



Różnorodność w szkole. Ku integracji uczniów-uchodźców

Przestrzeń współczesnej polskiej edukacji ulega dynamicznym przeobrażeniom, na co wpływają dynamiczne przemiany społeczno-kulturowe i polityczne dokonujące się na świecie. W wielu placówkach uczniowie-uchodźcy od lat stanowią już integralną część społeczności szkolnej. Nadal jednak kształcenie uczniów cudzoziemskich i wspieranie ich w procesie integracji są dla wielu nauczycieli trudne. W artykule postaram się zaprezentować kluczowe kwestie i przekonać, że efektywna praca z uczniami-uchodźcami jest możliwa.

Szkoła jest podstawowym środowiskiem, które daje możliwość kształtowania kompetencji niezbędnych do efektywnego przebiegu procesu integracji (m.in. komunikacyjnych, międzykulturowych) tej grupy uczniów. Projektowanie pracy dydaktycznej oraz wychowawczej umożliwiającej integrację jest wciąż aktualnym wyzwaniem. Sprostanie mu wymaga ciągłego diagnozowania potrzeb uczniów cudzoziemskich oraz poszukiwania odpowiednich rozwiązań metodycznych. W wielu przypadkach niezbędnym warunkiem integracji uchodźców jest wsparcie psychologiczne, które ułatwia przepracowanie trudnych doświadczeń pochodzących z ojczystego kraju.

Problem uchodźstwa

Od początku lat 90. ubiegłego wieku Polska udziela ochrony cudzoziemcom, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji. Wiąże się to z podpisaniem w 1991 r. Konwencji Genewskiej z 1951 r. oraz Protokołu Nowojorskiego z 1967 r. i tym samym przyjęciem

międzynarodowych zobowiązań dotyczących ochrony osób poszukujących azylu. Konwencja Genewska precyzuje, kogo można uznać za uchodźcę, w związku z czym wszystkie państwa-sygnatariusze obowiązują to samo rozumienie tego terminu.

Zgodnie z treściami zawartymi w art. 1 Konwencji o statusie uchodźcy (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515), cudzoziemcowi nadaje się status uchodźcy, jeżeli na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego kraju.

Państwa, które podpisały ww. dokumenty, mogą też tworzyć wewnętrzne dokumenty określające rodzaj i zakres pomocy świadczonej cudzoziemcom. W Polsce prawne formy ochrony „przymusowych migrantów” reguluje ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony (Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176). Należą do nich: status

uchodźcy, ochrona uzupełniająca, pobyt tolerowany, azyl oraz ochrona czasowa.

Status uchodźcy przyznawany jest cudzoziemcom, którzy spełniają kryteria zawarte w Konwencji. Ochrona uzupełniająca natomiast udzielana jest cudzoziemcom, którzy nie spełniają wymogów do nadania statusu uchodźcy, ale którym po powrocie do kraju pochodzenia zagrażałoby niebezpieczeństwo wynikające np. z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji konfliktu zbrojnego, skazanie na karę śmierci, tortury, zagrożenie życia lub zdrowia. Gdy argumenty przedstawione przez cudzoziemca nie są wystarczające do uzyskania wyżej wymienionych form ochrony, może on otrzymać zgodę na pobyt tolerowany.

W trakcie procedury dotyczącej nadania statusu uchodźcy cudzoziemcy mogą korzystać z zagwarantowanej przez państwo pomocy w postaci możliwości przebywania w ośrodkach pobytowych. Poza zakwaterowaniem i wyżywieniem mieszkańcy ośrodków

mają tam zapewnioną pomoc psychologa, opiekę medyczną, a także otrzymują niewielkie świadczenia finansowe. Mogą również uczyć się na lekcje języka polskiego prowadzone na terenie placówek¹. Osoby, których sytuacja prawna zostanie uregulowana, są zobowiązane do opuszczenia ośrodków. Unormowanie sytuacji prawnej wiąże się z uzyskaniem praw do legalnej pracy, ubezpieczenia zdrowotnego itd.

W przypadku uzyskania statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej cudzoziemcy mogą uczestniczyć w indywidualnych programach integracyjnych. Zapewniają one prawo do pobierania – przez rok – środków finansowych na pokrycie m.in. kosztów wynajmu mieszkania i nauki języka polskiego². W trakcie uczestnictwa w programach integracyjnych cudzoziemcy powinni podjąć pracę, która umożliwiałaby im niezależne życie. Pracownicy rządowych instytucji pomocowych, jak działacze organizacji pozarządowych, pomagają im w tym procesie.

W Polsce stosunkowo niewielu cudzoziemców uzyskuje ochronę prawną. W 2014 r. status uchodźcy otrzymało 262 osób ubiegających się o azyl (3%), ochronę uzupełniającą – 170 cudzoziemców (2%), pobyt tolerowany – 300 osób (4%). Decyzję negatywną otrzymało natomiast 1997 osób (24%), 5556 postępowań umorzono (67%; zob. UdSC, 2015). O państwach, których obywatele



przyjeżdżają do Polski, decyduje sytuacja społeczno-polityczna na ich terenie. W 2014 r. (jak i w ubiegłych latach) największą grupę osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy stanowili obywatele Federacji Rosyjskiej – 2 772 osoby (ok. 42% ogółu). Były to głównie osoby deklarujące narodowość czeczeńską. Drugą najliczniejszą grupą cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy byli obywatele Ukrainy – 2 253 osoby (ok. 34%). Ponadto o status uchodźcy występowała duża grupa obywateli Gruzji – 652 osoby (ok. 10%), Armenii – 126 osób, Tadżykistanu – 107 osób, Syrii – 104 osoby oraz Kirgistanu – 101 osób (UdSC, 2015).

Istota procesu integracji

W przypadku cudzoziemców, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji dla siebie i swoich rodzin poza granicami ojczyzny, zmiana miejsca zamieszkania następuje zazwyczaj gwałtownie. Tym samym nie posiadają oni wiedzy na temat nowego kraju zamieszkania, nie znają jego kultury oraz języka. Odnalezienie się w odmiernej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której respektowane są różnice

się od dotychczasowych normy i wartości, jest swoistym wyzwaniem. Staje się ono tym większe, im znaczniejsze są różnice pomiędzy kulturą i ojczystym językiem cudzoziemców a dominującą kulturą i językiem urzędowym nowego kraju pobytu.

Proces wchodzenia w krąg odmiennej rzeczywistości (akulturacja) jest długotrwały i wiąże się z ustawicznym gromadzeniem nowych, nieraz bardzo trudnych doświadczeń, na wszystkich płaszczyznach aktywności człowieka. W wielu przypadkach proces akulturacji utrudniają traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia. Mogą być one przyczyną zarówno wycofania się, apatii, zamknięcia w sobie, jak i nadpobudliwości czy zachowań agresywnych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Sytuacji cudzoziemców nie ułatwia również brak poczucia stabilizacji finansowej i mieszkaniowej.

Akulturacja może przybierać wiele form i prowadzić do różnych rezultatów, niosących za sobą zmiany w systemie wartości, wachlarzu zachowań, jak i tożsamości. Omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź

¹ Zasady funkcjonowania ośrodków dla cudzoziemców określa m.in. *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 6 grudnia 2011 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy* (Dz.U. z 2011 r. nr 282, poz. 1654).

² Szerzej zob. art. 92 *Ustawy o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 r.* (Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593, z późn. zm.).



marginalizacją³. Optymalną strategią akulturacji z punktu widzenia zdrowia psychicznego oraz szans na pełnowartościowe funkcjonowanie w nowym kraju jest integracja, będąca wynikiem spotkania i dialogu pomiędzy kulturą kraju przybyszów i kulturą kraju przyjmującego (Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 18; Grzymała-Moszczyńska, Nowicka, 1998, s. 15). Warunkują ją także chęci utrzymania własnej tożsamości kulturowej i kontaktu z nową kulturą.

Kształcenie i integracja dzieci-uchodźców

Kształcenie cudzoziemców w Polsce regulują przepisy zawarte w ustawie o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425 z późn. zm.) oraz *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia* (Dz.U. z 2015 r. poz. 31). Powyższe akty prawne są podstawą nieodpłatnego

kształcenia cudzoziemców oraz mogą stanowić płaszczyznę podejmowania działań wspierających proces ich integracji (zob. art. 94a ustawy i par. 3–15 rozporządzenia).

Jak wskazuje literatura przedmiotu i własne doświadczenia, nieznajomość bądź słaba znajomość języka jest głównym czynnikiem pogłębiających się trudności szkolnych. Niezbędne jest więc jak najszybsze podjęcie przez osoby pracujące z cudzoziemcami działań w celu stworzenia im odpowiednich warunków do nauki języka polskiego. Polskie prawodawstwo oświatowe daje cudzoziemcom możliwość dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego (zob. art. 94a ust. 4 i 4a ww. ustawy; par. 16 ust. 1–3 i par. 18 ww. rozporządzenia), którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrektora). Tym samym cudzoziemcy mają prawo do korzystania z pomocy

osoby władającej językiem ich kraju pochodzenia, zatrudnionej przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela (zob. art. 94a ust. 4a ww. ustawy).

Niezwykle istotne jest również wspieranie cudzoziemców w zakresie wyrównywania braków edukacyjnych w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz przeciwdziałania ekskluzji społecznej. Bez dostosowywania form i metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz udziału cudzoziemców w dodatkowych zajęciach wyrównawczych wielu z nich nie będzie w stanie poradzić sobie w polskich szkołach. Polskie prawodawstwo stwarza przestrzeń do organizacji dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania (zob. art. 94a ust. 4c ww. ustawy; par. 17 ust. 1–3 i par. 18 ww. rozporządzenia). Zajęcia te mogą zostać zorganizowane przez organ prowadzący szkołę, w sytuacji gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych.

Własne obserwacje oraz wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci-uchodźców z Czeczenii wskazują na to, że w im młodszy wiek dzieci rozpoczynają kształcenie, tym łatwiej odnajdują się w polskich szkołach oraz nowym kraju zamieszkania⁴. Najmłodsze dzieci,

³ Asymilacja polega na odrzuceniu własnej tożsamości kulturowej i włączeniu się do grupy reprezentującej kulturę nowego kraju osiedlenia; separacja – inicjowana przez grupę przybyszów, polega na odrzuceniu nowej, obcej kultury, co może być spowodowane chęcią zachowania tradycyjnego stylu życia, obrony wartości należących do własnej tradycji i uznawanych za ważne; separacja narzucona – powstaje na skutek odrzucenia przez mieszkańców nowego kraju osiedlenia w wyniku postrzegania kultury uchodźców jako mniej wartościowej, a ich samych jako ludzi gorszego gatunku; marginalizacja – ulegają jej osoby, które utraciły kontakt z własną kulturą, uznając ją za gorszą, mniej wartościową w stosunku do nowego kraju zamieszkania, a jednocześnie nie udało im się włączyć w sieć kontaktów z nową kulturą. Prowadzi to do poczucia alienacji i utraty tożsamości, a także często do zaburzeń psychicznych i zachowań kryminalnych, por. Grzymała Moszczyńska (2015, s. 17–25).

⁴ Wskazują na to m.in. treści wywiadów przeprowadzonych wśród dzieci czeczeńskich w 2014 r. – *Formy i metody uczenia się języka polskiego dzieci cudzoziemskich*.

a w szczególności te, które rozpoczęły edukację w Polsce, zazwyczaj szybko uczą się języka polskiego oraz poznają polską kulturę. Nabywanie kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych odbywa się głównie w szkołach. Tam dzieci mają okazję poznawać język polski w toku lekcji przedmiotowych oraz coraz częściej podczas zajęć pozalekcyjnych i działań inicjowanych przez organizacje pozarządowe (edukacja nieformalna). Znaczącą barierą w procesie kształcenia i integracji cudzoziemców jest klasyfikowanie takich dzieci do niższych klas (niezgodnie z wiekiem). Występowanie różnicy wieku utrudnia kontakty rówieśnicze oraz wielokrotnie powoduje poczucie wyalienowania, którego efektem jest m.in. przedwczesne opuszczanie szkół.

Ku międzykulturowej metodyce pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo

Praca z uczniami-uchodźcami i tym samym grupą zróżnicowaną kulturowo wymaga realizacji treści włączających kulturową przynależność cudzoziemców oraz metodyki wykraczającej poza monokulturowy model. Jest to związane ze specyfiką tożsamości osób tworzących grupę zróżnicowaną kulturowo, społeczną i psychologiczną sytuacją poszczególnych uczniów oraz ich potrzebami edukacyjnymi. Własne doświadczenia wynikające z praktyki edukacyjnej wskazują na to, że podczas pracy z cudzoziemcami oraz grupami zróżnicowanymi kulturowo istotne są opisane niżej postulaty⁵.

1. Rozwijanie własnych i uczniowskich kompetencji międzykulturowych
Każdy człowiek ma tendencję do interpretacji rzeczywistości zgodnie

z zasadami własnej kultury, co nieraz prowadzi do nieporozumień a nawet poważnych konfliktów. Integracja uczniów z grupy większościowej i mniejszościowej⁶ wymaga znajomości elementów poszczególnych kultur, co stanowi czynnik trafnego odczytywania poszczególnych zachowań, które pojawiają się w przestrzeni edukacji. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych, zakładające wspieranie tożsamości uczniów, powinno stanowić istotny element pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Priorytetem jest więc prowadzenie działań z zakresu edukacji międzykulturowej w klasach zróżnicowanych kulturowo, czego przykładem jest m.in. program „Przygody Innego”.

2. Respektowanie wspólnie ustalonych zasad

Warto wspólnie opracować katalog zasad dotyczących pracy na zajęciach (np. w formie kontraktu), który zostanie zamieszczony w ogólnodostępnym miejscu (np. w sali lekcyjnej). Jest to w szczególności ważne, gdy do klasy należą osoby zakorzenione w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, reprezentujące znacznie różniące się od siebie systemy wartości.

Katalog zasad organizujących pracę klasy zróżnicowanej kulturowo powinien uwzględniać kulturową

przynależność uczniów z grup mniejszościowych oraz zasady przyjęte w statucie danej placówki. Powinien być tak skonstruowany, aby zawarte w nim treści nie powodowały konfliktów wartości.

Kontrakt grupowy stanowił podstawę pracy m.in. podczas zajęć z języka polskiego jako obcego z elementami polskiej kultury dla słuchaczy gimnazjum dla dorosłych (przy Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku), w ramach projektu „Szkoła Różnorodności”.

3. Wspieranie uczniów przynależących do mniejszości

Istotne jest zapewnienie psychologicznego poczucia bezpieczeństwa grupie, z którą pracujemy (w tym uczniom przynależącym do mniejszości). W przypadku występowania trudności szkolnych w procesie kształcenia niezbędne jest wspieranie uczniów z grup mniejszościowych poprzez stosowanie odpowiednich metod (np. metody preparowania tekstów⁷) oraz korzystanie z możliwości zagwarantowanych w przepisach prawa oświatowego⁸.

W uzasadnionych przypadkach priorytetem jest uznanie uczniów-cudzoziemców za osoby o specyficznych potrzebach edukacyjnych, co stanowi podstawę do indywidualizacji treści nauczania, wymagań edukacyjnych oraz

⁵ Postulaty są wynikiem pracy z cudzoziemcami na terenie Ośrodka Pobytowego dla Cudzoziemców w Białymstoku oraz w klasach zróżnicowanych kulturowo w białostockich szkołach (w tym w charakterze doradcy międzykulturowego w Fundacji Dialog w Białymstoku). Informacje na temat opisanych przykładów dobrych praktyk są dostępne na stronach [Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku](#) i [Fundacji Dialog](#).

⁶ Pod hasłem „uczniowie przynależący do mniejszości” rozumiem zarówno członków autochtonicznych grup mniejszościowych, jak i cudzoziemców. W społeczności może funkcjonować jednocześnie i jedna grupa mniejszościowa, i więcej takich grup.

⁷ Metoda ta polega na leksykalnym i gramatycznym upraszczaniu treści tekstów (np. przewidzianych w programie nauczania na poszczególnych etapach kształcenia) i projektowaniu zadań dydaktycznych do nich nawiązujących. Przydatne materiały: Bernacka-Langier, Janik-Płocińska i in. (2010); Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król (2014).

⁸ Zob. podrozdział *Kształcenie i integracja dzieci-uchodźców*.



kryteriów oceniania (częstkowego i końcowego)⁹.

W Szkole Podstawowej nr 26 (SP 26) w Białymstoku kształcenie dzieci cudzoziemskich uzupełniają zajęcia wyrównawcze, podczas których stosowana jest m.in. metoda preparowania tekstów.

4. Korzystanie z potencjału różnorodności i inicjowanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych

Niezbędne jest stworzenie odpowiednich warunków do włączania kulturowej przynależności uczniów z grup mniejszościowych do procesu edukacji (np. wypowiedanie się na temat własnej kultury)¹⁰.

Podczas pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo ważne jest inicjowanie i nagradzanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych (por. Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2013). Umożliwia to wzajemne poznawanie się dzieci/młodzieży, korzystanie z różnorodnej wiedzy i umiejętności, sprzyja budowaniu pozytywnej współzależności oraz może wzmacniać poczucie własnej wartości uczniów cudzoziemskich, którzy przejawiają trudności szkolne.

Kooperatywna praca w międzykulturowych zespołach stanowiła m.in. ważny element projektu „Przez trudy do gwiazd” realizowanego w SP 26 w Białymstoku.

5. Dbanie o międzykulturową integrację klasy

Priorytetem jest prowadzenie działań w celu międzykulturowej

integracji klasy zróżnicowanej kulturowo. Szczególne znaczenie w tym procesie ma prowadzenie cyklicznych programów i projektów edukacyjnych, zakładających wykorzystanie innowacyjnych metod pracy, podczas których dzieci/młodzież mają możliwość współdziałania.

Przykładowo podczas projektu „Ku wzbogacającej różnorodności” w Szkole Podstawowej nr 12 (SP 12) w Białymstoku funkcję integrującą dzieci polskie, czeczeńskie i romskie pełniły warsztaty taneczne, w których chętnie uczestniczyli wszyscy uczniowie.

6. Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły

Międzykulturowy charakter przestrzeni szkoły jest czynnikiem wpływającym m.in. na psychologiczne poczucie bezpieczeństwa oraz przynależności do danej placówki osób z grup mniejszościowych. Ważne jest, aby w przestrzeni szkoły obok treści dotyczących kultury dominującej znalazły się treści odnoszące się do kultur mniejszościowych (np. gazetki o symbolach narodowych, tradycyjnych tańcach, legendach).

Treści tworzące międzykulturową przestrzeń danej placówki mogą sprzyjać nabywaniu wiedzy na temat kultur dzieci/młodzieży z grup mniejszościowych nie tylko przez ich rówieśników, lecz także personel szkoły oraz rodziców.

Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły jest m.in.

ważnym elementem pracy SP 26 w Białymstoku.

7. Włączenie rodziców uczniów przynależących do mniejszości do działań klasy zróżnicowanej kulturowo

Współpraca rodziców uczniów z grupy mniejszościowej i większościowej może sprzyjać ich wzajemnemu poznawaniu się i tym samym wykraczaniu poza negatywne stereotypy i uprzedzenia w ramach działań podejmowanych w cyklu rocznym (uroczystości, wycieczki itp.). Współdziałanie rodziców może również pozytywnie wpływać na treść postaw ich dzieci.

Przykładowo podczas projektu „Ku wzbogacającej różnorodności” mamy dzieci polskich i czeczeńskich ze Szkół Podstawowych nr 12 i 37 w Białymstoku wspólne przyrządzały tradycyjne specjały kulinarne.

Zakończenie

Wspieranie procesu integracji uczniów-uchodźców na płaszczyźnie kształcenia wymaga pomocy w nauce języka polskiego, wyrównywania zaległości szkolnych, rozwijania ich tożsamości kulturowej i tym samym realizacji inicjatyw z zakresu edukacji międzykulturowej. Pomocne w tym zakresie mogą być regulacje i możliwości, jakie daje polskie prawo oświatowe.

Szkoły różnie podchodzą do kwestii wspierania procesu adaptacji uczniów-uchodźców do nowej rzeczywistości. Nadal istnieją placówki, w których nie podejmuje się żadnych działań w tym kierunku, ale można znaleźć również szkoły i organizacje pozarządowe, które realizują modelowe wręcz programy wspierające integrację uczniów-uchodźców.

⁹ Podstawą dla takiego działania jest treść Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 532, z późn. zm.).

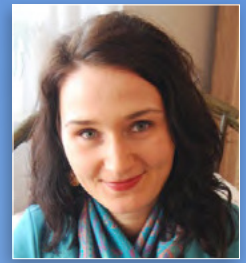
¹⁰ Należy pamiętać o tym, że osoby przynależące do mniejszości nie zawsze posiadają wysokie kompetencje w zakresie znajomości własnej kultury, dlatego też ważne jest ich wcześniejsze rozpoznanie (np. przed publiczną wypowiedzią) w celu zapobiegania niepowodzeniom.

Podstawa prawna

Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dn. 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 1992 r. nr 36, poz. 155). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 532 z późn. zm.). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015 r. poz. 31). | Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 6 grudnia 2011 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy (Dz.U. z 2011 r. nr 282, poz. 1654). | Ustawa o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 r. (Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593, z późn. zm.). | Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 13 czerwca 2003 r. (Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176 z późn. zm.). | Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425 z późn. zm.).

Bibliografia

Bernacka-Langier A., Janik-Płocińska B. i in., (2010), *Inny w Polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z cudzoziemcami*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. | Grzymała-Moszczyńska H., (2000), *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Nomos. | Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.), (1998), *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków: Nomos. | Urząd ds. Cudzoziemców (UDsC), (2015), [Informacja Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2014 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej \(Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176 z późn. zm.\) w zakresie realizacji zobowiązań Rzeczypospolitej Polskiej wynikających z Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźców oraz Protokołu Nowojorskiego dotyczącego statusu uchodźcy](#), Warszawa: UdSC (online, dostęp dn. 9.10.2015). | Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., (2014), *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Fundacja Dialog. | Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., (red.), (2013), *Różnorodność. Twórcza Aktywność. Inkluzja w edukacji*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

**Anna Młynarczuk-Sokołowska**

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Jako teoretyk i praktyk zajmuje się edukacją międzykulturową. Jej zainteresowania koncentrują się głównie wokół metodyki i projektowania międzykulturowej edukacji nieformalnej. Jest autorką tekstów naukowych z tego zakresu (np. *Intercultural Non-formal Education Issues on the Agenda of Polish Non-governmental Organizations – a research report* „The New Educational Review” 2014), redaktorką monografii naukowo-metodycznych (np. *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, 2011), realizatorką projektów badawczych (np. *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*, Narodowe Centrum Nauki) oraz społecznych (np. *Ku wzbogacającej różnorodności*).

Od 2007 r. pracuje z cudzoziemcami m.in. jako doradca międzykulturowy w Fundacji Dialog. Prowadzi warsztaty międzykulturowe w szkołach i Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku. Za działalność w obszarze edukacji międzykulturowej została m.in. laureatką pierwszego miejsca w konkursie Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.

Od redakcji:

Artykuł, który zamieszczamy w tym numerze TRENDÓW, jest skróconą wersją tekstu Anny Młynarczuk-Sokołowskiej. Zapraszamy do lektury [pełnej wersji](#), dostępnej do pobrania ze strony internetowej ORE.