

Kompetencja interkulturowa nauczycieli pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracji: wnioski z projektu „INNA SZKOŁA”

Intercultural competence of teachers working with children with a migrant background: conclusions from the "DIFFERENT SCHOOL" (INNA SZKOŁA) Project

Małgorzata Pamuła-Behrens

Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0002-4809-7185

Justyna Wrona

Uniwersytet. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0001-5219-9435

Streszczenie: Artykuł omawia kompetencje nauczycieli pracujących z uczniami-migrantami (na podstawie badań realizowanych w ramach projektu *Małopolski model wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji „INNA SZKOŁA”* 2021). Przed kursem szkoleniowym i po jego ukończeniu nauczyciele oceniali swoje umiejętności w ankietach, skupiając się na samoocenie kompetencji interkulturowej, przygotowaniu do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji i rozwijaniu świadomości potrzeb tych uczniów. Choć nauczyciele początkowo wątpili w swoje przygotowanie i sens rozwoju w tym aspekcie, udział w projekcie zmniejszył te obawy i wzbogacił ich wiedzę o specyficznych potrzebach dzieci-migrantów.

Słowa kluczowe: kompetencja interkulturowa, doskonalenie zawodowe nauczycieli, dzieci z doświadczeniem migracji

Abstract: The article discusses the competencies of teachers working with migrant students, based on research from the *Lesser Poland model of support for teachers working with students with a migrant background "DIFFERENT SCHOOL"* (INNA SZKOŁA) project in 2021. Before and after the training course, teachers assessed their skills in surveys, focusing on self-assessment of intercultural competence, preparation for working with migrant-experienced students, and awareness of these students' needs. The results indicate an increase in teacher awareness post-course, especially in aspects important for multicultural classes, such as appreciating children's native languages. Although teachers initially doubted their preparation and the need for development, participation in the project reduced these concerns and increased knowledge about the specific needs of migrant children.

Key words: intercultural competence, professional development of teachers, children with a migrant background



Wprowadzenie

Uczniowie z doświadczeniem migracji byli obecni w polskiej szkole już od wielu lat i ich liczba systematycznie wzrastała. Wskazują na to badania m.in. Krysztyny Bleszyńskiej (2010), Agaty Szybiry (2016), Małgorzaty Pamuły-Behrens i Marty Szymańskiej (2017, 2018, 2020), Adama Bulandry (2019). Przybywało zarówno cudzoziemców, jak i dzieci polskich obywateli, które miały za sobą edukację w systemie szkolnym innym niż polski, a po wybuchu wojny na Ukrainie problemy i wyzwania związane z ich edukacją okazują się jeszcze poważniejsze. Jak wynika z danych zaprezentowanych w raporcie Najwyższej Izby Kontroli z 2019 „liczba uczniów cudzoziemców objętych kształceniem w polskim systemie oświaty wzrosła (...) z 9610 osób w 2009 r. do 51363 osób w 2019 r. Najliczniejszą grupę w szkołach dla dzieci i młodzieży stanowili uczniowie z Ukrainy - 30777 osób. Zajęcia dla uczniów cudzoziemców były prowadzone w roku szkolnym 2019/2020 w 7318 szkołach dla dzieci i młodzieży (wobec 1571 szkół w roku szkolnym 2009/2010)” (NIK 2019, 23). W kolejnym raporcie z 2023 roku NIK podaje, że w roku szkolnym 2020/2021 (stan na 30 września 2020 r.) do publicznych i niepublicznych szkół w Polsce uczęszczało łącznie 73 201 cudzoziemców, w roku szkolnym 2021/2022 - 117 498 cudzoziemców, a w roku szkolnym 2022/2023 - 287 190 (NIK 2023, 5).

Wszystkim młodym ludziom z doświadczeniem migracji potrzebne jest wsparcie językowe i kulturowe, aby mogły one się lepiej zintegrować, a także odnosić sukcesy edukacyjne. Mimo podejmowanych działań, możliwym dzięki istniejącym rozwiązaniom prawnym, na podstawie dotychczasowych badań przedstawionych w dalszej części artykułu można powiedzieć, że szkoła potrzebuje wsparcia w pracy z uczniami nieznającymi lub słabo znającymi język polski, a także z uczniami odmiennymi kulturowo. Większość nauczycieli/nauczycielek oraz zarządzających oświatą ma bowiem trudności z uczeniem młodych ludzi z doświadczeniem migracji. Najczęściej ten problem jest dostrzegany przez kuratoria czy dyrektorów szkoły, jednak czynności podejmowane, aby mu zaradzić, są niewystarczające. Punktowe działania polegające na organizowaniu krótkoterminowych szkoleń dla nauczycieli/nauczycielek mają niską skuteczność, ponieważ zmiany w praktyce dydaktycznej oraz w postawach wobec uczniów z doświadczeniem migracji wymagają czasu i systematyczności. Wobec takich wyzwań pytania o znaczenie kompetencji interkulturowej i przygotowanie nauczycieli do tej części ich pracy stanowią ważny temat w dyskusji dotyczącej edukacji oraz kształcenia językowego uczniów-migrantów.

Kompetencja interkulturowa

Globalizacja, migracje i łatwość podróżowania sprawiły, że pojawiła się potrzeba nazwania i zdefiniowania kompetencji, która określałaby nie tylko znajomość języka i umiejętność komunikacji w innych językach (kompetencja językowa i komunikacyjna), ale także definiowałaby kontakt między ludźmi pochodzącymi z różnych kultur. Kompetencja ta nosi nazwę kompetencji interkulturowej

i pozwala na zrozumienie oraz docenienie innych kultur, jak również na odpowiednie zachowanie w różnych kontekstach kulturowych (Byram 1997, 13).

Co ważne, kompetencja interkulturowa odnosi się do wszystkich osób żyjących na styku kultur, niezależnie, czy jest to osoba przybywająca do danego kraju czy też obywatel kraju przyjmującego. Dharm Prakash Sharma Bhawuk i Richard Brislin (2000, 163) podkreślają, że człowiek funkcjonujący w różnych kulturach powinien interesować się nimi, a także mieć wrażliwość pozwalającą na dostrzeżenie różnic kulturowych. Badacze zwracają dodatkowo uwagę, że osobę, która żyje w innej kulturze, w nowym kraju zamieszkania, i posiada kompetencję interkulturową, wyróżnia gotowość do zmiany zachowania ze względu na szacunek do ludzi pochodzących z kraju przyjmującego. Kompetencja interkulturowa jest też uznawana za kompetencję nabywaną, co oznacza, że każdy może się jej nauczyć.

Milton Bennett (2004, 69) podkreśla jednak, że dojrzałe rozumienie wrażliwości i kompetencji międzykulturowej nie oznacza, że zawsze wiążą się one z akceptacją wartości czy sposobów życia charakterystycznych dla innych kultur. Nie jest to również wywyższanie kultury innej i negowanie własnej. Człowiek posiadający kompetencję interkulturową może oceniać negatywnie niektóre różnice kulturowe, ale ocena ta nigdy nie jest równoznaczna z odmową uznania równego statusu człowieczeństwa.

Verena Behrnd i Susanne Porzelt (2012, 214) podkreślają, że są pewne cechy osobowościowe, które ułatwiają nabywanie kompetencji interkulturowej. Należą do nich: autorefleksja, gotowość do uczenia się, łatwość w inicjowaniu kontaktów, empatia (rozumiana jako umiejętność wyobrażenia sobie, co czuje inny człowiek), odporność na frustrację, umiejętność panowania nad emocjami, optymizm, odpowiedzialność i zorientowanie na cel. Artur Gałkowski, Magdalena Szeplińska-Baran i Joanna Ciesielka (2023) podają, że „interkulturowość jest sumą elementów wiedzy o kulturze własnej i innych, łączonych z określonymi językami, terytoriami, strukturami społecznymi i narodami oraz ich dziedzictwem, a także specyfiką psychologiczno-behawioralną przedstawicieli danego języka/kultury” (Gałkowski i in. 2023, 10).

Cechą wspólną przywołanych stanowisk jest przede wszystkim to, że kompetencja interkulturowa polega na umiejętności dostrzegania elementów kultury rodzimej, własnej, jak również kultury innej, obcej, której towarzyszy ogólna wiedza o świecie i postawa refleksyjna. Zatem bez uczenia wrażliwości na kulturę – własną i innych – trudno mówić o kształtowaniu interkulturowości. Warto przywołać w tym kontekście ustalenia Urszuli Żydek-Bednarczuk (2015), która zwraca uwagę na kilka cech kompetencji interkulturowej dotychczas niewspomnianych. Przede wszystkim kompetencja interkulturowa jest podmiotowa – przynależy do konkretnej osoby i realizuje się w określonej sytuacji. Z tego względu osoby stykające się z Innym mogą:

- poszerzać wiedzę, umiejętności i motywacje na temat kompetencji kulturowej,
- zachować kompetencję kulturową własnego kraju, ale dość tolerancyjnie odnosić się do innej kultury,

- zachować kompetencję kulturową i z agresją odnosić się do prób oddziaływania na zachowania osób żyjących w innej kulturze,
- wykreować tak zwaną trzecią kulturę tworzącą w glottodydaktyce mieszaną kompetencję międzykulturową (Żydek Bednarczuk 2015, 77).

Inne cechy kompetencji międzykulturowej to jej stopniowalność i trudność w mierzeniu (raczej mówi się o odczuciu interaktantów w procesie komunikacji). W przypadku nauczania języków jest ona rozwijana na każdym stopniu biegłości językowej (Żydek-Bednarczuk, 2015).

Rozumienie kompetencji interkulturowej można też mocno zawęzić oraz odnieść do konkretnej grupy, w tym przypadku do grupy nauczycieli. Zdaniem Jean Moule i Karen M. Higgins (2007) kompetencja interkulturowa to gotowość do nauczania w bardzo zróżnicowanych środowiskach. Według Ibis Marlene, Álvarez Valdivia i Iosbel González Montoto (2018, 511) jest to zdolność do zmiany perspektywy kulturowej i dostosowania zachowania tak, aby umieć poradzić sobie z różnicami kulturowymi. Rozważając kompetencję interkulturową z punktu widzenia edukacji szkolnej, należy podkreślić, że tzw. „uczniowie zróżnicowani” (ang. *diverse students*) mogą reprezentować różnorodność pod względem przynależności kulturowej, języka, statusu ekonomicznego, rasy, etniczności i religii (Y. Iwai 2019, 13). Elementy różnicujące mogą być ze sobą połączone (np. uczniowie mogą różnić się zarówno pod względem języka, jak i kultury) lub być zupełnie odrębne (np. uczniowie mogą reprezentować „jedynie” różne religie, ale ten sam język, narodowość, kulturę). Nauczyciele powinni mieć zatem świadomość, że kompetencja interkulturowa odnosi się zarówno do osób wyraźnie różnych kulturowo (często też językowo), jak i do osób, które mają wiele wspólnego z grupą stanowiącą większość (i z samym nauczycielem).

Badacze zastanawiają się nie tylko nad tym, jaki jest poziom kompetencji interkulturowej wśród nauczycieli, ale także jakie formy udzielanego im wsparcia w rozwoju zawodowym przynoszą pozytywne rezultaty. Przegląd literatury przeprowadzony przez Bodine Romijn, Pauline Slot i Paula Lesemana (2021, 9) pokazuje, że większość form doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie interkulturowości stanowią warsztaty lub szkolenia. Inną formą rozwoju zawodowego, stosowaną zwłaszcza w przypadku przyszłych nauczycieli, jest doświadczenie immersyjne, a więc podjęcie różnego rodzaju działań wymagających bezpośredniego kontaktu z osobami pochodzącymi z innych kultur (np. praktyki międzynarodowe). Dość często sięga się również po mentoring lub coaching. Znacznie mniej powszechne formy wsparcia nauczycieli to wspólnoty praktyki, krytyczne przyjaźnie oraz badanie w działaniu.

Z literatury przedmiotu wynika, że rozwijanie kompetencji interkulturowej wśród nauczycieli i przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi zróżnicowanymi pod względem kulturowym jest wyzwaniem dla systemów edukacji na niemalże całym świecie (Chiesa, Scott i Hinton 2012; Romijn, Slot i Leseman 2021). Przykładowo, Álvarez Valdivia i González Montoto (2017) twierdzą, iż hiszpańscy nauczyciele postrzegają konieczność edukacji interkulturowej tylko w kontekście

pojawienia się w systemie edukacyjnym uczniów pochodzących z różnych kultur, podczas gdy w rzeczywistości działania związane z kształtowaniem kompetencji interkulturowej wpisują się w socjalizacyjną oraz integracyjną funkcję szkoły i dlatego powinny być skierowane do wszystkich uczniów. Badaczki podkreślają, że zaobserwowana tendencja do marginalizowania istotności edukacji interkulturowej ujawnia niską kompetencję interkulturową wśród nauczycieli i brak ich przygotowania do pracy z uczniami zróżnicowanymi pod względem kulturowym, co jednocześnie przekłada się na niski poziom kompetencji interkulturowej wśród uczniów (Álvarez Valdivia i González Montoto 2017, 523).

W Polsce sytuacja jest podobna. Badania pokazują, że rozwijanie kompetencji interkulturowej w polskich szkołach praktycznie nie istnieje. Wyniki badań prowadzonych przez Pawła Sobkowiaka (2015) wśród licealnych nauczycieli języków obcych oraz ich uczniów dowodzą również, że nauczyciele dość mocno przeceniają swój udział w kształtowaniu kompetencji interkulturowej. Potwierdzają to rezultaty ankietowania młodych ludzi i obserwacji lekcji w liceach ogólnokształcących, ukazujące, iż wprowadzanie elementów wiedzy o krajach, w których mówi się innym językiem niż polski, oraz przybliżanie kontekstu międzykulturowego są mocno ograniczone. Przywołane obserwacje dotyczyły nauczycieli uczących języków obcych, a więc tych, którzy z założenia powinni odznaczać się wyższą świadomością interkulturową.

Także w przypadku nauczycieli pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracji zarówno kompetencja interkulturowa, jak i międzykulturowe otwarcie szkoły są podstawą efektywnej edukacji (Stankiewicz 2019). Uczący mają jednak problem z opanowaniem kompetencji interkulturowej i nie nabywają jej w ramach doskonalenia zawodowego (Szybura 2016a; 2016b; Majcher-Legawiec 2016; 2017; Hajduk-Gawron 2018; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a; Pamuła-Behrens i Henkel-Brzozowska 2020).

Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji i potrzeby uczniów-migrantów

Problem związany z przygotowaniem nauczycieli do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji i pochodzącymi z różnych kultur jest obserwowany już od wielu lat. Wyniki badań opublikowane w 2010 roku w raporcie Błęszyńskiej (2010, 73) wskazują, że aż 90% nauczycieli przyznaje, że nie są przygotowani do pracy z uczniami cudzoziemskimi. Blisko 10 lat później, mimo zwiększonej liczby migrantów w polskich szkołach, okazuje się, że nadal dotkliwy jest brak doskonalenia w zakresie kompetencji interkulturowej (Szybura 2016a; 2016b; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a; 2018c; 2020; Bucko 2019; raport NIK 2019; Kościółek, Bulandra, Majcher-Legawiec, Pamuła-Behrens i Szymańska 2020).

Znaczenie kompetencji interkulturowej w zawodzie nauczyciela staje się szczególnie istotne w kontekście coraz bardziej zróżnicowanych klas, w których spotykają się uczniowie z różnych kultur, często mający za sobą doświadczenie

migracji. Badacze, tacy jak Jerzy Nikitorowicz z zespołem (2013, 2014), Jolanta Muszyńska i Beata Boćwińska-Kiluk (2014), Ewa Dąbrowa (2014) czy Przemysław E. Gębal (2006, 2019), podkreślają, że efektywna edukacja w takim środowisku wymaga od nauczycieli nie tylko zrozumienia różnorodności kulturowej, ale także aktywnego budowania wrażliwości i kompetencji interkulturowej. Nikitorowicz zwraca uwagę na konieczność rozwijania wrażliwości międzykulturowej poprzez edukację i pyta „jak pogodzić edukację w państwach narodowych z kształtowaniem się społeczeństw wielokulturowych, patriotyzm narodowy z patriotyzmem obywatelskim, prawa i zasady życia gospodarzy z oczekiwaniami i potrzebami przybyszów – imigrantów” (Nikitorowicz, 2020, 220). Te pytania prowadzą do tworzenia inkluzywnego środowiska edukacyjnego, w którym każda kultura jest szanowana i uwzględniana w procesie nauczania.

Badacze i badaczki podkreślają, że nauczyciele powinni nie tylko rozumieć kultury swoich uczniów, ale również być świadomi wpływu, jaki proces akulturacji może mieć na ich zdolność do uczenia się i adaptacji w nowym środowisku szkolnym. Dlatego warto wdrożyć do swojej praktyki nauczanie wrażliwe kulturowo, bo stosując je, pracujemy nad postawami w procesie uczenia, zapewniając wszystkim uczniom i uczennicom dostęp do dobrej jakości edukacji. Nauczanie wrażliwe kulturowo, które promują Geneva Gay (2018) czy Zaretta Hammond (2015), wymaga od nauczycieli/nauczycielek nałożenia na czas nauczania okularów „wrażliwych” kulturowo. Są one potrzebne, aby lepiej budować relacje z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, zdobywać wiedzę, jak wspierać osoby z innych kultur, aby mogły one w pełni korzystać z edukacji i rozwijać umiejętności sprzyjające budowaniu relacji społecznych. Badania wskazują (Gay 2018; Hammond 2018), że z nauczania wrażliwego kulturowo korzystają zarówno osoby z doświadczeniem migracji, jak i pozostali uczniowie i uczennice w klasie.

W opublikowanym przez OWIM raporcie (Kościółek, Bulandra, Majcher-Legawiec, Pamuła-Behrens i Szymańska 2020) stwierdzono, że nauczyciele, a także pedagodzy oraz psychologowie nie są pewni swojej skuteczności w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. Okazuje się, że co piąty nauczyciel nie potrafi pracować z takimi uczniami. Najtrudniejszym zadaniem jest według nich wsparcie uczniów i uczennic w nauce języka polskiego i nauce języka edukacji szkolnej. Stają oni bowiem przed podwójnym wyzwaniem – z jednej strony powinni stawiać uczniom wymagania edukacyjne i uczyć treści programowych, a z drugiej strony uczyć polszczyzny – zarówno ogólnej, jak i jej specjalistycznej odmiany, jaką jest język edukacji szkolnej (Kościółek, Bulandra, Majcher-Legawiec, Pamuła-Behrens i Szymańska 2020, 58). Przy tej okazji na uwagę zasługuje fakt, że – jak donosi ostatni raport CEO (Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorok 2022) – dominuje przekonanie, iż problem związany z brakiem przygotowania do pracy z klasą zróżnicowaną narodowościowo nie tkwi w niedostatku kompetencji zawodowych nauczycieli, lecz w barierze językowej (Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2023, 45).

Dużym wyzwaniem dla nauczycieli jest także wyraźne określenie zasad oceniania i rozwijanie wiedzy o pracy z dzieckiem cudzoziemskim. Badania Dominiki Bucko (2019) wskazują, że nauczyciele mierzą się nie tylko z oczywistymi różnicami kulturowymi i deficytami w obszarze znajomości języka, ale także ze zróżnicowaniem grupy dzieci z doświadczeniem migracji oraz wynikającymi z niego różnorodnymi psychologiczno-edukacyjnymi potrzebami uczniów i uczennic (Bucko 2019, 115). We wspomnianych badaniach nauczyciele oczekują dostępu do konkretnych materiałów umożliwiających pracę z takimi uczniami i uczennicami (co może sugerować, że nie są przygotowani do adaptowania istniejących już materiałów) oraz zapoznania ich z odpowiednimi metodami nauczania (Bucko 2019, 119). Na chaos związany z dostępem do odpowiednich materiałów dydaktycznych zwraca się również uwagę w raporcie CEO (Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorek 2022) odnoszącym się do napływu uczniów ukraińskich do polskich szkół wskutek ataku Rosji na Ukrainę. W raporcie tym można odnaleźć informację, iż „brak «pakietu startowego» w postaci zestawu gotowych do wykorzystania materiałów dydaktycznych to jedno z kluczowych wyzwań powszechnie wskazywanych w badaniu” (Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorek 2022, 31). Problem niedostatku materiałów dydaktycznych do pracy z uczniami zarówno w klasach cudzoziemskich/OP, jak i klasach mieszanych został podniesiony także w najnowszym raporcie CEO z 2023 roku (Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2023, 45). Dodatkowo zauważono, iż w klasach zróżnicowanych narodowościowo nauczyciele najczęściej korzystają z metod podawczych, które mocno utrudniają naukę dzieciom cudzoziemskim. Ponadto uczący formułują głównie instrukcje ustne, bez wsparcia w wersji pisemnej czy obrazkowej. Te i inne informacje wynikające z raportu CEO wskazują zatem na poważny problem w zakresie przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Na tym tle warto przybliżyć założenia edukacji międzykulturowej – konceptu pedagogicznego wyłaniającego się z włączania uczniów imigranckich do procesu nauczania w szkołach na zachodzie Europy w latach 70. XX wieku. W ramach procesu nauczania międzykulturowego uczący się poznają różne, uwarunkowane kulturowo punkty widzenia, podejmują krytyczną refleksję na temat wkładu danej kultury w rozwój cywilizacji, potrafią dostrzegać i wskazywać wzajemne oddziaływania kultur. Ważne jest tutaj odkrywanie powiązań międzykulturowych oraz powstałych w ich wyniku wytworów kultury, jak również odkrywanie własnej kultury, a także kultury innych, i poddawanie ich autorefleksji (Gębał i Miódunka 2020, 187-188). Można zatem stwierdzić, że nauczanie międzykulturowe prowadzi bezpośrednio do rozwijania kompetencji interkulturowej zarówno u uczniów, jak i samego nauczyciela. Istotą takiego nauczania jest uważność nauczyciela i jego wiedza o świecie. To on cały czas pracuje nie tylko nad wrażliwością i wiedzą kulturową swoich podopiecznych, ale także sam poznaje ciągle nowe kultury reprezentowane przez uczniów z doświadczeniem migracji i powinien umieć wykorzystać tę wiedzę w dobieraniu środków oddziaływania pedagogicznego/dydaktycznego.

Szkoła powinna być miejscem, które wspiera każdego ucznia w rozwoju poznawczym, społecznym i emocjonalnym (Brzezińska 2014). Tymczasem, jak wskazuje raport NIK (2019), połowa badanych szkół nie podjęła działań diagnostycznych, mających na celu rozpoznanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych mających wpływ na funkcjonowanie w szkole uczniów z doświadczeniem migracji. Można zatem przypuszczać, że określanie ich potrzeb ma charakter intuicyjny. W wielu szkołach nie ma także spójności w zakresie dostosowania metod pracy z takim uczniami na poszczególnych przedmiotach. Raport NIK wskazuje również na niedociągnięcia w zakresie organizacji zajęć wyrównawczych adresowanych do tych uczniów.

Informacje zawarte z raportu NIK uzasadniają zatem podejrzenie, że uczniowie z doświadczeniem migracji nie są traktowani jako grupa mająca specyficzne (bądź nawet w przypadku niektórych osób specjalne) potrzeby, a te wynikają z różnych trudności związanych ze zmianą kraju zamieszkania (Szybura 2016a; 2016b; Majcher-Legawiec 2016; 2017; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a; 2018c; 2020; Bucko 2019; Pamuła-Behrens i Hennel-Brzozowska 2020; Kościółek, Bulandra, Majcher-Legawiec, Pamuła-Behrens i Szymańska 2020). Do problemów dzieci z doświadczeniem migracji najczęściej wymienianych w literaturze zaliczyć można: deficyty w znajomości języka polskiego (języka edukacji szkolnej), trudności w nawiązywaniu relacji rówieśniczych, różnice kulturowe, edukacyjne różnice programowe, niska motywacja do nauki, problemy emocjonalne i psychiczne związane z adaptacją w nowym środowisku.

Najważniejszą potrzebą uczniów z doświadczeniem migracji jest jednak przyswojenie języka kraju osiedlenia i języka edukacji szkolnej. Bez języka bowiem nie ma ani skutecznej komunikacji z rówieśnikami, ani efektywnej nauki i sukcesów edukacyjnych, ani poznawania nowej kultury – kultury kraju osiedlenia, ani tym bardziej poczucia bezpieczeństwa, autonomii, kompetencji i przynależności potrzebnych do budowania motywacji wewnętrznej (Ryan i Deci 2017). Jednym z rozwiązań służących skutecznej edukacji językowej takich uczniów w kontekście szkoły jest metoda JES-PL, która „ma na celu wspieranie budowania i rozwijania umiejętności językowych, a także komunikacyjnych u uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie, przede wszystkim w zakresie języka edukacji szkolnej (JES)” (Pamuła-Behrens, Morena 2019, 44). Metoda ta wyróżnia się tym, że uwzględnia potrzebę autonomii, kompetencji i przynależności. Jej istotą jest wyposażenie nauczyciela w techniki pracy umożliwiające dostosowanie tekstów/zadań tak, aby uczeń-cudzoziemiec mógł samodzielnie je przeczytać/wykonać (potrzeba autonomii), a także aby umożliwić mu dostęp do nowej wiedzy (potrzeba kompetencji). Dostosowanie materiałów do potrzeb dziecka ma na celu zapobieganie izolacji ucznia słabo znającego język polski (uczestnictwo w lekcji razem z innymi uczniami daje poczucie bycia częścią zespołu klasowego). Ponadto w metodzie JES-PL proponowane są zadania, które odwołują się do pierwszego języka dziecka i jego rodzimej kultury. W ten sposób autorki metody zadbały o zaspokojenie potrzeby przynależności (Pamuła-Behrens, Szymańska 2017; Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens, Morena 2019).

Dzieci z doświadczeniem migracji mogą mieć także specyficzne potrzeby społeczne i emocjonalne, jak również potrzebować wsparcia w zrozumieniu różnic kulturowych (zarówno związanych z przeżywaniem świąt, uroczystościami szkolnymi, zwyczajami, jak również dotyczących sposobu zachowania, mówienia o pewnych kwestiach, systemu szkolnictwa itp.). Warto podkreślić, że adaptacja w nowym miejscu zamieszkania i w nowej szkole wymaga czasu. Są też przypadki, kiedy uczniowie przeżywają zmiany dość ekstremalnie i dochodzi do szoku kulturowego.

Raport CEO (Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorek 2022, 41) pokazuje, że zaspokojenie wymienionych wyżej potrzeb gwarantuje skuteczną integrację na trzech płaszczyznach: edukacyjnej, społecznej i kulturowej, a integracja to wieloetapowy, długotrwały i złożony proces. Należy podkreślić, że sytuacja każdego z uczniów jest inna, podobnie jak różne są ich rodziny, przyczyny migracji, status ekonomiczny czy przeżycia. Należy mieć świadomość, że opisywana grupa jest specyficzna, jednak nie powinno się ulegać stereotypizacji prowadzącej do postrzegania dzieci przybyłych do naszego kraju jako biednych, wyizolowanych, sprawiających problemy wychowawcze itp. (Błęszyńska 2010). Każdy przypadek należy rozpatrywać indywidualnie, a świadomość nauczycieli na temat swoistości owej grupy uczniów i przygotowanie ich do pracy z uczniami cudzoziemskimi są niezbędne, aby potrzeby tych młodych osób identyfikować i na nie odpowiadać.

Opis badań

Badania opisane dalej w niniejszym artykule były prowadzone w trakcie realizacji projektu *Małopolski model wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji „INNA SZKOŁA”* w 2021 roku (stanowił on część szerszego projektu *Małopolska przyjazna cudzoziemcom – wsparcie w integracji i adaptacji obywateli państw trzecich*, współfinansowanego z Programu Krajowego Funduszu Azylu, Migracji i Integracji).

Celem było opracowanie oraz wdrożenie modelu wsparcia nauczycieli/nauczycielek uczących uczniów z doświadczeniem migracji. Projekt opracowany przez badaczki z Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów (CBEIM) Uniwersytetu Pedagogicznego¹ w Krakowie, dr hab. prof. UP Małgorzatę Pamułę-Behrens oraz dr hab. prof. UP Martę Szymańską, zakładał długofalowe działania wspierające na terenie szkoły oraz włączanie do tych działań nie tylko nauczycieli, ale także dyrektora szkoły. Do współpracy zaangażowano także zespół Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów składający się z ekspertek w dziedzinie glottodydaktyki: mgr Justyny Wrony, dr Anny Mikulskiej, dr Katarzyny Moreny i dr Agnieszki Jasińskiej. Cele szczegółowe projektu można opisać następująco:

- zbudowanie modelu skutecznego wsparcia dla nauczycieli/nauczycielek uczących uczniów z doświadczeniem migracji;

¹ Obecnie Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

- zwiększenie zaangażowania nauczycieli/nauczycielek oraz dyrekcji szkoły w proces integracji uczniów z doświadczeniem migracji, a także w proces samokształcenia;
- polepszenie jakości edukacji oferowanej uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji;
- wsparcie małopolskiej polityki społecznej.

W ramach podjętych działań zaproponowano nauczycielom/nauczycielkom asynchroniczny kurs online składający się z części teoretycznej i praktycznej. Materiały edukacyjne opracowane zostały przez ekspertów z CBEIM, a kurs udostępniono na uczelnianej platformie MOODLE (zgodnie z zaprezentowanym nauczycielom/nauczycielkom harmonogramem).

W każdej szkole wytypowano pięć osób do tzw. Grup Dyskusyjnych (GD). Nauczyciele/nauczycielki w tej grupie spotykali się cztery razy podczas trwania projektu. Otrzymali także zestaw lektur oraz zadania na platformie. Nauczyciele/nauczycielki GD sami określili formułę spotkań, dopasowaną do ich oczekiwań, i wybrali liderów grup. Dyrektorzy szkół brali z kolei udział w warsztatach i w dwóch spotkaniach GD. Od dyrektorów oczekiwano wsparcia nauczycieli/nauczycielek oraz jasnego precyzowania celów i kierunków rozwoju.

W trakcie trwania projektu eksperci uczestniczyli w spotkaniach GD oraz obserwowali lekcje prowadzone przez nauczycieli/nauczycielki. Odbywały się także konsultacje grupowe i indywidualne. Zaplanowano także prowadzenie przez uczestników GD zajęć integracyjnych w klasach, w których są uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji (jedna lekcja w projekcie). Celem tych zajęć było wsparcie procesów integracyjnych. W celu rozpropagowania idei projektu oraz poinformowania innych szkół o jego rezultatach nauczyciele/nauczycielki z GD przygotowali i przeprowadzili prezentacje dla rad pedagogicznych w innych szkołach. Na koniec odbyły się warsztaty dla nauczycieli/nauczycielek oraz forum dyskusyjne (FD) z udziałem ekspertów z CBEIM.

W badaniu wzięło udział 52 nauczycieli/nauczycielek z dwóch krakowskich szkół. 37% z nich pracowało w kształceniu zintegrowanym, a 63% stanowili nauczyciele/nauczycielki innych przedmiotów. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, a narzędziem badawczym ankieta. Ankiety udostępniono badanym nauczycielom na początku i na końcu projektu na platformie do badań ankietowych *Survey Monkey*.

W badaniu postawiono następujące pytania badawcze:

- Jaka jest samoocena kompetencji interkulturowej nauczycieli/nauczycielek (przed udziałem w projekcie i po udziale w projekcie)?
- Jaka jest samoocena przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji (przed udziałem w projekcie i po udziale w projekcie)?
- Jaka jest świadomość nauczycieli/nauczycielek w zakresie potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji (przed udziałem w projekcie i po udziale w projekcie)?

Wyniki badań

Samooceń kompetencji interkulturowej nauczycieli/nauczycielek

Badania prowadzone przed projektem pokazały, że 90% badanych interesuje się tym, skąd pochodzą uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji, których uczą. Tyle samo osób twierdzi, że może się także czegoś od nich nauczyć. 89% zachęca polskie dzieci do poznawania kultur, a 84% do poznania języków krajów pochodzenia ich kolegów i koleżanek, którzy przyjechali do Polski.

Z badań wynika, że 85% nauczycieli/nauczycielek widzi konieczność dostosowania metod i strategii nauczania do różnic oraz indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Wielu nauczycieli/nauczycielek (63%) interesuje się językami, jakimi mówią uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji. 56% zachęca dzieci do poznawania swojego pierwszego języka (czyli 44% nie widzi takiej potrzeby).

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZEŚCIOWO SIĘ ZGADZAM SIĘ	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
15. Interesuję się skąd pochodzą uczniowie /uczennice z doświadczeniem migracji, jestem zainteresowany/a ich kulturą.	4.17% 2	4.17% 2	29.17% 14	62.50% 30	48	3.50
16. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mogą mnie wiele nauczyć o innych kulturach.	6.25% 3	4.17% 2	33.33% 16	56.25% 27	48	3.40
17. Uważam, że metody i techniki nauczania muszą być dostosowane do różnic i indywidualnych, potrzeb uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji pochodzących z różnych kultur.	6.25% 3	8.33% 4	20.83% 10	64.58% 31	48	3.44
18. Jestem zainteresowany/-a językami, jakimi mówią uczniowie z doświadczeniem migracji, których uczę. Wiem „jak działają” te języki.	17.39% 8	19.57% 9	41.30% 19	21.74% 10	46	2.67
19. Wspieram uczniów/uczennice i ich rodziców w działaniach podejmowanych, aby uczniowie/uczennice ci uczyli się swojego pierwszego języka.	13.04% 6	30.43% 14	30.43% 14	26.09% 12	46	2.70
20. Zachęcam polskich uczniów, aby poznawali kultury uczniów/uczennic, którzy są z nimi w klasie.	4.26% 2	6.38% 3	36.17% 17	53.19% 25	47	3.38
21. Zachęcam polskich uczniów, aby poznawali choćby proste zwroty w języku pierwszym uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji chodzących z nimi do klasy.	6.38% 3	10.64% 5	40.43% 19	42.55% 20	47	3.19

Tabela 1. Samooceń kompetencji interkulturowej nauczycieli biorących udział w projekcie „INNA SZKOŁA”

Według wyników badań po projekcie 89% badanych nauczycieli/nauczycielek deklaruje zainteresowanie swoimi uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, ich pochodzeniem i kulturą. 10% nauczycieli/nauczycielek nie jest nadal zainteresowanych tymi zagadnieniami.

Większość badanych (97%) stwierdziło, że może się wiele nauczyć o innych kulturach od uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Także 90% nauczycieli/nauczycielek widzi konieczność różnicowania pracy uczniów i uczennic

z doświadczeniem migracji, w porównaniu z uczniami i uczennicami, którzy mają specyficzne potrzeby edukacyjne o innym charakterze. 86% nauczycieli/nauczycielek deklaruje zainteresowanie językiem pierwszym dzieci z doświadczeniem migracji. Taki sam procent nauczycieli/nauczycielek zachęca dzieci i rodziców do utrzymania znajomości języka pierwszego dziecka i rozwijania go. Aż 93% nauczycieli/nauczycielek zachęca polskich uczniów i uczennice do poznawania kultury i języka innych uczniów i uczennic. Z deklaracji nauczycieli/nauczycielek wynika również, że 83% z nich zachęca polskie dzieci do poznawania języka, jakim mówią uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji chodzący do tej samej klasy.

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZĘŚCIOWO SIĘ ZGADZAM	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Interesuję się skąd pochodzą uczniowie /uczennice z doświadczeniem migracji, jestem zainteresowany/a ich kulturą.	7.14% 2	3.57% 1	21.43% 6	67.86% 19	28	3.50
Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mogą mnie wiele nauczyć o innych kulturach.	0.00% 0	3.70% 1	29.63% 8	66.67% 18	27	3.63
Uważam, że metody i techniki nauczania muszą być dostosowane do różnic i indywidualnych, potrzeb uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji pochodzących z różnych kultur.	3.57% 1	7.14% 2	14.29% 4	75.00% 21	28	3.61
Jestem zainteresowana językami jakimi mówią uczniowie z doświadczeniem migracji, których uczę. Wiem „jak działają” te języki.	3.57% 1	10.71% 3	64.29% 18	21.43% 6	28	3.04
Wspieram uczniów/uczennice i ich rodziców w działaniach podejmowanych, aby uczniowie/uczennice ci uczyli się swojego pierwszego języka.	3.57% 1	10.71% 3	57.14% 16	28.57% 8	28	3.11
Zachęcam polskich uczniów, aby poznawali kultury uczniów/uczennic, którzy są z nimi w klasie.	0.00% 0	7.14% 2	25.00% 7	67.86% 19	28	3.61
Zachęcam polskich uczniów, aby poznawali choćby proste zwroty w języku pierwszym uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji chodzących z nimi do klasy.	3.57% 1	3.57% 1	35.71% 10	57.14% 16	28	3.46

Tabela 2. Samoocena kompetencji interkulturowej nauczycieli – badanie po zakończeniu projektu „INNA SZKOŁA”

Badania pokazały, że po zakończeniu projektu 7% więcej badanych interesuje się tym, skąd pochodzą uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji, których uczą. Tyle samo osób twierdzi, że może się od nich czegoś nauczyć. 12% więcej nauczycieli/nauczycielek zachęca polskie dzieci do poznawania kultur i języków krajów pochodzenia ich kolegów i koleżanek, przybyłych do Polski z innych krajów. 5% więcej nauczycielek/nauczycieli widzi konieczność dostosowania metod i strategii nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.

Samoocena przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji

W odpowiedzi na pytanie, jak nauczycielki/nauczyciele oceniają swoje przygotowanie do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji, 66% badanych zadeklaro-

wało, że nie jest lub raczej nie jest przygotowanych do takiej pracy, 32% uznało, iż raczej są przygotowani do tego zadania, a tylko jedna osoba stwierdziła, że jest dobrze przygotowana. Pokazuje to, jak bardzo nauczycielom potrzebne jest doskonalenie zawodowe w tym zakresie.

Większość nauczycieli/nauczycielek (62%) nie uczestniczyła w szkoleniach przygotowujących do nauczania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Co piąty badany nauczyciel/nauczycielka uważa, że praca z takim uczniami i uczennicami nie wymaga żadnego specjalnego przygotowania. 60% nauczycieli nie podziela tego poglądu i uznaje, iż jest ono potrzebne.

Większość nauczycieli/nauczycielek (68%) deklaruje, że potrafi pracować w środowisku interkulturowym, jednak jest także duża grupa nauczycieli (32%), którzy tego nie potrafią. Aż 38% nauczycieli/nauczycielek nie doskonalili się w tym obszarze. Tylko 13% zdecydowanie deklaruje, że samodzielnie zgłębia ten temat. 46% nauczycieli/nauczycielek deklaruje, że uczestniczyło w szkoleniach na temat nauczania osób z doświadczeniem migracji, lecz szkolenia te niewiele im dały.

Problem dotyczący tego, jak uczyć młode osoby z doświadczeniem migracji jest ważny i często pojawia się w dyskusjach nauczycieli/nauczycielek. 84% badanych przyznało, że rozmawiają o nim w szkole.

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZEŚCIOWO SIĘ ZGADZAM SIĘ	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
22. Jestem dobrze przygotowany/-a do nauczania uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.	29.79% 14	36.17% 17	31.91% 15	2.13% 1	47	2.06
23. Uczestniczyłem/-am w szkoleniach przygotowujących do tego jak uczyć uczniów/uczennice z doświadczeniem migracji.	36.17% 17	25.53% 12	19.15% 9	19.15% 9	47	2.21
24. Uczenie uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji nie wymaga specjalnego przygotowania.	58.70% 27	17.39% 8	17.39% 8	6.52% 3	46	1.72
25. Umieć pracować w środowisku wielokulturowym.	4.26% 2	27.66% 13	61.70% 29	6.38% 3	47	2.70
26. Sam/sama uczę się i pogłębiam wiedzę na temat tego jak pracować z uczniami z doświadczeniem migracji.	19.15% 9	19.15% 9	48.94% 23	12.77% 6	47	2.55
27. Uczestniczyłem/-am w szkoleniach na temat pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, ale szkolenia te niewiele mi dały.	30.23% 13	23.26% 10	30.23% 13	16.28% 7	43	2.33
28. Uczenie uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji to temat dyskutowany często wśród nauczycieli szkoły, w której uczę.	6.52% 3	8.70% 4	43.48% 20	41.30% 19	46	3.20

Tabela 3. Samoocena przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji - badanie kompetencji nauczycieli/nauczycielek przed projektem „INNA SZKOŁA”

W odpowiedzi na to samo pytanie postawione w ankiecie po udziale w projekcie 86% nauczycieli/nauczycielek deklaruje, że jest dobrze przygotowana do pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji. 82% stwierdza, że nauczanie uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji wymaga specjalnego

przygotowania, 86% respondentów uznało, iż potrafi pracować w środowisku wielokulturowym, a 93% zadeklarowało, że samodzielnie pogłębia wiedzę na temat uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. 83% nauczycieli/nauczycielek stwierdza, że temat nauczania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji jest poruszany w szkole, w której uczą.

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZEŚCIOWO SIĘ ZGADZAM	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Jestem dobrze przygotowany do nauczania uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.	3.57% 1	10.71% 3	64.29% 18	21.43% 6	28	3.04
Uczestniczyłam/em w szkoleniach przygotowujących do tego jak uczyć uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.	3.57% 1	7.14% 2	46.43% 13	42.86% 12	28	3.29
Uczenie uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji nie wymaga specjalnego przygotowania.	64.29% 18	17.86% 5	14.29% 4	3.57% 1	28	1.57
Umiem pracować w środowisku wielokulturowym.	0.00% 0	14.29% 4	64.29% 18	21.43% 6	28	3.07
Sama uczę się i pogłębiam wiedzę na temat tego jak pracować z uczniami z doświadczeniem migracji.	0.00% 0	7.14% 2	42.86% 12	50.00% 14	28	3.43
Uczestniczyłam w szkoleniach na temat pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, ale szkolenia te niewiele mi dały.	35.71% 10	17.86% 5	42.86% 12	3.57% 1	28	2.14
Uczenie uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji to temat dyskutowany często wśród nauczycieli szkoły, w której uczę.	0.00% 0	7.14% 2	42.86% 12	50.00% 14	28	3.43

Tabela 4. Samoocena przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji - badanie kompetencji nauczycieli/nauczycielek po zakończeniu projektu „INNA SZKOŁA

Świadomość nauczycieli/nauczycielek w zakresie potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji

Badanie przed projektem ujawnia, iż zdecydowana większość nauczycieli/nauczycielek (74%) uważa, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby społeczne, co oznacza, iż co czwarty nauczyciel/nauczycielka tego problemu nie widzi. Podobne opinie mają nauczyciele/nauczycielki na temat specyficznych potrzeb emocjonalnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji - zdecydowana większość (75%) jest świadoma takich potrzeb, jednak znowu co czwarty badany tego nie dostrzega.

Jak wskazują badania, 88% nauczycieli/nauczycielek zauważa, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują okresu adaptacyjnego, aby poczuć się lepiej w nowym środowisku. Tylko co dziesiąty nauczyciel/nauczycielka (10%) nie zgadza się z tym. 30% nauczycieli/nauczycielek uważa, że dzieci z doświadczeniem migracji łatwo się integrują i nie potrzebują wsparcia. Nie podziela natomiast takiego stanowiska 70% spośród ankietowanych.

Na uwagę zasługuje także fakt, iż 81% widzi potrzebę wsparcia nie tylko językowego, podczas gdy tylko 19% nauczycieli/nauczycielek uważa, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują w szkole tylko wsparcia języko-

wego. Zdecydowana większość badanych jest więc świadoma złożoności potrzeb tych młodych ludzi. Dodatkowo 67% nauczycieli/nauczycielek ma świadomość tego, że wsparcie językowe uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji potrzebne jest przez kilka lat, jednak dość duża grupa (33%) z tym się nie zgadza.

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZĘŚCIOWO SIĘ ZGADZAM SIĘ	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
29. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby społeczne, inne niż pozostali uczniowie/uczennice.	6.38% 3	19.15% 9	51.06% 24	23.40% 11	47	2.91
30. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby emocjonalne, inne niż pozostali uczniowie/uczennice.	8.51% 4	17.02% 8	46.81% 22	27.66% 13	47	2.94
31. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają więcej problemów z zachowaniem w szkole niż inni uczniowie/uczennice.	25.53% 12	29.79% 14	25.53% 12	19.15% 9	47	2.38
32. Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują okresu adaptacyjnego w nowym środowisku.	6.38% 3	4.20% 2	25.53% 12	63.83% 30	47	3.47
33. Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji łatwo integrują się i nie potrzebują dodatkowego wsparcia.	36.17% 17	29.79% 14	27.66% 13	6.38% 3	47	2.04
34. Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują tylko i wyłącznie wsparcia językowego.	54.35% 25	26.09% 12	17.39% 8	2.17% 1	46	1.67
35. Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują wsparcia przez kilka lat zanim osiągną kompetencje porównywalne z polskimi uczniami.	10.87% 5	21.74% 10	30.43% 14	36.96% 17	46	2.93

Tabela 5. Świadomość w zakresie potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji – badanie kompetencji nauczycieli/nauczycielek przed projektem „INNA SZKOŁA”

Z badania przeprowadzonego po projekcie wynika, iż 86% badanych nauczycieli/nauczycielek wie, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji to osoby o specyficznych potrzebach społecznych, nadal jednak aż 14% nauczycieli/nauczycielek tych potrzeb nie dostrzega. Jeszcze większy jest procent nauczycieli, którzy uznają, że ci uczniowie i uczennice nie mają specyficznych potrzeb emocjonalnych.

Prawie wszyscy ankietowani (99%) widzą potrzebę okresu adaptacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji do nowego środowiska, jednak 25% ocenia, że ta grupa łatwo się integruje i nie potrzebuje dodatkowego wsparcia.

Badania wskazują, że 78% badanych dostrzega potrzeby tych uczniów i uczennic wychodzące poza zakres edukacji wyłącznie językowej, 22% jednak uważa, że ważne w tym kontekście jest przede wszystkim wsparcie językowe. Ponadto 88% nauczycieli/nauczycielek zdaje sobie sprawę z tego, że do osiągnięcia dobrych kompetencji językowych, porównywalnych z rodzimymi użytkownikami języka, potrzeba kilku lat.

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZEŚCIOWO SIĘ ZGADZAM	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby społeczne, inne niż pozostali uczniowie/uczennice.	7.14% 2	7.14% 2	46.43% 13	39.29% 11	28	3.18
Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby emocjonalne, inne niż pozostali uczniowie/uczennice.	7.14% 2	10.71% 3	39.29% 11	42.86% 12	28	3.18
Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają więcej problemów z zachowaniem w szkole niż inni uczniowie/uczennice.	25.00% 7	42.86% 12	21.43% 6	10.71% 3	28	2.18
Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują okresu adaptacyjnego w nowym środowisku.	0.00% 0	3.57% 1	14.29% 4	82.14% 23	28	3.79
Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji łatwo integrują się i nie potrzebują dodatkowego wsparcia.	46.43% 13	28.57% 8	17.86% 5	7.14% 2	28	1.86
Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują tylko wsparcia językowego.	67.86% 19	10.71% 3	14.29% 4	7.14% 2	28	1.61
Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują wsparcia przez kilka lat zanim osiągną kompetencje porównywalne z polskimi uczniami.	3.70% 1	7.41% 2	25.93% 7	62.96% 17	27	3.48

Tabela 6. Świadomość w zakresie potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji – badanie kompetencji nauczycieli/nauczycielek po zakończeniu projektu „INNA SZKOŁA”

Wyniki badań pokazują, że w doskonaleniu zawodowym nauczycieli znaczenie mają działania długofalowe, które znacznie zmniejszają ich obawy i rozwijają konkretną wiedzę na temat dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. Rezultaty ankiet wyraźnie wskazują, iż udział w kursie zmienił opinię uczestników kursu na temat wielu aspektów pracy w klasach wielokulturowych. Cenne było zaproszenie do tego przedsięwzięcia także dyrektorów szkół. Ponadto założeniem kursu było wspieranie poczucia autonomii jego uczestników, którzy wykonywali szereg zadań zarówno indywidualnie, jak i grupowo, uczestniczyli w dyskusjach, a także w konsultacjach z ekspertami z Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów.

Badanie samooceny kompetencji dotyczącej interkulturowości pokazało, że nauczyciele oceniali siebie dość wysoko w tym zakresie. Postrzegają siebie jako osoby z kompetencjami interkulturowymi, otwarte na Innego i gotowe od Innego czegoś się nauczyć. Są zainteresowani kulturą oraz językiem uczniów i uczennic przybyłych do Polski. Zaobserwowano jednak również stałą grupę osób, które nie wykazują chęci do otwierania się na Innych, ich języki i kulturę.

Po zakończeniu projektu okazało się, że o 23% wzrosło wśród nauczycieli zainteresowanie językami, jakimi mówią uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji, z którymi pracują. To bardzo pozytywna tendencja; pokazywanie uczniom i uczennicom, że cenimy kulturę oraz język ich kraju pochodzenia jest jednym z czynników sprzyjających integracji i nauce języka drugiego. Jednak naj-

większą zmianę możemy zaobserwować w zakresie zachęcania dzieci i ich rodziców do rozwijania języka pierwszego dzieci z doświadczeniem migracji. 37% więcej nauczycieli po kursie niż przed jego rozpoczęciem zadeklarowało, że zachęca do tego dzieci i rodziców.

Badanie przed udziałem w projekcie pokazało, iż temat dzieci z doświadczeniem migracji często pojawiał się w dyskusjach nauczycieli/nauczycielek, ponieważ w wybranych szkołach tacy uczniowie byli i są obecni, jednak aż 2/3 nauczycieli/nauczycielek nie było przygotowanych do pracy z nimi i nigdy nie uczestniczyło w żadnych formach doskonalenia zawodowego w tym zakresie, chociaż widziało taką potrzebę. Co czwarty nauczyciel/nauczycielka nie przygotowywał się sam do tego zagadnienia. Być może wynikało to z faktu, iż 1/5 nauczycieli/nauczycielek nie dostrzegało potrzeby specjalnego przygotowania do pracy z tą specyficzną grupą uczniów i uczennic.

Badanie po udziale w projekcie pokazało także, iż nadal dość duża grupa nauczycieli/nauczycielek (18%) uważa, że nie ma potrzeby specjalnego przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji. 18% więcej nauczycieli/nauczycielek niż przed udziałem w projekcie zadeklarowało, że potrafi pracować w środowisku wielokulturowym, chociaż nadal 14% ma wątpliwości, czy umie to robić (w badaniu poprzedzającym udział w projekcie było to 32%). O 28% wzrósł procent nauczycieli/nauczycielek, którzy samodzielnie zgłębiają wiedzę na temat nauczania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.

Badanie ankietowe przeprowadzone przed projektem pokazało, że istnieje grupa nauczycieli/nauczycielek (ok. 20-30%), która nie widzi swoistych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. To do nich powinny być skierowane szkolenia i różne inne formy doskonalenia zawodowego, ponieważ uczniowie z doświadczeniem migracji, szczególnie w dużych ośrodkach miejskich (np. w Krakowie), są obecni prawie w każdej szkole. Umiejętność pracy z tą grupą dzieci i młodzieży jest ważna zarówno z perspektywy realizacji procesu edukacyjnego, jak i integracji tych osób w polskim społeczeństwie.

Po zakończeniu projektu 86% nauczycieli/nauczycielek, czyli 12% więcej niż na jego początku, zadeklarowało, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby społeczne. O połowę zmniejszyła się też grupa nauczycieli/nauczycielek, którzy uważali, że ci uczniowie nie mają specyficznych potrzeb emocjonalnych. Grupa ta jest jednak nadal dość liczna. Być może wynika to z przekonania, iż ci uczniowie i uczennice są tacy sami jak polscy uczniowie i ich potrzeby są podobne. Nie bierze się zatem pod uwagę doświadczenia migracji, trudnego dla niektórych dzieci i ich rodzin.

Znacząco zwiększyła się grupa nauczycieli/nauczycielek (z 88% do 99%), którzy doceniają znaczenie okresu adaptacyjnego do nowego środowiska, jakże ważnego dla dzieci z doświadczeniem migracji. Większa liczba nauczycieli/nauczycielek uznała także, że dzieciom potrzebne jest nie tylko wsparcie językowe, natomiast zmniejszyła się (z 33% do 12%) liczba nauczycieli/nauczycielek, przekonanych, iż nabywanie języka i integracja to proces krótkotrwały i łatwy. Zdecydowana większość z nich rozumie, że procesy akwizycyjne wymagają czasu, pracy i cierpliwości.

Podsumowanie

Badania przeprowadzone w ramach projektu „INNA SZKOŁA” dostarczyły cennych informacji na temat kompetencji interkulturowych nauczycieli oraz ich gotowości do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Wstępne wyniki wskazywały, że choć nauczyciele byli ogólnie otwarci na różnorodność kulturową, to brakowało im praktycznej wiedzy i narzędzi do efektywnej pracy z uczniami pochodzącymi z innych kultur. Wielu nauczycieli, choć świadomych różnic kulturowych, nie czuło się dostatecznie przygotowanych do pracy w środowisku wielokulturowym. Z badań wynikało, że znacząca część z nich nie uczestniczyła w specjalistycznych szkoleniach, co mogło wpływać na ich poczucie niepewności i braku kompetencji w tej dziedzinie.

Po zakończeniu projektu „INNA SZKOŁA” zaobserwowano wyraźne zmiany w postawach i samoocenie nauczycieli. Przede wszystkim wzrosła ich świadomość na temat potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji. Nauczyciele zaczęli lepiej rozumieć, że praca z takimi uczniami wymaga nie tylko dostosowania metod nauczania, ale również długotrwałego wsparcia językowego i emocjonalnego. Udział w projekcie pomógł im zrozumieć, że proces adaptacji uczniów z doświadczeniem migracji jest skomplikowany i wymaga indywidualnego podejścia oraz cierpliwości.

Znacząca poprawa nastąpiła również w zakresie gotowości nauczycieli do samodzielnego pogłębiania wiedzy na temat wielokulturowości. Wzrosła liczba nauczycieli, którzy aktywnie poszukują informacji i materiałów, aby lepiej przygotować się do pracy w zróżnicowanym środowisku klasowym. Co ważne, projekt zmotywował do tego, aby zachęcać uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców do pielęgnowania swojego pierwszego języka i kultury, co jest kluczowe dla ich tożsamości i poczucia przynależności.

Część ankietowanych nauczycieli nadal jednak uważa, że praca z takimi uczniami nie wymaga specjalnego przygotowania. Taka postawa może wynikać z braku doświadczenia lub przekonania, że wszyscy uczniowie, niezależnie od pochodzenia, powinni być traktowani jednakowo. Ta sytuacja wskazuje na konieczność kontynuacji szkoleń i wsparcia, aby jeszcze bardziej wzmocnić kompetencje interkulturowe uczących i pomóc im w zrozumieniu, jak istotna jest indywidualizacja w podejściu do uczniów z różnych środowisk kulturowych.

Projekt „INNA SZKOŁA” miał według nas znaczący wpływ na rozwój kompetencji interkulturowych nauczycieli, ich świadomość oraz przygotowanie do pracy w wielokulturowym środowisku. Dzięki udziałowi w nim, nauczyciele stali się bardziej świadomi różnorodności kulturowej i lepiej przygotowani do wspierania uczniów z doświadczeniem migracji. Niemniej jednak, aby utrwalić i rozwijać te pozytywne zmiany, konieczne jest dalsze wsparcie i edukacja, szczególnie dla tych nauczycieli, którzy wciąż mogą mieć trudności z pełnym zrozumieniem i wdrożeniem podejścia międzykulturowego. Długofalowe działania w zakresie ich doskonalenia zawodowego są kluczowe, by wszystkim uczniom, niezależnie od ich pochodzenia, zapewnić wsparcie i edukację dostosowaną do ich swoistych potrzeb i sytuacji.

Projekt i badania zrealizowano w 2021 roku, a więc jeszcze przed wybuchem wojny na Ukrainie. Obecnie liczba uczniów z doświadczeniem migracji jest więc oczywiście jeszcze większa niż wtedy, dlatego rozwijanie kompetencji interkulturowej polskich nauczycieli jest niezbędne, aby zapewnić dobrą oraz efektywną edukację wszystkim uczniom.

Bibliografia:

- Álvarez Valdivia, Ibis Marlene, González Montoto, Iosbel, 2018, *Teachers' intercultural competence: A requirement or an option in a culturally diverse classroom?*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 22, s. 510-526, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>.
- Behrnd Verena, Porzelt, Susanne, 2012, *Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad*, „International Journal of Intercultural Relations”, nr 36 (2), s. 213-223.
- Bennett Milton J., 2004, *Becoming interculturally competent*, w: Wurzel J.S. (red.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, Yarmouth, s. 62-77.
- Bhawuk Dharm, Brislin Richard, 2000, *Cross-cultural training: A review*, „Applied Psychology: An International Review”, nr 49 (1), s. 162-191.
- Błeszyńska Krystyna, 2010, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa.
- Brzezińska, Anna I., Jabłoński Sławomir, Ziółkowska Beata, 2014, *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa.
- Bucko Dominika, 2019, *Wspomaganie rozwoju nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 31/32, s. 113-120.
- Bulandra, Adam, Kościółek Jakub, Majcher-Legawiec Urszula, Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2020, *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*, Kraków.
- Byram Michael, 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- Chiesa Bruno D., Scott Jessica, Hinton Christina, 2012, *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, Paris.
- Dąbrowa Ewa, 2014, *Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia imigranckiego*, w: Nikitorowicz, Jerzy, Muszyńska Jolanta, Boćwińska-Kiluk Beata (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Warszawa, s. 177-192.
- Gałkowski Artur, Szeplińska-Baran Magdalena, Ciesielka Joanna, 2023, *Poszerzanie badań glottodydaktycznych nad interkulturowością*, „Neofilolog”, nr 60/1, s. 7-17.
- Gay Geneva., 2018, *Culturally Responsive Teaching: Theory, research, and practice*, Nowy Jork.

- Gębał Przemysław E., 2006, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Lipińska Ewa, Seretny Anna (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 205-224.
- Gębał Przemysław, E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębał Przemysław E., Miodunka Władysław, 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Hajduk-Gawron Wioletta., 2018, *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 22 (2), s. 187-203.
- Hammond Zaretta, 2015, *Culturally Responsive Teaching & The Brain*, Thousand Oaks, Kalifornia, USA.
- Iwai Yuko, 2019, *Culturally Responsive Teaching in a Global Era: Using the Genres of Multicultural Literature*, „The Educational Forum”, nr 83:1, s. 13-27, <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1508529>.
- Majcher-Legawiec Urszula, 2016, *Prawne aspekty pobytu i nauczania języka polskiego ucznia z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 7 (223), s. 110-125.
- Majcher-Legawiec Urszula, 2017, *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 243-259.
- Moule Jean, Higgins Karen M., 2007, *The role of African American mentor teachers in preparing white preservice teachers for African American student populations*, „The Journal of Negro Education”, nr 76, s. 609-621.
- Najwyższa Izba Kontroli, 2019, *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, Warszawa.
- Najwyższa Izba Kontroli, 2023, *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskiej szkole*, Warszawa.
- Nikitorowicz Jerzy, Sobiecki Mirosław, Danilewicz Wioleta, Muszyńska Jolanta, Misiejuk Dorota, Bajkowski Tomasz, 2013, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa.
- Nikitorowicz Jerzy, Muszyńska Jolanta Boćwińska-Kiluk, Beata (red.), 2014, *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Warszawa, s. 177-192.
- Nikitorowicz Jerzy, 2020, *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 22 (2), s. 171-186.

- Pamuła-Behrens Małgorzata, Hennel-Brzozowska Agnieszka, 2020, *Osobowość nauczycieli a ich praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej*, „Studia Edukacyjne”, nr 46, s. 169-191, DOI: 10.14746/se.2017.46.11.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Morena Katarzyna, 2019, *Rola motywacji w procesie uczenia się języka przez uczniów z doświadczeniem migracji-metoda JES-PL*, „Neofilolog”, nr 52/1, s. 43-60.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem*; <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/przewodnik-w-polskiej-szkole.pdf>
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018a, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL - Matematyka*; <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/>
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018b, *Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego*, w: Awramiuk, E., Rozumko, A. (red.), *Wiedza o języku w kształceniu filologicznym*, Białystok, s. 13-27.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018c, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*; <https://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/raport.pdf>
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2020, *Teaching the learners with a migrant background – teachers’ perspectives*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica”, nr 56 (1), s. 53-70.
- Romijn Bodine R., Slot Pauline L., Leseman Paul P., 2021, *Increasing teachers’ intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review*, „Teaching and Teacher Education”, nr 98.
- Ryan Richard M., Deci Edvard L., 2017, *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Nowy Jork.
- Sobkowiak Paweł, 2015, *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań.
- Stankiewicz Katarzyna, 2019, *Międzykulturowe otwarcie szkoły jako odpowiedź na potrzeby ucznia z doświadczeniem migracyjnym Na przykładzie migracji powrotnych*, „Kultura i Edukacja”, nr 1 (123), s. 248-262.
- Szybura Agata, 2016a, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112-117.
- Szybura Agata, 2016b, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 99-105.
- Szymańska Marta, 2020, *Rozwijanie języka edukacji szkolnej na przykładzie streszczenia*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, 29, s. 123-138. <https://doi.org/10.31261/tpdjp.2020.29.09>
- Tędziągolska Magdalena, Walczak Bartłomiej, Żelazowska-Kosiorok Anna, 2022, *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej*, Warszawa.

Tędziągolska Magdalena, Walczak Bartłomiej, Wielecki Kamil M., 2022, „Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?”, *Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej*, Warszawa.

Żydek-Bednarczuk, Urszula, 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.

O Autorkach:

Małgorzata Pamuła-Behrens – dr hab. prof. UKEN, badaczka w Instytucie Filologii Polskiej UKEN w Krakowie, założycielka Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów UKEN, członkini Rady Naukowej CBEIM. Romanistka, glottodydaktyk, specjalistka w zakresie edukacji i integracji osób z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Zainteresowania badawcze: dwujęzyczność, migracje, nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego, integracja osób z doświadczeniem migracji w systemach edukacji, motywacja i autonomia w procesie edukacji. Współautorka koncepcji nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej (Metoda JES-PL), trenerka nauczycieli, członkini jury *European Language Label*. Autorka wielu publikacji naukowych i popularnonaukowych z zakresu glottodydaktyki.

Justyna Wrona – doktorantka językoznawstwa w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej. Pedagog, logopeda ze specjalnością nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Posiada doświadczenie w pracy z dziećmi, studentami i dorosłymi migrantami ekonomicznymi uczącymi się języka polskiego jako obcego/drugiego. Specjalizuje się w nauczaniu dzieci języka polskiego jako drugiego. Prowadzi zajęcia na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej, przybliżając studentom specyfikę pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. Angażuje się w projekty promujące język polski jako obcy i nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego/języka edukacji szkolnej. W badaniach naukowych koncentruje się na dwujęzyczności, a szczególnie na diagnozie i rozwiązywaniu kompetencji językowych dzieci z doświadczeniem migracji uczących się języka polskiego jako języka drugiego. Autorka publikacji dotyczących dwujęzyczności i akwizycji języka polskiego jako drugiego u dzieci.