

Rodzice dzieci cudzoziemskich w kontaktach z polskimi szkołami

Analiza wyzwań i barier

Mateusz Jeżowski

Tahmina Rajabova

Paulina Myśliwiec



Spis treści

Przesłanki badania	3
Podejście teoretyczne – szkoła jako system	6
Cel badania	8
Metodologia	9
Przegląd literatury	13
Cztery perspektywy	17
Główne wnioski i rekomendacje	44
Bibliografia	50
Podziękowania	51

Przesłanki badania

Z danych publikowanych w Systemie Informacji Oświatowej wynika, że liczba uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskich szkołach i przedszkolach systematycznie rośnie. W 2017 roku takich osób było 29 942, w 2020 – 85 191, a w 2023 roku (stan na 30 września) aż 358 393, co stanowiło ok 7% wszystkich uczniów i uczennic w naszym kraju. Oznacza to, że przez sześć lat liczba osób cudzoziemskich w polskich szkołach zwiększyła się dwunastokrotnie.

W szybkim tempie wzrosła także grupa osób uczniowskich z przyznanym statusem uchodźcy lub pochodzących z rodzin uchodźczych. W 2017 roku w polskich placówkach edukacyjnych było ich jedynie 343, a w 2023 roku ponad dwieście razy więcej – 73 774. Innymi słowy, tylu uczniów i tyle uczennic kształcących się obecnie w Polsce musiało opuścić swój kraj pochodzenia z obawy przed prześladowaniem, konfliktem, przemocą lub ze względu na inne negatywne okoliczności.

Zwiększenie liczby osób cudzoziemskich w Polsce związane jest z pełnoskalową inwazją Rosji na Ukrainę. Od lutego 2022 roku w ciągu kilku miesięcy liczba dzieci z zagranicy, w tym tych z doświadczeniem uchodźczym, wzrosła ponad dwukrotnie. W polskich szkołach uczy się coraz więcej dzieci z Ukrainy, co rodzi wyzwania związane z różnicami kulturowymi i barierą językową. Polski system edukacji z dnia na dzień stanął przed koniecznością jak najszybszego zapewnienia młodym ludziom z Ukrainy możliwości realizacji prawa do edukacji.

Z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej (sierpień 2024 r.) wynika, że do polskich szkół i przedszkoli uczęszcza ok. 300 tys. dzieci z Ukrainy. Często są utalentowane, z potencjałem do budowania dobrej przyszłości dla siebie i społeczeństwa, ale ze względu na kryzys po stracie bliskich, domów, naturalnego środowiska, potrzebują szczególnego wsparcia. W szkołach, z którymi współpracuje Fundacja Ocalenie, większość uczniów i uczennic cudzoziemskich pochodzi z Ukrainy, ale są tam także dzieci z takich krajów jak: Białoruś, Gruzja, Syria, Jemen, Turcja, Irak, Iran, Kazachstan, Uzbekistan, Wenezuela, Tadżykistan, Afganistan, Egipt i Kirgistan.



Istniejące badania, diagnozy i systemy wsparcia swoim zasięgiem obejmują przeważnie dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz szkoły (lub bezpośrednio – kadre pedagogiczną). Rodzice pozostają wciąż na marginesie zainteresowania zarówno systemu edukacji, jak i osób prowadzących badania i formułujących diagnozy dotyczące obecności dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. Potwierdzają to analizy dostępnych publikacji (w których niewiele miejsca poświęca się sytuacji rodziców z doświadczeniem uchodźstwa i wyzwań przed jakimi stają w Polsce), a także doświadczenia ze współpracy Fundacji Ocalenie z dziećmi, ich rodzinami oraz szkołami. Przedstawiciele i przedstawicielki polskich szkół uznają, że zaangażowanie

rodziców cudzoziemskich w edukację dzieci jest zbyt małe (co wynika m.in. z traumy związanej z sytuacją w jakiej się znaleźli po przybyciu do nowego kraju)¹. Rodzice często nie spełniają oczekiwań polskich nauczycieli i nauczycielek w zakresie pożądanego modelu współpracy ze szkołą, kontakt z nimi jest utrudniony lub nie istnieje – często z powodu bariery językowej, ich nieznamośności systemu edukacyjnego lub różnic kulturowych. Skutek jest taki, że zarówno dzieci, jak i członkowie ich rodzin mają problem z przystosowaniem się do polskiego systemu oświaty oraz do obowiązujących w szkołach norm i zasad wychowawczych.

Z badania „Uczniowie uchodźczy w Polskich szkołach”² wynika z kolei, że stopień zaangażowania rodziców w edukację ich dzieci może zależeć od innych czynników, m.in.: od posiadanego majątku, statusu w kraju pochodzenia, płci, kompetencji zawodowych, wcześniejszych wizyt w Polsce i zgromadzonego kapitału społecznego (w obu krajach). Istotne może być także

1 J. Pyżalski, A. Łuczyńska, G. Kata, P. Plichta, W. Poleszak, Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach, Fundacja Szkoła z Klasą, Warszawa 2022. tinyurl.com/bdf6c2bs [dostęp: 10.09.2024].

2 M. Tędziągolska, B. Walczak, K.M. Wielecki, Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2023. tinyurl.com/4krxbuzf [dostęp: 10.09.2024].

to, czy do Polski wyemigrowała cała rodzina czy tylko jeden rodzic z dziećmi. Wyzwaniem dla rodziców cudzoziemskich staje się godzenie ról rodzicielskich z pracą zawodową, a konieczność częstych zmian miejsca zamieszkania wpływa negatywnie na edukację ich dzieci. Część osób boleśnie odczuwa obniżenie statusu społecznego, co odbija się na ich sytuacji emocjonalnej oraz finansowej. Ponadto, ograniczenia językowe, różnice kulturowe (inna rola rodziców w ukraińskim systemie edukacji), skomplikowana sytuacja rodzinna i trudności materialne sprawiają, że osoby dorosłe nie zawsze mogą aktywnie włączać się w edukację swoich dzieci oraz utrzymywać regularny i efektywny kontakt ze szkołą.

Badania sytuacji dzieci oraz ze społeczności muzułmańskich wskazują z kolei, że polska szkoła nie jest przystosowana do zaspokojenia potrzeb uczniów i uczennic, zwłaszcza w zakresie dostarczenia im posiłków (halal) i zapewnienia dziewczętom odpowiednich warunków na lekcjach wychowania fizycznego. W związku z tym dzieci muzułmańskie i ich rodzice mają ograniczone możliwości wyrażania i negocjowania swoich potrzeb wobec placówki edukacyjnej³.

Dostępne opracowania nie przynoszą pełnej odpowiedzi na pytanie: Dlaczego niektórzy rodzice cudzoziemscy nie angażują się w Polsce edukację swoich dzieci oraz nie analizują ich szkolnych problemów? Wyzwania i bariery z którymi się mierzą nie zostały jeszcze w dostatecznym stopniu rozpoznane, opisane i przeanalizowane. Żeby zapełnić tę lukę, Fundacja Ocalenie, przy wsparciu Funduszu Tutaj Ashoka, przeprowadziła badanie rodziców, kadry pedagogicznej, dyrekcji oraz asystentek międzykulturowych. Jego wyniki omówione są w niniejszej publikacji.

3 A. Odrowąż-Coates (red.), *Obecne – nieobecne. Wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach*, Oficyna wydawnicza SGH, Warszawa 2023. tinyurl.com/mw3men7v [dostęp: 10.09.2024].

Podejście teoretyczne – szkoła jako system

W opracowaniach naukowych szkoła bywa opisywana jako system, czyli zbiór elementów pozostających we wzajemnych relacjach⁴. Najczęściej wskazywane cechy systemu to:

- całościowość (integralna struktura);
- addytywność (suma jego elementów składowych);
- mechanizacja (organizacja jego mniejszych elementów);
- hierarchizacja (zależności pomiędzy poszczególnymi elementami).

Wiesław Poleszak w tekście *Rola rodziców w nowym modelu wspomagania szkół*, opublikowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, wskazuje, że sprawne funkcjonowanie takiego systemu, jakim jest szkoła, wymaga adekwatnego poziomu więzi emocjonalnych, sprawności w komunikowaniu się oraz adaptacyjności w sytuacjach problemowych⁵.

Spójność systemu zależy od więzi emocjonalnej łączącej tworzące go osoby, a jednocześnie od poziomu ich autonomii. Dodatkowo, dla scharakteryzowania wymiaru spójności, należy wziąć pod uwagę takie elementy jak: granice, koalicje, czas i przestrzeń, przyjaźnie, decyzje i zainteresowania osób uczestniczących w systemie.

Efektywność procesu porozumiewania się zależy od dostosowania poziomu komunikatu do odbiorcy i sytuacji, od kompetencji w zakresie aktywnego słuchania oraz od umiejętności identyfikowania i unikania barier komunikacyjnych. Dodatkowe warunki to umiejętność przekazywania jasnych, konkretnych i spójnych wewnętrznie komunikatów oraz stała wymiana informacji. Spełniając te przesłanki możemy poznać potrzeby członków danego systemu. Dodać należy, że im bardziej jest on rozbudowany,

4 L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów*. PWN, Warszawa 1984.

5 W. Poleszak, *Rola rodziców w nowym modelu wspomagania szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015. tinyurl.com/mchju4za [dostęp: 10.09.2024].

tym większy wysiłek trzeba włożyć w to, żeby dobrze działał. Jeśli takim systemem jest szkoła, musi być efektywna w trzech wymiarach:

- porozumiewanie się wchodzących w jego skład elementów;
- rozwiązywanie trudnych sytuacji;
- budowanie więzi emocjonalnych między wszystkimi elementami (poczucie wspólnoty interesów).

W systemie istotna jest również adaptacyjność, czyli zdolność do wprowadzania zmian, zwłaszcza w zakresie struktury władzy, układu ról i zasad, kiedy chcemy zmniejszyć stres rozwojowy lub sytuacyjny. Wymiar adaptacyjności charakteryzują takie elementy, jak: wyrażanie opinii, kontrola, dyscyplina, poziom negocjacji, pełnione role, zasady, sprzężenia zwrotne (pozytywne lub negatywne).

Biorąc pod uwagę te ramy teoretyczne, w przeprowadzonym przez nas badaniu ujmowaliśmy szkołę jako system, którego elementami są osoby uczniowskie, ich rodzice i kadra placówek (dyrekcja, nauczyciele i nauczycielki, psycholożki i psychologowie, pedagożki i pedagodzy). To z ich udziałem realizowana jest praktyczna funkcja szkoły, czyli kształcenie i wychowywanie. Jeśli jeden z tych elementów szwankuje, funkcjonalność całego systemu może zostać zaburzona. Zidentyfikowanym przez nas elementem, który wymaga poprawy, jest kontakt na linii rodzice cudzoziemscy – szkoła i to właśnie temu aspektowi poświęcone jest badanie opisane w niniejszej publikacji.

Cel badania

Badanie miało pomóc w rozpoznaniu oraz opisanu wyzwań i barier, z którymi w kontaktach z polskimi placówkami edukacyjnymi mierzą się rodzice dzieci z doświadczeniem migracji, w tym uchodźstwa. Zagadnienie to postanowiliśmy przeanalizować z czterech perspektyw: rodziców, kadry pedagogicznej, dyrekcji oraz zatrudnionych w szkołach asystentek międzykulturowych. Poszukiwaliśmy odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak układają się kontakty rodziców cudzoziemskich ze szkołami?
- Jak częsty jest kontakt i jakimi kanałami się odbywa?
- Jakie są największe wyzwania w zakresie wzajemnych kontaktów z perspektywy rodziców, kadry pedagogicznej, dyrekcji i asystentek międzykulturowych?
- Jak można rozwiązać zidentyfikowane problemy i jakich zasobów do tego potrzeba?

Metodologia

Metody

Badanie miało charakter jakościowy i składało się z przeglądu literatury, indywidualnych wywiadów pogłębionych (z rodzicami, z kadrami pedagogicznymi, dyrekcją szkół) oraz ze zogniskowanego wywiadu grupowego z asystentkami międzykulturowymi pracującymi w szkołach.

Przegląd literatury pomógł nam ustalić stan wiedzy dotyczącej sytuacji dzieci cudzoziemskich uczęszczających do polskich szkół, ze szczególnym uwzględnieniem roli ich rodziców w procesie edukacyjnym i w kontaktach ze szkołą.

Wywiady pogłębione z rodzicami dzieci cudzoziemskich umożliwiły poznanie ich perspektywy i ich doświadczeń w kontaktach ze szkołą w kraju pochodzenia. Rodzice mogli także swobodnie opowiedzieć o wyzwaniach i trudnościach związanych z oczekiwaniami wobec polskich szkół oraz o swoich kontaktach z kadrami pedagogicznymi i dyrekcją.

Wywiady pogłębione z kadrami pedagogicznymi polskich szkół pozwoliły poznać codzienne funkcjonowanie placówek edukacyjnych i klas, w których uczą się dzieci z doświadczeniem migracji (w tym uchodźstwa), oraz zdobyć wiedzę na temat kontaktów i współpracy z rodzicami.

Wywiady pogłębione z dyrekcją uzupełniały rozmowy z kadrami pedagogicznymi, dając możliwość poznania wyzwań związanych ze współpracą z rodzicami dzieci cudzoziemskich z perspektywy zarządzania placówką edukacyjną.

Zogniskowany wywiad grupowy z asystentkami międzykulturowymi okazał się niezbędny, by wypełnić luki w wiedzy zdobytej w trakcie wywiadów z rodzicami, kadrami i dyrekcją. Asystentki międzykulturowe wspierały komunikację między wymienionymi uczestnikami procesu edukacyjnego, niejednokrotnie wchodząc w rolę mediatorów, tłumaczek, osób objaśniających realia kulturowe kraju pochodzenia osób cudzoziemskich i polskie uwarunkowania.

Kod wywiadu	Kraj pochodzenia	Płeć	Liczba dzieci	Staż w Polsce	Znajomość języka polskiego (dzieci)	Znajomość języka polskiego (rodzice)	Zawód w kraju pochodzenia	Zawód w Polsce	Rodzina w komplecie w Polsce
Wyw_1	Tadżykistan	K	4	8 lat	bardzo dobra	średnia	krawcowa	sprzątaczką	tak
Wyw_2	Tadżykistan	K	2	8 lat	dobra	średnia	nauczycielka	bezrobotna	tak
Wyw_3	Tadżykistan	K	4	8 lat	dobra	słaba	sprzątaczką	sprzątaczką	tak
Wyw_4	Tadżykistan	K	5	5 lat	dobra	średnia	bezrobotna	sprzątaczką	tak
Wyw_5	Ukraina	K	2	2 lata	średnia	średnia	przedszkolanka	opiekunką	nie
Wyw_6	Ukraina	K	1	2 lata	średnia	dobra	krawcowa	kucharka	nie
Wyw_7	Ukraina	K	1	2 lata	średnia	bardzo dobra	psycholożka	terapeutka	tak
Wyw_8	Ukraina	K	2	2 lata	dobra	bardzo dobra	kosmetyczka	kosmetyczka	nie
Wyw_9	Ukraina	K	4	2 lata	bardzo słaba	bardzo słaba	sprzątaczką	woźna	nie
Wyw_10	Ukraina	K	2	2 lata	bardzo dobra	dobra	psycholożka	psycholożka	tak
Wyw_11	Ukraina	K	5	2 lata	średnia	słaba	sprzedawczyni	sprzątaczką	tak
Wyw_12	Ukraina	K	2	2 lata	dobra	dobra	nauczycielka	asystentka	nie
Wyw_13	Iran	M	1	2 lata	bardzo dobra	średnia	mechanik	pracownik sektora usług	tak
Wyw_14	Iran	M	2	2 lata	bardzo dobra	średnia	urzędnik	pracownik NGO	tak
Wyw_15	Afganistan	M	7	3 lata	dobra	słaba	nauczyciel	pracownik restauracji	nie
Wyw_16	Iran	K	1	1 rok	słaba	brak	sportowiec	bezrobotna	tak
Wyw_17	Iran	M	1	2 lata	bardzo dobra	słaba	muzyk	bezrobotny	tak
Wyw_18	Kongo	K	4	4 lata	średnia	słaba	przedszkolanka	opiekunką	tak
Wyw_19	Syria	M	4	7 lat	brak	słaba	urzędnik	pracownik gastronomii	tak
Wyw_20	Syria	M	2	7 lat	średnia	słaba	ochroniarz	dostawca	tak
Wyw_21	Tunezja	K	1	14 lat	bardzo dobra	słaba	nauczycielka	bezrobotny	tak
Wyw_22	Białoruś	K	2	2 lata	bardzo dobra	średnia	księgowa	księgowa	tak
Wyw_23	Białoruś	K	5	3 lata	bardzo dobra	dobra	reżyserka	reżyserka	nie
Wyw_24	Białoruś	K	2	3 lata	dobra	słaba	audytorka	bezrobotna	tak
Wyw_25	Ukraina	K	1	1 rok	średnia	średnia	właścicielka firmy	menedżerka hotelu	nie
Wyw_26	Tadżykistan	K	3	8 lat	średnia	bardzo słaba	krawcowa	usługi	tak

Opis próby

Badanie obejmowało rodziców dzieci cudzoziemskich, kadre pedagogiczną i dyrekcję szkół oraz asystentki międzykulturowe. Z tymi czterema grupami od czerwca do września 2024 roku przeprowadziliśmy wywiady pogłębione w językach: ukraińskim, rosyjskim, tadżyckim, farski, arabskim i polskim. Zostały one zarejestrowane, a następnie zapisane w tabeli wywiadu, zawierającej kluczowe cytaty ułatwiające zrozumienie badanego zjawiska.

Rodzice dzieci cudzoziemskich

Do tej kategorii zaliczają się osoby bez obywatelstwa polskiego, których dzieci urodziły się w innym kraju, a uczęszczają do polskich szkół. W ramach badania przeprowadziliśmy 26 wywiadów z rodzicami dzieci cudzoziemskich: dziewięcioro pochodziło z Ukrainy, pięcioro z Tadżykistanu, czworo z Iranu, troje z Białorusi, dwoje z Syrii i po jednym z Afganistanu, z Konga i z Tunezji.

Kadra pedagogiczna

Przeprowadziliśmy pięć wywiadów z nauczycielkami i nauczycielami. Każda z tych osób uczyła od kilku do kilkunastu dzieci cudzoziemskich w roku szkolnym poprzedzającym badanie – w większości z Ukrainy i Białorusi, ale także z Afganistanu oraz Syrii. Nauczyciele i nauczycielki w momencie realizacji badania oceniali na ogół, że są dobrze lub bardzo dobrze przygotowani do pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Należy jednak zaznaczyć, że niektóre z tych osób pierwszy raz zetknęły się z cudzoziemskimi uczniami i uczennicami po pełnowymiarowej inwazji Rosji na Ukrainę – dopiero wtedy zainteresowali się kwestią integracji i rozpoczęli wplatanie elementów międzykulturowych do zajęć. Przedstawiciele i przedstawicielki kadry pedagogicznej z własnej inicjatywy uczestniczyli w szkoleniach przygotowujących ich do pracy w wielojęzycznej i wielokulturowej klasie.

Dyrekcja szkół

Przeprowadziliśmy wywiady z kadrami kierowniczą dwóch szkół podstawowych. Placówki te odnotowały ogromny wzrost liczby uczniów i uczennic cudzoziemskich po pełnoskalowej inwazji Rosji na Ukrainę (wcześniej uczyły się w nich pojedyncze dzieci z zagranicy).

Asystentki międzykulturowe

W przeprowadzonym wywiadzie grupowym uczestniczyły dwie asystentki międzykulturowe pracujące od stycznia 2023 roku w szkołach podstawowych oraz osoba koordynująca ich pracę. Asystentki miały pod opieką 93 dzieci (83 z Ukrainy, 9 z Białorusi, jedno z Uzbekistanu) z 77 rodzin i wspierały pracę wszystkich nauczycieli oraz nauczycielek włączonych w ich proces edukacyjny.

Ograniczenia badania

Najważniejszym ograniczeniem badania był termin jego realizacji – od czerwca do września 2024 roku – przypadający na okres wakacyjny. Wielu rodziców, podobnie jak przedstawiciele kadry szkół, nie było wtedy dostępnych, a umawianie wywiadów zajęło sporo czasu – dlatego ostateczna próba badawcza jest nieco mniej liczna niż początkowo zakładano. Ten czynnik jednak znajdował się poza kontrolą zespołu badawczego i podyktowany był datami określonymi przez Fundusz Tutaj. Choć badanie zostało przeprowadzone na ograniczonej próbie, to udało się utrzymać różnorodność geograficzną, religijną (rodzice) oraz poznać zróżnicowane perspektywy pracy z dziećmi (kadra pedagogiczna).

Zespół badawczy stanął także w obliczu wyzwań związanych z barierą językową, zwłaszcza z kwestią właściwego zrozumienia pytań przez osoby badane. Niezwykle cenne w tym zakresie było wsparcie pracowników i pracowniczek Fundacji Ocalenie, którzy zapewnili skuteczną komunikację podczas wywiadów.

Należy także zaznaczyć, że niektórzy rodzice niechętnie opowiadali o sytuacji szkolnej swoich dzieci – utrzymywali, że mają dobry kontakt z nauczycielkami i nauczycielami, choć przeczyły temu ich dalsze wypowiedzi (dotyczące choćby umiejętności obsługi dziennika elektronicznego).

Zespół badawczy uwzględnił wymienione ograniczenia podczas formułowania wniosków końcowych.

Przegląd literatury

Przygotowując się do analizowania oraz opisanego wyzwań i barier, z którymi mierzą się rodzice cudzoziemscy w kontakcie z polskimi szkołami, przeanalizowaliśmy opracowania dotyczące sytuacji ich dzieci w tych placówkach.

Dokonałyśmy przeglądu następujących raportów⁶:

- *Poza szkołą. Analiza barier systemowych dla nastolatków z Ukrainy przebywających w Polsce;*
- *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?;*
- *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w Polskich szkołach;*
- *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach;*
- *Obecne–nieobecne: wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach;*
- *Inni, obcy – ale swoi! O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej.*

Z zebranych informacji wynika, że spora część ukraińskich rodzin z migracji wojennej zmagają się z problemami materialnymi. Ich sytuacja finansowa zależy od wielu czynników – kulturowych, społecznych i ekonomicznych. Skomplikowana sytuacja rodzinna i trudności bytowe sprawiają, że rodzice nie zawsze mogą aktywnie uczestniczyć w edukacji swoich dzieci i utrzymywać stały kontakt ze szkołą (co nieraz spotyka się z niezrozumieniem ze strony osób z Polski).

Rodzice doceniają współpracę z wychowawcami i wychowawczyniami i czują się dostatecznie poinformowani i poinformowane o tym, co się dzieje w szkole. Zdarza się jednak, że ich kontakt z placówką edukacyjną jest ograniczony (najczęściej do wychowawców i wychowawczyń klas), że są zapraszani na zebrania tylko dla rodziców z Ukrainy, nie dla całej klasy, że rzadko korzystają

6 Pełne opisy bibliograficzne znajdują się na końcu publikacji.

z elektronicznego dziennika i nie traktują tego narzędzia jako naturalnego kanału komunikacji ze szkołą.

Z analizowanych raportów wynika, że według ukraińskich rodziców polska szkoła:

- jest miejscem socjalizacji i integracji;
- zapewnia opiekę dzieciom (zwłaszcza młodszym), gdy oni sami przebywają w pracy;
- umożliwia naukę języka polskiego poprzez kontakt z polskimi dziećmi i rodzicami.

Współpraca z polską szkołą jest wyzwaniem dla rodziców, jednak część z nich pozostaje w stałym kontakcie z nauczycielami i nauczycielkami, by wspierać swoje dzieci. Mniej liczna grupa angażuje się mocniej w życie szkoły, np. wchodząc w skład trójek klasowych lub pomagając w organizowaniu szkolnych wydarzeń.

Zidentyfikowanymi czynnikami ułatwiającymi współpracę rodziców cudzoziemskich z polskimi szkołami są:

- obecność w placówce ukraińskich pracowników i pracowniczek (lub osób znających język ukraiński lub rosyjski);
- znalezienie w szkole przestrzeni na kontakt z rodzicami dzieci z Ukrainy;
- otwartość nauczycieli i nauczycielek i polskich rodziców na poszukiwanie nowych kanałów komunikacji;
- otwartość rodziców z Ukrainy na rozwiązania proponowane przez polską szkołę.

Wśród czynników utrudniających współpracę wymieniano między innymi:

- poczucie tymczasowości i niepewność osób z Ukrainy wobec ich najbliższej przyszłości;
- izolowanie rodziców z Ukrainy;
- barierę językową obu stron dialogu;
- intensywny rytm pracy zawodowej rodziców;
- nieznamość i nieumiejętność obsługi dzienników elektronicznych lub innych wykorzystywanych w szkole kanałów komunikacji;
- różnice w systemach edukacyjnych.

Według polskiej kadry pedagogicznej największymi barierami w pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi są przede wszystkim: ograniczony kontakt z rodzicami (lub jego brak) oraz niewielkie zaangażowanie dorosłych w edukację dzieci i unikanie współpracy z kadrami pedagogicznymi. Nauczyciele i nauczycielki podkreślają brak kontaktu przynajmniej z połową rodziców uczniów z doświadczeniem uchodźczym. Ponadto, wspominają o niewielkim wsparciu dzieci w nauce w domu. Integracji w środowisku szkolnym nie ułatwia także to, że cudzoziemscy rodzice nie spotykają się z polskimi rodzicami i nie utrzymują z nimi kontaktów, nawet jeśli ich dzieci uczęszczają do klas mieszanych. Obie grupy wydają się być niezainteresowane wzajemnym poznaniem.

Obszary, na które należy zwrócić uwagę we współpracy z rodzicami dzieci cudzoziemskich:

- podkreślenie znaczenia oceny z zachowania w całościowym systemie ocen w polskiej szkole; uświadomienie rodziców w zakresie orzeczenia o niepełnosprawności oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych (np. w Ukrainie wiedza na ten temat jest bardzo niska); wskazanie, że w Polsce można nie uzyskać promocji do następnej klasy (co nie jest jasne dla wszystkich rodziców); pokazanie, że na lekcjach można popełniać błędy lub czegoś nie wiedzieć (uczniowie i uczennice z Ukrainy często nie chcą się odezwać i uczestniczyć z obawy przez pomyłką); wystawianie ocen numerycznych w klasach przygotowawczych – to motywuje i uczennice, wskazując im ich poziom wiedzy; zwiększenie liczby zajęć pozalekcyjnych odbywających się w szkole.
-

Rodzice spoza Europy są stosunkowo słabo przebadani oraz opisani w kontekście ich współpracy i kontaktów z polskimi placówkami edukacyjnymi, a przytaczane w analizowanych publikacjach przykłady często mają charakter anegdotyczny. Można je podzielić na trzy kategorie: problemy komunikacyjne wynikające z nieznajomości języka polskiego, wyzwania związane z odmiennością kulturową i religijną oraz negatywne nastawienie do integracji w Polsce.

Bariera językowa jest podstawowym źródłem problemów w komunikacji między rodzicami a szkołą. W niektórych sytuacjach pomaga zastosowanie języka angielskiego, ale nie zawsze takie rozwiązanie umożliwia pełne omówienie oraz wyjaśnienie sytuacji szkolnej uczniów i uczennic.

Do problemów komunikacyjnych, wynikających z odmienności kulturowej i religijnej, przyczynia się szereg czynników, m.in.: dominująca rola ojców w podejmowaniu ważnych decyzji szkolnych, niejednakowe traktowanie chłopców i dziewczynek przez rodziców, wycofanie matek z procesu edukacyjnego dzieci, a także roszczeniowy charakter kontaktu, nieuwzględniający realiów polskiej szkoły i polskiego kalendarza świąt. Zaznaczano także, że ważną rolę w budowaniu relacji między placówkami edukacyjnymi a rodzicami spoza Europy odgrywają uczące się w nich dzieci – to one często są dla nauczycieli i nauczycielek ważnym źródłem wiedzy o kulturze, zwyczajach i praktykach kraju ich pochodzenia.

Opisywano także przypadki celowego ograniczania kontaktów dzieci cudzoziemskich z osobami z ich społeczności – to znacząco utrudniało integrację w polskiej szkole i ograniczało współpracę z rodzinami w procesie edukacyjno-wychowawczym.

Cztery perspektywy

W raporcie opisujemy współpracę rodziców dzieci cudzoziemskich ze szkołami, uwzględniając perspektywy czterech grup: rodziców, kadry pedagogicznej, dyrekcji oraz asystentek międzykulturowych. Każda z nich zwracała uwagę na nieco inne kwestie dotyczące wzajemnej współpracy – jedynie uwzględniając punkty widzenia wszystkich stron zaangażowanych w komunikację jesteśmy w stanie ją zrozumieć i opisać.

Wypowiedzi rodziców zostały przetłumaczone z ich języków ojczystych i poddane redakcji ułatwiającej zrozumienie ich sensu. Przytoczone opinie kadry pedagogicznej, dyrekcji i asystentek międzykulturowych zostały zarejestrowane po polsku i poddane drobnej korekcie.

Perspektywa rodziców

Współpraca rodziców ze szkołami, do których uczęszczają ich dzieci, to nie tylko potrzeba wynikająca ze wspólnoty celów, ale również wymóg prawny. Wiele dokumentów – od Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej poczynając, a na statucie i regulaminach szkół kończąc – określa prawa i obowiązki dorosłych względem dzieci.

Biorąc pod uwagę przeprowadzone przez nas badanie najważniejsze zapisy prawne dotyczące rodziców to:

- Pierwszeństwo w wyborze rodzaju nauczania, którym objęte będą ich dzieci (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Art. 26);
- Szacunek za ich odpowiedzialność jako pierwszych i najważniejszych wychowawców młodzieży. Oznacza to poszanowanie ich rodzicielskiej roli i wynikających z niej obowiązków. W swych wysiłkach wychowawczych powinni być wspierani przez całe społeczeństwo, a w szczególności przez osoby zaangażowane w edukację (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Preambuła);

- Możliwość wychowywania swoich dzieci w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych, bez dyskryminacji wynikającej z koloru skóry, rasy, narodowości, wyznania, płci oraz pozycji ekonomicznej (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Art. 1); Prawo do pełnego dostępu do
- formalnego systemu edukacji dla dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości i osiągnięć (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Art. 3); Prawo do pomocy materialnej ze strony władz publicznych,
- eliminującej wszelkie bariery finansowe, które mogłyby utrudnić dostęp ich dzieci do edukacji (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Art.9); Prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami.
- Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Art. 48).

Najważniejsze obowiązki rodziców to:

- Wychowywanie swoich dzieci w sposób odpowiedzialny i nie zaniechanie ich (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Art. 2);
- Zaangażowanie się jako partnerzy w nauczaniu ich dzieci w szkole (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Art. 3);
- Przekazywanie wszelkich informacji szkołom, do których uczęszczają ich dzieci, informacji dotyczących możliwości osiągnięcia wspólnych, (tj. domu i szkoły) celów edukacyjnych (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Art. 4);
- Osobiste włączanie się w życie szkół ich dzieci i bycie istotną częścią społeczności lokalnej (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Art. 7);
- Poświęcanie czasu i uwagi swoim dzieciom i szkołom, tak aby wzmocnić ich wysiłki skierowane na osiągnięcie określonych celów nauczania (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Art. 9).

Kontakt ze szkołą w kraju pochodzenia

Aby lepiej zrozumieć charakter kontaktu badanych rodziców ze szkołami w Polsce, zapytaliśmy ich najpierw o to, jak przebiegała wcześniejsza edukacja ich dzieci, a także ich kontakty ze szkołą i z innymi rodzicami w krajach



pochodzenia⁷. Zdecydowana większość badanych miała dobry, regularny kontakt z nauczycielami i deklarowała zaangażowanie w edukację swoich dzieci. Wiele osób zgłaszało zastrzeżenia do systemów edukacji w krajach pochodzenia.

Ukraina

Ukraińskie matki wspominały o dobrej współpracy ze szkołą w swoim kraju. Wszystkie utrzymywały regularny kontakt z kadrami pedagogicznymi oraz z innymi rodzicami, uczestniczyły w wywiadówkach i znały oceny swoich dzieci. Wymiana

informacji z kadrami nauczycielskimi odbywała się podczas spotkań osobistych, przez telefon lub komunikator internetowy Viber. Warto zaznaczyć, że większość badanych osób nie angażowała się w życie szkoły (np. w prace rady rodziców lub w organizowanie wycieczek i zajęć pozaszkolnych). Kilka z nich zaznaczyło, że mimo ogólnego zadowolenia z działania ukraińskich szkół, problemem były częste dodatkowe opłaty, przeznaczane na pokrycie kosztów remontów lub utrzymania infrastruktury placówek.

Tadżykistan

Matki z Tadżykistanu miały częsty kontakt ze szkołami w kraju pochodzenia (polegający m.in. na sprawdzaniu ocen w dziennikach papierowych) oraz – w przeciwieństwie do tych z Ukrainy – w mocno angażowały się w życie społeczności szkolnej, w tym w organizowane przez nią wydarzenia kulturalne. Wszystkie kobiety uczestniczące w badaniu stwierdziły ponadto, że znały dobrze innych rodziców i utrzymywały z nimi regularny kontakt. Pojawiały się też negatywne opinie na temat tadżyckich szkół – dotyczyły głównie panującej tam korupcji (niektórzy nauczyciele żądali pieniędzy za poświęcenie większej uwagi dziecku) oraz zakazu noszenia hidżabów (co było odbierane jako przejaw dyskryminacji religijnej).

Białoruś

Matki z Białorusi utrzymywały regularny i dobry kontakt ze szkołami. Zazwyczaj znały nauczycieli i nauczycielki, były na bieżąco z ocenami i postępami dzieci

7 Jedną z matek stwierdziła, że polska szkoła była pierwszą, do której trafiło jej dziecko.

w nauce, jednak nie angażowały się w życie szkoły. Kontakt z innymi rodzicami określały jako „dobry”. Białoruski system edukacji uznawały za zadowalający, chwaliły poziom nauki i panującą w szkole dyscyplinę. Jedna z matek wyrażała niezadowolenie z powodu znacznego upolitycznienia edukacji na Białorusi, negatywnie wpływającego na jakość nauczania.

Iran

Irańscy rodzice deklarowali, że ich kontakt ze szkołami – osobisty, e-mailowy oraz poprzez komunikatory internetowe – był bardzo dobry i regularny. Wszystkie osoby uczestniczące w badaniu posyłały swoje dzieci do prywatnych szkół, ponieważ oferowały nauczanie na wyższym poziomie niż placówki publiczne. Istotnym czynnikiem były też możliwości finansowe (których w Polsce już nie mają). Rodzice nie zgłaszali poważniejszych zastrzeżeń do funkcjonowania szkół – jedna z rodzin nie była zadowolona z faktu, że chłopcy i dziewczynki uczą się w osobnych klasach.

Syria

Rodzice z Syrii pozostawali w bliskim kontakcie ze szkołą, kadrami nauczycielską i innymi rodzicami. Nie angażowali się jednak w życie placówki edukacyjnej, ponieważ nie mieli takiej możliwości – rady rodziców nie funkcjonowały, nie były organizowane wycieczki ani zajęcia dodatkowe. Obie rodziny uczestniczące w badaniu wyrażały się bardzo niepochwlebnie o szkołach w swoim kraju. System edukacji, stworzony jeszcze w latach 60. XX wieku, uznają za przestarzały i zacofany. Uczniowie i uczennice są źle traktowani, a wpływ na ich oceny ma status finansowy rodzin: większe trudności napotykają dzieci biedniejsze i takie, których rodzice pracują w mniej prestiżowych zawodach, uprzywilejowani są zaś uczniowie z bogatych rodzin. Osoby badane stwierdziły ponadto, że w szkołach nie ma odpowiednich warunków do nauki i brakuje podstawowego wyposażenia, m.in. krzeseł i ławek, a dostęp do informacji o postępach edukacyjnych dzieci jest znacznie ograniczony.

Afganistan

Biorący udział w badaniu ojciec z Afganistanu nie był zadowolony z systemu kształcenia w kraju pochodzenia. Spotkania rodziców i kadry nauczycielskiej odbywają się tam tylko dwa razy do roku, rodzice nie są na bieżąco informowani o postępach dzieci w nauce.

Kongo

Matka dziecka z Konga utrzymywała codzienny, osobisty kontakt z nauczycielami i nauczycielkami w swoim kraju (nie używała w tym celu ani internetu ani

telefonu). Twierdziła, że dobrze znała wszystkich nauczycieli, nauczycielki i rodziców. Była także zadowolona ze szkoły do której uczęszczały jej dzieci, chwaliła zwłaszcza łatwość dostępu do edukacji i dobrą atmosferę w klasie.

Tunezja

Matka z Tunezji nie miała doświadczeń ze szkołą w kraju pochodzenia, gdyż jej syn urodził się w Polsce i tu rozpoczął swoją ścieżkę edukacyjną.

Kontakt ze szkołą w Polsce

Podobnie jak w poprzedniej części raportu, także i tutaj zdecydowałyśmy się opisać doświadczenia rodziców ze wskazaniem na kraj ich pochodzenia. Ich współpraca z polskimi szkołami układała się różnie i zależała od wielu czynników, z których najistotniejsze były: powód przyjazdu do Polski i planowanie tutaj przyszłości, znajomość języka oraz oczekiwania względem placówki edukacyjnej.

Ukraina

Pierwszy kontakt wszystkich badanych rodziców ukraińskich z polską szkołą był dobry. Jedni zapisywali dziecko do szkoły samodzielnie, inni skorzystali z pomocy pracowników ośrodków dla uchodźców w których w danym momencie przebywali. Proces zapisu dzieci do szkoły wszystkie osoby badane oceniły ocenili jednoznacznie pozytywnie. Od początku poznały wychowawców klas, do których miały uczęszczać ich dzieci, uzyskały także wsparcie od kadry pedagogicznej oraz – w niektórych przypadkach – od asystentek międzykulturowych.

” Kiedy mieszkaliśmy w ośrodku pewnego dnia jego pracownik zapytał nas, kto chce zapisać dziecko do szkoły. Zorganizował wycieczkę do placówki, towarzyszył nam i pomagał w wypełnianiu dokumentów w sekretariacie.

[matka z Ukrainy, w Polsce od 2022 roku]

Rodzice zostali poinformowani o możliwości uzyskania wsparcia i chętnie z niego korzystali. Ich dzieci uczęszczały na dodatkowe zajęcia z języka polskiego, matematyki, większość z nich uzyskała pomoc asystentek międzykulturowych w trakcie roku szkolnego. Połowa badanych matek z Ukrainy uczestniczyła w badaniu potrzeb rodziny przed przyjęciem ich dzieci do szkoły.

- ” Pani pedagog ze szkoły dała mi do wypełnienia ankietę, w której były pytania o to, jakich języków uczyło się moje dziecko, czy posiada orzeczenie o specjalnym kształceniu, czy czegoś potrzebujemy do nauki w domu.

[matka z Ukrainy, w Polsce od 2022 roku]

Po upływie pewnego czasu od rozpoczęcia przez dzieci nauki większość badanych rodziców nadal pozytywnie ocenia szkoły, zaznaczając jednak, że kontakt z gronem pedagogicznym jest stosunkowo rzadki. W kilku przypadkach ograniczał się on do uczestnictwa w jednej wywiadówce w semestrze. Niektóre matki regularnie sprawdzały elektroniczny dziennik Librus. Większość ankietowanych nie ma potrzeby częstego kontaktu ze szkołą, uważając, że byłby on konieczny jedynie w razie wystąpienia problemów w nauce i problemów wychowawczych.

- ” Raz byłam na spotkaniu z rodzicami, kilkakrotnie kontaktowałam się z nauczycielką przez Librus. To tyle, bo jestem w pracy od rana do późnego wieczora, więc nie mam możliwości przychodzić do szkoły.

[matka z Ukrainy, w Polsce od 2023 roku]

Te matki, które w miarę dobrze opanowały język polski, kontaktowały się ze szkołą za pomocą telefonu i poczty elektronicznej (np. w sprawie zamawiania i odwoływania obiadów dla dzieci), większość korzystała jednak ze wsparcia asystentek międzykulturowych w rozmowach z wychowawcami, wychowawczyniami lub administracją placówki. Jedna z matek przyznała, że w ciągu całego roku szkolnego ani razu nie rozmawiała z nikim ze szkoły do której uczęszczały jej dzieci. Wszystkie osoby badane twierdziły, że znają innych rodziców (przeważnie z Ukrainy) i utrzymują z nimi kontakt. Nieliczne osoby angażowały się w życie szkolne – żadna z nich nie była członkiem rady rodziców, a jedynie dwie uczestniczyły w uroczystościach szkolnych.

Wśród najczęściej sygnalizowanych barier w kontakcie z polskimi szkołami ukraińscy rodzice wymieniali swoją słabą znajomość języka polskiego – to w znacznym stopniu utrudniało komunikację lub wręcz zniechęcało do interakcji z kadrą pedagogiczną. Niektórzy wspominali także o trudnościach w zrozumieniu zasad funkcjonowania polskiego systemu edukacyjnego.

Tadżykistan

Ze względu na nieznajomość języka polskiego, badane rodziny z Tadżykistanu potrzebowały wsparcia w pierwszym kontakcie ze szkołą – w dwóch przypadkach uzyskały je od pracowników i pracowniczek ośrodka dla

cudzoziemców, w którym w tamtym czasie przebywały. Jeden z ojców zapisał dzieci do szkoły dzięki pomocy córki, która pełniła funkcję tłumaczki.

” Mąż razem ze straszą córką, która mówiła już w języku rosyjskim i angielskim, zapisywali dzieci do szkoły i przedszkola.

[matka z Tadżykistanu, w Polsce od 2019 roku]

Wszyscy rodzice wiedzieli, że ich dzieciom przysługuje wsparcie w postaci dodatkowych lekcji polskiego i z tej możliwości korzystali. Jedna z rodzin wspomniała o początkowych logistycznych problemach związanym zajęciami językowymi – godziny spotkań nie były dostosowane do rozkładu jazdy



autobusu z ośrodka dla cudzoziemców w którym w tamtym czasie przebywały. Tylko w przypadku jednego dziecka przeprowadzono wywiad mający na celu zbadanie potrzeb rodziny.

Rodziny z Tadżykistanu pozostawały w stosunkowo częstym i regularnym kontakcie ze szkołami. Zarówno matki, jak i ojcowie przynajmniej

kilka razy w trakcie roku szkolnego uczestniczyli w zebraniach i spotkaniach z wychowawcami, psychologiami, pedagożkami lub z nauczycielkami poszczególnych przedmiotów. Dwoje dzieci z badanych rodzin miało problemy w nauce, a ich rodzice częściej kontaktowali się z wychowawcami i wychowawczyniami – starali się reagować od razu, gdy dowiadywali się, że dziecko dostało słabszą ocenę. Rodzice z Tadżykistanu korzystali z wszelkich dostępnych form komunikacji ze szkołą – wywiadówek, spotkań indywidualnych, poczty elektronicznej. Rzadziej wspominali o rozmowach telefonicznych, ale także ten sposób był wykorzystywany. Rodzice starali się używać dziennika Librus, jednak wszyscy zgłaszali problemy w jego obsłudze – nie byli w stanie wykorzystać wszystkich jego funkcji z uwagi na niewystarczającą znajomość języka polskiego, zwłaszcza w zakresie rozumienia tekstów pisanych. W większości przypadków w obsłudze Librusa pomagały im dzieci, które znacznie lepiej mówią i piszą po polsku.

- ” Z wychowawcami jestem w stałym kontakcie. Chodzę na zebrania dla rodziców, wysyłam esemesy, czasami piszę wiadomości do nauczycieli na karteczkach i przekazuję je przez dzieci (z informacją o tym, że np. chcę się spotkać albo nie mogę się pojawić na zebraniu).

[matka z Tadżykistanu, w Polsce od 2016 roku]

Te rodziny, które lepiej znają język polski, dobrze oceniały kontakt ze szkołą – były bardzo zadowolone zwłaszcza z relacji dzieci z nauczycielkami. Inaczej na tę kwestię patrzyły osoby zmuszone do korzystania ze wsparcia tłumacza, tłumaczki lub z pomocy swoich dzieci w komunikacji z placówką edukacyjną.

- ” Nie jestem w pełni zadowolona, bo przyzwyczaiałam się do tego, że ktoś ze mną chodzi do szkoły i tłumaczy – muszę szukać osób, które mi pomogą. Zwykle proszę o to swoje córki, ale jeśli są zajęte, to nie mogę umówić się na spotkanie.

[matka z Tadżykistanu, w Polsce od 2016 roku]

Osoby nieznające polskiego mają żal o to, że szkoła nie wychodzi z inicjatywą ułatwienia takiej komunikacji (np. z ofertą wsparcia asystentki międzykulturowej), a także o to, iż cały ciężar zrozumienia treści zebrań czy wiadomości w dzienniku elektronicznym spoczywa na rodzicach. W związku z tym mają poczucie, że nie są pełnoprawnymi partnerami do rozmowy – zwłaszcza gdy nie potrafią jasno przedstawić swoich argumentów ani odpowiedzieć na argumenty szkoły. Rodzice zgłaszali pilną potrzebę zatrudnienia asystentki międzykulturowej, która wsparłaby ich w kontakcie z kadrą placówek edukacyjnych, a dzieci – w lepszym zrozumieniu przekazywanej wiedzy.

- ” W polskiej szkole znam tylko wychowawcę moich dzieci i pedagoga. Kilkakrotnie kontaktowałam się z nimi przez Librusa, prosiłam też nauczycieli, by nie traktowali oschle moich dzieci, które słabo sobie radziły, zwłaszcza z pisaniem. Z tego powodu było trochę problemów, chodziłam do szkoły, by to wyjaśnić. Było to dla mnie bardzo trudne, bo mój polski jest bardzo słaby i nie potrafiłam sformułować swoich oczekiwań i w pełni skorzystać z przysługujących mi praw.

[matka z Tadżykistanu, w Polsce od 2016 roku]

Mimo tych trudności, rodzice z Tadżykistanu przyznawali, że znają większość nauczycieli, którzy uczą ich dzieci i w razie potrzeby wiedzą, jak się z nimi skontaktować. Jedna z rodzin zasygnalizowała potrzebę wsparcia psychologicznego dla swoich dzieci i starała się na to uwrażliwić kadrę pedagogiczną.

Osoby z Tadżykistanu uczestniczą aktywnie w życiu szkolnym swoich dzieci. Mimo że nie należą do rady rodziców, biorą udział w wyjściach integracyjnych, festynach, przygotowują jedzenie na uroczystości szkolne i partycypują w zbiórkach pieniężnych. Rodziny tadżyckie utrzymują częsty i regularny kontakt z innymi rodzicami z klas swoich dzieci (głównie polskimi) – nie tylko w kwestiach związanych z edukacją, lecz także na gruncie towarzyskim.

” Nie działałam w radzie rodziców, ale aktywnie uczestniczę we wszystkich wydarzeniach szkolnych. Na festynach zawsze coś przygotowuję – np. jedzenie, dekoracje. Chętnie świętujemy z innymi rodzicami i dziećmi w szkole.

[matka z Tadżykistanu, w Polsce od 2016 roku]

Podsumowując – dla rodzin z Tadżykistanu największym wyzwaniem w interakcjach ze szkołą jest bariera językowa, która uniemożliwia im pełne zaangażowanie się we współpracę ze szkołą. Należy zaznaczyć, że mimo tych trudności wszyscy badani rodzice pozostawali w stałym kontakcie z kadrą szkół. Podkreślali, jak bardzo zależy im na dobrym wykształceniu dzieci, byli także świadomi roli, jaką w procesie edukacyjnym odgrywają oni sami (tym bardziej dotkliwa jest dla nich niemożność pełnego wyartykułowania swoich racji w kontaktach z przedstawicielami z szkoły).

Białoruś

Dwie badane matki pierwszy kontakt ze szkołą w Polsce oceniły pozytywnie – procedura zapisu przebiegła ich zdaniem bardzo sprawnie. Podobało im się także podejście nauczycieli i nauczycielek do dzieci – otwarta komunikacja z nimi i podmiotowe traktowanie.

” Pierwszego dnia mieliśmy krótkie zebranie. Byłam pod wrażeniem demokracji w relacjach z nauczycielami – pani dyrektor była bardzo otwarta, dzieci i rodzice weszli do klasy razem, a wychowawca dużo o sobie opowiadał, dodając nawet żarty. Szkoła była nowa, z wieloma ciekawymi miejscami dla uczniów – zobaczyliśmy salę komputerową i pracownię chemiczną, wystawy historyczne. Dzieciom wszystko bardzo się podobało.

[matka z Białorusi, w Polsce od 2021 roku]

Jedna z matek zasygnalizowała, że podczas zapisu do szkoły dzieci białoruskie były gorzej traktowane niż ukraińskie, m.in. zapisywano je do niższych klas, niż wynikało to z ich wieku. Stwierdziła także, że dostrzega różnicę w poziomie motywacji osób z Ukrainy i Białorusi do podejmowania nauki w Polsce.

- ” W szkole byli Ukraińcy, których nie interesowała nauka w Polsce – przeczekiwali czas wojny, nie angażowali się w kształcenie. My przyjechalśmy tu na stałe, a wcześniej w domu sporo pracowaliśmy z synami nad ich motywacją, więc to środowisko nie było dla nich dobre.

[matka z Białorusi, w Polsce od 2022 roku]

Matki z Białorusi nie były zadowolone ze wsparcia, jakie polska szkoła oferowała ich dzieciom. Jedna z nich nie wiedziała, że może prosić o wsparcie w postaci asystenta międzykulturowego, dwóm nie odpowiadała jakość dodatkowych lekcji języka polskiego (jednej z nich nawet odmówiono dostępu do takich zajęć).

- ” O asystencie międzykulturowym słyszę po raz pierwszy w życiu.

[matka z Białorusi, w Polsce od 2022 roku]

- ” Doprosiłam się dodatkowych zajęć, ale były niesystematyczne i prowadzone od niechcenia, niewygodne dla dziecka. Może to mój brak znajomości języka był przeszkodą – tak czy inaczej dzieci nie chciały chodzić na te lekcje, uważały, że nic im nie dają.

[matka z Białorusi, w Polsce od 2021 roku]

Matki brały udział we wszystkich wywiadówkach, monitorowały postępy dzieci w nauce i korzystały z dziennika elektronicznego Librus. Jedna z nich została członkinią rady rodziców. Uczestniczki badania utrzymywały także kontakt z innymi rodzicami, zwłaszcza ukraińskimi, i starały się zintegrować ze społecznością szkolną poprzez udział w organizowanych przez placówkę piknikach, wycieczkach i uroczystościach. Podkreślały przy tym, że planują zostać w Polsce, nauczyć się dobrze języka i tu wykształcić swoje dzieci.

- ” Wiele rodzin ukraińskich przyjeżdżało i wyjeżdżało, dlatego ani my ani Polacy nie mieliśmy nawet okazji, żeby się z nimi zaprzyjaźnić. Białorusini są w Polsce na stałe, ale niestety, nas też traktuje się tak, jakbyśmy zaraz mieli wyjechać. A przecież nie mamy takich planów.

[matka z Białorusi, w Polsce od 2022 roku]

Największym wyzwaniem w kontaktach Białorusinów ze szkołami, jest wciąż słaba znajomość funkcjonowania polskiego systemu edukacji, brak materiałów na ten temat w językach białoruskim i rosyjskim oraz niewielka świadomość rodziców i dzieci na temat przysługujących im praw. Problemy te potęguje bariera językowa – wszystkie badane matki stosunkowo niedawno przyjechały

do Polski i ich znajomość polskiego wciąż nie wystarcza do nawiązania równoprawnego dialogu z nauczycielami.

Iran

Osoby z Iranu, które wzięły udział w badaniu, dobrze wspominają pierwszy kontakt z polskimi szkołami, choć już na tym etapie ujawniła się znacząca bariera – jaką była ich słaba znajomość języka polskiego. Wszystkie rodziny musiały korzystać z pomocy osób trzecich podczas zapisywania dzieci do szkoły – tłumacza (co wiązało się z dużymi kosztami), nauczycielek, znajomych znających perski lub osób pracujących w ośrodku dla cudzoziemców.

” Pierwszego dnia spotkaliśmy cudowną nauczycielkę, która pomogła moim dzieciom zapisać się do szkoły, a potem okazała im mnóstwo życzliwości, była dla nich jak dobra babcia. Bardzo nam pomagała i nigdy jej tego nie zapomnę.

[matka z Iranu, w Polsce od 2022 roku]

Wszyscy biorący udział w badaniu rodzice zostali poinformowani o możliwości skorzystania przez dzieci z dodatkowych zajęć języka polskiego, jednak w przypadku jednej ze szkół zapisy odbywały się wyłącznie poprzez elektroniczny dziennik Librus, z obsługi którego nie zostali przeszkoleni (a nie znali polskiego na tyle dobrze, by samodzielnie móc się posługiwać tym narzędziem). Rodzice bardzo chwalili dodatkowe zajęcia językowe – w ich ocenie to dzięki zaangażowaniu prowadzących je nauczycieli i nauczycielek ich dzieci mogły bez problemu uczestniczyć w lekcjach. Trzy z czterech rodzin uczestniczyły w spotkaniach z kadrą szkoły, których celem było rozpoznanie ich potrzeb, objaśnienie specyfiki polskiego systemu edukacyjnego oraz ustalenie, do której klasy będą zapisane ich dzieci (większość trafiła do niższej, niż wskazywałby ich wiek).

” Po badaniu potrzeb nauczyciele wytłumaczyli nam, że nasze dziecko jest w spektrum autyzmu i najprawdopodobniej będzie musiało powtórzyć zerówkę. To była bardzo dobra decyzja. Teraz w szkole mamy wsparcie psychologa.

[ojciec z Iranu, w Polsce od 2021 roku]

Rodzice dzieci irańskich pozostawali w stałym, regularnym kontakcie ze szkołami. Byli obecni na każdym zebraniu, sprawdzali oceny i wiadomości w dzienniku elektronicznym, a w razie potrzeby indywidualnie spotykali się z nauczycielkami lub psycholożkami. Choć na początku wywiadówki lub spotkania indywidualne były dla nich trudnym przeżyciem (w komunikacji z kadrą nauczycielską musieli pomagać im tłumacze albo inni rodzice, którzy

przekładali im podawane informacje na język angielski), to mieli świadomość, jak bardzo są one istotne, zatem starali się – w miarę możliwości – utrzymywać regularny kontakt ze szkołą. Obsługa Librusa także nie nastęcza im teraz większych problemów, choć potrzebowali czasu i wsparcia (nauczycieli, własnych dzieci), żeby poznać jego funkcje. Należy odnotować, że żadna z rodzin nie korzystała z poczty elektronicznej lub telefonu w komunikacji z kadrą szkół. Irańscy rodzice wydają się być bardzo dobrze zintegrowani ze społecznością szkół, do których chodzą ich dzieci – większość z nich poznała nauczycieli, nauczycielki i innych rodziców, a jedna z matek działa w radzie rodziców. Uczestniczą też w szkolnych imprezach i uroczystościach.

Podsumowując – Irańczycy biorący udział w badaniu byli bardzo zadowoleni z kontaktu z polskimi placówkami edukacyjnymi. Nauczycielki zwracały uwagę na ich potrzeby, a oni sami przykładali dużą wagę do tego, żeby poznać język polski w stopniu umożliwiającym im samodzielną komunikację z kadrą placówek edukacyjnych. Rodzice zaznaczyli jednak, że obecność asystenta międzykulturowego znacznie ułatwiłaby im i ich dzieciom codzienne funkcjonowanie w polskim systemie oświaty.

” Jestem bardzo zadowolona z polskiej szkoły. Moje dzieci mają dużo swobody, dobrze spędzają czas w szkole, biorą udział w urozmaiconych zajęciach. Jest też czas na zabawę.
[matka z Iranu, w Polsce od 2022 roku]

Syria

Dwie syryjskie rodziny biorące udział w badaniu miały skrajnie różne doświadczenia z inicjalnego kontaktu z polską szkołą. Pierwsza skorzystała ze wsparcia pracownicy ośrodka pomocy społecznej, która pomogła zapisać dziecko do wybranej placówki, przybliżyła rodzicom realia polskiego systemu edukacji i przez pierwsze miesiące pełniła funkcję łączniczki w kontaktach ze szkołą. Druga rodzina miała bardzo trudne doświadczenia – przede wszystkim odmówiono jej zapisania do szkoły dzieci niemówiących po polsku (udało się to dopiero po kilku interwencjach mentora Fundacji Ocalenie).

” Po odmowie zapisania dzieci do szkoły udałem się po poradę do Fundacji Ocalenie. Zalecono mi wrócić do szkoły i poprosić o potwierdzenie tej decyzji na piśmie. Byłem tam siedem razy próbując rozwiązać sprawę, ale bezskutecznie. Pani dyrektor ostrym tonem zaleciła mi kiedyś, żebym szukał innej szkoły. W końcu zgłosiliśmy sprawę do kuratorium i dopiero wtedy placówka zmuszona była przyjąć moje dzieci.
[ojciec z Syrii, w Polsce od 2017 roku]

Żadna z rodzin nie była zadowolona z dodatkowych zajęć z języka polskiego – jedna w ogóle nie została o nich poinformowana, a druga miała zastrzeżenia co do sposobu ich realizacji. Jedna rodzina utrzymywała tylko sporadyczny kontakt ze szkołą – ograniczony do komunikacji przez Librus i do udziału w zebraniach dla rodziców (choć tylko wtedy, gdy znalazł się ktoś, kto mógł pełnić funkcję tłumacza). W drugim przypadku dzieci doświadczały większych problemów adaptacyjnych, w związku z czym rodzice byli w stałym kontakcie z kadrą szkoły – jednak z powodu bariery językowej, komunikacja była utrudniona. W związku z tymi trudnościami dzieci zostały przeniesione do innej placówki, z którą komunikacja jest zdecydowanie lepsza.

- ” Byłem kilka razy na indywidualnych spotkaniach w sprawie pomocy dla moich dzieci, które nie rozumieją, co się do nich mówi na lekcjach. Uzyskałam informację, że szkoła nie jest zobowiązana do zapewnienia tłumacza, a jedynym rozwiązaniem jest przeniesienie dzieci do innej placówki, w której jest więcej uczniów znających język arabski.
[ojciec z Syrii, w Polsce od 2017 roku]

Afganistan

Ojciec z Afganistanu dobrze wspomina pierwszy kontakt z polską szkołą. Otrzymał wsparcie od osób pracujących w ośrodku dla cudzoziemców, które pomogły zarejestrować jego dwie córki w placówce. Przy zapisywaniu do kolejnej szkoły rodzina skorzystała z pomocy Fundacji Ocalenie – dzieci zostały objęte badaniem potrzeb edukacyjnych.

- ” W szkole przeprowadzono badanie naszych potrzeb. Z niego dowiedziałem się, że córka musi powtórzyć piątą klasę i tak się stało. To była bardzo dobra decyzja.
[ojciec z Afganistanu, w Polsce od 2021 roku]

Ojciec dziecka z Afganistanu starał się uczestniczyć we wszystkich zebraniach w szkole, jednak miał trudności ze zrozumieniem przekazywanych treści. Starał się robić notatki (głównie w zakresie dat), a potem – z pomocą córek, które znacznie lepiej mówią po polsku – prosił wychowawców o doprecyzowanie sensu ich wypowiedzi. W komunikacji ze szkołą rodzic używał Librusa (z obsługi którego przeszkoliły go córki), poczty elektronicznej, a nawet – mimo słabej znajomości języka polskiego – telefonu. Był bardzo zadowolony, że jego córki chodzą do polskiej szkoły, a sam starał się uczyć języka, by móc aktywnie uczestniczyć w ich edukacji. W momencie przeprowadzania badania nie angażował się w życie szkoły, głównie z powodu bariery językowej. Nie nawiązał także znajomości z innymi rodzicami.

Kongo

Biorąca udział w badaniu Kongijka pozytywnie wspomina pierwsze kontakty ze szkołą. Pośredniczyła w nich osoba z Polski, pomagająca jej w załatwieniu formalności. Początek dzieci w szkole był trudny, lecz w miarę upływu czasu radziły sobie one coraz lepiej. Ciągłe czują się samotne i mają niewielu kolegów i niewiele koleżanek – zdaniem matki, w związku z kolorem skóry.

” Na początku było bardzo ciężko. Musiałam chodzić ze starszą córką do psychologa, ponieważ miała problemy z powodu zmiany kraju, szkoły i bariery językowej.

[matka z Konga, w Polsce od 2020 roku]

Codzienny kontakt ze szkołą nie był jednak dla matki ani łatwy, ani przyjemny. Słabo mówi po polsku, nie korzystała zatem z dziennika elektronicznego (obsługiwały go za nią jej dzieci), nie poznała nauczycieli i nauczycielek, nie śledziła postępów w nauce i nie sprawdzała ocen. Rodzina nie uzyskała pomocy asystentki międzykulturowej, więc pierwsze miesiące w Polsce były dla niej bardzo ciężkie. Kobieta uważa, że szkoła dyskryminowała jej dzieci, nie zapewniając takiego wsparcia, do jakiego mają prawo.

Tunezja

Pierwszy kontakt z polską szkołą był pozytywny. Dzięki znajomości języka angielskiego rodzice bez problemu zapisali dziecko do szkoły – co więcej, otrzymało ono pomoc asystenta międzykulturowego (która jednak po pewnym czasie się skończyła).

” W pierwszej i drugiej klasie wspierali nas asystent oraz nauczycielka, która oferowała dodatkowe lekcje polskiego, co było bardzo ważne, ponieważ mój syn był całkowicie zagubiony nie umiając się porozumieć. Dzięki tym zajęciom nauczył się języka i doskonale zintegrował się z klasą. Obecnie nie mamy już jednak tej pomocy, a nadal bardzo by się przydała.

[matka z Tunezji, w Polsce od 2010 roku]

Matka starała się utrzymywać częsty kontakt ze szkołą, choć komunikacja była utrudniona, ponieważ wychowawczyni jej dziecka nie znała angielskiego. Tunezyjka miała (i ciągle ma) problemy z korzystaniem z dziennika elektronicznego – po tym, jak odmówiono jej pomocy w obsłudze tego narzędzia, przestała z niego korzystać. Starła się uczestniczyć w życiu szkoły, kilkakrotnie brała udział w wycieczkach z dziećmi, nawiązała także dobry kontakt z innymi rodzicami, zwłaszcza polskimi.

Perspektywa kadry pedagogicznej

Kadra pedagogiczna odgrywa istotną rolę w integracji cudzoziemskich osób uczniowskich ze społecznością szkolną. Nauczycielki lub wychowawczynie pomagają we włączaniu dzieci w życie klasy, a pedagodzy wspierają ich w zakresie zaspokojenia potrzeb emocjonalnych. Aby to efektywnie zrobić, muszą się odpowiednio przygotować – zebrać informacje na temat kraju pochodzenia uczniów i uczennic, ich religii, kultury oraz aktualnej sytuacji życiowej. Dziecko cudzoziemskie powinno zostać objęte pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Zadaniem wychowawcy klasy (działającego w porozumieniu z pedagogami i innymi nauczycielami) jest prowadzenie



obserwacji uczniów cudzoziemskich, rozpoznanie ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, a także wskazanie dyrektorowi szkoły formy i sposobów pomocy, jakiej należy im udzielić. W początkowej fazie pobytu osoby cudzoziemskiej w szkole oceny poziomu jej funkcjonowania w placówce

powinno się dokonywać stosunkowo często i na tej podstawie modyfikować ustalone dla niej formy wsparcia. Jeśli analizy ujawniają brak postępów edukacyjnych, wskazane jest przeprowadzenie pogłębionej diagnozy w języku osoby uczniowskiej ucznia. Kluczowy jest w takich przypadkach regularny kontakt z rodzicami, dzięki któremu można odpowiednio wcześniej zidentyfikować potencjalne problemy u nauce i trudności w integracji w środowisku szkolnym, a także właściwie na nie reagować.

Wszyscy przedstawiciele i przedstawicielki kadry pedagogicznej biorący udział w badaniu tuż po rozpoczęciu roku szkolnego zorganizowali w swoich placówkach spotkania dla rodziców dzieci ukraińskich, które miały rozpocząć naukę w szkole. Wydarzenia te cieszyły się dużym zainteresowaniem – zjawiły się wszystkie osoby do których wystosowano zaproszenie. Celem tych spotkań było określenie potrzeb rodzin cudzoziemskich oraz wzajemne poznanie się uczestników procesu edukacyjnego i ich integracja wokół wspólnej sprawy, czyli

kształcenia dzieci. Podczas jednego ze spotkań zrodziła się idea utworzenia zajęć dla rodziców, w ramach których mogliby uczyć się polskiego pod okiem jednej z nauczycielek (z doświadczeniem w nauczaniu języka polskiego jako obcego).

” Zorganizowałyśmy to spotkanie także po to, by usłyszeć, czego potrzebują rodzice. Zauważyłam barierę językową, ale też chęć pracy z ich strony. W czwartki jako wolontariuszka przez półtorej godziny prowadziłam dla nich zajęcia z języka polskiego. Taka grupa była im bardzo potrzebna. Szlifowaliśmy język, ale była też kawa, herbata, rodzice przynosili słodycze – bardzo się zintegrowaliśmy. Matki przyprowadzały także nowe osoby, niezwiązane z naszą szkołą.

[nauczycielka, szkoła podstawowa]

Nauczyciele i nauczycielki raczej nie zgłaszali zastrzeżeń do kontaktów z rodzicami dzieci cudzoziemskich. W ich ocenie z wieloma z nich można się w razie potrzeby porozumieć i spotkać, a ponadto wykazują oni zainteresowanie edukacją i wychowaniem swoich dzieci.

” Codzienny kontakt z rodzicami dzieci cudzoziemskich jest bardzo dobry. Za każdym razem, kiedy wychowawcy dostrzegają jakieś trudności w nauce lub inne negatywne sytuacje, dają znać rodzicom. Często brałam w udział w takich rozmowach ze względu na moją znajomość języka.

[wychowawczyni, szkoła podstawowa]

Rodzice dzieci cudzoziemskich z reguły pojawiają się na wywiadówkach. Jeśli zajdzie taka potrzeba, organizowane są dla nich spotkania indywidualne, w których mogą uczestniczyć także osoby tłumaczące lub asystentki międzykulturowe.

Według nauczycieli i wychowawców największe problemy w ich współpracy z rodzicami uczniów cudzoziemskich to: brak kontaktu i reakcji na wysyłane wiadomości, niewielkie zainteresowanie sytuacją szkolną dzieci, trudności komunikacyjne i niechęć do nawiązania porozumienia z kadrą pedagogiczną.

Zdaniem badanych przedstawicieli i przedstawicielek kadry pedagogicznej kontakt z rodzicami i jego jakość zależy od kilku czynników – po pierwsze od czasu, w którym rodzina zjawiała się w Polsce (dotyczy to głównie rodziców z Ukrainy i Białorusi), po drugie od planów rodziny na najbliższą przyszłość, po trzecie – od kraju pochodzenia i po czwarte – od wieku dzieci.

Nauczycielki i nauczyciele zauważają wyraźną różnicę w nastawieniu i kontakcie z tymi ukraińskimi rodzicami, którzy przybyli do Polski przed pełnoskalową agresją Rosji, a tymi, którzy trafili do naszego kraju tuż po, czyli w lutym lub w marcu 2022 roku. Jeszcze inne podejście cechuje te rodziny, które są w Polsce stosunkowo od niedawna – od 2023 i 2024 roku – i zdążyły realnie się zetknąć z działaniami wojennymi w Ukrainie.

” Jest zdecydowana różnica między rodzicami, którzy przyjeżdżali do Polski z początkiem wojny, a tymi, którzy przybyli tu wiosną zeszłego roku. Dopiero w ubiegłym roku zaczęły pojawiać się matki, których dzieci rzeczywiście odczuły skutki wojny. Na początku konfliktu najczęściej mieliśmy do czynienia z uczniami z obwodu lwowskiego, z zachodniej Ukrainy, takimi którzy – na szczęście – nie doświadczyli wojny albo dotknęła ich ona w niewielkim stopniu. Ta grupa nie przeżyła tego, co dzieci, które docierały do nas później, zmuszone na Ukrainie do ukrywania się w schronach. Widać było, że są niedożywione, załężnione. Funkcjonowały na innym poziomie – były albo wycofane albo bardzo przyklejone do mnie.

[nauczycielka, szkoła podstawowa]

Rodziny z Ukrainy lub Białorusi, które przyjechały przed lutym 2022 roku (zwykle pełne: matka, ojciec, dzieci) traktowały Polskę jako kraj, w którym chcą żyć i budować swoją przyszłość. Oczywiście dla nich było zatem to, że ich dzieci będą uczęszczać do polskich szkół. Rodziny takie uczyły się języka polskiego, a dorośli na ogół interesowali się postępami swoich dzieci w szkole i pozostawali w kontakcie z ich wychowawczyniami.

” Wiadomo, że dzieci z Białorusi przyjeżdżają do nas z innym doświadczeniem niż te, które uciekły z Ukrainy z obawy przed wojną. To są zupełnie różne perspektywy. Inne doświadczenia mają także rodziny ukraińskie, które pojawiły się w Polsce przed 2022 rokiem, 3–4 lata temu. Dorośli podejmowali tu pracę i żyli spokojnie, w miarę stabilnie. Chcieli też dobrej edukacji dla swoich dzieci.

[nauczyciel, szkoła podstawowa]

Rodziny ukraińskie, które dotarły do Polski tuż po lutym 2022 roku, znalazły się w zgoła odmiennej sytuacji. Składały się głównie z matek i dzieci (ojcowie i mężowie w przeważającej większości zostali w Ukrainie, niejednokrotnie walcząc na froncie). Trafiały do Polski nie z wyboru, a z konieczności – uciekały do najbliższego kraju, który dałby im bezpieczne schronienie przed działaniami wojennymi. W takiej sytuacji matki ukraińskie musiały zarabiać na utrzymanie, a od polskich placówek edukacyjnych oczekiwały jedynie opieki nad ich dziećmi na czas ich pobytu w pracy.

- ” Dzieci chodziły do szkoły, ale myślami były w Ukrainie, na wojnie. Matkom, a to przecież głównie one przyjeżdżały, zależało przede wszystkim na pomocy doraźnej, np. na darmowych obiadach dla dzieci lub na opiece nad nimi w ciągu dnia – edukacja schodziła na dalszy plan. Jakość kontaktu z rodzicami zależy zatem od tego, kiedy rodzina przybyła do Polski i od sytuacji gospodarczej, ekonomicznej, politycznej.
[wychowawczyni, zespół szkół]

Rodziny trafiające do Polski tuż po lutym 2022 roku często przewidywały szybkie zakończenie wojny i swój powrót do Ukrainy, dlatego nie uczyły się polskiego, a dzieci – z których wiele objętych było zdalną edukacją ukraińską – nie integrowały się ze społecznością szkolną w Polsce. Czynniki te przełożyły się na bardzo słaby kontakt takich rodziców z polskimi szkołami.

- ” Matki mówiły, że niedługo wracają na Ukrainę, bo sytuacja zaraz się uspokoi. Jedna z nich zabrała dzieci ze szkoły po trzech miesiącach, ale po kolejnych dwóch wróciła do Polski i znów je zapisała. To powtórzyło się jeszcze dwa razy. Matki nie chciały zostać w Polsce, więc się nami nie kontaktowały – nie widziały powodu, skoro zaraz ich tu miało nie być.
[nauczycielka, szkoła podstawowa]
- ” Rodzice uciekający przed wojną nie oczekiwali od nas edukacji, tylko opieki nad dziećmi. Chcieli, żeby coś zjadły, żeby miały kredki czy długopisy do zabawy.
[wychowawczyni, zespół szkół]
- ” Niektórzy rodzice zakładali, że są w Polsce tylko tymczasowo. W związku z tym nie podejmowali trudu poznania języka czy asymilacji. I rzeczywiście – część z nich wróciła do Ukrainy, część wyjechała dalej: do Niemiec, Francji, a nawet do Kanady.
[nauczycielka, szkoła podstawowa]

Z trudnościami jeszcze innej natury borykają się rodziny ukraińskie, które przyjechały do Polski stosunkowo niedawno, w 2023 i 2024 roku. Są to głównie matki z dziećmi, które doświadczyły działań wojennych i zostały ewakuowane z terytoriów zajętych przez wojska rosyjskie. Zarówno one, jak i ich dzieci, zmagają się z problemami natury psychicznej, z zespołem stresu pourazowego i depresją. Czynniki te negatywnie wpływają zarówno na integrację dzieci w placówkach edukacyjnych, jak i na kontakty rodziców z kadrą pedagogiczną.

- ” Matki dzieci ukraińskich były w depresji, przytłoczone ogromem tragedii w ich ojczyźnie. Ponadto te, które przyjechały później, nie miały już możliwości korzystania z tak szerokiej pomocy, jak osoby trafiające do Polski tuż po wybuchu wojny. Po prostu systemowe wsparcie było mniejsze.
[wychowawczynie, zespół szkół]

W przypadku innych rodzin z innych krajów – z Syrii, Afganistanu, Iranu Tadżykistanu i Konga – moment przyjazdu do Polski nie był znaczącym czynnikiem wpływającym na jakość ich współpracy ze szkołą. Ważniejsze



okazały się, tak jak w przypadku rodzin ukraińskich i białoruskich, ich plany związane z Polską. Ci rodzice, którzy mieli w miarę ustabilizowaną sytuację zawodową i perspektywę pozostania w Polsce na dłużej, chętniej i częściej kontaktowali się ze szkołami.

Nauczycielki uczestniczące w badaniu twierdziły, że jakość współpracy z rodzicami zależy także od kraju ich pochodzenia. Osoby z Ukrainy i Białorusi miały mniejsze problemy w kontaktach z polską kadrą pedagogiczną ze względu na podobieństwo języków i bliskość kultury. Spotkania

z przedstawicielami szkół przeważnie odbywały się bez pośrednictwa osób tłumaczących i asystentek międzykulturowych, choć ich obecność znacząco ułatwiała wzajemne zrozumienie.

Rodzice pochodzący spoza Europy dużo częściej mieli problemy we współpracy ze szkołami, wynikające z nieznaności języka i występowania znaczących różnic kulturowych. Trudności sprawiało im nie tylko porozumiewanie się po polsku lub angielsku czy obsługiwanie dziennika elektronicznego Librus – kłopotliwa była także ich postawa wobec nauczycielek.

- ” Kontakt z rodzicami i dziećmi cudzoziemskimi nie jest łatwy. Chodzi mi zwłaszcza o dzieci afgańskie – w ich wypadku występuje duża bariera językowa i kulturowa. Taty nie ma na miejscu, jest mama, która nie mówi po angielsku. Komunikacja odbywa się przy pomocy tłumacza.
[nauczyciel, zespół szkół]

- ” Wiedziałam, że w mojej klasie pojawi się uczennica z Afganistanu. Dlatego sama chciałam się dowiedzieć, jak z nią pracować. Skontaktowałam się z Polskim Forum Migracyjnym, które przeprowadza w naszej szkole warsztaty dla dzieci cudzoziemskich i im pomaga. Zorganizowałam kilka spotkań dla rodziców – tata nigdy się na nich nie pojawił, choć przebywa w Polsce i – z tego co wiem – nigdzie nie pracuje. Przyszedł tylko raz – na zakończenie roku szkolnego.
- Matka też na początku się ze mną nie kontaktowała, bo dopiero po roku nauczyła się obsługiwać Librusa – po wielu spotkaniach z pedagogiem i z Fundacją Ocalenie. Tłumacz znający język perski wszystko jej wytłumaczył – przekazał też, że dziewczynka potrzebuje wsparcia poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz że ja i koleżanka prowadzimy lekcje polskiego dla cudzoziemców (na które jednak nigdy nie przyszła).
- [wychowawczyni, szkoła podstawowa]
- ” Nauczycielki skarżyły się, że chłopcy z Afganistanu (VI i VIII klasa) mieli specyficzny stosunek do kobiet – może nie lekceważący, ale nauczycielki nie były traktowane z takim szacunkiem, jakim darzą je polscy uczniowie. Tak samo było z ich ojcem – miał bardzo roszczeniową postawę wobec wychowawczyni.
- [nauczyciel, zespół szkół]

Wszystkie badane osoby nauczycielskie twierdziły, że rodzice – niezależnie od kraju pochodzenia – mieli początkowo problem z obsługą Librusa, który jest podstawową platformą komunikacji z kadrą pedagogiczną. Narzędzie to sprawiało trudności zwłaszcza starszym rodzicom i opiekunom (na przykład babciom, pod których opieką pozostawały niektóre dzieci). Z czasem jednak większość rodziców nauczyło się korzystać z tego narzędzia.

- ” Librus to była dla nich czarna magia. Z koleżankami pomagałyśmy im w logowaniu przez smartfony. Teraz już rodzice dzieci z mojej klasy nie mają problemu z obsługą Librusa. Zdarzają się nieliczne przypadki, że coś im się nie uda w aplikacji, ale to nie wynika z ich złej woli.
- [wychowawczyni, zespół szkół]
- ” Librus – tu jest duży problem. Im starsi członkowie rodziny, tym większy (a mamy w klasie takie dzieci, które pozostają pod opieką babć). Niektórzy rodzice odczytują wiadomości, ale nie odpisują. Niektórzy nawet ich nie czytają.
- [wychowawczyni, szkoła podstawowa]

Kadra pedagogiczna zaobserwowała także, że dużo lepiej przebiega współpraca z rodzicami młodszych dzieci, zwłaszcza ukraińskich i afgańskich. Dzieci starsze niż 15 lat (zwłaszcza chłopcy), uznawane są w swoich krajach za dojrzałe, odpowiedzialne i zdolne do decydowania o sobie. Wymaga się od nich samodzielności. Ponadto, panuje przekonanie, że nie trzeba poświęcać im już tyle uwagi, co ich młodszemu rodzeństwu. Rodzice, pracujący często na dwóch etatach, nie mają możliwości, by w większym zakresie włączyć się w edukację swoich dzieci – to one same, dużo wcześniej niż ich rówieśnicy z Polski, muszą wziąć odpowiedzialność za swoje kształcenie. Takie podejście znajduje odbicie we współpracy ze szkołą – w przypadku rodziców starszych dzieci kontakty są wyraźnie rzadsze.

” Rodzice starszych dzieci mniej angażują się w sprawy szkolne niż rodzice młodszych uczniów. W Ukrainie dziecko w wieku 16 lat jest już właściwie uznawane za pełnoletnie. [nauczycielka, szkoła podstawowa]

W trakcie badania pojawiały się także ciekawe opinie dotyczące nastawienia rodziców z Ukrainy i Białorusi do nauczycieli.

” Rodzice dzieci z mojej klasy nie są roszczeniowi. Przypominają trochę pokolenie naszych rodziców z lat 80. i 90. Oni nie dyskutują, tylko współpracują. Dzieci tak samo – stosują się do ustalonych zasad. Matki z Ukrainy twierdzą, że dzieciom w Polsce więcej wolno. [wychowawczynie, zespół szkół]

Perspektywa dyrekcji

Kadra kierownicza szkoły ma zapewnić odpowiednie ramy organizacyjno-formalne sprzyjające integracji uczniów i uczennic cudzoziemskich. Dyrekcja jest odpowiedzialna za cały proces przyjęcia dziecka osób migranckich, w tym uchodźczych do placówki edukacyjnej – to z kierownictwem szkoły rodzice powinni w pierwszej kolejności nawiązać kontakt. Problemem dla obu stron może być bariera komunikacyjna – w takim wypadku można próbować znaleźć osobę tłumaczącą wśród organizacji pozarządowych, instytucji zrzeszających mniejszości narodowe, rodziców dzieci cudzoziemskich uczących się w tej lub innej szkole lub ewentualnie wśród osób nauczających języków obcych.

Kolejnym etapem przyjmowania osoby cudzoziemskiej do szkoły jest załatwienie spraw formalnych: uzyskanie od rodziców wniosku o przyjęcie dziecka do placówki, przypisanie ucznia lub uczennicy do określonego poziomu edukacji i do konkretnej klasy na podstawie dokumentacji

dotychczasowego przebiegu nauczania. Następnie dyrekcja powinna wystąpić do organu prowadzącego o wsparcie dla ucznia lub uczennicy – o dodatkowe godziny na zajęcia z języka polskiego i kursy wyrównawcze z danego przedmiotu oraz o pozyskanie asystentki nauczyciela, porozumiewającej się w języku osoby uczniowskiej.

Z perspektywy dyrekcji współpraca z rodzicami uczniów cudzoziemskich przebiega podobnie, jak z rodzicami polskimi. Kierownictwo szkół ma do czynienia głównie z osobami, którym bardzo zależy na sukcesie edukacyjnym dzieci, angażującymi się w proces edukacyjno-wychowawczy nawet pomimo bariery językowej. Są też jednak rodzice, którzy nie interesują się postępami dzieci w nauce i nie są responsywni w kontakcie ze szkołą.

” Kontakt z rodzicami cudzoziemskimi układa się dokładnie tak, jak z rodzicami polskimi. Niektórzy z nich bardzo interesują się swoimi dziećmi, przychodzą do nas, rozmawiają, zgłaszają problemy, a nauczyciele nie mają z nimi absolutnie żadnych kłopotów. Są też takie osoby, które nie pojawiają się w szkole, nawet na naszą prośbę.
[dyrektorka, szkoła podstawowa]

Dyrekcja placówek w których prowadzone było badanie podkreślała, że kwestia językowa nie jest (i co do zasady nie powinna być) problemem w komunikacji z rodzicami. Szkoły radziły sobie w tym zakresie na wiele sposobów. W przypadku rodziców z Ukrainy niezwykle cennym zasobem byli nauczyciele i nauczycielki ze znajomością ukraińskiego oraz rosyjskiego. To często na nich spoczywał trud organizacji pierwszych spotkań dla rodzin dzieci cudzoziemskich i to oni pomagali w kontaktach z rodzicami z różnych klas – nie tylko z tych, w których sami uczyli. Wielkim wsparciem były także asystentki międzykulturowe, które ułatwiały komunikację między szkołami a rodzicami. Zdarzały się jednak przypadki, że ani nauczyciele ani asystenci nie posługiwali się danym językiem. W takich sytuacjach sięgano po pomoc tłumacza lub wykorzystywano dostępne internetowe narzędzia translatorskie (które, zdaniem dyrekcji, sprawdzały się bardzo dobrze).

” Język nie jest żadną barierą. Korzystaliśmy nawet z usług tłumacza z języka arabskiego, a gdy on nie był dostępny, to z narzędzi Google. Bardzo sprawnie to szło i zarówno matka rozumiała wychowawczynię, jak i wychowawczyni matkę. Kontakt z nią był dość rzadki, ale na pewno język nie był barierą nie do pokonania.
[dyrektorka, zespół szkół]

Dyrekcja szkół, w których przeprowadzono badanie, organizowała spotkania dla rodziców dzieci ukraińskich, zanim rozpoczęły one naukę w placówce. W ich trakcie informowano o tym, jak działa polski system edukacji, jakie są kryteria ocen, jak zorganizowane są zajęcia szkolne i pozaszkolne.

” U nas uczy się ponad 60 dzieci cudzoziemskich, więc zorganizowaliśmy spotkanie dla ich rodziców. Mówiliśmy im o tym, jak funkcjonuje system edukacji, chcieliśmy też zintegrować dzieci, rozmawialiśmy o zwyczajach w Polsce i w Ukrainie. Frekwencja była spora.

[dyrektorka, zespół szkół]

Nie organizowano ogólnych zebrań dla rodziców z innych państw niż Ukraina, ponieważ stanowili oni zdecydowanie mniej liczną grupę. Wychowawcy klas proponowali im spotkania indywidualne, gdy dowiadywali się, że dziecko zaczynało naukę w ich klasie. W większości przypadków rodzice korzystali z takich rozmów, prowadzonych czasami w obecności tłumacza.

Ważną rolę we wspieraniu rodzin dzieci przybywających do polskich szkół odgrywały inne rodziny z kraju ich pochodzenia, które dłużej mieszkały w Polsce – takie nieformalne sieci wsparcia sprawdzały się zwłaszcza w społeczności ukraińskiej.

” Kiedy pojawiają się u nas nowi rodzice cudzoziemscy, to często wiedzą już, co mają robić. Zanim przyjdą do szkoły, ich rodacy wiele rzeczy im wyjaśniają – np. to, jak zapisać dziecko, jak działa świetlica i jak zorganizowane są posiłki.

[dyrektorka, szkoła podstawowa]

Przedstawiciele i przedstawicielki kadry kierowniczej podkreślali jednoznacznie, że jakość kontaktów rodziców dzieci cudzoziemskich ze szkołą w największym stopniu zależy od wychowawców i wychowawczyń klas. To oni są najlepiej poinformowani o postępach edukacyjnych osoby uczniowskiej, wiedzą też doskonale, kiedy pojawiają się problemy edukacyjno-wychowawcze – stoją zatem na pierwszej linii kontaktu z rodzicami.

” Najważniejszy jest kontakt rodziców z wychowawcą. To on na co dzień obserwuje dziecko, zgłasza problemy, organizuje wywiadówki i – jeśli to konieczne – także dodatkowe spotkania indywidualne.

[dyrektorka, szkoła podstawowa]

Szczególną rolę we wspieraniu wychowawczyń i wychowawców klas w kontakcie z rodzicami odgrywają asystenci i asystentki międzykulturowe. To oni pośredniczą w komunikacji z osobami cudzoziemskimi, zwłaszcza z tymi, które słabo posługują się językiem polskim.

” Asystent międzykulturowy jest dla nas ogromnym wsparciem – ułatwia nie tylko komunikację z rodzicem, ale i pomaga dziecku. Dlatego najważniejszy, moim zdaniem, jest kontakt z nim (i z wychowawcą). Asystent jest bardzo potrzebny zwłaszcza tam, gdzie jest wiele dzieci cudzoziemskich.

[dyrektorka, zespół szkół]

Dyrekcja szkół, podobnie jak nauczyciele i wychowawcy twierdzili, że jakość kontaktu z rodzicami zależy także od tego, jakie są dalsze plany życiowe rodzin cudzoziemskich. Z ich obserwacji wynika, że osoby, które są zdeterminowane, by zostać w Polsce, pracują lub chcą podjąć pracę i wiążą swoją przyszłość z naszym krajem w perspektywie kilkuletniej, są zdecydowanie bardziej zaangażowane w edukację swoich dzieci niż te, które w ciągu kilku miesięcy rozważają powrót do ojczyzny (ta prawidłowość dotyczy przede wszystkim rodziców z Ukrainy i Białorusi).

Bardzo istotnym czynnikiem, który według dyrekcji szkół ma wpływ na częstotliwość i jakość kontaktów z rodzinami cudzoziemskimi, jest kondycja psychiczna rodziców. Dotyczy to zwłaszcza matek z Ukrainy, których mężowie i rodziny zostały w ojczyźnie. One próbują organizować sobie na nowo życie w Polsce, godząc pracę (trwającą czasem kilkanaście godzin dziennie) z wychowywaniem dzieci.

” Wiele matek, jak podejrzewamy, ma depresję. Ich mężowie zostali na Ukrainie, a one same znalazły się w trudnej sytuacji. Muszą też mierzyć się w Polsce z obniżeniem statusu społeczno-ekonomicznego. To odbija się negatywnie na dzieciach, a także przyczynia do tego, że matki mniej angażują się w ich edukację.

[dyrektorka, szkoła podstawowa]

Perspektywa asystentek międzykulturowych

Asystentki międzykulturowe wspierają wychowawczynie, wychowawców oraz nauczycielki i nauczycieli, którzy pracują z dziećmi cudzoziemskimi. Zakres ich działań jest bardzo szeroki. To oni przybliżają uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracyjnym język, polską kulturę i zwyczaje, nawiązują i utrzymują kontakt z ich rodzicami i opiekunami. Pomagają dzieciom na lekcjach, podczas przerw i zajęć pozalekcyjnych – np. tłumaczą polecenia nauczycieli, wspierają w przygotowaniu do klasówek i egzaminów lub w poprawianiu ocen. Ich obecność sprzyja budowaniu relacji między szkołą a dziećmi cudzoziemskimi oraz ułatwia rozwiązywanie konfliktów szkolnych, wynikających z różnic kulturowych, narodowościowych lub religijnych.

Od 1 września 2024 roku na mocy nowelizacji specustawy o pomocy obywatelom Ukrainy możliwe jest zatrudnianie asystentów międzykulturowych na etacie w szkole. Do tej pory z polskimi placówkami edukacyjnymi współpracowały na tych stanowiskach osoby z organizacji pozarządowych, m.in. z Polskiego Forum Migracyjnego i Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej.

W badaniu opisanym w tym raporcie uczestniczyły asystentki z Fundacji Ocalenie, które w roku szkolnym 2023/2024 wspierały pracę nauczycieli i nauczycielek mających w klasach dzieci cudzoziemskie (93 dzieci z 77 rodzin). Z ich doświadczeń wynika, że największym problemem we współpracy rodziców ze szkołą była kwestia językowa. Niektóre osoby dorosłe, z którymi współpracowały, chciałyby aktywnie uczestniczyć w edukacji swoich dzieci, jednak trudną do przejścia barierą była dla nich nieznanostwo języka polskiego.

” Największym problemem, jaki zgłaszali rodzice, była nieznanostwo języka polskiego. Oni chcieli się komunikować ze szkołą, a nawet uczestniczyć w aktywnościach pozaszkolnych, ale nie umieli się porozumieć. Uważali, że to nie szkoła jest winna, tylko oni sami – choć przecież placówka powinna zapewnić asystenta.
[asystentka międzykulturowa]

Asystentki zwracały uwagę, że w ocenie nauczycielek i nauczycieli, rodzice oraz uczennice i uczniowie podczas rozmów rozumieją więcej, niż się wydaje. Praktyka dowodzi jednak, że nawet rodzina, która przebywa w Polsce od kilku lat i sprawnie radzi sobie z komunikacją w naszym języku, często wciąż



potrzebuje wsparcia (także w tłumaczeniu). Bywa tak, że rodzice, zwłaszcza ukraińscy i białoruscy, byli przekonani, że zrozumieli komunikat osoby nauczycielskiej, choć w rzeczywistości dotarła do nich tylko część informacji. Kiedy to sobie uświadamiali, prosili asystentki międzykulturowe o kontakt z nauczycielkami i nauczycielami, żeby wyjaśnić wątpliwości.

” Jedna z matek zwróciła się do mnie z prośbą, czy nie mogłabym spytać, o czym nauczyciel jej ostatnio mówił. Ona mu potakiwała podczas spotkania, ale niewiele do niej dotarło – wstydziła się przyznać, że jest tak długo w Polsce, a wciąż zdarza jej się czegoś nie zrozumieć.

[asystentka międzykulturowa]

Po kilku podobnych doświadczeniach asystentki międzykulturowe pośredniczyły w całym procesie komunikacji między rodzicami a szkołami. Dochodziło do sytuacji, gdy sami rodzice zwracali się do nich, by zakomunikowały coś nauczycielom. Z drugiej strony bywało też tak, że nauczyciele często zadawali pytania asystentkom, zamiast zwracać się bezpośrednio do rodziców.

” Nauczycielka spytała mnie kiedyś, dlaczego jednego z dzieci nie ma w szkole – nie wiedziałam, nie jestem przecież jego matką. Inna nie mogła zrozumieć, dlaczego uczeń źle się zachowuje – na to pytanie oczywiście także nie znałam odpowiedzi. Nauczyciele powinni kontaktować się z rodzicami, a zwracali się do mnie. Wyjaśnianie różnic kulturowych to jedno, ale kwestie nieobecności i zachowania to już są sprawy do rozwiązania między rodzicami, dziećmi a nauczycielami.

[asystentka międzykulturowa]

Rodzice przybywający do Polski z zagranicy bardzo rzadko stawiają szkole wymagania. W ich postawie dominuje wdzięczność za to, że dzieci są pod dobrą opieką, bezpieczne i kontynuują naukę. Rzadko zdarza się, by ktoś jasno artykułował, że ma prawo do wsparcia asystenta międzykulturowego i oczekuje, że szkoła je zapewni w pełnym zakresie. Jednym z istotnych zadań asystentek jest zatem także uświadomienie rodzicom, jakie prawa im przysługują.

- ” Uczniowie cudzoziemscy powinni mieć dostęp do wsparcia asystenta międzykulturowego. Mam wrażenie, że rodzice boją się domagać takiej pomocy – niesłusznie, bo to jest przecież ich prawo i my im to uświadamiamy.
[asystentka międzykulturowa]

Asystentki zauważały ponadto, że kontakt nauczyciela z rodzicem cudzoziemskim często ma miejsce jedynie wtedy, gdy pojawiają się problemy. Rzadziej dotyczy on codziennego funkcjonowania uczniów i uczennic w szkole. Rodzice mają problem z sygnalizowaniem potrzeb swoich dzieci, kadra nauczycielska o te kwestie raczej nie pyta. Dyskusyjne w tym kontekście wydaje się wykorzystywanie pośrednictwa uczniów w kontakcie z nauczycielami.

- ” Kiedy rodzic nie przyjdzie na spotkanie z tłumaczem, a nie ma asystenta, to często przyprawia dziecko, żeby pomagało w komunikacji. A dziecko może przetłumaczyć co chce, zwłaszcza, jeśli są z nim jakieś problemy. Osobnym pytaniem jest, czy uczeń powinien chodzić na wywiadówki?
[asystentka międzykulturowa]

Asystentki międzykulturowe potwierdziły obserwacje kadry pedagogicznej, dotyczące słabej kondycji psychicznej rodziców cudzoziemskich, zwłaszcza tych z Ukrainy.

- ” Od kiedy pracuję w szkole, zwracałam uwagę, że oprócz asystentki powinien w niej być też psycholog, znający język ukraiński albo rosyjski, pomagający strauumatyzowanym dzieciom, z których wiele nie chce być w Polsce, tęskni za domem, przyjaciółmi i ojcami. W polskiej szkole, zwłaszcza na początku, ciężko było im się odnaleźć. Ale to samo dotyczy matek, które uciekły przed wojną do naszego kraju. Problemy mieszkaniowe, kłopoty ze znalezieniem pracy, trudności dziecka w szkole, niepewność i strach o najbliższych w Ukrainie – to sprawia, są one zmęczone fizycznie i psychicznie. To normalna reakcja na nienormalną sytuację. Oczywiście jest, że potrzebują pilnego wsparcia psychologicznego.
[asystentka międzykulturowa]

Asystentki międzykulturowe potwierdziły także obserwacje kadry pedagogicznej, że ukraińskie, białoruskie i tadżyckie dzieci są zdecydowanie bardziej samodzielne niż polskie. Mogą od wczesnego wieku same chodzić do szkoły i z niej wracać (w ukraińskiej szkole nie trzeba wskazywać osoby odpowiedzialnej za odbiór ucznia po lekcjach).

Główne wnioski i rekomendacje

Bariera językowa między rodzicami a kadrą szkoły to złożony problem. Jego sednem jest nie tyle brak znajomości języka polskiego, ile trudności w nawiązaniu partnerskiego dialogu.

Z perspektywy rodziców dzieci cudzoziemskich największą barierą we współpracy ze szkołami jest słaba znajomość języka polskiego. O tej kwestii wspominała zdecydowana większość badanych osób z Ukrainy, Białorusi, Tadżykistanu, Iranu, Syrii, Afganistanu, Tunezji i Konga. Problemy językowe ujawniały się na kilku poziomach. Po pierwsze utrudniały rodzicom korzystanie z dziennika elektronicznego, a tym samym bieżącą komunikację z nauczycielkami i nauczycielami. Po drugie, ograniczały uczestnictwo w wywiadówkach i możliwość samodzielnego zrozumienia treści przekazywanych przez wychowawców. Po trzecie i najważniejsze – w zasadzie uniemożliwiały dialog z kadrą szkół.

O ile za pomocą narzędzi informatycznych rodzice mogą sobie przetłumaczyć maile od grona nauczycielskiego lub poznać funkcje dziennika elektronicznego, o tyle bez dostatecznie dobrej znajomości języka polskiego niezwykle trudno jest im nawiązać efektywny dialog z kadrą pedagogiczną – np. przedstawić własne argumenty, zasygnalizować potrzeby swoje i dziecka lub zrozumieć stanowisko osób nauczycielskich (oraz móc na nie w odpowiedni sposób zareagować). Z powodu słabej znajomości polskiego rodzice są mniej pewni siebie w kontakcie ze szkołą, nie znają wszystkich przysługujących im praw, co oznacza, że nie mogą ich egzekwować. Stosunkowo często współpraca szkół z rodzicami ograniczała do wymiany informacji, zaś prawdziwy dialog, bazujący na zrozumieniu drugiej strony i wypracowaniu wspólnego rozwiązania, był dużo trudniejszy do osiągnięcia bez wsparcia z zewnątrz (tłumacza, asystenta międzykulturowego) lub bez pomocy nauczyciela. Bariera językowa prowadzi do frustracji i zniechęcenia zarówno rodziców, którzy nie mogą aktywnie uczestniczyć w edukacji swoich dzieci, jak i grona pedagogicznego, nieznającego, nieznających alternatywnych metod współpracy z rodzicami cudzoziemskimi lub bez doświadczenia w pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo.

W trakcie badania zaobserwowaliśmy także duży rozdzźwięk w samoocenie znajomości języka polskiego rodziców a opiniami nauczycieli na temat tych umiejętności. Osoby z zagranicy, które w stopniu komunikatywnym opanowały język wciąż deklarowały, że potrzebują wsparcia w zrozumieniu bardziej złożonych komunikatów, zaś kadra pedagogiczna wyrażała przekonanie, że wystarczająco dobrze rozumieją one język polski i dodatkowa pomoc nie jest im potrzebna.

Rekomendacja

Dialog i partnerskie relacje między rodzicami dzieci cudzoziemskich a kadrami pedagogicznymi szkół są możliwe tylko wtedy, gdy zostaną spełnione odpowiednie warunki. W przypadku osób słabo władających językiem polskim niezbędne jest wsparcie asystenta międzykulturowego, który zadba nie tylko o wymianę komunikatów, ale o wzajemne zrozumienie się uczestników dialogu. Konieczne jest otwarte podejście obu stron: rodzice powinni mieć możliwość wykazania swoich racji, a kadra szkół musi umieć na nie odpowiedzieć (w miarę możliwości placówki).

Asystentki międzykulturowe i dzieci cudzoziemskie odgrywają obecnie bardzo ważną rolę w budowaniu dialogu między rodzicami a szkołą. Kluczowe w tym procesie jest także nastawienie kadry nauczycielskiej.

W nawiązaniu dialogu niezwykle pomocne były asystentki międzykulturowe, które znały realia zarówno rodzin cudzoziemskich, jak i mechanizmy funkcjonowania szkół w Polsce. Ich wsparcie przyczyniło się do poprawienia kontaktów rodziców biorących udział w badaniu z placówkami edukacyjnymi. O ile rodzice rosyjsko- lub anglojęzyczni mogą liczyć na takie wsparcie (choć też nie zawsze), o tyle ci posługujący się mniej popularnymi językami – na przykład arabskim, farski, dari, tadżyckim, a nawet francuskim – bardzo rzadko je otrzymują. Zdarza się, że osoby z tych obszarów językowych są pozbawione jakiegokolwiek pomocy w kontakcie ze szkołą.

Kiedy brakowało asystentki międzykulturowej rolę pośrednika w komunikacji bardzo często przejmowały dzieci – to one towarzyszyły rodzicom w wywiadówkach, pomagały im zrozumieć, jak działa dziennik elektroniczny

lub ułatwiały pisanie wiadomości po polsku do nauczycielek i wychowawczyń. Dzieci, zwłaszcza te z doświadczeniem uchodźstwa, były zmuszone wziąć odpowiedzialność za swoją edukację w dużo szerszym wymiarze niż ich polscy rówieśnicy.

Nastawienie kadry pedagogicznej ma ogromny wpływ na jakość kontaktu z rodzicami dzieci cudzoziemskich. To od nauczycielek i nauczycieli – od ich zaangażowania, kreatywności i chęci nawiązania dialogu – zależy efektywna współpraca z rodzicami. W 2022 roku, po pojawieniu się w polskich szkołach osób uczniowskich z Ukrainy, spora grupa kadry pedagogicznej, chcąc sprostać nowym wyzwaniom, samodzielnie zapisywała się na kursy przygotowujące do pracy z klasą wielojęzyczną i wielokulturową. Takie nauczycielki i nauczyciele z własnej inicjatywy organizowali też dodatkowe zajęcia dla uczennic i uczniów i rodziców, a sami doksztalali się językowo, by móc lepiej ich zrozumieć. To doprowadziło do przeciążenia zadaniami i wzrostu poziomu stresu kadry szkół. Dopiero od niedawna za indywidualnymi inicjatywami nauczycielek i nauczycieli nadążają zmiany systemowe – szkoły zyskały możliwość zatrudniania asystentek międzykulturowych, które wspierają grono pedagogiczne w codziennej pracy z uczennicami i uczniami i w kontaktach z rodzicami cudzoziemskimi.

Rekomendacja

W budowaniu dialogu kluczową rolę odgrywają asystentki międzykulturowe, które powinny być dostępne w każdej szkole, w której uczą się dzieci z zagranicy. W świetle obecnie obowiązującego prawa, cudzoziemki i cudzoziemcy, którzy nie znają języka polskiego, a podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, mogą korzystać (przez 12 miesięcy) ze wsparcia osoby władającej językiem kraju ich pochodzenia, zatrudnionej w szkołach. Przeprowadzone przez nas badanie wykazało, że ten okres powinno się wydłużyć co najmniej do 24 miesięcy. Żadna z badanych rodzin nie była po roku na tyle samodzielna w kontakcie ze szkołą, by z takiego wsparcia móc zrezygnować. Obecność asystentki międzykulturowej, która na co dzień wspomaga kadrę pedagogiczną, może być także ważnym czynnikiem przeciwdziałającym wypaleniu zawodowemu nauczycielek i nauczycieli – dzięki uzyskanej pomocy mogą oni rozwijać kompetencje kognitywne i językowe, ułatwiające pracę z uczennicami i uczniami cudzoziemskimi.

Od 1 września 2024 roku na podstawie nowelizacji specustawy o pomocy obywatelom Ukrainy, możliwe jest zatrudnienie asystentki międzykulturowej – szkoły nie mają jednak takiego obowiązku. Decyzja w tym zakresie zależy od dyrekcji danej placówki – wiele z nich argumentuje, że dzieci ukraińskie nie potrzebują wsparcia asystentki międzykulturowej, ponieważ są już dobrze zintegrowane. W tego typu wypowiedziach nie uwzględnia się jednak dzieci (z Ukrainy oraz z innych krajów), które wciąż przyjeżdżają do Polski. Rekomendujemy, żeby z Funduszu Pomocy na kształcenie uczniów z Ukrainy możliwe było finansowanie wsparcia także dzieci i rodziców innych narodowości.

Zdrowie psychiczne jest kluczowym czynnikiem mającym wpływ na zaangażowanie rodziców w edukację swoich dzieci.

Praca na kilku etatach, samotne rodzicielstwo, trudna sytuacja materialna i mieszkaniowa, nieuregulowany status pobytowy, strach o członków rodziny w kraju pochodzenia, doświadczenie wojny – to tylko niektóre wyzwania, z którymi muszą mierzyć się rodzice dzieci cudzoziemskich w Polsce, zwłaszcza ci z doświadczeniem uchodźstwa. Ta sytuacja odbija się na ich kondycji psychicznej. Nauczycielki i asystentki międzykulturowe zauważają, że niektórzy rodzice zdradzają objawy depresji, bywają zrezygnowani. Przekłada się to na ich mniejsze zaangażowanie w edukację dzieci i ograniczenie kontaktu ze szkołami. Kształcenie dzieci w polskich placówkach edukacyjnych staje się dla nich kolejnym problemem, z którym – ze względu na słabą znajomość języka i obciążenie sprawami życia codziennego – nie zawsze sobie radzą.

Rekomendacja

Oprócz asystentki międzykulturowej szkoła powinna zapewnić opiekę psychologiczną osoby ze znajomością języka – w razie konieczności – służyłaby wsparciem nie tylko dzieciom, ale i rodzicom. Jeśli nie ma takich możliwości, szkoły mogą nawiązać kontakt z organizacjami oferującymi opiekę psychologiczną cudzoziemkom i cudzoziemcom w trudnej sytuacji życiowej.

Przepis na dobrą współpracę w procesie edukacyjnym to: zainteresowani rodzice, kadra wychowawcza i wsparcie asystentek międzykulturowych.

Do efektywnego kontaktu potrzeba trzech podmiotów: rodziców włączonych w proces edukacyjny swojego dziecka, kadry wychowawczej, mogących pomóc odnaleźć się dziecku w szkole oraz asystentek międzykulturowych. Wskazane jest także przeprowadzenie analizy potrzeb dzieci i rodziców cudzoziemskich. W badanej próbie tego typu diagnozy odbywały się głównie w przypadku rodziców spoza Europy, jednak powinny być standardem dla wszystkich cudzoziemek i cudzoziemców.

Rekomendacja

Ogromne znaczenie ma właściwe rozpoznanie potrzeb dzieci i rodziców cudzoziemskich. Po przyjęciu uczennic i uczniów do szkoły powinno się sprawdzić ich sytuację prawną, rodzinną, zaznajomić z dokumentacją dotyczącą wcześniejszej edukacji i przeprowadzić wywiad z rodzicami. Dokładne przeanalizowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, mocnych i słabych stron uczennic i uczniów i zaplanowanie wraz z rodzicami sposobów wsparcia to dobra baza skutecznej współpracy wszystkich stron procesu szkolnego.

Jakość kontaktu rodziców z Ukrainy i Białorusi ze szkołą zależy od tego, kiedy rodzina przyjechała do Polski i jakie ma plany na najbliższą przyszłość, a także od wieku dzieci.

Rodziny ukraińskie i białoruskie, które przybyły (zwykle w komplecie: matka, ojciec, dzieci) do Polski przed lutym 2022 roku, najczęściej wybierały ją jako kraj, w którym chcą żyć i budować swoją przyszłość. Często jeszcze przed przyjazdem uczyły się języka polskiego, naturalne zatem było to, że dzieci z takich rodzin trafiały do polskich szkół. Rodzice na ogół interesowali się ich postępami edukacyjnymi i pozostawali w kontakcie z wychowawczyniami i wychowawcami.

Rodziny ukraińskie, które przyjechały do Polski tuż po lutym 2022 roku, były już w znacznie gorszym położeniu. Składały się głównie z matek i dzieci. Ojcowie i mężowie w przeważającej większości zostali w Ukrainie, niejednokrotnie

walcząc na froncie. Przybycie do Polski nie było dla nich zatem wyborem, lecz koniecznością – ucieczką do bezpiecznego schronienia się przed działaniami wojennymi. Matki musiały zacząć zarabiać na życie i utrzymanie, a od polskich placówek edukacyjnych oczekiwały jedynie zaopiekowania się ich dziećmi podczas ich pobytu w pracy. Niepewna przyszłość w Polsce oraz chęć powrotu do ojczyzny to czynniki, które zmniejszyły ich motywację do angażowania się w integrację ich dzieci w polskich szkołach.

Zaobserwowaliśmy także, że rodzice starszych dzieci zdecydowanie rzadziej interesowali się ich edukacją, niż rodzice dzieci młodszych. Wytłumaczeniem może być tradycyjnie duża samodzielność ukraińskich i białoruskich nastolatków i nastolatków, a co za tym idzie ograniczona kontrola nad ich poczynaniami ze strony rodziców i szkoły w kraju pochodzenia (a po wyjeździe – także w Polsce).

Bibliografia

L. Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów*, PWN, Warszawa 1984.

P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, obcy – ale swoi! O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018. tinyurl.com/bdfvprtz [dostęp: 14.09.2024].

A. Odrowąż-Coates (red.), *Obecne – nieobecne. Wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2023. tinyurl.com/mw3men7v [dostęp: 10.09.2024].

W. Poleszak, *Rola rodziców w nowym modelu wspomagania szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

J. Pyżalski, A. Łuczyńska, G. Kata, P. Plichta, W. Poleszak, *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach*, Fundacja Szkoła z Klasą, Warszawa 2022. tinyurl.com/bdf6c2bs [dostęp: 10.09.2024].

M. Tędziągolska, B. Walczak, K. Wielecki, *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2023. tinyurl.com/msyt5jan [dostęp: 14.09.2024].

Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach, NIK, Warszawa 2023. tinyurl.com/mwud6pwb [dostęp: 14.09.2024].

Poza szkołą. Analiza barier systemowych dla nastolatków z Ukrainy przebywających w Polsce. CARE International Poland, International Rescue Committee, Save the Children Poland, Warszawa 2024. tinyurl.com/5fz7uptf [dostęp: 14.09.2024].

Podziękowania

Fundacja Ocalenie serdecznie dziękuje Fundacji Ashoka, która w ramach Funduszu Tutaj wsparła finansowo badanie. Szczególne wyrazy wdzięczności kierujemy do wszystkich osób, które zgodziły się poświęcić nam swój czas i podzielić się wiedzą oraz doświadczeniami: rodziców dzieci cudzoziemskich, nauczycieli i nauczycielek oraz dyrekcji polskich szkół i asystentek międzykulturowych. Bez ich wkładu przeprowadzenie tego badania byłoby niemożliwe.

**Rodzice dzieci cudzoziemskich w kontaktach z polskimi szkołami.
Analiza wyzwań i barier**

Autorzy raportu: Mateusz Jeżowski, Tahmina Rajabova, Paulina Myśliwiec

Redakcja i korekta: Tomasz Mrozek

Fotografie: Damian Lemański

Skład: Jerzy Parfianowicz

Współpraca: Rami Chaaben, Mahdiah Gholami, Agata Maziarska, Halyna Medyńska, Hanna Radzetska, Teresa Kasprzak, Natalia Jakoniuk, Kornelia Trytko, Katarzyna Tuzinek, Magdalena Zuberek, Vera Popova, Karolina Szymańska



Fundacja Ocalenie (2024)

Badanie i raport zrealizowano przy wsparciu Fundacji Ashoka – Fundusz Tutaj



www.ocalenie.org.pl