

Integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach w Europie

*Polityka poszczególnych krajów
i stosowane rozwiązania*



Raport Eurydice



Integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach w Europie

Polityka poszczególnych
krajów i stosowane
rozwiązania

Raport Eurydice

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2019 roku (tytuł oryginału *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*) przez:

EACEA, Eurydice
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels

Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób:

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. (Integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach w Europie. Polityka poszczególnych krajów i stosowane rozwiązania. Raport Eurydice). Luksembourg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

PDF

EC-01-19-528-PL-N

ISBN 978-92-9484-007-3

doi: 10.2797/97721

Części niniejszej publikacji mogą być powielane jedynie do celów niekomercyjnych, pod warunkiem że fragment tekstu jest poprzedzony odniesieniem do „sieci Eurydice,” po którym widnieje data publikacji dokumentu.

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa



Wydawnictwo
FRSE

Warszawa 2019

ISBN 978-83-66515-01-7

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

SPIS TREŚCI

Spis rysunków	5
Kody i skróty	8
Streszczenie i wnioski	9
Wstęp	29
Kontekst	35
Dane statystyczne dotyczące populacji migrantów i ich edukacji	35
Poczucie przynależności i doświadczanie nękania w szkole. Doświadczenia uczniów ze środowisk migranckich	40

CZĘŚĆ I: MAPOWANIE

I.1: Zarządzanie	51
I.1.1. Definicje krajowe	51
I.1.2. Polityka dotycząca uczniów-migrantów: wyzwania, strategie i koordynacja na najwyższym szczeblu	54
I.1.3. Finansowanie działań wspierających integrację uczniów ze środowisk migranckich	60
I.1.4. Monitorowanie, ocena efektów i ocena wpływu polityki i środków	63
I.2: Dostęp do edukacji	69
I.2.1. Prawa i obowiązki	69
I.2.2. Przyjmowanie uczniów-migrantów do szkół	76
I.3: Wsparcie językowe, pomoc w nauce i wsparcie psychospołeczne	91
I.3.1. Wsparcie w uczeniu się w ramach klas przygotowawczych	91
I.3.2. Nauczanie języka i wsparcie w tym zakresie	97
I.3.3. Wsparcie w uczeniu się w ramach klas ogólnodostępnych	102
I.3.4. Wsparcie psychospołeczne	110
I.4: Nauczyciele i dyrektorzy szkół	115

CZĘŚĆ II: ANALIZA

II.1: Wstęp	129
II.2: Zapewnianie różnorodności w szkołach	131
II.2.1. Nauczanie języka wykładowego	131
II.2.2. Nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu	136
II.2.3. Edukacja międzykulturowa	140
Podsumowanie	143

II.3: Całościowe podejście do nauczania i uczenia się z uwzględnieniem wszystkich potrzeb dziecka	147
II.3.1. Tworzenie optymalnych warunków do nauki	147
II.3.2. Zaspokajanie holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich	149
II.3.3. Wspieranie nauczycieli w stosowaniu całościowego podejścia do dziecka	154
II.3.4. Promowanie podejścia na poziomie całej szkoły	156
Podsumowanie	159
 II.4: Wnioski	 163
GLOSARIUSZ	167
I. Definicje	167
II. Klasyfikacja ISCED	170
 Bibliografia	 173
 Załącznik	 179
 Podziękowania	 189

SPIS RYSUNKÓW

Streszczenie i wnioski

9

Rysunek 1:	Ramy koncepcyjne do celów analizy danych dotyczących polityki i działań promujących integrację uczniów ze środowisk migranckich w szkołach	11
Rysunek 2:	Najczęściej stosowane kryteria identyfikacji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich, 2017/18	12
Rysunek 3:	Odsetek osób w wieku poniżej 15 lat urodzonych za granicą spośród wszystkich młodych ludzi w tej samej grupie wiekowej, 2017 r.	13
Rysunek 4:	Limit czasu nauki w klasach przygotowawczych/w ramach zajęć wyrównawczych (w latach) oraz liczba realizowanych przedmiotów uwzględnionych w programie nauczania w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	16
Rysunek 5:	Główne kryteria przyznawania środków finansowych na wspieranie integracji uczniów ze środowisk migranckich, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18	17
Rysunek 6:	Zagadnienia związane z edukacją międzykulturową zawarte w ramowych kompetencjach stosowanych w kształceniu nauczycieli, 2017/18	21
Rysunek 7:	Środki wsparcia w nauce w klasach ogólnodostępnych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	22
Rysunek 8:	Programy wsparcia, szkolenia i inne działania przeznaczone dla kadry kierowniczej szkół w obszarze integracji uczniów-migrantów, 2017/18	25
Rysunek 9:	Cele i działania związane z zaangażowaniem rodziców uczniów ze środowisk migranckich, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18	26
Rysunek 10:	Nacisk na politykę związaną z różnorodnością językową i kulturową oraz podejście uwzględniające wszystkie potrzeby dziecka, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18	28

Wstęp

29

Rysunek 11:	Ramy koncepcyjne do celów analizy danych dotyczących polityki i działań promujących integrację uczniów ze środowisk migranckich w szkołach	32
-------------	--	----

Kontekst

35

Rysunek 12:	Roczny poziom imigracji do krajów Unii Europejskiej (UE-28, w mln), 2007–2016	35
Rysunek 13:	Odsetek ludności urodzonej w kraju i za granicą, 2017 r.	36
Rysunek 14:	Odsetek osób urodzonych w kraju i za granicą w grupie wiekowej poniżej 15 lat, 2017 r.	37
Rysunek 15:	Zmiana w zakresie odsetka młodych ludzi urodzonych za granicą w grupie wiekowej poniżej 15 lat (w punktach procentowych), w latach 2014–2017	38
Rysunek 16:	Przedwczesne kończenie nauki i szkoleń (ang. ELET), populacja urodzona w kraju i za granicą w wieku 18–24 lat, 2017 r.	39
Rysunek 17:	Odsetek osób urodzonych za granicą w porównaniu z odsetkiem osób urodzonych w danym kraju w grupie wiekowej 18-24 lata, osób, które ukończyły szkołę średnią II stopnia lub policealną (ISCED 3-4), 2017 r.	40
Rysunek 18:	Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczaniu nękania przez rówieśników pomiędzy uczniami klas czwartych urodzonymi za granicą a uczniami urodzonymi w danym kraju, 2016 r.	41
Rysunek 19:	Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczaniu nękania przez rówieśników pomiędzy uczniami klas czwartych, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, i tymi, którzy mówią w innym języku, 2016 r.	42
Rysunek 20:	Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczaniu nękania przez rówieśników pomiędzy uczniami klas ósmych urodzonymi za granicą a uczniami urodzonymi w danym kraju, 2016 r.	44
Rysunek 21:	Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczaniu nękania przez rówieśników pomiędzy uczniami klas ósmych, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, i tymi, którzy mówią w innym języku, 2016 r.	45
Rysunek 22:	Różnice w postrzeganiu szkoły dziecka przez rodziców, w zależności od kraju urodzenia i języka, w jakim uczeń mówi w domu, 2016 r.	46
Rysunek 23:	Zaangażowanie rodziców w edukację dziecka deklarowane przez dyrektorów szkół, średnie wyniki, 2016 r.	48

CZĘŚĆ I: MAPOWANIE

49

I.1: Zarządzanie

51

Rysunek I.1.1:	Najczęściej stosowane kryteria identyfikacji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich, 2017/18	52
Rysunek I.1.2:	Zaliczanie nowo przybyłych uczniów-migrantów do odrębnych kategorii, 2017/18	54
Rysunek I.1.3:	Główne wyzwania związane z integracją dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	55
Rysunek I.1.4:	Strategie/plany działania dotyczące integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	57
Rysunek I.1.5:	Priorytetowe obszary uwzględniane w centralnych strategiach/planach działania dotyczących szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	58
Rysunek I.1.6:	Organy na szczeblu centralnym koordynujące obszary polityki mające wpływ na integrację uczniów-migrantów w szkołach, 2017/18	59
Rysunek I.1.7:	Finansowanie integracji uczniów-migrantów przez władze centralne i lokalne w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	61
Rysunek I.1.8:	Główne kryteria przyznawania środków finansowych na wspieranie integracji uczniów ze środowisk migranckich, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18	63
Rysunek I.1.9:	Źródła danych służących do monitorowania osiągnięć uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	65
Rysunek I.1.10:	Monitorowanie obszarów polityki dotyczącej uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	66
Rysunek I.1.11:	Ocena wpływu dotycząca integracji uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	67

I.2: Dostęp do edukacji

69

Rysunek I.2.1:	Prawa i obowiązki dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w wieku obowiązku szkolnego, w porównaniu z ich rówieśnikami urodzonymi w kraju przyjmującym, w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	71
Rysunek I.2.2:	Prawo do kształcenia wyrównawczego młodych migrantów powyżej wieku obowiązku szkolnego, którzy nie ukończyli obowiązkowej edukacji, w porównaniu z ich rówieśnikami urodzonymi w kraju przyjmującym, 2017/18	73
Rysunek I.2.3:	Informacje i poradnictwo dla nowo przybyłych dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	74
Rysunek I.2.4:	Maksymalny termin zapisu nowo przybyłych migrantów do szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), wyrażony w dniach, 2017/18	77
Rysunek I.2.5:	Kryteria przyjmowania do określonych klas w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	79
Rysunek I.2.6:	Stosowanie na szczeblu centralnym kryteriów oceny znajomości języka kraju przyjmującego i wcześniejszej nauki, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18	81
Rysunek I.2.7:	Kierowanie nowo przybyłych dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich do określonego rodzaju klas w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	83
Rysunek I.2.8:	Minimalny i maksymalny czas uczestnictwa nowo przybyłych migrantów w oddzielnych zajęciach w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	86
Rysunek I.2.9:	Czas trwania wsparcia dla nowo przybyłych uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	88

I.3: Wsparcie językowe, pomoc w nauce i wsparcie psychospołeczne	91
Rysunek I.3.1: Treści programowe w klasach przygotowawczych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	92
Rysunek I.3.2: Środki wsparcia w nauce w ramach zajęć przygotowawczych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	95
Rysunek I.3.3: Rodzaje wsparcia na etapie przechodzenia z klas przygotowawczych do ogólnodostępnych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	96
Rysunek I.3.4: Nauczanie języka wykładowego podczas zajęć dodatkowych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	98
Rysunek I.3.5: Nauczanie uczniów-migrantów języka, jakim posługują się w domu, w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz w zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	100
Rysunek I.3.6: Prawo do nauki języka, jakim uczniowie posługują się w domu w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	101
Rysunek I.3.7: Środki wsparcia w nauce w klasach ogólnodostępnych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	103
Rysunek I.3.8: Środki wspierające skuteczne monitorowanie oraz ocenę wyników i postępów uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	105
Rysunek I.3.9: Zajęcia pozalekcyjne wspomagające integrację uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	106
Rysunek I.3.10: Cele i działania związane z zaangażowaniem rodziców uczniów ze środowisk migranckich, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18	107
Rysunek I.3.11: Status edukacji międzykulturowej w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	109
Rysunek I.3.12: Korzystanie z pomocy mediatorów międzykulturowych w procesie integracji uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	111
Rysunek I.3.13: Wsparcie psychospołeczne dla uczniów-migrantów i małoletnich bez opieki w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	112
I.4: Nauczyciele i dyrektorzy szkół	115
Rysunek I.4.1: Główne wyzwania dotyczące nauczycieli pracujących z uczniami-migrantami w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	116
Rysunek I.4.2: Zachęty finansowe dla nauczycieli pracujących z uczniami-migrantami w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	117
Rysunek I.4.3: Zagadnienia związane z integracją uczniów-migrantów zawarte w ramowych kompetencjach kształcenia nauczycieli, 2017/18	118
Rysunek I.4.4: Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli organizowane lub finansowane przez centralne władze oświatowe w obszarze integracji uczniów-migrantów, 2017/18	120
Rysunek I.4.5: Centra zasobów edukacyjnych, strony internetowe i sieci nauczycielskie wspomagające nauczycieli pracujących z uczniami-migrantami w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych, 2017/18	121
Rysunek I.4.6 A: Nauczyciele prowadzący dodatkowe zajęcia z języka wykładowego w trakcie godzin lekcyjnych, w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych, 2017/18	123
Rysunek I.4.6 B: Nauczyciele z danej szkoły prowadzący dodatkowe zajęcia z języka wykładowego w trakcie godzin lekcyjnych, w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych, 2017/18	123
Rysunek I.4.7: Centralne przepisy dotyczące nauczycieli języka, jakim uczniowie posługują się w domu, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe 2017/18	125
Rysunek I.4.8: Programy wsparcia, szkolenia i inne działania przeznaczone dla dyrektorów szkół w obszarze integracji uczniów-migrantów, 2017/18	126

CZĘŚĆ II: ANALIZA**127****II.2: Zapewnianie różnorodności w szkołach****131**

Rysunek II.2.1:	W jaki sposób programy nauczania umożliwiają uwzględnienie różnorodności w szkołach	131
Rysunek II.2.2:	Główne cele nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu	137
Rysunek II.2.3:	Polityki związane z zapewnieniem różnorodności w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18	145

II.3: Całościowe podejście do nauczania i uczenia się z uwzględnieniem wszystkich potrzeb dziecka**147**

Rysunek II.3.1:	Stosowanie w szkołach podejścia „całościowego”	147
Rysunek II.3.2:	Polityka dotycząca podejścia „całościowego” do dziecka w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących I i II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ISCED 1-3), 2017/18	161

II.4: Wnioski**163**

Rysunek II.4.1:	Nacisk na politykę związaną z różnorodnością językową i kulturową oraz podejście uwzględniające wszystkie potrzeby dziecka, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18	164
-----------------	--	-----

KODY I SKRÓTY**Kody krajów**

UE/UE-28	Unia Europejska	CY	Cypr	UK	Zjednoczone Królestwo
BE	Belgia	LV	Łotwa	UK-ENG	Anglia
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska	LT	Litwa	UK-WLS	Walia
BE de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna	LU	Luksemburg	UK-NIR	Irlandia Północna
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka	HU	Węgry	UK-SCT	Szkocja
BG	Bulgaria	MT	Malta	Kraje EOG i kraje kandydujące	
CZ	Czechy	NL	Holandia	AL	Albania
DK	Dania	AT	Austria	BA	Bośnia i Hercegowina
DE	Niemcy	PL	Polska	CH	Szwajcaria
EE	Estonia	PT	Portugalia	IS	Islandia
IE	Irlandia	RO	Rumunia	LI	Liechtenstein
EL	Grecja	SI	Słowenia	ME	Czarnogóra
ES	Hiszpania	SK	Słowacja	NO	Norwegia
FR	Francja	FI	Finlandia	RS	Serbia
HR	Chorwacja	SE	Szwecja	(*)	Macedonia Północna
IT	Włochy			TR	Turcja

(*) Kod tymczasowy

Dane statystyczne

(:) Brak danych

(-) Nie dotyczy lub wartość zerowa

STRESZCZENIE I WNIOSKI

Dlaczego integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach jest ważna?

Uczeń, który dobrze funkcjonuje w systemie edukacji, pod względem zarówno akademickim, jak i społecznym, ma większe szanse na wykorzystanie swojego potencjału. Z kolei uczniowie ze środowisk migranckich stają wobec wielu wyzwań, które mogą mieć wpływ na ich naukę i rozwój. Zgodnie z literaturą przedmiotu wyróżnia się trzy rodzaje wyzwań:

1. związane z procesem migracji (np. opuszczenie kraju pochodzenia, konieczność nauki nowego języka, dostosowanie się do nowych zasad i procedur w szkołach, oraz wpływ tych czynników stresogennych związanych z procesem akulturacji na ogólne samopoczucie uczniów ze środowisk migranckich) (Hamilton 2013 r.);
2. związane z ogólnym kontekstem społeczno-ekonomicznym i politycznym (np. polityki wpływające na dostępność zasobów w systemach edukacji i szkołach przeznaczonych na promowanie integracji, jak również polityki promujące włączanie i równe traktowanie w ujęciu bardziej ogólnym) (Sinkkonen, Kytälä 2014 r.);
3. związane z uczestnictwem uczniów w edukacji, w tym, by wymienić tylko niektóre z nich, ograniczony zakres oceny wstępnej, która nie zawsze uwzględnia aspekty akademickie i pozaakademickie (tj. kwestie społeczne, emocjonalne i zdrowotne); umieszczenie w niewłaściwej klasie; nauczanie języka niedostosowane do potrzeb uczniów posługujących się innym językiem ojczystym; niewystarczające wsparcie w nauce oraz brak wsparcia społecznego i emocjonalnego; nauczyciele, którzy nie są przygotowani o radzenia sobie i (lub) nie są wspierani w radzeniu sobie z różnorodnością w klasie; niewystarczająca współpraca między szkołą a domem; brak finansowania w celu zapewnienia odpowiedniej oferty i wsparcia lub brak elastyczności w tym zakresie (Reakes 2007; Hamilton 2013; Nilsson, Axelsson 2013; Trasberg, Kond 2017).

W większości europejskich systemów edukacji uczniowie migrujący radzą sobie w szkole słabiej niż ich rówieśnicy urodzeni w kraju

Nie dziwi zatem fakt, że uczniowie ze środowisk migranckich osiągają słabsze wyniki i odczuwają w szkole większy dyskomfort w porównaniu z uczniami urodzonymi w większości krajów europejskich. Jak wynika z badania PISA przeprowadzonego przez OECD w 2015 r., odsetek uczniów ze środowisk migranckich osiągających słabe wyniki w nauce przewyższa odsetek uczniów urodzonych w większości uczestniczących w badaniu krajów europejskich, nawet jeśli status społeczno-ekonomiczny został uwzględniony (OECD 2016 r.).

Podobnie, zgodnie z najnowszymi danymi Eurostatu ⁽¹⁾, odsetek uczniów urodzonych za granicą, którzy przedwcześnie kończą kształcenie, jest wyższy niż odsetek uczniów z populacji miejscowej w prawie wszystkich krajach europejskich, dla których dostępne są dane. W związku z tym rozwiązanie problemu słabszych wyników w nauce uczniów ze środowisk migranckich oraz ich utrzymania w systemie edukacji zgłaszane jest jako główne wyzwanie dla polityki w 17 systemach edukacji ⁽²⁾ w Europie.

Uczniowie szkół podstawowych, którzy nie mówią językiem wykładowym w domu, zgłaszają mniejsze poczucie przynależności i częściej doświadczają nękania w szkole

Analiza wtórna danych kontekstowych z badań IEA PIRLS 2016 ⁽³⁾ i ICCS 2016 ⁽⁴⁾ pokazuje, że w szkołach podstawowych i średnich w większości krajów europejskich nie występują statystycznie istotne różnice pomiędzy poczuciem przynależności do szkoły uczniów urodzonych za granicą i uczniów urodzonych w danym kraju a stopniem, w jakim uczniowie doświadczają nękania ze strony swoich rówieśników.

⁽¹⁾ Eurostat, Badanie siły roboczej [edat_lfse_02] (dane pobrane w czerwcu 2018 r.)

⁽²⁾ BE, NL, CZ, DK, ES, FR, MT, NL, AT, PT, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO, RS, Macedonia Północna

⁽³⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽⁴⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

W przeciwieństwie do tego, pewne statystycznie istotne różnice można znaleźć pomiędzy uczniami szkół podstawowych, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, a tymi, którzy tego nie robią. Ci ostatni mają mniejsze poczucie przynależności do szkoły i częściej są nękani przez rówieśników w prawie wszystkich krajach europejskich uczestniczących w badaniu PIRLS 2016. Według danych z badania ICCS z 2016 r., na poziomie szkoły średniej I stopnia, różnice w poczuciu przynależności do szkoły i doświadczanie nękania pomiędzy osobami posługującymi się językiem wykładowym w domu a tymi, którzy tego nie robią są mniejsze i można je zaobserwować w mniejszej liczbie krajów.

Kontekst polityki europejskiej

Przedstawione powyżej wyniki badań podkreślają znaczenie podejmowania wysiłków na rzecz zapewnienia pomocy dzieciom i młodzieży ze środowisk migranckich w integracji z systemem edukacji, a tym samym w integracji ze społeczeństwem. Bez tych wysiłków dzieci te nie osiągną swojego pełnego potencjału. Kwestia ta zawsze była podkreślana na szczelbie europejskim, a przez lata opracowano wiele inicjatyw politycznych na poziomie UE w celu rozwiązania różnych problemów, z jakimi borykają się ci uczniowie.

Najnowsze inicjatywy obejmują Plan działania Komisji Europejskiej z 2016 r. na rzecz integracji obywateli państw trzecich ⁽⁵⁾ oraz Komunikat z 2017 r. w sprawie ochrony migrujących dzieci ⁽⁶⁾. W pierwszym dokumencie podkreślono, m.in., że kształcenie i szkolenia są jednym z najpotężniejszych narzędzi integracji. W drugim dokumencie opisano działania mające na celu wzmocnienie ochrony wszystkich migrujących dzieci na wszystkich etapach procesu, które obejmują ocenę potrzeb każdego dziecka na jak najwcześniejszym etapie po przyjeździe i bezzwłoczny dostęp do edukacji, niezależnie od statusu dziecka.

Na tej podstawie w Zaleceniu Rady z 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania ⁽⁷⁾ podkreślono znaczenie zapewnienia skutecznego i równego dostępu do wysokiej jakości edukacji włączającej oraz niezbędnego wsparcia dla wszystkich uczących się, w tym osób ze środowisk migranckich.

O raporcie Eurydice

Niniejsze streszczenie stanowi wyczerpujący przegląd głównych ustaleń raportu Eurydice pt. „Integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach w Europie. Polityka i działania poszczególnych krajów”. Celem nadrzędnym, jaki przyświecał autorom przy opracowywaniu raportu było wsparcie europejskiej współpracy w zakresie kształcenia uczniów ze środowisk migranckich dzięki przedstawieniu analizy porównawczej kluczowych polityk i środków promowanych przez krajowe władze oświatowe (zob. Rysunek 1).

Na wstępie raportu zamieszczono rozdział przedstawiający kontekst i dane demograficzne dotyczące migracji w Europie. Zaprezentowano tu również dane na temat poziomu wykształcenia uczniów ze środowisk migranckich oraz ich poczucia dobrostanu w szkołach. Następnie zamieszczono analizę porównawczą, która została podzielona na dwie główne części:

- I. Mapowanie polityk i działań w 42 systemach edukacji będących członkami sieci Eurydice obejmujące następujące obszary: zarządzanie, dostęp do edukacji, wsparcie językowe, pomoc w nauce i wsparcie psychospołeczne oraz nauczyciele i dyrektorzy szkół. Mapowanie opiera się na danych jakościowych dostarczonych przez sieć Eurydice na podstawie legislacji i zaleceń.
- II. Pogłębiona analiza niektórych polityk i działań w zakresie integracji, które są skierowane bezpośrednio do konkretnych dzieci w 10 wybranych systemach edukacji (Niemcy – Brandenburgia, Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Francja, Włochy, Austria,

⁽⁵⁾ https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf

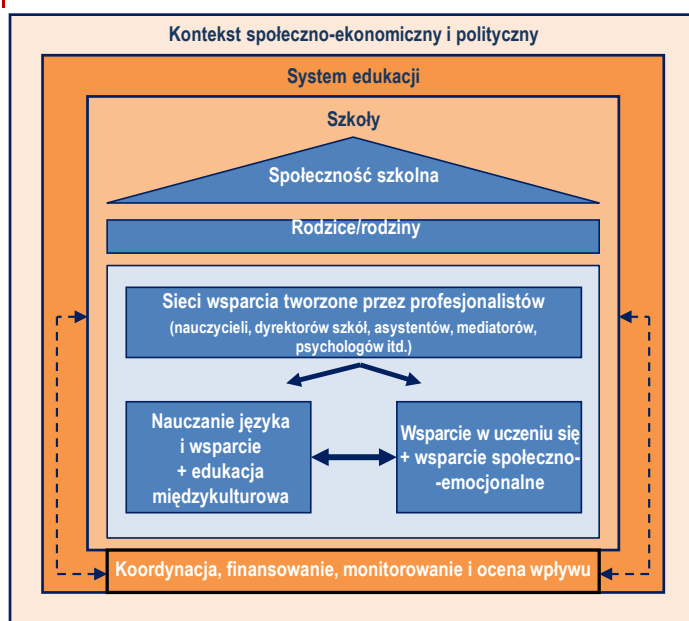
⁽⁶⁾ https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412_communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf

⁽⁷⁾ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

Portugalia, Słowenia, Finlandia, Szwecja i Zjednoczone Królestwo – Anglia). Analiza ta opiera się na dwóch głównych wymiarach koncepcyjnych: jeden dotyczy różnorodności językowej i kulturowej w szkołach, a drugi – podejścia całościowego do dziecka.

Należy zauważyć, że w raporcie analizie poddano jedynie treść regulacji i zaleceń wydanych przez władze na najwyższym szczeblu, bezpośrednio związanych z integracją uczniów ze środowisk migranckich w szkołach. Analiza szerszego kontekstu (tj. charakterystyka systemów edukacji lub kontekst społeczno-ekonomiczny/polityczny) nie wchodzi w zakres raportu. Ponadto raport nie odzwierciedla tego, czy i w jakim stopniu analizowane polityki i działania są stosowane w praktyce na poziomie lokalnym/szkoły, ani nie obejmuje wszelkich innych środków, które mogły zostać podjęte w ramach autonomii lokalnej i/ (lub) szkół.

Rysunek 1: Ramy koncepcyjne do celów analizy danych dotyczących polityki i działań promujących integrację uczniów ze środowisk migranckich w szkołach



Źródło: Eurydice.

Na wstępie niniejszego streszczenia przedstawiono odpowiedź na pytanie, dlaczego proces integracji jest ważnym zagadnieniem dla uczniów ze środowisk migranckich. W dalszej części wyjaśniono, co należy rozumieć pod pojęciem „uczniowie ze środowisk migranckich”, a następnie podsumowano politykę i działania realizowane przez centralne władze oświatowe w całej Europie. Zostały one podzielone na cztery główne kategorie:

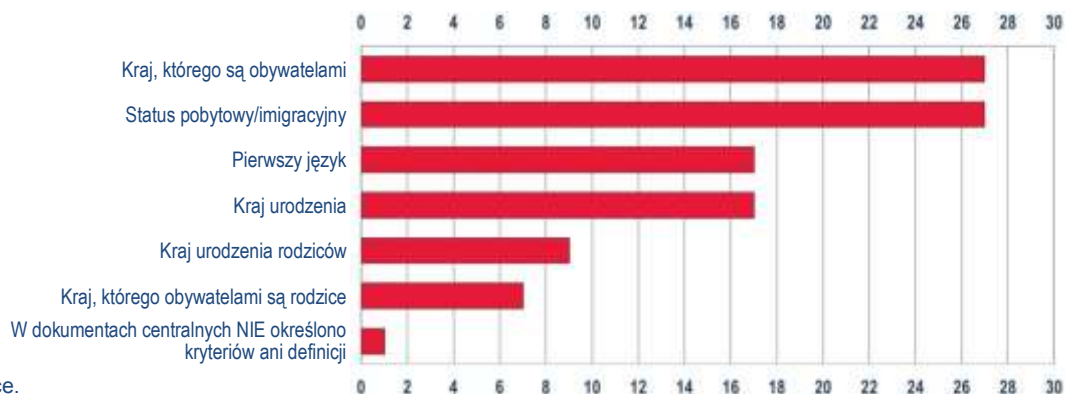
1. Dostęp do kształcenia i szkoleń.
2. Wsparcie językowe w środowiskach zróżnicowanych pod względem językowym i kulturowym.
3. Całościowe podejście do nauczania i uczenia się z uwzględnieniem wszystkich potrzeb dziecka.
4. Kompleksowy charakter podejść stosowanych w ramach polityki.

Co rozumiemy pod pojęciem „uczniowie ze środowisk migranckich”?

Raport koncentruje się na dzieciach i młodzieży ze środowisk migranckich. Są oni definiowani jako migranci w pierwszym pokoleniu (nowo przybyli), migranci w drugim pokoleniu lub dzieci i młodzież powracający z emigracji. Powody ich migracji (np. ekonomicznej lub politycznej) mogą być różne, podobnie jak ich status prawny: mogą to być obywatele, rezydenci, osoby ubiegające się o azyl, uchodźcy, małoletni bez opieki lub migranci o nieuregulowanym statusie. Ich pobyt w kraju przyjmującym może być krótko- lub długoterminowy i mogą oni mieć prawo lub mogą nie mieć prawa do uczestnictwa w formalnym systemie edukacji kraju przyjmującego. Uwzględnia się dzieci migrantów i młodzież z UE i spoza UE.

Ta wspólna definicja umożliwia porównanie polityki oświatowej w 42 systemach edukacji w zakresie integracji uczniów ze środowisk migranckich. Dokumenty urzędowe wydawane przez poszczególne władze oświatowe mogą jednak podkreślać jedną lub więcej cech szczególnych tej populacji w celu określenia, kto szczególnie powinien korzystać z określonej polityki i konkretnych środków. Rysunek 2 pokazuje, że „kraj pochodzenia” i „status rezydenta/imigranta” są wykorzystywane przez osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki w większości systemów edukacji do celów identyfikacji uczniów ze środowisk migranckich; ważnym kryterium są również „pierwszy język” i „kraj urodzenia” uczniów.

Rysunek 2: Najczęściej stosowane kryteria identyfikacji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich, 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek ten zamieszczono w Rozdziale I.1 „Zarządzanie” (zob. Rysunek I.1.1).

Z kolei „kraj urodzenia rodziców” jest rzadziej wykorzystywany do celów identyfikacji uczniów ze środowisk migranckich. Nic dziwnego, że z uwagi na brak odniesień polityka związana z migracją i edukacją rzadko jest kierowana do drugiego pokolenia, czyli uczniów urodzonych w kraju, w którym obecnie mieszkają, którzy mają co najmniej jednego rodzica urodzonego za granicą. Tylko Włochy zgłosiły taką politykę. Podobnie tylko kilka krajów, w tym Estonia, Francja, Łotwa, Litwa, Polska i Słowenia, wyraźnie odnosi się do uczniów powracających z emigracji w swojej polityce oświatowej – tj. uczniów powracających do kraju, którego są obywatelami, po tym, jak byli migrantami międzynarodowymi w innym kraju.

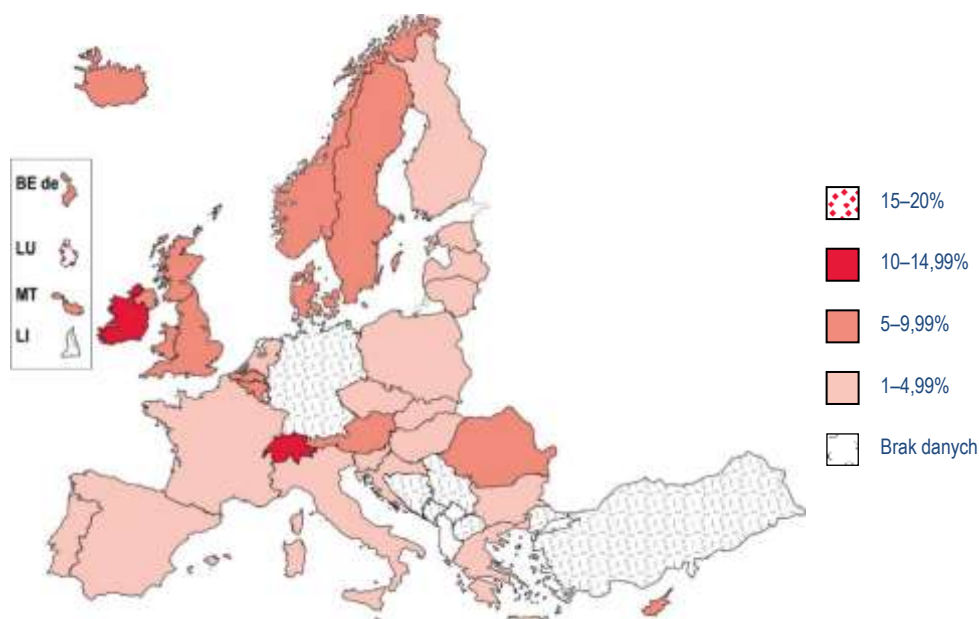
W większości krajów odsetek imigrantów w wieku poniżej 15 lat wynosi mniej niż 10%

Dane Eurostatu dotyczące wskaźników imigracji w Europie pokazują, że liczba osób wjeżdżających do państw członkowskich UE waha się w poszczególnych latach i jest mocno zróżnicowana dla poszczególnych krajów. W ubiegłej dekadzie największe liczby odnotowano w 2007 r. (ok. 4 mln), 2015 r. (ok. 4,7 mln) i 2016 r. (ok. 4,3 mln). Dane te obejmują migrację wewnątrz Europy i migrację spoza UE ⁽⁸⁾.

Dane statystyczne koncentrujące się na konkretnej grupie wiekowej – młodzieży w wieku poniżej 15 lat – wskazują, że w niemal wszystkich krajach, w których dostępne są dane, grupa urodzonych za granicą stanowi mniej niż 10% tej populacji (zob. Rysunek 3). W 17 krajach odsetek ten wynosi poniżej 5%, a w 10 krajach od 5% do 10%. W Luksemburgu odsetek ten jest wyższy, najprawdopodobniej ze względu na wielkość kraju oraz znaczny napływ wysoko wykwalifikowanych pracowników migrujących z krajów sąsiadujących.

⁽⁸⁾ Eurostat, Immigration by age group, sex and citizenship [migr_imm1ctz] [migr_imm1ctz] (dane pobrane w czerwcu 2018 r.)

Rysunek 3: Odsetek osób w wieku poniżej 15 lat urodzonych za granicą spośród wszystkich młodych ludzi w tej samej grupie wiekowej, 2017 r.



Źródło: Eurostat, Population on 1 January by age group, sex and country of birth [migr_pop3ctb] (dane pobrane w czerwcu 2018 r.)

Objaśnienie

Dane te zamieszczono w Rozdziale pt. Kontekst (zob. Rysunek 14).

Jakie działania podejmują centralne władze oświatowe w całej Europie, aby wspierać szkoły w integracji uczniów ze środowisk migranckich?

Integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach jest złożonym procesem, który ma na celu zapewnienie dzieciom i młodzieży dostępu do wysokiej jakości kształcenia oraz niezbędnego wsparcia językowego, społeczno-emocjonalnego i pomocy w nauce. Wiąże się to również z zapewnieniem im pomocy w dostosowaniu się do nowego środowiska szkolnego i zapewnieniem, że osiągają zadowalające postępy w nauce. Podjęcie dalszych kroków w tym procesie oznacza zapewnienie, że środowisko szkolne jest przyjazne dla uczniów o różnym pochodzeniu i o różnych potrzebach, oraz zagwarantowanie przyjaznej przestrzeni, w której wszyscy uczniowie czują się bezpiecznie, są doceniani i mają zapewnione warunki do nauki.

1. Dostęp do kształcenia i szkoleń

Dostęp do kształcenia jest powszechnym prawem człowieka, niezależnie od statusu prawnego. Jednak sam dostęp nie jest wystarczający, jeżeli nie wiąże się z wysokiej jakości kształceniem i szkoleniami, tj. możliwością zapisania się do szkół zapewniających wysokiej jakości nauczanie, uczenie się i wsparcie, a także takie ścieżki kształcenia, które odpowiadają potrzebom i aspiracjom uczniów (European Commission 2013). Dzieci i młodzież ze środowisk migranckich mogą stanąć w obliczu wyzwań w obu tych obszarach.

W większości europejskich systemów edukacji dzieci i młodzież ze środowisk migranckich w wieku obowiązku szkolnego mają takie same prawa i obowiązki w zakresie uczestnictwa w edukacji, jak dzieci i młodzież urodzeni w kraju przyjmującym. Jednakże w ośmiu krajach (Bułgaria, Dania, Litwa, Węgry, Rumunia, Szwecja, Macedonia Północna i Turcja) niektóre kategorie dzieci i młodzieży imigrantów mają różne prawa i (lub) obowiązki.

Na przykład w Rumunii, Macedonii Północnej i Turcji dzieci i młodzież posiadający status rezydenta mają prawo, ale nie obowiązek, uczestnictwa w edukacji. Pomimo porozumień europejskich ⁽⁹⁾ określających, że organy krajowe powinny zapewnić edukację osobom ubiegającym się o azyl w ciągu trzech miesięcy od złożenia wniosku, małoletni będący osobami ubiegającymi się o azyl nie mają takich samych praw w zakresie edukacji jak uczniowie urodzeni w Danii, Macedonii Północnej i Turcji. Wreszcie nieletni będący nielegalnymi migrantami znajdują się w najbardziej niepewnej sytuacji, ponieważ nie mają takich samych praw do uczestnictwa w edukacji jak dzieci w tym samym wieku urodzone w Bułgarii, Danii, na Litwie, Węgrzech, w Macedonii Północnej i Turcji. W Szwecji nielegalni migranci mogą, ale nie muszą, uczestniczyć w obowiązkowej edukacji.

Istnieje oczywiste ryzyko, że dzieci migrantów, które nie mają takich samych praw i obowiązków w zakresie obowiązkowej edukacji co ich rówieśnicy urodzeni w kraju przyjmującym, mogą być znacznie opóźnione w rozwoju poznawczym i społeczno-emocjonalnym.

Uczniowie powyżej wieku obowiązku szkolnego, którzy nie mają statusu rezydenta, nie mają prawa dostępu do kształcenia w 13 systemach edukacji

Młodzi ludzie ze środowisk migranckich, którzy przekroczyli wiek obowiązku szkolnego albo posiadają odpowiednie wcześniejsze wykształcenie i w związku z tym mogą przejść na wyższy poziom kształcenia w kraju przyjmującym, albo też nie ukończyli jeszcze obowiązkowej edukacji, a zatem potrzebują kształcenia wyrównawczego – w obu wypadkach większość systemów edukacji zapewnia tym uczniom takie samo prawo do edukacji jak uczniom w wieku obowiązku szkolnego.

Jednak w 13 systemach edukacji ⁽¹⁰⁾ niektórzy młodzi ludzie ze środowisk migranckich – głównie osoby ubiegające się o azyl i (lub) nielegalni migranci – którzy przekroczyli wiek obowiązku szkolnego, ale nie ukończyli jeszcze obowiązkowej edukacji, nie mają takich samych praw do uczestnictwa w kształceniu wyrównawczym jak ich rówieśnicy urodzeni w kraju przyjmującym. Na przykład w Holandii młodzi nielegalni imigranci w wieku 18 lat lub starsi mogą ukończyć program kształcenia, który rozpoczęli w wieku 18 lat, ale nie mają prawa do rozpoczęcia kolejnego programu kształcenia (ogólnego lub IVET), gdy ukończą 18 lat lub więcej. W Belgii (Wspólnota Flamandzka) i Szwajcarii, ze względu na to, że do celów uczestnictwa w zorientowanych zawodowo programach wyrównawczych, które obejmują naukę w miejscu pracy wymagane jest zezwolenie na pobyt, nielegalni migranci w wieku powyżej obowiązku szkolnego nie mogą w nich uczestniczyć, mimo tego, że mają prawo do ukończenia programu kształcenia, jeżeli uczyli się wcześniej w Belgii (Wspólnota Flamandzka) lub mogą ubiegać się o zezwolenie na pobyt czasowy w Szwajcarii.

Wstępna ocena nowo przybyłych uczniów-migrantów w Europie nie jest szeroko stosowana i rzadko ma kompleksowy charakter

Centralne władze oświatowe w 21 europejskich systemach edukacji opowiadają się za uwzględnieniem kompetencji nowo przybyłych uczniów-migrantów w zakresie języka wykładowego i (lub) wyników oceny ich wcześniejszego wykształcenia ⁽¹¹⁾. Elementy te zazwyczaj mają wpływ na podejmowanie decyzji o umieszczeniu uczniów w szkołach i (lub) zapewnieniu wsparcia w nauce.

Kryteria oceny kompetencji w zakresie języka wykładowego lub wcześniejszej nauki obowiązujące na szczeblu centralnym, które mogą sprzyjać spójności wstępnej oceny uczniów ze środowisk migranckich we wszystkich szkołach wchodzących w skład systemu edukacji obowiązują tylko w 18 systemach edukacji ⁽¹²⁾. I tylko cztery z dziesięciu systemów edukacji poddanych analizie w Części II raportu (Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Portugalia, Szwecja i Finlandia) określają w dokumentach urzędowych, że oprócz języka wykładowego i wcześniejszej nauki należy również oceniać dobrostan społeczny i emocjonalny uczniów.

⁽⁹⁾ Dyrektywa 2013/33/UE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową (wersja przekształcona) [online] Dostępne pod adresem: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR> [dostęp 22 października 2018 r.].

⁽¹⁰⁾ BE nl, BG, CZ, DK, HR, LT, HU, NL, PL, CH, Macedonia Północna, NO, TR

⁽¹¹⁾ BE de, BG, CZ, DK, DE, ES, FR, HR, IT, CY, LU, MT, RO, SI, SK, FI, SE, CH, LI, ME, RS

⁽¹²⁾ BE de, BG, DK, DE, ES, FR, CY, LU, MT, NL, AT, PT, RO, FI, SE, CH, LI, ME

Nowo przybyli uczniowie ze środowisk migranckich są zazwyczaj umieszczani w klasach przygotowawczych lub uczęszczają na zajęcia wyrównawcze, jeśli ich umiejętności językowe nie są wystarczające, aby mogli uczestniczyć w ogólnodostępnym kształceniu.

Po tym, jak zostaną przyjęci do systemu edukacji, dzieci i młodzież ze środowisk migranckich mogą być nauczani w różny sposób. Nowo przybyli uczniowie, których kompetencje w zakresie języka wykładowego są wystarczająco wysokie, by mogli realizować program nauczania, są zazwyczaj umieszczani w klasach ogólnodostępnych i uczęszczają na wszystkie zajęcia razem z rówieśnikami urodzonymi w danym kraju. Na Łotwie, w Republice Czeskiej, Słowacji, Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) i Czarnogórze wszyscy nowo przybyli uczniowie ze środowisk migranckich są umieszczani w klasach ogólnodostępnych na wszystkich poziomach edukacji.

Nowo przybyli uczniowie ze środowisk migranckich o niższym poziomie lub nieposiadający umiejętności posługiwania się językiem wykładowym zazwyczaj są umieszczani w klasach przygotowawczych lub biorą udział w zajęciach wyrównawczych ⁽¹³⁾. Zajęcia te są na ogół organizowane na trzy sposoby:

1. Przez większość zajęć uczniowie uczą się w klasach ogólnodostępnych, a niektóre lekcje prowadzone są w oddzielnych grupach.
2. Uczniowie uczą się w oddzielnych grupach przez większość lekcji i dołączają do klasy ogólnodostępnej podczas niektórych zajęć (wychowanie fizyczne, sztuka i muzyka, na których mogą nawiązywać kontakty i uczestniczyć w zajęciach, nawet jeśli posiadają ograniczone umiejętności językowe).
3. Uczniowie są umieszczani w oddzielnych grupach, w których realizowane są wszystkie zajęcia.

W literaturze przedmiotu można przeczytać, że w klasach przygotowawczych lub podczas zajęć wyrównawczych można poświęcić więcej czasu na nauczanie i naukę języka wykładowego niż w wypadku pełnego włączenia uczniów do szkół ogólnodostępnych od samego początku (Koehler 2017). Stwierdzono jednak, że klasy przygotowawcze/zajęcia wyrównawcze utrudniają integrację, ponieważ uczniowie ze środowisk migranckich są oddzieleni od rówieśników urodzonych w kraju przyjmującym. Ponadto postępy w nauce uczniów ze środowisk migranckich mogą zostać opóźnione, jeśli zbyt duży nacisk zostanie położony na naukę języka wykładowego, do tego stopnia, że nauka innych przedmiotów uwzględnionych w programie zostanie wstrzymana (Nilsson, Bunar 2016).

Mając świadomość potencjalnego negatywnego wpływu długotrwałej nauki w oddzielnych grupach na wyniki w nauce i integrację społeczną nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich, w 21 ⁽¹⁴⁾ z 33 systemów edukacji, w których dostępne są klasy przygotowawcze lub zajęcia wyrównawcze ogranicza się czas, przez jaki uczniowie ze środowisk migranckich uczęszczają do oddzielnych klas, w większości wypadków do jednego roku lub dwóch lat. Jednak zazwyczaj ukierunkowane wsparcie językowe i (lub) pomoc w nauce dla nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich są zapewniane dłużej niż zajęcia przygotowawcze i są kontynuowane w ramach ogólnodostępnej edukacji.

Innym sposobem, w jaki centralne władze oświatowe starają się ograniczyć potencjalny negatywny wpływ zajęć przygotowawczych na uczenie się uczniów ze środowisk migranckich, jest oferowanie bogatego w treści programu nauczania, który zapewnia nauczanie przedmiotów innych niż tylko język wykładowy. W 13 ⁽¹⁵⁾ z 33 systemów edukacji, w których prowadzone są klasy przygotowawcze, regulacje/zalecenia na najwyższym szczeblu przewidują, że oprócz nauczania języka wykładowego zajęcia te powinny obejmować inne przedmioty uwzględnione w programie nauczania (zwłaszcza inne przedmioty podstawowe, takie jak matematyka, języki obce, nauki przyrodnicze itp.).

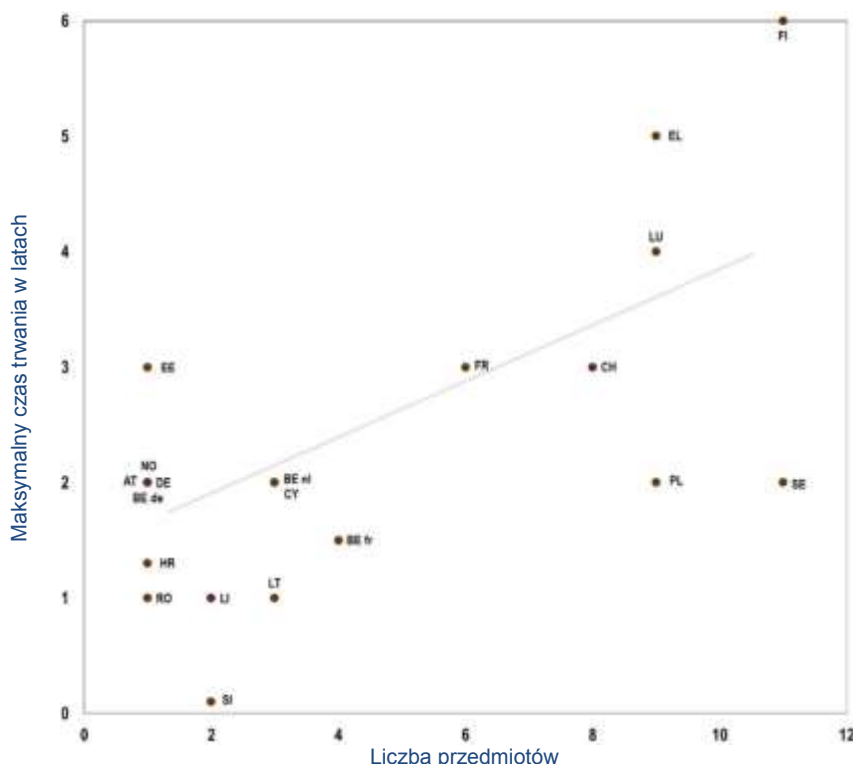
⁽¹³⁾ Klasy przygotowawcze – w niektórych krajach nazywane również „klasami wstępnymi” lub „klasami przejściowymi” – są to oddzielne klasy lub lekcje, w ramach których nowo przybyli uczniowie ze środowisk migranckich intensywnie uczą się języka, a w niektórych wypadkach realizują zmodyfikowany program nauczania innych przedmiotów w celu lepszego włączenia ich do klas ogólnodostępnych (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017b).

⁽¹⁴⁾ BE fr, BE de, BE nl, DE, EE, EL, FR, HR, IT, CY, LT, LU, AT, PL, RO, SI, FI, SE, CH, LI, NO

⁽¹⁵⁾ BE fr, BE nl, DK, EL, FR, CY, LT, LU, MT, PL, FI, SE, CH

Rysunek 4 pokazuje, że w niektórych krajach, takich jak Grecja, Francja, Luksemburg, Finlandia i Szwajcaria, gdzie nowo przybyli uczniowie ze środowisk migranckich mogą uczęszczać do klas przygotowawczych lub na zajęcia wyrównawcze przez okres do sześciu lat, dokumenty urzędowe wskazują, że zajęcia te powinny obejmować stosunkowo dużą liczbę przedmiotów. Z drugiej strony, w krajach takich jak Rumunia i Słowenia, wąski zakres zajęć wyrównawczych/nauki w klasach przygotowawczych, obejmujący jeden lub dwa przedmioty, zbiega się z faktem, że czas realizacji tych zajęć jest stosunkowo krótki i zaleca się, aby uczniowie uczęszczali również na wszystkie inne zajęcia z przedmiotów w głównym nurcie edukacji.

Rysunek 4: Limit czasu nauki w klasach przygotowawczych/w ramach zajęć wyrównawczych (w latach) oraz liczba realizowanych przedmiotów uwzględnionych w programie nauczania w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Objaśnienie

Przedstawione tu dane opierają się na informacjach zawartych na Rysunku I.2.8 w Rozdziale 2 pt. Dostęp do edukacji i na Rysunku I.3.1 w Rozdziale 3 pt. Wsparcie językowe, pomoc w nauce i wsparcie psychospołeczne.

Źródło: Eurydice.

2. Wsparcie językowe w środowiskach zróżnicowanych pod względem językowym i kulturowym

Biegła znajomość języka wykładowego jest niezbędna, aby uczniowie mogli realizować program nauczania w szkole i mogli korzystać z możliwości nauki zapewnianych przez szkoły. Wyniki w nauce w dużym stopniu zależą od poziomu umiejętności czytania i pisania w języku wykładowym. Dotyczy to wszystkich uczących się, szczególnie uczniów ze środowisk defaworyzowanych, w tym niektórych kategorii uczniów ze środowisk migranckich. (European Commission 2017d). W grę wchodzi również szersze kwestie społeczne ponieważ umożliwienie wszystkim dzieciom wykorzystania ich potencjału edukacyjnego odgrywa ważną rolę w budowaniu bardziej demokratycznego i sprawiedliwego społeczeństwa.

Kwestie językowe wykraczają poza nauczanie języka wykładowego. Badania naukowe wykazały, że uwzględnianie realiów językowych i kulturowych uczniów ma pozytywny wpływ na ich dobre samopoczucie i wyniki w szkole (Thomas, Collier 1997; Cummins 2001; Garcia 2009). Statystyki omówione powyżej wskazują, że uczniowie szkół podstawowych, którzy w domu posługują się językiem innym niż język wykładowy, mają mniejsze poczucie przynależności do szkoły i są bardziej narażeni na nękanie w szkole.

Nauczanie języka wykładowego uczniów ze środowisk migranckich stanowi szczególne wyzwanie, ponieważ język ten jest często drugim lub dodatkowym językiem, którego należy się nauczyć i opanować na wystarczająco wysokim poziomie, aby móc uczyć się innych przedmiotów. Biegła znajomość języka wykładowego ułatwia również proces socjalizacji w szkołach. Z tych powodów szczególnie środki dydaktyczne związane z językiem wykładowym muszą być częścią każdej kompleksowej polityki edukacyjnej, której celem jest poprawa sposobu integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkołach.

Około dwóch trzecich europejskich władz oświatowych na najwyższym szczeblu, dysponujących budżetem na integrację uczniów ze środowisk migranckich w szkołach, uznaje kluczową rolę języka wykładowego, co znajduje odzwierciedlenie w wykorzystaniu „liczby uczniów ze środowisk migranckich potrzebujących wsparcia językowego” jako kryterium przyznawania środków finansowych (zob. Rysunek 5). W niektórych krajach władze oświatowe stosują również inne kryteria, takie jak „liczba uczniów ze środowisk migranckich w szkole/gminie”.

BE de
LU
MT
LI

Liczba uczniów-migrantów potrzebujących wsparcia językowego
Liczba uczniów-migrantów w szkole/gminie
Nie określono kryteriów
Nie dotyczy: brak budżetu na integrację migrantów

Źródło: Eurydice

Objaśnienie

Wstępna ocena kompetencji nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich w zakresie języka wykładowego jest wykorzystywana nie tylko do podejmowania decyzji dotyczących klasy, do której uczeń będzie uczęszczał, lecz również do zapewnienia odpowiedniego wsparcia zgodnie z konkretnymi potrzebami językowymi. Na przykład Austria wprowadziła niedawno środki związane

z testowaniem poziomu biegłości w języku wykładowym. Działania te wyróżniają się tym, że wszyscy uczniowie – zarówno urodzeni w kraju, jak i migranci – przed rozpoczęciem nauki szkolnej muszą sprawdzić swoje umiejętności językowe.

Wszystkie centralne władze oświatowe w Europie, z wyjątkiem Zjednoczonego Królestwa (Anglia), Bośni i Hercegowiny oraz Macedonii Północnej, również wprowadziły przepisy lub zalecenia dotyczące zapewnienia dodatkowych lekcji języka wykładowego dla uczniów ze środowisk migranckich, w ramach zarówno godzin lekcyjnych, jak i zajęć pozalekcyjnych, na wszystkich lub niektórych poziomach kształcenia. Takie dodatkowe zajęcia mogą być zapewnione w ramach klas przygotowawczych. W wielu systemach edukacji, w których są one zapewniane przez nauczycieli pracujących w szkole, centralne władze oświatowe oczekują posiadania przez nauczycieli dodatkowych kwalifikacji, takich jak nauczanie języka wykładowego jako języka drugiego lub dodatkowego.

Program nauczania w szkole, jako szersze ramy nauczania języka wykładowego, może ułatwić naukę tego języka. Wydaje się, że niektóre centralne władze oświatowe w Europie uznały przekrojowy wymiar języka wykładowego w programie nauczania. Na przykład 15 centralnych władz oświatowych ⁽¹⁶⁾ określiło jako szczególne wyzwanie dla polityki umiejętności i kwalifikacje nauczycieli do nauczania przedmiotów uwzględnionych w programie nauczania w języku wykładowym, który jest dla nich drugim lub dodatkowym językiem. Centralne władze oświatowe w 22 systemach edukacji ⁽¹⁷⁾ organizują lub wspierają doskonalenie zawodowe nauczycieli, aby umożliwić im zdobycie tych kompetencji.

Bardziej szczegółowa analiza dziesięciu systemów edukacji przedstawiona w Części II raportu pokazuje, że we wszystkich tych systemach język nauczania postrzegany jest jako kompetencja przekrojowa. Oznacza to, że wszyscy nauczyciele (nauczyciele języków i nauczyciele innych przedmiotów) mają pomagać wszystkim uczniom, w tym uczniom ze środowisk migranckich, w doskonaleniu umiejętności w zakresie języka wykładowego.

W trzech z dziesięciu systemów edukacji (Niemcy – Brandenburgia, Austria i Finlandia) podnoszenie świadomości językowej ⁽¹⁸⁾ stanowi przekrojowy cel edukacyjny programu nauczania. Rozwijanie świadomości językowej podczas nauki języka i przedmiotów innych niż język przyczynia się do głębszego poznania zagadnień lingwistycznych, co ułatwia naukę języków obcych i pomaga osiągnąć wysoki poziom znajomości tych języków (Svalberg 2007). W Finlandii świadomość językowa jest uważana za kluczowy aspekt kultury szkolnej, co sprawia, że każda szkoła staje się „społecznością posiadającą świadomość językową”. W tym wypadku pojęcie to obejmuje różne aspekty nauki języków, które są istotne w kontekście szkolnym: podkreśla kluczowe znaczenie języka dla nauki, interakcji i współpracy oraz budowania tożsamości i socjalizacji.

W uzupełnieniu takiego przekrojowego podejścia do języka wykładowego w Szwecji i Finlandii opracowano program nauczania języka wykładowego jako języka obcego. W Finlandii jest on dostępny dla uczniów, którzy w domu posługują się językiem innym niż język szwedzki i fiński i którzy potrzebują takiego nauczania, podczas gdy w Szwecji ten program nauczania jest dostępny dla szerszej grupy uczniów i jest również realizowany na podstawie potrzeb. W obu krajach uczniowie ci mogą realizować taki program nauczania przez cały okres nauki szkolnej.

⁽¹⁶⁾ BG, DE, EE, EL, IT, CY, LT, LU, MT, PT, SE, IS, ME, NO, RS

⁽¹⁷⁾ BE, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, EL, CY, LV, LU, MT, AT, PT, SI, SK, FI, CH, IS, LI, ME, NO

⁽¹⁸⁾ Świadomość językowa odnosi się do wrażliwości osoby na naturę języka i jego rolę w życiu człowieka (Donmall 1985). Obejmuje takie elementy, jak wiedza na temat języka, świadome postrzeganie i wrażliwość podczas uczenia się języka, nauczanie języka i używanie języka (Association for Language Awareness 2012, [za: Ellis 2012]).

Nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu

Uczniowie ze środowisk migranckich rzadko mają prawo do nauki w szkole języka, którym posługują się w domu

W trzynastu systemach edukacji ⁽¹⁹⁾ w Europie centralne władze oświatowe przyjęły przepisy lub zalecenia dotyczące nauczania w szkole języka, którym uczniowie posługują się w domu, chociaż nauczanie to jest rzadko traktowane jako obowiązek, a gdy tak się dzieje, podlega pewnym warunkom (np. wymagana minimalna liczba uczniów). W systemach edukacji, w których nie obowiązują regulacje na najwyższym szczeblu w tej dziedzinie, można oczekiwać, że nauczyciele nadal w różny sposób zapewniają możliwość nauki języka lub języków którymi uczniowie posługują się w domu. Tak jest np. we Francji, w Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia). W takim wypadku języki, jakimi uczniowie posługują się w domu, są najczęściej traktowane w instrumentalnie, ponieważ są pomocne we wspieraniu uczniów ze środowisk migranckich w osiąganiu biegłości w posługiwaniu się językiem wykładowym.

Legislacja w większości spośród 10 wybranych krajów (Niemcy – Brandenburgia, Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Włochy, Austria, Słowenia i Szwecja) stanowi, że głównym celem nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu, jest zachowanie i promowanie języka ojczystego uczniów ze środowisk migranckich. Ponadto regulacje te wskazują rolę, jaką takie nauczanie odgrywa w rozwijaniu kompetencji międzykulturowych uczniów ze środowisk migranckich. Ostatecznie nauczanie to ma pomóc uczniom ze środowisk migranckich w budowaniu ich wielokulturowej tożsamości, a tym samym ułatwić integrację w szkole. W Austrii i Szwecji nauka języków, którymi uczniowie posługują się w domu, jest ponadto uważana za podstawę całego procesu kształcenia w szkole. Innymi słowy, jest postrzegana jako wkład w osiągnięcia i dobrostan uczniów ze środowisk migranckich. W Szwecji, gdzie centralne władze oświatowe opracowały bardzo złożoną procedurę oceniania uczniów, ocenie podlegają również kompetencje uczniów ze środowisk migranckich w zakresie języka, którym posługują się w domu.

Finlandia jest jedynym z dziesięciu wybranych systemów edukacji, w którym nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu postrzegane jest jako wkład w promowanie dwujęzyczności i wielojęzyczności. W tym kraju centralne władze oświatowe korzystają z potencjału środowiska zróżnicowanego pod względem językowym i kulturowym, w którym działają szkoły. Wszystkie języki występujące w szkole są konsekwentnie doceniane i używane; wszystkie odnoszą się do kultury szkoły. Program nauczania promuje wielojęzyczność i ma na celu rozwój świadomości językowej uczniów.

Austria, Szwecja i Finlandia to jedyne trzy z dziesięciu wybranych systemów edukacji, w których centralne władze oświatowe opracowały program nauczania języków, którymi uczniowie posługują się w domu.

Nauczyciele języków, którymi uczniowie posługują się w domu, albo pochodzą z zagranicy, albo urodzili się i zostali wykształceni w kraju, w którym uczą

Tylko w siedmiu z 42 systemów edukacji (Hiszpania, Włochy, Austria, Finlandia, Szwecja, Szwajcaria i Norwegia) centralne władze oświatowe wydają zalecenia lub regulacje dotyczące kwalifikacji niezbędnych do prowadzenia zajęć z języków, którymi uczniowie posługują się w domu. Analiza dziesięciu systemów edukacji pokazuje, że systemy zapewniające nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu, można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza grupa obejmuje systemy edukacji, w których nauczyciele pochodzą głównie z krajów, w których mówi się tymi językami. W związku z tym ich przygotowanie pedagogiczne odbyło się w tych krajach. Tak jest w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) i we Włoszech, gdzie nawiązano współpracę z innymi krajami w celu nauczania określonych języków. W drugiej grupie znajdują się systemy edukacji (Niemcy – Brandenburgia, Austria, Słowenia, Szwecja i Finlandia), w których nauczyciele języków, którymi uczniowie posługują się w domu, mają różne profile pod względem kwalifikacji

⁽¹⁹⁾ DK, DE, EE, ES, IT, LV, LT, AT, SI, SE CH, IS, NO

i pochodzenia: mogą oni pochodzić z zagranicy lub mogą być migrantami w pierwszym lub drugim pokoleniu, którzy zostali wykształceni w Europie.

Edukacja międzykulturowa

W większości krajów w Europie edukacja międzykulturowa jest określana jako przedmiot lub zagadnienie uwzględnione w podstawie programowej. Może również stanowić aspekt kultury szkoły lub być zagadnieniem realizowanym podczas specjalnych dni albo w ramach projektów.

Edukacja międzykulturowa może stanowić cel ogólny kształcenia, zagadnienie międzyprzedmiotowe lub może być nauczana w ramach określonych przedmiotów uwzględnionych w programie

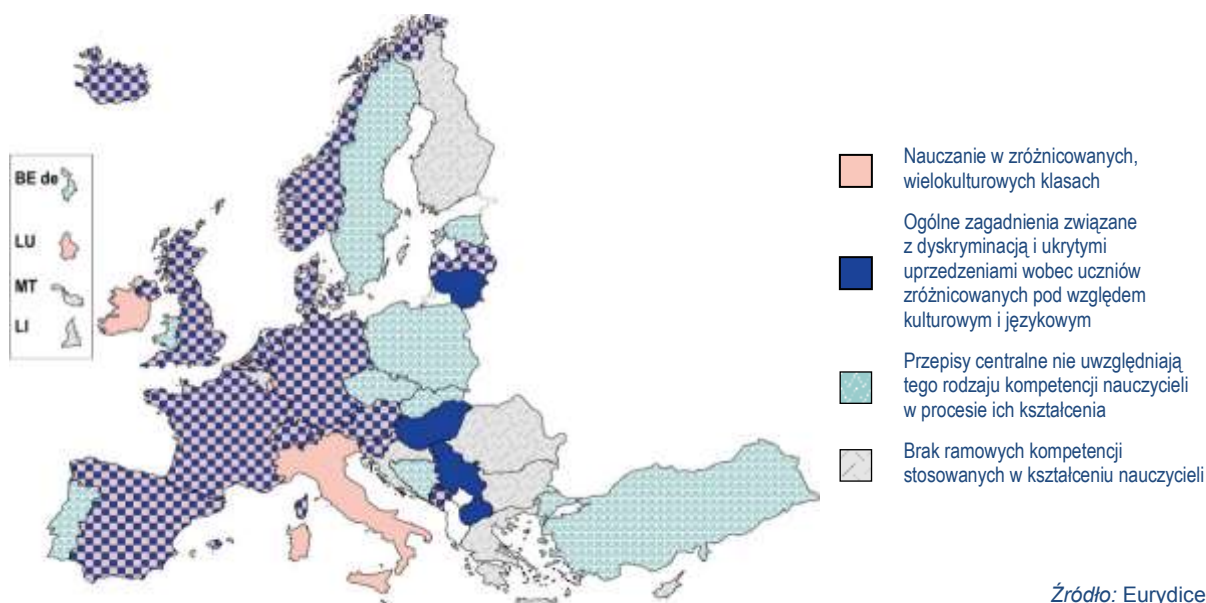
Bliższa analiza programu nauczania i legislacji w dziesięciu wybranych systemach edukacji wskazuje na znaczne różnice w sposobie promowania edukacji międzykulturowej. Jest ona częścią podstawy programowej w dziewięciu z dziesięciu systemów edukacji, wyjątkiem jest tu Portugalia, gdzie jest ona promowana w ramach kilku indywidualnych inicjatyw i projektów realizowanych w całym kraju. Jednak od roku szkolnego 2018/19 edukacja międzykulturowa stała się częścią programu nauczania przedmiotu „obywatelstwo i rozwój”.

W Szwecji i we Włoszech stanowi zasadę leżącą u podstaw całego programu nauczania: jest uważana za reakcję systemu edukacji na rosnący wielokulturowy wymiar naszych społeczeństw, co dotyczy wszystkich uczniów. W Niemczech (Brandenburgia), Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), Austrii i Finlandii edukacja międzykulturowa jest promowana jako zagadnienie międzyprzedmiotowe, a przedmioty, w ramach których powinna być realizowana, są wskazane w programach nauczania. We Francji, w Słowenii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) edukacja międzykulturowa jest nauczana w ramach konkretnych przedmiotów, szczególnie edukacji obywatelskiej.

Jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli, Rysunek 6 pokazuje, że w większości z 42 systemów edukacji, w których obowiązują ramy kompetencji nauczycieli w przygotowaniu do zawodu, legislacja obejmuje kompetencje związane z edukacją międzykulturową, np. nauczanie w zróżnicowanych, wielokulturowych klasach i (lub) zajmowanie się ogólnymi kwestiami dyskryminacji oraz ukrytymi uprzedzeniami wobec uczniów zróżnicowanych pod względem kulturowym i językowym. W 34 systemach edukacji nauczyciele mogą również zdobyć co najmniej jedną z tych dwóch kompetencji w ramach doskonalenia zawodowego ⁽²⁰⁾.

⁽²⁰⁾ BE fr, BE de, BE nl, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LT, LU, HU, MT, AT, PT, RO, SI, SK, FI, SE, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, LI, ME, RS, TR

Rysunek 6: Zagadnienia związane z edukacją międzykulturową zawarte w ramowych kompetencjach stosowanych w kształceniu nauczycieli, 2017/18



Objaśnienie

Dane opierają się na informacjach przedstawionych na Rysunku I.4.3 w Rozdziale 4 pt. Nauczyciele i dyrektorzy szkół.

3. Podejście do nauczania i uczenia się uwzględniające wszystkie potrzeby dziecka

Władze oświatowe mogą odgrywać ważną rolę we wspieraniu uczniów ze środowisk migranckich przez zapewnienie niezbędnych strategii politycznych i działań zachęcających szkoły do przyjęcia całościowego podejścia do zaspokajania potrzeb uczniów. Oprócz wspierania nauki języków i innych przedmiotów uwzględnionych w programie podejście to oznacza zapewnienie pomocy uczniom w rozwoju społecznym i emocjonalnym. Przyczynia się to do poprawy ogólnych wyników w nauce uczniów ze środowisk migranckich i minimalizuje ryzyko niskich osiągnięć i przedwczesnego kończenia nauki (Trasberg, Kond 2017).

Uwzględnienie holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich

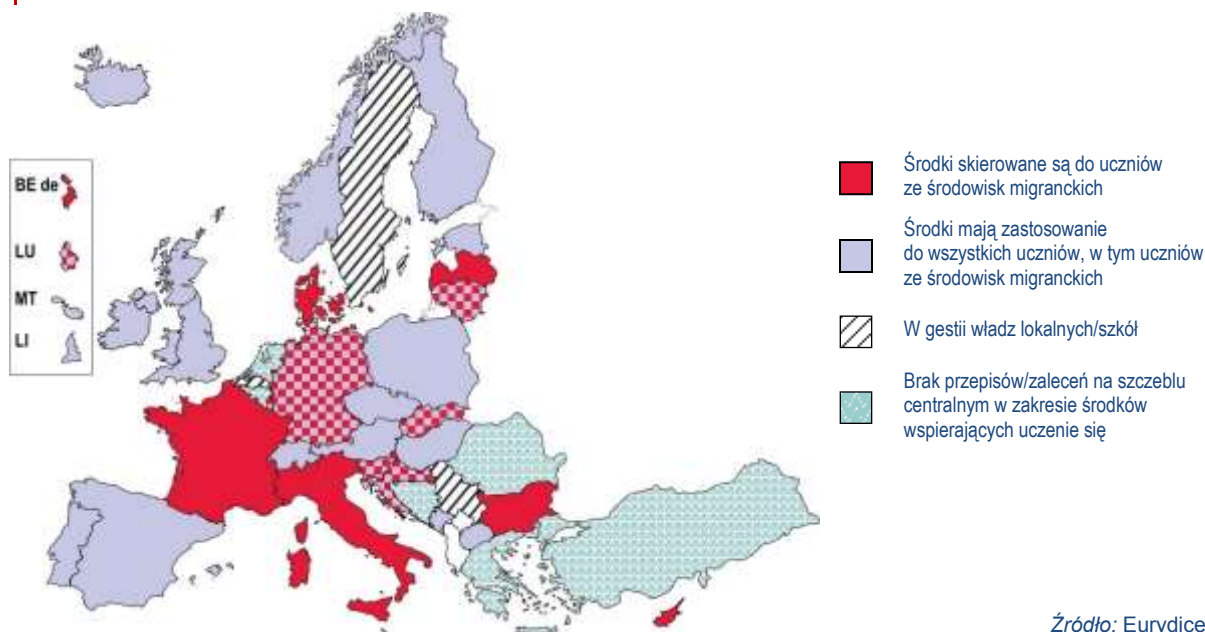
Zgodnie z literaturą naukową, rozwój edukacyjny i potencjał uczniów nie może być w pełni zrealizowany bez wsparcia ich potrzeb społecznych i emocjonalnych (Hamilton 2013; Slade, Griffith 2013; Krachman, LaRocca, Gabrieli 2018). Dotyczy to wszystkich uczniów, szczególnie uczniów ze środowisk migranckich, którzy mogą napotkać dodatkowe wyzwania, takie jak bariery społeczne i kulturowe, przeszkody w pełnym uczestnictwie w życiu szkoły, segregacja i (lub) wrogość oraz nękanie (Nilsson, Bunar 2016; Trasberg, Kond 2017). Dlatego też, koncentrując się na rozwijaniu umiejętności językowych uczniów ze środowisk migranckich i wspierania procesu uczenia się, równie ważne jest promowanie ich rozwoju osobistego, społecznego i emocjonalnego w celu stworzenia optymalnych warunków do nauki.

Polityka i działania w zakresie pomocy w nauce koncentrują się raczej na potrzebach edukacyjnych uczniów, a nie na ich potrzebach społecznych i emocjonalnych

W 33 systemach edukacji w Europie obowiązują przepisy i (lub) zalecenia na poziomie centralnym dotyczące zapewniania środków wspierających proces uczenia się (zob. Rysunek 7). W większości z nich środki te mają zastosowanie do wszystkich uczniów, którzy potrzebują dodatkowego wsparcia w nauce, w tym uczniów ze środowisk migranckich. Mimo, że nauczyciele na ogół cieszą się autonomią w zakresie wyboru metod nauczania stosowanych w klasie, najczęściej zalecanymi formami wsparcia w nauce są formy wdrażane przez nauczycieli, tj. zindywidualizowane wsparcie i zróżnicowane nauczanie. Rzadziej występują centralnie ustalone limity dotyczące wielkości klas

i wsparcia w nauce udzielanego z pomocą innych uczniów, takiego jak edukacja rówieśnicza lub mentoring.

Rysunek 7: Środki wsparcia w nauce w klasach ogólnodostępnych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Objaśnienie

Przedstawione tu dane opierają się na informacjach przedstawionych na Rysunku I.3.7 w Rozdziale 3 pt. Wsparcie językowe, pomoc w nauce i wsparcie psychospołeczne.

Analiza treści dokumentów urzędowych z dziesięciu systemów edukacji wybranych do bardziej szczegółowego zbadania pokazuje, że chociaż wszystkie one promują pewne środki wsparcia w nauce uczniów z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów ze środowisk migranckich, środki te koncentrują się głównie na potrzebach akademickich. Potrzeby w zakresie wsparcia, które wykraczają poza potrzeby poznawcze i dotyczą emocjonalnych i społecznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich, są brane pod uwagę jedynie w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) oraz pośrednio w Portugalii, gdzie wsparcie w nauce zapewniają multidyscyplinarne zespoły, w których skład wchodzi psychologowie, pracownicy socjalni, mediatorzy międzykulturowi i inni wyspecjalizowani pracownicy.

Władze oświatowe w mniej niż połowie krajów wspierają regularną ocenę postępów w nauce uczniów ze środowisk migranckich, przeważnie koncentrując się na języku wykładowym

Monitorowanie i ocena wyników i postępów uczniów ze środowisk migranckich może pomóc szkołom w identyfikacji uczniów potrzebujących dodatkowego wsparcia. Jednakże centralne władze oświatowe tylko w 23 systemach edukacji ⁽²¹⁾ zapewniają nauczycielom pewną formę wsparcia, np. narzędzia ciągłej oceny lub krajowe testy opracowane specjalnie w celu oceny wiedzy i umiejętności uczniów ze środowisk migranckich.

Analiza dziesięciu wybranych systemów edukacji pokazuje, że takie narzędzia oceny głównie koncentrują się na umiejętnościach językowych uczniów ze środowisk migranckich, z wyjątkiem Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), gdzie wsparcia dla ciągłej oceny uczniów ze środowisk migranckich udzielają nauczycielom zespoły doradcze specjalizujące się w zagadnieniach językowych, międzykulturowości i spójności społecznej. Innymi słowy, w dokumentach urzędowych bardzo mały nacisk kładzie się na ciągłą ocenę innych kompetencji i potrzeb edukacyjnych uczniów ze środowisk migranckich, w tym potrzeb społecznych i emocjonalnych.

⁽²¹⁾ BE de, BG, CZ, DK, DE, IE, EL, FR, IT, CY, LV, LT, LU, AT, PT, SI, SK, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO

Większość systemów edukacji wspiera rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych i dostępność wsparcia psychospołecznego dla wszystkich uczniów, w tym uczniów ze środowisk migranckich

Pomimo, że polityka wspierania uczniów ze środowisk migranckich koncentruje się głównie na aspektach akademickich, siedem z dziesięciu wybranych systemów edukacji informuje, że podstawy programowe promują rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych wszystkich uczniów. Kompetencje te mogą mieć charakter przekrojowy i być nauczane w ramach całego programu nauczania (Finlandia) lub mogą być uwzględnione jedynie w niektórych przedmiotach (Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii i Słowenia) – mogą być też wyrażone jako ogólny cel kształcenia (Francja, Austria, Portugalia i Zjednoczone Królestwo – Anglia).

Dzieci i młodzież rozwijający umiejętności społeczne i emocjonalne mogą wykształcić w sobie cechy zapewniające im ochronę, takie jak umiejętność radzenia sobie z uczuciami i przyjaźnią, rozwiązywania problemów czy radzenia sobie z trudnościami (Cefai 2008). Niemniej jednak w wypadku uczniów ze środowisk migranckich doświadczających trudności społecznych i emocjonalnych (np. z powodu akulturacji i (lub) czynników stresogennych związanych z przesiedleniem, nękania lub wrogości, czy też potencjalnych doświadczeń traumatycznych itp.) mogą być wymagane w większym zakresie środki terapeutyczne w formie wsparcia psychospołecznego w szkołach. Większość systemów edukacji w Europie promuje w formie regulacji/zaleceń urzędowych dostępność usług psychospołecznych, jak również szczególne wsparcie dla małoletnich pozostających bez opieki. We Francji, Włoszech i w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) usługi te koncentrują się wyłącznie na tej grupie migrantów.

Analiza dokumentów urzędowych dotyczących wsparcia psychospołecznego pokazuje, że tylko w czterech z dziesięciu wybranych systemów edukacji (Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Austria, Finlandia i Szwecja) władze oświatowe promują wsparcie psychospołeczne (zapewniane przez specjalnie przeszkolone zespoły/personel lub w formie szczegółowych materiałów informacyjnych) dostosowane do szczególnych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich, podczas gdy inne kraje oferujące wsparcie psychospołeczne zapewniają je wszystkim uczniom, a migranci nie są specjalnie traktowaną grupą. Chociaż znaczenie zapewnienia wsparcia psychospołecznego wszystkim uczniom, którzy mogą go potrzebować, jest niekwestionowaną wartością, warto dokładniej zbadać potrzebę ukierunkowanego doradztwa i wsparcia w celu rozwiązania konkretnych problemów, z jakimi borykają się uczniowie ze środowisk migranckich. Jednym z punktów wyjścia może być monitorowanie dostępności wsparcia psychospołecznego dla uczniów ze środowisk migranckich, co obecnie jest realizowane jedynie w siedmiu z 42 systemów edukacji (Hiszpania, Cypr, Łotwa, Luksemburg, Malta, Szwecja i Serbia).

Wspieranie nauczycieli w zaspokajaniu holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich

Nauczyciele stoją na pierwszej linii wspierania integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkołach. Literatura przedmiotu pokazuje, że często czują się oni nieprzygotowani i brak im pewności siebie, gdy w jednej klasie mają nauczać uczniów o zróżnicowanym pochodzeniu kulturowym i językowym (np. Nilsson, Axelsson 2013; Sinkkonen, Kyttälä 2014; European Commission/EACEA/Eurydice 2015; Trasberg, Kond 2017). Wyniki te potwierdza fakt, że 28 europejskich systemów edukacji ⁽²²⁾ informuje, że nauczyciele nie posiadają kompetencji w zakresie pracy w zróżnicowanych i wielokulturowych klasach.

⁽²²⁾ BE nl, BG, CZ, DE, EE, EL, ES, IT, CY, LV, LT, LU, MT, AT, PT, RO, SI, FI, SE, UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR, CH, IS, LI, ME, NO, TR

Większość władz oświatowych stara się przygotować nauczycieli do pracy w klasach zróżnicowanych kulturowo dzięki zapewnieniu im odpowiedniego kształcenia i szkolenia

Większość europejskich systemów edukacji zapewnia kompetencje związane z nauczaniem w zróżnicowanych, wielokulturowych klasach w ramach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela i (lub) promuje takie umiejętności w ramach doskonalenia zawodowego.

Analiza treści struktur ramowych kompetencji w kształceniu przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela pokazuje, że w ośmiu z dziesięciu wybranych systemów edukacji (Niemcy – Brandenburgia, Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Francja, Włochy, Austria, Portugalia, Słowenia i Zjednoczone Królestwo – Anglia) instrumenty te podkreślają umiejętności potrzebne do nauczania uczniów ze środowisk migranckich. Jednak poza ogólnymi odniesieniami do znajomości przez nauczycieli wymiaru międzykulturowego i ich zdolności do nauczania w zróżnicowanych i wielokulturowych klasach, konkretne kompetencje, które również uwzględniają bardziej holistyczne potrzeby uczniów ze środowisk migranckich, są podkreślane jedynie w Portugalii i Słowenii. Struktury ramowe kompetencji w obu tych krajach akcentują rolę nauczycieli w zaspokajaniu indywidualnych potrzeb w zakresie uczenia się uczniów ze środowisk migranckich, jak również w zapewnianiu im ogólnego dobrostanu i uzmysłowieniu im, że ich indywidualna i kulturowa tożsamość jest akceptowana i doceniana w szkole.

W obszarze doskonalenia zawodowego nauczycieli, sześć z dziesięciu wybranych systemów edukacji (Niemcy – Brandenburgia, Hiszpania, Włochy, Słowenia, Finlandia i Szwecja) organizuje i (lub) wspiera doskonalenie zawodowe nauczycieli w celu podniesienia świadomości wśród nauczycieli zarówno edukacyjnych, jak i społeczno-emocjonalnych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich. Okazuje się, że choć instytucje szkolnictwa wyższego posiadają autonomię w projektowaniu programów kształcenia nauczycieli, to centralne władze oświatowe mogą odegrać ważną rolę w określaniu wiedzy i umiejętności oraz potencjalnie również postaw nauczycieli, tak aby byli oni lepiej przygotowani do zaspokajania holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich w swoich klasach.

Pomoc asystentów nauczyciela i mediatorów międzykulturowych we wspieraniu integracji uczniów-migrantów w szkołach nie jest wystarczająco wykorzystywana

Nauczyciele nie są oczywiście osamotnieni w wysiłkach na rzecz zapewnienia, że uczniowie ze środowisk migranckich są skutecznie włączani w społeczność szkolną. Raport pokazuje, że wielu innych specjalistów, takich jak psychologowie szkolni, pedagodzy społeczni, psychologowie, pracownicy socjalni, może mieć wkład w ten proces. Bardziej szczegółowo zbadano dwie szczególne profesje, które wiążą się ze wsparciem w tym wymiarze: zawód asystenta nauczyciela i zawód mediatora międzykulturowego.

Hiszpania (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) jest jedynym spośród dziesięciu wybranych systemów edukacji, w którym asystenci nauczyciela (mający taki sam status jak inni nauczyciele) mają za zadanie zapewnić nie tylko postępy w nauce uczniów ze środowisk migranckich, ale także przyczynić się do ich ogólnego dobrostanu.

Korzystanie z pomocy mediatorów międzykulturowych postuluje tylko 13 z 42 systemów edukacji ⁽²³⁾. Dokumenty urzędowe promują wykorzystanie pomocy tych specjalistów do wspierania wstępnej integracji uczniów ze środowisk migranckich w sferze zarówno edukacyjnej, jak i społecznej. Biorąc pod uwagę zdolność asystentów nauczyciela i mediatorów międzykulturowych do wspierania holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich, użyteczne może być dalsze zbadanie ich roli i wpływu.

⁽²³⁾ CZ, DE, ES, IT, CY, LU, AT, PL, SI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI

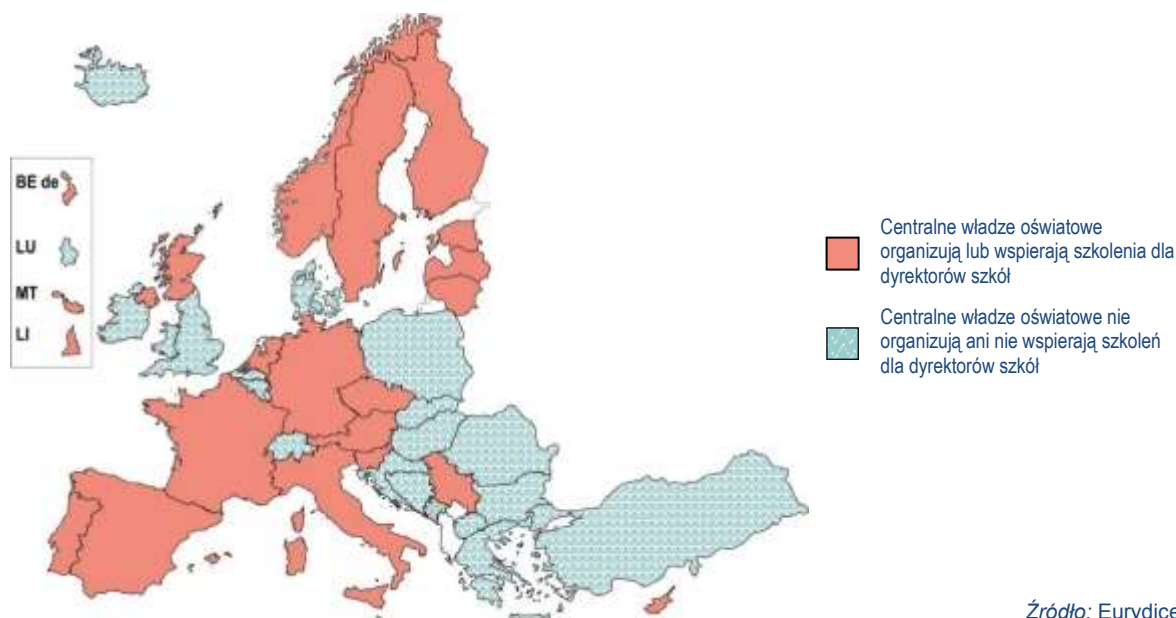
Zaangażowanie dyrektorów szkół, rodziców i innych przedstawicieli społeczności lokalnych

Podejście na poziomie szkoły jest oparte na współpracy, angażuje nauczycieli, dyrektorów szkół, innych pracowników oświaty, rodziców, a także społeczność lokalną. Podejście to uznano za istotny czynnik w zaspokajaniu holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich i zapewnianiu stałych postępów w nauce.

Jedynie połowa wszystkich systemów edukacji zapewnia wsparcie dyrektorom szkół w realizacji skutecznej integracji uczniów ze środowisk migranckich

Dyrektorzy szkół mogą odegrać ważną rolę w koordynowaniu wsparcia językowego, społeczno-emocjonalnego i pomocy w nauce, jakich potrzebują uczniowie ze środowisk migranckich. Rysunek 8 pokazuje, że centralne władze oświatowe w 22 europejskich systemach edukacji organizują albo wspierają konkretne programy szkoleniowe, działania związane z tworzeniem sieci i (lub) zapewniają wytyczne, aby pomóc kadry kierowniczej szkół w integracji uczniów ze środowisk migranckich.

Rysunek 8: Programy wsparcia, szkolenia i inne działania przeznaczone dla kadry kierowniczej szkół w obszarze integracji uczniów-migrantów, 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Dane opierają się na informacjach przedstawionych na Rysunku I.4.8 w Rozdziale 4 pt. Nauczyciele i dyrektorzy szkół.

Jeśli chodzi o rolę dyrektorów szkół w promowaniu podejścia na poziomie całej szkoły uwzględniającego całościowe potrzeby uczniów ze środowisk migranckich, analiza pokazuje, że tylko jeden z dziesięciu wybranych systemów edukacji – Szwecja – kładzie nacisk na podnoszenie świadomości kierownictwa szkół w zakresie potrzeb społeczno-emocjonalnych i tych związanych ze zdrowiem psychicznym (w tym przewlekłego stresu i traumatycznych doświadczeń), co może mieć wpływ na wyniki w nauce uczniów ze środowisk migranckich.

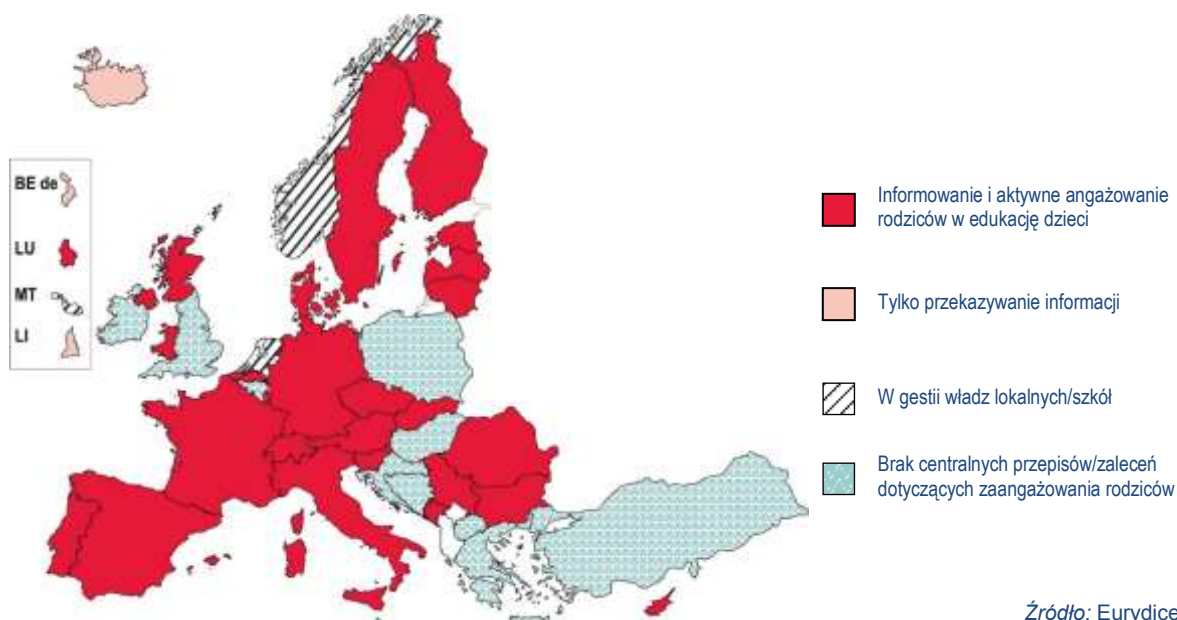
Około dwóch trzecich władz oświatowych promuje zaangażowanie rodziców w życie szkoły i dostarcza informacji koncentrujących się na rozwoju edukacyjnym dzieci

Aby zaspokoić różne potrzeby uczniów ze środowisk migranckich, kluczowe znaczenie ma również zaangażowanie rodziców lub opiekunów (Trasberg, Kond, 2017). Przeprowadzona w raporcie analiza wtórna odpowiedzi rodziców udzielonych w ramach badania PIRLS 2016 pokazuje, że w około połowie krajów europejskich rodzice uczniów urodzonych za granicą oraz uczniów, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, bardziej pozytywnie postrzegają szkołę niż rodzice uczniów urodzonych w kraju lub tych, którzy posługują się językiem wykładowym w domu. Rodzice ci uważają, że ich dzieci są dobrze wspierane w nauce oraz że oni sami są w wystarczającym stopniu

informowani o ich postępach. Niemniej jednak dyrektorzy szkół informują o mniejszym zaangażowaniu rodziców w szkołach, w których odsetek uczniów, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu jest wyższy niż w szkołach, w których większość uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu.

W celu wzmocnienia więzi z rodzicami uczniów ze środowisk migranckich oraz wykorzystania pozytywnych skutków zaangażowania ich w edukację dzieci w 26 systemach edukacji w Europie wprowadzono centralne przepisy/zalecenia promujące wysiłki szkół mające na celu informowanie rodziców, a także aktywne zaangażowanie rodziców w proces kształcenia dzieci (zob. Rysunek 9). Przykłady takich inicjatyw obejmują program szkoleń dla rodziców uczniów ze środowisk migranckich mający na celu zwiększenie ich zdolności do wspierania swoich dzieci, jak to się dzieje we Francji, lub informowanie ich o zakresie programu nauczania, tak aby byli bardziej świadomi i lepiej przygotowani do wspierania swoich dzieci, jak ma to się dzieje w Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna).

Rysunek 9: Cele i działania związane z zaangażowaniem rodziców uczniów ze środowisk migranckich, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18



Objaśnienie

Zaprezentowane tu dane opierają się na informacjach przedstawionych w Rozdziale 3 pt. Wsparcie językowe, pomoc w nauce i wsparcie psychospołeczne (zob. Rysunek 1.3.10).

Analiza regulacji z dziesięciu wybranych systemów edukacji pokazuje, że tylko dwa z nich (Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii i Słowenia) uwzględniają całościowe zaangażowanie rodziców. W obu tych systemach edukacji nacisk kładzie się na potencjał rodziców w zakresie wspierania rozwoju fizycznego, poznawczego, społecznego i emocjonalnego ich dzieci, a także rozwiązywania wszelkich problemów psychospołecznych. Z kolei w pozostałych systemach edukacji nacisk nadal kładzie się na zaangażowanie rodziców w akademickie aspekty edukacji ich dzieci. Biorąc pod uwagę fakt, że świadomość rodziców na temat rozwoju społecznego i emocjonalnego oraz dobrostanu ich dzieci może w rzeczywistości przewyższać ich świadomość i zdolność do angażowania się w postępy w nauce dzieci, rola rodziców we wspieraniu społecznych i emocjonalnych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich w szkołach może być przedmiotem dalszych badań.

Regulacje mogłyby silniej podkreślać znaczenie współpracy ze specjalistami spoza szkoły i organizacjami lokalnymi

Oprócz zaangażowania rodziców uczniów ze środowisk migranckich literatura naukowa podkreśla znaczenie współpracy między szkołami a profesjonalistami i organizacjami z zewnątrz (takimi jak służby społeczne i służba zdrowia, organizacje pozarządowe, szkoły językowe, stowarzyszenia kulturalne itp.) w obszarze integracji uczniów-migrantów (np. Weare 2002; Cefai et al. 2014; Hunt et al. 2015). Analiza centralnych regulacji/zaleceń pokazuje, że tylko pięć z dziesięciu wybranych systemów edukacji (Niemcy – Brandenburgia, Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Włochy, Portugalia i Słowenia) zachęca szkoły i nauczycieli do ścisłej współpracy z lokalnymi organizacjami lecz tylko Hiszpania (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) rozszerza tę współpracę, uwzględniając nie tylko postępy w nauce uczniów, ale także ich potrzeby w zakresie wsparcia psychospołecznego. W celu uwzględniania holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich w procesie integracji potrzebne może okazać się zastosowanie działań na poziomie całej szkoły, które zachęca do zaangażowania w ten proces wszystkich kluczowych uczestników, w tym również przedstawicieli szerszej społeczności.

4. Kompleksowy charakter stosowanych rozwiązań

Wyniki raportu pokazują, że integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach jest kwestią, która, być może bardziej niż inne wyzwania edukacyjne, wymaga kompleksowego podejścia stosowanego w ramach polityki. Oznacza to nie tylko podejmowanie działań w ramach realizacji polityki w całym zakresie obszarów, o których mowa powyżej, ale także zaangażowanie interesariuszy reprezentujących różne obszary polityki i szczeble, a także tych, którzy działają w społecznościach lokalnych.

Niewiele systemów edukacji ma konkretne strategie na najwyższym szczeblu lub plany działania na rzecz integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkołach

Jeśli wyzwania, które należy podjąć, są złożone, dotyczą wielu obszarów polityki i zainteresowanych stron, a także wymagają znacznych zasobów, władze najwyższego szczebla mogą przyjąć kompleksowe strategie lub plany działania. Władze centralne w 25 systemach edukacji w Europie⁽²⁴⁾ przyjęły ukierunkowane lub szersze strategie czy też plany działania. Dziesięć z nich (Niemcy, Grecja, Hiszpania, Włochy, Cypr, Portugalia, Słowenia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna i Szwajcaria) opracowało ukierunkowane strategie w dziedzinie edukacji, podczas gdy inne stosują szersze strategie, np. promowania integracji społecznej lub nabywania umiejętności językowych, które również uwzględniają integrację szkolną. Większość obowiązujących strategii jest realizowana od niedawna i ma trzyletnie ramy czasowe.

W większości systemów edukacji opracowano polityki i środki w wielu obszarach związanych z integracją uczniów ze środowisk migranckich w szkołach

W systemach edukacji, w których nie obowiązują centralne strategie na rzecz integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkołach, mogą być realizowane odpowiednie polityki i podejmowane stosowne działania. Podsumowane powyżej wyniki mapowania polityki oświatowej i działań pokazują, że w większości krajów europejskich rzeczywiście istnieją przepisy i (lub) zalecenia na najwyższym szczeblu w wielu kluczowych obszarach polityki związanych z integracją uczniów ze środowisk migranckich w szkołach. W niektórych krajach, ze względu na specyfikę systemu edukacji, władze centralne cedują obowiązek podejmowania decyzji w sprawie niektórych z tych polityk na władze lokalne lub szkoły, podczas gdy inne władze na szczeblu centralnym w ogóle nie zajmują się pewnymi obszarami polityki. Brak działania może być spowodowany wieloma czynnikami, w tym czynnikami demograficznymi, społeczno-ekonomicznymi i politycznymi, które nie wchodzą w zakres niniejszego raportu.

W związku z tym, podczas gdy mapowanie w pierwszej części raportu koncentruje się głównie na istnieniu przepisów i zaleceń na najwyższym szczeblu promujących integrację uczniów ze środowisk

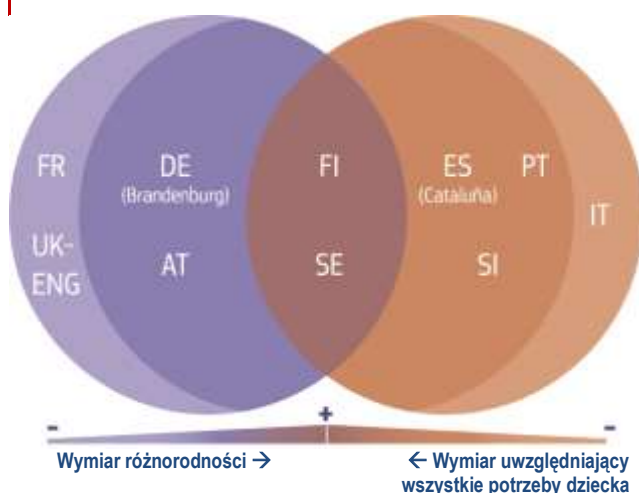
⁽²⁴⁾ BG, CZ, DE, EE, IE, EL, ES, HR, IT, CY, LV, LT, AT, PT, RO, SI, FI, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, ME, NO, RS

migranckich w szkołach – co stanowi dobry punkt wyjścia analizy licznych obszarów polityki, którymi zajmują się władze oświatowe – rozwijanie zrozumienia kompleksowego charakteru stosowanych w ramach polityki rozwiązań wymaga również szczegółowej analizy treści tych przepisów/zaleceń na najwyższym szczeblu, jak to uczyniono w drugiej, analitycznej części niniejszego raportu w odniesieniu do dziesięciu systemów edukacji.

Tylko w dwóch z dziesięciu wybranych systemów edukacji polityka kładzie równy nacisk na zapewnienie różnorodności i promowanie całościowego podejścia z uwzględnieniem wszystkich potrzeb dziecka.

W części drugiej raportu bardziej szczegółowo zbadano szereg obszarów polityki, które dotyczą potrzeb poszczególnych dzieci, tj. obszarów związanych ze wsparciem językowym w środowiskach zróżnicowanych językowo i kulturowo oraz z zapewnieniem kompleksowego wsparcia w uczeniu się, polegającego na uwzględnieniu wszystkich potrzeb dziecka. Duża część literatury naukowej zaprezentowanej w raporcie podkreśla znaczenie każdego z tych obszarów i pokazuje, że aby w pełni i systematycznie zająć się zagadnieniami integracji uczniów ze środowisk migranckich w sposób kompleksowy i systematyczny, należy zwrócić szczególną uwagę na wszystkie te obszary.

Rysunek 10: Nacisk na politykę związaną z różnorodnością językową i kulturową oraz podejście uwzględniające wszystkie potrzeby dziecka, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18



Rysunek 10 pokazuje, że spośród dziesięciu systemów edukacji badanych w części drugiej raportu Finlandia i Szwecja wyróżniają się pod względem polityki i silnego nacisku zarówno na wymiar różnorodności, jak i na podejście uwzględniające wszystkie potrzeby dziecka. Z drugiej strony polityka i działania w Niemczech (Brandenburgia) i Austrii silnie koncentrują się na różnorodności, jednak nie wyróżniają się pod względem podejścia uwzględniającego wszystkie potrzeby dziecka. Z kolei polityki i działania w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), Portugalii i Słowenii związane z różnorodnością nie wyróżniają się, lecz te systemy edukacji przodują pod względem podejścia uwzględniającego wszystkie potrzeby dziecka.

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Dane te zamieszczono w części II pt. Analiza (zob. Rysunek II.4.1).

Ogólnie rzecz biorąc, analiza przedstawiona w części II raportu potwierdza, że kluczowe znaczenie ma kompleksowe podejście do polityki na rzecz integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkołach. Wyzwania stojące przed tymi uczniami, mogące mieć wpływ na to, jak dobrze się integrują i jak dobrze radzą sobie w szkole, są liczne, a zatem tylko odpowiednia polityka, uwzględniająca wiele różnych kwestii i zaangażowane podmioty, jest w stanie zaproponować skuteczne rozwiązania. Polityka, która zapewnia dostęp do wysokiej jakości kształcenia i która skierowana jest do uczniów zróżnicowanych językowo i kulturowo oraz sprzyja ich rozwojowi poznawczo-emocjonalnemu, jest korzystna nie tylko dla integracji uczniów ze środowisk migranckich, lecz również dla wszystkich uczniów uczących się w szkołach w Europie.

Wyzwania związane z migracją i edukacją

Migracja nie jest nowym zjawiskiem w Europie. Mimo że migracje o charakterze humanitarnym, które osiągnęły szczyt w 2015 r., przyczyniły się do przyspieszenia tendencji migracyjnych w ostatnich latach, społeczeństwa zawsze charakteryzowały się – i nadal będą się charakteryzować – przepływem i różnorodnością osób. Jednak mimo wszystkich wysiłków obserwowanych w całej Europie na rzecz promowania integracji osób ze środowisk migranckich w poszczególnych krajach, grupy te nadal pozostają w tyle za ludnością urodzoną w kraju przyjmującym w wielu dziedzinach, w tym w zakresie poziomu wykształcenia, zatrudnienia i pozycji społecznej (Eurostat 2018).

Niniejszy raport koncentruje się na integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkołach. Integracja jest złożonym procesem, który ma na celu zapewnienie dzieciom i młodzieży dostępu do wysokiej jakości kształcenia oraz niezbędnego wsparcia językowego, społeczno-emocjonalnego i pomocy w nauce. Wiąże się również z zapewnieniem im pomocy w dostosowaniu się do nowego środowiska szkolnego i zagwarantowaniem, że osiągają zadowalające postępy w nauce. Podjęcie dalszych kroków w tym procesie oznacza zapewnienie, że środowisko szkolne jest przyjazne dla uczniów o różnym pochodzeniu i o różnych potrzebach, oraz zagwarantowanie przestrzeni, w której wszyscy uczniowie czują się bezpiecznie, są doceniani i mają zapewnione warunki do nauki.

Definicja „uczniów ze środowisk migranckich”

Na potrzeby tego raportu termin „uczniowie ze środowisk migranckich” określa nowo przybyłe osoby/ osoby z pierwszego i drugiego pokolenia lub dzieci i młodzież powracające z emigracji. Powody ich migracji (np. ekonomicznej lub politycznej) mogą być różne, podobnie jak ich status prawny: mogą to być obywatele, rezydenci, osoby ubiegające się o azyl, uchodźcy, małoletni bez opieki lub migranci o nieuregulowanym statusie. Ich pobyt w kraju przyjmującym może być krótko- lub długoterminowy i mogą oni mieć prawo, lub mogą nie mieć prawa, do uczestnictwa w formalnym systemie edukacji kraju przyjmującego. Dzieci i młodzież będący migrantami z wewnątrz i spoza UE są brani pod uwagę, ale w raporcie nie uwzględniono dzieci i młodzieży z mniejszości etnicznych, które mieszkają w kraju przyjmującym od więcej niż dwóch pokoleń.

W całym raporcie termin „dzieci i młodzież ze środowisk migranckich” oraz termin „dzieci i młodzież – migranci” są używane zamiennie i ze szczególnym uwzględnieniem osób nowo przybyłych, które nie zostały jeszcze objęte systemem edukacji. Sformułowania „uczniowie ze środowisk migranckich” i „uczniowie-migranci” są używane zamiennie i odnoszą się do uczniów już uczęszczających do szkoły.

Wiele badań naukowych wskazuje na to, że uczniowie ze środowisk migranckich stają wobec wielu wyzwań, które mogą mieć szkodliwy wpływ na ich edukację i rozwój, a w konsekwencji na poziom włączenia i równe traktowanie w systemach edukacji. Ogólnie rzecz biorąc, istnieją trzy rodzaje wyzwań w obszarze migracji i edukacji: te związane z procesem migracji, te związane z udziałem uczniów w edukacji oraz te związane z ogólnym wymiarem społeczno-ekonomicznym i politycznym.

Migracja często powoduje znaczne zmiany w życiu dzieci i młodzieży. Muszą oni zrezygnować ze swojego dotychczasowego życia, a po przybyciu do nowego kraju zamieszkania może zaistnieć potrzeba nauczania się nowego języka, dostosowania się do nowych zasad i procedur w szkołach, a także radzenia sobie z nieznanymi doświadczeniami w szerszej społeczności (Hamilton 2013). Wpływ tak istotnych zmian w życiu (w literaturze naukowej określanych również czynnikami stresogennymi związanymi z akulturacją) zależy od mocnych stron lub słabości danej osoby. Zmiany te wpływają na samopoczucie uczniów-migrantów i w rezultacie na ich poziom wykształcenia (Hek 2005; Fisherm, DeBell 2007; Trasberg, Kond 2017).

Oprócz wyżej wymienionych wyzwań, dzieci/młodzież ubiegający się o azyl i dzieci/młodzież będący uchodźcami mogą mieć do czynienia z prześladowaniami, przemocą, wojną, utratą członków rodziny itp., co może mieć duży wpływ na ich sytuację. Ponadto wszyscy nowo przybyli migranci mogą być narażeni na „czynniki stresogenne związane z przesiedleniem”, takie jak złe warunki mieszkaniowe,

trudności finansowe i brak wsparcia społecznego. Wrogość w społeczeństwach goszczących wobec osób ze środowisk migranckich, zarówno nowo przybyłych, jak i rezydentów długoterminowych, może stwarzać bariery w budowaniu mostów społecznych (Trasberg, Kond 2017). W przypadku dzieci i młodzieży brak dobrych relacji z rówieśnikami, jak również negatywne relacje z nauczycielami w szkole mogą przyczyniać się do poczucia izolacji lub odrzucenia, co z kolei może wiązać się z problemami społecznymi, emocjonalnymi i behawioralnymi, w tym z większym ryzykiem przedwczesnego kończenia nauki (Hamilton 2013).

To tylko niektóre z problemów, z którymi mogą się mierzyć dzieci i młodzież ze środowisk migranckich. Należy również zauważyć, że nie są oni jednorodną grupą. Mają wiele różnych cech, takich jak szczególne pochodzenie językowe i kulturowe, przyczyny migracji oraz status społeczno-ekonomiczny ich rodzin. Jednak wszyscy narażeni są na podobne wyzwania związane z udaną integracją w szkole i wykorzystaniem potencjału akademickiego.

Co najważniejsze, wszystkie wymienione tu wyzwania z pewnością nie mają na celu przyczynienia się do tego, co zostało określone jako „model deficytowy”, który podkreśla jedynie problemy, z jakimi mogą się borykać uczniowie-migranci (Rutter 2006; Cefai 2008; Nilsson, Bunar 2016). Wręcz przeciwnie, mają one na celu podkreślenie, że jeśli chodzi o integrację uczniów ze środowisk migranckich w szkołach, istnieje potrzeba znalezienia zindywidualizowanych rozwiązań i przyjęcia całościowego spojrzenia na potrzeby i możliwości tych uczniów (Nilsson, Bunar 2016).

W ramach niedawno przeprowadzonych badań zidentyfikowano niektóre z barier napotykanych przez uczniów ze środowisk migranckich:

- brak informacji w szkołach o osiągnięciach szkolnych i pozaszkolnych (tj. o wymiarze społecznym, emocjonalnym, zdrowotnym itp.) dzieci-migrantów w momencie ich przybycia;
- umieszczenie w niewłaściwej klasie;
- nauczanie języka, które nie jest dostosowane do potrzeb uczniów posługujących się innym językiem ojczystym;
- niewystarczające wsparcie w nauce oraz brak wsparcia społecznego i emocjonalnego;
- nauczyciele, którzy nie są przeszkoleni i (lub) wspierani w nauczaniu w różnorodnych klasach;
- niewystarczająca współpraca między domem a szkołą;
- brak finansowania i brak elastyczności w finansowaniu odpowiedniego kształcenia i wsparcia

(Reakes 2007; Hamilton 2013; Nilsson, Axelsson 2013; Trasberg, Kond 2017).

Ponadto badacze opisują ogólny brak kompleksowych strategii edukacyjnych lub przynajmniej systematycznych podejść w tym obszarze, niezależnie od uwarunkowań krajowych, co skutkuje „mnogością lokalnych rozwiązań o różnej jakości, prowadzących do zróżnicowanych wyników” (Nilsson, Bunar 2016, s. 411).

Autorzy raportu starali się rzucić światło na politykę i działania podejmowane przez centralne władze oświatowe w całej Europie w celu usunięcia barier dla pełnego uczestnictwa uczniów ze środowisk migranckich w edukacji, a tym samym ułatwienia ich integracji w szkole.

Należy jednak zauważyć, że szkoły funkcjonują w ramach systemów edukacji, które kształtowane są przez szersze uwarunkowania społeczno-ekonomiczne i polityczne w poszczególnych krajach (zob. Rysunek 11). Analiza tych szerszych uwarunkowań wykracza jednak poza zakres niniejszego raportu. Niemniej jednak należy podkreślić wpływ polityki na poziomie makroekonomicznym. Na przykład polityka prowadząca do segregacji mieszkaniowej lub ją utrzymująca (wzdłuż granic etnicznych) ma wpływ na edukację. Szkoły w obszarach defaworyzowanych, gdzie większość uczniów i mieszkańców wywodzi się ze środowisk migranckich, często borykają się z wieloma wyzwaniami. Utrudnia to proces integracji dzieci-migrantów w lokalnych społecznościach i stwarza problemy z przyswajaniem przez nie języka. Szkołom tym może również brakować zasobów – zarówno finansowych, jak i ludzkich – co pogłębia problemy, z jakimi borykają się uczniowie ze środowisk migranckich w zakresie osiągania dobrych wyników w nauce (Sinkkonen, Kytälä 2014).

Kontekst polityki europejskiej

Na poziomie europejskim zawsze podkreślano znaczenie promowania integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkołach oraz ich integracji społecznej dzięki edukacji, a także opracowano wiele inicjatyw związanych z polityką UE mających na celu rozwiązanie różnych problemów, z jakimi spotykają się ci uczniowie. Dokumenty w tym zakresie opracowane w ciągu ostatniej dekady obejmują konkluzje Rady Europejskiej z marca 2008 r. ⁽²⁵⁾ W dokumencie tym wzywa się państwa członkowskie do podjęcia konkretnych działań w celu poprawy osiągnięć edukacyjnych osób ze środowisk migranckich. W konkluzjach Rady z listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych ⁽²⁶⁾ potwierdzono, że edukacja odgrywa ważną rolę w skutecznej integracji migrantów w społeczeństwach europejskich. Począwszy od wczesnej edukacji dzieci i podstawowej edukacji szkolnej, ale kontynuując ją na wszystkich poziomach uczenia się przez całe życie, potrzebne są ukierunkowane działania i większa elastyczność, aby zaspokoić potrzeby uczących się ze środowisk migranckich, niezależnie od ich wieku, w celu zapewnienia im wsparcia i możliwości, których potrzebują, aby stać się aktywnymi i odnoszącymi sukcesy obywatelami, oraz umożliwienia im osiągnięcia pełnego potencjału.

Innym ważnym dokumentem są Zalecenia Rady z czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczenia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki ⁽²⁷⁾, w których stwierdza się, że średni odsetek osób przedwcześnie kończących naukę w grupach migrantów jest dwukrotnie wyższy niż wśród uczniów urodzonych w kraju przyjmującym, i że w związku z tym państwa członkowskie powinny opracować ukierunkowane działania mające na celu znaczne ograniczenie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki w tych populacjach.

Jedną z najnowszych inicjatyw Komisji Europejskiej na rzecz integracji migrantów jest przyjęcie planu działania z 2016 r. mającego na celu wspieranie państw członkowskich w tym zakresie ⁽²⁸⁾. Oprócz działań zaproponowanych w kluczowych obszarach, takich jak środki skierowane na integrację poprzedzającą wyjazd i przyjazd, dostęp do podstawowych usług, zatrudnienie, aktywne uczestnictwo i włączenie społeczne, edukacja i szkolenia są ponownie podkreślane jako najpotężniejsze narzędzia wspierania integracji. Dlatego dostęp do tych usług powinien być zapewniony i promowany jak najwcześniej.

Ponadto w kwietniu 2017 r. Komisja Europejska opublikowała Komunikat w sprawie ochrony migrujących dzieci ⁽²⁹⁾, w którym określono działania mające na celu wzmocnienie ochrony wszystkich dzieci-migrantów na wszystkich etapach tego procesu. Obejmuje to ocenę potrzeb każdego dziecka tak wcześnie, jak to możliwe po przyjeździe, i bezzwłoczne zapewnienie dostępu do edukacji, niezależnie od statusu dziecka.

Ponadto w zaleceniu Rady z 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania ⁽³⁰⁾ podkreślono znaczenie zapewnienia równego dostępu do wysokiej jakości edukacji włączającej oraz niezbędnego wsparcia dla wszystkich uczących się, w tym osób ze środowisk migranckich.

Cele raportu

Niniejszy raport ma na celu wsparcie europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia migrantów przez zaprezentowanie wyników analizy polityki i działań promowanych przez centralne władze oświatowe w poszczególnych krajach Europy.

⁽²⁵⁾ https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf

⁽²⁶⁾ [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211(01)&from=EN)

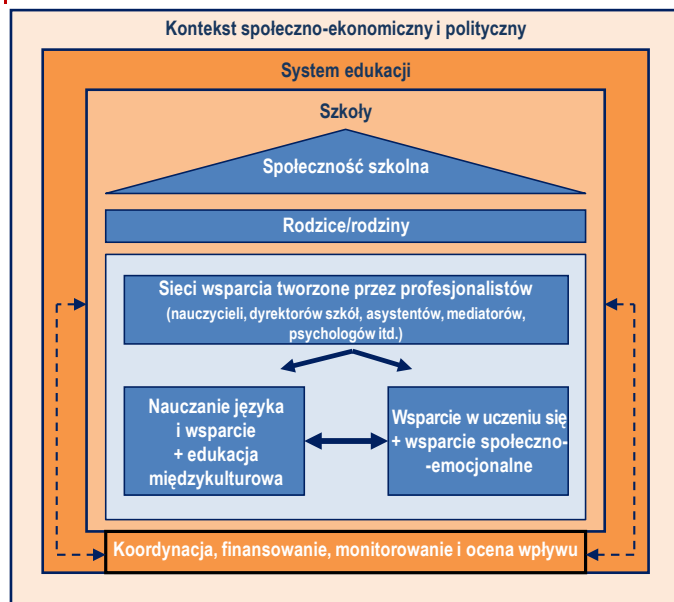
⁽²⁷⁾ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>

⁽²⁸⁾ https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf

⁽²⁹⁾ https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412_communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf

⁽³⁰⁾ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

Rysunek 11: Ramy koncepcyjne do celów analizy danych dotyczących polityki i działań promujących integrację uczniów ze środowisk migranckich w szkołach



Źródło: Eurydice.

Raport głównie koncentruje się na polityce i działaniach, które mają wpływ na metody umieszczania nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich w szkołach oraz na sposób, w jaki szkoły zajmują się następnie różnymi kwestiami związanymi z integracją tych uczniów, w tym kwestiami związanymi z językiem, uczeniem się i wsparciem psychospołecznym, jak również na roli, którą ma do odegrania w tym zakresie kadra oświatowa, rodzice i społeczność szkolna. Uwzględniono tu również mechanizmy zarządzania, w tym koordynację, finansowanie, monitorowanie i ocenę polityki i działań mających na celu promowanie integracji (zob. Rysunek 11).

Należy jednak zauważyć, że w raporcie analizuje się jedynie przepisy i zalecenia centralne. Innymi słowy, nie odzwierciedla on tego, czy i w jakim

stopniu polityki i działania są wdrażane w praktyce na poziomie lokalnym/szkolnym. Ponadto raport nie obejmuje innych środków, które mogły zostać wprowadzone w ramach autonomii lokalnej i (lub) szkolnej.

Treść i struktura

Streszczenie zamieszczone przed niniejszym wstępem zawiera przegląd wszystkich aspektów ujętych w niniejszym raporcie, jak również główne ustalenia wynikające z poszczególnych jego części.

W rozdziale poświęconym kontekstowi zaprezentowano dane demograficzne dotyczące migracji w Europie, dane dotyczące poziomu wykształcenia uczniów ze środowisk migranckich oraz informacje dotyczące poczucia przynależności uczniów ze środowisk migranckich i ich doświadczeń związanych z nękaniami w szkołach.

Następnie dwie główne części raportu przedstawiają analizę porównawczą polityk oświatowych i działań na rzecz integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkołach w Europie:

- I. Pierwsza część zawiera mapowanie polityk i działań w szerokim zakresie obszarów w 42 systemach edukacji w krajach będących członkami sieci Eurydice. Składa się ona z czterech głównych rozdziałów poświęconych odpowiednio zarządzaniu, dostępowi do edukacji, wsparciu językowemu, pomocy w nauce i wsparciu psychospołecznemu oraz nauczycielom i dyrektorom szkół. W każdym rozdziale przedstawiono jasne, precyzyjne i porównywalne informacje ujęte w formie graficznej, którym towarzyszą krótkie komentarze. Najważniejsze punkty zostały też podkreślone w podsumowaniu.
- II. Druga część obejmuje pogłębioną analizę polityki i działań podejmowanych w dziesięciu wybranych systemach edukacji, które koncentrują się na dziecku jako jednostce ⁽³¹⁾. Po krótkim wprowadzeniu przedstawiono analizę porównawczą, która opiera się na dwóch wymiarach konceptualnych: jednym związanym z zagadnieniami różnorodności językowej i kulturowej w szkołach i drugim, polegającym na podejściu uwzględniającym całościowe

⁽³¹⁾ Niemcy (Brandenburgia), Hiszpania ((Wspólnota Autonomiczna Katalonii)), Francja, Włochy, Austria, Portugalia, Słowenia, Finlandia, Szwecja i Zjednoczone Królestwo (Anglia)

potrzeby dziecka. Wnioski przedstawione na końcu tej części stanowią podsumowanie głównych ustaleń dotyczących obu wymiarów koncepcyjnych.

Ponadto dalsze informacje na temat pewnych obszarów polityki oraz niektóre szczegółowe dane statystyczne zamieszczono w Załączniku.

Zakres

Raport koncentruje się przede wszystkim na regulacjach i zaleceniach władz oświatowych na najwyższym szczeblu, wydanych w celu wspierania integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkołach. Innymi słowy, kształcenie uczniów ze środowisk migranckich poza szkołami ogólnodostępnymi (np. w obozach dla uchodźców) lub przez inne organizacje (np. organizacje pozarządowe) nie zostało tu wzięte pod uwagę.

Raport ma na celu przedstawienie stanowiska centralnych władz oświatowych w danym obszarze polityki, niezależnie od tego, czy regulacje mają charakter obowiązkowy (przepisy na najwyższym szczeblu), czy też nie (zalecenia na najwyższym szczeblu). Jeśli centralne władze oświatowe formalnie cedują obowiązek podejmowania decyzji w danym obszarze polityki na władze lokalne lub szkoły, to mówimy tu o „odpowiedzialności władz lokalnych/szkół”.

Raport dotyczy kształcenia ogólnego, tj. szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich ogólnokształcących, a także kształcenia w szkołach zawodowych (ang. IVET) (poziomy ISCED 1, 2 i 3).

Raport zawiera informacje na temat wszystkich krajów, które są członkami sieci Eurydice, z wyjątkiem Albanii, czyli łącznie obejmuje 42 systemy edukacji.

Rokiem odniesienia jest rok szkolny 2017/18.

Dane Eurydice ograniczają się do szkół sektora publicznego, z wyjątkiem trzech wspólnot Belgii, Irlandii, Holandii i Zjednoczonego Królestwa (Anglii). W tych systemach edukacji istotna proporcja uczniów przypada na dotowane placówki prywatne zależne od rządu, które mogą działać według tych samych zasad co szkoły publiczne.

W miarę możliwości Niemcy, Hiszpania i Szwajcaria dostarczyły informacje na temat urzędowych dokumentów wydawanych przez centralne władze oświatowe. Te trzy kraje przekazały również informacje z jednego lub więcej krajów związkowych, wspólnot autonomicznych i regionów/kantonów. W wypadku Hiszpanii dane pochodzą z następujących wspólnot autonomicznych: Cataluña, Principado de Asturias, La Rioja, Región de Murcia, Castilla-La Mancha, Extremadura, Illes Balears i Castilla y León oraz miasto Ceuta (wspólnoty te są również uznawane za centralne władze oświatowe).

Metodologia

Opracowanie raportu obejmowało dwa główne etapy. Na pierwszym etapie sporządzono wstępną mapę istniejących polityk i działań związanych z integracją uczniów ze środowisk migranckich w szkołach w 42 systemach edukacji (część I). Ta część ma na celu przedstawienie ogólnego przeglądu sytuacji w całej Europie w odniesieniu do wielu kluczowych obszarów polityki.

Różnice, które pojawiły się w zakresie, w jakim kraje europejskie wykazują zainteresowanie problemem migracji (zwłaszcza ze względu na wielkość populacji migrantów), zostały wykorzystane w drugim etapie opracowywania raportu. Etap ten wymagał głębszej analizy dziesięciu wybranych systemów edukacji – mianowicie tych o stosunkowo dużej populacji migrantów oraz posiadających odpowiednie polityki i realizujących działania w poszczególnych badanych obszarach, tj. w jaki sposób uwzględniane są zagadnienia związane z różnorodnością w szkołach i czy przyjmuje się podejście całościowe uwzględniające wszystkie potrzeby dziecka (część II).

Informacje na temat polityki i działań zalecanych przez centralne władze oświatowe zostały zebrane przez sieć Eurydice przy użyciu kwestionariuszy przygotowanych przez Dział Analiz Polityki Edukacyjnej i Polityki ds. Młodzieży w Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA). Legislacja (przepisy, zalecenia, strategie krajowe, plany działania itp.), która została ogłoszona i (lub) uchwalona przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu stanowiła główne źródło informacji, które posłużyło do udzielenia odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu.

Ponadto raport przedstawia niektóre kluczowe ustalenia zawarte w aktualnej literaturze badawczej na temat integracji uczniów ze środowisk migranckich. Zostały one wykorzystane w części I raportu do wprowadzenia pewnych zagadnień, natomiast w części II raportu wykorzystano je w celu opracowania wymiarów koncepcyjnych i przeprowadzenia analizy.

Dane dotyczące populacji i edukacji migrantów opierają się na statystykach Eurostatu. Informacje na temat poczucia przynależności uczniów ze środowisk migranckich oraz ich doświadczeń związanych z nękaniami w szkole opierają się na analizie wtórnej danych z badań ankietowych zebranych przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Oceny Osiągnięć Szkolnych (IEA), w kontekście ich wyników w Międzynarodowym Badaniu Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS) z 2016 r. ⁽³²⁾ oraz Międzynarodowym Badaniu Edukacji Obywatelskiej (ICCS) z 2016 r. ⁽³³⁾ Aby ułatwić odczytanie danych, które przedstawiono na rysunkach 12–23 w rozdziale pt. Kontekst, informacje o krajach są prezentowane w kolejności malejących wartości, a nie w porządku alfabetycznym lub według kodów krajów.

Przygotowanie i opracowanie raportu koordynował Dział Analiz Polityki Edukacyjnej i Polityki ds. Młodzieży EACEA. Treść raportu została zweryfikowana przez wszystkie biura krajowe Eurydice. Osoby, które miały wkład w opracowanie niniejszego raportu, wymieniono na końcu publikacji.

⁽³²⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽³³⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

KONTEKST

Przed przeprowadzeniem analizy polityki na rzecz integracji uczniów ze środowisk migranckich w edukacji konieczne jest dostarczenie pewnych informacji kontekstowych. W tym rozdziale przeanalizowano najnowsze dane dotyczące migracji i edukacji w Europie, w tym na temat populacji migrantów, poziomu osiągnięć uczniów ze środowisk migranckich oraz poczucia przynależności tych uczniów i ich doświadczeń związanych z nękaniami w szkole. Omówienie dwóch pierwszych kwestii oparto na danych Eurostatu, z kolei pozostałe aspekty zostały przeanalizowane na podstawie dwóch źródeł danych z badań ankietowych: Międzynarodowego Badania Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS) 2016 ⁽³⁴⁾ oraz Międzynarodowego Badania Edukacji Obywatelskiej (ICCS) 2016 ⁽³⁵⁾.

Dane statystyczne dotyczące populacji migrantów i ich edukacji

W pierwszej części tego rozdziału przeanalizowano najnowsze dane demograficzne dotyczące imigracji w Unii Europejskiej. Określono odsetek migrantów w całej populacji (zob. Rysunek 12 i 13) oraz w populacji młodzieży (zob. Rysunek 14 i 15). Ponadto przeanalizowano najnowsze dane dotyczące uczniów przedwcześnie kończących naukę (zob. Rysunek 16) oraz poziom wykształcenia migrantów (zob. Rysunek 17), przy czym te ostatnie dane zostały przeanalizowane w odniesieniu do danych z Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) ⁽³⁶⁾.

W 2016 r. roczny poziom imigracji w Unii Europejskiej był tylko nieznacznie wyższy niż w 2007 r.

W wyniku mobilności zarówno wewnątrz Unii, jak i imigracji spoza UE, populacje europejskie stały się bardziej zróżnicowane, chociaż roczna liczba imigrantów w ostatnich latach ulegała pewnym wahaniom. Rysunek 12 pokazuje, że w latach 2007-2009 nastąpił znaczny spadek migracji o prawie milion osób w ciągu dwóch lat.

Rysunek 12: Roczny poziom imigracji do krajów Unii Europejskiej (UE-28, w mln), 2007-2016



Źródło: Eurostat, Immigration by age group, sex and citizenship [migr_imm1ctz] (dane pobrane w czerwcu 2018 r.)

Objaśnienie

Rysunek przedstawia roczny poziom imigracji do krajów Unii Europejskiej i obejmuje zarówno migrację wewnątrz Unii, jak i migrację spoza UE do poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Brak danych za lata 2008 i 2009.

Bułgaria: Brak danych za lata 2008–2011.

Rumunia: Brak danych za 2007 r.

⁽³⁴⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽³⁵⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

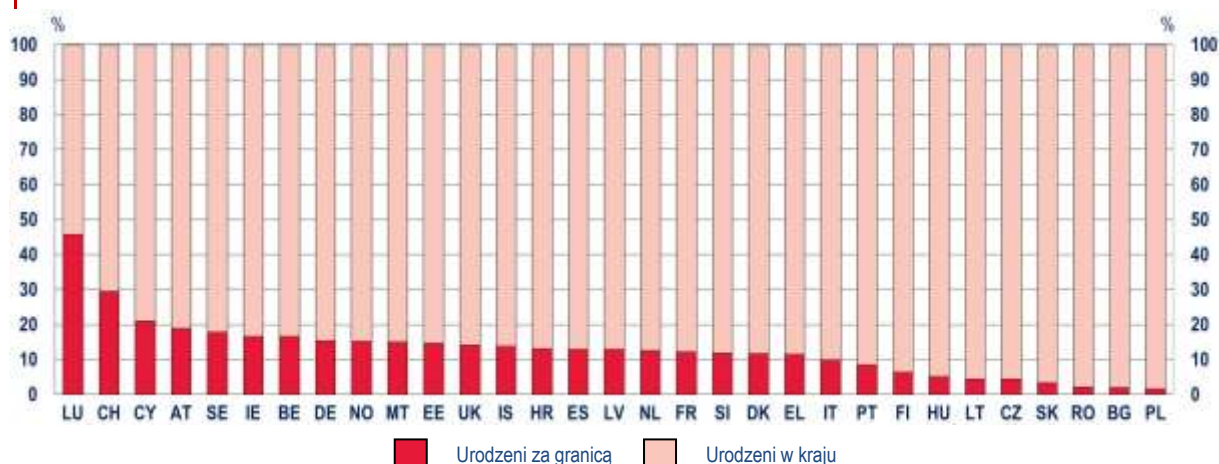
⁽³⁶⁾ <http://www.oecd.org/pisa/>

Od 2010 r. roczny poziom imigracji zaczął stopniowo rosnąć, a punktem kulminacyjnym był największy roczny wzrost o około 900 tys. osób w 2015 r., co było skutkiem kryzysu humanitarnego. Na przykład liczba osób ubiegających się o azyl po raz pierwszy wzrosła o ponad 130% w czwartym kwartale 2015 r. w porównaniu z tym samym kwartałem 2014 r., ale nie zmieniła się od trzeciego kwartału 2015 r. ⁽³⁷⁾ W następnym roku liczby te nieznacznie spadły do prawie takiego samego poziomu jak w 2007 r.

Odsetek migrantów w ogólnej liczbie ludności jest najniższy w krajach Europy Wschodniej

Odsetek populacji osób urodzonych za granicą w porównaniu z ludnością urodzoną w krajach europejskich, dla których dostępne są dane, waha się od 1,7% w Polsce do 45,8% w Luksemburgu. Grupa krajów o najniższym udziale (poniżej 10%) znajduje się w Europie Wschodniej. Do grupy tej należy też Finlandia i Portugalia. Termin „urodzony za granicą” obejmuje wszystkie osoby urodzone poza krajem udzielającym informacji, co oznacza imigrantów zarówno z krajów UE, jak i spoza UE, w tym uchodźców i osoby ubiegające się o azyl oraz wszystkie inne rodzaje migracji, czyli obejmuje zróżnicowaną grupę.

Rysunek 13: Odsetek ludności urodzonej w kraju i za granicą, 2017 r.



Źródło: Eurostat, Population on 1 January by age group, sex and country of birth [migr_pop3ctb] (dane pobrane w czerwcu 2018 r.).

	LU	CH	CY	AT	SE	IE	BE	DE	NO	MT	EE	UK	IS	HR	ES	LV
Urodzeni za granicą	45,8	29,5	21,0	18,9	17,9	16,7	16,6	15,4	15,2	15,1	14,6	14,2	13,7	13,1	12,9	12,9
Urodzeni w kraju	54,2	70,5	79,0	81,1	82,1	83,3	83,4	84,6	84,8	84,9	85,4	85,8	86,3	86,9	87,1	87,1
	NL	FR	SI	DK	EL	IT	PT	FI	HU	LT	CZ	SK	RO	BG	PL	
Urodzeni za granicą	12,5	12,2	11,9	11,6	11,6	10,0	8,5	6,5	5,2	4,5	4,4	3,4	2,2	2,1	1,7	
Urodzeni w kraju	87,5	87,8	88,1	88,4	88,4	90,0	91,5	93,5	94,8	95,5	95,6	96,6	97,8	97,9	98,3	

Źródło: Eurostat, Population on 1 January by age group, sex and country of birth [migr_pop3ctb] (dane pobrane w czerwcu 2018 r.).

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

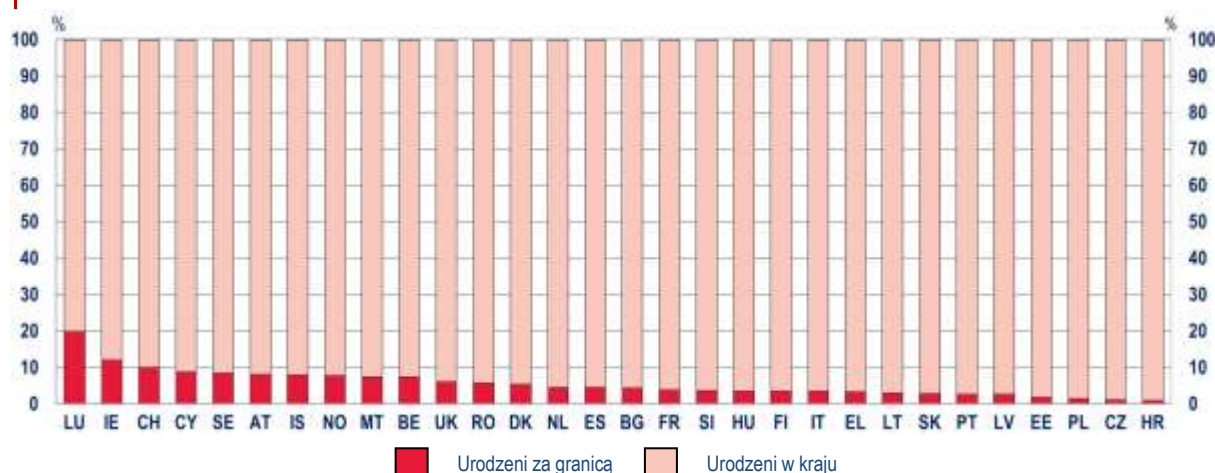
Francja: Wstępne dane.

⁽³⁷⁾ Bardziej szczegółowe informacje można znaleźć w raporcie kwartalnym Eurostatu dotyczącym azylu: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/6049358/7005580/Asylum+quarterly+report+-+Q4+2015.pdf/7c7307b1-a816-439b-a7d9-2d15e6e22e82>

W większości krajów odsetek imigrantów w wieku poniżej 15 lat wynosi mniej niż 10%

Jak pokazuje Rysunek 14, najwyższy odsetek migrantów w wieku poniżej 15 lat występuje w Luksemburgu (19,9%) i jest on znacznie wyższy niż drugi co do wielkości odsetek, który występuje w Irlandii (12,0%). Ten pozornie nieproporcjonalnie wysoki odsetek występujący w Luksemburgu najprawdopodobniej wynika z wielkości kraju oraz dużego napływu wysoko wykwalifikowanych pracowników migrujących z krajów sąsiednich. W niemal wszystkich krajach europejskich odsetek imigrantów w wieku poniżej 15 lat wynosi mniej niż 10%. W siedmiu krajach odsetek ten wynosi mniej niż 3% (Słowacja, Portugalia, Łotwa, Estonia, Polska, Czechy i Chorwacja).

Rysunek 14: Odsetek osób urodzonych w kraju i za granicą w grupie wiekowej poniżej 15 lat, 2017 r.



	LU	IE	CH	CY	SE	AT	IS	NO	MT	BE	UK	RO	DK	NL	ES
Urodzeni za granicą	19,9	12,0	10,0	8,8	8,5	8,2	8,0	7,7	7,5	7,4	6,0	5,7	5,4	4,6	4,6
Urodzeni w kraju	80,1	88,0	90,0	91,2	91,5	91,8	92,0	92,3	92,5	92,6	94,0	94,3	94,6	95,4	95,4
	BG	FR	SI	HU	FI	IT	EL	LT	SK	PT	LV	EE	PL	CZ	HR
Urodzeni za granicą	4,4	3,9	3,7	3,6	3,5	3,5	3,4	3,1	2,8	2,7	2,6	1,8	1,4	1,1	1,0
Urodzeni w kraju	95,6	96,1	96,3	96,4	96,5	96,5	96,6	96,9	97,2	97,3	97,4	98,2	98,6	98,9	99,0

Źródło: Eurostat, Population on 1 January by age group, sex and country of birth [migr_pop3ctb] (dane pobrane w czerwcu 2018 r.)

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Brak danych.

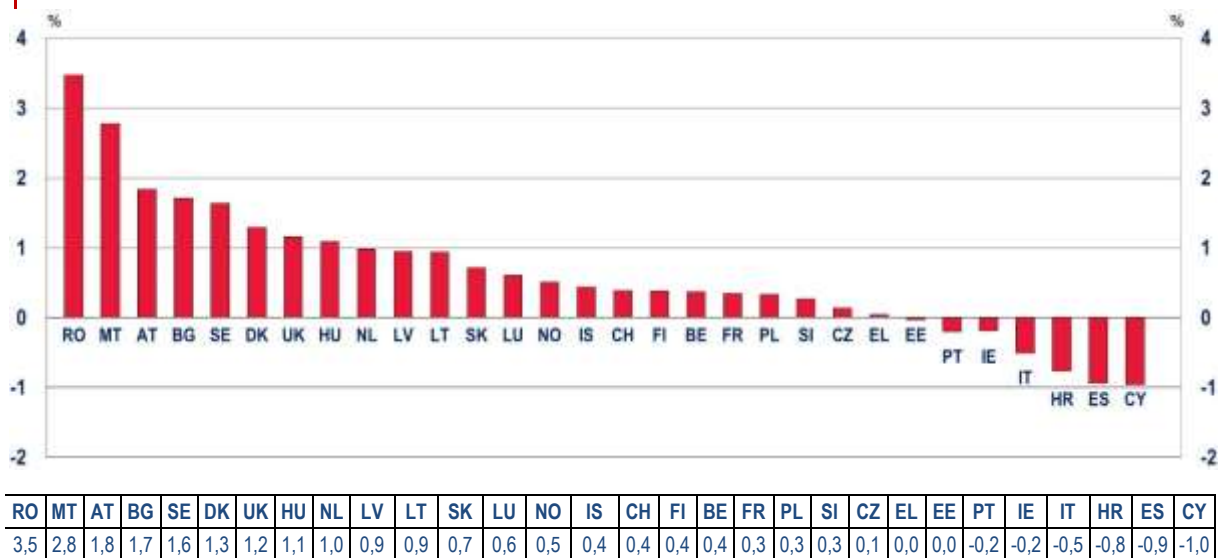
Liechtenstein: Dane nie zostały uwzględnione, ponieważ obejmują młodych ludzi będących rezydentami i obywatelami Liechtensteinu urodzonych w pobliskich regionach Szwajcarii lub Austrii.

W zdecydowanej większości krajów odsetek osób urodzonych w kraju i za granicą w grupie wiekowej poniżej 15 lat wzrósł w latach 2014–2017

Rysunek 15 przedstawia zmianę liczby osób w wieku poniżej 15 lat w latach 2014–2017. Największy wzrost w tym okresie odnotowano w Rumunii (3,5 punktu procentowego) i na Malcie (2,8 punktu procentowego). Największy spadek można zaobserwować na Cyprze (-1 punktu procentowego), w Hiszpanii (-0,9 punktu procentowego) i w Chorwacji (-0,8 punktu procentowego).

W większości krajów odnotowano niewielki roczny wzrost, o zaledwie kilka dziesiątych punktu procentowego. Jednak np. w Rumunii roczny wzrost wyniósł co najmniej 1 punkt procentowy. Godne uwagi wyjątki od tendencji wzrostowej stanowią Hiszpania i Włochy, gdzie odsetek migrantów zmniejszał się nieznacznie z roku na rok, oraz Liechtenstein, gdzie wzrost wyniósł ponad 3 punkty procentowe rocznie.

Rysunek 15: Zmiana w zakresie odsetka młodych ludzi urodzonych za granicą w grupie wiekowej poniżej 15 lat (w punktach procentowych), w latach 2014–2017



Źródło: Eurostat, Population on 1 January by age group, sex and country of birth [migr_pop3ctb] (dane pobrane w czerwcu 2018 r.).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Portugalia: Dane za rok 2013 zamiast 2014.

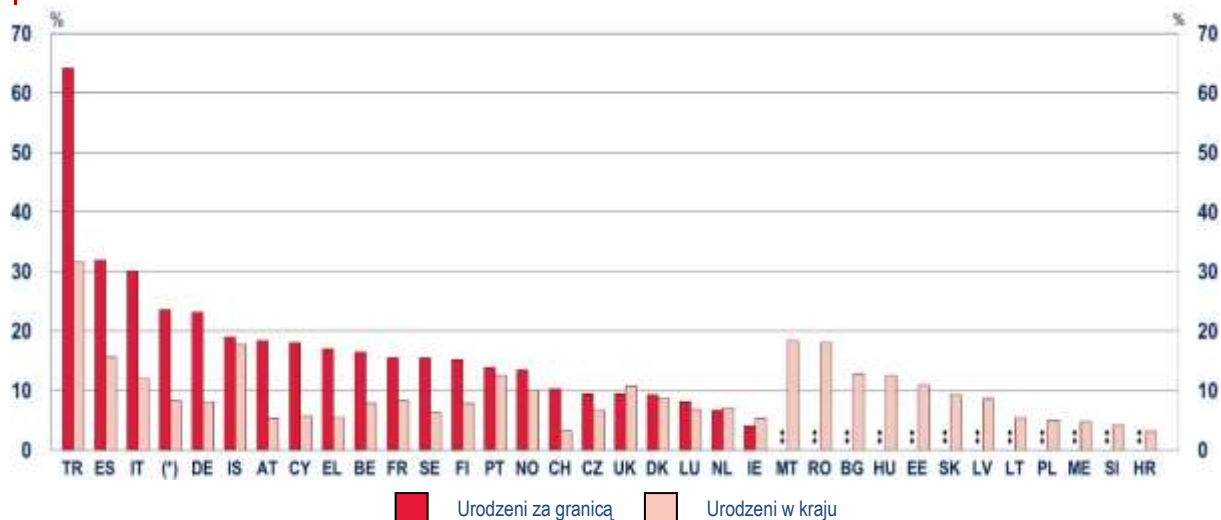
Liechtenstein: Dane nie zostały uwzględnione, ponieważ obejmują młodych ludzi będących rezydentami i obywatelami Liechtensteinu urodzonych w pobliskich regionach Szwajcarii lub Austrii.

W prawie wszystkich krajach odsetek osób przedwcześnie kończących naukę jest wyższy w grupie młodzieży urodzonej za granicą niż w wypadku młodzieży urodzonej w danym kraju

Jeśli chodzi o wyniki w nauce uczniów ze środowisk migranckich, dane z międzynarodowych badań, takich jak PISA, konsekwentnie pokazują, że uczniowie ze środowisk migranckich znajdują się w niekorzystnej sytuacji w społeczeństwach europejskich. Jak wynika z badania PISA z 2015 r., różnica w odsetku uczniów osiągających słabe wyniki pomiędzy uczniami ze środowisk migranckich a uczniami urodzonymi w danym kraju jest dość duża. W zakresie przedmiotów ścisłych różnica w wynikach badania PISA wynosi od 25 do 33 punktów procentowych w: Szwecji, Holandii, Francji, Danii, Belgii, Grecji, Austrii i Słowenii. Wyniki uczniów w drugim pokoleniu są wprawdzie lepsze niż w przypadku pierwszego pokolenia migrantów, jednak nadal są one gorsze niż w przypadku uczniów urodzonych w danym kraju. Nawet jeśli status społeczno-ekonomiczny został wzięty pod uwagę, uczniowie ze środowisk migranckich nadal znajdują się w bardzo niekorzystnej sytuacji pod względem umiejętności w zakresie przedmiotów ścisłych (OECD 2016).

Ponieważ uczniowie ze środowisk migranckich często pozostają w tyle w zakresie ważnych przedmiotów szkolnych na poziomie gimnazjum, nie dziwi fakt, że wielu z nich kończy naukę na poziomie gimnazjum lub nawet wcześniej. Rysunek 16 porównuje różnice w odsetku uczniów przedwcześnie kończących naukę między populacją ogółem a populacją urodzoną za granicą w grupie wiekowej od 18 do 24 lat. W prawie wszystkich krajach odsetek osób przedwcześnie kończących naukę w populacji urodzonej za granicą jest wyższy niż w przypadku populacji urodzonej w kraju i jest najwyższy w Turcji (ponad 60%), następnie w Hiszpanii i we Włoszech (ponad 30%). Najniższy odsetek osób przedwcześnie kończących naukę w populacji urodzonej za granicą występuje w Irlandii (4%), Holandii (6,6%) i Luksemburgu (8,2%). W dwóch z tych krajów (w Irlandii i Holandii) wskaźnik ten jest niższy dla populacji urodzonej za granicą niż dla populacji urodzonej w kraju, choć różnica jest niewielka. Zjednoczone Królestwo również należy do tej kategorii. Tam 9,5% uczniów urodzonych za granicą przedwcześnie kończy naukę w porównaniu z 10,8% uczniów urodzonych w kraju.

Rysunek 16: Przedwczesne kończenie nauki i szkoleń (ang. ELET), populacja urodzona w kraju i za granicą w wieku 18–24 lat, 2017 r.



(*) = Macedonia Północna

	TR	ES	IT	(*)	DE	IS	AT	CY	EL	BE	FR	SE	FI	PT	NO	CH	CZ
Urodzeni za granicą	64,1	31,9	30,1	23,6	23,1	19	18,4	18,1	16,9	16,4	15,5	15,5	15,2	13,9	13,4	10,3	9,5
Urodzeni w kraju	31,6	15,6	12	8,3	8,1	17,7	5,3	5,7	5,4	7,9	8,3	6,2	7,9	12,5	10,1	3,3	6,7
	UK	DK	LU	NL	IE	MT	RO	BG	HU	EE	SK	LV	LT	PL	ME	SI	HR
Urodzeni za granicą	9,5	9,3	8,2	6,6	4,0	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Urodzeni w kraju	10,8	8,8	6,8	7,1	5,3	18,4	18,1	12,8	12,5	10,9	9,3	8,6	5,4	5	4,8	4,2	3,1

Źródło: Eurostat, Population on 1 January by age group, sex and country of birth [edat_lfse_02] (dane pobrane w czerwcu 2018 r.).

Objaśnienie

Termin osoby przedwczesnie kończące kształcenie i szkolenie, zwane wcześniej osobami przedwczesnie kończącymi naukę szkolną, odnosi się do osób w wieku od 18 do 24 lat, które ukończyły co najwyżej szkołę średnią I stopnia (ISCED 2) i nie uczestniczą w dalszym kształceniu lub szkoleniu. Wskaźnik „osoby przedwczesnie kończące kształcenie i szkolenie” wyrażony jest jako odsetek całkowitej populacji osób w wieku 18–24 lat.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

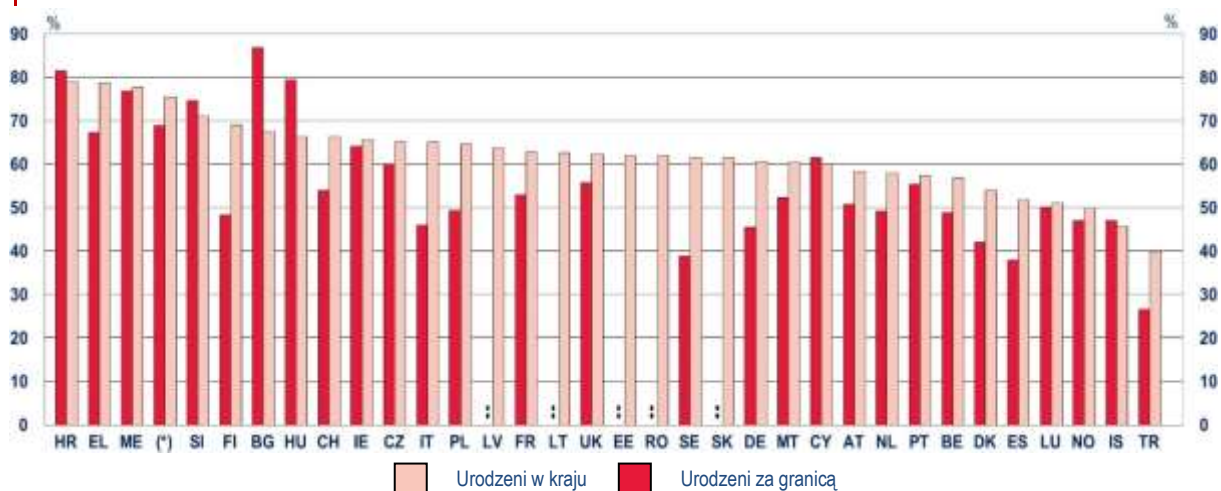
Bułgaria, Estonia, Chorwacja, Łotwa, Litwa, Łotwa, Węgry, Malta, Polska, Rumunia, Słowacja, Słowenia i Czarnogóra: Brak danych.

W zdecydowanej większości krajów więcej osób urodzonych w danym kraju niż osób urodzonych za granicą ukończyło szkołę średnią II stopnia lub policealną

Jak wspomniano powyżej, młodzi ludzie ze środowisk migranckich mają zwykle niższy poziom wykształcenia i kończą kształcenie i szkolenie wcześniej niż ich rówieśnicy urodzeni w większości krajów europejskich. Ma to również wpływ na późniejsze postępy i osiągnięcia w nauce. Rysunek 17 porównuje poziom osiągnięć osób urodzonych za granicą i w kraju w grupie wiekowej 18–24 lata. Pokazuje różnice między młodzieżą urodzoną w kraju i za granicą, która ukończyła szkołę średnią II stopnia lub szkołę policealną. W większości wypadków więcej osób urodzonych w danym kraju niż osób urodzonych za granicą osiągnęło taki poziom wykształcenia. Największe różnice (ponad 15 punktów procentowych) odnotowano w: Szwecji, Finlandii, Włoszech, Polsce i Niemczech. W Bułgarii i na Węgrzech występuje znacznie większy odsetek osób urodzonych za granicą niż w kraju, które ukończyły szkołę średnią II stopnia lub policealną, a różnica wynosi odpowiednio 19,3 i 13,2 punktu procentowego.

Brak wykształcenia średniego często skutkuje dalszymi nierównościami. Choć nie jest to niemożliwe, bardzo trudno jest zostać przyjętym na uniwersytet bez posiadania wykształcenia przynajmniej na poziomie szkoły średniej II stopnia, co prowadzi do nierówności na rynku pracy.

Rysunek 17: Odsetek osób urodzonych za granicą w porównaniu z odsetkiem osób urodzonych w danym kraju w grupie wiekowej 18–24 lata, osób, które ukończyły szkołę średnią II stopnia lub policealną (ISCED 3-4), 2017 r.



	HR	EL	ME	(*)	SI	FI	BG	HU	CH	IE	CZ	IT	PL	LV	FR	LT	UK
Urodzeni w kraju	79,0	78,8	77,8	75,6	71,0	69,1	67,5	66,3	66,3	65,7	65,1	65	64,7	63,8	62,9	62,6	62,3
Urodzeni za granicą	81,5	67,2	76,8	68,9	74,6	48,3	86,8	79,5	54	64,1	60	46	49,4	:	53,0	:	55,7
	EE	RO	SE	SK	DE	MT	CY	AT	NL	PT	BE	DK	ES	LU	NO	IS	TR
Urodzeni w kraju	62,1	62,1	61,6	61,5	60,6	60,5	60	58,4	58	57,4	56,7	53,9	51,8	51,1	50,0	45,7	39,9
Urodzeni za granicą	:	:	38,8	:	45,5	52,4	61,5	50,8	49,2	55,3	48,9	42,1	37,9	50,1	47,0	47,0	26,6

Źródło: Eurostat Population by educational attainment level, sex, age and country of birth (%) [edat_lfs_9912] (dane pobrane w czerwcu 2018 r.).

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Słowenia: W tym kraju nie działają szkoły policealne.

Poczucie przynależności i doświadczanie nękania w szkole. Doświadczenia uczniów ze środowisk migranckich

Dobre samopoczucie psychiczne, emocjonalne i fizyczne uczniów ma wpływ na ich zdolność do nawiązywania trwałych, dobrych relacji i rozwijania motywacji potrzebnej do nauki i osiągnięcia dobrych wyników w nauce. Poczucie przynależności jest podstawową potrzebą ludzką (Maslow 1943). Aby móc się rozwijać, każdy potrzebuje akceptacji i szacunku ze strony innych osób oraz musi mieć swoje miejsce w społeczności. Poczucie przynależności do społeczności szkolnej, czyli bycie akceptowanym i cenionym przez rówieśników i nauczycieli oraz posiadanie przyjaciół ma kluczowe znaczenie dla nastolatków, aby dobrze się czuli w szkole i mogli dobrze się rozwijać (Allen, Kern 2017). Poczucie przynależności może wpłynąć na wzrost wiary w siebie uczniów i motywację do nauki oraz zmniejszyć niepokój związany z uczęszczaniem do szkoły (Goodenow 1993). W przypadku uczniów ze środowisk migranckich i (lub) tych, którzy w domu posługują się językiem innym niż język wykładowy, poczucie przynależności jest szczególnie ważne, jeśli mają skutecznie zintegrować się ze społecznością szkolną oraz jeśli mają osiągnąć pełny potencjał akademicki.

Międzynarodowe badania prowadzone na dużą skalę gromadzą informacje na temat dobrego samopoczucia i poczucia bezpieczeństwa uczniów. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) 2015 (OECD 2018), Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS) 2016 ⁽³⁸⁾ oraz Międzynarodowe Badanie Edukacji Obywatelskiej (ICCS) 2016 ⁽³⁹⁾ również zawierały pytania o samopoczucie uczniów i ich doświadczanie nękania (zob. Rysunek 18-21). We wszystkich tych badaniach dostępne są informacje o samopoczuciu uczniów urodzonych w kraju i za

⁽³⁸⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽³⁹⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

granicą oraz tych, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, jak również tych, którzy mówią w innym języku. W badaniu PIRLS 2016 około 3,9% uczestniczących uczniów klas czwartych w Europie ⁽⁴⁰⁾ urodziło się w innym kraju, a około 15,9% w domu posługiwało się językiem innym niż język wykładowy ⁽⁴¹⁾. W badaniu ICCS 2016 około 6,3% uczniów klas ósmych poinformowało, że urodzili się w kraju innym niż kraj przyjmujący, a 13,7% nie posługiwało się językiem wykładowym w domu. W poszczególnych krajach obserwuje się różne poziomy imigracji, jak pokazano na Rysunku 13 i 14.

Uczniowie szkół podstawowych, którzy posługują się językiem wykładowym w domu zgłaszają silniejsze poczucie przynależności do społeczności szkolnej i rzadziej doświadczają nękania w szkole

W badaniu PIRLS 2016 zestaw pytań dotyczył poczucia przynależności uczniów do społeczności szkolnej, czyli stopnia, w jakim czują się doceniani przez nauczycieli i są dumni ze swojej szkoły. Drugi zestaw pytań dotyczył tego, czy uczniowie doświadczali nękania ze strony rówieśników (w formie złośliwych plotek, wykluczenia z udziału w aktywnościach grup przyjaciół, urazów fizycznych).

Rysunek 18 sugeruje, że poczucie przynależności wśród uczniów klas czwartych i ich doświadczanie nękania nie różni się znacznie niezależnie od tego, czy urodzili się w kraju przyjmującym, czy też nie. Prawie żadna z różnic we wskaźnikach nie różni się statystycznie istotnie od zera.

Tylko w dwóch krajach można zaobserwować statystycznie istotne różnice. W Finlandii uczniowie klas czwartych urodzeni za granicą zgłaszają wyższy poziom poczucia przynależności do społeczności szkolnej niż uczniowie urodzeni w kraju. W Irlandii uczniowie urodzeni za granicą są częściej nękani w szkole przez rówieśników niż uczniowie urodzeni w kraju.

Rysunek 18: Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczaniu nękania przez rówieśników między uczniami klas czwartych urodzonymi za granicą a uczniami urodzonymi w danym kraju, 2016 r.



Wartości dodatnie: Uczniowie urodzeni za granicą zgłaszają **silniejsze poczucie** przynależności do społeczności szkolnej i (lub) **częściej** doświadczają nękania.

Wartości ujemne: Uczniowie urodzeni za granicą mają **słabsze poczucie** przynależności do społeczności szkolnej i (lub) **rzadziej** doświadczają nękania.

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

	Różnice istotne statystycznie	Różnice nieistotne statystycznie
Poczucie przynależności		
Doświadczanie nękania		

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

⁽⁴⁰⁾ Uczniowie uczestniczący z 22 krajów europejskich.

⁽⁴¹⁾ Dane te obejmują również osoby posługujące się językami mniejszości narodowych w danym kraju.

Objaśnienie (Rysunek 18)

Wykres przedstawia różnice w syntetycznym wskaźniku pomiędzy uczniami urodzonymi za granicą a tymi urodzonymi w danym kraju:

Poczucie przynależności do społeczności szkolnej – obliczone na podstawie odpowiedzi uczniów na stwierdzenia przedstawione w pytaniu „Co sądzisz o twojej szkole?” – „Lubię być w szkole”, „Czuję się bezpiecznie, kiedy jestem w szkole”, „Czuję, że jestem częścią tej szkoły”, „Nauczyciele w mojej szkole traktują mnie sprawiedliwie” i „Jestem dumny, że mogę chodzić do tej szkoły”. Opcje odpowiedzi obejmowały: „Zdecydowanie się zgadzam”, „Trochę się zgadzam”, „Trochę się nie zgadzam” i „Zdecydowanie się nie zgadzam” (G12 z kontekstowego „kwestionariusza dla uczniów w badaniu PIRLS”).

Doświadczenia nękania – na podstawie odpowiedzi na pytanie: „Jak często w tym roku inni uczniowie z twojej szkoły zrobili ci którąkolwiek z następujących rzeczy (w tym przez SMS-y lub Internet)?” – „Wyśmiewali się ze mnie lub wyzywali mnie”, „Nie pozwolili mi bawić się z nimi lub uczestniczyć w innej aktywności”, „Rozpowiadali kłamstwa na mój temat”, „Ukradli mi coś”, „Uderzyli lub zranili mnie (np. popychając, szturchając, kopiąc)”, „Zmuszali mnie do robienia rzeczy, których nie chciałem robić”, „Rozpowszechniali zenujące informacje na mój temat” i „Grozili mi”. Opcje odpowiedzi obejmowały: „Co najmniej raz w tygodniu”, „Raz lub dwa razy w miesiącu”, „Kilka razy w roku” i „Nigdy” (G13 z kontekstowego „kwestionariusza dla uczniów w badaniu PIRLS”).

Dane dotyczące kraju urodzenia opierają się na odpowiedziach udzielonych przez rodziców uczniów na pytanie 3A w kwestionariuszu w badaniu PIRLS „Nauka czytania”. Uczniowie urodzeni w kraju oznacza uczniów urodzonych w kraju przyjmującym. Uczniowie urodzeni za granicą oznacza uczniów, którzy urodzili się w kraju innym niż kraj przyjmujący. (Zob. Tabela 2 w Załączniku)

Rysunek przedstawia wartości przy uwzględnieniu pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów. (zob. uwagi techniczne i Tabela 3 w Załączniku).

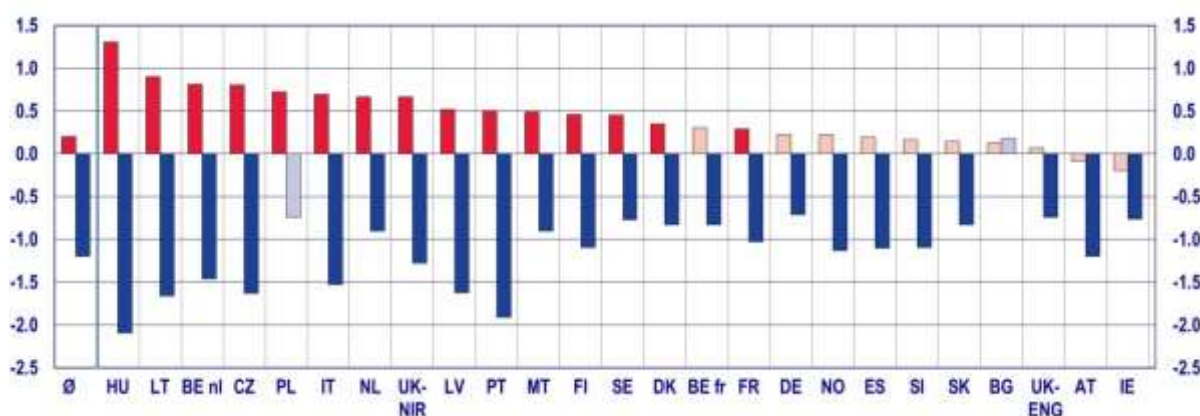
Systemy edukacji zostały uszeregowane w porządku malejącym według wskaźnika różnicy między poczuciem przynależności do społeczności szkolnej uczniów urodzonych za granicą a uczniów urodzonych w danym kraju. Wszystkie wskaźniki spójności (alfa Cronbacha) są równe lub wyższe niż 0,70 w odniesieniu do pytania G12 i równe lub wyższe niż 0,80 w odniesieniu do pytania G13.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Zjednoczone Królestwo (UK-ENG): Brak danych. Zjednoczone Królestwo (Anglia) nie przeprowadziło badania z wykorzystaniem kwestionariusza w badaniu PIRLS „Nauka czytania”.

Z kolei, jak pokazano na Rysunku 19, bardziej wyraźne różnice pojawiają się w poczuciu przynależności do społeczności szkolnej uczniów klas czwartych i doświadczeniach nękania, gdy spojrzymy na język, jakim posługują się w domu. W niemal wszystkich systemach edukacji uczniowie posługujący się językiem wykładowym w domu mają zazwyczaj silniejsze poczucie przynależności i mniej doświadczeń związanych z nękaniami w szkole niż uczniowie mówiący w innym języku w domu. Należy jednak zauważyć, że wskaźnik ten nie uwzględnia tego, czy dany uczeń urodził się w kraju przyjmującym. Z tego powodu do grupy uczniów, którzy nie posługują się językiem wykładowym, mogą należeć zarówno uczniowie urodzeni za granicą, jak i uczniowie będący drugim pokoleniem, którzy mówią w domu w innym języku, oraz ci, którzy posługują się językiem mniejszości (European Commission/EACEA/Eurydice 2017a).

Rysunek 19: Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczeniu nękania przez rówieśników pomiędzy uczniami klas czwartych, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, i tymi, którzy mówią w innym języku, 2016 r.



Wartości dodatnie: Uczniowie, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, mają **silniejsze** poczucie przynależności i (lub) **częściej** doświadczają nękania w szkole.

Wartości ujemne: Uczniowie posługujący się językiem wykładowym w domu mają **słabsze** poczucie przynależności i (lub) **mniej** doświadczeń nękania.

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

	Różnice istotne statystycznie	Różnice nieistotne statystycznie
Poczucie przynależności		
Doświadczenie nękania		

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

Objaśnienie (Rysunek 19)

Rysunek przedstawia różnice we wskaźniku syntetycznym pomiędzy uczniami, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, a tymi, którzy mówią w innym języku, obliczone na podstawie odpowiedzi na pytania G12 i G13 zawarte w kontekstowym kwestionariuszu w badaniu PIRLS „Kwestionariusz dla uczniów” (zob. objaśnienia do Rysunku 18). Dane dotyczące języka, jakim uczniowie posługują się w domu, opierają się na odpowiedziach udzielonych w „Kwestionariuszu dla uczniów” w badaniu PIRLS, pytanie G3 (zob. Tabela 4 w Załączniku).

Rysunek przedstawia wartości przy uwzględnieniu pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów. Zob. uwagi techniczne i Tabela 5 w Załączniku.

Systemy edukacji zostały uszeregowane w porządku malejącym według wskaźnika różnicy pomiędzy poczuciem przynależności do społeczności szkolnej uczniów, którzy zawsze lub prawie zawsze mówią w języku wykładowym w domu, a tymi, którzy czasami lub nigdy nie posługują się językiem wykładowym w domu. Wszystkie wskaźniki spójności (alfa Cronbacha) są równe lub wyższe niż 0,70 w odniesieniu do pytania G12 i równe lub wyższe niż 0,80 w odniesieniu do pytania G13.

Największe różnice we wskaźniku poczucia przynależności uczniów do społeczności szkolnej można zaobserwować na Węgrzech, Litwie, w Belgii (Wspólnota Flamandzka) i w Czechach, gdzie uczniowie posługujący się językiem wykładowym czują się znacznie lepiej niż ci, którzy mówią w innym języku. Najmniejsze (najmniej statystycznie istotne) różnice występują we Francji i Danii. Analizując doświadczenia uczniów związane z nękaniami, można stwierdzić, że uczniowie, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, częściej doświadczają nękania niż ci, którzy mówią w języku wykładowym, szczególnie na Węgrzech, w Portugalii, na Litwie, w Czechach, na Łotwie i we Włoszech. Istnieje mniejsza (mniej statystycznie istotna) różnica w doświadczeniach związanych z nękaniami pomiędzy obiema grupami w Niemczech i Zjednoczonym Królestwie (Anglia). Co ciekawe, w przypadku nękania różnice są nieco większe niż różnice w poczuciu przynależności do społeczności szkolnej, a także znacznie różnią się od zera w niemal wszystkich krajach.

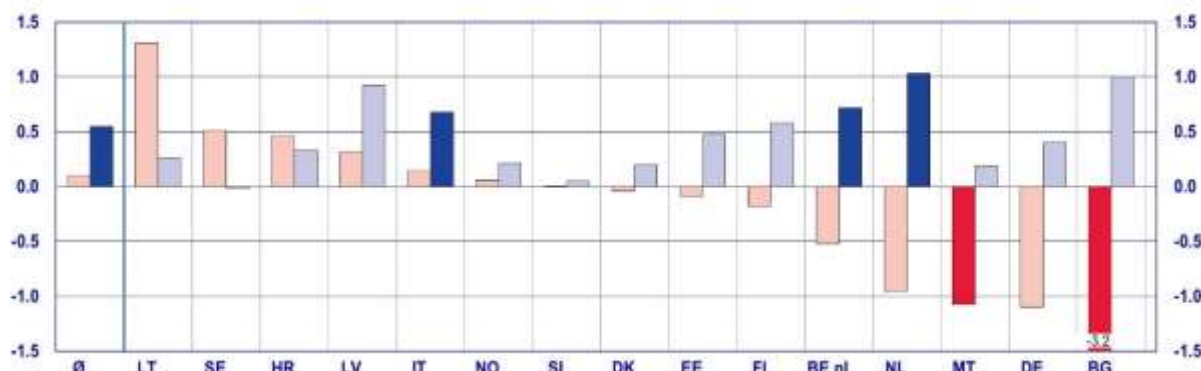
Biorąc pod uwagę dane przedstawione na dwóch powyższych rysunkach (Rysunek 18 i 19), występują różnice w poczuciu przynależności uczniów klas czwartych oraz w zakresie ich doświadczeń nękania w zależności od tego, czy mówią w języku wykładowym, ale nie ma rzeczywistych różnic w zależności od tego, czy urodzili się w kraju badania. W Irlandii, zarówno uczniowie urodzeni za granicą, jak i ci, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, zgłaszają nieco częstsze doświadczenia nękania ze strony swoich rówieśników.

Na poziomie szkoły średniej I stopnia różnice w doświadczeniach nękania pomiędzy uczniami posługującymi się językiem wykładowym w domu a tymi, którzy tego nie robią są mniejsze niż w przypadku uczniów szkół podstawowych

W Międzynarodowym Badaniu Edukacji Obywatelskiej (International Civic and Citizenship Study – ICCS) 2016, uczniom klas ósmych zadano podobne pytania jak uczniom klas czwartych w badaniu PIRLS 2016 – dotyczące ich poczucia przynależności do społeczności szkolnej i ich doświadczeń związanych z nękaniami. Rysunek 20 przedstawia różnice w poczuciu przynależności do społeczności szkolnej i doświadczeniach nękania pomiędzy uczniami urodzonymi za granicą a uczniami urodzonymi w danym kraju. Istnieje tylko kilka systemów edukacji, w których można dostrzec istotne statystycznie różnice. Są to Bułgaria i Malta, gdzie uczniowie klas ósmych urodzeni za granicą mają słabsze poczucie przynależności do społeczności szkolnej niż uczniowie urodzeni w kraju, przy czym największa różnica między uczniami urodzonymi za granicą a uczniami urodzonymi w kraju występuje w Bułgarii.

Spośród 15 europejskich systemów edukacji biorących udział w badaniu uczniowie klas ósmych urodzeni za granicą częściej zgłaszają, że doświadczyli nękania ze strony rówieśników niż uczniowie urodzeni w Holandii, Belgii (Wspólnota Flamandzka) i we Włoszech.

Rysunek 20: Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczaniu nękania przez rówieśników pomiędzy uczniami klas ósmych urodzonymi za granicą a uczniami urodzonymi w danym kraju, 2016 r.



Wartości dodatnie: Uczniowie urodzeni za granicą zgłaszają **silniejsze** poczucie przynależności do społeczności szkolnej i (lub) **częstsze** doświadczenia nękania.

Wartości ujemne: Uczniowie urodzeni za granicą mają **słabsze** poczucie przynależności do społeczności szkolnej i (lub) **mniej** doświadczeń związanych z nękaniem.

Ø = odnosi się do średniej dla 15 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

	Różnice istotne statystycznie	Różnice nieistotne statystycznie
Poczucie przynależności		
Doświadczanie nękania		

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania ICCS 2017.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia różnice w syntetycznym wskaźniku pomiędzy uczniami urodzonymi w danym kraju a tymi urodzonymi za granicą:

Poczucie przynależności do społeczności szkolnej – obliczone na podstawie odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy zgadzasz się lub nie zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami na temat nauczycieli i uczniów w Twojej szkole?” – „Większość nauczycieli traktuje mnie sprawiedliwie”, „Uczniowie są w dobrych stosunkach z większością nauczycieli”, „Większość nauczycieli jest zainteresowana dobrym samopoczuciem uczniów”, „Większość nauczycieli słucha tego, co mam do powiedzenia”, „Jeśli potrzebuję dodatkowej pomocy, otrzymuję ją od nauczycieli”, „Większość nauczycieli powstrzymuje uczniów przed nękaniem”, „Większość uczniów w mojej szkole traktuje się nawzajem z szacunkiem”, „Większość uczniów w mojej szkole dobrze się dogaduje”, „Moja szkoła jest miejscem, w którym uczniowie czują się bezpiecznie”, „Obawiam się nękania ze strony innych uczniów”. Opcje odpowiedzi obejmowały: „Zdecydowanie się zgadzam”, „Zgadza się”, „Nie zgadzam się” i „Zdecydowanie się nie zgadzam” (pytanie 19 w kontekstowym „kwestionariuszu dla uczniów” w badaniu ICCS).

Doświadczenia nękania – na podstawie odpowiedzi na pytanie „Jak często w ciągu ubiegłych trzech miesięcy zdarzały się następujące sytuacje w twojej szkole?” – „Uczeń przezywał mnie obraźliwie używając słowa...”, „Uczeń powiedział coś o mnie, aby rozśmieszyć innych”, „Uczeń groził, że mnie skrzywdzi”, „Zostałem fizycznie zaatakowany przez innego ucznia”, „Uczeń celowo zepsuł coś należącego do mnie”, „Uczeń zamieścił obraźliwe zdjęcia lub informacje o mnie w Internecie”. Opcje odpowiedzi obejmowały: „5 razy lub więcej”, „2–4 razy”, „raz” i „ani razu” (pytanie 20 kontekstowego „kwestionariusza dla uczniów” w badaniu ICCS).

Dane dotyczące kraju urodzenia opierają się na odpowiedziach udzielonych przez uczniów na pytanie 4 w kwestionariuszu dla uczniów w badaniu ICCS. Uczniowie urodzeni w kraju oznacza uczniów urodzonych w kraju przyjmującym. Uczniowie urodzeni za granicą oznacza uczniów, którzy urodzili się w kraju innym niż kraj przyjmujący (zob. Tabela 6 w Załączniku).

Rysunek przedstawia wartości przy uwzględnieniu pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów (zob. uwagi techniczne i Tabela 7 w Załączniku).

Systemy edukacji zostały uszeregowane w porządku malejącym według wskaźnika różnicy pomiędzy poczuciem przynależności do społeczności szkolnej uczniów urodzonych za granicą a uczniów urodzonych w danym kraju. Wszystkie wskaźniki spójności (alfa Cronbacha) są równe lub wyższe niż 0,80 w odniesieniu do pytania Q19 i równe lub wyższe niż 0,70 w odniesieniu do pytania Q20.

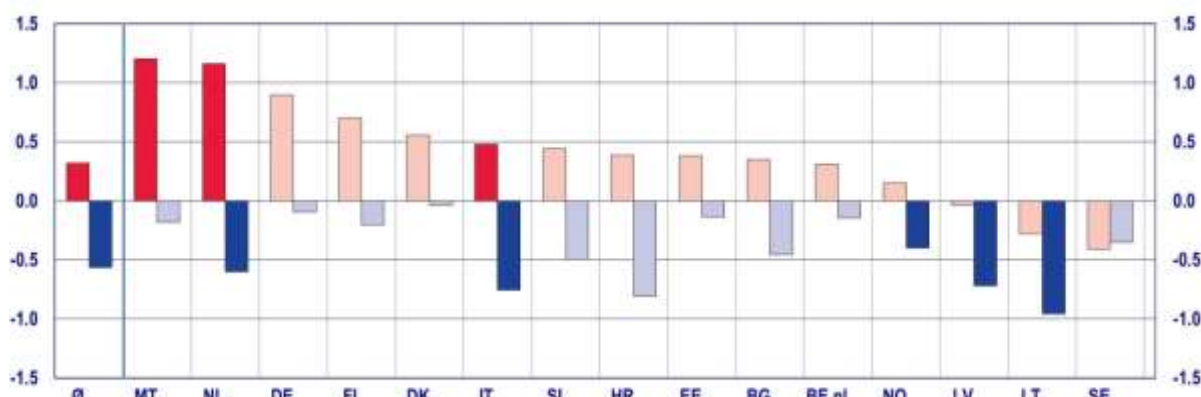
Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Niemcy: Dane odnoszą się do Nadrenii Północnej-Westfalii.

Rysunek 21 pokazuje różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczeniach nękania przez rówieśników pomiędzy uczniami klas ósmych, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, i tymi, którzy mówią w innym języku. Różnice są statystycznie istotne tylko w kilku krajach. Na Malcie, w Holandii i we Włoszech osoby posługujące się językiem wykładowym w domu czują się znacznie lepiej w szkole niż osoby, które mówią w innym języku. Jeśli chodzi o doświadczenia związane z nękaniem, na Litwie, we Włoszech, na Łotwie i w Holandii uczniowie, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, padają ofiarą nękania częściej niż ich rówieśnicy mówiący w języku wykładowym.

Na Malcie zarówno uczniowie urodzeni za granicą, jak i ci, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, nieco częściej doświadczają nękania ze strony swoich rówieśników. W dwóch systemach edukacji: we Włoszech i w Holandii, zarówno uczniowie klas ósmych, którzy urodzili się za granicą, jak i ci, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, częściej doświadczają nękania.

Rysunek 21: Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczaniu nękania przez rówieśników pomiędzy uczniami klas ósmych, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, i tymi, którzy mówią w innym języku, 2016 r.



Wartości dodatnie: Uczniowie, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, mają **silniejsze** poczucie przynależności i (lub) **częściej** doświadczają nękania w szkole.

Wartości ujemne: Uczniowie posługujący się językiem wykładowym w domu mają **słabsze** poczucie przynależności i (lub) **mniej** doświadczeń nękania.

Ø = odnosi się do średniej dla 15 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

	Różnice istotne statystycznie	Różnice nieistotne statystycznie
Poczucie przynależności		
Doświadczenie nękania		

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania ICCS 2016.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia różnice we wskaźniku syntetycznym pomiędzy uczniami, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, a tymi, którzy mówią w innym języku, obliczone na podstawie odpowiedzi na pytania Q19 i Q20 zawarte w kontekstowym kwestionariuszu dla uczniów w badaniu ICCS (zob. objaśnienia do Rysunku 20). Dane dotyczące języka, jakim uczniowie posługują się w domu opierają się na odpowiedziach udzielonych w „Kwestionariuszu dla uczniów” w badaniu ICCS, pytanie 5 (zob. Tabela 8 w Załączniku).

Rysunek przedstawia wartości przy uwzględnieniu pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów (zob. uwagi techniczne i Tabela 9 w Załączniku).

Systemy edukacji zostały uszeregowane w porządku malejącym według wskaźnika różnicy pomiędzy poczuciem przynależności do społeczności szkolnej uczniów, którzy zawsze lub prawie zawsze mówią w języku wykładowym w domu, a tymi, którzy czasami lub nigdy nie posługują się językiem wykładowym w domu.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

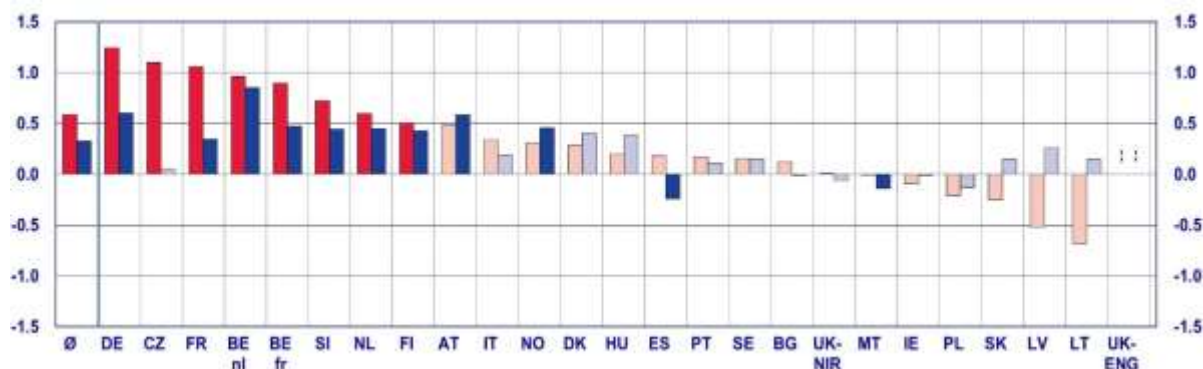
Niemcy: Dane odnoszą się do Nadrenii Północnej-Westfalii.

Rodzice uczniów urodzonych za granicą, jak i tych, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, mają bardziej pozytywną opinię o szkole ich dzieci

Dobre samopoczucie uczniów w szkole zależy również od postrzegania szkoły i procesu nauczania przez ich rodziców (Trasberg, Kong 2017; Smit, Driessen, Sluiter, Slegers 2007). Na stosunek rodziców do szkoły może mieć wpływ wiele czynników, takich jak rozmowy z dziećmi, innymi rodzicami i pracownikami szkoły, wyniki w nauce dzieci, ogólny poziom wiedzy o systemie edukacji oraz wcześniejsze doświadczenia. W wypadku rodziców dzieci ze środowisk migranckich obecny poziom ich integracji w społeczeństwie może również wpływać na ich poglądy.

Rysunek 22 przedstawia różnice w ocenie szkoły przez rodziców w zależności od tego, czy ich dziecko urodziło się w kraju, w którym przeprowadzono badanie, czy też nie, oraz czy ich dziecko mówi w języku wykładowym w domu, czy też nie.

Rysunek 22: Różnice w postrzeganiu szkoły dziecka przez rodziców, w zależności od kraju urodzenia i języka, w jakim uczeń mówi w domu, 2016 r.



Wartości dodatnie: Rodzice uczniów urodzonych za granicą i (lub) tych, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, mają **bardziej pozytywną** opinię o szkole swych dzieci.

Wartości ujemne: Rodzice uczniów urodzonych za granicą i (lub) tych, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, mają **mniej pozytywną** opinię o szkole swoich dzieci.

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

	Różnice istotne statystycznie	Różnice nieistotne statystycznie
Różnice między rodzicami uczniów urodzonych za granicą a rodzicami uczniów urodzonych w danym kraju		
Różnice między rodzicami uczniów, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, a rodzicami uczniów, którzy mówią w języku wykładowym w domu		

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia, w odniesieniu do postrzegania szkoły dziecka przez rodziców, różnice w syntetycznych wskaźnikach między rodzicami uczniów urodzonych za granicą a rodzicami uczniów urodzonych w danym kraju oraz między rodzicami uczniów posługujących się językiem wykładowym w domu, a tymi, których dzieci mówią w innym języku. Wskaźniki syntetyczne są obliczane na podstawie odpowiedzi na pytanie „Co myślą Państwo o szkole dziecka?” – „Szkoła mojego dziecka włącza mnie w edukację mojego dziecka”, „Szkoła mojego dziecka zapewnia bezpieczne środowisko”, „Szkoła mojego dziecka dba o jego postępy w nauce”, „Szkoła mojego dziecka dobrze informuje mnie o postępach mojego dziecka”, „Szkoła mojego dziecka promuje wysokie standardy nauczania”, „Szkoła mojego dziecka dobrze pomaga mu w nauce czytania”. Opcje odpowiedzi obejmowały: „Zdecydowanie się zgadzam”, „Trochę się zgadzam”, „Trochę się nie zgadzam” i „Zdecydowanie się nie zgadzam” (Q9 w kontekstowym „kwestionariuszu dla rodziców” w badaniu PIRLS 2016 („Nauka czytania”).

Dane dotyczące kraju urodzenia opierają się na odpowiedziach udzielonych przez rodziców uczniów na pytanie 3A w kwestionariuszu w badaniu PIRLS „Nauka czytania”. Uczniowie urodzeni w kraju oznacza uczniów urodzonych w kraju przyjmującym. Uczniowie urodzeni za granicą oznacza uczniów, którzy urodzili się w kraju innym niż kraj przyjmujący (zob. Tabela 2 w Załączniku).

Dane dotyczące języka, jakim uczniowie posługują się w domu opierają się na odpowiedziach udzielonych w „Kwestionariuszu dla uczniów” w badaniu PIRLS, pytanie G3 (zob. Tabela 4 w Załączniku).

Rysunek przedstawia wartości przy uwzględnieniu pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów (zob. uwagi techniczne i Tabela 10 w Załączniku).

Systemy edukacji są klasyfikowane w porządku malejącym według wskaźnika różnicy w postrzeganiu szkoły przez rodziców, których dziecko urodziło się w innym kraju, i tych, których dziecko urodziło się w kraju przyjmującym.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Zjednoczone Królestwo (UK-ENG): Brak danych, ponieważ Zjednoczone Królestwo (Anglia) nie przeprowadziło badania z wykorzystaniem kwestionariusza w badaniu PIRLS „Nauka czytania”.

W około połowie systemów edukacji rodzice uczniów urodzonych za granicą wyrażają bardziej przychylną opinię o szkole dziecka niż rodzice uczniów urodzonych w danym kraju. Taka sytuacja występuje w Niemczech, Czechach, we Francji, w Belgii (Wspólnota Flamandzka i Francuska), Słowenii, Holandii i Finlandii.

Kiedy badane są różnice w zakresie języka, jakim uczniowie posługują się w domu, rodzice, których dzieci nie mówią w języku wykładowym w domu, na ogół bardziej pozytywnie postrzegają szkołę swojego dziecka. Tak jest w dziewięciu systemach edukacji (Belgia – Wspólnota Flamandzka, Niemcy, Belgia – Wspólnota Francuska, Holandia, Austria, Norwegia, Słowenia, Finlandia i Francja). Z kolei w Hiszpanii i na Malcie rodzice uczniów, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu mniej pozytywnie oceniają szkołę niż rodzice dzieci, które posługują się językiem

wykładowym w domu. Co ciekawe, w kilku z tych krajów stosunkowo wysoki odsetek uczniów nie posługuje się językiem wykładowym w domu (zob. Tabela 4 w Załączniku).

To bardziej pozytywne postrzeganie szkoły przez rodziców uczniów klas czwartych urodzonych za granicą oraz tych, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu jest w pewnym sensie sprzeczne z powszechną opinią publiczną. Może to jednak stanowić zachętę dla szkół i osób odpowiedzialnych za tworzenie polityki do silniejszego angażowania rodziców tych uczniów w ich edukację. Jak wspomniano powyżej, liczne badania dowiodły, że zaangażowanie rodziców w życie szkoły może zachęcić dzieci do osiągania lepszych wyników w nauce i wzmocnić ich poczucie przynależności (patrz także Rozdział 3.3 i II.3.4). Aby wykorzystać tę możliwość, konieczne może okazać się dalsze zbadanie przyczyn, dla których rodzice uczniów urodzonych za granicą oraz rodzice uczniów, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, mają lepszą opinię o szkole niż inni: czy wynika to ze skutecznej komunikacji między szkołą a tymi rodzicami, czy wynika to z czynników kulturowych, czy też po prostu z braku informacji o wynikach w nauce i jakości kształcenia ich dzieci?

W szkołach o wysokim odsetku uczniów, którzy nie mówią w domu w języku wykładowym, dyrektorzy szkół informują o mniejszym zaangażowaniu rodziców

Jeśli chodzi o rzeczywiste zaangażowanie rodziców w życie szkoły, wyniki badania PIRLS 2016 sugerują, że rodzice nie są bardzo aktywni w żadnym z europejskich systemów edukacji. Na poziomie europejskim, na podstawie spostrzeżeń dyrektorów szkół, zaangażowanie rodziców w edukację swoich dzieci oceniane jest jako „średnie” (zob. Objaśnienia do Rysunku 23).

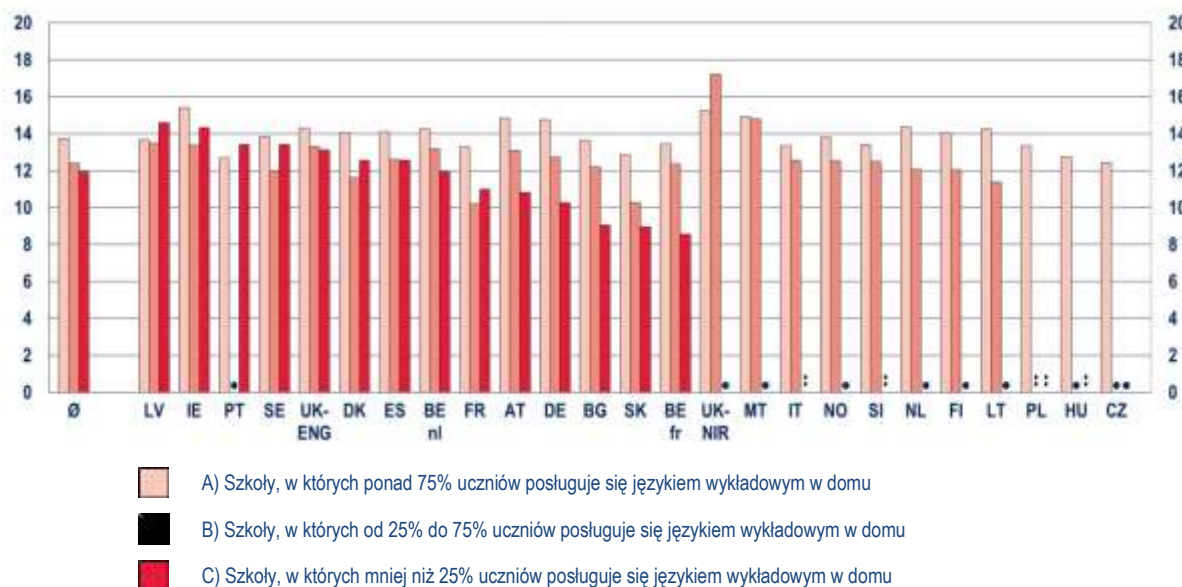
Istnieją jednak pewne różnice między szkołami. Rysunek 23 przedstawia zaangażowanie rodziców w szkołach, w których różne odsetki uczniów posługują się językiem wykładowym w domu, jak podają dyrektorzy szkół. Przedstawiono tu średnie wielkości punktowe w odniesieniu do zaangażowania rodziców w życie szkół, w których ponad 75% (A) uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu, zaangażowania rodziców w życie szkół, w których 25–75% (B) uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu, i szkół, w których mniej niż 25% uczniów (C) posługuje się językiem wykładowym w domu, dla każdego uczestniczącego systemu edukacji, a także średnią europejską. W tabeli towarzyszącej temu wykresowi przedstawiono średnie różnice punktowe między szkołami, w których wysoki odsetek (ponad 75%) uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu, oraz szkołami mieszanymi (25–75% takich uczniów), a także szkołami, w których odsetek takich uczniów jest niższy niż 25%.

Większość uczniów w europejskich systemach edukacji uczęszcza do szkół, w których co najmniej 75% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu. Tylko w kilku systemach edukacji zaledwie 10% lub więcej uczniów uczęszcza do szkół, w których mniej niż jedna czwarta uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu (Belgia – Wspólnota Flamandzka, Bułgaria, Niemcy, Łotwa, Austria i Zjednoczone Królestwo – Anglia) (zob. Tabela 11 w Załączniku). Rysunek przedstawia język ojczysty, który różni się od języka wykładowego jako przybliżony wskaźnik zastępczy dla pochodzenia ze środowisk migranckich. Należy jednak pamiętać, że w niektórych krajach odsetek uczniów ze środowisk migranckich może być niski (patrz Rysunek 13 i Tabela 2 w Załączniku) i jednocześnie odsetek osób, które nie mówią w domu językiem wykładowym może być wysoki. Dzieje się tak np. wtedy, gdy mniejszości narodowe lub językowe posługują się w domu językiem innym niż język wykładowy. Na przykład w Bułgarii odsetek uczniów uczestniczących w badaniu PIRLS 2016, którzy urodzili się w innym kraju, wynosi 2,31%, podczas gdy 19,2% uczęszcza do szkół, w których mniej niż 25% posługuje się językiem wykładowym w domu. Podobnie na Łotwie odsetek uczniów urodzonych za granicą uczestniczących w badaniu PIRLS 2016 wynosi 1,44%, podczas gdy 23,78% uczniów uczęszcza do szkół, w których mniej niż 25% posługuje się językiem wykładowym w domu (zob. Tabela 12 w Załączniku).

Rysunek 23 sugeruje, że dyrektorzy szkół dostrzegają niższy poziom zaangażowania rodziców w szkołach, w których mniejszy odsetek uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu. Tak jest w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Bułgarii, Niemczech, Hiszpanii i Austrii (wszystkie z istotnymi statystycznie różnicami). W Danii i we Francji zaangażowanie rodziców jest również mniejsze w szkołach, w których 25–75% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu niż w szkołach,

w których uczy się ponad 75% takich uczniów. Jednakże, według dyrektorów szkół, w których mniej niż jedna czwarta uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu, zaangażowanie rodziców jest większe niż w wypadku szkół mieszanych (tj. 25–75%).

Rysunek 23: Zaangażowanie rodziców w edukację dziecka deklarowane przez dyrektorów szkół, średnie wyniki, 2016 r.



Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

● = sygnały, że w tej kategorii znalazło się mniej niż 30 uczniów lub mniej niż 5 szkół.

	Ø	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	IT	LV	LT
Różnica między A a B	1,35	1,08	1,09	1,45	●	2,45	2,01	2,04	1,50	3,11	0,78	0,21	●
Różnica między A a C	1,82	4,90	2,33	4,60	●	1,51	4,47	1,10	1,54	2,30	:	-0,91	●
	HU	MT	NL	AT	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-NIR	NO	
Różnica między A a B	●	0,14	2,33	1,76	●	0,93	2,59	2,01	1,85	1,00	-1,97	1,29	
Różnica między A a C	:	●	●	4,03	-0,74	:	3,90	●	0,45	1,18	●	●	

Statystycznie istotne różnice są zaznaczone pogrubieniem.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

Objaśnienie

Rysunek ten przedstawia średnie syntetyczne wskaźniki zaangażowania rodziców w życie szkoły, gdzie A – ponad 75%, B – między 25% a 75% i C – mniej niż 25% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu, na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie „Jak scharakteryzują państwo każdy z poniższych elementów w swojej szkole?” – „Zaangażowanie rodziców w działania szkoły”, „Zobowiązanie rodziców do zapewnienia gotowości uczniów do nauki”, „Oczekiwanie rodziców względem osiągnięć uczniów”, „Wsparcie uczniów w nauce przez rodziców”. Opcje odpowiedzi obejmowały następujące stwierdzenia: „Bardzo wysokie”, „Wysokie”, „Średnie”, „Niskie” i „Bardzo niskie”. Średni wskaźnik może mieścić się w przedziale od 5 do 20 (pytanie 13 w kontekstowym „kwestionariuszu dla szkół” PIRLS 2016).

Dane dotyczące odsetka uczniów posługujących się językiem wykładowym w domu opierają się na odpowiedziach udzielonych przez dyrektorów szkół na pytanie 4 w „kwestionariuszu dla szkół” w badaniu PIRLS (zob. Tabela 4 w Załączniku).

Na Rysunku systemy edukacji uszeregowano w porządku malejącym na podstawie średniej oceny w odniesieniu do zaangażowania rodziców w życie szkół, w których mniej niż 25% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu (zob. Tabela 12 w Załączniku).

W tabeli przedstawiono średnie różnice punktowe w odniesieniu do zaangażowania rodziców, zgodnie z informacjami przedstawionymi przez dyrektorów szkół, między szkołami, w których ponad 75% uczniów, a szkołami, w których 25%–75% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu (A-B), oraz między szkołami, w których ponad 75%, a szkołami, w których mniej niż 25% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu (B-C). Analiza opiera się na trzech kategoriach, ale w niektórych systemach edukacji mniej niż 5 szkół i mniej niż 30 uczniów zostało uwzględnionych w próbie w danej kategorii, co nie jest wystarczające, aby uznać wyniki za rzetelne.

Tabela przedstawia różnice między średnimi dla kategorii A i B oraz kategorii A i C (zob. również Tabela 13 w Załączniku).

Część I: Mapowanie



I.1: ZARZĄDZANIE

Skuteczne podejście do integracji uczniów ze środowisk migranckich zależy od tego, czy w systemie szkolnictwa w danym kraju występują odpowiednie struktury zarządzania. Niniejszy rozdział skupia się na czterech obszarach zarządzania związanych z integracją edukacyjną tych uczniów. Obszary te obejmują: sposób definiowania uczniów ze środowisk migranckich; wyzwania dla polityki i sposoby jej opracowywania w kategoriach strategii i ich koordynacji; przydział środków finansowych i szczebel administracji, na którym się to odbywa, oraz stopień, w jakim systemy oświaty w poszczególnych krajach angażują się w tworzenie opartej na badaniach strategii monitorowania i oceny wyników uczniów ze środowisk migranckich lub oceny wpływu, które służą pomiarowi skuteczności prowadzonej w tym obszarze polityki.

I.1.1. Definicje krajowe

Ze statystycznego i prawnego punktu widzenia w niektórych wypadkach kraje europejskie posługują się tymi samymi definicjami dotyczącymi migrantów. Do celów gromadzenia danych statystycznych Eurostat rozróżnia migrantów w pierwszym pokoleniu – urodzonych poza krajem przyjmującym, których rodzice również urodzili się poza tym krajem, oraz w drugim pokoleniu – urodzonych w kraju przyjmującym, których co najmniej jeden rodzic urodził się poza tym krajem. Prawodawstwo międzynarodowe i unijne określa dalsze kategorie prawne, np. obywatele państw członkowskich UE, obywatele państw trzecich i osoby ubiegające się o udzielenie ochrony międzynarodowej (patrz rozdział I.2).

Oprócz wspólnych pojęć władze krajowe mogą korzystać z własnej terminologii odzwierciedlającej uwarunkowania w ich krajach. Niniejszy punkt stanowi analizę najczęściej stosowanych przez władze najwyższego szczebla kryteriów definiowania dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich (patrz Rysunek I.1.1) oraz tego, czy w danym systemie oświaty stosowana jest określona terminologia. Omówiono tu również, czy nowo przybyli uczniowie-migranci są zaliczani do odrębnej kategorii w polityce oświatowej (patrz Rysunek I.1.2).

Najczęściej stosowane w dokumentach centralnych kryteria definicji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich odnoszą się do kraju, którego są obywatelami, i ich statusu imigracyjnego

Zgodnie z informacjami przedstawionymi w rozdziale pt. Kontekst, 42 systemy oświaty w Europie omówione w niniejszym raporcie mają bardzo różne doświadczenia związane z imigracją, nie tylko w ujęciu liczbowym, ale także pod względem różnorodności krajów pochodzenia i statusu prawnego. Różny jest też wpływ na kraje europejskie ostatniego kryzysu migracyjnego z przyczyn humanitarnych. Są to tylko jedne z wielu powodów, dla których centralne władze oświatowe skupiają się na różnych aspektach polityki krajowej dotyczącej dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich.

Rysunek I.1.1 pokazuje, że najczęściej stosowane kryteria definicji dzieci ze środowisk migranckich, jak wskazano w dokumentach najwyższego szczebla, odnoszą się do kraju, którego są obywatelami, oraz do ich statusu imigracyjnego lub pobytowego.

Kraj, którego są obywatelami, jako kryterium określające dzieci i młodzież ze środowisk migranckich stosowane jest w 27 systemach oświaty. Państwa członkowskie UE mogą dodatkowo stosować dalsze rozróżnienie na obywateli UE i obywateli państw trzecich.

W 27 systemach oświaty definicje uwzględniają status pobytowy lub imigracyjny. Bardzo często bierze się w nich pod uwagę konkretny status, m.in. uchodźca, osoba ubiegająca się o azyl czy małoletni bez opieki. Osoby ubiegające się o azyl często wymienia się w kontekście wdrażania dyrektywy 2013/33/UE ⁽⁴²⁾, która wzywa państwa członkowskie do zapewnienia edukacji osobom ubiegającym się o azyl w ciągu trzech miesięcy od daty złożenia wniosku.

⁽⁴²⁾ Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/33/EU z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową (wersja przekształcona), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>

Rysunek I.1.1: Najczęściej stosowane kryteria identyfikacji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich, 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia kryteria, które najczęściej wymienia się w dokumentach urzędowych na szczeblu centralnym nakreślających politykę (w tym w przepisach prawnych, zaleceniach, strategiach itp.), służące do definiowania dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich. Rysunek pokazuje liczbę krajów stosujących poszczególne kryteria. Informacje dotyczące poszczególnych krajów w zakresie kryteriów wymienianych w rozporządzeniach/zaleceniach najwyższego szczebla przedstawiono w Załączniku.

Status pobytowy dotyczy wszelkich zezwoleń wydanych przez państwo, pozwalających obywatelom innych krajów (obywatelom UE lub państw trzecich) na legalny pobyt na ich terytorium. Zezwolenia na pobyt wydawane są na okres co najmniej trzech miesięcy.

Status imigracyjny dotyczy podstawy prawnej wjazdu i pobytu w kraju przyjmującym, np. obywatelstwo UE; obywatel państwa trzeciego pracujący, studiujący w kraju przyjmującym; uchodźca; osoba ubiegająca się o azyl; małoletni bez opieki oraz migrant o nieuregulowanym statusie.

Pierwszy język to zazwyczaj język ojczysty lub język, którym dzieci i młodzież posługują się w domu.

Kryteria takie jak kraj urodzenia i pierwszy język stosowane są do definiowania dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w mniej niż połowie systemów oświaty. Kraj urodzenia pozwala zazwyczaj na wskazanie osób, które mogły urodzić się w innym kraju, ale zostały naturalizowane w momencie przybycia do kraju przyjmującego. W 13 krajach stosuje się kryterium kraju urodzenia wraz z krajem, którego dana osoba jest obywatelem. W trzech systemach stosuje się wyłącznie kraj urodzenia.

Celem stosowania jako kryterium pierwszego języka jest zazwyczaj ustalenie, czy pierwszy język dziecka jest językiem kraju przyjmującego, czy językiem wykładowym. W niektórych krajach polityka oświatowa skupia się raczej na znajomości języka kraju przyjmującego niż na danych imigracyjnych. Tak jest w wypadku Belgii (Wspólnoty Flamandzkiej), Francji i Zjednoczonego Królestwa (Anglii, Walii i Irlandii Północnej). W Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej) znajomość języka niderlandzkiego stanowi jedyne kryterium służące opracowywaniu polityki oświatowej, z kolei dane dotyczące narodowości, kraju urodzenia i języka lub języków używanych w domu gromadzone są do celów badawczych, a ich wyniki służą monitorowaniu polityki i poradnictwu. We Francji termin *élève allophone nouvellement arrivé* odnosi się do nowo przybyłych uczniów, których pierwszy język jest inny niż francuski. Pojęcie to jest często przywoływane w dokumentach nakreślających politykę i stanowi podstawę monitorowania integracji nowo przybyłych uczniów-migrantów. W Zjednoczonym Królestwie (w Anglii i Walii) terminy „uczniowie, dla których językiem dodatkowym jest angielski (EAL)” lub „dla których językiem dodatkowym jest walijski (WAL)” stosowane są jako odrębne terminy przy opracowywaniu polityki dotyczącej uczniów-migrantów. Dodatkowo w Anglii wykorzystuje się dane dotyczące kraju, którego uczeń jest obywatelem, kraju urodzenia, pochodzenia etnicznego i znajomości języka angielskiego, w Walii zaś – pochodzenia etnicznego, znajomości języka angielskiego i pierwszego języka. W Irlandii Północnej termin „EAL – *English as an additional language*” (angielski jako język dodatkowy) zastąpiono terminem *newcomer* (nowo przybyły), który obejmuje pierwszy język oraz potrzeby kulturowe i społeczne uczniów.

Kraj urodzenia rodziców i kraj, którego są obywatelami, stanowią kryteria definicji odpowiednio w 7 i 9 krajach. W Bułgarii, Danii, Słowenii i Liechtensteinie stosowane są oba kryteria, z kolei w pozostałych krajach tylko jedno z nich. Dla przykładu w Danii „imigrant” to osoba urodzona poza Danią, której rodzice również nie urodzili się w tym kraju, „potomek” zaś to ktoś, kto urodził się w Danii, a jego rodzice urodzili się w innym kraju i zachowali ponadto obywatelstwo kraju pochodzenia.

Jak wspomniano powyżej, w poszczególnych krajach stosowane są raczej terminy i definicje odpowiadające konwencji międzynarodowym. Tylko w nielicznych krajach do dokumentów i przepisów na szczeblu centralnym wprowadzono dodatkowe definicje krajowe odnoszące się do dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich. W Estonii dokumenty najwyższego szczebla określają dzieci i młodzież lub rodziców urodzonych w Estonii, którzy wyjechali do innego kraju i niedawno powrócili do Estonii. W Estońskiej Bazie Danych Edukacyjnych stosowany jest termin *Tagasipöörduja* – powracający, czyli Estończyk powracający do kraju po pobycie za granicą. Podobnie jest w Polsce, gdzie w centralnych dokumentach oświatowych występuje określenie „osoby będące obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw” i następnie wrócili do Polski.

Omówione powyżej kryteria i definicje krajowe mogą wpływać na prawa i obowiązki uczniów-migrantów (patrz rozdział I.2), udzielanie wsparcia (patrz rozdział I.3), przydział odpowiednich środków (patrz Rysunek I.1.7-8) oraz monitorowanie i (lub) gromadzenie danych administracyjnych (patrz Rysunek I.1.9-11). Ze względu na prawną ochronę danych osobowych, tylko w nielicznych krajach stosuje się jako kryteria dane rodziców. Niemniej uwzględnienie danych dotyczących rodziców może pomóc wskazać uczniów w drugim pokoleniu (tj. urodzonych w kraju przyjmującym, ale których rodzic lub rodzice urodzili się w innym kraju lub są jego obywatelami), w celu dostosowania polityki do potrzeb tej grupy docelowej. Status pobytowy i status imigracyjny – stosowane w większości krajów – umożliwiają planowanie polityki edukacyjnej i ukierunkowanie wsparcia, np. przez wskazywanie migrantów, którym udzielono zezwolenia na pobyt z przyczyn humanitarnych, jak również opracowanie niezbędnej polityki w przypadku, gdy duża liczba osób nowo przybyłych potrzebuje pilnego wsparcia psychospołecznego. Ponadto wykorzystanie pierwszego języka jako kryterium definiowania uczniów-migrantów może pomóc w przydzielaniu wsparcia w nauce języka wykładowego lub języka kraju przyjmującego (patrz podpunkt I.3.2).

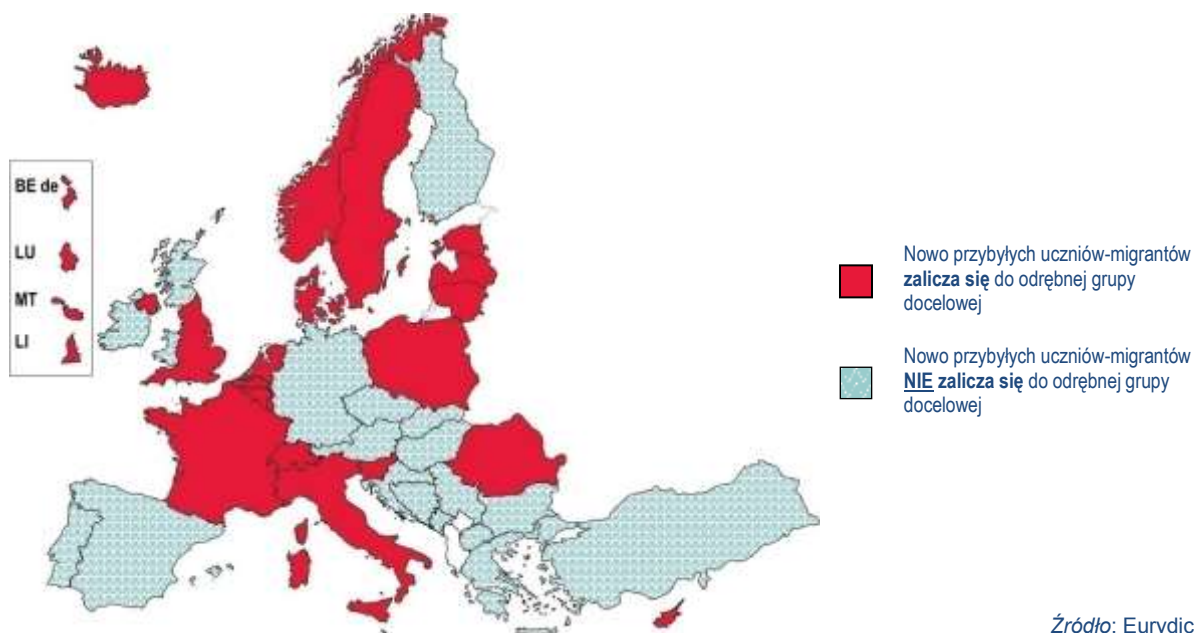
W około połowie europejskich systemów oświaty nowo przybyłych uczniów-migrantów zalicza się do określonych kategorii

Przed dziećmi i młodzieżą, którzy niedawno przybyli do kraju przyjmującego, stoją określone wyzwania. Często w momencie przyjazdu ani one, ani ich rodziny nie znają systemu oświaty kraju przyjmującego ani jego języka lub języków. Ponadto osoby ubiegające się o ochronę międzynarodową mogą nie posiadać żadnych dokumentów potwierdzających ich wcześniejszą naukę lub mogły nie uczyć się od dłuższego czasu, a w niektórych wypadkach – mogły nie uczyć się wcale. Ich doświadczenia przesiedleńcze również mogły na nie wpłynąć pod względem psychologicznym i fizycznym (European Commission 2013).

Z powyższych powodów w 23 systemach oświaty rozróżnia się nowo przybyłych uczniów-migrantów oraz uczniów ze środowisk migranckich w pierwszym lub drugim pokoleniu, którzy przebywają w kraju przyjmującym i uczestniczą w jego systemie edukacji już od pewnego czasu (patrz Rysunek I.1.2). W niektórych z tych systemów zapewnia się również nowo przybyłym uczniom wsparcie celowe (patrz rozdziały I.2 i I.3).

W niektórych systemach oświaty status „nowo przybyły” definiuje się pod względem określonych ram czasowych liczonych od momentu przybycia do kraju przyjmującego (we Wspólnocie Flamandzkiej i Francuskiej Belgii, w Danii, Holandii, na Islandii i w Norwegii). W innych systemach czas ten liczony jest od momentu podjęcia nauki (we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, we Francji, Słowenii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie – w Anglii i Irlandii Północnej). Na przykład we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii uczniów uznaje się za „nowo przybyłych niemówiących po niderlandzku” (mogących korzystać z klas przygotowawczych), jeżeli ich dotychczasowy pobyt w Belgii jest nie dłuższy niż rok (bez przerwy), jeśli uczęszczają do szkoły, w której językiem wykładowym jest niderlandzki nie dłużej niż od dziewięciu miesięcy, nie używają niderlandzkiego w domu i nie jest to ich język ojczysty, a ich znajomość języka niderlandzkiego nie jest wystarczająco dobra, aby mogli uczestniczyć w głównym nurcie edukacji.

Rysunek I.1.2: Zaliczanie nowo przybyłych uczniów-migrantów do odrębnych kategorii, 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia systemy oświaty, w których przepisy i zalecenia centralne zaliczają nowo przybyłych uczniów-migrantów do odrębnych kategorii.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Hiszpania: W niektórych wspólnotach autonomicznych zalicza się nowo przybyłych uczniów do odrębnych kategorii.

Wspomniane wyżej ramy czasowe odpowiadają często okresowi, w którym nowo przybyli uczniowie uprawnieni są do korzystania ze wsparcia celowego, przy czym sam okres udzielania wsparcia może być dłuższy (patrz Rysunek I.2.9 i rozdział I.3).

I.1.2. Polityka dotycząca uczniów-migrantów: wyzwania, strategie i koordynacja na najwyższym szczeblu

Kluczowe aspekty w kształtowaniu polityki obejmują wskazanie i analizę problemów stojących przed społeczeństwem, proponowanie odpowiednich rozwiązań oraz tworzenie struktur służących wdrażaniu i monitorowaniu zmian. Niniejszy podpunkt poświęcony jest szczególnie najważniejszym wyzwaniom rozpoznany przez władze najwyższego szczebla w odniesieniu do integracji w szkołach dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich (patrz Rysunek I.1.3). Obejmuje to opracowane przez władze strategie rozwiązywania problemów i wyznaczone priorytety (patrz Rysunek I.1.4 i I.1.5). Biorąc pod uwagę złożoność polityki integracyjnej i potrzebę zaangażowania wielu podmiotów, omówione zostanie również istnienie organów koordynujących na najwyższym szczeblu administracji rządowej (patrz Rysunek I.1.6).

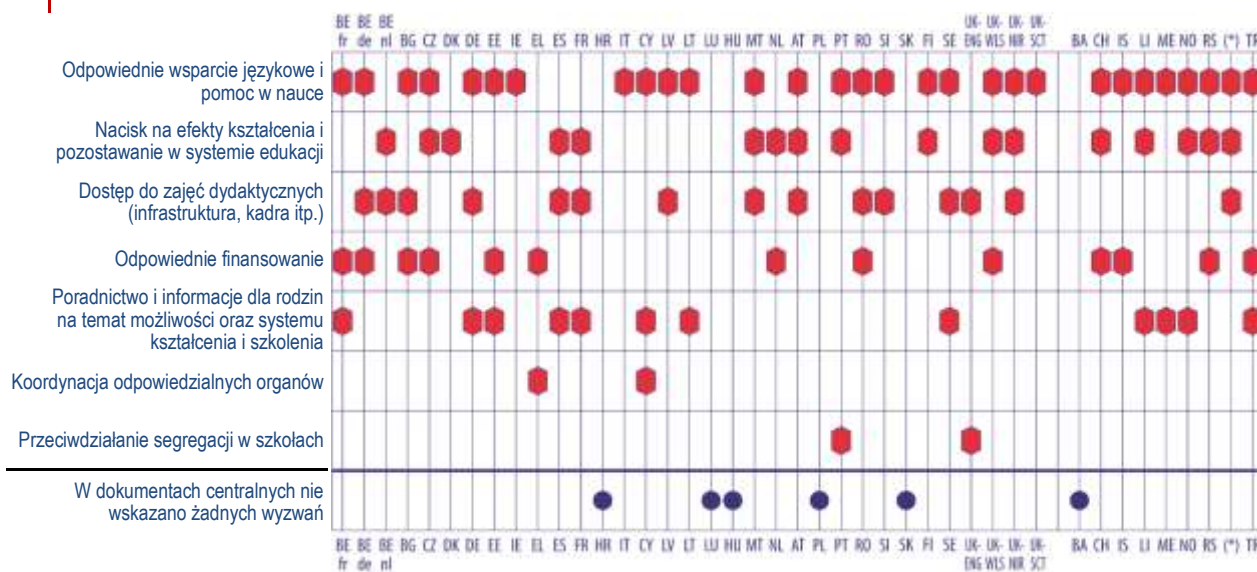
W większości systemów edukacji zapewnienie dzieciom i młodzieży ze środowisk migranckich wsparcia językowego i pomocy w nauce stanowi poważne wyzwanie

Poniżej omówiono główne wyzwania stojące przed władzami najwyższego szczebla w obszarze integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkołach. Według opracowań danych wynikających z odpowiednich badań problemy te często obejmują kwestie dostępu, zasobów i wysokiej jakości wsparcia oraz poprawy efektów kształcenia. Rysunek I.1.3 przedstawia najczęstsze wyzwania, przed jakimi stają władze publiczne w całej Europie.

W większości systemów edukacji (29) za istotne wyzwanie uważa się zapewnienie wysokiej jakości wsparcia językowego i pomocy w nauce. W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, na Malcie i w Portugalii kadra dydaktyczna nie jest przygotowana do pracy z nowo przybyłymi do ich krajów uczniami, którzy są zróżnicowani pod względem językowym i kulturowym – większość nauczycieli nie

posiada wiedzy ani umiejętności potrzebnych do radzenia sobie z różnorodnością w klasach, przy jednoczesnym braku odpowiednio dostosowanych materiałów dydaktycznych. W Finlandii wyzwaniem jest wdrażanie świadomości językowej stanowiącej nowe podejście w ramach krajowego programu nauczania. W Szwajcarii istotna kwestia związana jest z niedawnym przyjazdem konkretnej grupy wiekowej migrantów, tj. dużej liczby młodzieży (w wieku 16–20 lat), która nie dopełniła obowiązku szkolnego. Z tego względu osoby te nie mogą być zintegrowane z klasą odpowiadającą ich grupie wiekowej, a ze względu na znaczny brak umiejętności nie mogą też być efektywnie zintegrowane z rynkiem pracy.

Rysunek I.1.3: Główne wyzwania związane z integracją dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia najważniejsze (maksymalnie 3) wyzwania według dokumentów centralnych. Ewentualne różnice na poszczególnych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych na skalę ogólnokrajową.

Zjednoczone Królestwo (UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Drugim głównym wyzwaniem w europejskich systemach oświaty (17) jest przeciwdziałanie słabym efektom kształcenia oraz pozostawanie uczniów w edukacji. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, w Hiszpanii i Szwajcarii powszechnie uznaje się w dokumentach strategicznych najwyższego szczebla, że wśród uczniów przedwcześnie kończących naukę występuje nadreprezentacja uczniów ze środowisk migranckich. W Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej) wskazuje się istotną przepaść między poziomem wykształcenia migrantów w pierwszym pokoleniu a uczniów urodzonych w kraju. W Finlandii zaś wśród uczniów ze środowisk migranckich zauważa się brak płynnego przechodzenia z kształcenia w szkole podstawowej do szkoły średniej i studiów wyższych.

W około jednej trzeciej systemów występują następujące wyzwania: zapewnienie wystarczającej liczby miejsc w szkołach i odpowiedniej infrastruktury, zapewnienie poradnictwa i informacji na temat możliwości kształcenia i szkolenia oraz dostatecznego poziomu i odpowiedniej formy finansowania integracji.

W Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej) wcześniejszy system przyjmowania migrantów i bardzo duży napływ uczniów ze środowisk migranckich spowodował niewystarczającą liczbę miejsc w szkołach znajdujących się w pobliżu ośrodków ich przyjmowania. Problem ten wywołał debatę, która doprowadziła do ogólnosystemowej zmiany polegającej na tym, że oprócz szkół w pobliżu tych ośrodków zobowiązano wszystkie szkoły do przyjmowania i wspierania nowo przybyłych uczniów. Podobną sytuację obserwuje się w Estonii i na Malcie, gdzie przyjęcie do szkół dużej liczby uchodźców wywiera szczególną presję na system oświaty. Jednym z przykładów jest uczęszczanie

nowo przybyłych uczniów-migrantów do szkół w pobliżu ośrodków dla uchodźców lub tendencja do osiedlania się w mniej uprzywilejowanych lokalizacjach geograficznych, co może prowadzić do segregacji w pobliskich szkołach i ze względu na miejsce zamieszkania. Jednocześnie organy administracyjne oświaty nie są w stanie szybko reagować na nowe potrzeby edukacyjne i nową dystrybucję zasobów. Natomiast w Grecji i na Cyprze trudnymi do rozwiązania okazały się problemy dotyczące koordynacji działań władz najwyższego szczebla i zaangażowania właściwych organów lokalnych we wdrażanie odpowiednich programów.

W sześciu systemach edukacji (w Chorwacji, Luksemburgu, na Węgrzech, w Polsce, na Słowacji oraz w Bośni i Hercegowinie) władze centralne nie wymieniają wyraźnie szczególnych wyzwań związanych z integracją dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich. Według danych statystycznych, za wyjątkiem Luksemburga, kraje te do niedawna w mniejszym stopniu odczuwały skutki imigracji.

Specjalne centralne strategie i plany działania dotyczące integracji uczniów-migrantów stosuje się w niewielu krajach

Władze najwyższego szczebla dysponują wieloma narzędziami strategicznymi służącymi pokonywaniu problemów ogólnosystemowych. Obejmują one kompleksowe strategie lub plany działania i są szczególnie przydatne, jeżeli niezbędne zmiany są złożone i dotyczą wielu obszarów polityki oraz licznych interesariuszy, lub gdy ich wdrożenie wymaga więcej czasu i większej ilości środków finansowych. Kompleksowe strategie i plany działania charakteryzują się następującymi zaletami:

- określają wizję polityki i cele;
- wskazują odpowiedzialne organy;
- wyznaczają ramy czasowe realizacji poszczególnych etapów;
- określają niezbędne zasoby finansowe;
- ustanawiają mechanizmy monitorowania i oceny sprawdzające skuteczność poszczególnych strategii.

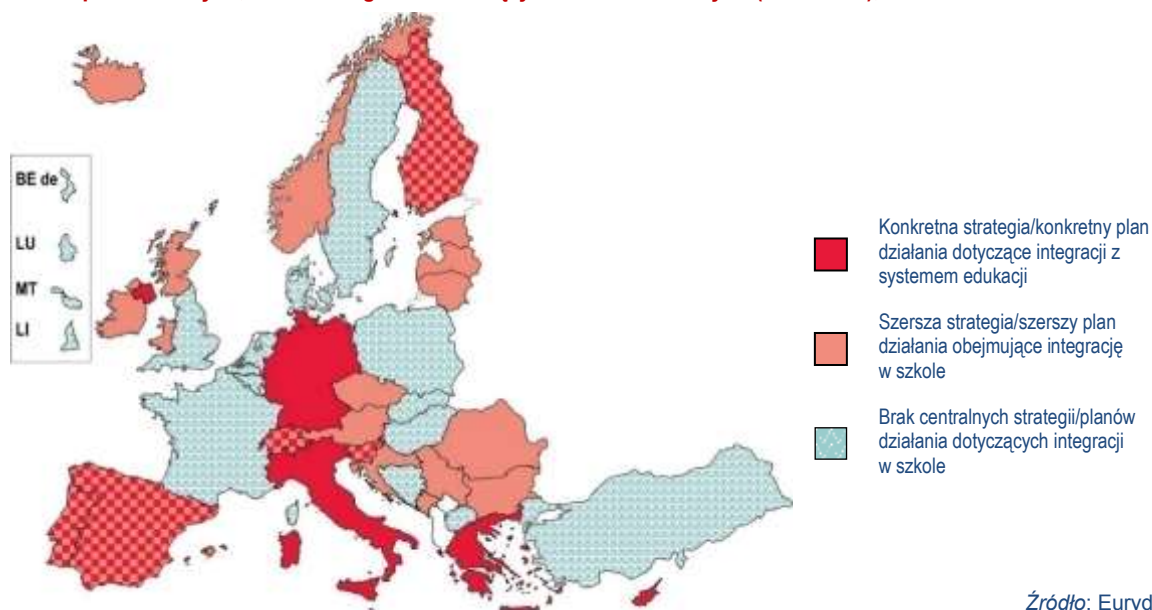
Strategie i plany działania dotyczą szczególnie sytuacji, gdy wprowadzana jest nowa polityka oddziałująca na wiele obszarów. W momencie, gdy wprowadzane rozwiązania stają się ogólnosystemowe, dana strategia może nie być dalej stosowana.

Rysunek I.1.4 pokazuje, że w 25 europejskich systemach oświaty stosuje się co najmniej jedną strategię lub jeden plan działania dotyczący integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkole. Treści i zasięg tych strategii mogą być różne. Niektóre skupiają się głównie na edukacji, inne mają szerszy zakres.

W 10 systemach władze centralne przyjęły konkretną strategię lub konkretny plan działania dotyczący integracji uczniów-migrantów w systemie edukacji. W Niemczech, Grecji, Hiszpanii (w niektórych wspólnotach autonomicznych), na Cyprze, w Portugalii i Słowenii strategie te obejmują szkolnictwo podstawowe i średnie ogólnokształcące oraz kształcenie i szkolenie zawodowe. W Hiszpanii wszystkie strategie nadają najwyższą rangę przygotowaniu nauczycieli do pracy z uczniami-migrantami. W trzech systemach strategia obejmuje kilka poziomów kształcenia (oprócz szkół podstawowych i średnich): wczesną edukację w Grecji oraz wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem, a także edukację dorosłych w Finlandii i Szwajcarii. Ponadto strategia szwajcarska wyznacza konkretne cele, np. w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego, w którym zakłada się, że dwie trzecie wszystkich migrantów z tymczasowym pozwoleniem na pobyt, będących w wieku 16–25 lat powinno uczestniczyć w programach kształcenia ponadobowiązkowego w ciągu 5 lat od przybycia do Szwajcarii.

W ponad dwóch trzecich systemów edukacji strategie integracji w szkole stanowią część szerszej strategii. Większość z nich ma na celu integrację społeczną migrantów (w Bułgarii, Czechach, Irlandii, Hiszpanii, Chorwacji, Austrii, Portugalii, Rumunii, Finlandii, Zjednoczonym Królestwie – w Walii i Szkocji, Szwajcarii, na Islandii, w Czarnogórze, Norwegii i Serbii). Tego rodzaju strategie integracji społecznej angażują zazwyczaj wiele różnych agencji rządowych i obejmują kilka obszarów, takich jak wejście na rynek pracy, zasoby mieszkaniowe, dostęp do usług publicznych, edukacji itp. Należy zaznaczyć, że edukacja postrzegana jest jako wymiar integracji społecznej.

Rysunek I.1.4: Strategie/plany działania dotyczące integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne strategie i plany. Jeśli strategia/plan działania obejmuje poziomy kształcenia poza ISCED 1-3, jest to zaznaczone w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Dane dotyczą deklaracji Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury.

Hiszpania: Integracja uczniów-migrantów leży w gestii wspólnot autonomicznych. Strategie/plany działania różnych wspólnot autonomicznych obejmują różne poziomy kształcenia, przy czym większość z nich dotyczy obowiązku szkolnego.

Włochy: Dane odnoszą się do wytycznych dotyczących przyjmowania i integracji uczniów zagranicznych (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*).

Zjednoczone Królestwo (UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Strategie w poszczególnych kantonach obejmują różne poziomy kształcenia.

Niektóre szersze strategie uwzględniające integrację w szkole kładą nacisk na naukę języka. Na przykład współfinansowane przez UE programy rozwoju strukturalnego w Estonii uwzględniają naukę języka estońskiego przez osoby urodzone za granicą, w tym w ramach kształcenia ogólnego i zawodowego. Na Litwie, w rządowym „Planie na lata 2018–2020”, przeznaczono środki na badania dotyczące integracji osób powracających do kraju oraz na opracowanie testów znajomości języka litewskiego dla osób urodzonych za granicą.

Tylko w kilku krajach istnieje zarówno strategia dla sektora edukacji, jak i szersza strategia, która obejmuje również edukację (w Hiszpanii, Portugalii, Słowenii, Finlandii i Szwajcarii). Na przykład portugalski „Strategiczny plan dotyczący migracji” obejmuje interwencje w dziedzinie oświaty, m.in. wzmocnienie nauczania języka portugalskiego jako języka obcego; konsolidację programów nauczania języka portugalskiego jako języka obcego; wspieranie edukacji międzykulturowej oraz podnoszenie poziomu wiedzy na temat uznawania kwalifikacji akademickich i zawodowych. Z drugiej strony, strategia przyjęta w 2015 r. przez portugalskie Ministerstwo Edukacji koncentruje się na przyjmowaniu dzieci i młodzieży ze środowisk uchodźczych do szkół. W Słowenii istnieją dwie strategie w obszarze edukacji. Pierwsza z nich to „Strategia integracji edukacyjnej dzieci-imigrantów, uczniów szkół podstawowych i średnich II stopnia w Republice Słowenii”. Dotyczy ona dostępności kształcenia, różnorodności, wielokulturowości i edukacji międzykulturowej. Druga strategia to „Rezolucja w sprawie krajowego programu polityki językowej na lata 2014–2018”, która ma na celu poprawę możliwości nauki języka słoweńskiego zarówno dla rodziców, jak i dla dzieci oraz opracowanie podstawowego programu nauczania języka słoweńskiego jako języka obcego wraz z nowymi materiałami dydaktycznymi.

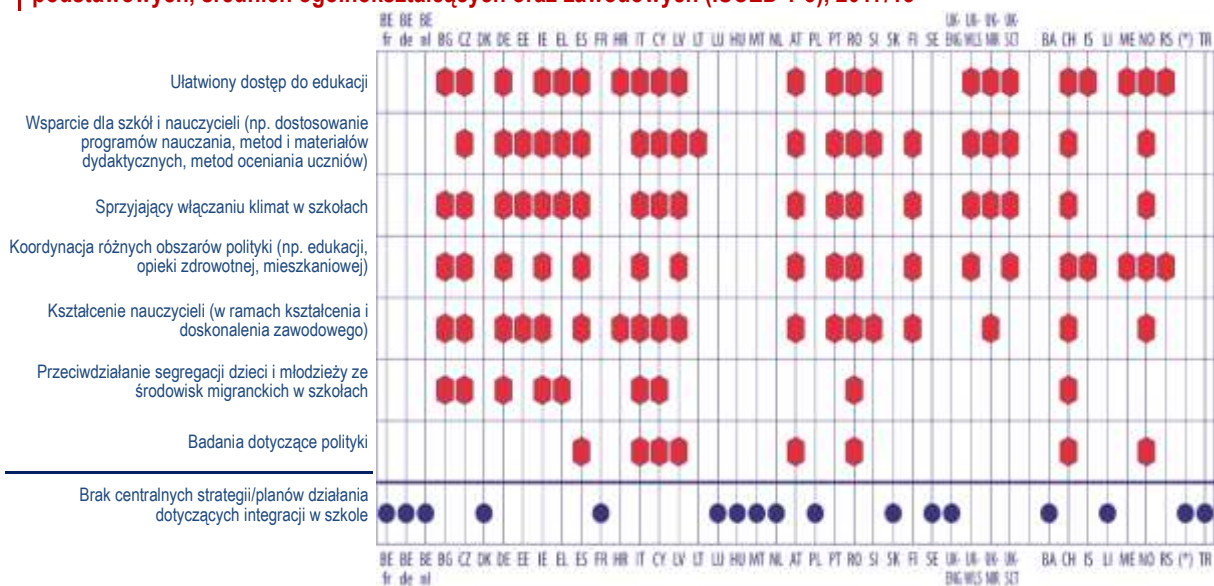
Prawie wszystkie strategie opublikowano po 2014 r. i są one w większości zakrojone na trzy- lub pięcioletnie okresy, dlatego ich wdrażanie jest w toku. Wyjątek stanowią Austria, Słowenia i Zjednoczone Królestwo (Irlandia Północna), gdzie strategie opracowano jeszcze przed 2010 r. W Austrii władze najwyższego szczebla przyjmują roczne plany działania w ramach realizacji strategii sprzed 2010 r. W Irlandii Północnej dokument strategiczny *Every School a Good School: Supporting Newcomer Pupils* (2009) poddawany jest obecnie rewizji i oczekuje się, że nowa strategia będzie dostępna do końca 2019 r. Wiele z nowszych strategii i planów działania (w Bułgarii, Niemczech, Portugalii, Rumunii, Finlandii, Zjednoczonym Królestwie – w Szkocji, Szwajcarii i Serbii) dotyczy szczególnie integracji uchodźców i osób ubiegających się o azyl.

W 18 krajach nie istnieją strategie czy plany działania dotyczące integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich. Nie oznacza to jednak, że nie wdrożono w nich odpowiednich rozwiązań. We Francji np. od kilku lat obowiązują strategie organizacji kształcenia dla nowo przybyłych uczniów niefrancuskojęzycznych oraz osób, które wcześniej nie uczyły się. W Belgii, Holandii i Szwecji włączono podobne działania do głównego nurtu polityki oświatowej (patrz. rozdziały I.3 i I.4).

Strategie centralne obejmują szeroki zakres obszarów interwencji

Na Rysunku I.1.5 pokazano, że centralne strategie lub plany działania, o ile istnieją, obejmują w większości krajów szeroki zakres obszarów interwencji.

Rysunek I.1.5: Priorytetowe obszary uwzględniane w centralnych strategiach/planach działania dotyczących szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

(*) = Macedonia Północna

Objaśnienie

Rysunek przedstawia priorytety wyznaczone w centralnych strategiach/planach działania dotyczących integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkołach.

Ewentualne różnice na poszczególnych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Zjednoczone Królestwo (UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

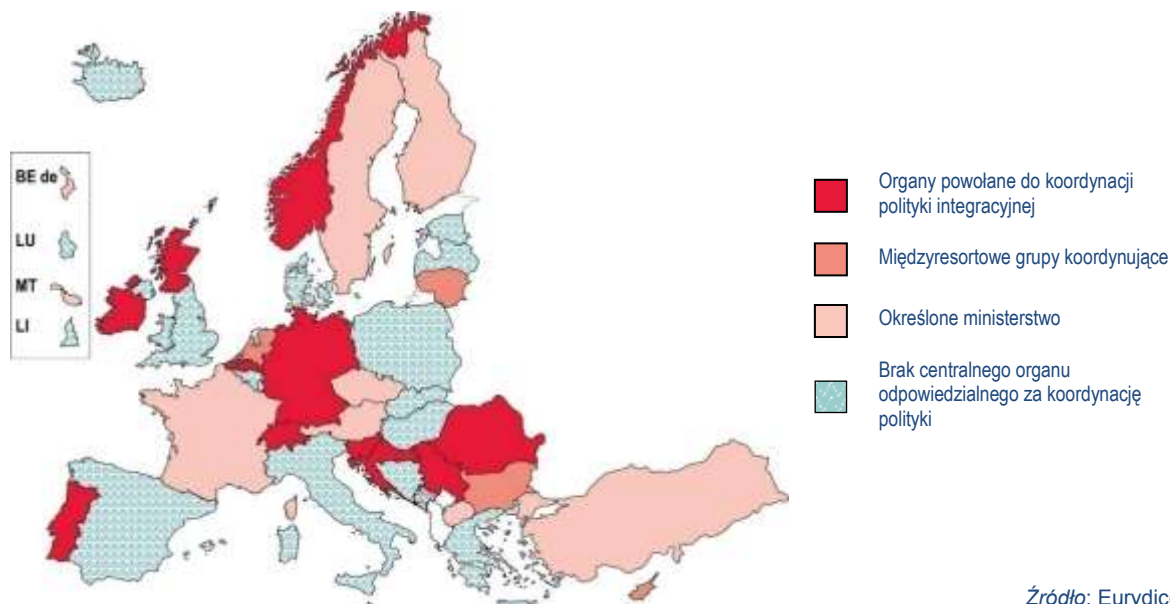
W prawie wszystkich systemach oświaty mających strategię lub plan działania za priorytet strategiczny uznaje się ułatwienie dostępu do edukacji. W ponad dwóch trzecich tych systemów priorytetowo traktuje się wsparcie dla szkół i nauczycieli, kształcenie nauczycieli, zapewnienie sprzyjającego integracji klimatu w szkołach oraz koordynację działań interesariuszy. Tylko osiem krajów, w których stosowana jest strategia, nadaje priorytet zwalczaniu segregacji w szkołach i prowadzeniu badań nad integracją uczniów ze środowisk migranckich.

W około połowie systemów oświaty powołano organ na najwyższym szczeblu odpowiedzialny za koordynację polityki dotyczącej integracji uczniów-migrantów w szkołach

Polityka dotycząca skutecznej integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkołach dotyczy wielu dziedzin. Oprócz polityki oświatowej na uczniów-migrantów i ich rodziców może wpływać polityka mieszkaniowa, zdrowotna, polityka ds. młodzieży czy zatrudnienia. Ze względu na złożoność tego obszaru i różnorodność interesariuszy pozytywny i trwały wpływ zależy od dobrej koordynacji planowania, wdrażania i monitorowania polityki na najwyższym szczeblu dotyczącej uczniów migrantów. Pojedynczy organ powołany specjalnie do zadań koordynacyjnych, mający wpływy polityczne i uprawnienia do interweniowania może zapewnić spójne wdrażanie centralnej polityki integracji dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich, dostosowanie systemu do zmian i w razie potrzeby szybkie reagowanie (Ahad, Benton 2018).

Z Rysunku I.1.6 wynika, że w 24 z 42 systemów oświaty powołano centralny organ, który koordynuje komunikację między organami najwyższego szczebla a innymi odpowiedzialnymi podmiotami na niższych szczeblach administracji (w tym regionalnym, lokalnym i szkolnym). Koordynuje on również uzgadnianie programów w obszarach edukacji, gospodarki mieszkaniowej, zdrowia itp., aby wspierać integrację dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w szkołach. Organ ten może przybierać różne formy. Może to być istniejąca lub nowa instytucja powołana do zadań w obszarze integracji społecznej migrantów lub grupa koordynacyjna składająca się z przedstawicieli różnych agencji, która monitoruje wdrażanie polityki i może podejmować określone decyzje. Inną opcją jest ministerstwo, którego zadania obejmują m.in. integrację migrantów. Większość z tych organów realizuje ogólną politykę integracyjną, a edukacja i integracja dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich to tylko jedna z dziedzin, którymi się zajmują.

Rysunek I.1.6: Organy na szczeblu centralnym koordynujące obszary polityki mające wpływ na integrację uczniów-migrantów w szkołach, 2017/18



Źródło: Eurydice.

W 11 krajach specjalnie powołany organ centralny koordynuje odpowiednie obszary polityki na poziomie krajowym. Jego zadaniem jest zazwyczaj ułatwianie integracji społecznej osób ze środowisk migranckich. Tak jest w przypadku Belgii (Wspólnoty Flamandzkiej), Niemiec, Chorwacji, Irlandii, Portugalii, Rumunii, Słowenii, Zjednoczonego Królestwa (Szkocji), Szwajcarii, Norwegii i Serbii (dalsze informacje na temat konkretnych organów znajdują się w Załączniku). W Hiszpanii rząd centralny jest odpowiedzialny za politykę imigracyjną, a wspólnoty autonomiczne mają kompetencje decyzyjne w zakresie polityki integracyjnej, przy czym na szczeblu państwowym Forum ds. Integracji Społecznej Migrantów (*Foro para la integración social de los inmigrantes*) pełni funkcję informacyjną i doradczą, formułuje propozycje i zalecenia mające na celu propagowanie integracji społecznej migrantów

i uchodźców, gromadzi dane oraz monitoruje programy i działania prowadzone przez administrację państwową, wspólnoty autonomiczne i administrację lokalną.

W Bułgarii, na Cyprze, Litwie i w Holandii koordynacją zajmuje się grupa międzyresortowa.

W niektórych krajach za koordynację polityki integracyjnej, która na ogół obejmuje integrację społeczną i integrację w szkole, odpowiada konkretne ministerstwo. W Czechach, Luksemburgu i Austrii jest to Ministerstwo Spraw Wewnętrznych lub Ministerstwo Spraw Zagranicznych; na Malcie jest to Ministerstwo Spraw Europejskich; w Szwecji – Ministerstwo Pracy; w Finlandii – Ministerstwo Pracy i Gospodarki; w Macedonii Północnej – Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej; w Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej), Francji i w Turcji – Ministerstwo Edukacji. Ponadto we Francji prowadzona jest koordynacja międzyresortowa dotycząca niektórych zadań i grup docelowych. Szczególnie przyjmowanie dzieci i ich rodzin oraz działania informacyjne dzielone są między Ministerstwem Spraw Wewnętrznych i Ministerstwem Edukacji Narodowej, z kolei siedem instytucji realizuje zadania dotyczące małoletnich bez opieki.

W 18 systemach oświaty nie istnieje organ najwyższego szczebla powołany do koordynacji polityki integracyjnej. Związane z tym zadania mogą być dzielone między kilkoma ministerstwami, np. we Włoszech i na Łotwie, gdzie zaangażowane są odpowiednio 3 i 4 ministerstwa, czy w Luksemburgu, gdzie odpowiedzialność spoczywa na 5 różnych agencjach o różnych poziomach kompetencji. W Grecji Ministerstwo Edukacji, Badań Naukowych i Spraw Religijnych współpracuje z innymi organami zaangażowanymi w procedury przyjmowania i integracji uchodźców.

I.1.3. Finansowanie działań wspierających integrację uczniów ze środowisk migranckich

Przyznawanie środków na zmniejszanie różnic między osiągnięciami uczniów urodzonych w kraju przyjmującym a uczniów-migrantów ma wpływ na wyniki nauczania (OECD 2009). Opracowując mechanizmy finansowania, ich twórcy muszą określić grupy docelowe oraz zdecydować, który poziom administracyjny systemu oświaty ma zarządzać tymi środkami. Dopiero wówczas można je odpowiednio rozdzielić (*ibidem*). W sprawozdaniu NESSE (2008) zalecono, aby szkoły z dużym odsetkiem uczniów ze środowisk migranckich otrzymywały dodatkowe środki finansowe, co powinno być postrzegane bardziej jako inwestycja niż koszt (*ibidem*).

W dalszej części tego punktu przeanalizowano główne sposoby finansowania integracji migrantów w szkołach. Rysunek I.1.7 przedstawia finansowanie przez (a) szczebel centralny i (b) władze lokalne, natomiast Rysunek I.1.8 skupia się na kryteriach przyznawania środków. W niniejszym raporcie nie uwzględniono ewentualnego finansowania ze źródeł prywatnych.

W poniższej analizie nie ocenia się przewagi jednych metod finansowania nad drugimi, a Sugarman, Morris-Lange, McHugh (2016, s. 2) podkreślają, że „tak jak w przypadku każdego złożonego wyzwania politycznego, nie istnieje jedna najlepsza koncepcja dodatkowego finansowania. Opracowanie odpowiednich metod zależy od potrzeb populacji uczniów i warunków kształcenia, w tym zdolności szkół i systemów szkolnych do zaspokojenia tych potrzeb”.

W ponad połowie krajów integracja migrantów finansowana jest z budżetu celowego na szczeblu centralnym lub z budżetu przeznaczanego na uczniów defaworyzowanych

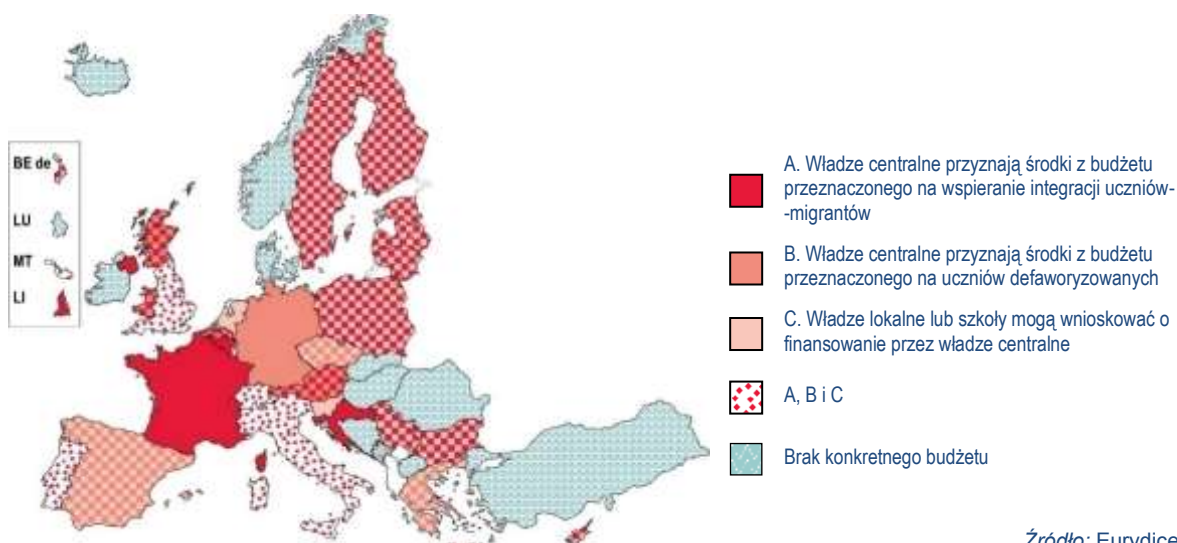
Władze najwyższego szczebla stosują trzy metody finansowania integracji uczniów-migrantów (patrz Rysunek I.1.7 A):

- z budżetu przeznaczanego na uczniów-migrantów;
- z szerszego budżetu przeznaczanego na uczniów defaworyzowanych;
- na podstawie wniosków szkół lub władz lokalnych o przyznanie dodatkowych środków.

Wszystkie trzy metody stosowane są we Włoszech, na Malcie, w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) i Szwajcarii, natomiast w 12 krajach nie jest stosowana żadna z nich.

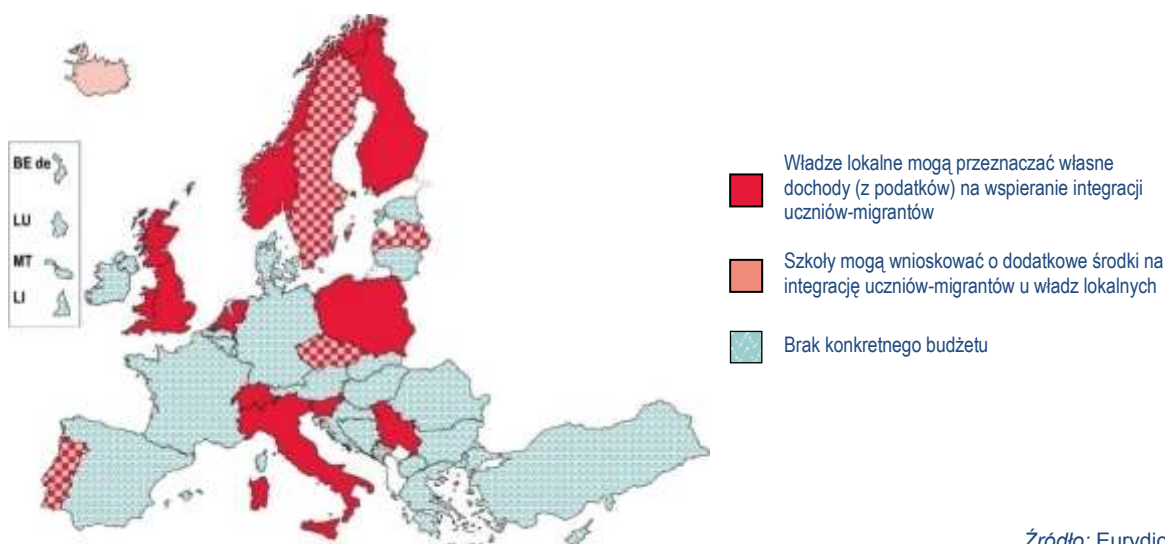
Rysunek I.1.7: Finansowanie integracji uczniów-migrantów przez władze centralne i lokalne w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18

A. Władze centralne



Źródło: Eurydice.

B. Władze lokalne



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia źródła finansowania przeznaczone na integrację migrantów przyznawane przez władze centralne i lokalne oraz możliwość ubiegania się szkół/władz lokalnych o dodatkowe środki. Ewentualne różnice na poszczególnych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów (Rysunek I.1.7)

Belgia (BE nl): Dotyczy jedynie szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących I stopnia.

Estonia A: Dotyczy jedynie kształcenia i szkolenia zawodowego. **B:** Dotyczy jedynie szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących I stopnia.

Hiszpania i Malta: Nie dotyczy kształcenia i szkolenia zawodowego.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Holandia A: Nie dotyczy kształcenia i szkolenia zawodowego.

Polska: Kategoria „A” na Rysunku A dotyczy mechanizmu zwiększania nakładów na edukację w ramach ogólnego budżetu otrzymywanego przez władze lokalne na prowadzenie szkół.

Zjednoczone Królestwo (UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Dotyczy jedynie szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących I stopnia. Mechanizmy finansowania mogą być różne w zależności od kantonu i władz lokalnych.

Jak pokazuje Rysunek, w 18 systemach oświaty finansowanie pochodzi z budżetu przeznaczonego na wspieranie integracji migrantów. W 5 z nich (we Francuskiej Wspólnocie Belgii, we Francji,

Chorwacji, Zjednoczonym Królestwie – w Irlandii Północnej i w Liechtensteinie) jest to jedyna metoda przydzielania środków przez władze najwyższego szczebla. Na przykład na Litwie dodatkowe środki finansowe zarówno dla nowo przybyłych, jak i powracających migrantów przydzielane są w ramach budżetu „koszyk ucznia”.

W znacznej liczbie systemów (13) środki przydzielane są z ogólnego budżetu dla uczniów pozostających w niekorzystnej sytuacji (uczniów defaworyzowanych). W Austrii i Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Szkocji) fundusze mogą być przydzielane zarówno z budżetu celowego, jak i z tego drugiego budżetu.

Przykładem systemu, w którym stosowany jest budżet dla uczniów defaworyzowanych jest system w Niemczech, gdzie w niektórych krajach związkowych przydział dodatkowych środków oparty jest na wskaźnikach społeczno-ekonomicznych, przy czym szkoły znajdujące się na obszarach o trudnej sytuacji społecznej w landach, w których nie występują odpowiednie wskaźniki, również otrzymują dodatkowe wsparcie. W Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) program „Pupil Equity Funding” koncentruje się na równoważeniu związanych z ubóstwem różnic w osiągnięciach i przyznaje szkołom środki na podstawie liczby uczniów kwalifikujących się do bezpłatnych posiłków szkolnych, co może obejmować grupy uczniów-migrantów.

W 14 systemach edukacji władze lokalne lub szkoły mogą ubiegać się o środki finansowe od władz najwyższego szczebla zgodnie z zapotrzebowaniem. W Słowenii i Holandii jest to jedyna metoda, która może być wykorzystana w celu pozyskiwania funduszy na wspieranie integracji uczniów-migrantów. Szkoły podstawowe w Holandii mogą obecnie otrzymywać dodatkowe fundusze w formie ryczałtu w zależności od liczby osób ubiegających się o azyl. Obowiązuje tu minimalny próg liczby uczniów oraz maksymalna kwota wypłacana szkole. Z kolei szkoły średnie mogą ubiegać się o fundusze dla wszystkich uczniów niebędących Holendrami, którzy przybyli do Holandii w ciągu ostatnich dwóch lat, niezależnie od tego, czy są uchodźcami, czy migrantami z Unii Europejskiej lub spoza niej. W tym wypadku nie ma progu liczbowego ani maksymalnej przyznawanej kwoty. Od 1 kwietnia 2019 r. szkoły średnie automatycznie będą otrzymywać dodatkowe środki bez konieczności ubiegania się o nie.

W 11 systemach oświaty (w Bułgarii, Czechach, Estonii, Hiszpanii, we Włoszech, na Łotwie, Malcie, w Portugalii, Słowenii, Serbii i Zjednoczonym Królestwie – w Anglii) szkoły lub władze lokalne mogą ubiegać się u władz najwyższego szczebla o finansowanie projektów. W czterech krajach (w Grecji, na Łotwie, w Portugalii i Szwecji) władze lokalne mogą ubiegać się o zwiększenie przydziału kwot zryczałtowanych przez władze centralne. Kwota ta stanowi ogólny przydzielany budżet, który władze lokalne mogą wykorzystać na inne cele niezwiązane z edukacją. W 8 systemach (w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Czechach, na Cyprze, Łotwie, Litwie, Malcie, w Holandii i Słowenii) szkoły lub władze lokalne mogą ubiegać się o zwiększenie budżetu na edukację.

Na przykład w Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej) oprócz ogólnego przydziału środków przez władze centralne szkoły mogą ubiegać się o dodatkowe fundusze w zależności od liczby uczniów ze środowisk migranckich. Środki te przeznaczone są na dodatkowe godziny dydaktyczne obejmujące zajęcia przygotowawcze lub kursy dla tych uczniów. Szkoły na Cyprze mogą ubiegać się w Ministerstwie Edukacji o dodatkowe godziny lekcyjne i kadre nauczycielską również w zależności od liczby uczniów-migrantów. Liczba tych uczniów w szkole lub w gminie jest jednym z głównych kryteriów przyznawania środków finansowych, co omówiono bardziej szczegółowo w następnym punkcie.

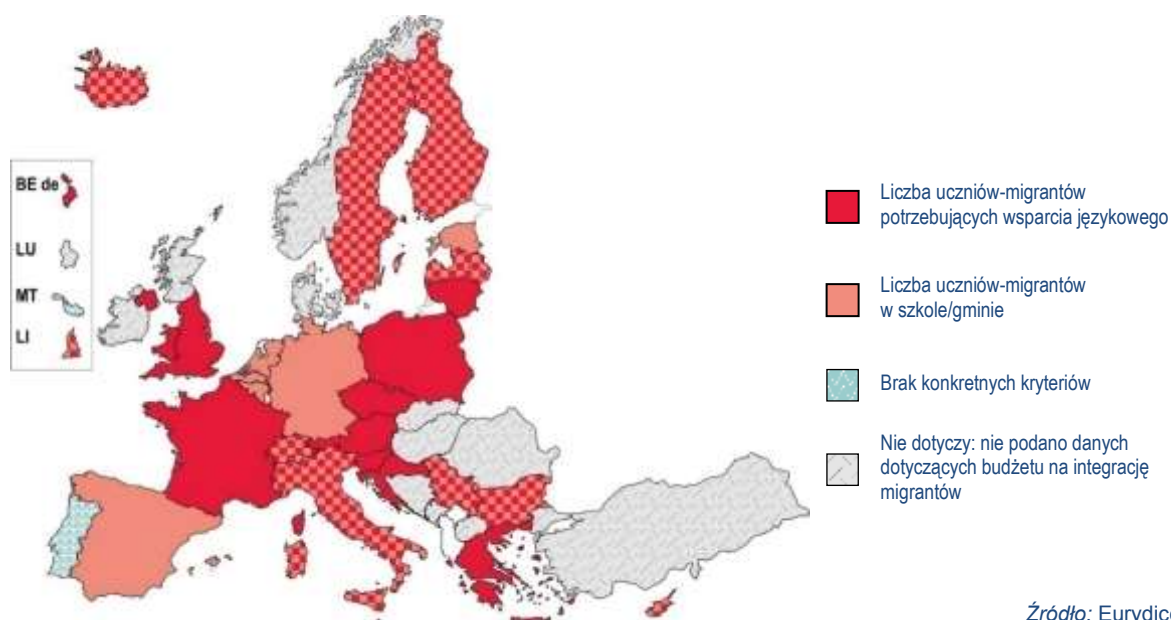
Rysunek I.1.7 B przedstawia sytuację dotyczącą finansowania na poziomie lokalnym. W 13 systemach oświaty władze lokalne mogą korzystać z własnych dochodów (z podatków) na wspieranie integracji uczniów-migrantów, przy czym w pięciu systemach (na Łotwie, Litwie, w Portugalii, Szwecji i na Islandii) szkoły mogą ubiegać się o zwiększenie środków przyznawanych na ten cel przez władze lokalne. Mimo tego, że stanowi to około połowę systemów w stosunku do liczby tych, w których zapewnia się finansowanie z budżetów centralnych, dane te dowodzą, że problem integracji migrantów uznawany jest na różnych szczeblach władzy.

Liczba uczniów-migrantów w szkołach i potrzeba wsparcia językowego to dwa najczęstsze kryteria przyznawania środków finansowych

W wielu systemach edukacji obecność znacznej liczby uczniów ze środowisk migranckich nie stanowi najważniejszego kryterium wpływającego na przyznawanie środków finansowych przez władze najwyższego szczebla. Częściej zależy to od tego, czy uczniowie ci mają dodatkowe potrzeby w zakresie wsparcia językowego. Potrzebę wsparcia językowego uwzględnia się w 21 systemach, w 17 przyznaje się je wyłącznie na podstawie liczby uczniów w szkołach lub gminach, z kolei w ośmiu stosowane są oba kryteria.

Na przykład w Austrii ministerstwo federalne przyznaje dodatkowe środki rządowi landów i wydziałom oświaty w zależności od liczby uczniów potrzebujących nauczania języka niemieckiego. W Finlandii liczba mieszkańców, uczniów i uczniów nieposługujących się językiem wykładowym w gminie brana jest pod uwagę w obszarze szkolnictwa podstawowego i średniego ogólnego I stopnia, z kolei w wypadku ogólnokształcących szkół średnich II stopnia uwzględnia się jedynie liczbę uczniów.

Rysunek I.1.8: Główne kryteria przyznawania środków finansowych na wspieranie integracji uczniów ze środowisk migranckich, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia główne kryteria stosowane przez władze centralne przy przyznawaniu środków przeznaczonych na integrację uczniów-migrantów.

Ewentualne różnice na poszczególnych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów (Rysunek I.1.8)

Estonia: Nie dotyczy szkół ogólnokształcących II stopnia.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Finlandia: Dotyczy jedynie szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących I stopnia.

Zjednoczone Królestwo (UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Islandia: Liczba uczniów-migrantów potrzebujących wsparcia językowego dotyczy jedynie szkół podstawowych. Liczba uczniów-migrantów w szkole/gminie dotyczy szkół średnich ogólnokształcących II stopnia.

Szwajcaria: Dotyczy jedynie szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących I stopnia. Kryteria mogą być różne w poszczególnych kantonach.

Liechtenstein: Nie dotyczy potrzeby dodatkowej kadry dydaktycznej w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

I.1.4. Monitorowanie, ocena efektów i ocena wpływu polityki i środków

Od kilku lat kładzie się coraz większy nacisk na stworzenie bazy danych na potrzeby kształtowania polityki społecznej. Skuteczność tego procesu wymaga nie tylko wprowadzenia polityki opartej na rzetelnych danych naukowych, ale także monitorowania i oceny efektów oraz oceny wpływu nowych

programów lub środków. W procesie tym istotne są również gromadzenie i analiza innych rodzajów danych (European Commission/EACEA/Eurydice 2017d). Komisja Europejska (2007) sugeruje również, że w sektorze edukacji pomocne byłoby korzystanie z danych innych obszarów polityki, które skuteczniej stosują wyniki badań i inne dane w celu poprawy swoich działań.

Opracowanie każdego rodzaju polityki wymaga stworzenia wyjściowej bazy danych, na podstawie której można zmierzyć postęp. Ważnym elementem danych wyjściowych dotyczących integracji uczniów-migrantów są ich wyniki w nauce. Gromadzenie i analiza tych danych może wspomóc rozpoznanie problemów i opracowanie rozwiązań. Na Rysunku I.1.9 pokazano, które kraje monitorują wyniki uczniów ze środowisk migranckich i z jakich źródeł danych korzystają.

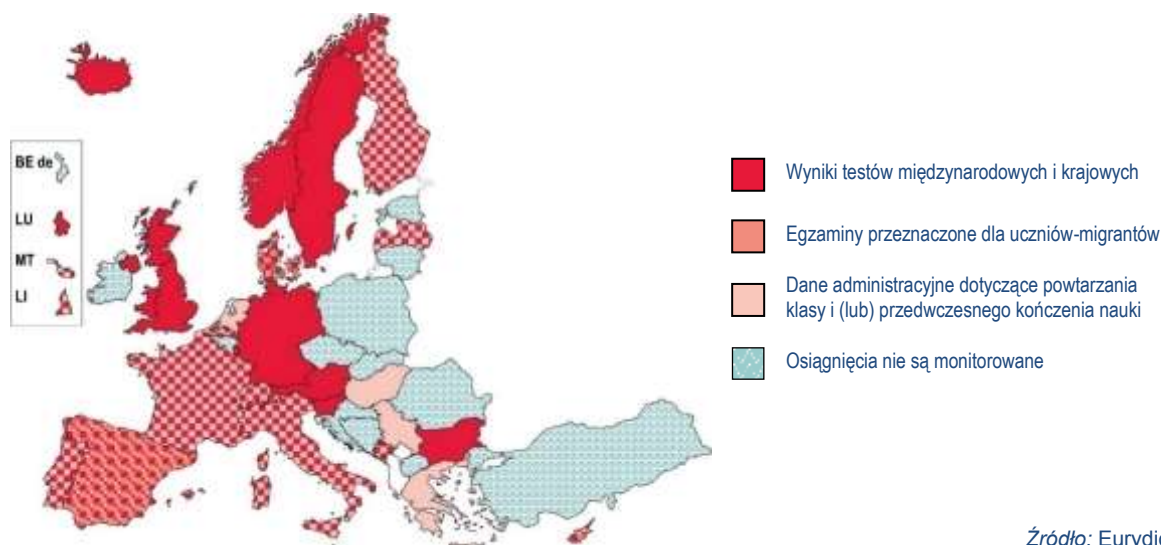
Ocena wpływu nowej polityki i środków jest również ważna przy określaniu skuteczności stosowanych metod bądź konieczności wprowadzenia nowych. Rysunek I.1.10 pokazuje, które konkretne obszary polityki dotyczącej uczniów-migrantów są monitorowane, a Rysunek I.1.11 – czy podejmowana jest w tych obszarach ocena wpływu.

Najczęściej wykorzystywanym źródłem danych służącym monitorowaniu osiągnięć uczniów-migrantów są wyniki testów krajowych i międzynarodowych

W większości systemów oświaty monitoruje się osiągnięcia uczniów-migrantów, jednak w dość znacznej mniejszości krajów (15) nie prowadzi się monitorowania. W ujęciu ogólnym programy monitorowania obejmują wszystkich uczniów-migrantów, w tym nowo przybyłych. Rysunek I.1.9 pokazuje, że w ponad połowie systemów wykorzystuje się wyniki testów krajowych lub międzynarodowych jako narzędzie monitorowania osiągnięć tej grupy uczniów. O ile w większości państw korzysta się z wyników obu rodzajów testów, o tyle w Niemczech, na Łotwie, Malcie, w Portugalii i Słowenii korzysta się tylko z testów międzynarodowych (np. PISA, TIMSS czy PIRLS), natomiast we Francji i Włoszech tylko z krajowych. Egzamininy przeznaczone specjalnie dla uczniów-migrantów są stosowane tylko w 3 krajach (w Danii, Hiszpanii i na Cyprze).

Oprócz wyników testów dla uczniów-migrantów w 16 systemach narzędziem monitorowania są dane administracyjne dotyczące przedwczesnego kończenia nauki lub powtarzania klas. W Grecji, na Łotwie i Malcie korzysta się z pierwszego rodzaju danych, z kolei w Portugalii z drugiego. Ponadto w Grecji, na Węgrzech, w Holandii i Serbii do monitorowania osiągnięć uczniów-migrantów stosowane są oba rodzaje danych.

Rysunek I.1.9: Źródła danych służących do monitorowania osiągnięć uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia źródła danych wykorzystywanych przez władze centralne do monitorowania osiągnięć uczniów-migrantów. Ewentualne różnice na poszczególnych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): Nie dotyczy kształcenia w szkołach podstawowych.

Dania: Dotyczy jedynie szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących I stopnia.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Hiszpania: Egzaminy przeznaczone dla uczniów-migrantów przeprowadzane są na poziomie szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej I stopnia. Wyniki standaryzowanych testów krajowych i międzynarodowych nie dotyczą kształcenia i szkolenia zawodowego.

Luksemburg: Wyniki międzynarodowych standaryzowanych testów dotyczą jedynie szkół średnich ogólnokształcących I stopnia.

Malta i Austria: Nie dotyczy kształcenia i szkolenia zawodowego.

Zjednoczone Królestwo (UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Wyniki krajowych standaryzowanych testów dotyczą szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących I stopnia. Wyniki międzynarodowych standaryzowanych testów dotyczą szkół średnich ogólnokształcących I stopnia.

Islandia: Wyniki krajowych standaryzowanych testów dotyczą szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących I stopnia. Dane administracyjne dotyczące porzucania nauki przed jej ukończeniem stosuje się w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Norwegia: Dane administracyjne dotyczące porzucania nauki przed jej ukończeniem stosuje się w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Pozostałe dane przedstawione na Rysunku dotyczą szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących I stopnia.

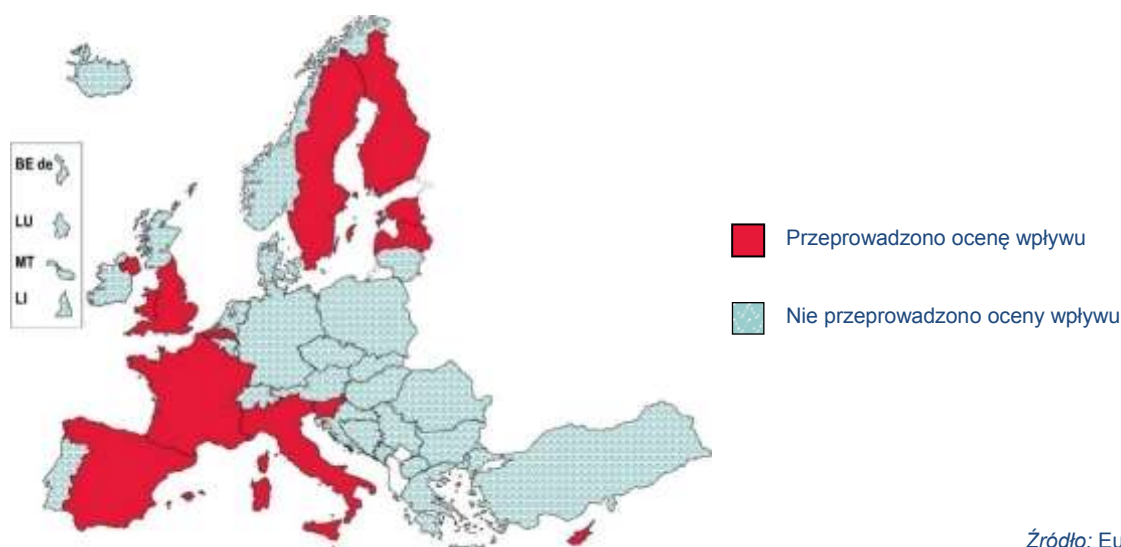
Wsparcie językowe i dostęp do edukacji są najczęściej monitorowanymi obszarami polityki dotyczącej uczniów-migrantów

Wśród krajów, w których stosuje się systemy monitorowania, w prawie wszystkich monitoruje się wsparcie językowe dla uczniów-migrantów w celu dostarczania danych potrzebnych do kształtowania odpowiedniej polityki. Dla przykładu, w Finlandii gromadzi się dane statystyczne dotyczące finansowanego przez państwo nauczania języków, którymi uczniowie posługują się w domu w ramach obowiązku szkolnego i na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej II stopnia. Najnowsze dane wskazują, że wzrosła liczba uczniów uczestniczących w tego rodzaju zajęciach, przy jednoczesnym spadku liczby ich organizatorów.

W Portugalii monitoruje się nauczanie języka uczniów ze środowisk migranckich, przy czym nie jest to działanie systematyczne. Według najnowszych dostępnych danych szacuje się, że w szkołach publicznych w Portugalii w roku szkolnym 2012/13 w lekcjach portugalskiego jako języka obcego uczestniczyło 8 395 uczniów, większość w Lizbonie, Faro i Setúbalu. W Austrii Ministerstwo Edukacji zbiera co roku dane dotyczące nauczania języka ojczystego. Obejmują one odsetek oraz liczbę uczniów i nauczycieli uczestniczących w procesie nauczania oraz krajów związkowych, w których

Przykładem konkretnego obszaru polityki dotyczącej uczniów-migrantów, który poddano ocenie wpływu, jest „organizacja nauki języka” dla uczniów-migrantów, którą poddano krajowemu badaniu w Portugalii. Przeprowadzone w latach 2012–2014 badanie oceniło wpływ nauczania języka portugalskiego jako języka obcego (PLNM), a jego wyniki są brane pod uwagę przy opracowywaniu nowych przepisów prawnych.

Rysunek I.1.11: Ocena wpływu dotycząca integracji uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia, w których krajach władze centralne przeprowadziły ocenę wpływu dotyczącą integracji uczniów-migrantów. Ewentualne różnice na poszczególnych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Estonia: Nie dotyczy kształcenia i szkolenia zawodowego.

Hiszpania: Dotyczy kształcenia w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących I stopnia.

W Finlandii polityka finansowania celowego w Helsinkach zapewnia dodatkowe środki szkołom realizującym obowiązkowe kształcenie na obszarach dotkniętych ubóstwem. Są one przeznaczone głównie na zatrudnienie dodatkowej kadry. Wyniki oceny wpływu tego środka zbadano metodą „różnicy w różnicach”, porównując szkoły korzystające z tych środków z innymi szkołami w Helsinkach, jak również z podobnymi szkołami w innych fińskich miastach. Przeprowadzona ocena wykazała, że uczniowie-migranci uczestniczący w programie rzadziej porzucali naukę po ukończeniu szkoły podstawowej (różnica 6 punktów procentowych) i częściej korzystali z kształcenia w szkole średniej ogólnokształcącej II stopnia niż z kształcenia i szkolenia zawodowego (różnica 7 punktów procentowych). Korzyść odnieśli również uczniowie urodzeni w Finlandii, wśród których spadł odsetek osób przedwcześnie kończących naukę (różnica 3 punktów procentowych). Wpływ tej polityki jest szczególnie istotny w przypadku osiągających słabe wyniki uczniów ze środowisk migranckich urodzonych w Finlandii.

W Szwecji w 2014 r. inspektorat szkolnictwa przeprowadził analizę sposobu przydzielania przez władze samorządowe środków własnych na przeciwdziałanie negatywnemu wpływowi zjawiska segregacji w szkołach (z przyczyn zarówno etnicznych, jak i społeczno-ekonomicznych). Analiza ta dowiodła, że nie istnieje jeden system przydzielania środków, który byłby odpowiedni dla wszystkich gmin. Spośród różnych modeli przydziału można wyróżnić kilka sposobów lepiej oddziałujących na osiągnięcia dzieci i uczniów, jak i na same gminy. Opisano też dużą liczbę inicjatyw, które według władz gminnych skutecznie zmniejszają wpływ segregacji w szkole na osiągnięcia uczniów.

W Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC) – stowarzyszenie koncentrujące się na nauczaniu języka angielskiego jako

języka dodatkowego – opublikowało w 2014 r. wyniki audytu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie nauczania tego przedmiotu. Kontrola ta wykazała, że przygotowanie nauczycieli do nauczania angielskiego jako języka dodatkowego jest niejednolite. Stwierdzono również, że wysokiej jakości przedmiotowe kształcenie i doskonalenie zawodowe kadr nie jest jeszcze równo dostępne w skali całego kraju.

I.2: DOSTĘP DO EDUKACJI

Dostęp do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich jest jednym z priorytetów w Europie i szerszej społeczności międzynarodowej. Obejmuje on: dostęp do edukacji jako uniwersalnego prawa człowieka bez względu na status prawny (Powszechna deklaracja praw człowieka 1948) oraz do edukacji o wysokiej jakości, tj. możliwości uczęszczania do szkoły zapewniającej wysoką jakość nauczania, jak też możliwość wyboru ścieżek kształcenia prowadzących do wysokiego poziomu umiejętności (European Commission 2013). Dzieci i młodzież ze środowisk migranckich mogą stanąć w obliczu wyzwań w obu tych obszarach. Może to być spowodowane tym, że nie mają oni pełnych praw do uczestnictwa w edukacji, jednak częściej wynika to z czynników infrastrukturalnych oraz braku informacji i wsparcia dla migrantów dotyczących poruszania się po niezrozumiałym dla nich systemie oświaty. Niniejszy rozdział poświęcony jest polityce dostępu wpływającej na początkowe etapy procesu przyjmowania do szkoły i integracji. Politykę wsparcia językowego i pomocy w nauce, które są kluczowymi wymiarami wysokiej jakości w ciągu całego czasu nauki w szkole, omówiono w rozdziałach I.3 i I.4.

W niniejszym rozdziale w pierwszej kolejności poddano analizie politykę na najwyższym szczeblu dotyczącą praw i obowiązków edukacyjnych dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich. W dalszej części omówiono udzielanie informacji, porad i wytycznych dotyczących praw, obowiązków i możliwości, z których korzystać mogą osoby nierozumiejące systemu edukacji. Kolejny punkt to opis polityki na poziomie makro, który określa, do jakiego rodzaju kształcenia nowo przybyli migranci mogą mieć dostęp. Obejmuje to ramy czasowe zapisów do szkół, kryteria umieszczania dzieci w odpowiednich klasach oraz wszelkie szersze zasady zapisów do szkół. Opisano również politykę dotyczącą przede wszystkim nowo przybyłych uczniów-migrantów, ponieważ najprawdopodobniej to właśnie oni po raz pierwszy uzyskują dostęp do krajowych systemów oświaty. Niemniej w przypadkach, w których dostępne są istotne dane, przedstawiono również politykę dotyczącą dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w pierwszym lub drugim pokoleniu.

I.2.1. Prawa i obowiązki

Status prawny przyznawany rodzinom nowo przybyłych dzieci i młodzieży lub im samym może mieć wpływ na ich prawa i obowiązki w systemie oświaty (Rysunki I.2.1 i I.2.2). Na potrzeby niniejszego raportu określono trzy szerokie kategorie migrantów: posiadających zezwolenie na pobyt, ubiegających się o azyl lub o nieuregulowanym statusie.

Posiadanie zezwolenia na pobyt oznacza, że państwo przyjmujące zezwala migrantowi w nim pozostać (przez okres trzech miesięcy lub dłużej). Zezwolenie takie daje migrantom prawa i obowiązki dotyczące życia w danym społeczeństwie, również w obszarze edukacji, i są one zazwyczaj takie same jak w przypadku ludności miejscowej. Zezwolenie na pobyt przyznawane jest szerokim grupom migrantów, m.in. obywatelom UE i obywatelom państw trzecich przebywającym w danym kraju jako pracownicy, naukowcy czy osoby uczące się, a także w ramach łączenia rodzin. Zezwolenia są również przyznawane osobom, którym przyznano status uchodźcy, a tym samym prawo do pobytu w kraju przyjmującym.

Unia Europejska oraz inne organizacje międzynarodowe podjęły próbę zwrócenia uwagi na potrzebę kształcenia dzieci posiadających zezwolenie na pobyt w krajach UE. Dyrektywa Rady 77/486/EWG⁽⁴³⁾ dotyczy edukacji dzieci pracowników migrujących z innego państwa członkowskiego UE, które podlegają obowiązkowi szkolnemu zgodnie z przepisami kraju przyjmującego. W dyrektywie wzywa się do bezpłatnego nauczania dostosowanego do potrzeb tych dzieci, a także do nauczania języka kraju przyjmującego. Ponadto promuje się nauczanie języka używanego w domu oraz kulturę kraju pochodzenia, we współpracy z krajem pochodzenia będącym państwem członkowskim UE.

Ustawodawstwo UE przewiduje również równe traktowanie obywateli państw trzecich legalnie przebywających w państwach członkowskich. Oznacza to, że powinni oni mieć te same prawa i obowiązki co obywatele tych państw. Podobnie Plan działania na rzecz integracji obywateli

⁽⁴³⁾ Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

państw trzecich ⁽⁴⁴⁾ wzywa do stosowania tych samych przepisów wobec uchodźców i osób ubiegających się o azyl, których wnioski zostaną prawdopodobnie przyjęte (co zostanie omówione w dalszej części niniejszego rozdziału).

Osoby ubiegające się o azyl składają wniosek o udzielenie ochrony z przyczyn humanitarnych i oczekują decyzji kraju przyjmującego. Zgodnie z art. 14 dyrektywy 2013/33/EU ⁽⁴⁵⁾ osoby ubiegające się o azyl, które są małoletnie, uzyskują dostęp do edukacji w ciągu trzech miesięcy od złożenia wniosku. Dyrektywa wyszczególnia również, że „w razie potrzeby dla małoletnich organizuje się zajęcia przygotowawcze, w tym kursy językowe, mające na celu ułatwienie im dostępu do systemu kształcenia oraz uczestnictwa w tym systemie”.

Migranci o nieuregulowanym statusie wjeżdżają lub przebywają w danym kraju bez wymaganego przepisami imigracyjnymi zezwolenia i nie złożą wniosku o azyl, przez co nie mają statusu prawnego w tym kraju ⁽⁴⁶⁾. Nie istnieją jakiegokolwiek przepisy UE ani porozumienia międzynarodowe dotyczące ich praw w krajach przyjmujących, niemniej Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez ONZ ⁽⁴⁷⁾ uznaje prawo dziecka do dostępu do edukacji niezależnie od jego statusu imigracyjnego.

W ponad trzech czwartych systemów oświaty wszystkie dzieci i młodzież ze środowisk migranckich w wieku obowiązku szkolnego mają te same prawa i obowiązki edukacyjne co ich rówieśnicy urodzeni w kraju przyjmującym

Przepisy wszystkich krajów europejskich dają dzieciom i młodzieży, które są ich obywatelami, prawo do bezpłatnego uczestnictwa w edukacji publicznej. Obowiązek szkolny dotyczy dzieci i młodzieży w określonym wieku ⁽⁴⁸⁾. W większości krajów europejskich wiek ten zaczyna się wraz z rozpoczęciem szkoły podstawowej w wieku 4–6 lat, a kończy w wieku 15–18 lat. W większości krajów te same prawa i obowiązki przyznawane są również dzieciom i młodzieży niebędącym ich obywatelami, przy czym w zależności od statusu prawnego, mogą one się różnić. Rysunek I.2.1 przedstawia politykę państw dotyczącą praw i obowiązków dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w wieku obowiązku szkolnego w porównaniu z rówieśnikami urodzonymi w kraju przyjmującym.

W 34 systemach edukacji wszystkie dzieci i młodzież ze środowisk migranckich w wieku obowiązku szkolnego (w tym posiadający zezwolenie na pobyt, ubiegający się o azyl i o nieuregulowanym statusie) mają te same prawa i obowiązki w kraju przyjmującym co ich rówieśnicy urodzeni w tym kraju. W ośmiu krajach dla niektórych dzieci i młodzieży są one inne.

⁽⁴⁴⁾ Plan działania na rzecz integracji obywateli państw trzecich COM (2016) 377 wersja końcowa, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0377&from=PL>

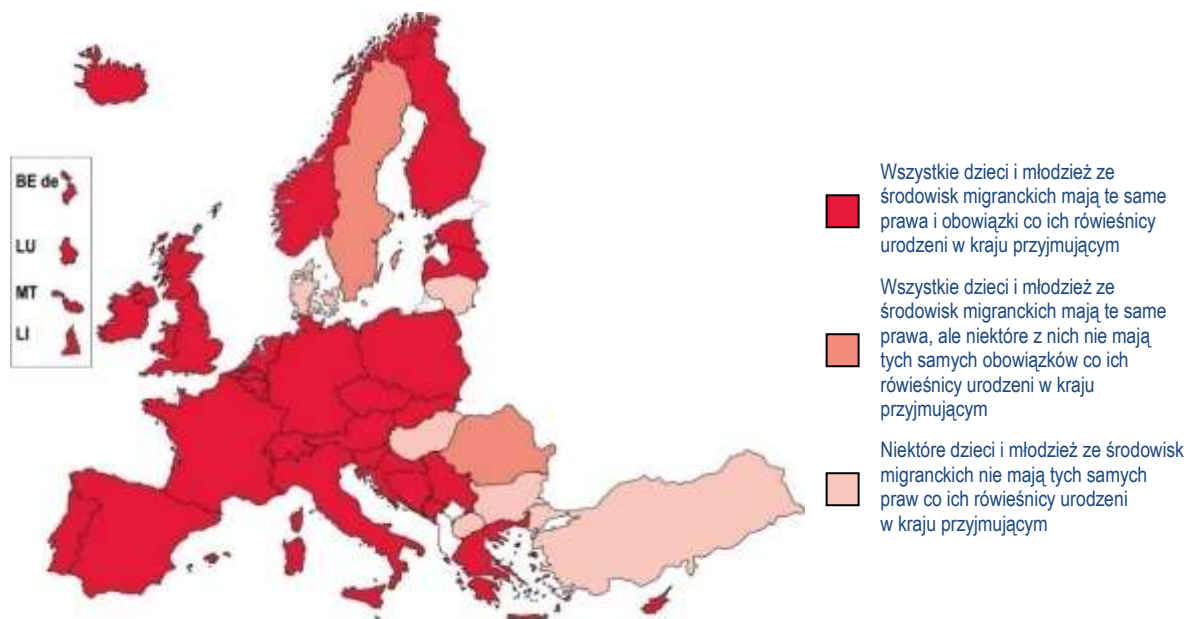
⁽⁴⁵⁾ Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/33/EU z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową (wersja przekształcona), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&qid=1560421536216&from=PL>

⁽⁴⁶⁾ Niektóre kraje w szczególnych warunkach udzielają czasowego zezwolenia na pobyt osobom nieletnim o nieuregulowanym statusie.

⁽⁴⁷⁾ <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf>

⁽⁴⁸⁾ Obowiązek szkolny może być dopełniony poprzez naukę w szkole lub nauczanie domowe, w zależności od centralnych przepisów obowiązujących w poszczególnych systemach oświaty (European Commission/EACEA/Eurydice [w przygotowaniu]).

Rysunek I.2.1: Prawa i obowiązki dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w wieku obowiązku szkolnego, w porównaniu z ich rówieśnikami urodzonymi w kraju przyjmującym, w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy/zalecenia dotyczące praw i obowiązków dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich w wieku obowiązku szkolnego w porównaniu z ich rówieśnikami urodzonymi w kraju przyjmującym.

Objaśnienie dotyczące dwóch krajów

Macedonia Północna i Turcja: Rysunek nie uwzględnia danych dotyczących obowiązków dzieci i młodzieży posiadających status rezydenta. Przepisy centralne nie zobowiązują osób posiadających status rezydenta do uczestnictwa w edukacji.

Różne prawa lub obowiązki uczniów-migrantów w niektórych systemach oświaty wiążą się często ze statusem prawnym. W Rumunii, Macedonii Północnej i Turcji dzieci i młodzież posiadający status rezydenta nie są zobowiązani do uczestnictwa w obowiązkowym kształceniu, chociaż mają do tego prawo. We wszystkich pozostałych 39 systemach edukacji dzieci i młodzież w wieku obowiązku szkolnego o statusie rezydenta są zobowiązani do uczestnictwa w edukacji.

W trzech krajach migranci ze statusem osób ubiegających się o azyl nie mają takich samych praw do obowiązkowej edukacji co dzieci i młodzież urodzeni w kraju przyjmującym. W Danii osoby ubiegające się o azyl mają prawo do edukacji odrębnej, tj. poza szkołami ogólnodostępnymi, na wszystkich poziomach kształcenia omawianych w niniejszym opracowaniu. W Macedonii Północnej i w Turcji przepisy na najwyższym szczeblu nie określają praw i obowiązków dzieci i młodzieży ubiegających się o azyl w odniesieniu do edukacji.

W najmniej pewnej sytuacji znajdują się migranci o nieuregulowanym statusie. W Bułgarii, Danii, na Litwie, Węgrzech, w Macedonii Północnej i Turcji przepisy nie przewidują konkretnych praw dla migrantów w wieku obowiązku szkolnego na żadnym poziomie kształcenia. W Szwecji migranci o nieuregulowanym statusie mają prawo, ale nie obowiązek, uczestnictwa w obowiązkowej edukacji.

W ponad połowie systemów oświaty młodzi migranci powyżej wieku obowiązku szkolnego mają podobne prawa do kształcenia wyrównawczego co ich rówieśnicy urodzeni w kraju przyjmującym

Jeśli do kraju wjeżdżają młodzi migranci w wieku powyżej obowiązku szkolnego, mogą oni znaleźć się w jednej z dwóch sytuacji⁽⁴⁹⁾. W pierwszym przypadku ich poprzedni poziom wykształcenia może zapewnić im bezpośredni dostęp do poziomu kształcenia odpowiadającego ich grupie wiekowej, np. gdy ukończyli kształcenie średnie I stopnia i mogą przejść do szkoły średniej II stopnia (ISCED 3) lub wyżej. W drugim przypadku nie ukończyli jeszcze edukacji obowiązkowej i mogą wymagać kształcenia wyrównawczego (patrz Glosariusz), które pomoże im ukończyć obowiązkową naukę i dogonić swoją grupę rówieśniczą.

Jeśli młodzi migranci powyżej wieku obowiązku szkolnego są w stanie udowodnić, że spełniają wymagania związane z przejściem do kolejnego poziomu kształcenia, większość systemów oświaty (31) traktuje nowo przybyłych migrantów jak ich rówieśników urodzonych w kraju przyjmującym. Tylko w niektórych systemach edukacji rozróżnia się ich w zależności od statusu prawnego (w Bułgarii, Danii, na Litwie, Węgrzech, w Macedonii Północnej i Turcji), co odzwierciedla politykę tych krajów dotyczącą kształcenia obowiązkowego. Ponadto w Czechach i Słowenii przepisy i zalecenia centralne nie przyznają wyraźnie takich samych praw do uczestnictwa w programach ogólnokształcących oraz kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie ISCED 3 migrantom, którzy przekroczyli wiek obowiązku szkolnego, chociaż w rzeczywistości jest to możliwe. W Holandii młodzi migranci o nieuregulowanym statusie powyżej 18. roku życia mogą ukończyć program kształcenia rozpoczęty w roku, w którym skończyli 18 lat, ale potem nie mają prawa do rozpoczęcia kształcenia ponadobowiązkowego (ogólnego lub zawodowego). W Finlandii podjęcie „kształcenia przygotowawczego do nauki w ogólnokształcącej szkole średniej II stopnia” wymaga zezwolenia na pobyt, w związku z czym osoby ubiegające się o azyl i migranci o nieuregulowanym statusie nie mogą z niego korzystać. W Szwajcarii uczniowie, którzy przekroczyli wiek obowiązku szkolnego (16 lat), muszą posiadać zezwolenie na pobyt, aby móc uczestniczyć w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Powodem powyższego jest to, że część kształcenia i szkolenia zawodowego oparta jest na nauce w miejscu pracy, co uznawane jest za zatrudnienie, co z kolei wymaga zezwolenia na pobyt. Oznacza to, że migranci o nieuregulowanym statusie mogą ubiegać się o tymczasowe zezwolenie, aby podjąć naukę w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego, o ile spełniają określone kryteria. W Norwegii osoby ubiegające się o azyl mają takie same prawa co obywatele i rezydenci do 18. roku życia i mają prawo do ukończenia roku szkolnego, który rozpoczęli w wieku 18 lat. Migranci o nieuregulowanym statusie nie mają jednak prawa do nauki po osiągnięciu wieku powyżej obowiązku szkolnego (16 lat), co oznacza, że nie mają prawa do nauki na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Ostatni kryzys humanitarny pokazał, że istnieją sytuacje, w których młodzi migranci, którzy przekroczyli wiek obowiązku szkolnego, przybywają do kraju przyjmującego z niższym (czasem znacznie) poziomem wykształcenia, niż jest to przyjęte dla ich wieku, a wielu z nich być może w ogóle nie ukończyło obowiązkowej edukacji. Po części jest to spowodowane tym, że migranci z przyczyn humanitarnych musieli przebyć wiele państw i mogli nie mieć możliwości uczestnictwa w edukacji formalnej. Przyczyną tego mogą również być szczególne okoliczności w systemie oświaty lub społeczeństwie ich kraju pochodzenia. Osoby te powinny jak najszybciej podjąć naukę, aby móc w pełni wykorzystać swój potencjał edukacyjny (European Commission 2014).

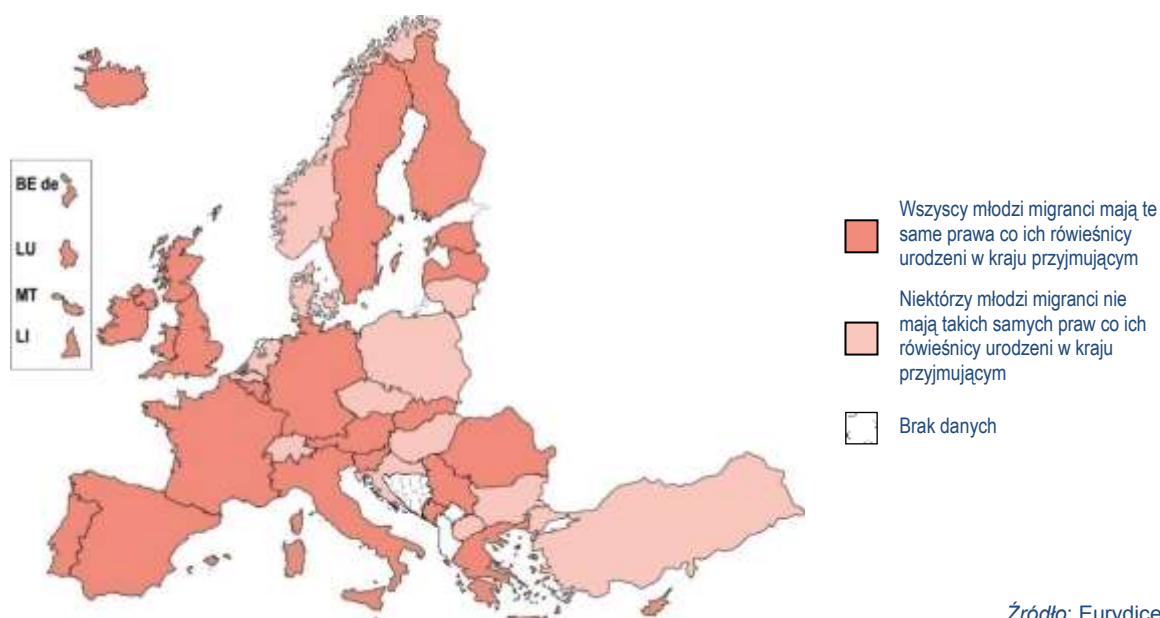
Rysunek 16 w rozdziale pt. Kontekst pokazuje, że odsetek młodych ludzi przedwcześnie kończących naukę jest wyższy wśród osób ze środowisk migranckich niż wśród ich rówieśników urodzonych w kraju przyjmującym. Sugeruje to, że szczególnie zagrożone są również osoby nowo przybyłe. Aby młodzi migranci mogli rozwinąć niezbędne kluczowe kompetencje i ukończyć naukę na poziomie co najmniej szkoły średniej II stopnia, muszą mieć prawo do edukacji, w tym do kształcenia

⁽⁴⁹⁾ W krajach europejskich koniec wieku obowiązku szkolnego przypada na 15.–18. rok życia (European Commission/EACEA/Eurydice 2017a). W wielu krajach nakłada się to na ukończenie poziomu ISCED 2 albo pierwszego bądź drugiego roku na poziomie ISCED 3 w programach ogólnokształcących oraz kształcenia i szkolenia zawodowego. W niektórych krajach (w Belgii i Portugalii) koniec obowiązku szkolnego zbiega się z końcem nauki na poziomie ISCED 3 (European Commission/EACEA/Eurydice 2017c).

wyrównawczego, podobne do tego, które przysługuje ich rówieśnikom urodzonym w kraju przyjmującym.

W 28 systemach edukacji wszyscy nowo przybyli młodzi migranci mają takie same prawa do uczestnictwa w kształceniu wyrównawczym co ich rówieśnicy urodzeni w kraju przyjmującym (patrz Rysunek I.2.2), jednak dane nie pokazują, jakie świadczenia i programy są dla nich rzeczywiście dostępne. We Francji stały wzrost liczby nowo przybyłej młodzieży stwarza potencjalne wyzwanie, bo chociaż osoby te mają prawo do uczestnictwa w kształceniu wyrównawczym, niewiele jest rzeczywistych działań skierowanych do niefrancuskojęzycznych 16–18-latków, których wcześniejsze wykształcenie nie odpowiada ich wiekowi lub którzy nie mają go wcale. Organizacje UPE2A *Lycée* i *Mission contre le Décrochage Scolaire* ⁽⁵⁰⁾ prowadzą obecnie pilotażową akcję na rzecz kształcenia młodzieży, która znalazła się w takiej sytuacji. W Austrii zaś opracowano specjalne programy wyrównawcze dla młodzieży ze środowisk migranckich zagrożonej porzuceniem nauki przed jej ukończeniem.

Rysunek I.2.2: Prawo do kształcenia wyrównawczego młodych migrantów powyżej wieku obowiązku szkolnego, którzy nie ukończyli obowiązkowej edukacji, w porównaniu z ich rówieśnikami urodzonymi w kraju przyjmującym, 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek pokazuje przepisy/zalecenia centralne dotyczące prawa do kształcenia wyrównawczego młodych osób ze środowisk migranckich, które przekroczyły wiek obowiązku szkolnego, ale nie ukończyły obowiązkowej edukacji. Definicję kształcenia wyrównawczego podano w Glosariuszu.

W 10 systemach edukacji (w Bułgarii, Czechach, Danii, na Litwie, Węgrzech, w Holandii, Szwajcarii, Macedonii Północnej, Norwegii i Turcji), w których niektórzy młodzi migranci (głównie ubiegający się o azyl lub o nieregulowany status, co omówiono powyżej), którzy przekroczyli wiek obowiązku szkolnego, ale nie ukończyli jeszcze obowiązkowego kształcenia, nie mają takich samych praw do uczestnictwa w kształceniu wyrównawczym co ich rówieśnicy urodzeni w kraju przyjmującym. Kraje te prowadzą taką samą politykę dotyczącą prawa do edukacji młodzieży ze środowisk migranckich, która przekroczyła wiek obowiązku szkolnego, niezależnie od wcześniejszego wykształcenia.

Poza tymi krajami w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Chorwacji i Polsce migranci o nieregulowanym statusie nie mają tych samych praw co ich rówieśnicy urodzeni w kraju przyjmującym. Na przykład w Polsce nie mają oni prawa do uczestnictwa w kształceniu wyrównawczym. W Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej) uczestnictwo w zorientowanym na zdobycie

⁽⁵⁰⁾ Misja na rzecz przeciwdziałania zjawisku porzucania nauki przed jej ukończeniem.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów (Rysunek I.2.3)

Niemcy: Dotyczy niektórych landów.

Estonia i Grecja: Dane dotyczą metod przeznaczonych dla osób ubiegających się o azyl i uchodźców.

Hiszpania: Każda ze wspólnot autonomicznych odpowiada za swoje metody integracji w szkole, które w każdej z nich obejmują m.in. informacje pisemne, wyznaczone osoby ds. wsparcia, tłumaczy i ośrodki przyjmowania migrantów.

Zjednoczone Królestwo (UK-SCT): Władze lokalne są zobowiązane do udzielania informacji o lokalnych szkołach i zapisach, a poszczególne szkoły mają obowiązek publikowania odpowiedniego poradnika.

Islandia: Dane dotyczą poziomów ISCED 1-2. Brak przepisów lub zaleceń centralnych dotyczących poziomu ISCED 3.

Najczęściej świadczone usługi obejmują pisemne informacje o systemie edukacji oraz osoby wyznaczone ds. wsparcia lub kontaktów, co jest wyraźnie wymagane lub zalecane odpowiednio w 19 i 14 systemach. W Czechach, na Litwie, w Austrii, Portugalii, Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) i Szwajcarii informacje dla cudzoziemców w formie pisemnej lub dźwiękowej dostępne są na stronach internetowych władz centralnych. Ponadto na Litwie opublikowano ulotkę informacyjną w języku angielskim, rosyjskim i arabskim. W Austrii opublikowano płytę DVD z informacjami na temat austriackiego systemu szkolnictwa. W Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) inspektorat oświaty *Education Scotland* opracował przewodnik o szkockim systemie edukacji dla rodziców uchodźców i osób ubiegających się o azyl. Również w Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej) przetłumaczone dokumenty i zalecenia *Intercultural Education Service* dostępne są na portalu internetowym władz oświatowych. Rola osób ds. wsparcia i kontaktu ⁽⁵¹⁾ została szerzej omówiona w rozdziale I.3.

W 12 systemach szkolnictwa zatrudnia się tłumaczy ustnych, a ośrodki przyjmowania migrantów, które również udzielają informacji i porad dotyczących edukacji, funkcjonują w 10 systemach. Na przykład w Portugalii Wysoki Komisarz ds. Migracji powołał usługę tłumaczenia telefonicznego w dziesięciu językach, która jest dostępna m.in. do celów pomocy migrantom w ich kontaktach ze szkołami lub innymi placówkami oświatowymi. W Islandii krajowy program nauczania wzywa wszystkie gminy do świadczenia specjalistycznych usług dla szkół, co obejmuje również tłumaczenie dla dzieci i rodzin w potrzebie.

Najbardziej zalecane są ośrodki przyjmowania migrantów, które udzielają informacji i porad na temat systemu edukacji i dostępnych możliwości kształcenia. Istnieją trzy ich rodzaje: ośrodki utworzone w celu przyjmowania uchodźców (w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Bułgarii i Finlandii), krajowe lub lokalne ośrodki informacyjne dla migrantów, które mogą również udzielać informacji na temat edukacji (w Bułgarii, Portugalii i Rumunii) oraz wyspecjalizowane ośrodki udzielające informacji na temat edukacji, które mogą również realizować inne zadania, np. przeprowadzanie ocen wstępnych lub wspomaganie komunikacji między szkołami i rodzinami (w Grecji, we Francji, w Luksemburgu i Austrii).

Zakres kompetencji i organizacja ośrodków działających w dziedzinie edukacji różni się w zależności od kraju, co odzwierciedla panującą w nich sytuację. W Grecji Ministerstwo Edukacji, Nauki i Spraw Religijnych mianuje we wszystkich głównych ośrodkach zakwaterowania uchodźców koordynatorów ds. edukacji uchodźców. Monitorują oni integrację dzieci-uchodźców w ramach edukacji publicznej, a także współpracują z uczniami, rodzicami, dyrektorami szkół i nauczycielami. Koordynatorzy są nauczycielami posiadającymi umowy o pracę na czas nieokreślony, którzy ubiegają się o oddelegowanie na to stanowisko. We Francji specjalny ośrodek CASNAV ⁽⁵²⁾ tworzy biura recepcyjne, w których pracują instruktorzy, nauczyciele lub psychologowie. Spotykają się oni z nowo przybyłym migrantem w celu nawiązania dialogu i przeprowadzenia oceny pedagogicznej, o ile to możliwe w języku używanym przez poszczególne osoby w domu. Proponują oni ścieżkę lub opcje kształcenia, przekazując ostateczną decyzję wszelkim urzędom pracującym z uczniami w ramach właściwych wydziałów oświaty. W Luksemburgu centra CASNA ⁽⁵³⁾ przyjmują nowych uczniów w wieku powyżej 12 lat i udzielają porad w języku luksemburskim, francuskim, niemieckim, angielskim i portugalskim (lub w innych językach na życzenie). W Austrii dostępne są ośrodki przyjmowania do

⁽⁵¹⁾ Na poziomie lokalnym lub szkolnym osoby ds. wsparcia lub kontaktu udzielają na ogół porad i pomocy nowo przybyłym uczniom i ich rodzicom w sprawach związanych ze szkołami, z systemem oświaty i innymi kwestiami związanymi z edukacją.

⁽⁵²⁾ *Centre Académique de Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants issus des familles itinéraires ou de Voyageurs* (CASNAV) – Akademickie centrum ds. edukacji nowo przybyłych uczniów i dzieci z rodzin migranckich.

⁽⁵³⁾ *Cellule d'accueil scolaire pour les élèves nouveaux arrivants* (CASNA) – jednostka ds. zapisów do szkoły dla nowo przybyłych uczniów.

szkoły i osoby ds. wsparcia⁽⁵⁴⁾), zapewniane przez regionalne władze szkolne, których zadaniem jest doradzanie młodzieży ze środowisk migranckich. W Finlandii od ośrodków przyjmowania do szkół nowo przybyłych małoletnich bez opieki wymaga się przygotowania planu ich integracji. Plan ten opiera się na ich wcześniejszej nauce i zawiera zalecenia dotyczące ich integracji w ramach obowiązku szkolnego. W Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej) dostępna jest usługa *Intercultural Education Service*, która oferuje różne formy wsparcia dla szkół i nowo przybyłych uczniów. Obejmuje ona usługi w zakresie tłumaczeń ustnych podczas pierwszych spotkań rodziców z nauczycielami oraz podczas dwóch dodatkowych spotkań odbywających się każdego roku. W ramach usługi dostępne są również przetłumaczone materiały i zalecenia dotyczące polityki szkolnej, a także porady dotyczące przyjmowania do szkoły nowo przybyłych migrantów i planowania ich pierwszych tygodni w szkole. Oprócz tego doradza się również szkołom na temat monitorowania postępów uczniów i dostępu do programu nauczania oraz przewyższania ewentualnych trudności językowych uczniów, jak również przygotowań do egzaminów na etapie kształcenia ponadpodstawowego.

I.2.2. Przyjmowanie uczniów-migrantów do szkół

W wielu systemach edukacji obowiązuje polityka na szczeblu centralnym, określająca jak szybko dzieci, które mają prawo do nauki w kraju przyjmującym, powinny uzyskać do niej dostęp (Rysunek I.2.4) oraz w jakim rodzaju kształcenia mogą uczestniczyć. Na politykę tę mają wpływ przepisy lub zalecenia dotyczące praw edukacyjnych, zapisów do szkół, selekcji czy oceny potrzeb (Rysunki I.2.5 – I.2.9).

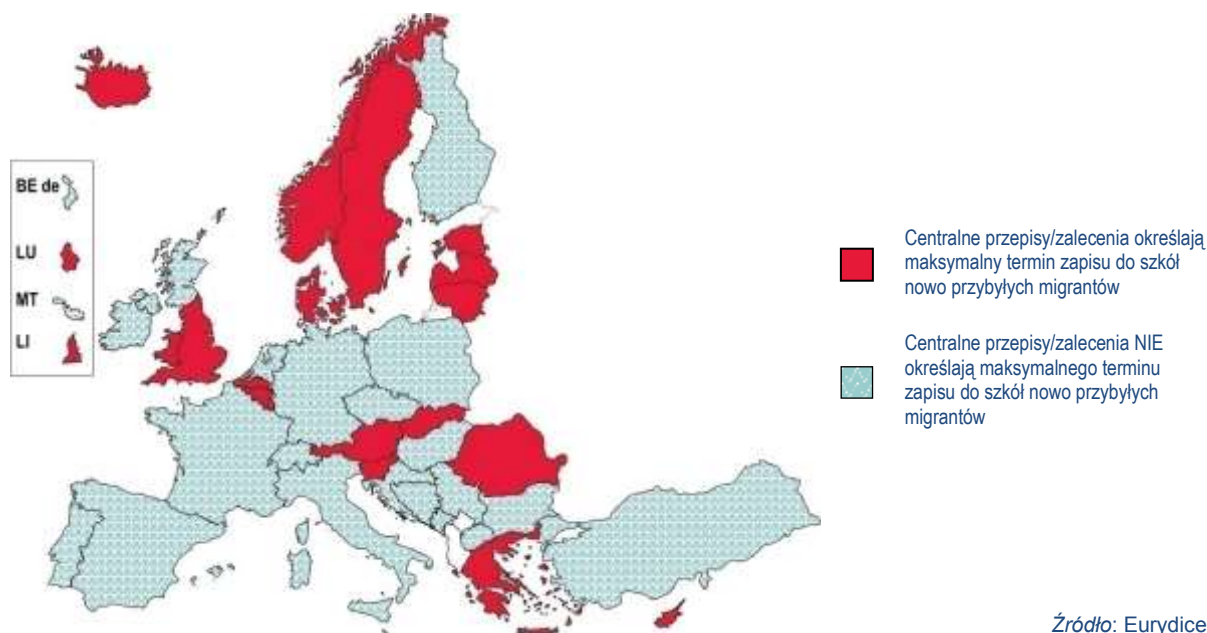
W mniej niż połowie systemów edukacji wyznacza się maksymalny termin, w którym nowo przybyli migranci powinni rozpocząć naukę

Ciągłość kształcenia jest ważna dla wszystkich dzieci, jednak w wypadku dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich może ona być zagrożona w zależności od tego, ile czasu upływa między wyjazdem z kraju pochodzenia a przyjazdem do kraju przyjmującego i zapisaniem się do szkoły. Dłuższe przerwy w nauce mogą być wyjątkowo dotkliwe dla uczniów-migrantów znajdujących się w szczególnie niekorzystnej sytuacji. Na przykład rozpoczęcie nauki przez dzieci i młodzież z krótkoterminowym zezwoleniem na pobyt, ubiegających się o azyl lub o nieuregulowanym statusie, może zostać opóźnione lub odrzucone. W celu rozwiązania tego problemu, przynajmniej w stosunku do niektórych zagrożonych dzieci, Dyrektywa UE 2013/33/UE formułuje wymóg, aby dzieci-uchodźcy i ubiegające się o azyl rozpoczęły naukę w ciągu trzech miesięcy od przybycia do kraju przyjmującego.

Jak pokazuje Rysunek I.2.4, w 19 systemach oświaty centralne przepisy lub zalecenia określają maksymalną liczbę dni lub miesięcy, w ciągu których dzieci i młodzież ze środowisk migranckich powinny zostać zapisane do szkoły. Okres ten jest różny, począwszy od natychmiastowego rozpoczęcia nauki w momencie złożenia podania (we Francuskiej Wspólnocie Belgii i w Liechtensteinie) do 91 dni (na Łotwie). W większości systemów, w których określono ramy czasowe, zapisu do szkoły należy dokonać nie później niż w ciągu 84–91 dni (wyrażonych na ogół jako dwanaście tygodni lub trzy miesiące). Czas ten wynika z międzynarodowych zobowiązań dotyczących obejmowania dzieci-uchodźców i ubiegających się o azyl obowiązkiem szkolnym. Jednakże w kilku systemach, np. w Danii i na Litwie (w wypadku uchodźców), oraz w Austrii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Anglii i Walii) i Norwegii czas ten jest krótszy.

⁽⁵⁴⁾ http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/schulberatungsstellen_april17.pdf

Rysunek I.2.4: Maksymalny termin zapisu nowo przybyłych migrantów do szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), wyrażony w dniach, 2017/18



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
0	⊗	60	⊗	⊗	21	⊗	84	⊗	84	⊗	⊗	⊗	⊗
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
84	91	30/90	84	⊗	⊗	⊗	3	⊗	⊗	90	90	84d	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
28	20	20	⊗	⊗	⊗	⊗	84	0	⊗	28	⊗	⊗	⊗

⊗ Nie określa się terminu zapisu do szkół nowo przybyłych dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich

Źródło: Eurydice.

(*) = Macedonia Północna

Objaśnienie

Rysunek pokazuje, w których systemach edukacji określa się termin rozpoczęcia nauki przez nowo przybyłe dzieci i nowo przybyłą młodzież ze środowisk migranckich na podstawie centralnych przepisów/zaleceń. Tabela zawiera szczegółowe dane dotyczące maksymalnie dopuszczalnej liczby dni. W niektórych systemach termin ten wyraża się w tygodniach lub miesiącach, jednak do celów porównawczych dane przekształcono w liczbę dni.

Ewentualne różnice dotyczące poziomu kształcenia i statusu prawnego omówiono w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Estonia i Cypr: Dane dotyczą jedynie uchodźców w wieku obowiązku szkolnego.

Grecja, Rumunia, Słowenia, Słowacja i Islandia: Dane dotyczą osób ubiegających się o azyl, które złożyły wniosek o udzielenie ochrony.

Łotwa: Dane dotyczą uchodźców i osób ubiegających się o azyl.

Litwa: 30 dni (miesiąc) dotyczy wszystkich dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich posiadających zezwolenie na pobyt; 90 dni (3 miesiące) dotyczy osób ubiegających się o azyl.

Austria: Dane dotyczą edukacji w ramach obowiązku szkolnego.

Zjednoczone Królestwo (UK-ENG, UK-WLS): Dane dotyczą małoletnich bez opieki ubiegających się o azyl (status: „objęte opieką”).

Norwegia: Dane dotyczą uchodźców lub osób ubiegających się o azyl w wieku obowiązku szkolnego.

W 23 systemach oświaty przepisy na najwyższym szczeblu nie określają terminu rozpoczęcia nauki, mimo że wymaga tego Dyrektywa UE w sprawie migrantów z przyczyn humanitarnych. W wielu z tych systemów podkreśla się jednak, że dzieci w wieku obowiązku szkolnego, tj. dzieci, które mają prawo do nauki w szkole, muszą do niej uczęszczać, co wywiera presję na szkoły i władze lokalne, aby zapewnić im miejsce w szkole bezpośrednio lub niedługo po przyjeździe do kraju przyjmującego.

W wypadku kształcenia ponadobowiązkowego w żadnym systemie edukacji nie ustanowiono jakichkolwiek wymogów co do zapisów do szkół. Od nowo przybyłej młodzieży wymaga się przestrzegania standardowych procedur i terminów zapisów do szkół obowiązujących w danym kraju.

Czynnikiem decydującym o przyjęciu nowo przybyłych migrantów do określonych klas w szkołach podstawowych i średnich I stopnia jest ich wiek, z kolei w szkołach średnich II stopnia jest to dokumentacja potwierdzająca poziom wykształcenia

Dzieci i młodzież uczą się bardziej efektywnie, gdy mogą korzystać ze swoich wcześniejszych doświadczeń szkolnych i jeśli środowisko uczenia się stawia im odpowiednie wyzwania utrzymujące ich motywację do dalszej nauki. W wypadku dzieci, które rozpoczynają naukę w swoim krajowym systemie edukacji, centralna polityka dotycząca przyjęć do szkół wyznacza kryteria ustalania gotowości szkolnej i przechodzenia z klasy do klasy lub na kolejny poziom kształcenia. Najczęściej stosowane kryteria to wiek i ukończenie poprzedniego poziomu.

Migranci pochodzą z różnych systemów oświaty i często posługują się językiem innym niż język wykładowy kraju przyjmującego. Równie zróżnicowane mogą być ich doświadczenia edukacyjne. Niektórzy z nich systematycznie uczestniczyli w edukacji w kraju pochodzenia i jest to dobrze udokumentowane, inni zaś mogą nie posiadać odpowiednich świadectw czy dokumentów szkolnych, mogli przerwać naukę lub mogli nie uczyć się wcale. Ze względu na ich ograniczoną znajomość bądź nieznajomość języka wykładowego, szczególnie wtedy, gdy równie ograniczona jest ich wcześniejsza nauka, nowo przybyte dzieci i młodzież mogą być przyjmowane do klas znacznie poniżej ich wieku i zdolności poznawczych. Nietrafne rozpoznanie ich umiejętności może z kolei wpłynąć na ich dalszą naukę w szkole. Aby zapewnić nowo przybyłym migrantom poziom kształcenia najlepiej odpowiadający ich potrzebom, władze najwyższego szczebla lub szkoły powinny stosować określony zestaw kryteriów pozwalający umieścić dzieci i młodzież w najbardziej odpowiednich dla nich klasach.

Rysunek 1.2.5 pokazuje czynniki powszechnie brane pod uwagę (zgodnie z polityką centralną) w przyjmowaniu do odpowiednich klas nowo przybyłych migrantów rozpoczynających naukę w kraju przyjmującym. Czynniki te to wiek ucznia, jego dokumentacja szkolna, poziom znajomości języka kraju przyjmującego oraz wyniki oceny wcześniejszej nauki.

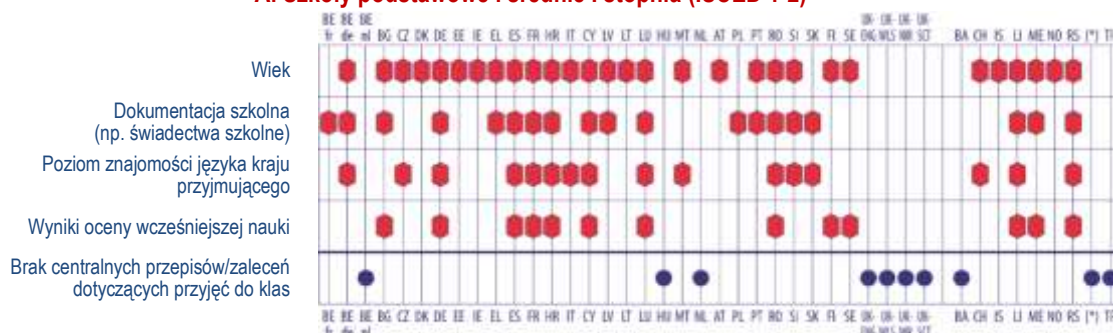
W 10 systemach (we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, na Węgrzech, w Holandii, Zjednoczonym Królestwie – w Anglii, Walii, Irlandii Północnej i Szkocji oraz w Bośni i Hercegowinie, Macedonii Północnej i w Turcji) nie istnieją odgórne przepisy lub zalecenia dotyczące przyjęć do określonych klas nowo przybyłych migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym. W kilku innych systemach na niektórych poziomach edukacji wskazanie klasy, do której należy przyjąć nowo przybitego ucznia, leży zazwyczaj w gestii dyrektorów szkół (w Finlandii nauczycieli) lub powołanych w tym celu komisji szkolnych. Do tej grupy należy system edukacji we Francuskiej Wspólnocie Belgii na poziomie szkoły podstawowej, jak też w Finlandii i Islandii na poziomie ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

We wszystkich pozostałych systemach władze najwyższego szczebla wyznaczają co najmniej jedno kryterium, a szkoły samodzielnie wybierają kryteria i zalecenia dotyczące określania poziomu szkoły i klasy. Wyjątkami są tu Francja i Luksemburg, w których organy przyjmujące migrantów, odpowiednio CASNAV i CASNA (patrz również Rysunek 1.2.3) przeprowadzają ocenę i ustalają lub kierują procesem rekrutacji do szkół nowo przybyłych migrantów, którzy w domu posługują się innym językiem niż język wykładowy (francuski we Francji i francuski/niemiecki/luksemburski w Luksemburgu).

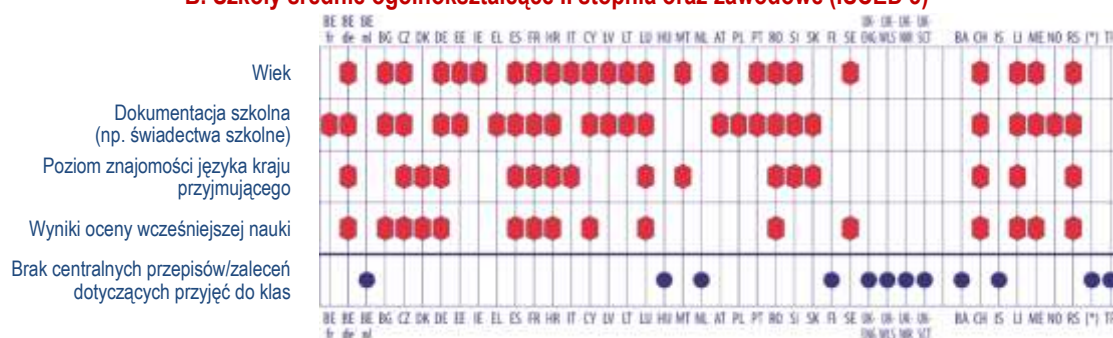
Rysunek 1.2.5 A pokazuje, że wiek jest najczęściej stosowanym kryterium przyjęć do określonych klas w szkołach podstawowych i średnich I stopnia (odpowiednio 29 i 28 systemów). W Grecji na poziomie szkoły podstawowej oraz w Danii, Estonii, Irlandii, Austrii, Islandii i Norwegii na obu poziomach wiek jest jedynym wymaganym kryterium, którym szkoły powinny się kierować, określając klasę, do której przyjmowani są nowo przybyli migranci. Oznacza to, że są to na ogół klasy odpowiadające ich wiekowi.

Rysunek I.2.5: Kryteria przyjmowania do określonych klas w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18

A. Szkoły podstawowe i średnie I stopnia (ISCED 1-2)



B. Szkoły średnie ogólnokształcące II stopnia oraz zawodowe (ISCED 3)



Źródło: Eurydice.

(*) = Macedonia Północna

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy/zalecenia dotyczące kryteriów przyjmowania nowo przybyłych dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich do określonych klas. Część A Rysunku pokazuje sytuację na poziomie szkół podstawowych i średnich I stopnia, a część B – w szkołach średnich ogólnokształcących II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Ewentualne różnice na poszczególnych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (Wspólnota Francuska): Dane dotyczą ogólnokształcących szkół średnich oraz kształcenia i szkolenia zawodowego. Przepisy centralne nie dotyczą szkół podstawowych.

Dania: Dane dotyczące znajomości języka kraju przyjmującego odnoszą się do ogólnokształcących szkół średnich II stopnia. Kryterium to nie jest stosowane w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Grecja: Dokumentację szkolną uwzględnia się w szkołach średnich ogólnokształcących oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym. W przypadku braku dokumentów klasę ustala się na podstawie pisemnego formalnego oświadczenia rodziców.

Hiszpania i Malta: Dane nie dotyczą kształcenia i szkolenia zawodowego.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Cypr: Poziom znajomości języka kraju przyjmującego uwzględnia się jedynie w szkołach podstawowych.

Litwa: Dokumentację szkolną (np. świadectwa) uwzględnia się jedynie w kształceniu i szkoleniu zawodowym w szkole.

Austria: Dokumentację szkolną (np. świadectwa) uwzględnia się jedynie w ponadobowiązkowych szkołach średnich II stopnia.

Słowenia: Od lipca 2018 r. na poziomie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym w przypadku osób znajdujących się pod ochroną międzynarodową, które nie posiadają odpowiedniej dokumentacji szkolnej, wymaga się również oceny wcześniejszej nauki.

Szwajcaria: W poszczególnych kantonach mogą obowiązywać różne przepisy/zalecenia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego w szkole odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii. Poziom kompetencji w języku kraju przyjmującego i wyniki oceny wcześniejszej nauki przedstawiony na Rysunku I.2.5 A dotyczy jedynie szkół średnich I stopnia, a na Rysunku I.2.5 B szkół średnich ogólnokształcących II stopnia. Wyniki oceny uznaje się za element procesu przyjmowania uczniów do klas, w ramach którego uczniowie są kierowani do jednego z trzech rodzajów szkół na podstawie osiągnięć szkolnych.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Jedynie w kilku krajach przyjmuje się nowo przybyłych uczniów-migrantów do klas o jeden lub dwa poziomy niższych od ich rzeczywistej grupy wiekowej, jeżeli ich znajomość języka kraju przyjmującego lub poziom wcześniejszej nauki nie odpowiada wymaganemu poziomowi w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. W tym wypadku przed podjęciem ewentualnej decyzji ocenia się umiejętności

językowe lub wcześniejszą naukę kandydatów. Rozwiązanie to stosowane jest w Czechach (na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia), we Francji, na Cyprze, Słowacji i w Szwajcarii. Sytuacja taka może również występować w Hiszpanii, jeżeli standardowe metody, takie jak indywidualny tok nauki czy zajęcia przygotowawcze, nie wystarczają w stosunku do potrzeb nowo przybyłych uczniów.

W ponad jednej trzeciej systemów oświaty na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia bierze się pod uwagę dokumentację szkolną, poziom znajomości języka kraju przyjmującego oraz wyniki oceny wcześniejszej nauki. W wielu krajach kryterium przyjęć uczniów-migrantów do określonych klas stanowią świadectwa i inna dokumentacja szkolna (w tym informacje o systemie edukacji, krajowym systemie kwalifikacji, systemach punktacji i ścieżkach kształcenia). Jednakże dane zebrane do niniejszego opracowania nie obejmują informacji na temat osób odpowiedzialnych za analizę tych dokumentów, tj. czy jest to organ centralny, władze lokalne, czy same szkoły, oraz czy mają one odpowiednie zasoby do interpretowania i analizowania dokumentacji szkolnej z krajów, których to dotyczy. W tych systemach umiejętności językowe i poznawcze są sprawdzane tylko wtedy, gdy dokumentacja szkolna jest niedostępna, co może występować w wypadku osób ubiegających się o azyl i uchodźców. Jest to główna metoda stosowana np. we Francuskiej Wspólnocie Belgii i Chorwacji w szkolnictwie średnim I stopnia, a także jedna z często stosowanych metod na wszystkich poziomach w Słowenii.

Jak wspomniano powyżej, w niektórych systemach znajomość języka kraju przyjmującego lub wcześniejszą naukę wszystkich nowo przybyłych migrantów ocenia się na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia. Oceny te stosuje się częściowo do określenia poziomu szkoły i klasy, a częściowo do wskazania potrzebnego wsparcia w uczeniu się (patrz rozdział I.3). W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Czechach, we Włoszech i na Słowacji najważniejszym kryterium przyjmowania do klas nowo przybyłych migrantów jest, oprócz wieku, poziom znajomości języka kraju przyjmującego. W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii nowo przybyli migranci mogą być zapisywani do szkół ogólnodostępnych tylko wtedy, gdy ich znajomość języka niemieckiego przekracza poziom A2 ESOKJ⁽⁵⁵⁾. Osoby o niższym poziomie zaawansowania mogą uczęszczać na zajęcia przygotowawcze, gdzie grupy wiekowe są organizowane według poziomu ISCED. Podobnie jest w Liechtensteinie, gdzie poziom znajomości języka kraju przyjmującego stanowi czynnik decydujący o tym, czy nowo przybyli migranci powinni korzystać z edukacji ogólnodostępnej, czy też z rocznego intensywnego kursu języka kraju przyjmującego (Intensiv-Kurs DaZ). W Portugalii oceny wcześniejszej nauki nie stosuje się do wskazania klasy, ale rodzaju wsparcia, którego potrzebują uczniowie (patrz również Część II, w której opisano konkretne rodzaje oceny wstępnej).

Szwecja jest jednym z krajów, w których ocenia się wcześniejszą naukę nowo przybyłych uczniów-migrantów za pomocą specjalnych testów obejmujących kilka przedmiotów szkolnych. We Francji, na Cyprze i w Szwajcarii oceniane są umiejętności zarówno językowe, jak i poznawcze. We Francji ocenę wcześniejszej nauki przeprowadza się w języku, jakim uczeń posługuje się w domu, co ma na celu wykluczenie czynników zniekształcających ocenę przez brak znajomości języka francuskiego, przy czym sprawdza się również poziom znajomości języka francuskiego. Nowo przybyłych uczniów, których znajomość języka francuskiego jest poniżej poziomu ESOKJ B1, kieruje się do UPE2A.

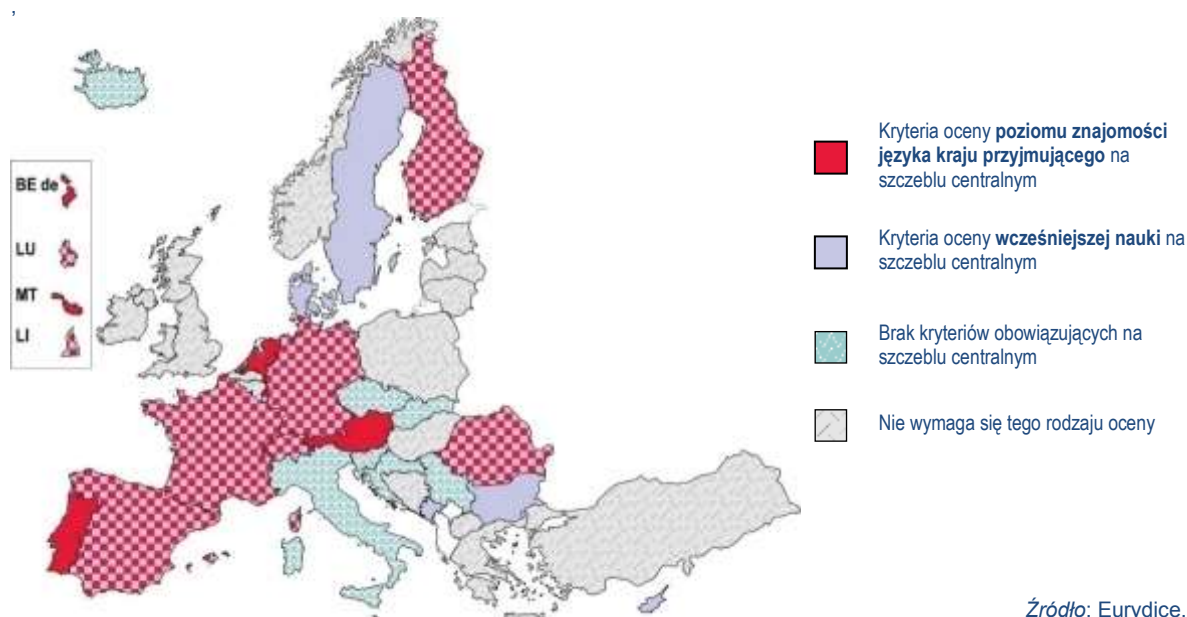
W systemach edukacji, w których stosuje się odpowiednie centralne przepisy lub zalecenia dotyczące średnich szkół ogólnokształcących II stopnia oraz kształcenia i szkolenia zawodowego, wiek stanowi nieco mniej istotne kryterium niż na niższych poziomach kształcenia (patrz Rysunek I.2.5 B). Na tym poziomie ważniejsza jest dokumentacja szkolna, która stosowana jest przez tyle samo systemów edukacji co kryterium wieku na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej II stopnia, z kolei w kształceniu i szkoleniu zawodowym dokumentacja szkolna wydaje się stosowana szerzej niż wiek czy inne czynniki. Wyniki oceny znajomości języka kraju przyjmującego i wcześniejszej nauki w celu przyjęcia do odpowiednich klas stosuje się w kształceniu i szkoleniu zawodowym w nieco mniejszym stopniu niż w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia czy na niższych poziomach kształcenia. W Finlandii uczniowie nie uczęszczają do konkretnych klas, ale realizują kursy lub jednostki kształcenia, przy czym ocenia się również ich wcześniejszą naukę i znajomość języka kraju przyjmującego, na podstawie czego planuje się ewentualne wsparcie w nauce według potrzeb indywidualnych uczniów.

⁽⁵⁵⁾ Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2001), <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (wersja angielska).

W mniej niż jednej trzeciej systemów oświaty opracowano na szczeblu centralnym kryteria oceny wcześniejszej nauki, które stosuje się w celu przydzielenia uczniów do określonych klas szkolnych

Ocena znajomości języka kraju przyjmującego i wcześniejszej nauki nie stanowią najistotniejszych czynników wpływających na przydział do określonych klas, niemniej warto przyjrzeć się, czy władze najwyższego szczebla opracowały kryteria oceny zapewniające spójną metodę stosowaną w całym systemie edukacji, czy też szkoły mają swobodę podejmowania samodzielnych decyzji. Rysunek I.2.6 przedstawia różne metody stosowane przez poszczególne kraje.

Rysunek I.2.6: Stosowanie na szczeblu centralnym kryteriów oceny znajomości języka kraju przyjmującego i wcześniejszej nauki, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy/zalecenia dotyczące kryteriów oceny znajomości języka kraju przyjmującego oraz wcześniejszej nauki stosowane w szkolnictwie podstawowym, średnim ogólnokształcącym oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów. Aby prawidłowo odczytać powyższy Rysunek, zaleca się analizę przedstawionych w nim danych wraz z danymi poszczególnych krajów na Rysunku I.2.5 dotyczącym stosowania oceny znajomości języka kraju przyjmującego i wcześniejszej nauki.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Dane dotyczą jedynie kształcenia ogólnego na poziomie ISCED 3 oraz kształcenia i szkolenia zawodowego.

Niemcy: Dane dotyczą niektórych landów.

Cypr: Dane dotyczą ogólnej ścieżki kształcenia na poziomie ISCED 2 i 3 oraz kształcenia i szkolenia zawodowego.

Malta: Dane dotyczą ogólnej ścieżki kształcenia na poziomie ISCED 1-3.

Holandia: Dane dotyczą jedynie kształcenia i szkolenia zawodowego. Brak centralnych przepisów dotyczących kształcenia ogólnego.

Słowenia: Od września 2018 r. w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym stosuje się centralny wymóg znajomości języka słoweńskiego na poziomie A2 ESOKJ przez uczniów nieposiadających stosownego certyfikatu. Od lipca 2018 r. w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym dostępne są centralne kryteria oceny wcześniejszej nauki osób pod ochroną międzynarodową nieposiadających odpowiedniej dokumentacji szkolnej.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: dane dotyczące oceny znajomości języka kraju przyjmującego odnoszą się do poziomu ISCED 1-2 oraz kształcenia i szkolenia zawodowego. Dane dotyczące oceny wcześniejszej nauki odnoszą się do poziomu ISCED 3 oraz kształcenia i szkolenia zawodowego. W poszczególnych kantonach mogą obowiązywać różne kryteria.

Liechtenstein: dane dotyczą centralnych kryteriów mających zastosowanie wobec wszystkich uczniów (tj. nie tylko nowo przybyłych) w ramach procesu kierowania ich do trzech rodzajów szkół na podstawie ich osiągnięć w szkole średniej I stopnia i ogólnokształcącej szkole średniej II stopnia.

Spośród 22 systemów edukacji, w których władze najwyższego szczebla wymagają lub zalecają, stosowanie poziomu znajomości języka kraju przyjmującego lub wcześniejszej nauki w przyjmowaniu nowo przybyłych uczniów do określonych klas (patrz Rysunek I.2.5), w 18 opracowano centralne

kryteria oceny wspierające ten proces w jednym lub obu obszarach. W Niemczech, Hiszpanii, we Francji, w Luksemburgu, Rumunii, Finlandii i Szwajcarii kryteria te obejmują zarówno język kraju przyjmującego, jak i wcześniejszą naukę. W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i na Malcie centralne kryteria dotyczą jedynie oceny znajomości języka kraju przyjmującego, z kolei w Bułgarii, Danii, na Cyprze, w Szwecji i Czarnogórze dotyczą wcześniejszej nauki. W Portugalii znajomość języka kraju przyjmującego nie determinuje przyjęcie do klas, ale centralne kryteria oceny (CERF) służą określaniu potrzeb w zakresie wsparcia językowego. Podobnie jest w Holandii, gdzie władze najwyższego szczebla nie wymagają oceny znajomości języka kraju przyjmującego, lecz udostępniają kryteria oceny, które mogą być stosowane w placówkach kształcenia i szkolenia zawodowego w całym kraju.

W pozostałych siedmiu systemach, w których wymagana jest ocena wcześniejszej nauki lub umiejętności językowych, nie istnieją kryteria najwyższego szczebla, które mogłyby pomagać szkołom w tego rodzaju ocenie wstępnej. Szkoły mogą samodzielnie decydować o tym, co poddać ocenie i w jaki sposób ją przeprowadzić. Do grupy tej należą Czechy, Chorwacja, Włochy, Słowenia, Słowacja, Islandia i Serbia. W lipcu 2018 r. w Słowenii wprowadzono centralne kryteria dotyczące oceny wcześniejszej nauki młodzieży korzystającej z ochrony międzynarodowej, młodzieży nieposiadającej dokumentacji szkolnej, a od września 2018 r. udostępniono również centralne kryteria dotyczące oceny znajomości języka kraju przyjmującego na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

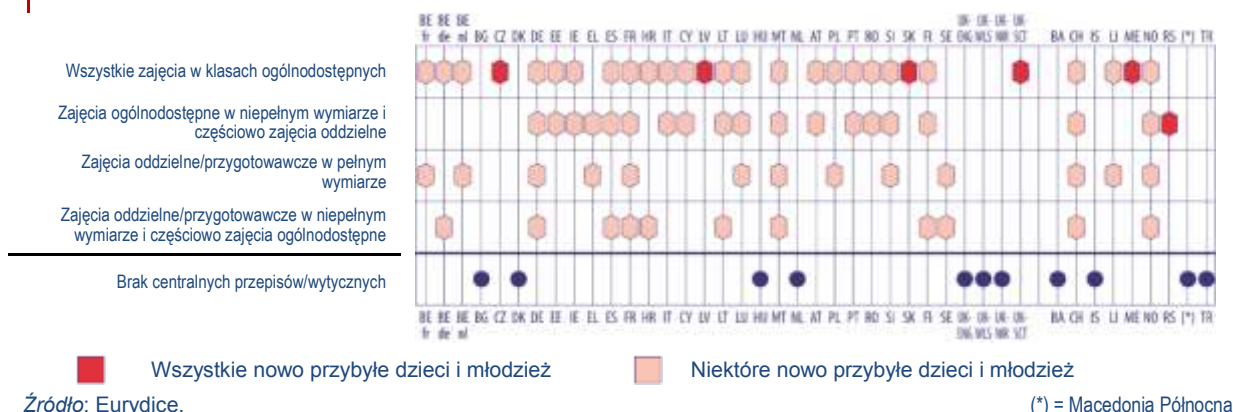
Nowo przybyli uczniowie-migranci uczą się zwykle w ramach odrębnych lub przygotowawczych klas w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin, jeśli ich znajomość języka kraju przyjmującego nie wystarcza do uczestnictwa w nauczaniu w szkołach ogólnodostępnych

Nauka dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich może przebiegać w różny sposób: mogą oni zostać zapisani bezpośrednio do klas ogólnodostępnych lub uczęszczać przez pewien czas na oddzielne zajęcia. Zależnie od kraju, zajęcia takie mogą nosić nazwę „klas przygotowawczych”, „klas wstępnych” lub „przejściowych”. W wielu krajach stosuje się podejście łączone, w ramach którego uczniowie uczęszczają zarówno na niektóre lekcje ogólnodostępne, jak i na zajęcia oddzielne. Stosunek obu rodzajów nauki przedstawia się różnie w poszczególnych krajach i może też zależeć od indywidualnych potrzeb. Celem oddzielnych zajęć jest umożliwienie bardziej intensywniej nauki lub lepiej ukierunkowanego wsparcia dla nowo przybyłych uczniów.

O ile intensywna nauka języka i wsparcie w uczeniu się mogą służyć dobremu przygotowaniu nowo przybyłych migrantów do włączenia się do edukacji ogólnodostępnej, doświadczenia z niektórych krajów pokazują, że nauka przez dłuższy czas w oddzielnych grupach, podczas której uczniowie mają niewielki kontakt ze swoimi rówieśnikami urodzonymi w kraju przyjmującym, może w obszarze integracji społecznej przynieść efekt odwrotny od zamierzonego (Bunar, 2017).

Rysunek I.2.7 pokazuje, że w większości systemów oświaty (28) centralne przepisy bądź zalecenia wyraźnie zaznaczają, iż nowo przybyte dzieci i młodzież mogą uczestniczyć bezpośrednio we wszystkich ogólnodostępnych zajęciach, podczas których uczą się w pełnym wymiarze razem z uczniami urodzonymi w kraju przyjmującym. W pięciu z tych systemów (w Czechach, na Łotwie, Słowacji i w Zjednoczonym Królestwie – w Szkocji oraz w Czarnogórze) wszyscy nowo przybyli uczniowie-migranci uczestniczą we wszystkich ogólnodostępnych zajęciach w pełnym wymiarze na wszystkich poziomach kształcenia – od momentu rozpoczęcia nauki w kraju przyjmującym. W pozostałych 23 systemach tylko część nowo przybyłych osób jest od początku zapisywana bezpośrednio na zajęcia ogólnodostępne. Zazwyczaj są to dzieci lub młodzież, którzy już dobrze znają język wykładowy i są w stanie nadążać za nauczaniem ogólnodostępnym. W szkolnictwie podstawowym we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii centralne przepisy i zalecenia wyraźnie rekomendują uczestnictwo uczniów-migrantów we wszystkich zajęciach ogólnodostępnych w pełnym wymiarze, przy czym szkoły mogą samodzielnie decydować o kierowaniu nowo przybyłych uczniów o niewystarczającej znajomości języka kraju przyjmującego na intensywne zajęcia językowe przez okres nie dłuższy niż rok.

Rysunek I.2.7: Kierowanie nowo przybyłych dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich do określonego rodzaju klas w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy/zalecenia dotyczące tego, od jakiego rodzaju zajęć nowo przybyłe dzieci i młodzież ze środowisk migranckich rozpoczynają naukę w kraju przyjmującym – od zajęć oddzielnych lub ogólnodostępnych bądź ich kombinacji. Kryteria dotyczące innych dostępnych opcji objaśniono poniżej.

Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (Wspólnota Flamandzka): Na poziomie średnim ogólnokształcącym II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym nowo przybyli uczniowie niemówiący po niderlandzku (według definicji flamandzkiej; rozdział I.1.1) uczestniczą w zajęciach oddzielnych/przygotowawczych w pełnym wymiarze.

Dania: Nowo przybyli migranci mogą uczestniczyć w nauce w osobnych grupach jedynie w szkołach podstawowych i średnich I stopnia.

Niemcy: Uczniowie mogą uczestniczyć w zajęciach ogólnodostępnych w pełnym wymiarze jedynie w szkołach podstawowych. W szkołach średnich ogólnokształcących oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym możliwe są wszystkie przedstawione opcje. Przepisy dotyczące kierowania uczniów do konkretnych zajęć są różne w poszczególnych landach.

Grecja: Centralne przepisy dotyczące organizacji klas „wstępnych” (zajęcia ogólnodostępne w niepełnym wymiarze i częściowo zajęcia oddzielne) w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym dotyczą konkretnie roku szkolnego 2017/18. Dane dotyczące zajęć oddzielnych/przygotowawczych w pełnym wymiarze odnoszą się do programu przyjmowania i edukacji uchodźców (DYEP).

Litwa: Odpowiednie przepisy centralne nie dotyczą kształcenia i szkolenia zawodowego.

Malta: Na poziomie szkół podstawowych i średnich I stopnia możliwe są wszystkie przedstawione opcje. W ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia uczniowie mogą uczestniczyć w zajęciach ogólnodostępnych w pełnym wymiarze, w zajęciach ogólnodostępnych w niepełnym wymiarze i częściowo w zajęciach oddzielnych oraz w zajęciach przygotowawczych w pełnym wymiarze. Przepisy centralne nie dotyczą kształcenia i szkolenia zawodowego.

Austria: W roku szkolnym 2017/18 uczniowie o niewystarczającej znajomości języka niemieckiego uczęszczali do grup wsparcia językowego zamiast na inne przedmioty obowiązkowe (*Sprachstartgruppen*) lub na zajęcia wsparcia językowego (*Sprachförderkurse*), uczestnicząc jednocześnie w zajęciach ogólnodostępnych. Począwszy od roku szkolnego 2018/19 uczniowie o niewystarczającej znajomości języka niemieckiego uczestniczą w zajęciach wsparcia w nauce niemieckiego (*Deutschförderklassen*) przez 15 godzin lekcyjnych w szkołach podstawowych i 20 godzin w szkołach średnich I stopnia. Przez pozostały czas będą uczestniczyć w zajęciach ogólnodostępnych (wraz z ich grupą wiekową).

Portugalia: W przypadku kształcenia i szkolenia zawodowego przedstawione dane dotyczą jedynie szkoleń edukacyjnych (CEF) i specjalistycznych kursów edukacji artystycznej.

Szwajcaria: W ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym wszyscy nowo przybyli migranci uczęszczają na zajęcia ogólnodostępne w pełnym wymiarze.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Przepisy dotyczące uczestnictwa w zajęciach różnią się w poszczególnych kantonach. We wszystkich kantonach w szkołach podstawowych i średnich I stopnia uczniowie uczestniczą w zajęciach ogólnodostępnych w pełnym wymiarze lub w niepełnym wymiarze, i częściowo w zajęciach oddzielnych. W niewielkiej liczbie kantonów w szkołach podstawowych i średnich I stopnia zapewniane są zajęcia oddzielne/przygotowawcze w pełnym wymiarze lub przez większość godzin lekcyjnych. W ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia wszyscy przyjęci uczniowie uczestniczą w zajęciach ogólnodostępnych w pełnym wymiarze. W kształceniu i szkoleniu zawodowym obowiązują trzy kategorie: zajęcia ogólnodostępne w pełnym wymiarze, zajęcia ogólnodostępne w niepełnym wymiarze i częściowo zajęcia oddzielne oraz zajęcia oddzielne/przygotowawcze w pełnym wymiarze.

Liechtenstein: Zajęcia przygotowawcze w pełnym wymiarze dotyczą jedynie szkół podstawowych i średnich I stopnia.

W niemal połowie systemów oświaty nowo przybyli migranci uczęszczający do klas ogólnodostępnych mogą również korzystać z oddzielnych zajęć w godzinach lekcyjnych. Zajęcia te często skupiają się na nauce języka wykładowego jako języka obcego. W niektórych krajach są one również określane jako „zajęcia przygotowawcze”. W Serbii wszyscy nowo przybyli migranci korzystają z tej opcji (tj. zajęć ogólnodostępnych w niepełnym wymiarze oraz częściowo z zajęć oddzielnych), z kolei w pozostałych 18 systemach opcja ta jest dostępna tylko dla niektórych uczniów. W Estonii prawie wszyscy nowo przybyli uczniowie uczęszczają na lekcje estońskiego jako języka obcego poza

zajęciami ogólnodostępnymi. W pierwszym roku przypada na nie od ośmiu do dziesięciu godzin lekcyjnych tygodniowo, później zaś liczba ta maleje w zależności od potrzeb ucznia. Uczestnictwo w zajęciach ogólnodostępnych zazwyczaj zaczyna się od przedmiotów, w których znajomość języka wykładowego nie jest uważana za niezbędną, takich jak sztuka, technologia, rzemiosło, muzyka, gimnastyka i języki obce, a czasem też matematyka i chemia. W Portugalii wszyscy uczniowie migranci w pierwszym i drugim pokoleniu, których znajomość języka portugalskiego plasuje się na poziomie B2 lub C1, zapisywani są na zajęcia ogólnodostępne w pełnym wymiarze. Osoby o kompetencjach poniżej tego poziomu uczęszczają na zajęcia ogólnodostępne, ale zamiast lekcji portugalskiego jako języka ojczystego uczestniczą w lekcjach portugalskiego jako języka obcego. Ocenę umiejętności językowych przeprowadza się na poziomie lokalnym.

Zajęcia oddzielne lub przygotowawcze w pełnym lub niepełnym wymiarze odbywają się w 18 systemach oświaty. Ich celem jest zapewnienie intensywnego i ukierunkowanego wsparcia osobom, które dopiero rozpoczynają naukę w danym systemie, oraz przygotowanie ich do włączenia się do edukacji ogólnodostępnej. Obejmują one zazwyczaj odrębny program nauczania, który może być szerszy lub węższy w zależności od liczby objętych nim przedmiotów i kompetencji (Rysunek I.3.1 przedstawia bardziej szczegółowe dane dotyczące treści programów przygotowawczych). Różny może też być czas, jaki dzieci i młodzież poświęcają na zajęcia oddzielne lub przygotowawcze w zależności od kraju (patrz Rysunek I.2.8).

W 13 systemach, w których stosuje się zajęcia oddzielne lub przygotowawcze, są one realizowane w pełnym wymiarze godzin. We Wspólnotach Francuskiej i Flamandzkiej Belgii (na poziomie szkoły średniej), w Polsce i Liechtensteinie w zajęciach tych uczestniczą uczniowie o niewystarczającej znajomości języka wykładowego. W zajęciach odrębnych lub przygotowawczych w pełnym wymiarze uczestniczą również uczniowie we Francji, jeżeli wcześniej nie uczyli się w ogóle lub jeżeli słabo posługują się językiem francuskim. W razie potrzeby w drugim roku mogą kontynuować naukę w ramach oddzielnych zajęć i uczęszczać na niektóre zajęcia ogólnodostępne.

W 11 systemach edukacji uczniowie mogą przez większość godzin lekcyjnych uczestniczyć w zajęciach oddzielnych lub przygotowawczych, a także w niektórych zajęciach ogólnodostępnych z uczniami urodzonymi w kraju przyjmującym. Wspólne lekcje to często zajęcia niewymagające wysokiego poziomu znajomości języka, takie jak wychowanie fizyczne, muzyka czy sztuka (np. w Chorwacji, we Francji i na Malcie). We Francji nowo przybyli uczniowie, którzy uczestniczyli wcześniej w edukacji, ale nie posiadają odpowiednich umiejętności językowych, mogą uczęszczać na zajęcia z wychowania fizycznego, muzyki i sztuki. Mogą też uczestniczyć w lekcjach matematyki, języka angielskiego i nauk ścisłych tak szybko, jak to możliwe, zgodnie z indywidualnym harmonogramem zajęć. W Niemczech, Grecji, na Malcie, w Szwecji, Szwajcarii i Norwegii nowo przybyli migranci mogą uczestniczyć w zajęciach przygotowawczych w pełnym lub niepełnym wymiarze. W Austrii od roku szkolnego 2018/19 uczniowie nieznający języka wykładowego (niemieckiego) uczęszczają na zajęcia wspomagające naukę niemieckiego (*Deutschförderklassen*) nie dłużej niż przez cztery semestry (15 godzin języka niemieckiego jako języka obcego w szkołach podstawowych i 20 godzin w szkołach średnich I stopnia). Przez resztę godzin lekcyjnych dołączają do zajęć ogólnodostępnych (zgodnie z ich grupą wiekową).

W niektórych krajach zaleca się, aby nowo przybyli uczniowie-migranci, którzy słabo znają język kraju przyjmującego uczęszczali do szkół oferujących dodatkowe wsparcie w nauce języka. We Francji uczniów tych zachęca się do zapisywania się do szkół prowadzących program specjalnie przeznaczony dla nowo przybyłych migrantów (UPE2A) ⁽⁵⁶⁾. W Belgii (we Wspólnocie Francuskiej) (DASPA ⁽⁵⁷⁾ w szkołach średnich) oraz na Cyprze stosowane jest podobne podejście, skierowane jednak do szerszej grupy docelowej. W obu tych systemach wszystkim uczniom, którzy w domu posługują się innym językiem niż wykładowy, zaleca się uczęszczanie do szkół, w których mogą uczestniczyć w dostosowanych do ich potrzeb programach, obejmujących m.in. intensywną naukę

⁽⁵⁶⁾ *Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants* - oddział pedagogiczny dla nowo przybyłych uczniów niemówiących po francusku

⁽⁵⁷⁾ *Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants* – program przyjmowania i kształcenia nowo przybyłych uczniów.

języka. Ponadto w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej) wszyscy nowo przybyli uczniowie (niezależnie od ich znajomości języka francuskiego), których wyników w nauce potwierdzonych w ich dokumentacji szkolnej nie uznaje się za równoważne z wynikami krajowymi, zobowiązani są do uczestnictwa w programie DASPA. Również w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), nowo przybyli migranci, którzy spełniają szczególne kryteria „nowo przybyłych niemówiących po niderlandzku” (patrz rozdział I.1.1), kierowani są do szkół zapewniających wsparcie językowe na poziomie szkoły średniej (OKAN ⁽⁵⁸⁾). Z tego powodu wybór szkół dla tych uczniów może być bardziej ograniczony niż dla posługujących się językiem wykładowym.

W 11 systemach edukacji (w Bułgarii, Danii, na Węgrzech, w Holandii, Zjednoczonym Królestwie – w Anglii, Walii i Irlandii Północnej, Bośni i Hercegowinie, Islandii, Macedonii Północnej oraz Turcji) nie obowiązują centralne przepisy bądź zalecenia dotyczące przyjmowania nowo przybyłych dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich do szkół. W Czechach i Danii nowo przybyli migranci, podobnie jak wszyscy inni uczniowie, mogą uczyć się w osobnych placówkach dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, o ile potrzeby takie istnieją.

W około połowie krajów wyznaczono limit czasu, jaki nowo przybyli uczniowie-migranci mogą spędzić w osobno organizowanym kształceniu

W krajach, w których nowo przybyli migranci uczestniczą w oddzielnych zajęciach w pełnym lub niepełnym wymiarze, władze centralne często wyznaczają ramy czasowe, po upływie których uczniowie powinni zostać w pełni włączeni do zajęć ogólnodostępnych. Na Rysunku I.2.8 widać, że występuje to w około połowie europejskich systemów oświaty, przy czym wyznaczony czas może być różny.

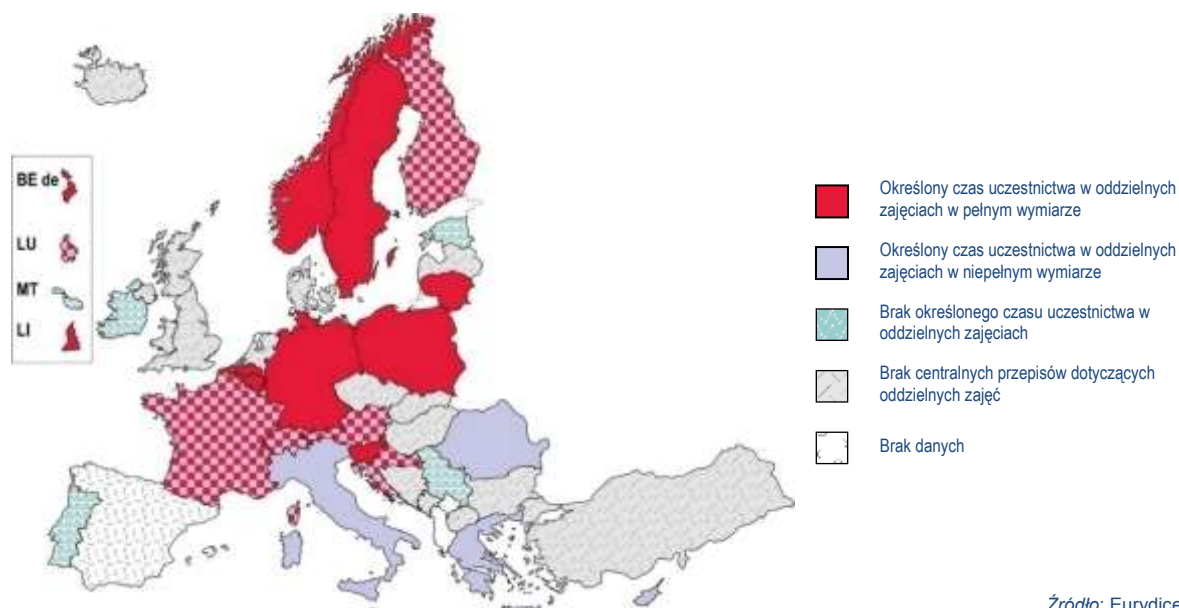
W 16 systemach edukacji stosuje się przepisy lub zalecenia dotyczące czasu uczestnictwa uczniów-migrantów w zajęciach oddzielnych lub przygotowawczych odbywających się w pełnym lub niepełnym wymiarze (patrz Rysunek I.2.7). Tylko w jednym systemie określa się minimalny czas dla tego rodzaju zajęć (tydzień we Francuskiej Wspólnocie Belgii), a we wszystkich pozostałych wyznaczono czas maksymalny.

Maksymalny czas przeznaczony na naukę nowo przybyłych migrantów w ramach oddzielnych zajęć lub grup trwa na ogół od roku do dwóch lat. W Luksemburgu czas maksymalny to trzy lata w szkołach średnich I stopnia i cztery lata w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym. W Niemczech przepisy dotyczące ram czasowych różnią się w zależności od kraju związkowego, ale zazwyczaj uczniowie przechodzą z zajęć oddzielnych lub przygotowawczych do nauki ogólnodostępnej w ciągu sześciu miesięcy do dwóch lat. W Chorwacji uczniowie mogą nadal korzystać z dodatkowych odrębnych zajęć i wsparcia po przejściu do klas ogólnodostępnych.

W 10 systemach określa się czas, w którym nowo przybyli uczniowie-migranci uczęszczający na zajęcia ogólnodostępne w niepełnym wymiarze korzystają głównie z zajęć oddzielnych. W Chorwacji i we Włoszech minimalny czas tych zajęć to odpowiednio 35 i 16 tygodni. Maksymalny okres, w którym nowo przybyli migranci mogą uczęszczać na oddzielne zajęcia, wynosi od 24 tygodni we Włoszech do maksymalnie 5 pięciu lat w Grecji. W Grecji program zajęć wstępnych obejmuje wszystkich uczniów urodzonych w kraju przyjmującym oraz tych ze środowisk migranckich, którzy potrzebują pomocy w posługiwaniu się językiem greckim. Jest on realizowany w dwóch cyklach. Trwający rok (z możliwością przedłużenia o kolejny rok) cykl I przeznaczony jest dla uczniów, którzy znają grecki w stopniu podstawowym lub nie znają go wcale. Cykl II, dla uczniów znających język grecki na poziomie średniozaawansowanym, trwa dwa lub maksymalnie trzy lata. Uczniowie uczestniczący w obu cyklach mogą uczyć się niektórych przedmiotów podczas oddzielnych zajęć, uczęszczając jednocześnie na zajęcia ogólnodostępne z przedmiotów, które nie wymagają wysokiego poziomu znajomości języka greckiego. Rozwiązanie to może być stosowane do pięciu lat.

⁽⁵⁸⁾ *Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers* – wstępne zajęcia dla osób nowo przybyłych niemówiących po niderlandzku.

Rysunek I.2.8: Minimalny i maksymalny czas uczestnictwa nowo przybyłych migrantów w oddzielnych zajęciach w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Oddzielne zajęcia w pełnym wymiarze	1t-1.5r	<1/2r	1r	⊗	⊗	⊗	<0.5-2l	⊗	⊗	⊗	:	1r	35-70t	⊗
Oddzielne zajęcia w niepełnym wymiarze	⊗	⊗	1-2l	⊗	⊗	⊗	⊗	<3l	⊗	1-5l	:	<2/3r	>35t	16-24t
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Oddzielne zajęcia w pełnym wymiarze	⊗	:	<1r	<3/4r	⊗	⊗	⊗	<2l	<2l	⊗	⊗	<5d	⊗	<1r
Oddzielne zajęcia w niepełnym wymiarze	<2l	⊗	⊗	<4l	⊗	⊗	⊗	<2l	⊗	⊗	1r	⊗	⊗	<6l
	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
Oddzielne zajęcia w pełnym wymiarze	<2l	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-2l	⊗	<1r	⊗	<2l	⊗	⊗	⊗
Oddzielne zajęcia w niepełnym wymiarze	:	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-3l	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Brak wyznaczonego czasu włączania nowo przybyłych dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich do zajęć ogólnodostępnych
 <X Maksymalny czas (w latach/tygodniach/dniach)

r rok
 l lata
 t tygodnie
 d dni

Źródło: Eurydice.

(*) = Macedonia Północna

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy/zalecenia dotyczące minimalnego i maksymalnego czasu, w którym nowo przybyli migranci mogą uczestniczyć na zajęciach oddzielnych/przygotowawczych w pełnym lub w niepełnym wymiarze podczas nauki w ramach zajęć ogólnodostępnych.

Ewentualne różnice między poziomami kształcenia i rodzajami zajęć opisano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de): W szkołach podstawowych uczniowie-migranci uczą się w oddzielnych grupach (zajęcia przygotowawcze) maksymalnie przez rok. W ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym maksymalny czas wynosi dwa lata.

Belgia (BE nl): Na poziomie szkoły podstawowej centralne przepisy najwyższego szczebla przewidują organizację trwających nie dłużej niż rok zajęć intensywnej nauki języka dla wszystkich uczniów niemówiących po niderlandzku. Na poziomie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym uczestnictwo poszczególnych uczniów w oddzielnych zajęciach może trwać dłużej niż jeden rok szkolny, jeżeli uczeń zapisał się do szkoły po 1 października i przebywa w Belgii krócej niż rok liczony od rozpoczęcia nowego roku szkolnego.

Niemcy: W poszczególnych landach obowiązują różne centralne przepisy dotyczące czasu trwania oddzielnych zajęć.

Grecja: Od roku szkolnego 2018/19 czas nauki w ramach oddzielnych zajęć (w ramach DYEP) określa nowo przyjęta ustawa 4547/2018. Trwa on jeden rok szkolny z możliwością przedłużenia o kolejny rok. Po ocenie postępów uczniowie mogą w dowolnym momencie przenieść się na zajęcia ogólnodostępne.

Hiszpania: Przepisy centralne dotyczące czasu uczestnictwa w zajęciach oddzielnych są różne w poszczególnych wspólnotach autonomicznych, w związku z czym nie podano konkretnych danych.

Francja: W szkołach podstawowych uczniowie uczestniczą w co najmniej dziewięciu godzinach zajęć oddzielnych tygodniowo, a w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym zaleca się minimum 12 godzin tygodniowo, przy czym liczba godzin może się różnić w zależności od indywidualnych potrzeb uczniów.

Litwa i Malta: Przepisy centralne nie dotyczą kształcenia i szkolenia zawodowego.

Luksemburg: Dane dotyczące oddzielnych zajęć w pełnym wymiarze odnoszą się do ogólnokształcących szkół średnich II stopnia oraz kształcenia i szkolenia zawodowego. Dane dotyczące oddzielnych zajęć w niepełnym wymiarze odnoszą się do szkolnictwa podstawowego.

Słowenia: Dane dotyczą szkolnictwa podstawowego i średniego I stopnia.

Finlandia: Dane dotyczą okresu, w którym szkoły mogą otrzymywać finansowanie ze źródeł centralnych na oddzielne zajęcia w pełnym i niepełnym wymiarze, które wspomagają naukę języka kraju przyjmującego jako obcego na poziomie podstawowym i średnim. Zajęcia przygotowawcze na wszystkich poziomach kształcenia, których to dotyczy, mogą być finansowane ze źródeł centralnych nie dłużej niż przez rok.

Szwecja: Dane dotyczą szkół podstawowych i średnich I stopnia. W ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym nie stosuje się centralnych przepisów dotyczących czasu nauki w ramach oddzielnych zajęć.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Centralne przepisy/zalecenia dotyczące maksymalnego czasu trwania oddzielnych zajęć są różne w zależności od kantonu i nie we wszystkich zostały określone. Maksymalny czas trwania oddzielnych zajęć w niepełnym wymiarze wynosi od roku do trzech lat w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia. Maksymalny czas trwania zajęć oddzielnych/przygotowawczych w pełnym wymiarze to rok do dwóch lat.

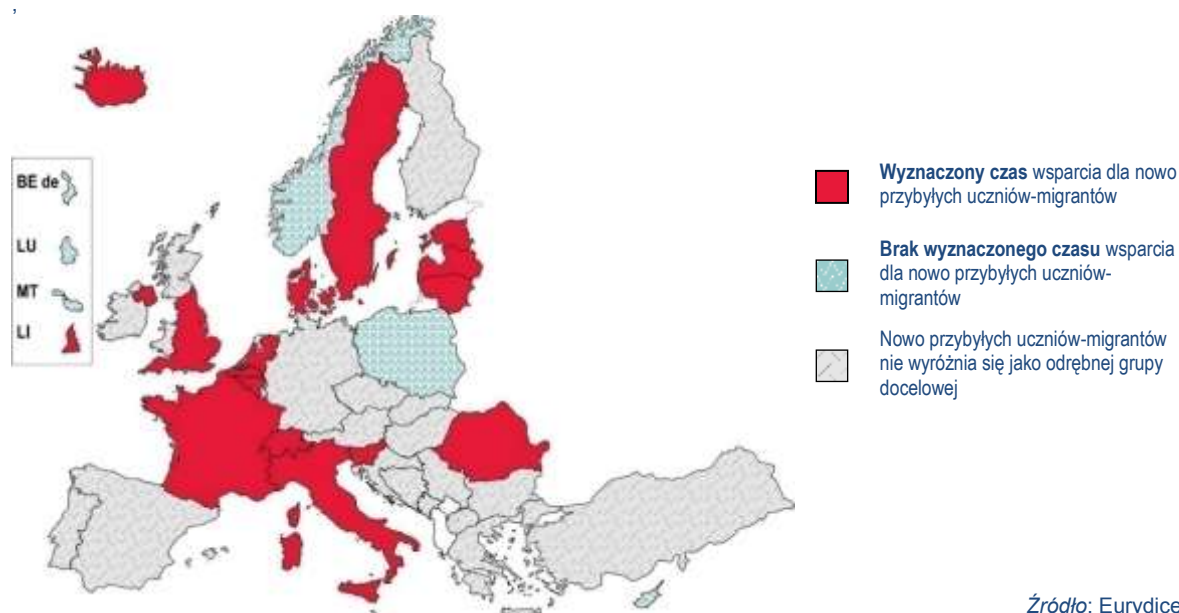
Czas ukierunkowanego wsparcia dla nowo przybyłych migrantów jest zwykle dłuższy niż czas przeznaczony na zajęcia przygotowawcze

Niezależnie od tego, czy wsparcie w nauce udzielane jest w ramach zajęć oddzielnych lub przygotowawczych, czy też zajęć ogólnodostępnych, władze najwyższego szczebla mogą określać ramy czasowe, w których nowo przybyli uczniowie-migranci z niego korzystają. Tego rodzaju ukierunkowana opieka może znacznie pomóc uczniom zapoznać się z systemem kształcenia, dowiedzieć się, czego się od nich oczekuje oraz poznać rówieśników i środowisko szkolne.

Metody wspierania uczniów omówiono bardziej szczegółowo w rozdziale I.3, niniejsza część stanowi zaś analizę określonych w poszczególnych państwach ram czasowych ukierunkowanego wsparcia dla nowo przybyłych uczniów-migrantów (w niniejszej części nie uwzględniono wsparcia dla uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi). Rysunek I.2.9 pokazuje, że w większości krajów, w których rozróżnia się między nowo przybyłymi a pozostałymi uczniami-migrantami (w 15 z 23), określa się ramy czasowe, w których zapewnia się im wsparcie.

Czas trwania wsparcia waha się od jednego tygodnia w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej) do czterech lat na Litwie i w Szwecji. Najczęściej okres ten trwa od roku do dwóch lat. W Danii, Rumunii, Norwegii i Islandii nowo przybyłym migrantom przysługuje wsparcie w nauce od momentu przyjazdu do kraju przyjmującego. W pozostałych krajach nowo przybyli uczniowie mogą otrzymać wsparcie od momentu rozpoczęcia nauki w kraju przyjmującym.

Omawiane tu wsparcie dotyczy zazwyczaj uczniów, którzy potrzebują pomocy w zakresie języka lub języków wykładowych i skupia się na jego (ich) nauce. W Danii nowo przybyli uczniowie, którzy nie mówią dobrze po duńsku, mogą korzystać z nauki duńskiego do dwóch lat, natomiast osoby, które przybyły do Danii w wieku powyżej 14 lat lub które nie uczyły się czytania i pisanie, mogą korzystać ze wsparcia dłużej. We Francji nowo przybyłe osoby niefrancuskojęzyczne, które wcześniej uczyły się w swoim kraju (*Elèves allophones nouvellement arrivés*), mogą otrzymywać wsparcie przez dwa lata, a osoby, które wcześniej się nie uczyły (*Non scolarisé antérieurement*) otrzymują je zazwyczaj przez trzy lata. We Włoszech nowo przybyli uczniowie-migranci mogą skorzystać z ośmiu do dziesięciu lekcji języka włoskiego w okresie 16–24 tygodni. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii nowo przybyłe osoby niemówiące po niderlandzku mają prawo do rocznej edukacji wstępnej (zajęć przygotowawczych) na wszystkich poziomach kształcenia oraz dodatkowego rocznego wsparcia w ramach zajęć ogólnodostępnych. W Liechtensteinie osoby niemówiące po niemiecku i będące w wieku obowiązku szkolnego zobowiązane są po rozpoczęciu nauki do odbycia intensywnego kursu języka niemieckiego jako języka obcego. W razie potrzeby wsparcie to może być przedłużone do ukończenia 18. roku życia. Po ukończeniu rocznego kursu uczniowie mają prawo do dodatkowego wsparcia językowego zintegrowanego z programem nauczania zajęć ogólnodostępnych.

Rysunek I.2.9: Czas trwania wsparcia dla nowo przybyłych uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18

Źródło: Eurydice.

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
1t-1.5l	⊗	1-2l	⊗	⊗	2l	⊗	3l	⊗	⊗	⊗	2-3l	⊗	16-24t
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
⊗	1-3l	2-4l	⊗	⊗	⊗	2l	⊗	1l	⊗	1l	2l	⊗	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
4l	3l	⊗	3l	⊗	⊗	1-2l	1l	1l+	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Nie wyznaczano czasu wsparcia dla nowo przybyłych uczniów-migrantów | t tygodnie | l lata

Źródło: Eurydice.

(*) = Macedonia Północna

Objaśnienie

Rysunek pokazuje, czy centralne przepisy/zalecenia wyznaczają czas udzielania ukierunkowanego wsparcia nowo przybyłym uczniom-migrantom. Tabela przedstawia wymiar czasu udzielania wsparcia.

Ewentualne różnice na poszczególnych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Czechy: W centralnych przepisach/wytocznych nie rozróżnia się między nowo przybyłymi a pozostałymi uczniami-migrantami. W szkołach podstawowych i średnich I stopnia uczniowie-migranci z krajów UE i EOG korzystają z co najmniej 70 lekcji języka czeskiego organizowanych przez szkoły w poszczególnych regionach.

Hiszpania: W niektórych wspólnotach autonomicznych rozróżnia się między nowo przybyłymi a pozostałymi uczniami-migrantami. Dla przykładu w Katalonii nowo przybyłych migrantów odróżnia się od innych uczniów ze środowisk migranckich, nie określono jednak czasu udzielania im wsparcia, ponieważ mogą oni z niego korzystać tak długo, jak tego potrzebują.

Polska: Dane w tabeli dotyczą wsparcia w uczeniu się przedmiotów szkolnych. Wsparcie w nauce języka kraju przyjmującego zapewnia się tak długo, jak długo uczniowie ze środowisk migranckich go potrzebują (zgodnie z Rysunkiem).

Słowenia: W szkołach podstawowych i średnich I stopnia możliwe jest korzystanie ze specjalnie dostosowanych procedur oceny. W szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym udzielane jest intensywne wsparcie w nauce języka słoweńskiego.

Islandia: Dane dotyczą wspierania integracji uchodźców w szkołach. Nie dotyczy to innych nowo przybyłych uczniów-migrantów.

Choć nie stanowi to kwestii nadrzędnej, w niektórych krajach bierze się pod uwagę to, czy uczeń dopiero co przyjechał z innego kraju, czy też mieszka w kraju przyjmującym już od pewnego czasu. Za uczniów nowo przybyłych uznaje się tych, którzy w momencie rozpoczęcia nauki w kraju przyjmującym nie używają języka wykładowego w domu lub ich znajomość tego języka nie jest wystarczająco dobra, aby móc skutecznie się uczyć. W Zjednoczonym Królestwie (w Anglii i Irlandii Północnej) wszyscy uczniowie posługujący się językiem innym niż angielski lub irlandzki (w Irlandii Północnej), którzy rozpoczynają naukę, kwalifikują się do wsparcia językowego oraz opieki i oceny w pierwszych trzech latach nauki. Ponadto w Irlandii Północnej, po trzyletnim okresie wsparcia, szkoły muszą przeprowadzić ocenę znajomości języka kraju przyjmującego w odniesieniu do ESOKJ, aby sprawdzić, czy nadal przysługuje im prawo do dofinansowania. W wypadku uznania tego prawa co

roku przeprowadza się dalszą ocenę sprawdzającą, czy dodatkowe wsparcie jest nadal wymagane (patrz podpunkt I.1.1 dotyczący finansowania).

W kilku krajach, w których rozróżnia się między nowo przybyłymi a pozostałymi uczniami-migrantami, nie określa się ram czasowych wsparcia, ponieważ uczniowie otrzymują je tak długo, jak tego potrzebują w Belgii – we Wspólnocie Niemieckojęzycznej, Danii (patrz wyżej), na Cyprze, w Luksemburgu i Norwegii. We wszystkich tych krajach wsparcie dotyczy w szczególności nauki języka. W Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej) uczniowie uprawnieni są do ukierunkowanego wsparcia do czasu osiągnięcia poziomu co najmniej A2 ESKOJ w języku kraju przyjmującego.

Chociaż wsparcie w okresie wprowadzającym wydaje się w dużym stopniu nastawione na naukę języka kraju przyjmującego, może ono dotyczyć również integracji psychospołecznej. Na przykład w Słowenii podczas pierwszych dwóch lat nauki w szkole podstawowej i średniej I stopnia nowo przybyli uczniowie mogą korzystać, za zgodą rodziców, ze specjalnie dostosowanych kryteriów i procedur oceny. W Szwecji w ramach zajęć przygotowawczych, oprócz wsparcia w nauce języka kraju przyjmującego, oferowane jest również wsparcie w rozwijaniu umiejętności w języku, jakim uczniowie posługują się w domu (dalsze metody wsparcia omówiono w rozdziale I.3.).

W Irlandii, Finlandii, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) nie uznaje się nowo przybyłych uczniów-migrantów za odrębną grupę docelową. Celem działających w tych krajach kompleksowych systemów wsparcia jest reagowanie na indywidualne potrzeby wszystkich uczniów. Dlatego też kryteria wspierania uczniów uwzględniają również ich dodatkowe potrzeby, wynikające np. z pochodzenia ze środowisk migranckich, co obejmuje m.in. wsparcie społeczne i emocjonalne (konkretne przykłady takiego wsparcia opisano w punkcie II.3.2). W Zjednoczonym Królestwie (w Walii) nowo przybyli migranci nie są identyfikowani jako odrębna grupa docelowa, toteż wszyscy uczniowie, których pierwszy język jest inny niż język angielski lub walijski (nauczany jako język obcy), mogą korzystać ze wsparcia językowego tak długo, jak tego potrzebują, aby móc brać udział w zajęciach ogólnodostępnych.

I.3: WSPARCIE JĘZYKOWE, POMOC W NAUCE I WSPARCIE PSYCHOSPOŁECZNE

Niniejszy rozdział składa się z czterech punktów i dotyczy stosowanych w europejskich systemach oświaty metod organizacji wsparcia językowego, wsparcia w nauce i wsparcia psychospołecznego, które odgrywają kluczową rolę w integracji szkolnej uczniów ze środowisk migranckich.

W niektórych systemach występuje wstępna faza integracji, podczas której udziela się nowo przybyłym uczniom-migrantom wsparcia językowego i wsparcia w nauce w ramach oddzielnych zajęć zwanych również „klasami przygotowawczymi”. Pierwszy punkt rozdziału zawiera analizę treści programowych tych zajęć oraz zalecanych rodzajów wsparcia w nauce.

W innych systemach uczniowie-migranci przyjmowani są bezpośrednio do klas ogólnodostępnych, otrzymując jednocześnie dodatkowe wsparcie, którego kluczowym elementem jest wsparcie językowe. Drugi punkt rozdziału dotyczy przepisów i zaleceń dotyczących zajęć dodatkowych prowadzonych w języku wykładowym i w językach, jakimi uczniowie posługują się w domu.

Pozostałe działania podejmowane przez władze oświatowe w celu wspierania uczniów-migrantów w klasach ogólnodostępnych omówiono w punkcie trzecim, w którym opisano nie tylko wsparcie pedagogiczne, ale także zaangażowanie rodziców w kształcenie dzieci oraz organizację edukacji międzykulturowej, które przyczyniają się do tworzenia pozytywnego i wspierającego klimatu do nauki.

Ostatni punkt rozdziału poświęcony jest przepisom i zaleceniom dotyczącym wsparcia psychospołecznego dla uczniów-migrantów, w tym zaangażowania mediatorów międzykulturowych, jak również organizacji wsparcia dla małoletnich pozostających bez opieki.

I.3.1. Wsparcie w uczeniu się w ramach klas przygotowawczych

Jak już wspomniano, jedną z metod integrowania nowo przybyłych dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich jest przyjmowanie ich do tzw. klas przygotowawczych, które w niektórych krajach określa się również mianem „zajęć wstępnych” i „zajęć przejściowych”. Podczas tego rodzaju oddzielnych zajęć uczniowie intensywnie uczą się języka, niekiedy zaś również innych przedmiotów według specjalnie dostosowanego programu. Celem tych działań jest solidne przygotowanie uczniów do ich pełnego uczestnictwa w zajęciach ogólnodostępnych (European Commission/EACEA/Eurydice 2017b).

Uważa się, że klasy przygotowawcze zapewniają uczniom-migrantom więcej czasu i przestrzeni na naukę języka wykładowego niż zajęcia w głównym nurcie edukacji. Jest to szczególnie ważne na poziomie szkoły średniej II stopnia, gdy uczniowie są starsi i trudniej jest im nauczyć się nowego języka. Ponadto w szkołach średnich przedmioty i wymagania programowe stają się coraz bardziej złożone, co z kolei wymaga dobrej znajomości języka wykładowego (Koehler 2017). Z drugiej strony klasy przygotowawcze mogą również utrudniać integrację, oddzielając uczniów-migrantów od ich rówieśników urodzonych w kraju przyjmującym. Mogą prowadzić również do opóźnienia postępów uczniów-migrantów, gdy zbyt silny nacisk na naukę języka wykładowego powoduje opóźnienia w nauce innych przedmiotów uwzględnionych w programie nauczania (Nilsson, Bunar 2016).

Jeśli nowo przybyli uczniowie-migranci spędzają większość czasu w klasach przygotowawczych, niezmiennie istotne jest, aby zapewnić im równowagę między nauką języka a nauką treści przedmiotowych (Nilsson, Bunar 2016). Rysunek I.3.1 przedstawia treści programowe w klasach przygotowawczych zgodnie z centralnymi przepisami lub zaleceniami.

Organizując dla nowo przybyłych uczniów-migrantów zajęcia w klasach przygotowawczych oferujących wysoki poziom wyzwań poznawczych, należy również zapewnić im intensywne wsparcie w nauce (Sinkkonen, Kytälä 2014; Nilsson, Axelsson 2013). Rysunek I.3.2 pokazuje rodzaje wsparcia przewidziane w przepisach i zaleceniach na szczeblu centralnym.

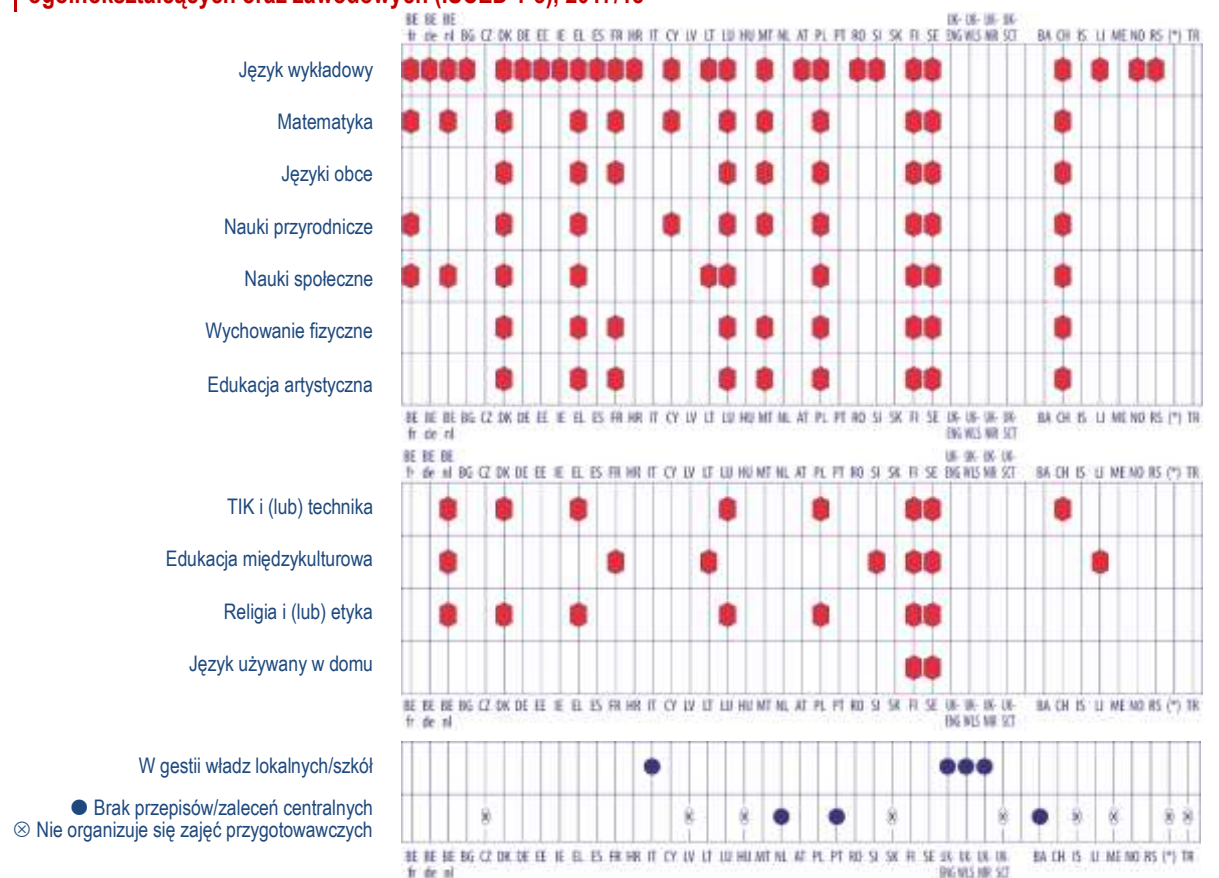
Jeśli uczniowie nie mają dostępu do efektywnego wsparcia językowego i pomocy w nauce, pełne przejście z klas przygotowawczych do ogólnodostępnych może stanowić problem (Nilsson, Axelsson 2013). Rysunek I.3.3 pokazuje, czy władze najwyższego szczebla zalecają

konkretne rodzaje wsparcia, które ułatwiają płynne przechodzenie uczniów ze środowisk migranckich do klas ogólnodostępnych.

Władze centralne w większości krajów zalecają naukę różnych przedmiotów w klasach przygotowawczych

Rysunek I.3.1 pokazuje, że w 26 europejskich systemach oświaty obowiązują centralne przepisy lub zalecenia dotyczące tego, jakie przedmioty powinny być nauczane w klasach przygotowawczych dla nowo przybyłych uczniów-migrantów, z kolei według urzędowych dokumentów we Włoszech i Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) za ustalanie treści nauczania w klasach przygotowawczych odpowiedzialne są władze lokalne lub szkoły. W Holandii, Portugalii oraz w Bośni i Hercegowinie treści nauczania w klasach przygotowawczych nie podlegają żadnym centralnym przepisom ani zaleceniom. W pozostałych dziewięciu systemach (w Czechach, na Łotwie, Węgrzech, Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie – w Szkocji, Islandii, Czarnogórze, Macedonii Północnej i Turcji) klasy przygotowawcze nie są w ogóle organizowane.

Rysunek I.3.1: Treści programowe w klasach przygotowawczych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

(*) = Macedonia Północna

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy/zalecenia dotyczące treści programowych zajęć przygotowawczych.

W gestii władz lokalnych/szkół oznacza, że według urzędowych dokumentów władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom.

Eventualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów. Definicja **zajęć przygotowawczych**: patrz Glosariusz.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): Rysunek nie uwzględnia szkół podstawowych oraz zaocznego kształcenia i szkolenia zawodowego.

Dania, Luksemburg i Słowenia: Rysunek nie uwzględnia ogólnokształcących szkół średnich II stopnia oraz kształcenia i szkolenia zawodowego.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Grecja: Treści programowe dotyczą dwóch rodzajów wsparcia: a) program przyjmowania i edukacji uchodźców (DYEP) oferujący sześć przedmiotów (w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia) oraz b) program zajęć wstępnych I i II stopnia obejmujący język wykładowy oraz szereg innych przedmiotów w ramach ogólnodostępnego programu nauczania w zależności od decyzji rady pedagogicznej, jak również poziomu kształcenia (zajęcia wstępne prowadzone są w szkołach podstawowych, średnich I i II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym).

Hiszpania: Zajęcia przygotowawcze kładą nacisk na naukę języka wykładowego i włączanie uczniów do zajęć ogólnodostępnych, niemniej zaleca się również uwzględnienie niektórych elementów z innych obszarów programu nauczania. Rysunek nie uwzględnia kształcenia i szkolenia zawodowego.

Cypr: Nauczanie języka wykładowego oferowane jest na wszystkich poziomach kształcenia, z kolei matematyka i nauki przyrodnicze tylko w szkołach średnich I stopnia.

Litwa: W szkołach podstawowych nie naucza się nauk społecznych i edukacji międzykulturowej.

Malta i Liechtenstein: Rysunek nie uwzględnia kształcenia i szkolenia zawodowego.

Austria: W roku szkolnym 2017/18 ci uczniowie uczestniczący w zajęciach ogólnodostępnych, których znajomość języka niemieckiego była niewystarczająca, uczęszczali do grup wsparcia językowego (*Sprachstartgruppen*) lub na zajęcia wsparcia językowego (*Sprachförderkurse*) zamiast na inne przedmioty obowiązkowe. Począwszy od roku szkolnego 2018/19 uczniowie o niewystarczającej znajomości języka niemieckiego będą uczestniczyć w zajęciach wsparcia w nauce języka niemieckiego (*Deutschförderklassen*) przez 15 godzin lekcyjnych w szkołach podstawowych i 20 godzin w szkołach średnich I stopnia. Zajęcia te prowadzone będą według określonego programu. Przez pozostały czas uczniowie będą uczestniczyć w zajęciach ogólnodostępnych (wraz ze swoją grupą wiekową).

Słowenia: Zajęć przygotowawczych nie prowadzi się w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Finlandia: W kształceniu i szkoleniu zawodowym nie prowadzi się wychowania fizycznego, edukacji artystycznej i religii/etyki.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Zajęcia przygotowawcze są prowadzone w szkołach podstawowych i średnich I stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym, ale nie w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia. W kształceniu i szkoleniu zawodowym zajęcia przygotowawcze obejmują wszystkie przedmioty programowe przedstawione na Rysunku. Treści programowe zajęć są różne w szkołach podstawowych oraz średnich I i II stopnia, a także w poszczególnych kantonach.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

Norwegia: Według dokumentów urzędowych w ramach zajęć przygotowawczych szkoły mają obowiązek prowadzić naukę języka norweskiego (szkoły średnie II stopnia). Na wszystkich pozostałych poziomach kształcenia władze lokalne i szkoły samodzielnie decydują o organizacji i treściach kształcenia dla nowo przybyłych uczniów-migrantów.

W większości systemów edukacji, w których obowiązują centralne zalecenia dotyczące treści nauczania w klasach przygotowawczych, uznaje się, że zajęcia te powinny obejmować różne przedmioty. W niektórych krajach, np. w Danii, Grecji, Luksemburgu, Polsce, Finlandii i Szwecji, wszystkie lub prawie wszystkie przedmioty przedstawione na Rysunku I.3.1 wymienione są w dokumentach urzędowych. Z kolei w 13 systemach⁽⁵⁹⁾ zajęcia te skupiają się wyłącznie na nauczaniu języka wykładowego lub łączą się z edukacją międzykulturową albo obywatelską.

W niektórych przypadkach, np. w Rumunii, wąski zakres przedmiotów można tłumaczyć tym, że równolegle do nauki języka w ramach zajęć wprowadzających, nowo przybyli uczniowie-migranci muszą uczyć się wszystkich innych przedmiotów w klasach ogólnodostępnych. W Hiszpanii zaleca się, aby klasy przygotowawcze skupiały się na nauce języka wykładowego, co pozwala uczniom-migrantom spędzać coraz mniej czasu na tych zajęciach, a coraz więcej na zajęciach ogólnodostępnych, razem z rówieśnikami urodzonymi w kraju przyjmującym. Podobnie jest w Słowenii, gdzie oficjalne wytyczne zalecają, aby nowo przybyli uczniowie-migranci uczęszczali na zajęcia przygotowawcze poświęcone nauce języka wykładowego i edukacji międzykulturowej tylko przez 20 godzin lekcyjnych przed podjęciem nauki w klasach ogólnodostępnych.

Poza tendencjami opisanymi powyżej można zauważyć, że treści programowe w klasach przygotowawczych podobne są do treści kształcenia ogólnodostępnego w tym, że stosunkowo silniejszy nacisk kładzie się w nich na przedmioty zawarte w podstawie programowej. Poza językiem wykładowym są to najczęściej (w porządku malejącym): matematyka (w 12 systemach edukacji), nauki przyrodnicze i społeczne (w 10 różnych systemach), języki obce (głównie angielski), wychowanie fizyczne i wychowanie artystyczne (w 9 różnych systemach), TIK (w 8 systemach), edukacja międzykulturowa oraz religia lub etyka (w 7 różnych systemach). Język, jakim uczniowie posługują się w domu, wymienia się w przepisach lub zaleceniach dotyczących treści nauczania w klasach przygotowawczych jedynie w Finlandii i Szwecji.

Inne przedmioty wymieniane w centralnych przepisach lub zaleceniach najwyższego szczebla obejmują edukację obywatelską (w Niemczech), wychowanie muzyczne, edukację dla

⁽⁵⁹⁾ W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Bułgarii, Niemczech, Estonii, Irlandii, Hiszpanii, Chorwacji, Austrii, Rumunii, Słowenii, Liechtensteinie, Norwegii i Serbii.

bezpieczeństwa, przygotowanie do życia w rodzinie i przedsiębiorczość (w Polsce). Ponadto w niektórych systemach oświaty większy nacisk kładzie się na kluczowe kompetencje niż na same przedmioty, w tym na kompetencje przekrojowe, takie jak umiejętność uczenia się i umiejętności społeczne (we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii), oraz na kompetencje kulturowe, w tym organizację życia codziennego, alfabetyzm funkcjonalny, zrównoważony rozwój i ogólne poczucie odpowiedzialności (w Finlandii).

Klasy przygotowawcze powinny obejmować różne rodzaje środków wsparcia w nauce

Aby wspomagać postępy nowo przybyłych uczniów-migrantów w klasach przygotowawczych, w dokumentach urzędowych zaleca się różne rodzaje środków wsparcia w uczeniu się. Należą do nich działania, które często zależą bezpośrednio od władz oświatowych najwyższego szczebla, takie jak górne granice liczby uczestników tworzące lepsze warunki do nauki, czy też materiały dydaktyczne dostosowane do potrzeb uczniów. Obejmują one również różne formy wsparcia pedagogicznego, które zazwyczaj leżą w gestii nauczycieli, np. zróżnicowane nauczanie, wsparcie w uczeniu się zapewniane indywidualnie lub w grupach, jak również wsparcie ze strony innych uczniów, np. wzajemne uczenie się bądź mentoring ze strony starszego lub bardziej doświadczonego ucznia.

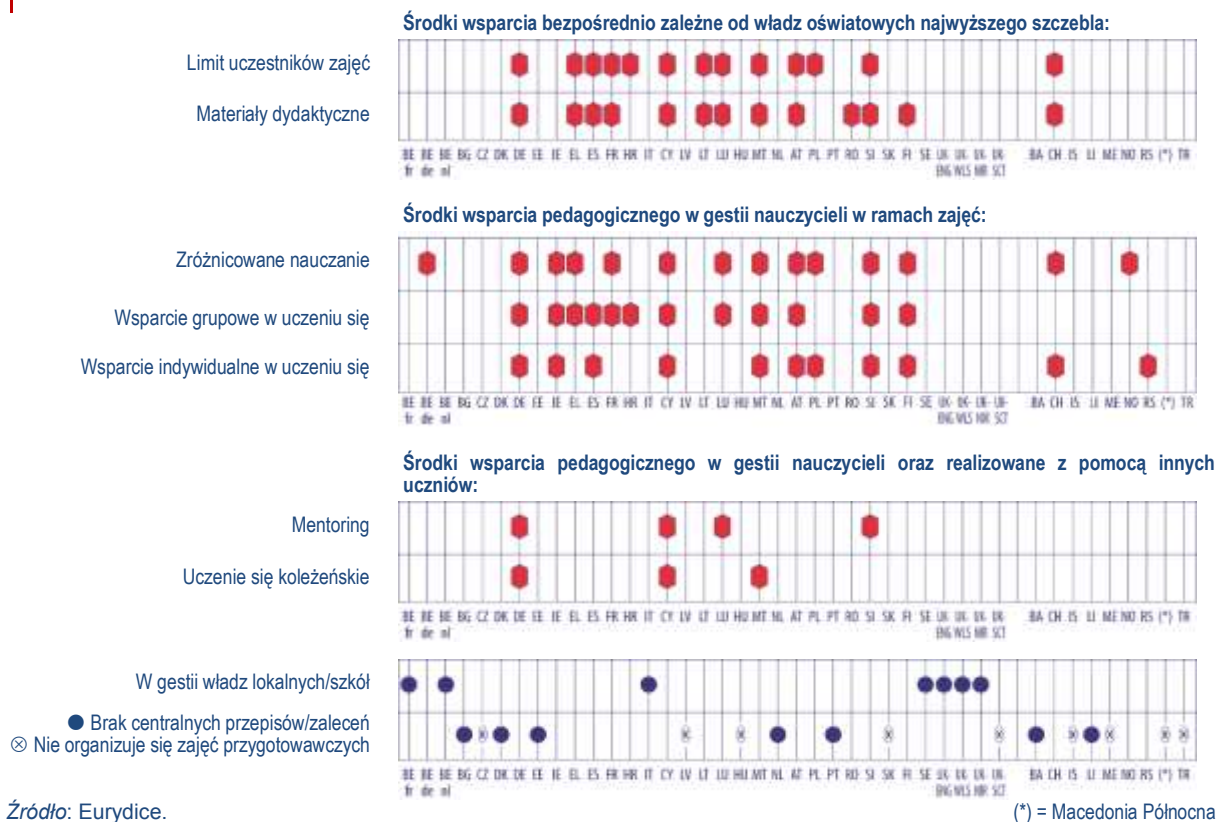
Rysunek I.3.2 pokazuje, że w 19 z 33 systemów edukacji, w których na ogół zapewniane są klasy przygotowawcze dla nowo przybyłych uczniów-migrantów (patrz również Rysunek I.3.1) przepisy lub zalecenia obejmują niektóre z wyżej wymienionych środków wsparcia w uczeniu się (dane dotyczące środków wsparcia w uczeniu się w ramach zajęć ogólnodostępnych: patrz Rysunek I.3.7). Nie dotyczy to Bułgarii, Danii, Estonii, Holandii, Portugalii, Bośni i Hercegowiny oraz Liechtensteinu, chociaż klasy przygotowawcze są w nich na ogół organizowane. W Belgii (we Wspólnocie Francuskiej i Flamandzkiej), we Włoszech, w Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) według dokumentów urzędowych wybór środków wsparcia leży w gestii władz lokalnych lub szkół.

W większości systemów oświaty, w których obowiązują centralne przepisy lub zalecenia dotyczące omawianego obszaru, zaleca się stosowanie co najmniej trzech środków wsparcia w uczeniu się w ramach klas przygotowawczych. W Niemczech, na Cyprze, Malcie i w Słowenii wszystkie lub prawie wszystkie środki wsparcia wymienia się w dokumentach urzędowych, z kolei w czterech innych systemach zaleca się tylko jeden środek, mianowicie specjalne materiały dydaktyczne w Rumunii, zróżnicowane nauczanie w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i Norwegii oraz indywidualne wsparcie w Serbii.

W ujęciu ogólnym centralne władze oświatowe najczęściej zalecają zróżnicowane nauczanie (w 14 systemach oświaty), z kolei środki wsparcia zależne od nauczycieli, czyli grupowe i indywidualne wsparcie w uczeniu się, wymienia się w mniejszej liczbie systemów (odpowiednio w 12 i 11). Limit liczby uczestników zajęć i materiały dydaktyczne będące środkami wsparcia zależnymi bezpośrednio od władz oświatowych najwyższego szczebla zawarte są w przepisach i zaleceniach w 13 systemach. W dokumentach urzędowych najrzadziej wymienia się mentoring (w 4 systemach) i wzajemne uczenie się od siebie (w 3 systemach).

To, że środki w postaci wsparcia zapewnianego przez nauczycieli, szczególnie wsparcia ze strony rówieśników, rzadziej występują w centralnych przepisach lub zaleceniach można tłumaczyć faktem, że szkoły i nauczyciele mają na ogół dość dużą swobodę w dobieraniu i udzielaniu wsparcia w uczeniu się. Na przykład przepisy polskie podkreślają, że środki wsparcia w ramach klas przygotowawczych muszą być dostosowane do potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i psychofizycznych uczniów. Dodatkowo działania te mogą obejmować wsparcie ze strony osób posługujących się językiem, którym uczniowie-migranci posługują się w domu.

Rysunek I.3.2: Środki wsparcia w nauce w ramach zajęć przygotowawczych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy/zalecenia dotyczące środków wsparcia w uczeniu się w ramach zajęć przygotowawczych. W **gestii władz lokalnych/szkół** oznacza, że według urzędowych dokumentów władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom. Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Definicja **zajęć przygotowawczych**: patrz Glosariusz.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania i Malta: Rysunek nie obejmuje kształcenia i szkolenia zawodowego.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Cypr: Rysunek obejmuje tylko szkoły podstawowe.

Luksemburg: Rysunek obejmuje głównie szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące I stopnia. Mentoring zaleca się jedynie w szkołach średnich I stopnia.

Słownia: Nie prowadzi się zajęć przygotowawczych w szkołach średnich ogólnokształcących I stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

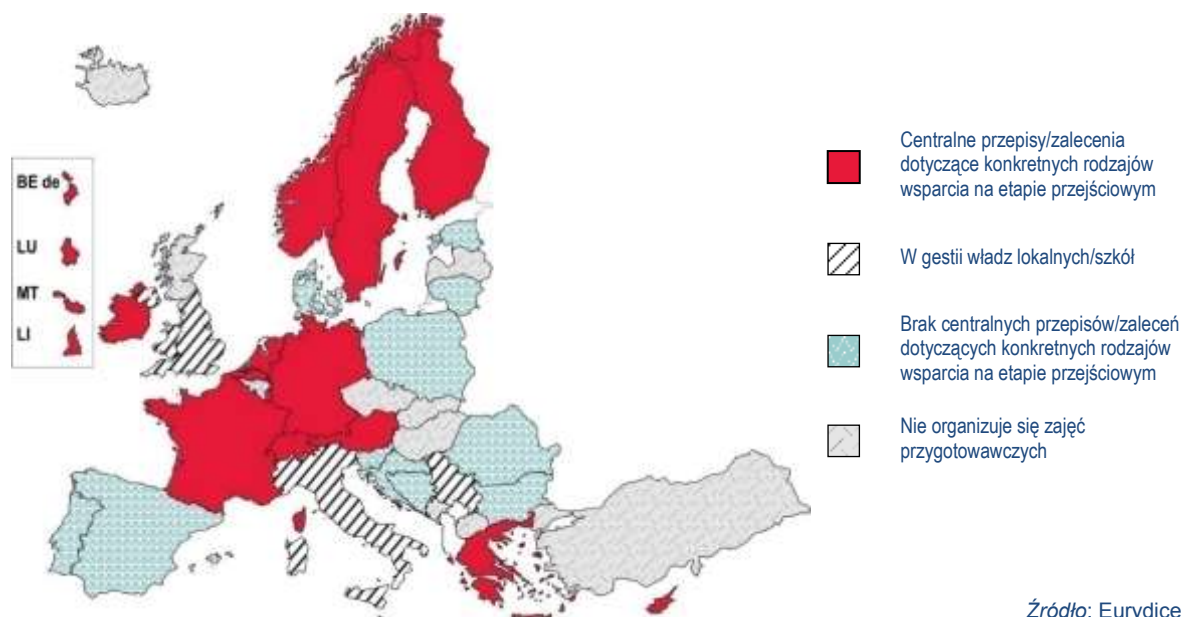
Szwajcaria: Zajęcia przygotowawcze są prowadzone w szkołach podstawowych i średnich I stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym, ale nie w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia. W kształceniu i szkoleniu zawodowym zajęcia przygotowawcze obejmują wszystkie przedmioty programowe przedstawione na Rysunku. Treści programowe zajęć są różne w szkołach podstawowych oraz średnich I i II stopnia, a także w poszczególnych kantonach

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

Konkretne środki wspierające przechodzenie do klas ogólnodostępnych zaleca się w nieco więcej niż połowie systemów edukacji, w których prowadzi się klasy przygotowawcze

Aby ułatwić postępy w nauce uczniów ze środowisk migranckich i uniknąć ewentualnych przerw w ich kształceniu, konieczne może być dodatkowe wsparcie podczas przechodzenia z klas przygotowawczych do ogólnodostępnych. Z Rysunku I.3.3 wynika, że w 16 z 33 systemów edukacji, w których prowadzone są klasy przygotowawcze dla nowo przybyłych uczniów-migrantów, centralne przepisy lub wytyczne zalecają na tym etapie konkretne rodzaje wsparcia (patrz również Rysunek I.3.1 i I.3.2).

Rysunek I.3.3: Rodzaje wsparcia na etapie przechodzenia z klas przygotowawczych do ogólnodostępnych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy/zalecenia dotyczące konkretnych środków wsparcia podczas przechodzenia uczniów-migrantów z zajęć przygotowawczych do ogólnodostępnych. **W gestii władz lokalnych/szkół** oznacza, że według urzędowych dokumentów władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom. Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Definicja **zajęć przygotowawczych**: patrz Glosariusz.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): Rysunek nie obejmuje szkół podstawowych.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Luksemburg: Rysunek nie obejmuje ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia.

Malta: Rysunek nie obejmuje kształcenia i szkolenia zawodowego.

Holandia: Rysunek nie obejmuje szkół podstawowych i średnich I stopnia.

Słowenia: Nie prowadzi się zajęć przygotowawczych w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Zajęcia przygotowawcze są prowadzone w szkołach podstawowych i średnich I stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym, ale nie w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

We Włoszech, w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) i Serbii według urzędowych dokumentów wsparcie dla uczniów-migrantów podczas przechodzenia z klas przygotowawczych do ogólnodostępnych jest obowiązkiem władz lokalnych lub szkół. W 12 systemach edukacji ⁽⁶⁰⁾ nie istnieją przepisy bądź zalecenia dotyczące konkretnych rodzajów wsparcia udzielanego uczniom na tym etapie, chociaż klasy przygotowawcze są na ogół prowadzone. W pozostałych 9 systemach nie organizuje się klas przygotowawczych, a co za tym idzie – nie istnieją przepisy ani zalecenia dotyczące tego rodzaju wsparcia.

Przykłady rodzajów wsparcia udzielanego uczniom-migrantom przechodzącym z klas przygotowawczych do ogólnodostępnych obejmują wsparcie określone w urzędowych dokumentach w Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej). Polega ono na tym, że na poziomie szkół podstawowych uczniowie uczestniczą przez jeden dzień w tygodniu w zajęciach w klasach ogólnodostępnych, a na poziomie szkół średnich ogólnokształcących II stopnia są włączani do tych zajęć stopniowo. W Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej) w momencie przejścia do klas

⁽⁶⁰⁾ We Francuskiej Wspólnocie Belgii, w Bułgarii, Danii, Estonii, Hiszpanii, Chorwacji, na Litwie, w Polsce, Portugalii, Rumunii, Słowenii oraz w Bośni i Hercegowinie.

ogólnodostępnych wszystkim uczniom ze środowisk migranckich przydziela się określoną liczbę godzin lekcyjnych, podczas których mogą korzystać z poradnictwa, wsparcia i monitorowania postępów w nauce.

I.3.2. Nauczanie języka i wsparcie w tym zakresie

Dobra znajomość języka wykładowego stanowi warunek wstępny powodzenia każdego ucznia w nauce, a ponieważ język wykładowy rzadko jest językiem używanym przez uczniów-migrantów w domu, potrzebują oni zazwyczaj większego wsparcia językowego niż ich rówieśnicy urodzeni w kraju przyjmującym (OECD 2018).

„Wymiar językowy” jest stałą częścią polityki oświatowej i działań ułatwiających integrację uczniów-migrantów. Obejmuje on nauczanie języka wykładowego nie tylko jako odrębnego przedmiotu, ale stanowi także zagadnienie przekrojowe w całym programie nauczania. Dotyczy to również nauczania uczniów-migrantów języka, jakim posługują się w domu. Nauczanie języka może ponadto być standardowo realizowane w szkołach o szerszej perspektywie programowej, w której równo traktuje się wszystkie języki i promuje wielojęzyczność. Te i inne aspekty wymiaru językowego zostały szerzej omówione w Części II raportu.

Niniejszy krótki punkt dotyczy przede wszystkim dwóch bardzo szczególnych aspektów „wymiaru językowego”, tj. nauczania uczniów-migrantów języka wykładowego w ramach zajęć dodatkowych (patrz Rysunek I.3.4) oraz nauczania języka, jakim uczniowie posługują się w domu (patrz Rysunek I.3.5 i I.3.6). Ostatnia z tych kwestii była przedmiotem jednej z kluczowych rekomendacji grupy ekspertów podczas warsztatów i zajęć w obszarze koleżeńskiego uczenia się „*Peer Learning Activities*” zorganizowanych przez Komisję Europejską (European Commission, 2017b).

„Zajęcia dodatkowe” to oddzielne zajęcia nienależące do standardowego programu nauczania, które mogą odbywać się w czasie przeznaczonym na realizację programu nauczania lub poza nim. Omówienie planowania tych zajęć znajduje w Rozdziale 2 (patrz Rysunek I.2.7) oraz w pierwszym punkcie niniejszego rozdziału.

W prawie wszystkich krajach legislacja zaleca nauczanie języka wykładowego w ramach zajęć dodatkowych

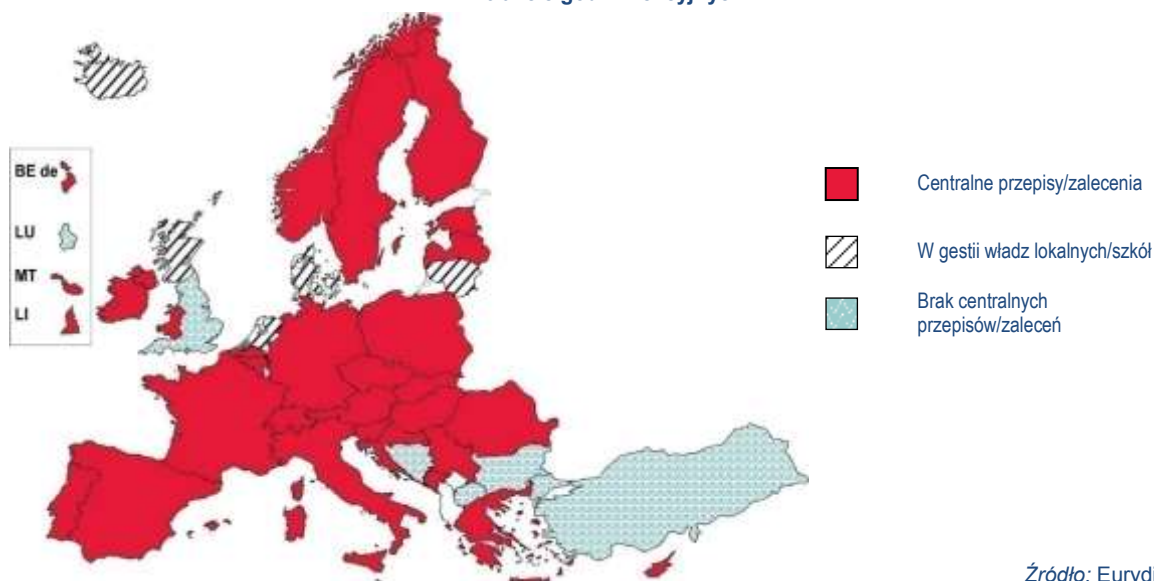
W prawie wszystkich systemach oświaty obowiązują przepisy lub zalecenia dotyczące nauczania języka wykładowego w ramach zajęć dodatkowych w trakcie godzin lekcyjnych lub poza godzinami lekcyjnymi albo w obu wymiarach na jednym lub kilku poziomach kształcenia. Jedynie w Luksemburgu (z wyjątkiem szkół podstawowych), w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii), Bośni i Hercegowinie oraz Macedonii Północnej nie istnieją w tym obszarze żadne przepisy lub zalecenia.

Według przepisów lub zaleceń w większości systemów nauka języka wykładowego odbywa się w godzinach lekcyjnych. W 13 z nich zajęcia odbywają się również poza godzinami lekcyjnymi na niektórych lub wszystkich poziomach kształcenia. W niektórych wypadkach, np. w Polsce, uczniowie uczęszczający do klas przygotowawczych uczą się języka wykładowego w ramach zajęć lekcyjnych (patrz Rysunek I.3.1), albo poza nimi, jeśli uczęszczają do klas ogólnodostępnych. Tylko w dwóch krajach dodatkowe nauczanie języka wykładowego odbywa się wyłącznie poza godzinami zajęć lekcyjnych (w Bułgarii i Turcji). Każde z tych podejść ma swoje oczywiste zalety, jak i wady. Dla uczniów uczęszczających na dodatkowe zajęcia poza normalnymi godzinami lekcyjnymi dzień szkolny może trwać dłużej niż dla ich rówieśników realizujących jedynie standardowy program nauczania. Z drugiej strony uczniowie, którzy uczęszczają na te zajęcia w godzinach lekcyjnych, mogą nie uczęszczać na inne przedmioty w ramach programu ogólnodostępnego.

W kilku systemach edukacji decyzja, czy prowadzić nauczanie języka wykładowego podczas zajęć dodatkowych i kiedy je zaplanować, leży w gestii władz lokalnych lub szkół. Dotyczy to Danii, Litwy, Holandii i Zjednoczonego Królestwa (Szkocja). W trzech innych krajach (w Estonii, Portugalii i Norwegii) szkoły mogą samodzielnie planować zajęcia dodatkowe tylko poza godzinami lekcyjnymi, z kolei w Islandii dotyczy to tylko zajęć odbywających się w godzinach lekcyjnych. W Słowenii szkoły mogą planować czas przeznaczony na te zajęcia w ramach godzin lekcyjnych lub poza nimi.

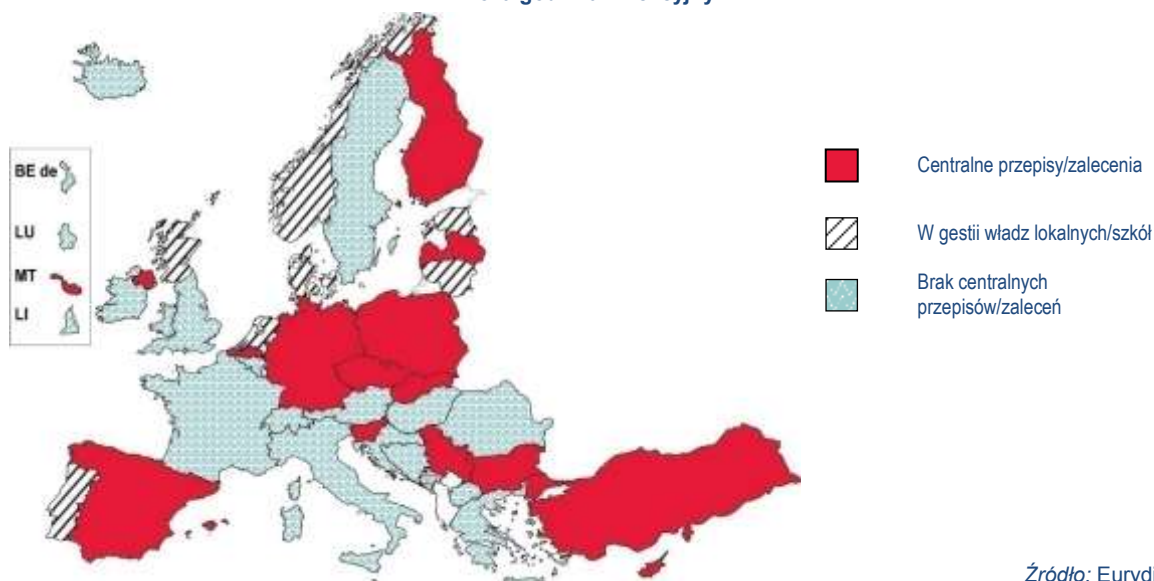
Rysunek I.3.4: Nauczanie języka wykładowego podczas zajęć dodatkowych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18

A. W trakcie godzin lekcyjnych



Źródło: Eurydice.

B. Poza godzinami lekcyjnymi



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Mapki pokazują, czy w danym kraju obowiązują centralne przepisy/zalecenia dotyczące nauczania języka wykładowego nowo przybyłych uczniów-migrantów w pierwszym pokoleniu w ramach dodatkowych zajęć w trakcie godzin lekcyjnych lub poza nimi. Różnice między poziomami kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Zajęcia dodatkowe to oddzielne zajęcia nienależące do standardowego programu nauczania, które mogą odbywać się w czasie przeznaczonym na realizację programu lub poza nim.

W gestii władz lokalnych/szkół oznacza, że według urzędowych dokumentów władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

W trakcie godzin lekcyjnych i poza godzinami lekcyjnymi:

Dania: Brak centralnych przepisów/zaleceń dotyczących organizacji zajęć dodatkowych w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Hiszpania: Brak centralnych przepisów/zaleceń dotyczących organizacji zajęć dodatkowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego w szkołach średnich wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

W trakcie godzin lekcyjnych:

Luksemburg: Według centralnych przepisów/zaleceń zajęcia organizowane są w trakcie godzin lekcyjnych w szkołach podstawowych.

Malta: Według decyzji szkoły zajęcia organizowane są na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej I i II stopnia.

Szwajcaria: Według centralnych przepisów/zaleceń zajęć nie organizuje się w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia.

Islandia: Według centralnych przepisów/zaleceń zajęć nie organizuje się w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Poza godzinami lekcyjnymi:

Czechy i Malta: Zajęć nie organizuje się w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia.

Szwajcaria: Zajęć nie organizuje się w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Różnice dotyczące organizacji dodatkowych zajęć na różnych poziomach kształcenia są nieduże. W niewielkiej mniejszości krajów (w Danii, Hiszpanii, na Malcie i w Szwajcarii) odnoszą się one zarówno do zajęć w ramach godzin lekcyjnych, jak i poza nimi (patrz Rysunek I.3.4 A i B oraz objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów). W Luksemburgu i Islandii dotyczy to jedynie dodatkowych zajęć w ramach godzin lekcyjnych (patrz Rysunek I.3.4 A), a w Czechach jedynie zajęć poza godzinami lekcyjnymi. W krajach tych na ogół nie obowiązują przepisy lub zalecenia dotyczące kształcenia na poziomie ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym w szkołach. W Luksemburgu brak oficjalnych zaleceń dotyczy również szkół średnich I stopnia. Na Malcie różnice występują w zależności od tego, czy zajęcia organizowane są w trakcie normalnych godzin lekcyjnych, czy poza nimi.

Urzędowe dokumenty zalecają nauczanie języków, jakimi uczniowie posługują się w domu, jedynie w mniejszości systemów oświaty

UNESCO propaguje nauczanie języka używanego w domu w przedszkolach i szkołach podstawowych już od 1953 r. Przez lata badania systematycznie podkreślają jego pozytywny wpływ na rozwój społeczny, poznawczy i językowy uczniów (patrz Część II). W 1977 r. w Unii Europejskiej przyjęto Dyrektywę Rady w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących, zgodnie z którą państwa członkowskie „podejmują odpowiednie środki w celu wspierania [...] nauczania języka ojczystego oraz kultury kraju pochodzenia dzieci [...] które według prawa państwa przyjmującego objęte są obowiązkiem szkolnym, i które pozostają na utrzymaniu pracownika będącego obywatelem innego państwa członkowskiego” ⁽⁶¹⁾. Należy przy tym pamiętać, że języki używane w domu, o których mowa w niniejszym akapicie, to nie tylko języki państw członkowskich UE, ale wszystkie języki, jakimi posługują się migranci, niezależnie od kraju pochodzenia.

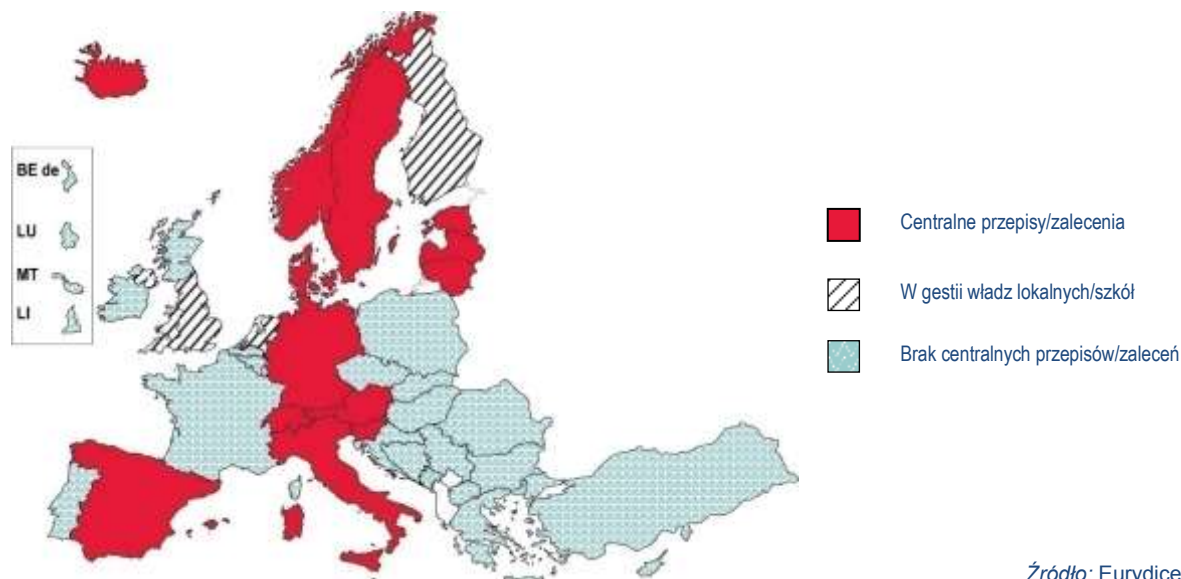
Jak pokazuje Rysunek I.3.5, centralne przepisy i wytyczne zalecają nauczanie języka używanego w domu w 13 systemach edukacji. Jest ono propagowane w wielu krajach Europy Północnej, rzadko zaś w krajach Europy Wschodniej, a w Europie Południowej i Zachodniej sytuacja jest bardziej zróżnicowana.

W czterech krajach (w Danii, Hiszpanii, Luksemburgu i Szwajcarii) przepisy i zalecenia dotyczące nauczania języka, jakim uczniowie posługują się w domu, różnią się w zależności od poziomu kształcenia. W ujęciu ogólnym przepisy i zalecenia dotyczą wyłącznie szkół podstawowych i średnich I stopnia, z wyjątkiem Luksemburga, gdzie mają one zastosowanie wyłącznie do szkół podstawowych.

We Francji władze oświatowe nie przewidują nauczania w szkołach języków, jakimi uczniowie posługują się w domu, przy czym uczniowie mogą wybrać niektóre z tych języków, m.in. arabski lub turecki, jako jeden z nowożytnych języków obcych podczas egzaminu maturalnego. Ponadto Francja jest jednym z nielicznych krajów, w których opracowano egzaminy krajowe w wielu językach (w 44) (European Commission/EACEA/Eurydice 2017b, s. 128).

⁽⁶¹⁾ Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EEC) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

Rysunek I.3.5: Nauczanie uczniów-migrantów języka, jakim posługują się w domu, w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz w zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Mapka pokazuje, czy w danym kraju obowiązują centralne przepisy/zalecenia dotyczące nauczania uczniów-migrantów języka używanego w domu w edukacji ogólnodostępnej. Języki te nie ograniczają się do języków państw członkowskich UE (o których mówi Dyrektywa Rady z 1977 r.), ale obejmują również inne języki. Różnice między poziomami kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Język używany w domu to język, którym uczniowie-migranci głównie posługują się w domu. Różni się on od języka wykładowego używanego w szkole. W większości przypadków jest on również pierwszym językiem uczniów lub ich językiem ojczystym.

W gestii władz lokalnych/szkół oznacza, że według urzędowych dokumentów władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania i Szwajcaria: Brak centralnych przepisów/zaleceń dotyczących nauczania języka używanego w domu na poziomie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie szkoły średniej wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Luksemburg: Centralne przepisy/zalecenia dotyczące nauczania języka używanego w domu obowiązują na poziomie szkoły podstawowej.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

Prawo do nauki języków, jakimi uczniowie posługują się w domu, podlega w każdym wypadku określonym warunkom

W krajach, w których uczniowie-migranci mają prawo do nauki języka używanego w domu (języków UE, jak również języków krajów trzecich), prawo to w każdym wypadku podlega określonym warunkom, które wymieniane są w centralnych przepisach i zaleceniach najwyższego szczebla w 8 systemach kształcenia.

W niektórych wypadkach, np. w Estonii i Szwecji, aby zajęcia mogły się odbywać, musi się na nie zgłosić określona minimalna liczba uczniów. W Estonii wymaganym progiem jest dziesięcioro uczniów, z kolei w Szwecji władze lokalne mają obowiązek organizacji nauczania języka, jakimi uczniowie posługują się w domu, w szkołach średnich I i II stopnia, jeśli na naukę określonego języka zgłosi się co najmniej pięciu uczniów. Szkoły mogą w taki sposób koordynować zajęcia, aby tworzyć grupy o wymaganej liczebności.

W Norwegii, zgodnie z przepisami, język używany w domu lub nauczanie dwujęzyczne organizowane jest dla uczniów, których język ojczysty nie jest językiem norweskim ani saami i którzy nie posiadają wystarczających kompetencji językowych do realizacji programu nauczania w jednym z tych dwóch

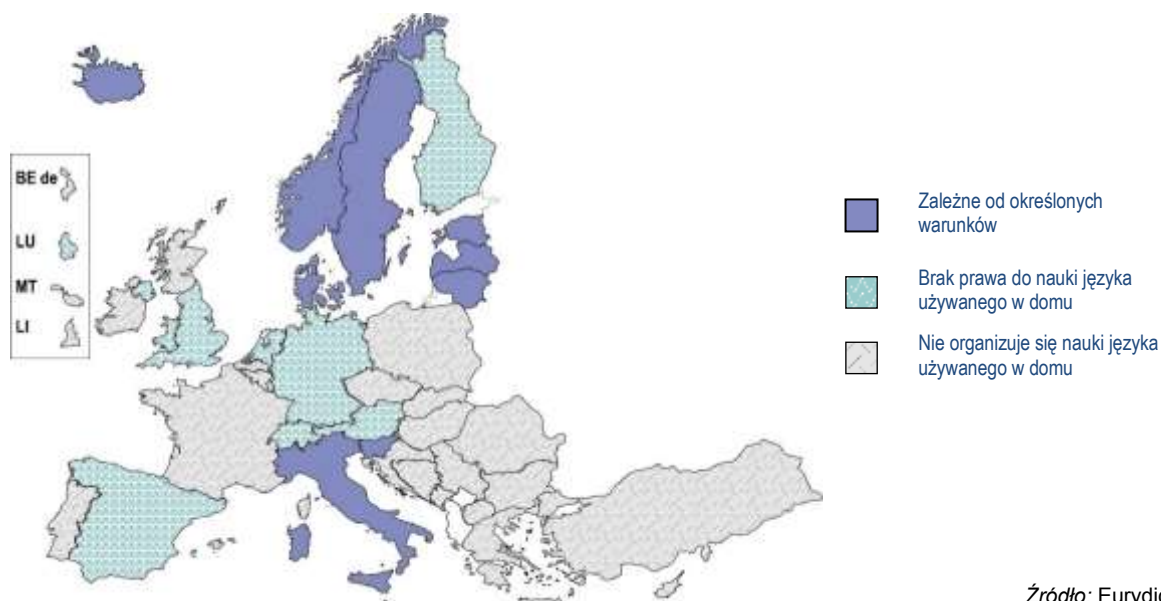
języków. W momencie, gdy uczniowie są już w stanie realizować standardowy program nauczania, nauka języka używanego w domu lub nauczanie dwujęzyczne nie są kontynuowane.

W Danii oraz na Łotwie i Litwie prawo do nauki języka używanego w domu obejmuje tylko określone języki. W Danii są to języki używane w UE i języki skandynawskie. Na Łotwie i Litwie uczniowie-migranci mogą obecnie uczęszczać do niektórych szkół, które w większości zostały założone w czasach komunistycznych i w których nauczanie jest częściowo prowadzone w językach innych niż łotewski lub litewski. Na przykład na Łotwie do szkół tych mogą zapisywać się uczniowie-migranci używający w domu języka innego niż łotewski, tj. rosyjskiego, białoruskiego, polskiego, ukraińskiego, litewskiego, estońskiego i hebrajskiego. Języki te mogą być stosowane jako wykładowe, przy czym nie są oficjalnie uznawane za języki mniejszości lub regionalne.

Na Islandii uczniowie-migranci mogą wnioskować o nauczanie języka używanego w domu zamiast języka duńskiego (który jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów obok angielskiego), pod warunkiem że już wcześniej poznali ten język.

W niektórych krajach (w Hiszpanii, Szwecji i Szwajcarii), niezależnie od tego, czy uczniom przysługuje prawo do nauki języka używanego w domu, czy nie, może on być nauczany pod pewnymi warunkami, np. jeśli dostępni są wykwalifikowani nauczyciele lub odpowiednie zajęcia. Ponadto nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu, może zależeć od umów zawartych ze społecznościami migrantów lub z władzami krajów pochodzenia. Na przykład w Hiszpanii współpraca między wspólnotą autonomiczną Kastylią-La Manchą i La Rioją z władzami Maroka i Rumunii zaowocowała opracowaniem Programu Nauczania Kultury Arabskiej i Marokańskiej (LACM) oraz Programu Nauczania Języka, Kultury i Cywilizacji Rumuńskiej (LCCR). Nauczyciele uczący w tych programach uzyskują kwalifikacje odpowiednio w ramach marokańskiego i rumuńskiego systemu kształcenia nauczycieli.

Rysunek I.3.6: Prawo do nauki języka, jakim uczniowie posługują się w domu, w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Różnice między poziomami kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów. Dodatkowe informacje na temat nauczania języka używanego w domu: patrz Rysunek I.3.5.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania i Szwajcaria: Brak centralnych przepisów/zaleceń dotyczących organizacji tego rodzaju zajęć na poziomie szkoły średniej II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Estonia: Brak prawa do nauki w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie szkoły średniej wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe w szkole nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

I.3.3. Wsparcie w ramach klas ogólnodostępnych

Dzieci i młodzież ze środowisk migranckich mogą mieć trudności w przechodzeniu do klas ogólnodostępnych, ponieważ muszą nie tylko uczyć się języka wykładowego (lub doskonalić swoje umiejętności), ale także dostosować się do nowego programu nauczania, a czasem do nowych sposobów uczenia się. Dlatego też poza pomocą w nauce języka wykładowego mogą potrzebować wsparcia w uczeniu się (Trasberg, Kond 2017).

Realizując politykę i zalecenia dotyczące wsparcia w uczeniu się, władze oświatowe mogą pomagać szkołom i nauczycielom zaspokajać potrzeby edukacyjne uczniów-migrantów oraz przyczyniać się do podnoszenia poziomu ich osiągnięć, jak i ograniczania ryzyka przedwczesnego kończenia nauki (Trasberg, Kond 2017). Udzielanie odpowiedniego wsparcia w uczeniu się jest ponadto korzystne nie tylko dla uczniów ze środowisk migranckich, ale także dla wszystkich innych uczniów potrzebujących dodatkowej pomocy (Sinkkonen, Kytälä 2014). W niektórych systemach oświaty wsparcie dla uczniów-migrantów rzeczywiście stanowi element polityki pomocy dostępnej dla wszystkich uczniów. Rysunek I.3.7 pokazuje, jakiego rodzaju wsparcie w uczeniu się jest wymagane lub zalecane przez władze najwyższego szczebla w klasach ogólnodostępnych i czy jest ono przeznaczone tylko dla uczniów-migrantów, czy też dla wszystkich uczniów.

Aby poprawić osiągnięcia w nauce uczniów ze środowisk migranckich, niezbędne jest monitorowanie ich postępów. Obejmuje to zarówno ocenę służącą wskazywaniu uczniów osiągających słabe wyniki, jak i systematyczną ocenę mającą na celu sprawdzenie, czy wsparcie w uczeniu się jest skuteczne (OECD, 2015). Rysunek I.3.8 pokazuje rodzaje wsparcia, których wymaga się w urzędowych dokumentach, aby umożliwić nauczycielom monitorowanie oraz ocenę postępów i wyników uczniów-migrantów.

Oprócz wsparcia w uczeniu się pomocne w integracji uczniów-migrantów są też zajęcia pozalekcyjne (Nilsson, Bunar 2016). Zajęcia te mogą być realizowane przez same szkoły albo przez organy zewnętrzne, np. gminy, organizacje pozarządowe, wolontariackie lub stowarzyszenia migrantów. Często obejmują nie tylko nauczanie, ale też działania kulturalne, międzykulturowe i sport. Rysunek I.3.9 pokazuje, czy centralne władze oświatowe zalecają ten rodzaj zajęć.

Rysunek I.3.10 stanowi analizę centralnych przepisów i zaleceń dotyczących zaangażowania rodziców lub rodzin uczniów-migrantów w ich edukację. Mimo potrzeby dalszych badań, które określiłyby konkretne efekty różnych form zaangażowania rodziców, dotychczasowe dane dowodzą, że ma ono istotny wpływ na osiągnięcia dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich oraz ich stosunek do innych grup kulturowych (Santos, Godas, Ferraces, Lorenzo 2016; Van Driel, Darmody, Kerzil 2016).

Rysunek (I.3.11) wskazuje, czy dokumenty urzędowe zalecają edukację międzykulturową w szkołach. W niniejszym raporcie „edukacja międzykulturowa” interpretowana jest jako promowanie zrozumienia różnych ludzi i kultur. Jej celem jest również badanie, analizowanie i kwestionowanie wszelkich form stereotypów i ksenofobii, przy jednoczesnym promowaniu równych szans dla wszystkich, co przyczynia się do tworzenia pozytywnego klimatu uczenia się i poszanowania różnorodności wśród uczniów.

W większości systemów edukacji zaleca się stosowanie środków wsparcia w nauce skierowanych do wszystkich uczniów mających dodatkowe potrzeby, w tym do uczniów ze środowisk migranckich

Różne rodzaje środków stosowanych w ramach zajęć przygotowawczych, które służą wspieraniu postępów i integracji uczniów-migrantów, mogą również być stosowane w klasach ogólnodostępnych (patrz Rysunek I.3.2). W 33 europejskich systemach oświaty centralne przepisy i zalecenia propagują korzystanie z tego rodzaju środków w klasach ogólnodostępnych. Według dokumentów urzędowych obowiązujących we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, w Szwecji i Serbii wsparcie w uczeniu się leży w gestii władz lokalnych lub szkół. Z kolei we Francuskiej Wspólnocie Belgii, w Grecji, Holandii, Rumunii, Bośni i Hercegowinie oraz Turcji nie istnieją w tym obszarze żadne centralne przepisy czy zalecenia.

Rysunek I.3.7 pokazuje, że w 13 systemach edukacji centralne przepisy i wytyczne zalecają pewne środki wsparcia w nauce specjalnie nastawione na uczniów ze środowisk migranckich. W 20 innych systemach władze zalecają, aby wsparcie w uczeniu się dostępne było dla wszystkich uczniów mających dodatkowe potrzeby, w tym dla uczniów ze środowisk migranckich. Centralne przepisy i wytyczne w Niemczech, Chorwacji, na Litwie, w Luksemburgu, Słowenii i na Słowacji zalecają oba rodzaje środków, tj. środki przeznaczone dla uczniów ze środowisk migranckich, jak i dla wszystkich uczniów.

Rysunek I.3.7: Środki wsparcia w nauce w klasach ogólnodostępnych w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

(*) = Macedonia Północna

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy/zalecenia dotyczące środków wsparcia w ramach zajęć ogólnodostępnych. **W gestii władz lokalnych/szkół** oznacza, że według urzędowych dokumentów władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom. Ewentualne różnice na poszczególnych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Rysunek nie obejmuje szkół średnich ogólnokształcących II stopnia oraz kształcenia i szkolenia zawodowego.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Hiszpania i Malta: Rysunek nie obejmuje kształcenia i szkolenia zawodowego.

Cypr: Rysunek obejmuje tylko szkoły podstawowe.

Łotwa: Brak zaleceń dotyczących specjalnych materiałów dydaktycznych w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Brak zaleceń dotyczących mentoringu w ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Luksemburg: Specjalne materiały dydaktyczne zaleca się jedynie na poziomie szkoły podstawowej.

Węgry: Brak zaleceń dotyczących uczenia się koleżeńskiego w szkołach podstawowych.

Słowenia i Finlandia: Brak zaleceń dotyczących nauki w grupie w szkołach średnich ogólnokształcących II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS): Brak konkretnych zaleceń dotyczących większości tego rodzaju środków, niemniej struktury finansowania i rozliczeń dają szkołom dużą motywację do wspierania uczniów mających dodatkowe potrzeby, w tym uczniów-migrantów.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Przepisy mogą różnić się w poszczególnych kantonach. Rysunek nie obejmuje szkół średnich ogólnokształcących II stopnia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

Podobnie jak w wypadku wsparcia w uczeniu się w ramach klas przygotowawczych (patrz Rysunek I.3.2), środki wsparcia będące w gestii nauczycieli w ramach nauczania w klasach ogólnodostępnych występują częściej niż inne. W dokumentach urzędowych szczególnie wymienia się wsparcie indywidualne, zróżnicowane nauczanie i wsparcie grupowe (odpowiednio w 22, 21 i 18 systemach kształcenia), niemniej dość często wymienia się również specjalne materiały dydaktyczne zapewniane przez centralne władze oświatowe (w 18 systemach). Znacznie rzadziej występują ograniczenia liczebności uczestników i koleżeńskie uczenie się (odpowiednio w 10 i 9 systemach), jak również mentoring (jedynie w 6 systemach).

Inne środki wsparcia wymieniane w centralnych przepisach lub zaleceniach obejmują uczenie się oparte na współpracy (w Hiszpanii), zajęcia wyrównawcze (w Austrii i Polsce) oraz korzystanie z narzędzi TIK (w Macedonii Północnej).

W okół połowie systemów oświaty władze najwyższego szczebla zalecają określone środki monitorowania i oceny postępów w nauce uczniów-migrantów

Systematyczną ocenę w szkołach można wykorzystywać do monitorowania postępów w nauce uczniów ze środowisk migranckich oraz do określania potrzeb dotyczących dodatkowego wsparcia. Władze najwyższego szczebla często ustanawiają rozwiązania ułatwiające ten proces. Mogą one obejmować egzaminy krajowe, zalecenia dla szkół i nauczycieli, narzędzia oceny, szkolenia nauczycieli itp. Rysunek I.3.8 pokazuje, że w 23 z 32 systemów edukacji, w których istnieją centralne przepisy i zalecenia dotyczące omawianego obszaru, stosowane są również przepisy służące szczególnie ocenie uczniów-migrantów, w tym nowo przybyłych. W pozostałych systemach przepisy te dotyczą wszystkich uczniów, w tym ze środowisk migranckich, w związku z czym wszyscy oceniani są według tych samych kryteriów i metod. W kolejnych 10 systemach brak jest przepisów i zaleceń dotyczących oceny wyników i postępów uczniów (migrantów).

Najczęściej wymienianym środkiem wsparcia stosowanym w ocenie uczniów ze środowisk migranckich są specjalne narzędzia oceny (w 18 systemach). Estońskie Ministerstwo Edukacji i Nauki opracowało np. stronę internetową wspierającą realizację programu nauczania, która zawiera również narzędzia i zalecenia dotyczące oceny uczniów ze środowisk migranckich. W innych krajach, m.in. na Cyprze, w Austrii, Portugalii i Szwajcarii, stosuje się specjalne narzędzia, które oceniają znajomość języka wykładowego uczniów-migrantów.

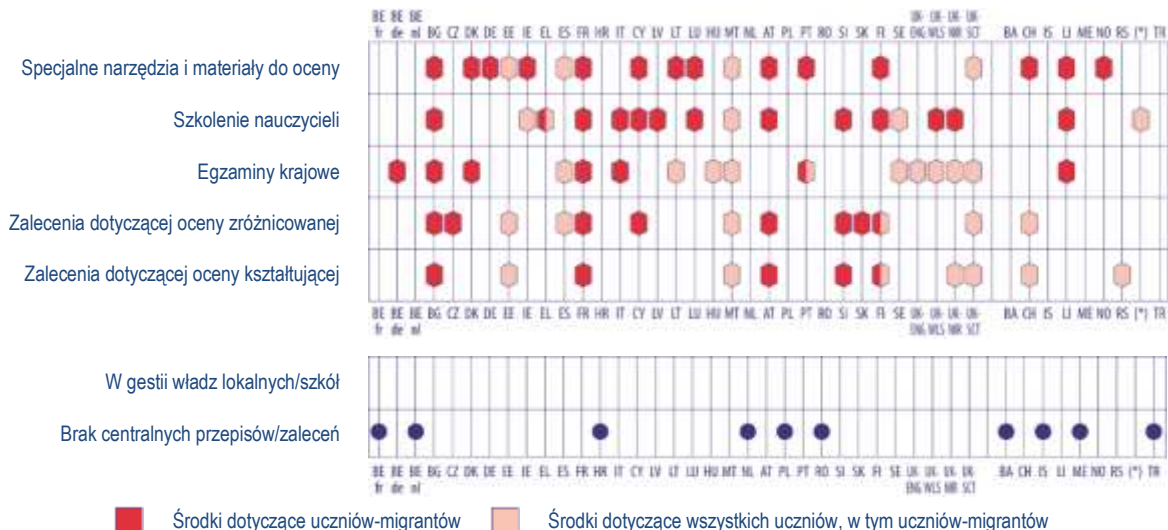
Drugim najczęściej wymienianym środkiem wspomagającym ocenę wyników i postępów uczniów-migrantów w nauce jest szkolenie nauczycieli (w 17 systemach). Przykładem kraju, w którym stosuje się tego rodzaju szkolenia, jest Grecja, gdzie doradcy szkolni mają obowiązek prowadzenia odpowiedniego poradnictwa merytorycznego i pedagogicznego oraz szkoleń, a także wspierania wszystkich nauczycieli uczących uczniów-migrantów, w ramach zajęć zarówno przygotowawczych, jak i ogólnodostępnych.

Skuteczną metodą monitorowania osiągnięć uczniów są egzaminy krajowe, zwane również standardowymi lub centralnymi (w 16 systemach). Poza egzaminami krajowymi dla wszystkich uczniów, w tym ze środowisk migranckich, w niektórych systemach stosuje się egzaminy krajowe opracowane specjalnie dla uczniów-migrantów. Przykładem jest tu Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, gdzie tego rodzaju testy pomagają stwierdzić, czy uczniowie ze środowisk migranckich powinni uczęszczać na zajęcia przygotowawcze.

Rzadziej w urzędowych dokumentach występują zalecenia dotyczące oceny zróżnicowanej (w 13 systemach) oraz kształtującej (w 11 systemach). Ocena zróżnicowana stosowana jest m.in. na Słowacji, gdzie w urzędowych dokumentach wymaga się, aby uczniowie, którzy w domu posługują się językiem innym niż wykładowy, podlegali innym kryteriom. Z kolei zalecenia dotyczące oceny kształtującej obowiązują np. na Cyprze. W tym przypadku w urzędowych dokumentach stwierdza się,

że nauczyciele uczniów ze środowisk migranckich mają dostęp do licznych testów kształtujących, za pomocą których mogą co trzy miesiące monitorować i oceniać postępy swoich uczniów.

Rysunek I.3.8: Środki wspierające skuteczne monitorowanie oraz ocenę wyników i postępów uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

(*) = Macedonia Północna

Objaśnienie

Rysunek przedstawia rodzaje wsparcia dla nauczycieli dotyczącego monitorowania i oceny uczniów-migrantów.

W gestii władz lokalnych/szkół oznacza, że według urzędowych dokumentów władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom.

Środki przedstawiono w kolejności malejącej: od najczęściej do najrzadziej wymienianych w centralnych przepisach i zaleceniach.

Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Czechy: Dotyczy jedynie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia oraz kształcenia i szkolenia zawodowego, które kończą się egzaminem maturalnym.

Dania i Szwajcaria: Rysunek nie obejmuje ogólnokształcących szkół średnich II stopnia oraz kształcenia i szkolenia zawodowego.

Dania i Włochy: Powyższe rodzaje wsparcia nauczycieli przeznaczone są m.in. dla powracających uczniów-migrantów, których rodzic lub rodzice urodzili się za granicą).

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Hiszpania: Rysunek nie obejmuje kształcenia i szkolenia zawodowego.

Francja i Litwa: Powyższe rodzaje wsparcia nauczycieli przeznaczone są m.in. dla powracających uczniów-migrantów.

Malta: Brak zaleceń dotyczących oceny zróżnicowanej i kształtującej w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Portugalia: Brak zaleceń dotyczących egzaminów krajowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

W mniej niż połowie systemów edukacji obowiązują przepisy i zalecenia dotyczące zajęć pozalekcyjnych dla uczniów-migrantów

Zajęcia pozalekcyjne stanowią dodatkowe działanie, które może wspierać uczniów ze środowisk migranckich zarówno pod względem ich osiągnięć w szkole, jak i pod względem ich relacji społecznych. Rysunek I.3.9 pokazuje, że w całej Europie tylko w 15 systemach oświaty stosuje się centralne przepisy lub zalecenia dotyczące zajęć pozalekcyjnych. Stan ten można tłumaczyć faktem, że tego rodzaju zajęcia wykraczają na ogół poza ramy kształcenia obowiązkowego.

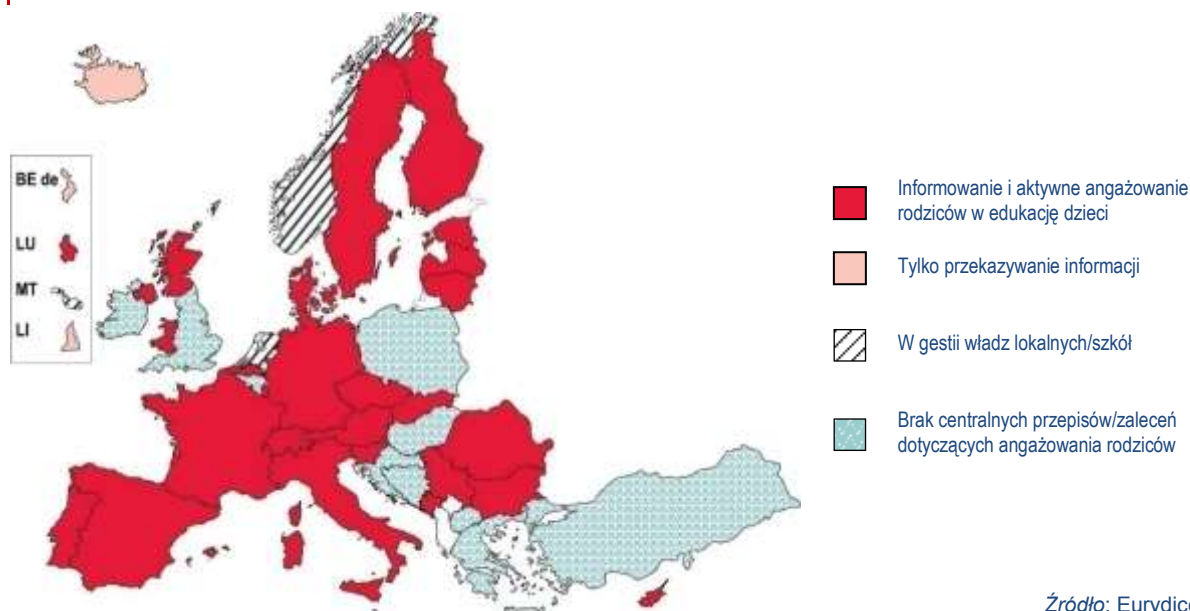
W pięciu systemach edukacji (na Łotwie, w Rumunii, w Zjednoczonym Królestwie – w Szkocji, w Norwegii i Serbii) według dokumentów urzędowych zajęcia te leżą w gestii władz lokalnych lub szkół, z kolei w pozostałych krajach europejskich kwestia ta nie jest poruszana w ogóle. W Portugalii istnieje pewna forma centralnego finansowania propagującego integrację społeczną w formie zajęć

maltańskiego i angielskiego. Kolejny przykład pochodzi z hiszpańskiej wspólnoty autonomicznej Murcja, która wraz z innymi wspólnotami i przy wsparciu Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu wdrożyła program „MUS-E”. Program składa się z zajęć pozalekcyjnych, w których za pomocą sztuki podnosi się motywację dzieci, poprawia ich umiejętności uczenia się i rozwija ich inteligencję emocjonalną, sprzyjając przy tym współżyciu w szkole.

W około połowie systemów edukacji rodzice uczniów-migrantów otrzymują informacje o przebiegu kształcenia ich dzieci i są zachęcani do aktywnego w nim uczestnictwa

Aby nawiązać kontakty z rodzicami uczniów-migrantów i skorzystać z pozytywnych efektów ich zaangażowania w edukację dzieci, w 29 systemach oświaty w Europie wprowadzono odpowiednie centralne przepisy lub zalecenia (patrz Rysunek I.3.10). Podczas gdy w większości z nich działania te skierowane są do rodziców (nowo przybyłych) uczniów-migrantów, w 13 systemach ⁽⁶²⁾ dotyczą one wszystkich rodziców, ich twórcy wychodzą bowiem z założenia, że wszyscy rodzice mają te same prawa i obowiązki dotyczące edukacji ich dzieci.

Rysunek I.3.10: Cele i działania związane z zaangażowaniem rodziców uczniów ze środowisk migranckich, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy i zalecenia dotyczące angażowania rodziców uczniów-migrantów w życie szkoły.

W gestii władz lokalnych/szkół oznacza, że według dokumentów urzędowych władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom.

Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania i Szwajcaria: Rysunek nie obejmuje ogólnokształcących szkół średnich II stopnia oraz kształcenia i szkolenia zawodowego.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Hiszpania i Finlandia: Rysunek nie obejmuje kształcenia i szkolenia zawodowego.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

Według dokumentów urzędowych na Malcie, w Holandii i Norwegii działania w tym obszarze leżą w gestii władz lokalnych lub szkół, z kolei w 10 systemach oświaty nie stosuje się żadnych centralnych przepisów czy zaleceń dotyczących angażowania rodziców w kształcenie ich dzieci.

⁽⁶²⁾ W Czechach, na Cyprze, Łotwie, Litwie, w Austrii, Portugalii, Słowenii, na Słowacji, w Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji), Czarnogórze i Serbii.

W większości systemów, w których takie przepisy lub zalecenia obowiązują, określa się podwójny cel, mianowicie że szkoły powinny informować rodziców uczniów-migrantów o przebiegu kształcenia ich dzieci oraz zachęcać ich do aktywnego uczestnictwa w nim. W wypadku celu pierwszego za istotny uznaje się m.in. wstępny kontakt i wymianę informacji między szkołą a rodzicami (w Hiszpanii i Rumunii), dostępność informacji o szkole lub systemie edukacji (we Francji) oraz informowanie na bieżąco rodziców o osiągnięciach, postępach i potrzebach edukacyjnych ich dzieci (na Litwie i w Austrii).

Przykładem inicjatywy podjętej przez władze oświatowe najwyższego szczebla, która promuje aktywne zaangażowanie rodziców uczniów-migrantów, jest m.in. program „*Ouvrir l'École aux parents*” we Francji. Program ten uczy rodziców, jak podnosić znajomość języka francuskiego, aby lepiej wspierać edukację dzieci. W jego ramach rodzice poznają wartości leżące u podstaw życia społecznego we Francji, a także funkcjonowanie szkoły i jej oczekiwania. Inny przykład to brytyjski (północnoirlandzki) program „*Toolkit for Diversity*”, który zachęca szkoły do współpracy z rodzicami polegającej na przekazywaniu im informacji o zadaniach, które dzieci mają wykonać w ramach programu nauczania w danym roku szkolnym. Celem tego działania jest przygotowanie rodziców uczniów-migrantów do aktywnego wspierania dzieci i łączenia ich obecnej edukacji z wcześniejszą.

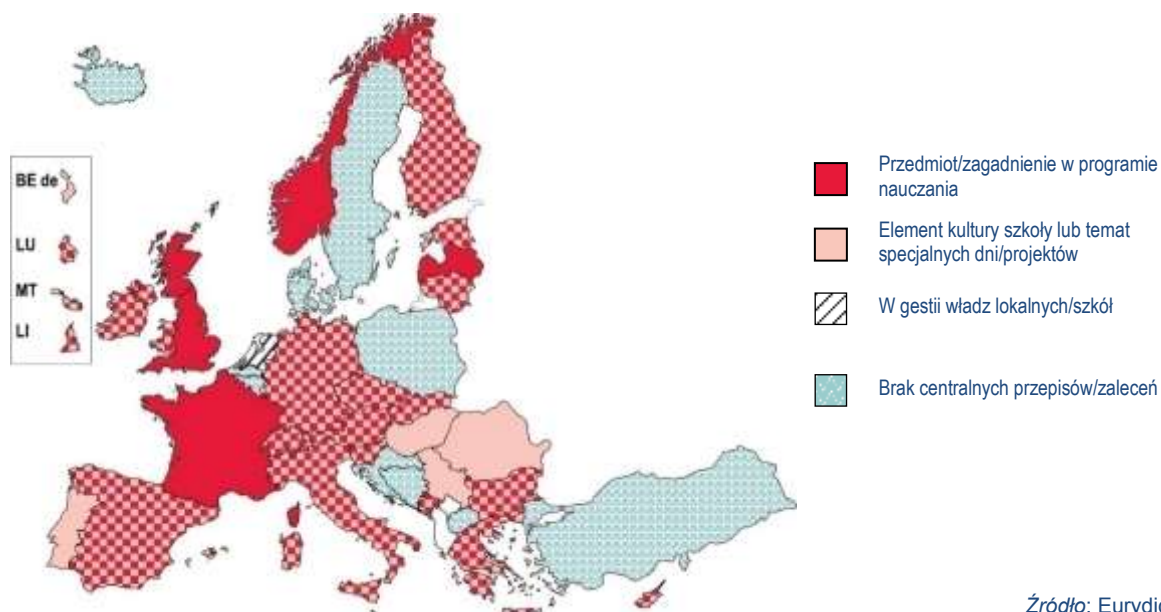
Inne środki zawarte w centralnych przepisach i zaleceniach służące angażowaniu rodziców uczniów-migrantów w ich naukę w szkole to np. podpisywanie porozumień lub listów intencyjnych między szkołami a rodzicami, określanie celów edukacji szkolnej, poradnictwo oraz nauka języka wykładowego i zasad współżycia w społeczeństwie. Środki te stosowane są m.in. we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii i w hiszpańskiej *Comunidad Autónoma de Cataluña*. Szkoły w Czechach, na Łotwie, Litwie i w Portugalii zachęca się do współpracy ze wszystkimi rodzicami, w tym z rodzicami uczniów ze środowisk migranckich, w ramach udziału w organach zarządzających szkół wraz z innymi przedstawicielami społeczności szkolnej.

Edukacja międzykulturowa jest traktowana jako przedmiot szkolny lub zagadnienie międzyprzedmiotowe w ponad połowie systemów oświaty

Jak wspomniano we wstępie do niniejszego punktu, edukacja międzykulturowa odgrywa ważną rolę w tworzeniu pozytywnego klimatu do nauki dla uczniów ze środowisk migranckich, jak też w propagowaniu rozumienia i poszanowania różnorodności uczniów. Rysunek I.3.11 pokazuje, że w 31 europejskich systemach oświaty stosuje się centralne przepisy lub zalecenia dotyczące edukacji międzykulturowej w szkołach. Dokumenty urzędowe w Holandii przekazują odpowiedzialność za nią władzom lokalnym lub szkołom, z kolei w 10 systemach nie obowiązują żadne przepisy ani zalecenia w tym obszarze.

Spośród systemów edukacji, w których obowiązują centralne przepisy lub zalecenia dotyczące edukacji międzykulturowej, w 26 uznaje się ją za przedmiot lub zagadnienie międzyprzedmiotowe w programie nauczania. W niektórych z tych systemów, np. w Bułgarii i Hiszpanii, edukacja międzykulturowa stanowi ogólny cel w programie nauczania, podczas gdy w Czechach, na Litwie czy Cyprze określa się ją jako zagadnienie międzyprzedmiotowe. W wielu innych systemach, w tym we Francji i Zjednoczonym Królestwie, edukacji międzykulturowej uczą się szczególnie w ramach edukacji obywatelskiej.

Rysunek I.3.11: Status edukacji międzykulturowej w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy i zalecenia dotyczące edukacji międzykulturowej lub związanych z nią działań w szkołach.

W gestii władz lokalnych/szkół oznacza, że według urzędowych dokumentów władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom.

Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Hiszpania, Malta i Słowacja: Rysunek nie obejmuje kształcenia i szkolenia zawodowego.

Portugalia: Od roku szkolnego 2018/19 edukacja międzykulturowa staje się obowiązkowym zagadnieniem w programie nauczania „edukacji obywatelskiej i dla rozwoju” we wszystkich szkołach.

Rumunia: Od roku szkolnego 2018/19 przedmiot „edukacja społeczna – edukacja międzykulturowa” nauczana jest od VI klasy szkoły podstawowej.

Zjednoczone Królestwo (ENG): Edukacja międzykulturowa nie jest konkretnie wymieniana jako przedmiot lub zagadnienie na poziomie „Key Stage 3” (11–14 lat).

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Rysunek nie obejmuje szkół średnich ogólnokształcących II stopnia oraz kształcenia i szkolenia zawodowego.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

Poza Francją, Łotwą, Wielką Brytanią (Anglią i Szkocją) i Norwegią, gdzie oficjalne dokumenty uznają edukację międzykulturową jedynie za przedmiot lub zagadnienie w programie nauczania, w większości krajów uważa się również, że powinna być traktowana jako ogólny aspekt życia szkolnego oraz temat dni specjalnych lub projektów. Z kolei w dokumentach urzędowych w Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej), na Węgrzech, w Portugalii, Rumunii i Serbii edukacja międzykulturowa jest bardziej ograniczona i postrzegana jedynie jako ogólny aspekt życia szkolnego lub temat dni specjalnych albo projektów. Na przykład w Portugalii edukacja międzykulturowa realizowana była głównie w ramach konkretnych inicjatyw lub działań prowadzonych w szerszym kontekście polityki migracyjnej. Jednak od roku szkolnego 2018/19 jest ona obowiązkowym zagadnieniem w programie nauczania „edukacji obywatelskiej i dla rozwoju” we wszystkich szkołach: jako zagadnienie przekrojowe w początkowych latach szkoły podstawowej oraz konkretny przedmiot w ostatnich klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej I stopnia. Ogólnokształcące szkoły średnie II stopnia mogą samodzielnie decydować o sposobie jej nauczania.

I.3.4. Wsparcie psychospołeczne

Oprócz rozwijania kompetencji językowych uczniów ze środowisk migranckich i dbania o ich postępy w nauce równie ważne jest, aby szkoły troszczyły się o ich dobrostan społeczny, emocjonalny i psychiczny. Szczególnie nowo przybyli uczniowie-migranci muszą przyswoić nowy język, dostosować się do nowego toku nauki i radzić sobie z nieznanymi dotąd doświadczeniami w szerzej rozumianej społeczności. Ponadto różnice językowe, kulturowe i społeczne, z którymi często się stykają, mogą stanowić barierę dla ich pełnego uczestnictwa w życiu szkoły, a zwłaszcza dla budowania relacji społecznych (Hamilton 2013).

W tym kontekście szkoły mogą pomagać uczniom-migrantom, zapewniając im troskliwe i pełne szacunku środowisko, które wspiera ich możliwości porozumiewania się z nauczycielami i rówieśnikami. Rysunek I.3.12 przedstawia centralne przepisy i zalecenia dotyczące pomocy mediatorów międzykulturowych, którzy mogą odgrywać ważną rolę w procesie zapoznawania uczniów ze środowisk migranckich z nowym językiem i kulturą. Działając jako tłumacz lub osoba wspierająca, mediator może wspomagać tworzenie pozytywnych relacji z uczniami i ich rodzinami, a także z szerszą społecznością szkolną (Popov, Stureson 2015).

Rysunek I.3.13 pokazuje, w jaki sposób centralne władze oświatowe zapewniają opiekę i wsparcie psychospołeczne w szkole. To, jak uczniowie reagują na ważne wydarzenia życiowe, takie jak migracja, zależy również od ich wewnętrznych mocnych i słabych stron, które z kolei determinują ich style radzenia sobie z problemami (Fisher, DeBell 2007). Oprócz psychologicznych skutków zmian, dzieci i młodzież, które uciekły przed wojną i prześladowaniami, muszą poradzić sobie z dodatkową emocjonalną traumą, której mogły doświadczyć. Sytuacja może być jeszcze gorsza w wypadku małoletnich dzieci pozostających bez opieki, które nie mają rodziny lub wystarczającego wsparcia społecznego (Huddleston, Wolffhardt 2016).

Decydujące znaczenie dla integracji uczniów-migrantów mają więc nie tylko ich potrzeby edukacyjne, ale także psychospołeczne i emocjonalne (patrz rozdział II.3 dotyczący całościowego podejścia do dziecka). Ta sama zasada dotyczy wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia. Badania pokazują, że systemy edukacji są bardziej skuteczne, jeżeli dążą do dobrostanu społecznego i emocjonalnego wszystkich dzieci i całej młodzieży, wzmacniając ich odporność psychiczną i zapewniając im niezbędne wsparcie (Hamilton 2013).

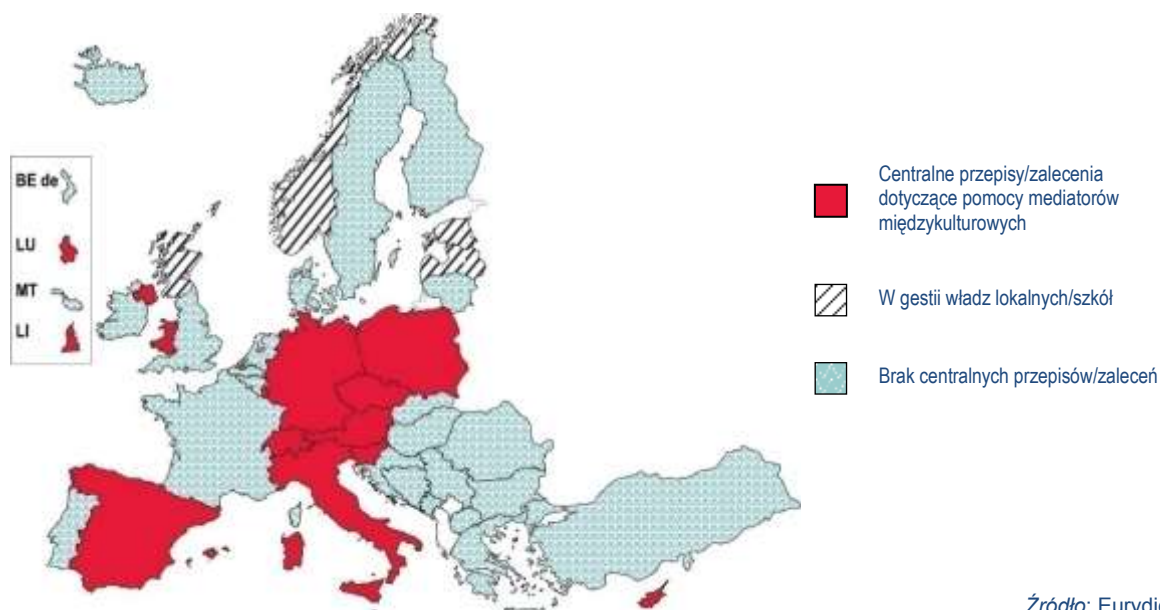
Jedynie w mniejszości systemów edukacji zaleca się udział mediatorów międzykulturowych przy wspieraniu integracji uczniów-migrantów

Mimo wsparcia, jakiego mogą udzielać mediatorzy międzykulturowi w procesie integracji uczniów ze środowisk migranckich, jedynie w 13 systemach edukacji centralne przepisy i zalecenia obejmują korzystanie z ich pomocy na wszystkich poziomach kształcenia (patrz Rysunek I.3.12). Według urzędowych dokumentów w Estonii, na Łotwie, w Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) i Norwegii decyzja o zatrudnieniu mediatora międzykulturowego leży w gestii władz lokalnych lub szkół. W pozostałych 25 systemach w urzędowych dokumentach nie wspomina się o mediatorach międzykulturowych, chociaż możliwe jest wyznaczenie określonych członków kadry pedagogicznej lub innych osób ds. kontaktów (patrz Rysunek I.2.3).

Hiszpania należy do krajów, w których mediacja międzykulturowa zalecana jest oficjalnie w większości wspólnot autonomicznych. We wspólnocie autonomicznej Aragonii, Kantabрії i Andaluzji istnieją oficjalne programy mediacji międzykulturowej, których celem jest wspieranie uczniów słabiej znających środowisko edukacyjne, ułatwianie ich integracji społecznej i szkolnej, jak również propagowanie międzykulturowego współistnienia, czyli otwartości, integracji i przeciwdziałania wykluczeniu.

Inny przykład można znaleźć w Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej), gdzie oficjalnie zaleca się korzystanie z pomocy tłumaczy, asystentów nauczycieli, kolegów i rówieśników w celu mediacji międzykulturowej i integracji uczniów-migrantów w szkole.

Rysunek I.3.12: Korzystanie z pomocy mediatorów międzykulturowych w procesie integracji uczniów-migrantów w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy i zalecenia dotyczące pomocy mediatorów międzykulturowych w szkołach.

W gestii władz lokalnych/szkół oznacza, że według urzędowych dokumentów władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom.

Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Definicja **mediatora międzykulturowego**: patrz Glosariusz.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Rysunek nie obejmuje poziomu szkoły średniej ogólnokształcącej II stopnia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

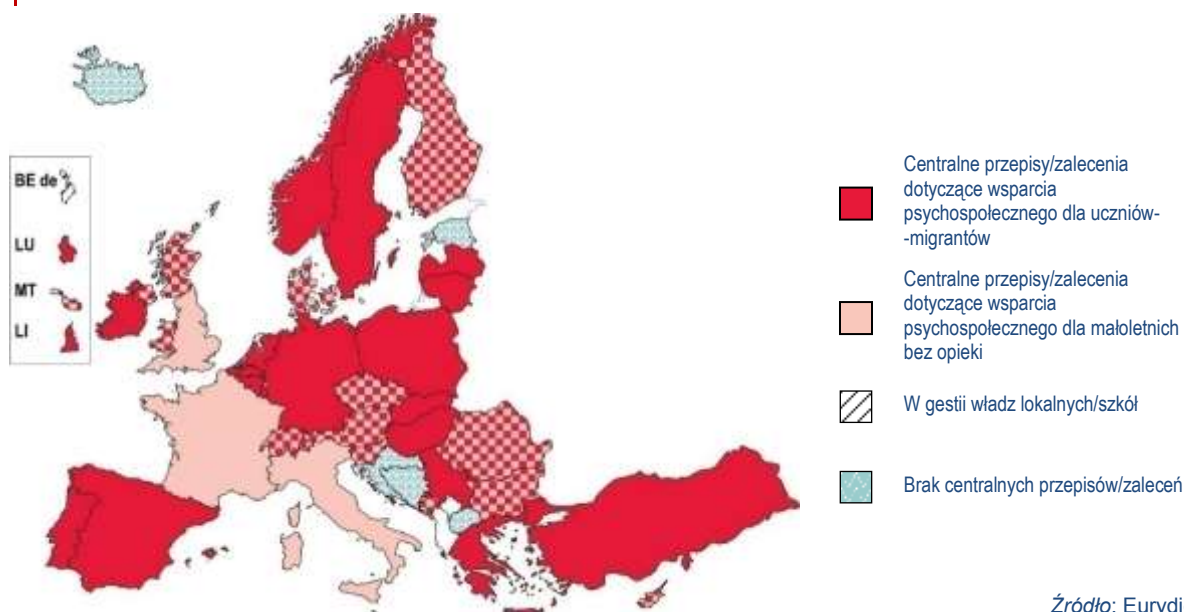
W większości systemów oświaty uczniom-migrantom zapewnia się wsparcie psychospołeczne

Aby reagować na potrzeby społeczne i emocjonalne uczniów ze środowisk migranckich, w większości europejskich systemów oświaty zaleca się udzielanie im wsparcia psychospołecznego na wszystkich poziomach kształcenia, jak również szczególnego wsparcia dla małoletnich bez opieki (patrz Rysunek I.3.13).

Według urzędowych dokumentów w Niemcokojęzycznej Wspólnocie Belgii ten rodzaj wsparcia znajduje się w gestii władz lokalnych lub szkół, natomiast w Estonii, Chorwacji, Bośni i Hercegowinie, w Macedonii Północnej i na Islandii nie istnieją przepisy ani zalecenia w tym zakresie.

W zdecydowanej większości krajów, w których oficjalne dokumenty zalecają wsparcie psychospołeczne dla uczniów-migrantów (lub dla wszystkich uczniów, w tym uczniów-migrantów), stanowi ono środek zaradczy. Innymi słowy, zaleca się, aby w razie konieczności nauczyciele i szkoły mogli korzystać z pomocy specjalistów, m.in. psychologów, pracowników społecznych czy doradców, którzy pomagają określić potrzeby uczniów i opracować dla nich indywidualne plany wsparcia.

Rysunek I.3.13: Wsparcie psychospołeczne dla uczniów-migrantów i małoletnich bez opieki w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia centralne przepisy i zalecenia dotyczące wsparcia psychospołecznego dla uczniów-migrantów (lub wszystkich uczniów, w tym uczniów-migrantów) oraz wsparcia psychospołecznego dla małoletnich bez opieki.

W gestii władz lokalnych/szkół oznacza, że według urzędowych dokumentów władze oświatowe najwyższego szczebla przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom.

Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Cypr: Brak zaleceń dotyczących wsparcia psychospołecznego dla małoletnich bez opieki na poziomie szkoły podstawowej.

Malta: Brak zaleceń dotyczących wsparcia psychospołecznego dla małoletnich bez opieki w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Holandia: Brak zaleceń dotyczących wsparcia psychospołecznego dla uczniów-migrantów w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

W Grecji psychologowie i pracownicy społeczni świadczą pomoc w szkołach średnich i zawodowych, do których uczęszczają uczniowie potrzebujący wsparcia psychospołecznego. W Austrii pod nadzorem Federalnego Ministerstwa Edukacji powołano „*Mobile interkulturelle Teams*” (MIT) w odpowiedzi na rosnącą liczbę uczniów-migrantów i małoletnich bez opieki w związku z napływem migrantów od 2015 r. Zespoły te wspierają szkoły, nauczycieli, rodziców i uczniów, uzupełniając pracę psychologów szkolnych w obszarze działań prewencyjnych oraz w tworzeniu sieci kontaktów i poradnictwa. W roku szkolnym 2017/18 liczba członków MIT została powiększona o 85 pracowników społecznych, których przydzielono do współpracy ze szkołami obowiązkowymi, w zależności od potrzeb. Wspólnie z administracją szkół zespoły te opracowują szkolne środki wsparcia psychospołecznego.

Oprócz wsparcia psychospołecznego uczniów-migrantów zależnego od potrzeb w kilku krajach odpowiednie centralne przepisy i zalecenia dotyczą działań prewencyjnych (patrz podpunkt II.3.2 dotyczący dobrostanu społecznego i emocjonalnego uczniów). Obejmują one m.in. rozwój społeczno-emocjonalny uczniów-migrantów (w Irlandii), lub ich ogólne zdrowie i dobrostan (na Litwie).

W 17 europejskich systemach edukacji istnieją również centralne przepisy lub zalecenia dotyczące szczególnego wsparcia dla małoletnich bez opieki. We Francji, Włoszech i w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) dokumenty urzędowe skupiają się wyłącznie na wsparciu dla małoletnich bez opieki i nie obejmują wsparcia psychospołecznego dla wszystkich uczniów (migrantów).

Zgodnie z istniejącymi przepisami i zaleceniami małoletni bez opieki powinni korzystać ze wsparcia psychospołecznego oraz innych świadczeń, np. opieki społecznej i specjalnego wsparcia edukacyjnego. W Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) małoletni bez opieki znajdują się pod pieczę władz lokalnych, w związku z czym mogą korzystać ze standardowego wsparcia dostępnego dla wszystkich dzieci. Ponadto w Anglii i Walii obejmuje to wymóg pomocy w szkole świadczonej przez wyznaczonego członka kadry, który wspiera i jest rzecznikiem tej grupy migrantów. Każde dziecko znajdujące się pod opieką władz lokalnych powinno również posiadać indywidualny plan kształcenia, stanowiący integralną część ogólnego planu opieki i wsparcia. Indywidualne plany kształcenia zapewniają dostęp do świadczeń i wsparcia oraz przyczyniają się do tworzenia poczucia stabilności. Minimalizują również występowanie problemów w nauce i przerywania nauki przed jej ukończeniem. Ponadto sygnalizują szczególne potrzeby edukacyjne, wyznaczają jasne cele i stanowią zapis postępów i osiągnięć ucznia.

I.4: NAUCZYCIELE I DYREKTORZY SZKÓŁ

Nauczyciele i inni pracownicy oświaty stoją na czele działań wspierających integrację społeczną uczniów-migrantów. Bez solidnego wykształcenia uczniowie ci nie są w stanie uzyskać dostępu do wysokiego poziomu umiejętności i możliwości zatrudnienia potrzebnych do realizacji własnych ambicji, jak i efektywnego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym kraju przyjmującego. Uczniowie ze środowisk migranckich często mają szczególne potrzeby edukacyjne i psychospołeczne, które muszą zostać zaspokojone, jeśli mają oni osiągnąć swój potencjał – potrzeby, które wymagają szerokiego zakresu umiejętności i specjalistycznej wiedzy od nauczycieli i innych osób pracujących w szkołach oraz w szerzej rozumianym systemie edukacji.

W niniejszym rozdziale poddano analizie różne środki polityczne stosowane przez centralne władze oświatowe, służące zapewnieniu specjalistom w obszarze edukacji odpowiednich umiejętności, dzięki którym mogą zaspokajać szczególne potrzeby uczniów-migrantów i ułatwiać ich integrację w szkołach. Analiza dotyczy przede wszystkim nauczycieli i, w niewielkim stopniu, dyrektorów szkół. Innych członków kadry, np. asystentów nauczyciela, nie zatrudnia się w szkołach w całej Europie i ich roli nie określają przepisy władz oświatowych najwyższego szczebla. Dlatego też osób tych nie uwzględniono w porównaniach oficjalnych przepisów i zaleceń.

Pierwszym krokiem, jaki mogą podjąć centralne władze oświatowe, jest stworzenie jasnego obrazu wyzwań stojących przed kadrą pedagogiczną i jej roli w integracji szkolnej uczniów-migrantów (patrz Rysunek I.4.1). Wiedza ta jest szczególnie pomocna przy tworzeniu odpowiednich środków politycznych. Na przykład, gdy w szkołach, w których znajduje się duża liczba uczniów-migrantów brakuje nauczycieli, władze oświatowe mogą stworzyć specjalne zachęty, w tym finansowe (patrz Rysunek I.4.2), skłaniające ich do pracy w tego rodzaju placówkach.

Kształcenie i szkolenie nauczycieli oraz innych pracowników oświaty w znacznej mierze leży w gestii instytucji szkolnictwa wyższego, które cieszą się dużą autonomią w tworzeniu programów studiów. Niemniej centralne władze oświatowe również mogą kształtować profil zawodowy nauczycieli, np. za pośrednictwem ram kompetencji kształcenia nauczycieli (patrz Rysunek I.4.3), organizowania doskonalenia zawodowego nauczycieli (patrz Rysunek I.4.4) oraz tworzenia ośrodków pomocy dydaktycznych (patrz Rysunek I.4.5) wspierających integrację uczniów-migrantów.

Uczniowie-migranci mają na ogół szczególne potrzeby językowe, do których należy podchodzić w odpowiedni sposób. Centralne władze oświatowe mogą zatem wymagać, aby osoby uczące dzieci-migrantów posiadały odpowiednie kwalifikacje. W niniejszym rozdziale opisane są dwa wskaźniki dotyczące szczególnie nauczania języka wykładowego w ramach zajęć dodatkowych (patrz Rysunek I.4.6) oraz nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu (patrz Rysunek I.4.7).

Jak już wspomniano, udana integracja uczniów-migrantów wymaga specjalistycznej wiedzy różnych pracowników oświaty, co z kolei wymaga ścisłej współpracy wszystkich interesariuszy. W tym kontekście przyjęcie odpowiedniego podejścia na poziomie szkoły może ułatwiać rozwiązywanie problemów dotyczących uczniów-migrantów (patrz część II). Podejście to wymaga od dyrektorów szkół silnego i kompetentnego przywództwa (patrz Rysunek I.4.8).

W prawie dwóch trzecich systemów oświaty nauczanie zróżnicowanych grup uczniów w klasach wielokulturowych uważa się za wyzwanie dla nauczycieli

Włączanie uczniów-migrantów do systemów edukacji jest pełne wyzwań. Rysunek I.4.1 pokazuje główne wyzwania wymieniane w urzędowych dokumentach jako dotyczące nauczycieli pracujących z uczniami-migrantami. Rola kadry pedagogicznej jest tu niezmiernie istotna i w większości państw za szczególnie trudne uznaje się niektóre problemy dotyczące umiejętności i rekrutacji.

W wypadku umiejętności dokumenty urzędowe w prawie dwóch trzecich systemów edukacji uznają, że nauczyciele pracujący ze zróżnicowanymi grupami uczniów w klasach wielokulturowych powinni posiadać silniejsze kompetencje, co postrzegane jest jako wyzwanie polityczne. W niemal połowie systemów dokumenty te odnoszą się również do braku umiejętności wspierania nowo przybyłych uczniów w ramach klas przygotowawczych bądź oddzielnych lub też w edukacji ogólnodostępnej.

nauczycielom rozwój ich kompetencji zawodowych, m.in. rozpoznawania istotnych cech kultur, języków i wyznań uczniów oraz radzenia sobie z ich wpływem na proces uczenia się. W Szwajcarii stała konferencja instytucji prowadzących kształcenie nauczycieli opublikowała wiele zaleceń dotyczących potrzeby opracowania przez nauczycieli metod nauczania edukacji międzykulturowej.

Wielu nauczycieli w Europie pracuje w wielojęzycznych klasach, w których język wykładowy niekoniecznie pokrywa się językiem używanym w domu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017b). Dlatego też wszyscy nauczyciele przedmiotów muszą posiadać umiejętności pozwalające im pracować z tym szczególnym problemem doświadczanym przez wielu uczniów. W dziewięciu systemach edukacji umiejętność nauczania przedmiotów programowych w języku wykładowym uczniów, dla których jest on językiem obcym lub dodatkowym, stanowi kompetencję uwzględnioną w ramowych strukturach kompetencji nauczycieli. Na przykład w Austrii, zgodnie z nowym profilem kompetencji nauczycieli obowiązującym od roku szkolnego 2015/16, nauczyciele powinni posiadać umiejętności i wiedzę dotyczącą następujących zagadnień językowych: pochodzenie ze środowisk migranckich, edukacja językowa, język niemiecki jako język obcy oraz język niemiecki jako język wykładowy.

Jak już wspomniano, uczniowie ze środowisk migranckich potrzebują wsparcia w różnych dziedzinach, takich jak opanowanie języka, trudności w nauce czy problemy psychospołeczne. Z tego punktu widzenia zachęca się do współpracy całą kadrę szkolną, co mogłoby zapewnić uczniom-migrantom skuteczną i wielowymiarową pomoc. Szczególnie sprawdza się tu podejście na poziomie szkoły, polegające na współpracy całej kadry, poszerzonej często o wszystkich interesariuszy spoza szkoły, którzy odpowiedzialni są za rozwój osobisty i edukacyjny dzieci. W dziewięciu systemach edukacji, zgodnie z ramami kompetencji nauczycieli, od przyszłych nauczycieli oczekuje się opanowania tej kompetencji w trakcie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu.

W większości krajów nauczyciele mają możliwość dalszego rozwoju kompetencji dotyczących nauczania w zróżnicowanych, wielokulturowych klasach w ramach doskonalenia zawodowego

Doskonalenie zawodowe nauczycieli zapewnia możliwość systematycznego podnoszenia umiejętności i zdobywania nowych. W miarę jak zmieniają się środowisko pracy i wymagania stawiane nauczycielom, muszą oni uzupełniać umiejętności przygotowujące ich do skutecznego reagowania na wszystkie stawiane im wyzwania. Z perspektywy władz oświatowych doskonalenie zawodowe nauczycieli jest instrumentem, który może służyć do zapewnienia wszystkim pracownikom szkół wiedzy i umiejętności niezbędnych do skutecznego wdrażania nowych polityk i reform. Na przykład w Szwecji w 2016 r. wprowadzono nowe przepisy mające na celu poprawę wyników w nauce uczniów-migrantów. Szczególną uwagę zwrócono w nich na obowiązkową ocenę umiejętności i wiedzy każdego nowo przybyłego dziecka. Następnie centralne władze oświatowe zorganizowały nauczycielom szkolenia internetowe na temat sposobu odtwarzania wcześniejszej nauki nowo przybyłych uczniów-migrantów.

W większości krajów władze oświatowe najwyższego szczebla zapewniają aktywnym zawodowo nauczycielom możliwość zdobywania nowych lub dodatkowych kompetencji dotyczących integracji uczniów-migrantów. Organizowane w tym celu doskonalenie zawodowe obejmuje nauczanie w zróżnicowanych, wielokulturowych klasach (w 30 systemach oświaty), integrację uczniów-migrantów w szkołach (w 25 systemach) oraz zagadnienia dotyczące dyskryminacji (w 26 systemach). Przykładowo w Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej) centralne władze oświatowe wprowadziły specjalne inicjatywy szkoleniowe dla kadry szkolnej dotyczące lepszego wsparcia dla dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich, które doświadczyły urazów psychicznych. W około połowie systemów edukacji nauczyciele mają możliwość doskonalenia zawodowego dotyczącego rozwijania umiejętności potrzebnych do nauczania przedmiotów programowych w języku wykładowym, który dla wielu uczniów jest językiem obcym lub dodatkowym (w 22 systemach).

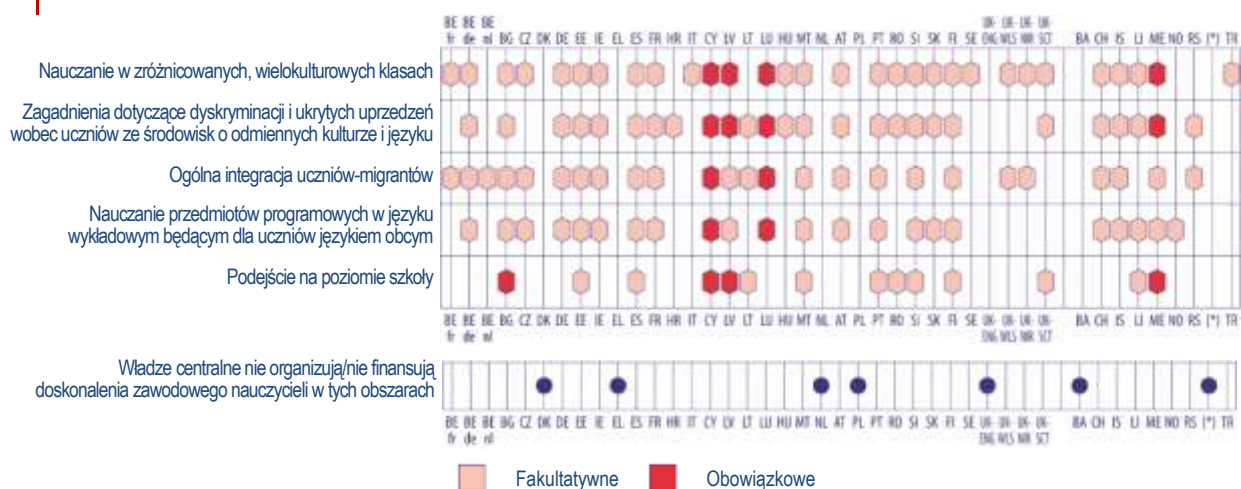
Uczniowie-migranci potrzebują zazwyczaj szerokiego wsparcia (językowego, edukacyjnego i psychospołecznego), co wymaga współpracy różnych specjalistów edukacyjnych, których wiedzę należy odpowiednio stosować i koordynować. Współpracę tę ułatwiać może podejście na poziomie całej szkoły, jednak dotyczące go doskonalenie zawodowe nauczycieli organizowane jest

w mniejszości systemów (w 14). Na Cyprze, w Bułgarii, na Łotwie i w Czarnogórze nauczyciele mają obowiązek uczestniczenia w odpowiednich kursach doskonalenia zawodowego, przy czym w Czarnogórze podejście na poziomie szkoły wymienia się również w ramach kompetencji nauczycieli (patrz Rysunek I.4.3).

W zdecydowanej większości przypadków nauczyciele nie mają obowiązku uczestniczenia w tej formie doskonalenia zawodowego. Cypr i Luksemburg są jedynymi krajami, w których wszystkie wymienione formy doskonalenia zawodowego nauczycieli są obowiązkowe.

W siedmiu systemach władze oświatowe najwyższego szczebla nie organizują ani nie finansują żadnej z wyżej wymienionych form doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Rysunek I.4.4: Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli organizowane lub finansowane przez centralne władze oświatowe w obszarze integracji uczniów-migrantów, 2017/18



Źródło: Eurydice.

(*) = Macedonia Północna

Objaśnienie

Rysunek przedstawia doskonalenie zawodowe nauczycieli organizowane lub finansowane przez centralne władze oświatowe. Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów. Zagadnienia przedstawiono w kolejności malejącej, od najczęściej do najrzadziej uwzględnianych w doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

Język wykładowy jako język obcy/dodatkowy: patrz Glosariusz.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Wspólnoty autonomiczne opracowują własne ramy kompetencji doskonalenia zawodowego nauczycieli, które mogą obejmować powyższe zagadnienia.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie szkoły średniej wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Malta i Austria: Uwzględnione na Rysunku doskonalenie zawodowe nauczycieli nie dotyczy kształcenia i szkolenia zawodowego.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

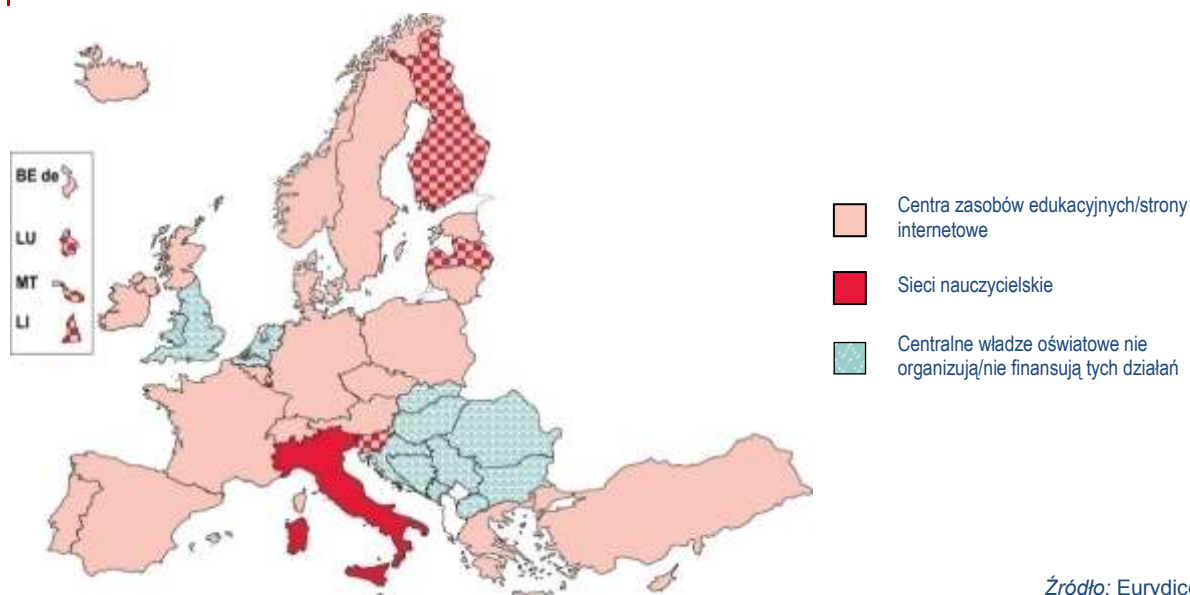
Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

W wielu krajach centra zasobów edukacyjnych wspierają nauczycieli pracujących z uczniami-migrantami

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela i doskonalenie zawodowe odgrywają istotną rolę, jeśli chodzi o przekazywanie nauczycielom umiejętności i wiedzy potrzebnej do radzenia sobie z wieloma aspektami integracji uczniów-migrantów w szkołach (patrz Rysunek I.4.3 i I.4.4). Oprócz tego, w zdecydowanej większości krajów władze oświatowe najwyższego szczebla utworzyły centra zasobów edukacyjnych lub strony internetowe służące dalszemu wspieraniu nauczycieli. Tworzenie wyspecjalizowanych ośrodków jest jednym z działań zalecanych przez utworzoną przez Komisję Europejską grupę ekspertów uczestniczących w warsztatach tematycznych i działaniach dotyczących wzajemnego uczenia się od siebie (European Commission 2017). W kilku krajach centralne władze oświatowe wspierają również sieci nauczycieli. Większość krajów, w których

władze nie organizują ani nie finansują tego typu działań, to kraje położone w Europie Południowej i Wschodniej.

Rysunek I.4.5: Centra zasobów edukacyjnych, strony internetowe i sieci nauczycielskie wspomagające nauczycieli pracujących z uczniami-migrantami w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych, 2017/18



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek pokazuje, w których krajach centralne władze oświatowe ustanowiły centra zasobów edukacyjnych, strony internetowe lub sieci nauczycieli wspomagające nauczycieli pracujących z uczniami-migrantami.

Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

Centrum zasobów edukacyjnych oferuje informacje, materiały dydaktyczne i inne rodzaje pomocy.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Strona internetowa nie obejmuje nauczania na poziomie ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie szkoły średniej wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Grecja: Strona internetowa nie obejmuje szkół średnich ogólnokształcących II stopnia oraz kształcenia i szkolenia zawodowego w szkole.

Malta i Austria: Uwzględnione na Rysunku doskonalenie zawodowe nauczycieli nie dotyczy kształcenia i szkolenia zawodowego w szkole.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

Centra zasobów edukacyjnych lub strony internetowe zapewniają nauczycielom określone materiały dydaktyczne. Oprócz tego niektóre z nich pełnią inne funkcje. We Francji np. oprócz Canopé, które jest dostawcą materiałów dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Młodzieży, ośrodek (CASNAV) również oferuje doskonalenie zawodowe nauczycieli i wspiera współpracę między różnymi interesariuszami pracującymi z migrantami. W Luksemburgu serwis internetowy dotyczący nauczania uczniów-cudzoziemców (SECAM) zawiera informacje przeznaczone dla tych uczniów i ich rodziców oraz oferuje różne formy wsparcia dla nauczycieli, dotyczące m.in. mediacji międzykulturowej.

Zagadnienia, którymi zajmują się centra zasobów edukacyjnych i strony internetowe, różnią się w zależności od kraju. W Szkocji *International Development Education Association Scotland* (IDEAS) promuje edukację dla globalnego obywatelstwa i zapewnia odpowiednie materiały dydaktyczne. Edukacja dotycząca globalnego obywatelstwa jest w wielu krajach postrzegana jako bardzo istotna dla uczniów żyjących w coraz bardziej zglobalizowanym świecie, w społecznościach składających się z osób z różnych środowisk. W Norwegii założone w 2004 r. centrum edukacji wielokulturowej *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring* (NAFO) promuje edukację integracyjną i równych szans dla dzieci i młodzieży należących do mniejszości językowych. Inne ośrodki i strony skupiają się bardziej na nauce języka, np. *Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik* w Słowenii. Z kolei w Portugalii

zagadnienia międzykulturowe znajdują się w centrum uwagi inicjatywy szkół ustanowionej przez Wysokiego Komisarza ds. migracji, który wraz z innymi interesariuszami opracował szkolny zestaw narzędzi międzykulturowych.

W krajach zdecentralizowanych, takich jak Finlandia i Szwajcaria, rozwinęły się odpowiednio sieci gmin pracujących z uczniami-migrantami lub urzędników kantonalnych działających w obszarze edukacji międzykulturowej.

W wielu krajach od nauczycieli uczących nowo przybyłych uczniów-migrantów języka wykładowego w ramach zajęć dodatkowych oczekuje się dodatkowych kwalifikacji

W zdecydowanej większości systemów edukacji obowiązują centralne przepisy i zalecenia dotyczące dodatkowych zajęć w trakcie godzin lekcyjnych z języka wykładowego dla nowo przybyłych uczniów-migrantów lub migrantów w pierwszym pokoleniu (patrz Rysunek I.3.4 A). Podobnie w zdecydowanej większości systemów stosuje się przepisy lub zalecenia dotyczące tego, kto powinien prowadzić tego rodzaju zajęcia i prawie we wszystkich zaleca się, że powinni to być nauczyciele pracujący w danej szkole (patrz Rysunek I.4.6 A). Ponadto od nauczycieli tych często oczekuje się posiadania innych kwalifikacji poza tymi, które są standardowo wymagane do nauczania w edukacji ogólnodostępnej, przy czym w niektórych systemach nie dotyczy to wszystkich nauczycieli (patrz Rysunek I.4.6 B – kraje zaznaczone szachownicą na mapce).

W wielu przypadkach dodatkowe zalecane kwalifikacje to kwalifikacje wymagane do nauczania języka wykładowego jako języka obcego, co obowiązuje np. w Niemczech, we Francji, Włoszech i w Szwecji. Ponadto we Francji i Włoszech wprowadzono niedawno w tym obszarze specjalny egzamin konkursowy (odpowiednio w 2014 i 2015 r.).

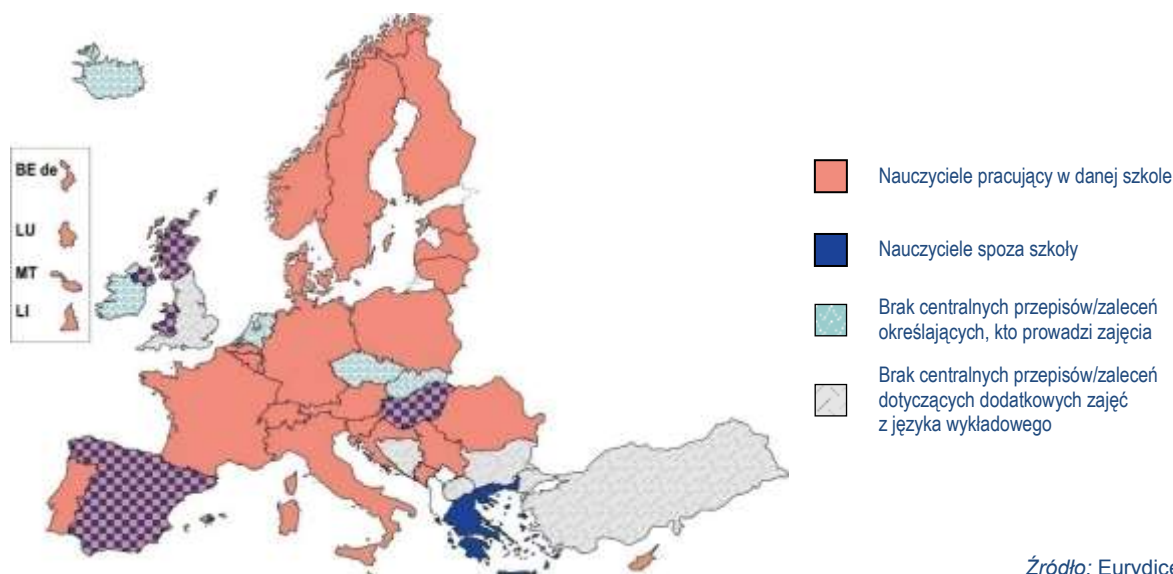
W Szwecji każdy uczeń uczestniczący w zajęciach wprowadzających ma prawo do opiekuna językowego, którym może być nauczyciel szkolny lub każdy inny członek kadry, pod warunkiem że zna język wykładowy. Nauczanie języka wykładowego może być prowadzone zarówno przez nauczyciela, jak i przez współpracującego ze szkołą korepetytora.

Zalecenia w Zjednoczonym Królestwie (w Walii i Irlandii Północnej) również określają kwalifikacje wymagane do nauczania uczniów-migrantów języka wykładowego. Mogą to być nauczyciele posiadający kwalifikacje do nauczania języka wykładowego jako języka dodatkowego lub jako języka obcego, bądź do nauczania osób posługujących się innymi językami. Wsparcia językowego mogą również udzielać dwujęzyczni asystenci nauczyciela, posługujący się językiem wykładowym oraz językiem używanym przez ucznia w domu.

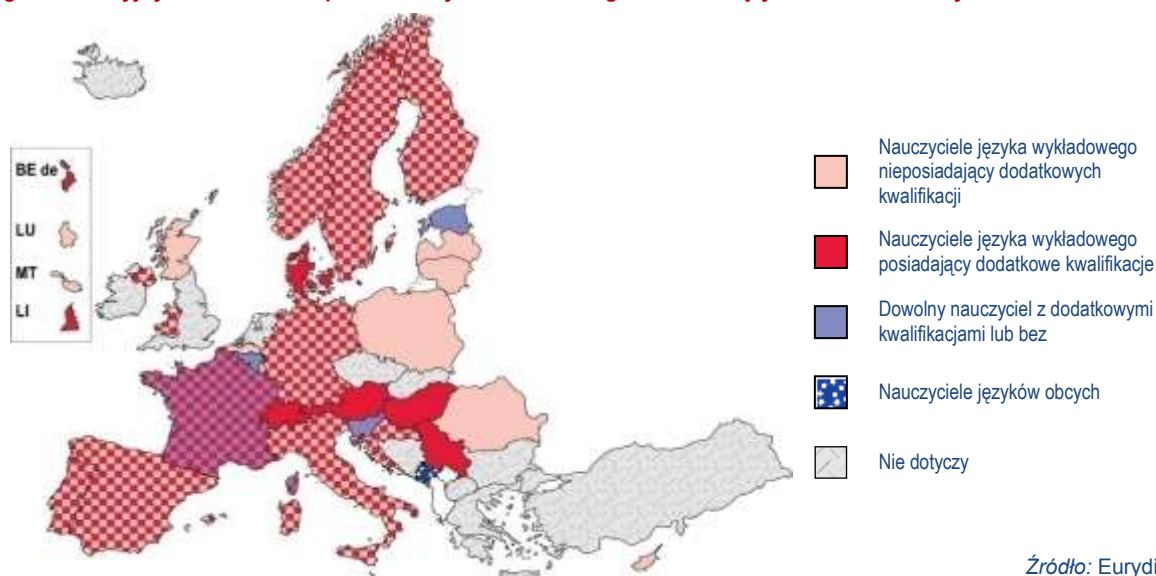
Jedynie w czterech systemach oświaty (we Francuskiej Wspólnocie Belgii, w Estonii, Francji i w Słowenii) w dokumentach urzędowych stwierdza się, że dodatkowe zajęcia z języka wykładowego mogą być prowadzone przez dowolnego nauczyciela z danej szkoły, przy czym we Francji musi on posiadać dodatkowe kwalifikacje, które można zdobyć w ramach doskonalenia zawodowego kończącego się egzaminem końcowym. W pozostałych 3 krajach nie są ogólnie wymagane żadne dodatkowe kwalifikacje, jednak w Słowenii od września 2018 r. wprowadzono nową zasadę, według której w szkołach średnich ogólnokształcących II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym zajęcia te mogą prowadzić tylko nauczyciele posiadający kwalifikacje do nauczania języka słoweńskiego.

W Czarnogórze za nauczanie języka wykładowego w ramach zajęć dodatkowych odpowiedzialni są nauczyciele języków obcych.

Rysunek I.4.6 A: Nauczyciele prowadzący dodatkowe zajęcia z języka wykładowego w trakcie godzin lekcyjnych, w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych, 2017/18



Rysunek I.4.6 B: Nauczyciele z danej szkoły prowadzący dodatkowe zajęcia z języka wykładowego w trakcie godzin lekcyjnych, w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych, 2017/18



Objaśnienie

Na pierwszej mapce pokazano, czy według centralnych przepisów/zaleceń nauczyciele prowadzący zajęcia dodatkowe z języka wykładowego dla nowo przybyłych uczniów-migrantów w trakcie godzin lekcyjnych to nauczyciele pracujący w danej szkole, czy poza nią. Druga mapka przedstawia profil zawodowy nauczycieli pracujących w danej szkole (wg centralnych przepisów/zaleceń). Zaznaczenie szachownicą oznacza, że w danym kraju obowiązuje więcej niż jedna zasada.

Ewentualne różnice na danych poziomach kształcenia wskazano w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów.

W trakcie godzin lekcyjnych oznacza, że dodatkowe zajęcia języka wykładowego prowadzone są w czasie przeznaczonym na realizację standardowego programu nauczania.

Dowolny nauczyciel pracujący w danej szkole (z dodatkowymi kwalifikacjami lub bez): kategoria ta obejmuje nauczycieli pracujących w danej szkole (dowolny nauczyciel) posiadających dodatkowe kwalifikacje (np. we Francji) oraz nauczycieli pracujących w danej szkole (dowolny nauczyciel) nieposiadających dodatkowych kwalifikacji (np. we Francuskiej Wspólnocie Belgii, w Estonii i Słowenii).

Nie dotyczy (Rysunek I.4.6 B) obejmuje następujące sytuacje:

- brak centralnych przepisów/zaleceń dotyczących dodatkowych zajęć z języka wykładowego;
- brak centralnych przepisów/zaleceń określających, kto prowadzi zajęcia;
- dodatkowe zajęcia prowadzą jedynie osoby spoza szkoły.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): W przypadku szkół podstawowych nie stosuje się zaleceń określających kto powinien prowadzić zajęcia dodatkowe.

Dania i Islandia: Nie prowadzi się zajęć dodatkowych z języka wykładowego na poziomie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym w szkole.

Hiszpania: Według centralnych przepisów/zaleceń zajęć dodatkowych nie prowadzi się w kształceniu i szkoleniu zawodowym w szkole.

Irlandia: Brak ogólnokrajowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie szkoły średniej.

Luksemburg: Nie prowadzi się zajęć dodatkowych z języka wykładowego na poziomie ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym w szkole.

Malta: W przypadku kształcenia i szkolenia zawodowego w szkole nauczyciele uczący języka wykładowego posiadają wyższe dodatkowe kwalifikacje niż nauczyciele w kształceniu ogólnym.

Słowenia: Na poziomie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym w szkole dodatkowe zajęcia z języka wykładowego mogą być organizowane w pobliskich szkołach i prowadzone przez nauczycieli w nich pracujących. Od września 2018 r. są to nauczyciele języka wykładowego bez innych dodatkowych kwalifikacji, a nie dowolni nauczyciele pracujący w danej szkole.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Szwajcaria: Nie prowadzi się zajęć dodatkowych z języka wykładowego na poziomie ogólnokształcących szkół średnich II stopnia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

Zgodnie z centralnymi przepisami lub zaleceniami w kilku krajach dodatkowe zajęcia z języka wykładowego prowadzone są przez nauczycieli zewnętrznych: w każdym przypadku w Grecji oraz w niektórych przypadkach w Hiszpanii, na Węgrzech i w Zjednoczonym Królestwie (w Walii, Irlandii Północnej i Szkocji) (patrz Rysunek I.4.6 A). W Hiszpanii sytuacja różni się w zależności od wspólnoty autonomicznej. Na przykład we wspólnocie autonomicznej Aragonii zajęcia te prowadzą nauczyciele przedmiotów zintegrowanych w szkołach podstawowych, nauczyciele języka hiszpańskiego jako ojczystego w szkołach średnich oraz nauczyciele zewnętrzni z aragońskiego ośrodka wspierania edukacji międzykulturowej, o ile są dostępni. W Grecji nauczyciele „zajęć wstępnych” zatrudniani są na okres roku i pracują na podstawie umowy na czas określony – w przeciwieństwie do innych nauczycieli zatrudnionych na czas nieokreślony. Na Węgrzech nauczyciele przygotowani do nauczania węgierskiego jako języka obcego mogą już uczyć w danej szkole lub mogą być zatrudniani poza nią na czas określony. W Zjednoczonym Królestwie (w Walii) dodatkowe zajęcia z języka wykładowego mogą być również prowadzone przez specjalistę języka angielskiego (lub walijskiego) zatrudnionego przez władze lokalne. Również w Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej) zajęcia te mogą być prowadzone przez zewnętrznych, często dojeżdżających, nauczycieli lub doradców językowych bądź międzykulturowych.

Jedynie w kilku krajach stosuje się zalecenia dotyczące kwalifikacji wymaganych do nauczania języka, jakim uczniowie posługują się w domu

Dokumenty urzędowe zalecające nauczanie języka, jakim uczniowie posługują się w domu, stosuje się w mniejszości systemów oświaty w Europie (patrz Rysunek I.3.5), w związku z czym w niewielu krajach opublikowano przepisy lub zalecenia dotyczące tego, kto powinien je prowadzić.

Władze oświatowe najwyższego szczebla w Austrii, Finlandii, Szwecji i Norwegii stosują przepisy i zalecenia, według których języka używanego w domu nauczać powinni nauczyciele w pełni wykwalifikowani. W Hiszpanii i we Włoszech nauczanie języka używanego w domu realizowane jest w ramach umów dwustronnych na poziomie państwowym z krajami, z których pochodzą główne społeczności migrantów, a nauczyciele zdobywają kwalifikacje zgodnie z przepisami tych krajów. Podobna sytuacja ma miejsce w Szwajcarii, przy czym nauczyciele języka używanego w domu otrzymują również wsparcie ze strony szwajcarskich władz oświatowych, szczególnie w formie odpowiednich kursów doskonalenia zawodowego.

W kilku systemach (w Danii, Niemczech, na Łotwie, w Słowenii oraz w Zjednoczonym Królestwie – w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) centralne władze oświatowe przekazują uprawnienia decyzyjne w tym obszarze władzom lokalnym lub szkołom.

BE de

LU

MT

LI

Stosuje się przepisy

Brak przepisów

W gestii władz lokalnych/szkół

Brak przepisów/zaleceń dotyczących nauczania języka używanego w domu

Źródło: Eurydico

Objaśnienie

Język, jakim uczniowie posługują się w domu: patrz Glosariusz.

Irlandia: Brak programów kształcenia i szkolenia zawodowego w szkołach średnich wdrożonych w skali ogólnokrajowej.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Kształcenie i szkolenie zawodowe nie stanowi odrębnego nurtu organizacji kształcenia.

Liechtenstein: Uczniowie uczestniczący w programach kształcenia i szkolenia zawodowego odbywają część szkolną tych programów w Szwajcarii.

Profil zawodowy dyrektorów szkół i zakres ich obowiązków różni się w poszczególnych krajach Europy. Niemniej jednak we wszystkich krajach są oni zazwyczaj odpowiedzialni za organizację nauczania oraz za zarządzanie zasobami finansowymi i ludzkimi. Niektórzy z nich również uczą. Proces integracji uczniów-migrantów w szkole może stanowić wyzwanie dla dyrektorów szkół, ponieważ uczniowie ci często potrzebują wielowymiarowego wsparcia ze strony różnych specjalistów, którzy mogą być zatrudnieni w danej szkole lub świadczyć usługi zewnętrzne. Często są to specjaliści z zakresu nauczania języków, pomocy w uczeniu się i wsparcia psychospołecznego. Aby skutecznie zarządzać pracą tych osób i zaspokajać potrzeby uczniów-migrantów, dyrektorzy szkół muszą posiadać silne zdolności przywódczo-organizacyjne oraz doskonałe umiejętności interpersonalne.

W niektórych krajach, np. na Cyprze, organizowane są specjalne szkolenia pomagające dyrektorom szkół wdrażać konkretne plany działania lub projekty dotyczące integracji uczniów ze środowisk

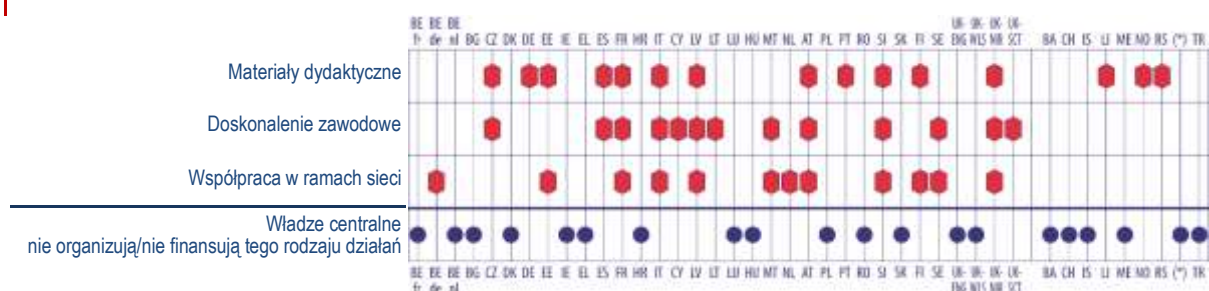
migranckich. W Portugalii zaś prowadzone są bardziej ogólne działania mające na celu poprawę wyników uczniów (w tym uczniów-migrantów) i zmniejszenie ryzyka przedwczesnego kończenia nauki.

Na Malcie Instytut Edukacji działający w ramach Ministerstwa Edukacji i Zatrudnienia prowadzi działania służące wymianie informacji i doświadczeń między dyrektorami szkół, a w Finlandii rozwijana jest sieć koordynatorów gminnych zajmujących się edukacją migrantów, która wspiera również pracę dyrektorów szkół.

W Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) *Scottish College for Education Leadership* (SCEL) prowadzi programy dostosowane do konkretnych aspektów standardów *General Teaching Council for Scotland* (GTCS), które stanowią podstawę rozwoju zawodowego nauczycieli. Programy te skupiają się m.in. na wartościach zawodowych oraz na zagadnieniach sprawiedliwości społecznej, równości i różnorodności.

Dyrektorzy szkół korzystają również z różnych form wsparcia udzielanego na poziomie szkoły. Na przykład w Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej), na portalu internetowym władz oświatowych, dostępna jest usługa *Intercultural Education Service* (IES), która wspiera szkoły i nauczycieli w obszarze świadomości międzykulturowej, oceny i planowania oraz dostępu do programów nauczania. W Szwecji wiele programów doskonalenia zawodowego nauczycieli skierowanych jest również do dyrektorów szkół, których zachęca się do korzystania z nich wspólnie z nauczycielami.

Rysunek I.4.8: Programy wsparcia, szkolenia i inne działania przeznaczone dla dyrektorów szkół w obszarze integracji uczniów-migrantów, 2017/18



Część II:

Analiza



II.1: WSTĘP

Podczas gdy pierwsza część raportu miała na celu przedstawienie kompleksowej mapy legislacji i zaleceń w wielu dziedzinach, w drugiej przedstawiono bardziej ukierunkowaną analizę. Starano się tu znaleźć odpowiedzi na główne pytanie raportu, które brzmi: jakie środki stosują centralne władze oświatowe w całej Europie w celu promowania integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkołach? Aby udzielić odpowiedzi na to pytanie, przyjrano się przepisom/zaleceniom na najwyższym szczeblu w niektórych kluczowych obszarach, które są bliskie dziecku, a analizę przeprowadzono w odniesieniu do dwóch głównych wymiarów: pierwszy z nich to różnorodność językowa i kulturowa, a drugi to podejście uwzględniające wszystkie potrzeby dziecka.

Rozdział zatytułowany „Zapewnianie różnorodności w szkołach” koncentruje się na przepisach/zaleceniach w trzech obszarach: nauczanie języka wykładowego, nauczanie języka, którym uczeń posługuje się w domu, i edukacja międzykulturowa. Edukacja międzykulturowa może być postrzegana jako zasada edukacyjna określająca praktyki nauczania i uczenia się w szkołach. Edukacja międzykulturowa promuje tworzenie wspólnej przestrzeni, w której wszyscy uczniowie – niezależnie od ich pochodzenia językowego i kulturowego – mogą nawiązywać dialog, zauważać podobieństwa, a nie tylko różnice, okazywać sobie nawzajem szacunek i wykazywać się gotowością do zmiany sposobu, w jaki postrzegają siebie i innych.

Nauczanie języka wykładowego uczniów ze środowisk migranckich jest podstawowym zadaniem szkół, które umożliwia tym uczniom pełne wykorzystanie możliwości uczenia się i integrację społeczną w szkołach. Takie nauczanie może być prowadzone podczas zajęć poświęconych temu językowi lub może być realizowane przez wszystkich nauczycieli przedmiotów w ramach całego programu nauczania. Może również występować w ramach programu nauczania propagującego wielojęzyczność i nauczanie języków, którymi uczniowie ze środowisk migranckich posługują się w domu. W zależności od podejścia przyjętego przez władze oświatowe, środowisko edukacyjne może okazać się mniej lub bardziej sprzyjające różnorodności.

Rozdział „Całościowe podejście do nauczania i uczenia się z uwzględnieniem wszystkich potrzeb dziecka” skupia się również na przepisach/zaleceniach w trzech obszarach: uwzględnienie wszystkich potrzeb uczniów ze środowisk migranckich, wspieranie nauczycieli w stosowaniu podejścia uwzględniającego wszystkie potrzeby dziecka oraz wdrażanie podejścia do potrzeb uczniów ze środowisk migranckich na poziomie szkoły. Stosowanie w szkołach podejścia uwzględniającego wszystkie potrzeby dziecka może wpłynąć na poprawę wyników nauczania dzięki zapewnieniu równowagi między uwagą poświęconą rozwojowi edukacyjnemu uczniów a uwagą poświęconą ich dobrostanowi społecznemu i emocjonalnemu. Wiele badań, o których mowa w tym rozdziale, potwierdza, że uczniowie ze środowisk migranckich mogą odnieść szczególne korzyści z takiego podejścia.

Stosowanie podejścia uwzględniającego wszystkie potrzeby dziecka w szkołach wymaga uwzględnienia w procesie edukacji wszystkich potrzeb nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich, tj. potrzeb poznawczych, społecznych i emocjonalnych. W tym rozdziale omówiono szczególnie ocenę wstępną, wsparcie w nauce udzielane zarówno w klasie, jak i po zajęciach, a także wsparcie w zakresie rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów ze środowisk migranckich lub środki podejmowane w ramach terapii psychospołecznej, aby pomóc im dojść do siebie po stresujących doświadczeniach. Żeby móc z powodzeniem stosować podejście uwzględniające wszystkie potrzeby dziecka, nauczyciele muszą zostać przeszkoleni i być wspierani w tym zakresie. Ponadto kontekst szkolny powinien opierać się na podejściu stosowanym na poziomie całej szkoły, tj. należy zapewnić, że uczniowie ze środowisk migranckich i nauczyciele ściśle współpracują z dyrektorami szkół, rodzicami i organizacjami lokalnymi w celu zaspokojenia holistycznych potrzeb uczniów.

Analiza ta koncentruje się na politykach i działaniach realizowanych w 10 systemach edukacji: Niemcy (Brandenburgia), Hiszpania (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), Francja, Włochy, Austria, Portugalia, Słowenia, Finlandia, Szwecja i Zjednoczone Królestwo (Anglia). Ograniczenie liczby systemów edukacji pozwala na przeprowadzenie pogłębionej analizy. Systemy edukacji zostały wybrane na

podstawie dwóch głównych kryteriów: stosunkowo duża populacja migrantów, jak również wdrożenie odpowiednich polityk i działań w poszczególnych badanych obszarach (patrz również rozdział pt. Kontekst i Część I. Mapowanie).

Niniejsza, druga część raportu zawiera zatem analizę porównawczą przepisów/zaleceń wydanych przez centralne władze oświatowe w 10 systemach edukacji, które dotyczą różnych aspektów różnorodności językowej i kulturowej oraz podejścia uwzględniającego wszystkie potrzeby dzieci w szkołach. Analiza opiera się na dostępnych wynikach badań naukowych. Na tej podstawie opracowano część końcową, w której wymieniono systemy edukacji, w których realizowana jest najbardziej wszechstronna polityka w odniesieniu do różnorodności i jest stosowane podejście uwzględniające wszystkie potrzeby dziecka, oraz pokazano, na co kładzie się szczególny nacisk w tych dwóch obszarach.

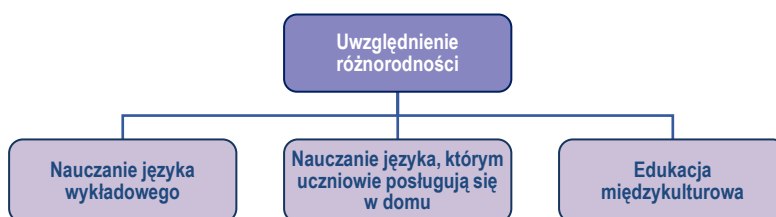
II.2: ZAPEWNIANIE RÓŻNORODNOŚCI W SZKOŁACH

W rozdziale tym przyjrzymy się sposobom zapewniania różnorodności w szkołach. Skupimy się na trzech głównych obszarach programu nauczania: języku wykładowym, językach, którymi uczniowie posługują się w domu, i edukacji międzykulturowej (zob. Rysunek II.2.1). Opierając się na badaniach i dokumentach, przeprowadzimy analizę tego, w jaki sposób centralne władze oświatowe w 10 krajach realizują działania mające na celu ułatwienie integracji uczniów z różnych środowisk kulturowych.

Ponieważ kompetencje w zakresie języka wykładowego są niezbędne do nauki w środowisku szkolnym, cel ten tradycyjnie przyświeca wszystkim działaniom podejmowanym przez szkoły. Literatura przedmiotu omówiona w tym rozdziale pokazuje jednak, że istnieją sposoby skuteczniejszej realizacji tego zadania. Szczególnie zapewnienie nauczania w szerszych, wielojęzycznych i wielokulturowych ramach – w których ceni się język (języki) i kulturę (kultury) uczniów ze środowisk migranckich – przynosi dwie istotne korzyści edukacyjne: po pierwsze, pomaga uczniom ze środowisk migranckich łatwiej uczyć się języka wykładowego, a po drugie, daje im również szansę na zmianę postrzegania samych siebie w pozytywny sposób, ponieważ ich własny język (języki) i kultura (kultury) są cenione na równi z językiem i kulturą kraju przyjmującego (patrz punkty pt. Nauczanie języka wykładowego i Nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu).

„Edukacja międzykulturowa może zapewnić przestrzeń i warunki niezbędne do tego, by wszyscy uczniowie z różnych środowisk językowych i kulturowych – zarówno urodzeni w kraju przyjmującym, jak i migranci – mogli komunikować się, wspólnie uczyć i rozwijać się jako jednostki świadome własnej tożsamości kulturowej i szanujące innych” (zob. punkt pt. Edukacja międzykulturowa). Sprzyja to rozwojowi szkoły, która staje się bardziej włączająca.

Rysunek II.2.1: W jaki sposób programy nauczania umożliwiają uwzględnienie różnorodności w szkołach



Źródło: Eurydice.

II.2.1. Nauczanie języka wykładowego

Opanowanie języka wykładowego jest niezbędne, aby każdy uczeń mógł dobrze radzić sobie w szkole. Jednakże obecnie powszechnie uznaje się, że uczniowie potrzebują umiejętności językowych, które „wykraczają poza spontaniczny i ogólnie nieformalny język używany w codziennym życiu społecznym” (Council of Europe 2015, s. 10). Muszą być w stanie pewnie posługiwać się językiem używanym w środowisku edukacyjnym, który często określa się mianem „języka akademickiego”. Różni się on pod względem leksykalnym i gramatycznym od języka potocznego, często zawiera specjalistyczne słownictwo oraz zdania złożone, aby przytoczyć tylko kilka z jego cech (Bailey et al. 2007). Dlatego szkoły mają obowiązek nauczania tego rejestru językowego, aby uczniowie mogli w pełni korzystać ze wszystkich możliwości związanych z nauką.

Chociaż kwestia ta dotyczy wszystkich uczniów, ma ona kluczowe znaczenie dla osób ze środowisk defaworyzowanych (Heppt, 2014). Sukces edukacyjny jest ważny dla możliwości życiowych indywidualnych osób, ponieważ zapewnia więcej możliwości rozwoju osobistego, społecznego i zawodowego. Dlatego też zapewnienie przez szkołę wszystkim dzieciom możliwości wykorzystania ich pełnego potencjału powinno być głównym celem każdego demokratycznego społeczeństwa, które dąży do osiągnięcia bardziej sprawiedliwego systemu.

Jeśli chodzi o uczniów ze środowisk migranckich, nauka języka wykładowego stanowi szczególne wyzwanie, ponieważ w większości przypadków jest to ich drugi lub dodatkowy język (OECD 2018). Niniejszy rozdział koncentruje się na politykach i działaniach realizowanych przez centralne władze

oświatowe w kluczowych obszarach związanych z uczeniem się przez uczniów ze środowisk migranckich języka wykładowego w szkołach.

Po pierwsze, przeanalizowano tu, czy centralne władze oświatowe zapewniają nauczycielom konkretne wytyczne lub instrumenty umożliwiające dokładną ocenę kompetencji nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich w zakresie języka nauczania, gdy przychodzą oni do szkoły po raz pierwszy. Należy pamiętać, że uczniowie ze środowisk migranckich charakteryzują się dużą różnorodnością. Poza kilkoma wspólnymi cechami i potrzebami pochodzą z różnych krajów, mówią różnymi językami, reprezentują różne kultury oraz mają różne doświadczenia szkolne (Le Pichon 2016). Ocena ich szczególnych potrzeb językowych jest zatem prawdziwym wyzwaniem dla nauczycieli, którzy potrzebują wskazówek i wsparcia, aby działać skutecznie.

Po drugie, rozdział ten poświęcony jest kilku kwestiom związanym z programem nauczania języka wykładowego uczniów ze środowisk migranckich. Czy program kształcenia umożliwia nauczanie języka wykładowego jako drugiego lub dodatkowego języka? Jakie miejsce zajmuje język wykładowy w programie nauczania: czy jest nauczany jako osobny przedmiot, czy też jako zagadnienie przekrojowe? Czy świadomość językowa jest częścią programu nauczania – czy jest ona uwzględniana podczas nauczania języka wykładowego lub innych przedmiotów w całym programie nauczania?

Świadomość językowa odnosi się do wrażliwości osoby na charakter języka i jego rolę w życiu człowieka (Donmall 1985). Obejmuje takie pojęcia jak wiedza na temat języka, świadome postrzeganie i wrażliwość podczas uczenia się języka, nauczanie języka i używanie języka (Association for Language Awareness 2012, [za: Ellis, 2012, s. 2]). Koncepcja ta ma swoje korzenie w wielojęzycznej tradycji gramatyki kontrastowej, tj. podejściu skupiającym się na podobieństwach i różnicach między językami; od początku świadomość językowa jest również postrzegana jako środek do walki z etnocentryzmem i obejmuje przydatny zestaw kompetencji potrzebnych do życia w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo i językowo (Ellis, 2012). Osoby posługujące się wieloma językami rozwijają zazwyczaj większą świadomość językową (Herdina, Jessner 2002).

Ocena wstępna

Zbieranie informacji o kompetencjach i wiedzy nowo przybyłych uczniów jest podstawowym i niezbędnym zadaniem realizowanym przez nauczycieli w szkołach. Taka ocena wstępna jest niezbędna, aby nauczyciele odpowiednio zaplanowali swoje lekcje i w jak największym stopniu zaspokajali indywidualne potrzeby uczniów. W punkcie tym dokonano analizy wstępnej oceny biegłości uczniów w posługiwaniu się językiem wykładowym oraz zadano pytanie, czy centralne władze światowe wspierają nauczycieli w tym zadaniu, wydając odpowiednie przepisy/zalecenia.

W dziewięciu z dziesięciu systemów edukacji (z wyjątkiem Słowenii) centralne władze oświatowe wydają przepisy/zalecenia dotyczące oceny biegłości nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich w posługiwaniu się językiem wykładowym. Jednakże zakres i stopień szczegółowości przepisów/zaleceń bardzo się różni w poszczególnych krajach. Na przykład w Finlandii dokumenty urzędowe zawierają niewiele konkretnych odniesień do wstępnej oceny i stanowią, że każda szkoła lub instytucja oświatowa ma pełną autonomię w decydowaniu o metodzie, czasie trwania i osobach odpowiedzialnych za ten proces. Z drugiej strony, centralne władze światowe we Francji i w Szwecji wydają dość szczegółowe wytyczne. We Francji, wstępna ocena biegłości w posługiwaniu się językiem wykładowym dotyczy wszystkich osób niefrancuskojęzycznych, podczas gdy w Szwecji jest skierowana do nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich. Szwecja jest jedynym krajem, w którym wstępna ocena biegłości w posługiwaniu się językiem wykładowym stanowi część kompleksowej i obowiązkowej procedury oceny wstępnej, w ramach której ocenia się wiedzę i umiejętności w zakresie wszystkich przedmiotów szkolnych – w tym języka ojczystego uczniów – (patrz również punkt II.3.2 dotyczący wstępnej oceny w celu określenia całociowych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich).

W szkołach podstawowych we **Francji** wstępna ocena prowadzona jest przez osobę specjalnie wyznaczoną do tego celu przez francuskie kuratorium, z pomocą trenerów z CASNAV (*ośrodków akademickich zajmujących się kształceniem nowo przybyłych niefrancuskojęzycznych uczniów i uczniów z rodzin podróżnych*). W odniesieniu do języków ocena ta ma na celu uzyskanie informacji na temat umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się językiem francuskim (w mowie i piśmie) oraz ich kompetencji werbalnych i niewerbalnych w innych językach nauczanych we francuskim systemie edukacji, a zwłaszcza w języku angielskim. Osoby dokonujące ewaluacji mogą korzystać z pierwszego języka uczniów, jeśli ułatwia to proces ewaluacji.

Dwa systemy edukacji (Austria i Zjednoczone Królestwo – Anglia) przyjęły ostatnio regulacje w tej dziedzinie. Austriackie przepisy wyróżniają się tym, że wszyscy uczniowie – zarówno urodzeni w kraju przyjmującym, jak i migranci – przed rozpoczęciem nauki szkolnej muszą poddać się egzaminowi sprawdzającemu umiejętności posługiwania się językiem niemieckim. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) przeprowadzana jest ocena uczniów posługujących się językiem angielskim jako językiem dodatkowym w celu monitorowania postępów uczniów przez lata. Jednak w czerwcu 2018 r. Departament Edukacji ogłosił, że od roku szkolnego 2018/19 nie będzie już wymagana ocena znajomości języka angielskiego jako dodatkowego języka ani zbieranie danych do celów monitoringu.

Często centralne władze oświatowe dostarczają nauczycielom odpowiednie narzędzia do oceny, pozwalające sprawdzić kompetencje nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich. Tak jest na przykład w Portugalii, gdzie wzory testów kwalifikacyjnych oparte na ESOKJ są dostępne na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji.

Oprócz tej wstępnej oceny większość centralnych władz oświatowych (z wyjątkiem Zjednoczonego Królestwa – Anglii) nadal wspiera nauczycieli w ciągłej ocenie umiejętności językowych uczniów ze środowisk migranckich, zapewniając wskazówki, specjalne materiały do oceny, szkolenia itp.

We **Francji** i **Włoszech** centralne władze oświatowe określiły poziomy kompetencji lub poziomy odniesienia, z którymi nauczyciele mogą się zapoznać w celu przeprowadzania ciągłej oceny umiejętności językowych uczniów ze środowisk migranckich.

Chociaż w Słowenii nie wydano szczegółowych przepisów/zaleceń dotyczących wstępnej oceny biegłości uczniów ze środowisk migranckich w posługiwaniu się językiem wykładowym w roku odniesienia niniejszego raportu, to zachęca się wszystkie szkoły do uwzględnienia wszelkich dostępnych dokumentów dostarczonych przez uczniów, jak również wieku tych uczniów, ale to szkoły same decydują, czy i w jaki sposób oceniać ich umiejętności. Jednak latem 2018 r. wprowadzono nowe zasady (przepisy) dla uczniów zapisujących się do szkół średnich II stopnia (w tym do szkół zawodowych – programy IVET). Określają one treść, organizację i kryteria egzaminu dla nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich, którzy nie mogą przedstawić dowodu posiadania formalnych kwalifikacji. Na przykład uczniowie, którzy nie posiadają świadectwa potwierdzającego znajomość języka słoweńskiego na poziomie A2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) ustanowionego przez Radę Europy, muszą wziąć udział w specjalnym kursie języka słoweńskiego.

Język wykładowy w ramach programu nauczania

Wyniki wstępnej oceny mogą być wykorzystane do podjęcia decyzji, w której klasie umieścić nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich (zob. także Rysunek I.2.5). Decyzja, czy umieścić ich bezpośrednio w klasach ogólnodostępnych i (lub) w klasach przygotowawczych (zob. Rysunek I.2.7), często zależy od poziomu znajomości języka wykładowego przez uczniów. W większości z dziesięciu systemów edukacji, jeśli uczniowie nie posiadają umiejętności językowych potrzebnych do radzenia sobie w klasach ogólnodostępnych, umieszczani są w oddzielnych klasach podczas zajęć z niektórymi lub ze wszystkich przedmiotów uwzględnionych w programie. Ponadto, jak pokazano na Rysunku I.3.4, we wszystkich systemach edukacji, z wyjątkiem Zjednoczonego Królestwa (Anglia), obowiązują centralne przepisy/zalecenia dotyczące zapewnienia dodatkowych zajęć z języka wykładowego dla uczniów ze środowisk migranckich.

Specjalne programy nauczania języka wykładowego jako języka obcego

W większości z 10 omawianych systemów edukacji zaleca się, aby nauczyciele prowadzący dodatkowe zajęcia z języka wykładowego dla uczniów ze środowisk migranckich posiadali specjalne kwalifikacje do nauczania tego języka jako języka drugiego/dodatkowego. Jednak rzadko jest to

wymogiem (zob. również Rysunek I.4.6). W związku z tym warto przyjrzeć się temu, w jakim stopniu centralne władze oświatowe wspierają tych nauczycieli, udzielając im wskazówek, na przykład w formie programu nauczania języka wykładowego jako języka obcego.

Wszystkie systemy edukacji, z wyjątkiem Francji i Zjednoczonego Królestwa (Anglii), opracowały program nauczania języka wykładowego jako języka obcego. W sześciu z nich (Niemcy ⁽⁶³⁾ – Brandenburgia, Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Włochy, Austria, Słowenia i Portugalia) głównym celem programu nauczania jest wspieranie nauczycieli w zapewnianiu zindywidualizowanego nauczania uczniów ze środowisk migranckich, tak aby wszyscy oni mogli szybko zrealizować standardowy program nauczania języka wykładowego. Niektóre z tych programów nauczania porządkują cele nauczania zgodnie z celami używania języka i rozróżniają co najmniej dwa etapy: używanie języka do codziennej komunikacji i posługiwanie się nim do celów nauki.

We **Włoszech** wytyczne dotyczące programu nauczania języka włoskiego jako języka obcego definiują dwa etapy nauki uwzględniające szczególne cele edukacyjne: nauka języka włoskiego do celów komunikacji i nauka języka włoskiego do celów nauczania (etap „pomostowy”).

W **Portugalii** program nauczania języka portugalskiego jako języka obcego ma na celu opanowanie przez uczniów języka portugalskiego jako języka komunikacji, jako języka wykładowego i jako narzędzia integracji w społeczeństwie wielojęzycznym i wielokulturowym.

W Finlandii i Szwecji opracowano program nauczania języka wykładowego jako języka drugiego. W Finlandii jest on dostępny dla uczniów, którzy w domu posługują się językiem innym niż język szwedzki i fiński i którzy potrzebują takiego nauczania, podczas gdy w Szwecji program nauczania jest dostępny dla szerszej grupy uczniów, ale jest również realizowany na podstawie potrzeb. W obu krajach uczniowie ci mogą realizować program nauczania przez cały okres nauki szkolnej. Świadectwo jest wydawane na zakończenie nauki, tak jak w przypadku każdego innego przedmiotu uwzględnionego w programie nauczania. Uczniowie mają również prawo do zmiany standardowego programu nauczania. Szkoły nie zawsze organizują oddzielne zajęcia lub grupy uczące się języka wykładowego jako języka obcego. W związku z tym uczniowie ci mogą uczęszczać na ogólnodostępne zajęcia, podczas których realizują inny program nauczania i są oceniani zgodnie z programem nauczania języka wykładowego jako języka obcego. Takie środowisko edukacyjne wymaga zastosowania specyficznych strategii nauczania, takich jak różnicowanie.

W Szwecji odbyły się debaty na temat przedmiotu, jakim jest język szwedzki jako drugi język (Axelsson, Magnusson 2012; Hyltenstam, Milani 2012). Zwolennicy takiego rozwiązania podkreślają, że osoby, dla których język szwedzki jest językiem obcym, potrzebują specjalnych rozwiązań dydaktycznych, aby móc skutecznie się go uczyć, natomiast jego przeciwnicy wskazują na wynikające z takiego podejścia skutki związane z podziałem uczniów, ponieważ może to prowadzić do umieszczania uczniów w różnych grupach (Magnusson 2013). Te dwa stanowiska bardzo wyraźnie ilustrują wyzwanie, przed którym często stają władze oświatowe. W takich okolicznościach wydaje się, że krokiem naprzód jest przyjęcie zrównoważonego podejścia, uwzględniającego specyficzne potrzeby językowe uczniów, a jednocześnie ułatwiającego ich integrację w szkole.

Język wykładowy jako kompetencja przekrojowa

To, w jaki sposób język wykładowy jest usytuowany w programie nauczania, może mieć duży wpływ na jego nauczanie wszystkich uczniów, a nie tylko uczniów ze środowisk migranckich. Jak podkreślono wcześniej, sukcesy w nauce szkolnej zależą od biegłej znajomości języka. Dlatego też uznanie interdyscyplinarnego charakteru tego przedmiotu przez traktowanie go jako kompetencji przekrojowej, której powinni nauczać wszyscy nauczyciele, może znacznie pomóc wszystkim uczniom w doskonaleniu umiejętności językowych. Zapewnienie edukacji językowej w ramach całego programu nauczania przez nauczanie z uwzględnieniem aspektu językowego jest jednym z opartych na wynikach badań podejść do skutecznego nauczania języków, szczególnie w klasach wielojęzycznych (European Commission, 2017b). Ponadto rozwijanie świadomości językowej podczas nauki języków

⁽⁶³⁾ Kraj związkowy Berlin stosuje ten sam program nauczania (Ramowy program nauczania w Berlinie i Brandenburgii) co kraj związkowy Brandenburgia.

i przedmiotów innych niż języki jest korzystne dla wszystkich uczących się, a szczególnie dla uczniów dwujęzycznych i wielojęzycznych, w tym uczniów ze środowisk migranckich. Zapewnia to lepsze rozumienie zagadnień językowych, a w rezultacie ułatwia naukę języków obcych i pomaga osiągnąć wysoki poziom biegłości we wszystkich znanych uczniom językach.

W poniższym punkcie omówiono pokrótce, czy język wykładowy jest traktowany jako zagadnienie przekrojowe w programie nauczania i czy świadomość językowa jest uwzględniana w ramach tego przedmiotu, czy też jest uwzględniana w innych przedmiotach w programie nauczania.

Programy nauczania we wszystkich systemach edukacji traktują język wykładowy jako kompetencję przekrojową. Jednakże szczegółowe zagadnienia językowe zdefiniowane jako przekrojowe różnią się w zależności od systemu. W większości systemów edukacji (Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Włochy, Francja, Portugalia, Słowenia i Zjednoczone Królestwo – Anglia) nacisk kładzie się na rozwój kompetencji komunikacyjnych. Uczniowie powinni rozwijać umiejętności językowe i uczyć się, jak ich używać, aby skutecznie komunikować się w różnych sytuacjach i do różnych celów.

W **Hiszpanii**, zgodnie z centralnymi dokumentami urzędowymi odnoszącymi się do programu nauczania na poziomie szkoły podstawowej, język i komunikacja stanowią podstawę do tworzenia, zdobywania i przekazywania wiedzy. Dlatego też wszystkie przedmioty w programie nauczania przyczyniają się do rozwoju umiejętności komunikacyjnych uczniów. W ten sam sposób program nauczania na poziomie szkoły średniej stanowi, że szkoły muszą promować kompetencje komunikacyjne w ramach wszystkich przedmiotów jako podstawowy element nabywania i rozwijania podstawowych umiejętności w zakresie przedmiotów pozajęzykowych.

We **Francji** języki są postrzegane jako kluczowe narzędzia komunikacji i myślenia. To właśnie w tym kontekście znajomość języka francuskiego jest promowana w ramach całego programu nauczania i traktowana jako priorytet celów nauczania przekrojowego.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** kompetencje językowe są ściśle związane z umiejętnościami czytania i pisanie, a od wszystkich nauczycieli oczekuje się rozwijania umiejętności w zakresie języka mówionego, czytania, pisanie i słownictwa uczniów jako „integralnych aspektów nauczania każdego przedmiotu”.

Świadomość językowa jest kompetencją przekrojową w programie nauczania w Niemczech (Brandenburgia), Austrii i Finlandii. W systemach tych nauczanie języka wykładowego ma na celu m.in. uświadomienie uczniom elementów językowych oraz funkcjonowania języka jako struktury. Ponadto w Finlandii świadomość językowa jest uważana za kluczowy aspekt kultury szkolnej, co sprawia, że każda szkoła staje się „społecznością posiadającą świadomość językową”. W tym wypadku pojęcie to obejmuje różne aspekty związane z nauką języków, które są istotne w kontekście szkolnym: podkreśla kluczowe znaczenie języka dla nauki, interakcji i współpracy oraz budowania tożsamości i socjalizacji.

W **Niemczech (Brandenburgia)** władze oświatowe opracowały podstawowy program nauczania języków obcych w ramach całego programu nauczania (*Basiscurriculum Sprachbildung*). Zgodnie z nim uczniowie mogą np. wyjaśniać znaczenie słów, w tym terminów technicznych, na podstawie zasad słowotwórstwa; uczniowie potrafią porównywać słowa i wyrażenia w różnych językach (język ojczysty, języki obce nauczane w szkole i języki regionalne).

Biorąc pod uwagę fakt, że świadomość językowa jako pojęcie jest zakorzeniona w tradycji badawczej odnoszącej się do podobieństw i różnic między językami, nie ma nic dziwnego w tym, że te trzy systemy edukacji postrzegają świadomość natury języka i jego roli dla ludzi z perspektywy wielojęzyczności. Na przykład celem kształcenia jest nauczanie uczniów, jak doceniać różne języki (Austria i Finlandia) i uświadomienie im różnic i podobieństw między językami (Niemcy – Brandenburgia, Austria i Finlandia).

Kilka innych systemów edukacji uwzględnia świadomość językową w programie nauczania nie jako zagadnienie przekrojowe lub kompetencję w całym programie nauczania, ale jako wymiar obecny w programach nauczania niektórych przedmiotów. W Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) i w Słowenii świadomość językowa jest zagadnieniem przekrojowym w ramach wszystkich przedmiotów językowych w programie nauczania, z kolei we Francji, Portugalii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) dotyczy ona głównie języka wykładowego.

W **Słowenii** cele nauczania wszystkich języków obcych, a także łaciny i greki, obejmują m.in. rozwijanie umiejętności językowych, zrozumienie indywidualnych zasobów językowych różnych systemów językowych oraz zrozumienie pragmatycznych, socjolingwistycznych i retorycznych zasad obowiązujących w każdym języku.

Rola nauczyciela w realizacji programu nauczania jest niewątpliwie kluczowa. Jeśli zatem program nauczania określa umiejętności komunikacyjne i (lub) świadomość językową jako zagadnienia lub kompetencje przekrojowe, jednym ze szczególnych wyzwań jest umożliwienie ich wdrożenia przez wszystkich nauczycieli, a nie tylko tych, którzy uczą języka wykładowego. Aby to osiągnąć, nauczyciele języków obcych i przedmiotów pozajęzykowych muszą skutecznie ze sobą współpracować.

W **Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii)** w dokumentach urzędowych uwzględniono potrzebę ustanowienia mechanizmów współpracy między nauczycielami języków obcych i przedmiotów pozajęzykowych. Nauczyciele ci muszą współpracować przy nauczaniu treści językowych, które zostały określone jako priorytetowe, i jako takie powinny umożliwiać uczniom postępy w osiąganiu celów związanych z językiem określonych w programie nauczania.

Centralne władze oświatowe we wszystkich systemach edukacji uznają, że wszyscy nauczyciele, w tym nauczyciele przedmiotów pozajęzykowych, mają do odegrania ważną rolę w nauczaniu języka wykładowego. W niektórych krajach, na przykład we Francji i w Finlandii, krajowe programy nauczania stanowią, że każdy nauczyciel (Francja) lub każdy dorosły (Finlandia) powinien być wzorem do naśladowania dla wszystkich uczniów w zakresie poprawności językowej. W innych, na przykład we Włoszech, wszystkich nauczycieli przedmiotów pozajęzykowych zachęca się do zwrócenia szczególnej uwagi na wymiar językowy ich przedmiotów, a zwłaszcza na najbardziej abstrakcyjne pojęcia lub te typowe dla przedmiotu, którego uczą. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) od wszystkich nauczycieli oczekuje się rozwijania umiejętności uczniów w zakresie języka mówionego, czytania, pisania i słownictwa jako „nieodłącznych aspektów nauczania każdego przedmiotu”. W wypadku uczniów posługujących się językiem angielskim jako językiem dodatkowym, od nauczycieli oczekuje się zaplanowania sytuacji, w których uczniowie mogliby rozwijać umiejętności posługiwania się językiem angielskim.

W Austrii, gdzie program nauczania sam w sobie uznaje kluczowe znaczenie języka wykładowego jako pełnoprawnego przedmiotu, oficjalne wytyczne dotyczące kształcenia nauczycieli (*PädagogInnenbildung NEU*) jasno określają, że nauczyciele mają obowiązek wspierania rozwoju umiejętności uczniów w zakresie języka wykładowego. Ponadto wszyscy nauczyciele w Austrii mają również zapewnione możliwości doskonalenia zawodowego. Takie same możliwości doskonalenia zawodowego są dostępne dla wszystkich nauczycieli w Finlandii.

II.2.2. Nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu

Paradygmat jednojęzyczności dominujący w większości europejskich szkół finansowanych ze źródeł publicznych jest dziedzictwem procesu budowania tożsamości narodowej (Busch, 2011). W większości wypadków proces ten wiązał się m.in. z wyłącznym używaniem jednego wspólnego języka w życiu publicznym. Chociaż większość krajów europejskich oficjalnie uznaje języki regionalne lub mniejszości w obrębie swoich granic do celów prawnych lub administracyjnych, w zdecydowanej większości tych krajów w rzeczywistości obowiązuje tylko jeden język urzędowy (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017b). W tym kontekście, systemy edukacji były (i nadal są) kluczowymi graczami odpowiedzialnymi za promowanie wspólnego języka w całym kraju.

Jednak paradygmat jednojęzyczności coraz częściej okazuje się nieprzystającym do rzeczywistości, ponieważ społeczeństwa europejskie stają się coraz bardziej zróżnicowane językowo i kulturowo, co wynika z procesów migracji i globalizacji (zob. również rozdział zat. „Kontekst”). Ponadto więcej możliwości podróżowania i nowe technologie umożliwiają osobom ze środowisk migranckich utrzymywanie bliższych kontaktów z rodziną, językiem i kulturą kraju ojczystego.

Badania przeprowadzone przez kilku naukowców (Thomas Collier 1997; Cummins 2001; Garcia 2009) ilustrują, w jaki sposób uwzględnienie realiów językowych i kulturowych uczniów wywiera pozytywny wpływ na samopoczucie i poziom umiejętności uczniów w szkole, zwłaszcza w odniesieniu do języka wykładowego. Jak podaje Cummins (2001, s. 19), „odrzućcie języka dziecka w szkole oznacza

odrzuć dziecko”. Badania przeprowadzone przez Thomasa i Colliera (1997) pokazują, że nauka języka, którym uczniowie posługują się w domu w ramach programów dwujęzycznych pozwala uczniom na szybsze przyswajanie języka wykładowego, choć oznacza to dla nich mniej czasu na naukę, ponieważ część programu nauczania języka jest poświęcona na nauczanie języka, którym posługują się w domu.

Rysunek I.3.5 w Części I raportu pokazuje, że w mniejszości są kraje, w których centralne władze oświatowe zalecają nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu (13 systemów edukacji). Co więcej, przepis ten rzadko jest prawem, które uczniowie ze środowisk migranckich mogą egzekwować, a jeśli nawet jest, to często podlega pewnym warunkom (zob. Rysunek I.3.6). W poniższym punkcie wykraczamy poza te podstawowe fakty i omawiamy następujące dwie kwestie:

- Jakie są główne cele nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu, według legislacji na najwyższym szczeblu?
- Czy centralne władze oświatowe zapewniają wytyczne dotyczące wstępnej oceny uczniów, programu nauczania lub kształcenia nauczycieli w zakresie nauczania języków, którymi uczniowie posługują się w domu?

Odpowiedzi na te pytania pomogą nakreślić obraz polityki w zakresie nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu, w każdym z omawianych tu systemów edukacji. Głównym celem jest ocena stopnia, w jakim polityka uznaje wielojęzyczny wymiar społeczeństw europejskich i promuje nauczanie wszystkich języków w szkołach, szczególnie języków, którymi uczniowie ze środowisk migranckich posługują się w domu.

Cele nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu

Niniejsza analiza celów nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu, opiera się na modelu edukacji wielojęzycznej opracowanym przez Buscha (2011). Model Buscha został jednak uproszczony i zmodyfikowany w celu dostosowania go do specyfiki nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu. Nauczanie tego języka może służyć trzem głównym celom:

Rysunek II.2.2: Główne cele nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu

Cel 1	Cel 2	Cel 3
Ułatwienie nauczania języka dominującego, którym w tym kontekście jest język wykładowy	Wspieranie rozwoju języka/kultury uczniów ze środowisk migranckich oraz nauki czytania i pisanie	Promowanie dwujęzyczności i wielojęzyczności wszystkich uczących się

Trzy systemy edukacji (Francja, Portugalia i Zjednoczone Królestwo – Anglia) nie realizują szczegółowych polityk na najwyższym szczeblu w zakresie nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu. Nie oznacza to jednak, że języki, jakimi uczniowie posługują się w domu, są całkowicie nieobecne w szkołach. Wprost przeciwnie, we wszystkich trzech systemach edukacji od nauczycieli oczekuje się, że w klasach w różny sposób zapewnią miejsce dla uczniów ze środowisk migranckich. Jednak nauczanie języka ojczystego ma zasadnicze znaczenie dla osiągnięcia przez uczniów ze środowisk migranckich biegłości w posługiwaniu się językiem wykładowym (Cel 1).

We **Francji** centralne władze oświatowe zalecają metody nauczania, które wykorzystują w klasie języki, którymi posługują się uczniowie ze środowisk migranckich. Nauczyciele mogą np. stosować podejście porównawcze do języków w celu podkreślenia specyficznych zagadnień gramatycznych istotnych w języku francuskim.

W **Portugalii** centralne władze oświatowe zalecają, aby nauczyciele opracowali glosariusze, które mogą obejmować terminologię z kilku przedmiotów objętych programem nauczania. Glosariusze te powinny przede wszystkim ułatwiać uczniom naukę przedmiotów objętych programem nauczania.

Ponadto we Francji i w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) uczniowie mogą zdawać egzaminy krajowe w niektórych językach, którymi uczniowie ze środowisk migranckich posługują się w domu. Języki te są jednak uznawane za „obce” w programie nauczania i podczas egzaminów krajowych.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) opcjonalne egzaminy krajowe są przeprowadzane w językach takich jak urdu, perski, arabski, polski itp. Egzaminy te prowadzą do uzyskania kwalifikacji (*General Certificate of Secondary Education* (GCSEs) i A-Levels). Uczniowie mogą przystąpić do takich egzaminów bez względu na to, czy języki te są nauczane w szkole, do której uczęszczają.

W dokumentach urzędowych w prawie wszystkich pozostałych systemach edukacji (Niemcy – Brandenburgia, Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Włochy, Austria, Słowenia i Szwecja) kładzie się duży nacisk na „zachowanie i promowanie języka, którym uczniowie ze środowisk migranckich posługują się w domu” (Cel 2). Dokumenty te wskazują na rolę, jaką takie nauczanie odgrywa w rozwijaniu kompetencji międzykulturowych uczniów ze środowisk migranckich. Główny nacisk kładzie się na zdobywanie wiedzy i rozumienie języka i kultury kraju pochodzenia. Ostatecznie nauczanie języka ma na celu pomóc uczniom ze środowisk migranckich w budowaniu tożsamości, a tym samym ułatwienie im integracji w szkole.

W Austrii i Szwecji nauka języków, którymi uczniowie posługują się w domu, nie tylko jest uważana za podstawę dla nauki języka wykładowego lub innych języków, lecz również stanowi część całego procesu kształcenia w szkole. Innymi słowy, jest postrzegana jako wkład w osiągnięcia i dobrostan uczniów ze środowisk migranckich.

Cel 3 za punkt wyjścia przyjmuje wielojęzyczność każdej szkoły i jej uczniów. Finlandia jest jedynym krajem, w którym nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu postrzegane jest jako wkład w promowanie dwujęzyczności i wielojęzyczności wszystkich osób uczących się. W kraju tym centralne władze oświatowe korzystają z potencjału zróżnicowanego pod względem językowym i kulturowym środowiska, w którym działają szkoły. Wszystkie języki występujące w szkole są konsekwentnie doceniane i używane, wszystkie odnoszą się do kultury szkoły. Program nauczania promuje wielojęzyczność i ma na celu rozwój świadomości językowej uczniów.

Nauczanie w szkołach języków, którymi uczniowie posługują się w domu

Ten krótki podpunkt koncentruje się na dwóch aspektach związanych z nauczaniem w szkołach języka, którym uczniowie posługują się w domu. Są to wstępna ocena poziomu znajomości języka ojczystego przez uczniów ze środowisk migranckich oraz program nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu.

Jak już podkreślono, jedynie Szwecja określiła procedurę kompleksowej oceny na najwyższym szczeblu (zob. również punkt II.3.2 dotyczący wstępnej oceny w odniesieniu do całościowych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich), która obejmuje ocenę języków, jakimi uczniowie posługują się w domu. We wszystkich innych krajach kompetencje te albo nie są oceniane w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej (Niemcy – Brandenburgia, Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Francja, Portugalia, Słowenia, Austria i Wielka Brytania – Anglia), albo ocena ta należy do obowiązków nauczycieli na poziomie szkoły (Włochy i Finlandia).

Zazwyczaj centralne władze oświatowe opracowują programy nauczania przedmiotów nauczanych w szkole. Nie jest to jednak częste w przypadku języków, którymi uczniowie posługują się w domu. Centralne władze oświatowe tylko w trzech krajach (Austria, Szwecja i Finlandia) opracowały specjalne programy nauczania tych języków. Programy te zakładają, że uczniowie posiadają pewien poziom znajomości tych języków, które nie są uznawane za języki obce. Teoretycznie wszystkie języki, którymi uczniowie posługują się w domu, mogą być nauczane. Na przykład w Austrii w roku szkolnym 2015/2016 w szkołach w całym kraju nauczano 26 języków, którymi uczniowie posługują się w domu ⁽⁶⁴⁾. W Finlandii w semestrze jesiennym 2017 r. w całym kraju nauczano 57 języków ⁽⁶⁵⁾ w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących.

⁽⁶⁴⁾ albański, arabski, bośniacki/chorwacki/serbski, bułgarski, chiński, dari, francuski, grecki, włoski, kurdyjski/kurmandzi, nepalski, paszto, perski, polski, portugalski, romski, rumuński, rosyjski, słowacki, słoweński, somalijski, hiszpański, czeski, czeczeński, turecki, węgierski

W systemach edukacji, w których nie obowiązuje konkretny program nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu, nauczyciele mogą korzystać z materiałów dydaktycznych udostępnionych im przez władze oświatowe (Niemcy – Brandenburgia) lub programów nauczania tych języków jako języków obcych, np. języka portugalskiego w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) czy języków byłej Jugosławii i krajów sąsiadujących w Słowenii.

W Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) szkoły powinny opracować plan pracy szkoły, w którym muszą określić, w jaki sposób zamierzają zachęcać do nauki języków i poznawania kultur członków społeczności szkolnej. Ponadto katalońskie władze oświatowe zachęcają szkoły do zapewnienia nauczania języków, którymi uczniowie posługują się w domu w ramach planu mającego na celu promowanie nauki trzeciego języka (po katalońskim i hiszpańskim).

Kształcenie nauczycieli języków, którymi uczniowie posługują się w domu, i zatrudnianie ich w szkołach

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w skutecznym nauczaniu w szkołach języków, którymi uczniowie posługują się w domu, ponieważ taką rolę odgrywają w nauczaniu wszystkich przedmiotów. W praktyce, w odniesieniu do przygotowania pedagogicznego nauczycieli, kraje prowadzące nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu, można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza grupa obejmuje systemy edukacji, w których nauczyciele pochodzą głównie z zagranicy, a dokładniej z krajów, w których mówi się tymi językami. W związku z tym ich przygotowanie pedagogiczne odbyło się w tych krajach. Tak jest w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) i we Włoszech, gdzie nawiązano współpracę z innymi krajami w celu nauczania określonych języków.

W Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) od roku szkolnego 2016/17 r. języki arabski, rumuński i portugalski mogą być wybierane jako przedmioty fakultatywne w szkołach średnich. Języki te są częścią programu nauczania w wyniku zawarcia umów o współpracy pomiędzy Hiszpanią a innymi krajami. We Włoszech takie umowy zawarto z Rumunią, Chinami i Marokiem.

W drugiej grupie znajdują się systemy edukacji (Niemcy – Brandenburgia, Austria, Słowenia, Szwecja i Finlandia), w których nauczyciele języków, którymi uczniowie posługują się w domu mają różne profile pod względem kwalifikacji i pochodzenia. Na przykład mogą oni pochodzić z zagranicy lub mogą być migrantami w pierwszym lub drugim pokoleniu, którzy zostali wykształceni i przeszkoleni w Europie.

Możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli języków, którymi uczniowie posługują się w domu, są regularnie zapewniane lub wspierane przez centralne władze oświatowe w Niemczech (Brandenburgia), Austrii, Słowenii, Szwecji i Finlandii.

W Austrii od 2012 r. ogólnokrajowy program „Nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu: nauczanie pierwszych języków w kontekście migracji” był realizowany cztery razy: trzy razy w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Wiedniu oraz raz jako wspólna inicjatywa zorganizowana przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Górnej Austrii, Linzu i Salzburgu. Program ten trwa cztery semestry i odpowiada 30 punktom zaliczeniowym.

W Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) i we Włoszech odpowiedzialność za tego rodzaju kształcenie przyjmują zazwyczaj odpowiednie instytucje w krajach, z których pochodzą nauczyciele języków.

Zapewnienie nauczycieli języków, którymi uczniowie posługują się w domu, może być dużym wyzwaniem. Wynika to często z dużej liczby języków, które potencjalnie mogą być nauczane w całym kraju, a jednocześnie z ograniczonej liczby uczniów, którzy w każdej szkole chcą korzystać z nauczania swojego języka lub są do tego uprawnieni. W odniesieniu do tej kwestii można wyodrębnić trzy kategorie systemów edukacji. W pierwszej grupie, która obejmuje Hiszpanię (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) i Włochy, podaż nauczycieli języków, którymi uczniowie posługują się w domu, jest koordynowana z krajami wysyłającymi tych nauczycieli. W drugiej grupie,

⁽⁶⁵⁾ albański, amharski, arabski, armeński, asyryjski, bengalski, bośniacki, bułgarski, birmski, czeczeński, chiński, czeski, duński, dari, flamandzki, angielski, estoński, filipiński, francuski, niemiecki, grecki, hindi, węgierski, igbo, indonezyjski, islandzki, włoski, japoński, kareński, kurdyjski, litewski, mongolski, nepalski, norweski, pasay, paszto, perski, portugalski, polski, romski, rumuński, rosyjski, rwanda, lapoński, serbski, syjamski, słowacki, somalijski, hiszpański, suahili, tamiński, tygryński, turecki, ukraiński, urdu, wietnamski

obejmującej Niemcy (Brandenburgia), Austrię, Szwecję i Finlandię, nauczanie jest organizowane przez władze publiczne kraju przyjmującego albo na poziomie lokalnym (Szwecja i Finlandia), albo na poziomie kraju związkowego (w Niemczech i Austrii). Ponadto w Austrii ogólny monitoring jest prowadzony przez Federalne Ministerstwo Edukacji. Słowenia również należy do trzeciej kategorii. W tym kraju szkoły mogą ubiegać się o środki publiczne na realizację zajęć z języków, którymi uczniowie posługują się w domu. Takie zajęcia są następnie organizowane przez różne podmioty przy wsparciu szkół.

W **Austrii** organizacja nauczania języków, którymi uczniowie posługują się w domu, i zapewnienie odpowiednich nauczycieli jest koordynowane przez rady pedagogiczne każdego z krajów związkowych. W zależności od liczby uczniów nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu, może odbywać się na dwa sposoby: jeśli liczba uczniów w danej szkole jest wysoka, nauczanie jest organizowane w tej szkole; jeśli liczba uczniów jest zbyt niska, uczniowie z różnych szkół są łączeni w grupy i nauczani razem.

Chociaż szkoły i program nauczania odgrywają ważną rolę w utrzymywaniu i rozwijaniu znajomości języków, którymi uczniowie ze środowisk migranckich posługują się w domu, rodzice również mają do odegrania ważną rolę w tym obszarze (European Commission 2017b). Rola ta stanowi uzupełnienie ich ogólnego zaangażowania i wsparcia dla edukacji ich dzieci (patrz również punkt II.3.4: Promowanie podejścia na poziomie całej szkoły).

II.2.3. Edukacja międzykulturowa

Edukacja międzykulturowa nie jest nowym tematem. Rada Europy odegrała pionierską rolę w jej rozwoju i promocji. Od 1997 r. Rada Europy tworzy europejski model międzykulturowego programu nauczania (Campani 2014). Unia Europejska również podjęła wiele inicjatyw w tej dziedzinie, takich jak Rok Dialogu Międzykulturowego (2008), i przyjęła zieloną księgę pt. Migracja i mobilność: Wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych (European Commission 2008). Ostatnio, w 2015 r., ministrowie kultury utworzyli nową grupę ds. koordynacji polityki w zakresie dialogu międzykulturowego, koncentrującą się na integracji migrantów i uchodźców w społeczeństwie przez sztukę i kulturę. Grupa robocza opracowała sprawozdanie zawierające 23 zalecenia, koncentrujące się na takich zagadnieniach jak wzmocnienie pozycji przez dialog międzykulturowy i sztukę (European Commission 2017a).

Takie inicjatywy stanowią próbę reagowania na konkretne wyzwania, zwłaszcza w zakresie spójności społecznej, wynikające z rosnącej różnorodności związanej z migracją w społeczeństwach europejskich. Dialog międzykulturowy jest często uważany za instrument umożliwiający znalezienie równowagi między różnorodnością kulturową a spójnością społeczną (Faas et al. 2014).

W literaturze „wielokulturowość” i „międzykulturowość” są czasem używane zamiennie. Niektórzy naukowcy twierdzą, że jedyną różnicą między tymi dwoma terminami jest różnica geograficzna: termin „wielokulturowość” jest częściej stosowany przez anglojęzycznych naukowców, podczas gdy naukowcy nieanglojęzyczni chętniej odwołują się do „międzykulturowości”. Inni badacze zwracają jednak uwagę na podstawową różnicę między tymi pojęciami. „Wielokulturowy” odnosi się do charakteru społeczeństwa, podczas gdy „międzykulturowy” koncentruje się na interakcji i procesie (Campani 2014).

W tym raporcie edukacja międzykulturowa jest postrzegana jako środek „tworzenia wspólnej przestrzeni opartej na wzajemnym zrozumieniu i uznaniu podobieństw poprzez dialog”. Definicja ta koncentruje się na interakcji i wymianie między ludźmi z różnych kultur, implikuje szacunek i otwartość na zmiany, często prowadzi do transformacji tych, którzy angażują się w ten proces. Edukacja międzykulturowa podkreśla dynamiczny charakter kultur, stanowiąc wyzwanie dla wszelkich form stereotypów i ksenofobii (Kirova, Prochner 2015).

W punkcie tym omówiono dwa główne obszary edukacji międzykulturowej: program nauczania oraz kształcenie i szkolenie nauczycieli.

Edukacja międzykulturowa w programie nauczania

Wszystkie 10 systemów edukacji odnosi się do edukacji międzykulturowej w ten czy inny sposób. Na Rysunku I.3.11 w pierwszej części niniejszego raportu przedstawiono systemy edukacji, które uwzględniają edukację międzykulturową w programie nauczania jako przedmiot lub zagadnienie. Jednak istotne różnice tkwią w aspektach i podejściu w ramach programu nauczania, zalecanych w dokumentach urzędowych, tj. czy jest to zasada ogólna, zagadnienie międzyprzedmiotowe nauczane w ramach konkretnych przedmiotów uwzględnionych w programie, czy też temat, który jest głównie poruszany w ramach konkretnych inicjatyw i projektów.

We Włoszech i w Szwecji edukacja międzykulturowa stanowi nadrzędny cel w programie nauczania. Sposób, w jaki powinna być nauczana w szkołach, nie jest jednak dalej definiowany. Jest ona postrzegana jako odpowiedź edukacji na coraz bardziej wielokulturowy wymiar naszych społeczeństw, który dotyczy wszystkich uczniów.

W programach nauczania w Niemczech (Brandenburgia), Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), Austrii i Finlandii edukacja międzykulturowa uznawana jest za zagadnienie międzyprzedmiotowe i wskazane są przedmioty, w ramach których należy rozwijać kompetencje międzykulturowe.

W Niemczech (Brandenburgia), Austrii i Finlandii podstawą edukacji międzykulturowej jest konieczność skutecznej komunikacji i interakcji między młodymi ludźmi nie tylko w naszym zglobalizowanym świecie, ale także w ich własnym, zróżnicowanym kulturowo środowisku. Edukacja międzykulturowa powinna pomóc uczniom dostrzec, docenić i krytycznie zastanowić się nad różnicami kulturowymi i związanymi z nimi kierunkami działania.

W **Finlandii** edukacja powinna pomóc każdemu dziecku budować własną tożsamość kulturową, jednocześnie zachęcając je do zainteresowania się innymi kulturami. Program nauczania promuje interakcję w ramach i między kulturami. Uczniów zachęca się, by nauczyli się patrzeć na zagadnienia związane z sytuacjami i okolicznościami życiowymi innych ludzi. Wspólne uczenie się ponad językami, kulturami, religiami i przekonaniami tworzy otoczenie dla prawdziwej interakcji i wspólnoty. Kształcenie w szkole podstawowej powinno pomagać uczniom postrzegać kulturę jako połączenie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, gdzie każdy ma swoją rolę do odegrania.

W **Austrii** edukacja międzykulturowa ułatwia młodym ludziom interakcje społeczne w społeczeństwie wielokulturowym, ponieważ wspiera kompetencje potrzebne do angażowania się w dialog z ludźmi z innych środowisk kulturowych, angażuje się w prawa człowieka i równość wszystkich ludzi, zajmuje się również kwestiami etycznymi i związanymi z religią oraz stanowi ważny wkład w rozwój osobisty. Edukacja międzykulturowa dotyczy całego systemu szkolnego i muszą w nią być zaangażowani wszyscy członkowie kadry. Zapewnia wiedzę w zakresie międzykulturowości, sprzyja krytycznej refleksji nad posługiwaniem się językiem, przekazuje dynamiczną koncepcję tożsamości i kwestionuje stereotypy. Stanowi wkład w walkę z rasizmem.

W Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) edukacja międzykulturowa jest postrzegana jako czynnik przyczyniający się do osiągnięcia integracji w szkole i spójności społecznej. Opiera się ona na zasadzie poszanowania języka i różnorodności kulturowej. Promuje przestrzenie sprzyjające włączeniu, oparte na równości i potrzebie dzielenia się wspólnymi wartościami, co sprzyja spójności w społeczeństwie.

W **Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii)** program nauczania „wartości społecznych i obywatelskich” (szkoły podstawowe) oraz „kultury i etyki” (szkoły średnie) obejmuje edukację międzykulturową. Ponadto każda szkoła jest zobowiązana do opracowania „projektu współlistnienia”, w ramach którego władze oświatowe zapewniają szkołom wiele materiałów dydaktycznych. Projekt ten powinien wspierać edukację międzykulturową w szkole i poza nią, w społeczności lokalnej.

We Francji, Słowenii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) edukacja międzykulturowa jest nauczana w ramach konkretnych przedmiotów, w szczególności edukacji obywatelskiej.

We **Francji** edukacja międzykulturowa koncentruje się na dwóch z pięciu obszarów wspólnej podstawy wiedzy, kompetencji i kultury: „edukacja osobista i obywatelska” oraz „przedstawienie świata i działalności człowieka”. Od uczniów oczekuje się, że dzięki tym konkretnym obszarom programu nauczania nauczą się wyrażać swoje uczucia i opinie, a także szanować innych. Zachęca się ich również do zastanowienia się nad sobą i innymi oraz do zapoznania się z różnymi przekonaniami i sposobami myślenia.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** w podstawie programowej nauczania edukacji obywatelskiej (4 etap kluczowy, wiek 14–16 lat) stwierdza się, że wszyscy uczniowie powinni uczyć się o „zróżnicowanych tożsamościach narodowych, regionalnych, religijnych i etnicznych w Zjednoczonym Królestwie, oraz o potrzebie wzajemnego szacunku i zrozumienia”.

W Portugalii edukacja międzykulturowa jest promowana głównie w formie konkretnych inicjatyw lub działań podejmowanych w szerszym kontekście polityki migracyjnej, ale opracowywana jest w ścisłej współpracy z Ministerstwem Edukacji. Jednak od roku szkolnego 2018/19 edukacja międzykulturowa stała się częścią programu nauczania przedmiotu obywatelstwo i rozwój.

W Portugalii „międzykulturowy zestaw szkolny”, przygotowany przez Wysoką Komisję ds. Migracji we współpracy z innymi partnerami, ma na celu zapewnienie szkołom i pracownikom oświaty, rodzinom i dzieciom wielu materiałów dotyczących kwestii międzykulturowych – zestawów narzędzi, książek, ulotek, plakatów, gier. W ramach krajowej strategii edukacyjnej na rzecz obywatelstwa, przedmiot „obywatelstwo i rozwój” jest nauczany w 235 szkołach publicznych i prywatnych od roku szkolnego 2017/18. Od roku szkolnego 2018/19 przedmiot ten ma być nauczany w każdej szkole. Porusza takie tematy, jak międzykulturowość i prawa człowieka.

Oprócz formalnego programu nauczania zajęcia pozalekcyjne mają również do odegrania rolę w promowaniu edukacji międzykulturowej w szkołach. Centralne władze oświatowe w Niemczech (Brandenburgia), Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) i we Włoszech podkreślają rolę tych działań w zapewnianiu autentycznych sytuacji edukacyjnych prowadzących do nabywania kompetencji międzykulturowych. Współpraca z partnerami spoza szkoły może pomóc w stworzeniu takich możliwości kształcenia. W Słowenii zajęcia pozalekcyjne są częścią rozszerzonego programu szkolnego. Niektóre z tych działań mają na celu promowanie edukacji międzykulturowej, szczególnie w celu poprawy integracji uczniów ze środowisk migranckich.

Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli

W całej Europie instytucje szkolnictwa wyższego oferujące programy kształcenia nauczycieli cieszą się wysokim poziomem autonomii przy opracowywaniu takich studiów. Jednak w zdecydowanej większości krajów centralne władze oświatowe opracowały ramy kompetencji nauczycieli określające obszary kompetencji lub konkretne kompetencje, które powinni posiadać nauczyciele. Głównym zastosowaniem tych ram jest określenie kompetencji, które kandydat na nauczyciela powinien zdobyć na etapie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu. Są one rzadziej stosowane w kontekście doskonalenia zawodowego. Należy podkreślić, że poziom szczegółowości tych ram znacznie różni się w poszczególnych systemach edukacji. Niektóre z nich np. wymieniają jedynie bardzo szerokie i ogólne obszary kompetencji, podczas gdy inne podają więcej szczegółów na temat konkretnych wymaganych umiejętności, wiedzy lub postaw (European Commission/EACEA/Eurydice 2018).

Jak przedstawiono na Rysunku I.4.3 w Części I niniejszego raportu, we wszystkich dziesięciu systemach edukacji, z wyjątkiem Finlandii i Szwecji, ramy kompetencji w zakresie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela obejmują kompetencje związane z edukacją międzykulturową, takie jak nauczanie w zróżnicowanych, wielokulturowych klasach i (lub) dotyczą kwestii ogólnych, związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, oraz ukrytych uprzedzeń wobec uczniów zróżnicowanych kulturowo i językowo. W Finlandii takie ramy nie obowiązują, podczas gdy w Szwecji zidentyfikowane kompetencje są bardzo ogólne. Dotyczą one np. potrzeby zrozumienia przez nauczycieli różnych ludzi i kultur, oraz akceptacji i poszanowania różnorodności we wszystkich dziedzinach życia.

W innych krajach kompetencje określone w strukturach ramowych są bardziej bezpośrednio związane z kwestiami międzykulturowymi, które często są dość szerokie, ale mogą również dotyczyć bardzo konkretnych tematów. W Niemczech i Austrii np. skupiają się one w dużym stopniu na kwestiach językowych, we Francji dotyczą przede wszystkim kwestii związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji.

We Włoszech nauczyciele powinni nauczyć się rozwijać świadomość istnienia różnych kultur i nabywać umiejętności pozwalające im na zrozumienie różnych środowisk kulturowych uczniów. Edukacja międzykulturowa jako podejście dydaktyczne powinna być promowana w ramach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Kursy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej są organizowane i wspierane we wszystkich analizowanych systemach edukacji, z wyjątkiem Zjednoczonego Królestwa (Anglia) (zob. również Rysunek I.4.4). Jednak kursy te nie są obowiązkowe. Poza indywidualnymi kursami szkoleniowymi, warto podkreślić szczególne działania w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli realizowane w ramach polityki w Portugalii i Finlandii.

W Portugalii w 2006 r. Wysoka Komisja ds. Migracji utworzyła sieć 20 trenerów. Trenerzy ci są dostępni dla szkół pragnących zorganizować szkolenia na tematy związane z międzykulturowością. Takie szkolenia trwają od czterech do sześciu godzin.

W Finlandii w 2018 r. państwo zapewniło dofinansowanie doskonalenia zawodowego koncentrującego się na różnorodności kulturowej. W rezultacie wielu nauczycieli ma dostęp do bogatej oferty kursów doskonalenia zawodowego w zakresie kompetencji międzykulturowych, świadomości językowej i promowania integracji migrantów. Ponadto Ministerstwo Edukacji zapewniło specjalną dotację na organizację kursów mających na celu integrację osób ubiegających się o azyl i migrantów.

Ostatecznie jakość kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli zależy w dużym stopniu od trenerów prowadzących kursy oraz od tego, jak są one zaprojektowane. Edukacja międzykulturowa wiąże się ze szczególnymi wyzwaniem. Naukowcy podkreślają tarcia między szczególnymi wymogami edukacji międzykulturowej a tym, co niektórzy naukowcy nazywają „performatywnymi ramami kształcenia nauczycieli” (Lanas 2014). Ten rodzaj ram ogranicza nauczycieli do odgrywania ustalonych ról zawodowych i z tego powodu brakuje im „przestrzeni do tworzenia wiedzy otwartej z natury”, a także określa wiedzę jako wolną od emocji (Lanas 2014, s. 174). Edukację międzykulturową powinni realizować nauczyciele, którzy są w stanie kwestionować pewne ustalone prawdy, są otwarci na zmiany, są w stanie zmierzyć się z trudnymi emocjonalnie problemami i wiedzą. Dlatego, aby szkolenia były skuteczne, trenerzy muszą niwelować te tarcia i umożliwiać nauczycielom rozwijanie konkretnych umiejętności i postaw niezbędnych do nauczania edukacji międzykulturowej.

Podsumowanie

W niniejszym podsumowaniu przedstawiono przegląd głównych ustaleń opisanych w tym rozdziale i wymieniono systemy edukacji, w których realizowana jest najbardziej kompleksowa polityka w następujących obszarach tematycznych: nauczanie języka wykładowego, nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu, i edukacja międzykulturowa (zob. Rysunek II.2.3).

Biegła znajomość języka wykładowego otwiera drzwi do możliwości nauki w szkole i poza nią, oraz jest warunkiem pełnej integracji w społeczeństwie kraju przyjmującego. Analiza pokazuje, że prawie wszystkie centralne władze oświatowe wydają przepisy/zalecenia mające na celu wspieranie nauczycieli w ocenie umiejętności nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich w zakresie znajomości języka wykładowego. Wyjątek stanowi Słowenia, chociaż w tym kraju wprowadzono ostatnio pewne przepisy dotyczące uczniów szkół średnich drugiego stopnia.

Dwa systemy edukacji (Austria i Zjednoczone Królestwo – Anglia) realizują dość wszechstronną i ambitną politykę w tym obszarze: sprawdzanie znajomości języka niemieckiego przez wszystkich uczniów, którzy wchodzi do systemu szkolnego (Austria), oraz regularne monitorowanie biegłości w posługiwaniu się językiem angielskim przez wszystkich uczniów, dla których angielski jest dodatkowym językiem (Wielka Brytania – Anglia) (choć nie jest to już wymagane od roku szkolnego 2018/19).

Z wyjątkiem Francji i Zjednoczonego Królestwa (Anglii), wszystkie centralne władze oświatowe opracowały program nauczania języka wykładowego jako języka obcego. W Finlandii jest on dostępny dla uczniów, którzy w domu posługują się językiem innym niż język szwedzki i fiński, i którzy potrzebują takiego nauczania, podczas gdy w Szwecji ten program nauczania jest dostępny dla szerszej grupy uczniów, ale jest również realizowany na podstawie potrzeb. W obu krajach uczniowie ci mogą realizować taki program nauczania przez cały okres nauki szkolnej. Po ukończeniu nauki przedmiot ten znajduje się na świadectwie, podobnie jak każdy inny nauczany przedmiot.

W programach nauczania we wszystkich 10 systemach edukacji uznaje się przekrojowy charakter języka wykładowego. Świadomość językowa jest kompetencją przekrojową w programie nauczania w Niemczech (Brandenburgia), Austrii i Finlandii. Jest również zagadnieniem przekrojowym we wszystkich przedmiotach związanych z językami w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) i Słowenii, oraz w programie nauczania języka wykładowego we Francji, w Portugalii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Anglia).

Powyższe wyniki pokazują, że **Niemcy (Brandenburgia), Austria, Finlandia i Szwecja** opracowały kilka działań w odniesieniu do języka wykładowego, które bardziej szczegółowo odpowiadają na potrzeby uczniów-migrantów (patrz: Rysunek II.2.3):

- specjalny program nauczania języka wykładowego jako drugiego języka jest dostępny dla uczniów, których język ojczysty nie jest językiem szwedzkim lub fińskim (w Finlandii) oraz dla szerszej grupy uczniów (w Szwecji), którzy w obu wypadkach potrzebują takiego nauczania. Taki program nauczania może być realizowany przez cały czas trwania nauki w szkole.
- systematyczna wstępna ocena poziomu znajomości języka wykładowego;
- przekrojowy charakter języka wykładowego z naciskiem na świadomość językową (Niemcy – Brandenburgia, Austria i Finlandia).

Wszystkie systemy edukacji, z wyjątkiem Francji, Portugalii i Zjednoczonego Królestwa (Anglia), realizują szczegółowe polityki na szczeblu centralnym w zakresie nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu. Analiza pokazuje, że w prawie wszystkich tych systemach edukacji jej celem jest przede wszystkim zapewnienie pomocy uczniom ze środowisk migranckich w zachowaniu swojego języka i kultury ojczystej oraz w poprawie umiejętności czytania i pisania. Finlandia wyróżnia się tym, że jest jedynym krajem, w którym nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu odbywa się w kontekście edukacyjnym, w którym zachęca się do dwujęzyczności i wielojęzyczności wszystkich uczniów.

Centralne władze oświatowe tylko w trzech krajach opracowały program nauczania języków, którymi uczniowie posługują się w domu (Austria, Finlandia i Szwecja). Tylko szkoły w Szwecji są zobowiązane do stosowania kompleksowej procedury, która obejmuje ocenę umiejętności uczniów ze środowisk migranckich w zakresie posługiwania się językiem, którym mówią w domu.

W praktyce nauczyciele języków, którymi uczniowie posługują się w domu, pochodzą z zagranicy i dlatego zdobyli wykształcenie w swoim kraju (Hiszpania (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) i Włochy). W innych krajach (Niemcy – Brandenburgia, Austria, Słowenia, Szwecja i Finlandia) nauczyciele języków, którymi uczniowie posługują się w domu, albo pochodzą z zagranicy, albo urodzili się i zostali przeszkoleni w kraju, w którym uczą. W czterech z powyższych pięciu systemów edukacji podaż nauczycieli języków, którymi uczniowie posługują się w domu, jest organizowana przez władze publiczne kraju przyjmującego na poziomie lokalnym (Szwecja i Finlandia) lub na poziomie kraju związkowego w Niemczech (Brandenburgia) i w Austrii. W Słowenii szkoły mogą ubiegać się o środki publiczne na realizację zajęć z języków, którymi uczniowie posługują się w domu. Takie zajęcia są następnie organizowane przez różne podmioty przy wsparciu szkół.

W odniesieniu do powyższego obszaru polityki wyróżniają się trzy kraje (zob. Rysunek II.2.3): **Austria, Finlandia i Szwecja**. We wszystkich centralne władze oświatowe opracowały program nauczania języków, którymi uczniowie posługują się w domu, a władze publiczne zapewniają nauczycieli tych języków, z których część odbywa kształcenie w kraju, w którym uczą. Ponadto w Szwecji procedura wstępnej oceny obejmuje ocenę biegłości w zakresie języków, którymi uczniowie posługują się w domu. W Finlandii nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu jest w pełni zintegrowane z kompleksową polityką oświatową promującą dwu- i wielojęzyczność dla wszystkich.

Edukacja międzykulturowa jest elementem podstawy programowej we wszystkich systemach edukacji z wyjątkiem Portugalii, gdzie jest promowana w ramach wielu inicjatyw i projektów realizowanych w całym kraju. Jednak od roku szkolnego 2018/19 wejdzie w skład podstawy programowej. We Włoszech i w Szwecji stanowi zasadę leżącą u podstaw całego programu nauczania.

W Niemczech (Brandenburgia), Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), Austrii i Finlandii edukacja międzykulturowa jest nauczana jako zagadnienie międzyprzedmiotowe, a przedmioty, w ramach których powinna być rozwijana, są wskazane w programach nauczania. We Francji, w Słowenii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) edukacja międzykulturowa jest nauczana w ramach konkretnych przedmiotów, szczególnie edukacji obywatelskiej.

Struktury ramowe kompetencji nauczycieli w ramach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela obejmują kompetencje związane z edukacją międzykulturową we wszystkich systemach edukacji, z wyjątkiem Finlandii, która nie ma ram kompetencji, i Szwecji. Wymienione kompetencje są zazwyczaj dość szerokie, ale niektóre z nich koncentrują się na konkretnych zagadnieniach, takich jak kwestie dyskryminacji. We wszystkich systemach edukacji, z wyjątkiem Zjednoczonego Królestwa (Anglia), kursy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli są organizowane lub wspierane przez władze na najwyższym szczeblu. Obejmują one wiele różnych aspektów edukacji międzykulturowej. W 2018 r. Finlandia przeznaczyła specjalne fundusze na doskonalenie zawodowe nauczycieli koncentrujące się na różnorodności kulturowej. Nauczyciele nie są zobowiązani do uczestnictwa w tych kursach w żadnym z dziewięciu systemów edukacji.

Powyższe wyniki pokazują, że wszystkie 10 systemów edukacji włączyło edukację międzykulturową do swoich systemów kształcenia. Wydaje się jednak, że edukacja międzykulturowa zajmuje silniejszą pozycję w **Niemczech (Brandenburgia), Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), Austrii i Finlandii** (zob. Rysunek II.2.3), ponieważ w tych systemach edukacji jest ona nauczana jako zagadnienie międzyprzedmiotowe w całym programie nauczania i jest promowana jako wymagana kompetencja przyszłych nauczycieli.

Rysunek II.2.3: Polityki związane z zapewnieniem różnorodności w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18

Systemy edukacji obejmujące:	Nauczanie języka wykładowego	Nauczanie języków, którymi uczniowie posługują się w domu	Edukacja międzykulturowa
kompleksowe polityki	DE (Brandenburgia), AT, FI, SE	AT, FI, SE	DE (Brandenburgia), ES (Katalonia), AT, FI
polityki w niektórych dziedzinach	ES (Katalonia), FR, IT, PT, SI, UK-ENG	DE (Brandenburgia), ES (Katalonia), IT, SI	FR, IT, PT, SE, SI, UK-ENG
Brak regulacji/zaleceń na poziomie centralnym		FR, PT, UK-ENG	

Źródło: Eurydice.

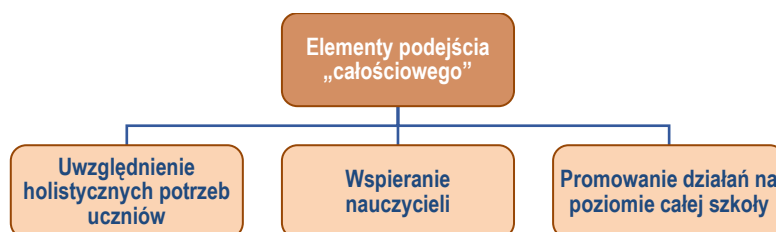
II.3: CAŁOŚCIOWE PODEJŚCIE DO NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ Z UWZGLĘDNIENIEM WSZYSTKICH POTRZEB DZIECKA

Niniejszy rozdział ma na celu zbadanie, czy 10 wybranych europejskich systemów edukacji promuje „podejście całościowe” do integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkołach. Podejście to uwzględnia holistyczne potrzeby uczniów, tzn. te związane z uczeniem się, a także potrzeby społeczne i emocjonalne w wybranych kluczowych obszarach (patrz: Rysunek II.3.1).

Na wstępie przedstawiono krótki przegląd literatury naukowej na temat znaczenia stosowania podejścia całościowego w celu stworzenia optymalnych warunków do nauki. Poniższa analiza najpierw koncentruje się na tym, czy przepisy i zalecenia na poziomie centralnym odnoszą się do potrzeb społeczno-emocjonalnych uczniów ze środowisk migranckich w zakresie wstępnej oceny i wsparcia w nauce.

Następnie w rozdziale tym zbadano, czy władze oświatowe promują szkolenia i wsparcie dla nauczycieli, którzy chcą stosować podejście całościowe. Na koniec omówiono przepisy i zalecenia dotyczące roli dyrektorów szkół oraz zaangażowania rodziców i społeczności lokalnej w podejście do zaspokajania holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich na poziomie całej szkoły.

Rysunek II.3.1: Stosowanie w szkołach podejścia „całościowego”



Źródło: Eurydice.

II.3.1. Tworzenie optymalnych warunków do nauki

Istnieje wiele badań naukowych wskazujących na fakt, że w dobie podnoszenia poziomu osiągnięć edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie umiejętności czytania i pisanie, matematyki i innych podstawowych przedmiotów, holistyczne potrzeby uczniów – zarówno tych ze środowisk migranckich, jak i tych urodzonych w kraju przyjmującym – mogą nie zostać w pełni rozpoznane. Zgodnie z tymi ustaleniami rozwój dzieci i młodzieży, w tym rozwój edukacyjny, nie może zostać w pełni osiągnięty bez wspierania ich pozostałych potrzeb (Hamilton 2013; Slade, Griffith 2013; Krachman, LaRocca, Gabrieli 2018).

Podstawowym założeniem tego twierdzenia – zgodnym z hierarchią potrzeb Abrahama Masłowa (1943) – jest to, że uczniowie częściej angażują się w życie szkoły, postępują zgodnie z celami i wartościami szkoły, rozwijają umiejętności społeczne, przyczyniają się do rozwoju szkoły i szerszej społeczności oraz osiągają lepsze wyniki w nauce, gdy ich podstawowe potrzeby fizjologiczne (jedzenie, picie, schronienie itp.) oraz potrzeby psychologiczne (bezpieczeństwo, przynależność, szacunek itp.) są zaspokojone (Slade, Griffith 2013). Jeśli chodzi o politykę i praktykę oświatową, oznacza to przyjęcie holistycznego – w literaturze określanego często również jako „całościowe” – podejścia do edukacji. Oznacza to stworzenie środowiska nauki, które nie tylko promuje wiedzę i umiejętności, ale także kompetencje społeczne i emocjonalne oraz dobrostan poszczególnych uczniów (*ibidem*).

Liczne badania wskazują korzyści płynące ze stosowania takiego podejścia. Wyniki wielu badań potwierdzają, że uczniowie, których umiejętności społeczno-emocjonalne są dobrze rozwinięte, odnoszą większe sukcesy w nauce (np. Durlak et al. 2011; Farrington et al. 2012; Basch 2015; Gabrieli, Ansel, Krachman 2015). Nawet przy uwzględnieniu innych czynników wpływających na wyniki w nauce, takich jak status społeczno-ekonomiczny czy wyższy poziom kompetencji społecznych w najmłodszym wieku, mają one wartość predykcyjną dla wskaźników ukończenia szkoły (Jones, Greenberg, Crowley 2015). Kompetencje społeczno-emocjonalne nie tylko mają wpływ na

wyniki w nauce, lecz również są skorelowane z wyższymi wskaźnikami zatrudnienia i wyższym poziomem wynagrodzenia, a także z niższymi wskaźnikami nadużywania szkodliwych substancji, nękania i podejmowania działalności przestępczej (np. Durlak et al. 2011; Moffit et al. 2011; Voight, Austin, Hanson 2013; Jones, Greenberg, Crowley 2015).

Całościowe podejście do nauczania i uczenia się jest korzystne dla wszystkich uczniów. Ma na celu nie tylko zapewnienie, by każde dziecko było „zdrowe, bezpieczne, zaangażowane, wspierane i by stawiano przed nim wyzwania”, ale także doskonale nadaje się do promowania kompetencji przekrojowych uczniów, takich jak współpraca, praca zespołowa, rozwiązywanie problemów czy myślenie krytyczne (Slade, Griffith 2013). Uczniowie ze środowisk migranckich mogą szczególnie skorzystać z tego podejścia (Hamilton 2013). Mogą oni borykać się z wieloma wyzwaniami, które wynikają np. z ich doświadczeń migracji, potencjalnych barier językowych, kulturowych i społecznych, barier w pełnym uczestnictwie w szkole lub barier wynikających z wrogości, z jaką spotkali się w społeczeństwie przyjmującym (Nilsson, Bunar 2016; Trasberg, Kond 2017; zob. również Wstęp do raportu). Doświadczenia te mogą mieć znaczny wpływ na dobrostan uczniów, co z kolei jest bezpośrednio związane z ich postępami w nauce (Hek 2005).

Dlatego koncentrując się na rozwijaniu umiejętności językowych uczniów ze środowisk migranckich i promowaniu ich uczenia się w ogóle, równie ważne jest zapewnienie im dobrostanu społecznego i emocjonalnego w celu stworzenia optymalnych warunków do nauki. Celem powinno być osiągnięcie właściwej równowagi pomiędzy skupieniem się na podstawowych przedmiotach uwzględnionych w programie nauczania z jednej strony, a promowaniem rozwoju osobistego i społecznego oraz pozytywnych postaw z drugiej strony (Hamilton, 2013).

Niektóre z badań nad polityką i praktykami w tej dziedzinie pokazują, że nadal pozostaje wiele do zrobienia. Szkoły często koncentrują się na kwestiach językowych, a także na problemach emocjonalnych, jednak mniej uwagi poświęca się potrzebom edukacyjnym uczniów ze środowisk migranckich w innych obszarach programu nauczania (Arnot, Pinson 2005). Inne badania krytycznie odnoszą się do skupiania się na traumatycznych doświadczeniach uczniów ze środowisk migranckich kosztem zainteresowania ich potrzebami edukacyjnymi (Nilsson, Bunar 2016). Ponadto skuteczniejsze okazały się modele „odporności”, których celem jest budowanie cech ochronnych i społeczno-emocjonalnych uczniów, a nie koncentrowanie się na ich problemach (Cefai 2008).

W brytyjskim badaniu polityki i praktyk lokalnych władz oświatowych w odniesieniu do kształcenia uczniów ze środowisk migranckich Arnot i Pinson (2005) opracowali holistyczny model, który uznaje złożoność potrzeb edukacyjnych, społecznych i emocjonalnych uczniów ze środowisk migranckich. Taki holistyczny model wykorzystuje ukierunkowaną politykę w celu zniwelowania nierównych szans edukacyjnych, z jakimi borykają się uczniowie ze środowisk migranckich. Może on obejmować zróżnicowane metody nauczania i zindywidualizowane wsparcie uwzględniające dobrostan społeczny i emocjonalny uczniów. Systemy wsparcia są tworzone w celu zaspokojenia wszystkich aspektów zróżnicowanych potrzeb.

Ponadto stwierdzono, że „podejście na poziomie szkoły” jest istotnym czynnikiem wpływającym na zaspokojenie holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich. Obejmuje ono zobowiązanie dyrektorów szkół do zapewnienia wszechstronnego wsparcia w celu ułatwienia integracji, jak również zaangażowanie rodziców, opiekunów uczniów lub innych podmiotów w społeczności lokalnej (Taylor, Sidhu 2012). Przyjmując takie kompleksowe podejście, szkoły mogą zwiększyć zaangażowanie w życie społeczności szkolnej i z większym prawdopodobieństwem osiągnąć trwałą poprawę.

Szkoły, które promują podejście całościowe i ogólnoszkolne, tzn. w których potrzeby wszystkich zainteresowanych stron są brane pod uwagę i uwzględniane, mają największe szanse powodzenia w integracji uczniów ze środowisk migranckich (Hamilton 2013). Aby to osiągnąć, konieczne jest staranne planowanie, co pozwoli zapewnić, że zasady te znajdują się w centrum zainteresowania polityki i praktyk edukacyjnych. Innymi słowy, żeby zmiany były skuteczne i trwałe, muszą być kompleksowe i systemowe (Slade, Griffith 2013).

II.3.2. Zaspokajanie holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich

Ocena wstępna

Jednym z kluczowych instrumentów umożliwiających zrozumienie różnych potrzeb edukacyjnych uczniów jest ich ocena (zob. także Rysunek I.2.5 i I.2.6, Rysunek I.3.8 oraz Punkt II.2.1 dotyczący oceny wstępnej znajomości języka wykładowego). Dla uczniów ze środowisk migranckich, zwłaszcza tych, którzy niedawno przybyli do kraju przyjmującego i wchodzi do systemu edukacji, szczególnie ważnym narzędziem pedagogicznym jest wczesne określenie zakresu ich wiedzy i umiejętności. Dzięki temu szkoły mogą pomóc tym uczniom rozwinąć obecny potencjał, a tym samym zwiększyć możliwości edukacyjne (Nilsson, Bunar 2016). Ponadto staranna, ciągła ocena postępów poszczególnych uczniów i ich potrzeb rozwojowych pomaga zapewnić adekwatność działań pedagogicznych (Popov, Sturesson 2015).

Powszechne zainteresowanie podstawowymi przedmiotami nauczania i umiejętnościami podczas egzaminów krajowych i międzynarodowych doprowadziło do tego, że szkoły kładą zbyt duży nacisk na wymiar wiedzy i umiejętności w nauczaniu, a nie zajmują się holistycznymi potrzebami uczniów. Aby wstępna i ciągła ocena uczniów ze środowisk migranckich była całościowa, należałoby się skoncentrować na różnych przedmiotach, a także na aspektach społeczno-emocjonalnych – a w razie potrzeby i w miarę możliwości robić to z pomocą nauczycieli języków, którymi uczniowie posługują się w domu (Krachman, LaRocca, Gabrieli 2018).

Spośród dziesięciu omawianych systemów edukacji, cztery (Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Portugalia, Szwecja i Finlandia), uwzględniają zarówno kwestie edukacyjne, jak i pozostałe w przepisach/zaleceniach centralnych dotyczących wstępnej oceny nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich. Ponadto Szwecja jest jedynym krajem, w którym stosowane są obowiązkowe procedury wstępnej oceny:

W **Szwecji** wstępna ocena wiedzy i umiejętności nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich jest obowiązkowa od 2016 r. W tym celu Szwedzka Narodowa Agencja Edukacji dostarcza materiały obejmujące diagnozę trzech aspektów: 1) język i doświadczenie, zainteresowania i oczekiwania uczniów, zgodnie z postrzeganiem przedstawionym przez ucznia i jego rodziców lub opiekunów (szczególną uwagę zwraca się również na kwestie emocjonalne, takie jak zespół stresu pourazowego); 2) umiejętności czytania, pisanie i liczenia; oraz 3) wiedza uczniów z 15 przedmiotów nauczanych w ramach obowiązku szkolnego.

W Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), Portugalii i Finlandii nie obowiązują ścisłe procedury wstępnej oceny nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich, jednakże w dokumentach urzędowych wymaga się uwzględnienia w pewnym stopniu zagadnień pozaedukacyjnych:

Na przykład gdy uczniowie ze środowisk migranckich wchodzi do **portugalskiego** systemu edukacji, należy przeprowadzić wstępny wywiad w celu oceny aspektów werbalnych i niewerbalnych (np. mimika twarzy lub język ciała). Taka wstępna ocena powinna również opierać się na nieformalnych obserwacjach zachowań uczniów w szkole (w klasie, na placu zabaw i w stołówce) podczas interakcji z nauczycielami i rówieśnikami. Dodatkowo należy przeprowadzić ocenę socjolingwistyczną na podstawie odpowiedzi rodziców lub opiekunów udzielone w formularzu, który muszą wypełnić. Dzięki temu nauczyciele uzyskują wiele informacji, w tym te na temat wcześniejszych ścieżek kształcenia uczniów, trudności w nauce, nawyków związanych z nauką itp.

W **Finlandii** wstępna ocena jest przeprowadzana jedynie bardzo ogólnie. Praktyczna procedura oceny jest ustalana na poziomie lokalnym. Jeśli chodzi o aspekty społeczno-emocjonalne, uczniowie ze środowisk migranckich, którzy uczęszczają do szkoły podstawowej i obowiązkowej szkoły średniej, otrzymują niezbędne wsparcie, które pozwoli im wykorzystać ich potencjał edukacyjny. Wyniki wszelkich innych ocen i wcześniej udzielonego wsparcia uwzględnia się podczas badania i przy planowaniu wsparcia. Na tej podstawie można sformułować plan nauki, który może być częścią planu integracji kulturowej uczniów. Na poziomie ogólnokształcącej szkoły średniej drugiego stopnia realizowany jest indywidualny plan pomocy uczniom uwzględniający ich życzenia i opinie na temat działań i rozwiązań dotyczących ich dobrostanu.

We Francji zarówno umiejętności językowe, jak i kompetencje w zakresie innych podstawowych przedmiotów, takich jak matematyka, są brane pod uwagę w ramach wstępnej oceny, z kolei aspekty pozaedukacyjne nie są uwzględniane.

W Niemczech (Brandenburgia), we Włoszech i w Austrii dokumenty urzędowe przewidują, że wstępna ocena nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich powinna opierać się na ich kompetencjach w zakresie języka wykładowego. Nie są poruszane kwestie wiedzy uczniów z innych przedmiotów lub

ich dobrostanu społecznego i emocjonalnego. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) kompetencje w zakresie języka angielskiego jako dodatkowego języka były jedyną dziedziną ocenianą w roku szkolnym 2017/18, jednak od początku roku szkolnego 2018/19 ocena ta nie jest już wymagana.

Wreszcie – jak już wspomniano w punkcie II.2 – dokumenty urzędowe w Słowenii nie zawierają żadnych specyfikacji dotyczących wstępnej oceny nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich. Aby umieścić uczniów w odpowiedniej klasie, instytucje oświatowe biorą pod uwagę wszelką dostępną dokumentację, jak również wiek dzieci, oraz mogą oceniać ich wcześniejszą wiedzę i umiejętności według własnego uznania. Jednak od roku szkolnego 2018/19, objęci ochroną międzynarodową kandydaci do szkół średnich II stopnia, którzy nie mogą przedstawić dowodu posiadania kwalifikacji edukacyjnych, przechodzą wstępną ocenę w języku wykładowym.

W odniesieniu do ciągłej oceny, poza wszelką ogólną pomocą w ocenie uczniów, władze na najwyższym szczeblu we wszystkich 10 systemach edukacji zapewniają konkretne wsparcie (takie jak wytyczne lub materiały do oceny) w ocenie uczniów ze środowisk migranckich. Wszędzie jednak główny nacisk kładzie się na wsparcie w ocenie umiejętności językowych (zob. także podpunkt II.2.1 dotyczący wstępnej oceny w zakresie znajomości języka wykładowego). Hiszpania (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) jest jedynym systemem edukacji, w którym, oprócz skupienia się na umiejętnościach językowych, inne aspekty integracji są wymienione w dokumentach urzędowych dotyczących ciągłej oceny:

W Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) wytyczne oraz związane z nimi działania i materiały dotyczące doskonalenia zawodowego są dostarczane nauczycielom w celu prowadzenia ciągłej oceny umiejętności uczniów ze środowisk migranckich w zakresie znajomości języka wykładowego. Ponadto zespoły doradcze specjalizujące się w zagadnieniach językowych, międzykulturowości i spójności społecznej (ELIC) udzielają nauczycielom wsparcia w zakresie ciągłej oceny uczniów ze środowisk migranckich. Zespoły te wspierają nauczycieli i szkoły w sprawach związanych z różnorodnością uczniów oraz komunikacją i interakcją z rodzinami uczniów.

Wsparcie w uczeniu się

Po dokonaniu oceny uczniów ze środowisk migranckich szkoły są odpowiedzialne za zapewnienie warunków do nauki i wsparcia w celu zaspokojenia zidentyfikowanych potrzeb. Aby umożliwić uczniom ze środowisk migranckich postępy w nauce, szkoły muszą znaleźć właściwą równowagę między zapewnieniem stymulujących i ambitnych treści nauczania a zapewnianiem wsparcia uczniom, którzy muszą stale rozwijać swoją wiedzę i umiejętności (Nilsson, Axelsson 2013).

Poprzednie wyniki badań pokazują, że pod względem treści nauczania, zajęcia przygotowawcze zazwyczaj zapewniają intensywną naukę języka, zdobywanie umiejętności czytania i pisanie oraz wsparcie. Jednak tam, gdzie zbyt wiele uwagi poświęca się nauczaniu języka, przed uczniami nie są stawiane wystarczające wyzwania i mają oni bardzo ograniczony dostęp, lub w ogóle nie mają dostępu, do programu nauczania w głównym nurcie (Nilsson, Bunar 2016; zob. także Rysunek I.3.1).

Niemniej jednak uczniowie ze środowisk migranckich, którzy są bezpośrednio i w pełni zintegrowani z klasami ogólnodostępnymi, również mogą stawać wobec wyzwań. Także w tej sytuacji skupianie się wyłącznie na trudnościach językowych może prowadzić do tracenia cennego czasu na naukę innych treści programowych (*ibidem*). Co więcej, podejście to może okazać się szczególnie problematyczne w sytuacjach, w których uczniom ze środowisk migranckich zapewniane jest niewystarczające wsparcie w klasach ogólnodostępnych ze względu na ograniczoną wiedzę nauczycieli przedmiotów na temat potrzeb osób uczących się drugiego języka i (lub) ze względu na to, że po prostu brak jest wystarczających dodatkowych zasobów, aby wesprzeć nowo przybyłych uczniów, którzy nie posługują się dobrze językiem wykładowym (Nilsson, Bunar 2016). Brak struktur wsparcia pedagogicznego i społecznego w głównym nurcie systemu grozi z kolei pozostawieniem uczniów samym sobie i może

przyczynić się do tzw. paradygmatu deficytu, gdy kładzie się nacisk na problemy uczniów ze środowisk migranckich i wini się ich za niepowodzenie w szkole (Nilsson, Axelsson 2013).

Przepisy/zalecenia na najwyższym szczeblu we wszystkich 10 systemach edukacji wskazują, że wsparcie edukacyjne powinno być udzielane uczniom ze środowisk migranckich również po ich pełnym włączeniu do szkół ogólnodostępnych. Jednak podejścia do tej kwestii różnią się tym, że w niektórych systemach edukacji dostępne wsparcie nie jest kierowane konkretnie do uczniów ze środowisk migranckich, ale jest dostępne dla wszystkich uczniów, a tylko w dwóch systemach edukacji to specjalne wsparcie obejmuje również potrzeby pozaedukacyjne.

We wszystkich 10 systemach wsparcie edukacyjne dla uczniów z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi koncentruje się szczególnie na zróżnicowanych i (lub) zindywidualizowanych metodach nauczania i uczenia się. Ponadto dokumenty urzędowe w pięciu systemach edukacji (Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Francja, Włochy, Portugalia i Słowenia) podkreślają środki wspierające uczenie się skierowane zwłaszcza do uczniów ze środowisk migranckich. Jednakże aspekty uczenia się, które wykraczają poza aspekty poznawcze, są wyraźnie uwzględnione jedynie w dokumentach urzędowych w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) i pośrednio w Portugalii:

W **Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii)** dokumenty urzędowe stanowią, że uczniowie ze środowisk migranckich mogą w razie potrzeby otrzymać dodatkowe środki wsparcia w uczeniu się, w tym zindywidualizowane wsparcie językowe, program nauczania dostosowany do ich szczególnych potrzeb edukacyjnych (z określonymi materiałami i narzędziami oceny) oraz wsparcie społeczno-emocjonalne. Proces, w ramach którego określone są środki, które należy zastosować, składa się z trzech etapów: planowanie (na podstawie wcześniejszej wiedzy, umiejętności i potrzeb edukacyjnych), towarzyszenie (zapewnienie niezbędnego wsparcia i motywacji) oraz ocena osiągnięć zgodnie z ustalonymi celami nauczania.

W **Portugalii** dokumenty urzędowe promują grupowe strategie wsparcia w uczeniu się dla wszystkich uczniów z trudnościami w nauce. Uczniowie ze środowisk migranckich realizują program nauczania języka portugalskiego jako języka obcego w kontekście indywidualnego planu pracy i dodatkowych zajęć językowych. Ponadto zespoły szkół, do których uczęszcza duża populacja uczniów ze środowisk migranckich, zapewniają wsparcie w nauce w ramach Programu priorytetowej interwencji w obszarze edukacji (TEIP) oraz Krajowego programu promowania postępów w nauce (PNPSE). Metody wspierania uczenia się są zróżnicowane, w zależności od potrzeb każdej szkoły, ale często obejmują wsparcie ze strony wielodyscyplinarnych zespołów, w których skład wchodzi psycholog, pracownicy socjalni, mediatorzy międzykulturowi i inni wyspecjalizowani pracownicy.

We Włoszech i w Słowenii działania na rzecz wspierania procesu uczenia się skupiają się głównie na aspektach edukacyjnych. Obejmują one jednak również pewną formę wsparcia społecznego zapewnianego przez rówieśników, mentora lub asystentów nauczyciela.

Dokumenty urzędowe we **Włoszech** i w **Słowenii** podkreślają znaczenie doświadczeń związanych z edukacją rówieśniczą. We Włoszech, działania te są realizowane z wykorzystaniem pomocy uczniów będących imigrantami w drugim pokoleniu (których rodzice urodzili się za granicą), którzy pełnią funkcję mentorów i przewodników dla nowo przybyłych – a także obejmują międzypokoleniowe wsparcie i mentoring.

W Niemczech (Brandenburgia), Austrii, Finlandii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) zalecane środki wspierania procesu uczenia się, które również koncentrują się na zróżnicowanych i (lub) zindywidualizowanych podejściach, nie są skierowane szczególnie do uczniów ze środowisk migranckich, ale raczej do wszystkich uczniów potrzebujących wsparcia w zakresie uczenia się.

Oprócz wsparcia w nauce zapewnianego w klasie pomocne może okazać się wsparcie udzielane w formie zajęć pozalekcyjnych mających na celu zapewnienie postępów w nauce i rozwoju uczniów ze środowisk migranckich (Nilsson, Bunar 2016). Spośród analizowanych 10 systemów edukacji centralne władze oświatowe tylko w pięciu systemach (Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Francja, Włochy, Słowenia i Szwecja) zapewniają wytyczne w tym zakresie. We wszystkich z nich zaleca się, aby zajęcia pozalekcyjne były wykorzystywane w celu promowania integracji uczniów ze środowisk migranckich. Jednakże wymiar społeczny zajęć pozalekcyjnych jest podkreślany tylko w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), we Włoszech i w Szwecji.

W **Hiszpanii** dokumenty urzędowe na szczeblu centralnym zachęcają do korzystania z zajęć pozalekcyjnych jako ważnego elementu promowania integracji uczniów ze środowisk migranckich, mimo że szkoły na ogół cieszą się autonomią w tej dziedzinie. Ponadto „Lokalne plany nauczania” (*Plans Educatius d'Entorn*) we **Wspólnocie Autonomicznej Katalonii** mają na celu zapewnienie, że szkoły i władze lokalne współpracują ze sobą w celu promowania spójności społecznej, współistnienia i sukcesów w nauce w kontekście wykraczającym poza program nauczania. Populacje znajdujące się w najbardziej niekorzystnej sytuacji (w tym wielu

uczniów ze środowisk migranckich) są w szczególności odbiorcami takich działań, zwłaszcza dzięki ich uczestnictwu, a także uczestnictwu ich rodzin i społeczności lokalnej.

We **Włoszech** oficjalne wytyczne promują pozalekcyjne zajęcia językowe i zajęcia z innych przedmiotów dla uczniów ze środowisk migranckich. Obejmują one nauczanie i mentoring, wsparcie w uczeniu się i doradztwo, zajęcia sportowe oraz działania angażujące rodziny uczniów.

Dokumenty urzędowe obowiązujące w **Szwecji** podkreślają znaczenie zajęć pozalekcyjnych jako narzędzia do nauki języka i integracji uczniów ze środowisk migranckich dzięki interakcji z rówieśnikami.

W Słowenii nacisk kładzie się na zajęcia pozalekcyjne, podczas których zapewniana jest pomoc w odrabianiu pracy domowej i zajęcia wyrównawcze.

W Niemczech (Brandenburgia), Austrii, Portugalii, Finlandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) dokumenty urzędowe nie dotyczą realizacji zajęć pozalekcyjnych dla uczniów ze środowisk migranckich. Innymi słowy, szkoły mają pełną autonomię w tej kwestii.

Dobrostan społeczny i emocjonalny

Przy promowaniu podejścia całościowego do integracji w szkole uczniów ze środowisk migranckich równie ważne, jak rozwijanie umiejętności językowych i uczenie się, jest wspieranie rozwoju umiejętności społecznych i emocjonalnych uczniów. Umiejętności społeczne i emocjonalne mogą pomóc dzieciom rozwijać umiejętności radzenia sobie z uczuciami i przyjaźniami, rozwiązywania problemów i radzenia sobie z trudnościami. Są to podstawowe umiejętności życiowe, które wspierają dobrostan i zdrowie psychiczne. Dzieci i młodzież, które rozwinęły kompetencje społeczne i emocjonalne, lepiej sobie radzą ze sobą, nawiązują relacje z innymi, umieją rozwiązywać konflikty oraz mają dobrą samoocenę i pozytywnie odnoszą się do otaczającego je świata.

Nauczanie kompetencji społecznych i emocjonalnych może wzmocnić odporność uczniów ze środowisk migranckich, a tym samym pozytywnie wpłynąć na ich zdrowie i dobre samopoczucie psychiczne, zachowania prospołeczne i wyniki w nauce (Durlak et al. 2011; Roffey 2016). Aby wspierać dobrostan społeczny i emocjonalny tych uczniów oraz rozwiązywać potencjalne problemy, w szkołach można zastosować środki wsparcia psychospołecznego, takie jak doradztwo lub usługi terapeutyczne (Trasberg, Kond 2017).

Aby wspierać rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów ze środowisk migranckich oraz zapobiegać wszelkim problemom psychospołecznym, centralne władze oświatowe w siedmiu z dziesięciu systemów edukacji opowiadają się za tym, by kwestie te były poruszane w szkołach w ramach programu nauczania. Trzy wyjątki od tej reguły to Niemcy (Brandenburgia), Włochy i Szwecja.

W siedmiu systemach edukacji zajmujących się tą kwestią odpowiednie dokumenty urzędowe skierowane są do całej populacji uczniów, w tym uczniów ze środowisk migranckich. Jeśli chodzi o podejście dydaktyczne, kompetencje społeczne i emocjonalne są rozwijane najbardziej wszechstronnie w Finlandii, gdzie są one traktowane jako kompetencje przekrojowe, których należy nauczać w ramach całego programu nauczania zarówno w szkołach podstawowych, jak i obowiązkowych szkołach średnich:

W **Finlandii** kompetencje społeczne i emocjonalne należą do ogólnych celów i zagadnień przekrojowych dotyczących wszystkich uczniów, w tym uczniów ze środowisk migranckich. W trakcie nauki w szkole podstawowej uczniowie mają możliwość wzięcia na siebie odpowiedzialności za własną i wspólną pracę oraz podejmowane działania. Uczniowie rozwijają umiejętności emocjonalne i społeczne, ucząc się doceniać znaczenie relacji międzyludzkich i troski o innych. Nabywają również umiejętności osobiste, w tym samoregulacji, zarządzania czasem, rozpoznawania kluczowych symboli związanych z bezpieczeństwem i prywatnością oraz wyznaczania osobistych granic.

Rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów jest również ogólnym celem zarówno w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), jak i w Słowenii. Ponadto kompetencje te są włączane do programów nauczania w obu systemach edukacji za pośrednictwem określonych przedmiotów:

Ustawa o szkolnictwie państwowym w **Hiszpanii** powierza władzom oświatowym wspólnot autonomicznych opracowanie środków niezbędnych do tego, aby wszyscy uczniowie osiągnęli maksymalny rozwój osobisty, intelektualny, społeczny i emocjonalny. W związku z tym **katalońskie** prawo oświatowe stanowi, że jednym z jego zasad jest rozwijanie „integralnego kształcenia w zakresie zdolności intelektualnych, etycznych, fizycznych, emocjonalnych i społecznych wszystkich uczniów, aby umożliwić im pełny rozwój

ich osobowości”. Rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych uczniów jest uwzględniony w programach nauczania zarówno w szkole podstawowej, jak i obowiązkowej szkole średniej, szczególnie w obszarach tematycznych takich jak nauczanie o wartościach, język, sztuka i wychowanie fizyczne. Głównymi celami nauczania są: pomoc uczniom w rozpoznawaniu emocji i uczuć oraz rozwijanie ich umiejętności myślenia i rozumowania, tak aby kierować ich postawami etycznymi, pomoc uczniom w rozwijaniu pełnych szacunku relacji z innymi i rozwiązywaniu konfliktów przez dialog.

Również w **Słowenii** jednym z celów podstawowej edukacji szkolnej jest wspieranie dobrze skoordynowanego podejścia do rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczniów. Ponadto kompetencje społeczne i emocjonalne są rozwijane w ramach nauczania określonych przedmiotów. Na przykład na poziomie szkoły podstawowej w ramach przedmiotu „nauka o środowisku” i „społeczeństwo” uczniowie uczą się wyrażać siebie i rozwijać umiejętności poznawcze, emocjonalne i społeczne, w tym umiejętność logicznego i krytycznego myślenia, poznają skuteczne strategie rozwiązywania problemów. Z kolei w szkole średniej w ramach przedmiotu „edukacja obywatelska i etyka” uczą się o tym, że jesteśmy istotami społecznymi, poznają rolę i obowiązki jednostek w różnych społecznościach oraz poznają metody rozwiązywania konfliktów społecznych i etycznych.

We Francji, w Austrii, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów pozostaje ogólnym celem edukacji, a szkoły muszą znaleźć odpowiednie środki do osiągnięcia tego celu.

Na przykład we **Francji** na początku roku szkolnego 2016/17 wprowadzono struktury ramowe edukacji zdrowotnej mające zastosowanie do uczniów wszystkich klas, które obejmują trzy główne wymiary: rozwój umiejętności psychospołecznych jako części wspólnego zestawu wiedzy i umiejętności, zapobieganie ryzyku takiemu jak zachowania uzależniające oraz promowanie dobrego stanu zdrowia i dobrego samopoczucia. Umiejętności praktyczne, które uczniowie muszą zdobyć, obejmują podejmowanie decyzji, krytyczne myślenie, samoświadomość i empatię wobec innych, okazywanie życzliwości, radzenie sobie ze stresem i z emocjami oraz rozwiązywanie problemów bez agresji i przemocy, a raczej za pomocą ekspresji, komunikacji i dyskusji.

Oprócz ogólnych działań podejmowanych w niektórych systemach edukacji w celu zachęcenia wszystkich uczniów, w tym uczniów ze środowisk migranckich, do rozwijania umiejętności społecznych i emocjonalnych, w przypadku niektórych uczniów zapewnienie terapeutycznego wsparcia psychospołecznego może również być wymagane (zob. także Rysunek I.3.13). Cztery z dziesięciu analizowanych systemów edukacji (Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Austria, Finlandia i Szwecja) opracowały takie wsparcie, które jest dostępne dla wszystkich potrzebujących uczniów, uwagę zaś zwraca się na szczególne potrzeby uczniów ze środowisk migranckich. Zgodnie z przepisami/zaleceniami na najwyższym szczeblu w tych czterech systemach edukacji szkoły muszą uwzględniać m.in. wszelkie potrzeby psychospołeczne, które mogą wynikać z procesu migracji, w tym ewentualne doświadczenia traumatyczne, oraz zapewnić dostęp do usług medycznych, psychologicznych i psychospołecznych.

Specjalistyczny personel, w tym doradcy szkolni, psychologowie, pracownicy socjalni itp., ma za zadanie we wszystkich czterech systemach edukacji przeprowadzenie oceny potrzeb społecznych i emocjonalnych uczniów ze środowisk migranckich w celu promowania ich ogólnego dobrostanu i zapewnienia niezbędnego wsparcia psychospołecznego:

W **Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii)** wsparcie psychospołeczne zapewniają zespoły doradcze w zakresie nauki języka, międzykulturowości i spójności społecznej (ELIC) oraz zespoły doradczo-pedagogiczne (EAPS), które ściśle współpracują ze szkołami.

Podobnie w **Austrii** mobilne zespoły międzykulturowe (MIT) pracują pod nadzorem Federalnego Ministerstwa Edukacji wraz z psychologami szkolnymi, szkołami, nauczycielami, rodzicami i uczniami w celu wspierania działań prewencyjnych, tworzenia sieci kontaktów i doradztwa. Ponadto w roku szkolnym 2017/18, 85 dodatkowych szkolnych pracowników socjalnych zostało przydzielonych do szkół w celu zaspokojenia tych potrzeb. Wspólnie z administracją szkolną, specjaliści ci opracowują szkolne środki wsparcia psychospołecznego wymagane w danej szkole.

Oprócz tych zasobów ludzkich centralne władze oświatowe w Austrii i Finlandii opowiadają się za wykorzystaniem konkretnych materiałów w ramach wsparcia psychospołecznego dla uczniów ze środowisk migranckich:

W **Austrii** utworzono platformę internetową dla doradców psychospołecznych. Można tam znaleźć wiele linków internetowych oraz informacje i materiały związane z potrzebami w zakresie pomocy psychospołecznej dla dzieci i młodzieży ubiegających się o azyl. Dwie broszury zostały również wydane przez władze oświatowe na szczeblu centralnym, które opisują wszystkie oferowane programy wsparcia psychospołecznego szczególnie istotne dla tej grupy uczniów.

Podobnie Narodowa Agencja ds. Edukacji w **Finlandii** opracowała materiały pomocnicze dla uczniów ubiegających się o azyl, które koncentrują się na dobrostanie uczniów i sposobach wspierania ich codziennego życia i uczenia się.

W Słowenii i Portugalii wsparcie psychospołeczne nie jest skierowane konkretnie do uczniów ze środowisk migranckich, ponieważ jest ono dostępne dla wszystkich uczniów, którzy mogą go potrzebować.

W **Słowenii** wszystkie szkoły zapewniają usługi doradztwa realizowane przez profesjonalnych doradców (psychologów, pracowników socjalnych, pedagogów społecznych itp.). Doradcy szkolni są odpowiedzialni za zapewnienie wsparcia wszystkim uczniom (w tym uczniom ze środowisk migranckich), nauczycielom, rodzicom i kierownictwu szkoły w odniesieniu do różnych kwestii, w tym życia szkoły i obowiązków szkolnych, kultury szkoły, ogólnego klimatu i porządku, rozwoju fizycznego, osobistego i społecznego uczniów, szkoleń i poradnictwa zawodowego (dotyczącego przejścia z jednej szkoły do następnej).

Podobnie w **Portugalii** we wszystkich zespołach szkół pracują psycholodzy szkolni, którzy są w stanie interweniować i wspierać uczniów w kwestiach psychospołecznych. Ponadto zespoły szkół uczestniczące w Programie priorytetowych obszarów interwencji w edukacji (TEIP) opracowują wieloletni plan doskonalenia, zgodny z wytycznymi Ministerstwa Edukacji. Plany powinny identyfikować wszystkich uczniów zagrożonych niepowodzeniem szkolnym lub przedwczesnym zakończeniem nauki szkolnej (w tym uczniów wywodzących się ze środowisk migranckich), a działania (najlepiej prewencyjne) powinny być realizowane na poziomie lokalnym. Pomocy udzielają multidyscyplinarne zespoły składające się z psychologów, pracowników socjalnych, mediatorów międzykulturowych i innych wyspecjalizowanych pracowników.

We Francji, Włoszech i w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) dokumenty urzędowe nie poruszają kwestii wsparcia psychospołecznego dla uczniów ze środowisk migranckich; jednakże pojawiają się pewne odniesienia do wsparcia psychospołecznego, które powinno być udzielane małoletnim bez opieki.

W Niemczech nie zostały wydane zalecenia na szczeblu centralnym ani wymogi dotyczące zapewnienia wsparcia psychospołecznego dla uczniów (ze środowisk migranckich), ale istnieją pewne dowody na stosowane praktyki. Zgodnie z treścią sprawozdania Stałej konferencji w sprawie integracji młodych uchodźców przez edukację z 2016 r. w ubiegłych latach znacznie zwiększyła się liczba szkolnych usług wsparcia psychologicznego i (lub) socjalnego oraz pomocy społecznej dla młodzieży z powodu napływu uchodźców i potrzeby zapewnienia wsparcia terapeutycznego dla dzieci i młodzieży, którzy mają za sobą traumatyczne doświadczenia związane z wojną domową i ucieczką.

II.3.3. Wspieranie nauczycieli w stosowaniu całościowego podejścia do dziecka

Po przeanalizowaniu różnych rodzajów polityk i działań, które przyczyniają się do zaspokojenia holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich, tj. edukacyjnych, a także społecznych i emocjonalnych, pojawia się pytanie, w jaki sposób władze oświatowe wspierają nauczycieli w ich realizacji. W tym punkcie omówiono, w jaki sposób nauczyciele są szkoleni do wykonania zadania i czy asystenci nauczyciela są dostępni, aby im pomóc.

Wyniki wcześniejszych badań przeprowadzonych w różnych krajach europejskich pokazują, że nauczyciele czują się nieprzygotowani i brak im pewności siebie, gdy w jednej klasie mają uczyć uczniów o zróżnicowanym pochodzeniu i posługujących się różnymi językami (np. Nilsson, Axelsson 2013; Sinkkonen, Kyttälä 2014; European Commission/EACEA/Eurydice 2015; Trasberg, Kond 2017). Zwiększone zapotrzebowanie na czas nauczycieli w kulturze opartej na wynikach może sprawić, że zapewnienie zindywidualizowanego wsparcia będzie zbyt dużym wyzwaniem dla niektórych nauczycieli, zwłaszcza w sytuacji, gdy wielu uczniów ze środowisk migranckich potrzebuje pomocy. W takich warunkach istnieje ryzyko, że uczniowie ze środowisk migranckich będą postrzegani jako obciążenie (Hamilton 2013). Tam, gdzie nowo przybyli uczniowie ze środowisk migranckich potrzebują dodatkowej pomocy wykraczającej poza istniejące możliwości wsparcia, sytuacja może ostatecznie prowadzić do frustracji uczniów, a w najgorszym wypadku do rezygnacji i przedwczesnego kończenia nauki (Nilsson, Axelsson 2013).

Aby zwiększyć skuteczność nauczycieli w zaspokajaniu różnych potrzeb uczniów, w dziewięciu z dziesięciu systemów edukacji opracowano ramy kompetencji w zakresie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (zob. także Rysunek I.4.3). Finlandia jest jedynym krajem, w którym nie opracowano takich ram. W prawie wszystkich innych systemach edukacji struktury ramowe kompetencji mają zastosowanie do wszystkich nauczycieli szkolnych i obejmują kompetencje związane z rozwijaniem przez nauczycieli umiejętności rozumienia

i zaspokajania różnych potrzeb edukacyjnych uczniów (migrantów) – z wyjątkiem Francji, gdzie nacisk kładzie się na nauczycieli języków nowożytnych i ich umiejętności związane z nauczaniem języka francuskiego jako języka obcego lub drugiego.

W ośmiu systemach edukacji (Niemcy – Brandenburgia, Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Francja, Włochy, Austria, Portugalia, Słowenia i Zjednoczone Królestwo – Anglia) ramy kompetencji w kształceniu przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela kładą szczególny nacisk na poprawę umiejętności nauczycieli związanych z nauczaniem uczniów ze środowisk migranckich. Podczas gdy ramy kompetencji w Niemczech, Hiszpanii, we Włoszech, w Austrii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) raczej ogólnie odnoszą się do potrzeby zaznajomienia nauczycieli z wymiarem międzykulturowym i umiejętnością nauczania w zróżnicowanych i wielokulturowych oraz zróżnicowanych językowo klasach (zob. również podpunkt II.2.3 dotyczący kształcenia i szkolenia nauczycieli), to w Portugalii i Słowenii podkreśla się szczególne kompetencje nauczycieli, które uwzględniają również bardziej holistyczne potrzeby uczniów ze środowisk migranckich:

W **Portugalii** umiejętności wymienione w „Ogólnym profilu zawodowym nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich” podkreślają rolę nauczycieli w tworzeniu włączającego środowiska szkolnego, przyczyniając się do jakości integracji w procesie edukacyjnym i zapewniając dobrostan uczniów, a także rozwój każdego aspektu ich tożsamości indywidualnej i kulturowej. Od nauczycieli oczekuje się również rozpoznawania i szanowania różnic kulturowych i osobistych między poszczególnymi uczniami (i innymi członkami społeczności edukacyjnej), przy jednoczesnym docenianiu odmiennej wiedzy i kultur oraz zwalczaniu wykluczenia i dyskryminacji. Jeśli chodzi o nauczanie i uczenie się, nauczyciele powinni nauczyć się realizować różne strategie pedagogiczne, które ułatwiają uczniom osiąganie sukcesów i powodzenia w społeczno-kulturowych ramach różnorodności i uwzględniają aspekty związane z osobistymi, kulturowymi i społecznymi kontekstami i życiem uczniów.

W **Słowenii** kryteria akredytacji programów kształcenia nauczycieli odnoszą się do rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie realizacji skutecznych zindywidualizowanych i zróżnicowanych zadań edukacyjnych, identyfikowania uczniów z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi oraz nawiązywania współpracy przez kadre nauczycielską w celu zaspokojenia tych potrzeb. Inne wymienione kompetencje obejmują tworzenie bezpiecznego i stymulującego środowiska nauki dla uczniów, które sprawia, że czują się akceptowani i doceniani mimo różnic, oraz zachęcanie uczniów do kultywowania pozytywnych postaw przez zrozumienie i poszanowanie pochodzenia społecznego, kulturowego, językowego i religijnego, a także innych okoliczności osobistych.

W Szwecji głównym celem ram kompetencji w kształceniu przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela jest rozwijanie zdolności nauczycieli do rozumienia potrzeb wszystkich uczniów, w tym uczniów ze środowisk migranckich, oraz do stosowania i oceny odpowiednich metod nauczania, a także zachęcania i wspierania wszystkich uczniów w osiągnięciu określonych celów edukacyjnych.

Centralne władze oświatowe mogą również pomóc nauczycielom w poprawie ich zdolności reagowania na różne potrzeby uczniów ze środowisk migranckich, realizując działania w zakresie doskonalenia zawodowego (zob. również Rysunek I.4.4). Ośiem systemów edukacji (Niemcy – Brandenburgia, Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Francja, Włochy, Austria, Słowenia, Finlandia i Szwecja) zapewnia doskonalenie zawodowe w tym obszarze. Sześć z nich (Niemcy – Brandenburgia, Hiszpania – Wspólnota Autonomiczna Katalonii, Włochy, Słowenia, Finlandia i Szwecja) prowadzi również doskonalenie zawodowe mające na celu podnoszenie świadomości nauczycieli w zakresie potrzeb społeczno-emocjonalnych i edukacyjnych uczniów ze środowisk migranckich.

Zarówno w **Niemczech (Brandenburgia)**, jak i w **Finlandii** działania związane z doskonaleniem zawodowym są skierowane do wszystkich nauczycieli. Oprócz kwestii związanych z różnorodnością społeczną i kulturową koncentrują się one na zagadnieniach takich, jak trudności w uczeniu się i możliwości wsparcia pedagogicznego, jak również na pracy z uczniami ze środowisk migranckich, którzy mogli doświadczyć traumy.

Podobnie działania w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli organizowane lub wspierane przez centralne władze oświatowe w **Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii)** koncentrują się na różnorodności, włączaniu, kompetencjach językowych, a także na wsparciu społeczno-językowym w klasach przygotowawczych i tych w głównym nurcie, tj. na uwzględnieniu elementów osobistych, afektywnych i społecznych, które wpływają na proces przyswajania i uczenia się języków w kontekście wielojęzyczności.

We **Włoszech** krajowy plan działań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli na lata 2016-2019 ma na celu wzmocnienie zdolności nauczycieli do wspierania pluralizmu religijnego, szacunku dla wszystkich i wzmocnienia pozycji uczniów. Proponowane działania w tym zakresie koncentrują się m.in. na aspektach relacyjnych, takich jak poprawienie relacji między szkołami a rodzinami migrantów, jak również relacji między rówieśnikami.

Zarówno w **Słowenii**, jak i w **Szwecji** oprócz ogólnych umiejętności nauczycieli, które mają zapewnić sukces szkolny nowo przybyłym uczniom ze środowisk migranckich, działania w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli organizowane lub wspierane przez centralne władze oświatowe dotyczą zdolności nauczycieli do zastanowienia się nad własnymi postawami i podejściami do rozwoju i uczenia się uczniów ze środowisk migranckich. W **Słowenii** wspierany przez UE projekt dotyczący społecznego, emocjonalnego i międzykulturowego uczenia się nauczycieli i uczniów ma na celu wspieranie włączenia i stworzenie bardziej tolerancyjnego i niedyskryminującego środowiska uczenia się dla wszystkich uczniów. W **Szwecji** jedno z działań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli ma na celu poprawę umiejętności nauczycieli w zakresie reagowania na skutki wszelkich traumatycznych doświadczeń, które mogą mieć wpływ na uczenie się uczniów.

Działania w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli promowane przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu we Francji i w Austrii skupiają się jednak w węższym zakresie na językach, w tym na ocenie kompetencji językowych i nauczaniu w języku wykładowym jako drugim języku. W Portugalii główny nacisk kładzie się na edukację międzykulturową (zob. również punkt II.2.3 dotyczący kształcenia i szkolenia nauczycieli).

Większość z wyżej wymienionych działań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli jest dostępna dla wszystkich nauczycieli i jest opcjonalna – z wyjątkiem Włoch, gdzie uczestnictwo jest obowiązkowe, oraz Francji, gdzie jest to wymóg dla wszystkich nauczycieli prowadzących klasy przygotowawcze.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) nie prowadzi się działań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, działań specjalnie organizowanych lub wspieranych przez władze oświatowe najwyższego szczebla w celu rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie zaspokajania szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów ze środowisk migranckich.

Oprócz kształcenia i szkolenia nauczycieli kolejnym dobrym źródłem wsparcia dla nauczycieli w zaspokajaniu potrzeb uczniów ze środowisk migranckich w szkołach jest stwarzanie dostępności asystentów nauczyciela (Sinkkonen, Kyttälä 2014; Trasberg, Kond 2017). Spośród 10 systemów edukacji, asystenci nauczyciela są zatrudniani tylko w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii). Pracownicy ci przyczyniają się do zapewnienia nie tylko postępów w nauce uczniów ze środowisk migranckich, ale także do ich ogólnego poczucia dobrostanu w szkole:

W **Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii)** personel pomocniczy można podzielić na dwie kategorie: nauczyciele klas przygotowawczych oraz nauczyciele języka i odpowiedzialni za wsparcie społeczne. Specjaliści obu kategorii mają taki sam status jak inni nauczyciele i pełnią następujące funkcje: pracują głównie w klasach przygotowawczych, a ich obowiązki obejmują: koordynację działań związanych ze wstępną oceną i z przygotowywaniem indywidualnych planów nauczania nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich; zarządzanie klasami przygotowawczymi, w tym określanie najbardziej odpowiednich metod nauczania i uczenia się; zapewnianie wsparcia w uczeniu się, promowanie edukacji międzykulturowej; współpracę ze specjalistami w zakresie usług edukacyjnych i udział w spotkaniach zespołów dydaktycznych, a także spotkaniach oceniających, aby zapewnić, że należyta uwaga jest poświęcana potrzebom nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich. Nauczyciele odpowiedzialni za nauczanie języka i wsparcie społeczne mogą być zatrudniani jako personel pomocniczy w szkołach, w których odsetek uczniów ze środowisk migranckich jest wyższy niż w pozostałych szkołach, w celu zachęcenia do stosowania podejścia, które łączy naukę języka i innych przedmiotów. Pomagają oni promować uczestnictwo uczniów ze środowisk migranckich we wszystkich zajęciach szkolnych oraz zajęciach pozalekcyjnych, a także wspierają uczniów w budowaniu ich wielorakich tożsamości.

W Słowenii nie obowiązują przepisy/zalecenia na szczeblu centralnym dotyczące asystentów nauczyciela wspierających nauczycieli w integracji uczniów ze środowisk migranckich w szkole. Jednak każda klasa w szkołach podstawowych i średnich II stopnia jest prowadzona przez wychowawcę, który jest odpowiedzialny za koordynowanie pracy wszystkich nauczycieli uczących jego klasę i który zapewnia wsparcie dydaktyczne, jak również ogólne wsparcie wszystkim uczniom, w tym pomoc w integracji społecznej.

II.3.4. Promowanie działań podejmowanych na poziomie całej szkoły

Oprócz szkoleń i wsparcia udzielanego nauczycielom kluczowe znaczenie dla zaspokojenia holistycznych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich w szkołach ma podejście całościowe, angażujące dyrektorów szkół, rodziców lub opiekunów oraz społeczność lokalną. Podejmowanie działań na poziomie całej szkoły jest powszechnie uznawane za niezbędne nie tylko w celu wspierania osiągnięć w nauce, ale także promowania ogólnego dobrostanu uczniów (np. Weare, 2002; Cefai et al. 2014; Hunt et al. 2015).

Dyrektorzy szkół mogą odegrać ważną rolę w promowaniu podejścia całościowego, które uwzględnia wszystkie potrzeby uczniów ze środowisk migranckich (zob. także Rysunek I.4.8). W dziewięciu z dziesięciu analizowanych systemów edukacji rola dyrektorów szkół jest opisana w przepisach/zaleceniach na najwyższym szczeblu. Prowadzone są kursy doskonalenia zawodowego dla dyrektorów szkół i zapewniane do nich wytyczne. Zjednoczone Królestwo (Anglia) jest jedynym systemem edukacji, w którym centralne władze oświatowe nie zajmują się podejściem całościowym w formie zapewnienia konkretnych działań w zakresie doskonalenia zawodowego lub doradztwa.

Szwecja jest jedynym systemem edukacji, w którym szczególny nacisk kładzie się na podnoszenie świadomości dyrektorów szkół w zakresie potrzeb społeczno-emocjonalnych:

Szwedzka Narodowa Agencja ds. Edukacji współpracowała z *Save the Children* w celu opracowania programu szkoleniowego dla dyrektorów szkół i innych pracowników mających bezpośredni kontakt z nowo przybyłymi uczniami ze środowisk migranckich (TMO) w zakresie opieki nad dziećmi, które doświadczyły traumy. Opiera się on na Raporcie Rzecznika Praw Dziecka, w którym stwierdzono, że zdrowie nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich musi być chronione, aby móc stawić czoła rosnącym problemom w zakresie zdrowia psychicznego. Na przykład traumatyczne doświadczenia, które mają wpływ na naukę uczniów, muszą być uwzględniane w szkole. W tym celu w 2018 r. przeprowadzono 33 programy szkoleniowe w szkołach obowiązkowych i szkołach średnich II stopnia w całym kraju. TMO zasadza się na misji szkół polegającej na stworzeniu bezpiecznego środowiska nauki i rozwoju dzięki wsparciu osób dorosłych i dobrym relacjom. Zapewnia personelowi szkolnemu większą wiedzę i wgląd w zachowania i podejścia, które mogą pomóc uczniom, którzy byli narażeni na silny stres, w tym chroniczny stres i traumatyczne doświadczenia.

W pozostałych systemach edukacji podkreśla się inne aspekty roli dyrektorów szkół. Zarówno w Austrii, jak i w Finlandii dostępne jest dla nich doskonalenie zawodowe i wytyczne mające na celu rozwój ich umiejętności w obszarze zarządzania różnorodnością kulturową, a w Finlandii – również zarządzania szkołami wielojęzycznymi.

We francuskich i słoweńskich dokumentach urzędowych oraz – w Słowenii – w programach doskonalenia zawodowego podkreśla się rolę dyrektorów szkół w organizacji kształcenia i wsparcia w nauce dla uczniów ze środowisk migranckich oraz w propagowaniu integracji. Dotyczy to także odpowiedzialności dyrektorów za nawiązywanie relacji i współpracę szkół z rodzicami lub rodzinami uczniów. Ponadto w Słowenii Krajowa Szkoła Przywództwa w Edukacji organizuje spotkania i konsultacje dla dyrektorów szkół, których celem jest dyskusja oraz wymiana pomysłów i doświadczeń dotyczących różnych zagadnień, w tym integracji uczniów-migrantów.

W Niemczech (w Brandenburgii), Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), we Włoszech i w Portugalii urzędowe dokumenty i wytyczne dla dyrektorów szkół skupiają się szczególnie na języku wykładowym i zagadnieniach edukacji międzykulturowej.

Oprócz organizacji nauki i wspierania różnych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich, równie ważne jest zaangażowanie w życie szkoły rodziców i opiekunów (Trasberg i Kond, 2017; patrz również Rysunek I.3.10). Stwierdzono ponadto, że integracja społeczna rodziców ma bardzo pozytywny wpływ na osiągnięcia dzieci w nauce, jak też na ich adaptację w systemie szkolnym (Sinkkonen, Kytälä 2014).

We wszystkich systemach oświaty (z wyjątkiem Zjednoczonego Królestwa – Anglii) istnieją centralne przepisy i zalecenia dotyczące zaangażowania rodziców ze środowisk migranckich w edukację ich dzieci. Najszerze obszary zaangażowania występują w Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) i Słowenii, gdzie zaleca się, aby szkoły i nauczyciele współpracowali z rodzicami nie tylko w zakresie wsparcia dydaktycznego, ale także psychospołecznego.

W Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) władze oświatowe zapewniają różne rodzaje poradników i narzędzi, które pomagają szkołom przyjmować rodziny nowo przybyłych uczniów-migrantów. Są to m.in. tzw. plany powitalne opracowane przez każdą szkołę, listy intencyjne, w których rodziny zobowiązują się wspierać edukację dzieci, oraz zindywidualizowane plany uczenia się. Ponadto w „Lokalnych planach kształcenia” uwzględnia się działania dla rodzin migranckich, które wspierają je i ich dzieci w procesie adaptacji. Plany te obejmują również informacje na temat systemu edukacji i działań zachęcających rodziców do pomagania dzieciom w osiąganiu dobrych wyników w nauce. Oprócz tego Departament Edukacji wraz z Konsorcjum na rzecz Normalizacji Języka oraz Departamentem Pracy, Spraw Społecznych i Rodziny organizują „Warsztaty językowe i integracji społecznej rodzin w środowisku edukacyjnym”. Ich celem jest działanie na rzecz uczenia i posługiwania się językiem katalońskim przez rodziców nowo przybyłych uczniów. Pomagają one także rodzinom obserwować postępy dzieci w nauce oraz uczestniczyć w codziennym życiu szkoły na zasadach współistnienia i spójności społecznej. W razie potrzeby zespoły ds. pomocy językowej

i międzykulturowej oraz spójności społecznej (ELIC) udzielają również uczniom i ich rodzinom wsparcia psychospołecznego. Zespoły te pomagają także nauczycielom i szkołom reagować na różnorodność uczniów i zaspokajać ich specjalne potrzeby edukacyjne. Działania tych zespołów skoordynowane są z działaniami lokalnych służb opieki społecznej i zdrowotnej, co zapewnia uczniom i ich rodzinom całościową opiekę.

W **Słowenii** w oficjalnych wytycznych dotyczących integracji uczniów-migrantów zaznacza się, że szkoły powinny informować rodziców o ich prawach i obowiązkach. Powinny one wprowadzać rodziców do słoweńskiego systemu edukacji, a także zapoznawać ich z oczekiwaniami szkół. Rodziców należy zapraszać do udziału w życiu i pracy szkoły oraz dawać im możliwość nauki języka słoweńskiego (wraz z dziećmi) w najbliższej położonych placówkach prowadzących kursy językowe. Rodzice powinni również mieć dostęp do różnego rodzaju działań służących budowaniu relacji (np. w ramach wspólnych zajęć przygotowawczych przed rozpoczęciem nauki). Szkoły mogą ponadto pomagać w tłumaczeniu, opracowywać i udostępniać broszury dla rodziców, zachęcać rodziców i dzieci do wspólnego czytania, umożliwiać im udział w różnych zajęciach prowadzonych przez placówki edukacyjne (np. w prezentacjach na temat różnych zawodów, języka, obyczajów, tradycji czy tańców) oraz organizować dla nich spotkania tematyczne w bibliotekach. Wytyczne programowe w zakresie poradnictwa szkolnego obejmują poradnictwo pedagogiczne i psychospołeczne, jak również udzielanie rodzicom informacji na temat fizycznego, poznawczego, społecznego i emocjonalnego rozwoju ich dzieci, dzięki czemu mogą oni rozpoznawać różne zachowania. W razie potrzeby może to stanowić środek prewencyjno-interwencyjny, w ramach którego sami rodzice mogą również otrzymać wsparcie. Poradnictwo szkolne obejmuje ponadto organizację, koordynację i realizację różnego rodzaju wykładów i warsztatów dla rodziców.

W Niemczech (w Brandenburgii), we Włoszech, Francji i w Austrii dokumenty urzędowe dotyczące zaangażowania rodziców uczniów-migrantów koncentrują się głównie na kwestiach związanych z nauką, zwłaszcza na informacjach, które należy przekazać rodzicom, gdy ich dzieci rozpoczynają naukę w szkole. We wszystkich czterech systemach szkoły zobowiązane są do informowania rodziców o celach pedagogicznych i tych związanych z poszczególnymi przedmiotami nauczania. Informacje te powinny obejmować rodzaje dostępnego wsparcia, a także postępy dzieci w nauce. Celem jest tu nabycie przez rodziców pozytywnego nastawienia do edukacji ich dzieci i w rezultacie współdziałanie ze szkołą.

Aby ułatwić ten proces, władze oświatowe najwyższego szczebla we wszystkich czterech systemach przekazują rodzicom materiały w formie broszur (drukowanych lub elektronicznych), które dostępne są w różnych językach. Zaleca się również, aby szkoły współpracowały z tłumaczami czy mediatorami międzykulturowymi. Ponadto urzędowe dokumenty Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury w **Niemczech** zalecają edukację rodzinną jako korzystny element wzmocnienia kompetencji edukacyjnych rodziców oraz wspierania całej rodziny w uczeniu się ich dzieci.

Zarówno we **Francji**, jak i we **Włoszech** prowadzone są praktyczne szkolenia wspierające rodziców uczniów-migrantów w rozwijaniu umiejętności posługiwania się językiem kraju przyjmującego oraz pogłębianiu wiedzy na temat funkcjonowania szkoły i jej oczekiwań tak wobec uczniów, jak i rodziców.

W Portugalii, Finlandii i Szwecji dokumenty urzędowe zawierają bardziej ogólne wzmianki dotyczące współpracy rodziców uczniów ze środowisk migranckich ze szkołami. W tych systemach szkolnictwa zaleca się, aby szkoły informowały i aktywnie angażowały rodziców w edukację dzieci. W Portugalii zalecenia te skierowane są do wszystkich rodzin, w tym do rodziców uczniów-migrantów, zachęcając ich do uczestnictwa w organach zarządzających szkołami.

Oprócz angażowania rodziców uczniów-migrantów w uczenie się i ogólny rozwój ich dzieci kolejnym tematem konsekwentnie akcentowanym w opracowaniach jest współpraca szkół z innymi specjalistami oraz organizacjami zewnętrznymi, takimi jak pomoc społeczna i służba zdrowia, organizacje pozarządowe, szkoły językowe czy stowarzyszenia kulturalne (patrz Reakes 2007; Ricucci 2008; Sinkkonen, Kyttälä 2014; Trasberg, Kond 2017).

Centralne przepisy lub zalecenia w pięciu z dziesięciu systemów oświaty (w Niemczech (Brandenburgia), Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii), we Włoszech, w Portugalii i Słowenii) zachęcają szkoły i nauczycieli do ścisłej współpracy z członkami społeczności lokalnej w celu propagowania integracji uczniów-migrantów w szkole. System edukacji Hiszpanii (Wspólnota Autonomiczna Katalonii) jest jedynym, w którym podkreśla się znaczenie współpracy z lokalnymi organizacjami nie tylko w odniesieniu do integracji szkolnej uczniów-migrantów, ale także w odpowiedzi na ich potrzeby psychospołeczne.

Potrzebę współpracy między różnymi uczestnikami środowiska edukacyjnego uwzględniono w prawie oświatowym **Wspólnoty Autonomicznej Katalonii**. Wspomniane powyżej „Lokalne plany edukacyjne” zachęcają szkoły do współpracy ze społecznością lokalną, aby ułatwić integrację uczniów-migrantów i ich rodziców. W tym celu realizuje się wiele różnych inicjatyw – począwszy od działań wspierających uczenie się po działania międzykulturowe, m.in. konferencje międzykulturowe, działania dla środowisk edukacyjnych podnoszące świadomość międzykulturową, warsztaty bajkowe odzwierciedlające różnorodność kulturową, konferencje na temat różnorodności językowej itp. „Lokalne plany edukacyjne” pełnią również ważną funkcję przy tworzeniu sieci specjalistów, którzy zapewniają wsparcie psychospołeczne w kontekście wstępnego odbioru uczniów-migrantów i tworzą ogólną atmosferę sprzyjającą współistnieniu i integracji w szkołach.

Dokumenty urzędowe w Niemczech (w Brandenburgii), we Włoszech, w Portugalii i Słowenii kładą nacisk na współpracę szkół ze społecznością lokalną w obszarze wspierania integracji uczniów-migrantów, w tym ich integracji społecznej. W tych czterech systemach oświaty zachęca się szkoły m.in. do współpracy z lokalnymi partnerami społecznymi w celu opracowania środków wsparcia językowego i ogólnego wsparcia w uczeniu się, a także zajęć pozaszkolnych (głównie sportowych i kulturalnych), które mogą angażować również rodziców bądź rodziny uczniów-migrantów.

W Austrii i Finlandii urzędowe dokumenty dotyczące współpracy nie są nastawione konkretnie na uczniów-migrantów, ale bardziej ogólnie zalecają współdziałanie szkół i społeczności lokalnej w celu podnoszenia jakości ich pracy.

We Francji, w Szwecji i Wielkiej Brytanii (w Anglii) nie obowiązują dokumenty urzędowe zachęcające szkoły i nauczycieli do współpracy ze społecznością lokalną.

Podsumowanie

Podsumowanie najważniejszych zagadnień omówionych w niniejszym rozdziale wskazuje systemy edukacji, w których stosuje się najbardziej kompleksową politykę w następujących obszarach: holistyczne podejście do potrzeb uczniów, wspieranie nauczycieli w stosowaniu całościowego podejścia do dziecka oraz promowanie działań na poziomie szkoły mających na celu zaspokojenie różnych potrzeb uczniów-migrantów (patrz Rysunek II.3.2).

Dane dotyczące holistycznego podejścia do potrzeb uczniów-migrantów pokazują, że w zakresie wstępnej oceny urzędowe dokumenty w Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii), Portugalii, Finlandii i Szwecji zalecają bardziej całościowe podejście, obejmujące nie tylko ich umiejętności (tj. znajomość języka wykładowego i inne umiejętności przedmiotowe), lecz także potrzeby społeczne i emocjonalne. W większości pozostałych systemów, w których dokumenty urzędowe odnoszą się do wstępnej oceny nowo przybyłych uczniów-migrantów, nacisk kładzie się na znajomość języka wykładowego. Tak jest w Niemczech (w Brandenburgii), we Włoszech, Austrii i Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, przy czym od roku szkolnego 2018/19 nie obowiązuje tu wymóg oceny biegłości w języku angielskim jako języku dodatkowym). We Francji pod uwagę bierze się również kompetencje w zakresie innych podstawowych przedmiotów, np. matematyki.

Dokumenty urzędowe, które odnoszą się konkretnie do oceny postępów uczniów ze środowisk migranckich, skupiają się niemal wyłącznie na kompetencjach językowych. Jedynie w Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii) uwzględnia się również ich umiejętności społeczne i interpersonalne.

Oprócz wsparcia w uczeniu się, dostępnego dla wszystkich uczniów z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi (szczególnie przez zróżnicowane lub zindywidualizowane nauczanie), władze oświatowe najwyższego szczebla w Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii), we Francji, Włoszech, w Portugalii i Słowenii zalecają ukierunkowane działania wspierające uczenie się i postępy uczniów ze środowisk migranckich. Jednak tylko w Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii) i Portugalii działania te dotyczą aspektów uczenia się wykraczających poza potrzeby poznawcze, obejmując m.in. potrzeby społeczne i motywacyjne. W Niemczech (w Brandenburgii), Austrii, Finlandii i Szwecji zalecane środki wsparcia w nauce nie są skierowane konkretnie do uczniów-migrantów, ale są dostępne dla wszystkich uczniów potrzebujących tego rodzaju pomocy.

W obszarze zajęć pozalekcyjnych wsparcie w uczeniu się dla uczniów ze środowisk migranckich zalecają centralne władze oświatowe w Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii), we Francji, Włoszech,

w Słowenii i Szwecji, przy czym tylko we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii, Włoszech i w Szwecji podkreśla się rolę, jaką odgrywają zajęcia pozalekcyjne w integracji społecznej uczniów-migrantów.

Kompetencje społeczne i emocjonalne uczniów-migrantów uwzględnia się w podstawach programowych nauczania w siedmiu systemach edukacji, ale tylko w Finlandii są one traktowane jako kompetencje przekrojowe nauczane w ramach całego programu. W dwóch systemach edukacji kompetencje społeczne i emocjonalne rozwija się w ramach określonych przedmiotów (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii i w Słowenii), podczas gdy w innych systemach rozwój tych kompetencji jest ogólnym celem kształcenia i szkoły muszą same stosować odpowiednie środki, aby go osiągnąć (we Francji, w Austrii, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia)).

Wsparcie psychospołeczne jako środek pomocy uwzględnia się do pewnego stopnia w dokumentach urzędowych we wszystkich systemach edukacji za wyjątkiem Niemiec (Brandenburgii). Oprócz wsparcia psychospołecznego, które należy zapewnić wszystkim uczniom, władze oświatowe najwyższego szczebla w Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii), Austrii, Finlandii i Szwecji opracowały politykę i działania praktyczne dostosowujące to wsparcie do potrzeb uczniów ze środowisk migranckich.

Z powyższych informacji wynika, że całościowe podejście do dziecka stosowane jest w kilku z omawianych obszarów przez centralne władze oświatowe w **Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii)**, **Portugalii**, **Finlandii** i **Szwecji** (patrz Rysunek II.3.2). We Wspólnocie Autonomicznej Katalonii potrzeby społeczne i interpersonalne uwzględnia się w dokumentach urzędowych dotyczących oceny postępów, z kolei wsparcie w uczeniu się oraz zajęcia pozalekcyjne obejmują aspekty społeczne i motywacyjne. Wsparcie psychospołeczne dostosowane jest również do potrzeb uczniów ze środowisk migranckich. W Portugalii dokumenty urzędowe dotyczące oceny wstępnej podkreślają, że ważna jest ocena nie tylko umiejętności nowo przybyłych uczniów-migrantów, ale także ich dobrostanu społecznego i emocjonalnego, co daje podstawę określenia wsparcia w uczeniu się zaspokajającego wszystkie związane z tym potrzeby. O konieczności wstępnej oceny uwzględniającej potrzeby społeczne i emocjonalne mówi się również w dokumentach urzędowych w Finlandii i Szwecji. W obu krajach zaleca się dbałość o dobrostan społeczny i emocjonalny uczniów ze środowisk migranckich przez nauczanie kompetencji społeczno-emocjonalnych jako umiejętności przekrojowych (w Finlandii) lub przez ukierunkowane wsparcie psychospołeczne (w Finlandii i Szwecji).

Szkolenie i wsparcie nauczycieli w stosowaniu całościowego podejścia do dziecka w procesie integracji uczniów ze środowisk migranckich ujęte jest w dokumencie określającym jako ramy kompetencji kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w siedmiu z dziewięciu systemów edukacji (w Brandenburgii, we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii, Francji, Włoszech, w Austrii, Portugalii i Słowenii). Szczególną uwagę zwraca się tu na kompetencje nauczycieli związane z nauczaniem uczniów-migrantów. Jednak potrzeby uczniów-migrantów w ujęciu bardziej holistycznym uwzględnia się jedynie w ramach kompetencji nauczycieli w Portugalii i Słowenii. W Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) ramy kompetencji stosowane w kształceniu nauczycieli skupiają się głównie na rozumieniu przez nauczycieli potrzeb wszystkich uczniów, w tym uczniów ze środowisk migranckich.

Władze oświatowe najwyższego szczebla w Niemczech (w Brandenburgii), Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii), we Włoszech, w Słowenii, Finlandii i Szwecji organizują lub finansują doskonalenie zawodowe nauczycieli, którego celem jest podnoszenie świadomości i kompetencji w obszarze zaspokajania potrzeb nie tylko w uczeniu się, ale również potrzeb społecznych i emocjonalnych uczniów ze środowisk migranckich. W pozostałych systemach doskonalenie zawodowe nauczycieli ma w tym obszarze węższy zakres, kładąc nacisk na naukę języka we Francji i w Austrii, oraz na edukację międzykulturową w Portugalii.

Asystenci nauczyciela mogą pomagać nauczycielom w procesie integracji uczniów-migrantów w szkole. Takie rozwiązanie stosuje się na poziomie systemowym jedynie w Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii). Personel ten uczestniczy w holistycznym zaspokajaniu potrzeb uczniów-migrantów m.in. w zakresie ich postępów w nauce, jak również dobrostanu społecznego i emocjonalnego. W Słowenii nie obowiązują centralne przepisy lub zalecenia dotyczące zatrudniania asystentów nauczyciela, niemniej w szkołach podstawowych i średnich II stopnia każda klasa ma wychowawcę, którego obowiązkiem jest wspieranie integracji społecznej uczniów w szkole.

Z powyższych informacji wynika, że centralne władze oświatowe w Niemczech (w Brandenburgii), Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii), we Włoszech, w Portugalii, Słowenii, Finlandii i Szwecji promują umiejętność stosowania przez nauczycieli całościowego podejścia do dziecka, podkreślając ten aspekt w ramach kompetencji stosowanych w kształceniu nauczycieli (w Portugalii i Słowenii), a także w doskonaleniu zawodowym nauczycieli (patrz Rysunek II.3.2). We Wspólnocie Autonomicznej Katalonii we wspieraniu postępów w nauce i dobrostanu społeczno-emocjonalnego uczniów-migrantów uczestniczą również asystenci nauczyciela.

W dziewięciu spośród 10 systemów oświaty (z wyjątkiem Zjednoczonego Królestwa – Anglii) uwzględnia się rolę i obowiązki dyrektorów szkół w kontekście stosowania ogólnoszkolnego (tj. realizowanego na poziomie całej szkoły) podejścia do holistycznego zaspokajania potrzeb uczniów ze środowisk migranckich. W systemach tych zapewnia się również odpowiednie doskonalenie zawodowe, przy czym jedynie w Szwecji zaleca się specjalne szkolenia dla dyrektorów szkół, poszerzające ich wiedzę o uczniach, którzy doświadczali problemów psychospołecznych, takich jak poważny stres czy uraz.

Współpraca z rodzicami lub rodzinami uczniów stanowi konieczny warunek udanej integracji uczniów-migrantów i jest uwzględniana w dokumentach urzędowych we wszystkich systemach edukacji, z wyjątkiem Zjednoczonego Królestwa (Anglii). Najszerzy zakres zaangażowania rodziców występuje we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii i Słowenii, gdzie zaleca się współpracę szkół i nauczycieli z rodzicami nie tylko w obszarze uczenia się dzieci, ale także w zaspokajaniu ich potrzeb zdrowotnych, społecznych i emocjonalnych, które mogą wpływać na ich rozwój i postępy w nauce.

W ramach propagowania holistycznego podejścia do wspierania potrzeb uczniów ze środowisk migranckich urzędowe dokumenty w Niemczech (w Brandenburgii), Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii), we Włoszech, w Austrii, Portugalii, Słowenii i Finlandii zachęcają szkoły do współpracy z innymi specjalistami i organizacjami lokalnymi (np. służbami społecznymi i zdrowotnymi, organizacjami pozarządowymi), niemniej jedynie w Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii) podkreśla się znaczenie tego rodzaju współpracy we wspieraniu nie tylko postępów w nauce uczniów-migrantów, ale także ich potrzeb psychospołecznych.

Z powyższych informacji wynika, że władze oświatowe najwyższego szczebla zalecają podejmowanie działań na poziomie szkoły w obszarze co najmniej jednej z omawianych polityk lub metod jedynie w Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii), Słowenii i Szwecji (patrz Rysunek II.3.2). W Szwecji dotyczy to zarządzania szkołą, w Słowenii – zaangażowania rodziców, a we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii – zarówno zaangażowania rodziców, jak i współpracy z lokalnymi organizacjami.

Rysunek II.3.2: Polityka dotycząca podejścia „całościowego” do dziecka w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących I i II stopnia oraz zawodowych (ISCED 1-3), 2017/18

Systemy oświaty stosujące:	Holistyczne zaspokajanie potrzeb uczniów	Wsparcie dla nauczycieli w stosowaniu podejścia całościowego do dziecka	Zalecanie działań na poziomie szkoły w odniesieniu do potrzeb uczniów-migrantów w ujęciu holistycznym
wszechstronną politykę	ES (Katalonia), PT, FI, SE	DE (Brandenburgia), ES (Katalonia), IT, PT, SI, FI, SE	ES (Katalonia), SI, SE
politykę dotyczącą niektórych obszarów	DE (Brandenburgia), FR, IT, AT, SI, UK-ENG	FR, AT, UK-ENG	DE (Brandenburgia), FR, IT, AT, PT, FI
Brak centralnych przepisów/zaleceń			UK-ENG

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Zjednoczone Królestwo (ENG): Od roku szkolnego 2018/19 nie wymaga się oceny znajomości języka angielskiego jako języka dodatkowego.

II.4: WNIOSKI

W drugiej części niniejszego raportu przeanalizowano centralną politykę i działania podejmowane w 10 systemach oświaty w zakresie zagadnień bezpośrednio związanych z integracją uczniów ze środowisk migranckich w szkołach. Do zagadnień tych należą: wstępna ocena nowo przybyłych uczniów-migrantów dotycząca ich wiedzy i umiejętności, nauczanie i uczenie się języka wykładowego oraz języka lub języków używanych w domu, rozwój umiejętności, w tym społecznych i emocjonalnych, edukacja międzykulturowa, wsparcie dla nauczycieli i dyrektorów szkół, jak również zaangażowanie rodziców i szerszej społeczności szkolnej.

Dla celów analitycznych aspekty te omówiono w odniesieniu do dwóch najważniejszych wymiarów, tj. różnorodności językowej i kulturowej oraz całościowego podejścia do dziecka w zaspokajaniu potrzeb uczniów-migrantów. Oba wymiary poddano osobnej analizie, co nie oznacza, że jeden wymiar jest ważniejszy od drugiego lub że jeden z nich można pominąć, ponieważ stanowią one dwie strony tego samego medalu.

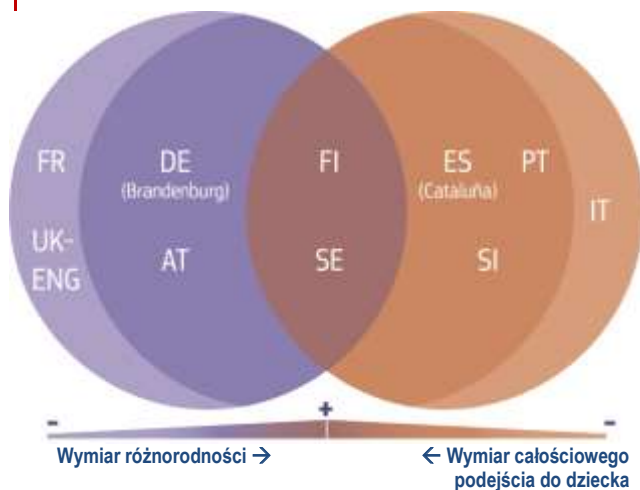
W raporcie przedstawiono szeroki zakres literatury przedmiotu, co podkreśla znaczenie każdego z badanych obszarów. Oczywiście jest zatem, że aby kompleksowo i systemowo ocenić integrację uczniów ze środowisk migranckich w szkołach, należy dokładnie przyjrzeć się każdemu z nich.

Należy zauważyć, że ogólny kontekst, w jakim funkcjonują systemy edukacji, ma oczywisty wpływ na charakter analizowanej polityki i działań na najwyższym szczeblu. Czynniki kontekstowe obejmują priorytety polityki rządów, kraje pochodzenia populacji migrantów, a także cechy poszczególnych systemów, np. stopień (de)centralizacji, przy czym uwzględnienie wszystkich tych czynników w niniejszej analizie nie było możliwe.

Rysunek II.4.1, podsumowujący wyniki analizy, pokazuje, że we wszystkich dziesięciu systemach nacisk kładzie się na dwa główne wymiary: różnorodność językową i kulturową oraz całościowe podejście do dziecka. Systemy w Finlandii i Szwecji wyróżniają się tym, że skupiają się na obu wymiarach. W wypadku różnorodności w obu systemach opracowano specjalny program nauczania języka wykładowego jako dodatkowego lub drugiego. Program ten może być realizowany przez każdego ucznia w trakcie całej nauki w szkole. W obu systemach opracowano również program nauczania języka, którym uczniowie posługują się w domu. W Szwecji język używany w domu stanowi również element kompleksowego procesu oceny każdego nowo przybyłego ucznia-migranta rozpoczynającego naukę. W Finlandii nauka języka używanego w domu odbywa się w ramach programu nauczania, który zachęca wszystkich uczniów do wielojęzyczności i podnosi ich świadomość językową. Niektórzy nauczyciele języka używanego w domu urodzili się w Finlandii lub Szwecji i zdobyli tam odpowiednie przygotowanie, które organizowane jest przez władze lokalne. Edukacja międzykulturowa zaś stanowi w szwedzkim programie nauczania ważny cel ogólny, a w fińskim – zagadnienie międzyprzedmiotowe. Ponadto w Finlandii w 2018 r. przeznaczono specjalne fundusze na organizację kursów doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie różnorodności kulturowej, w tym edukacji międzykulturowej.

Zarówno w Finlandii, jak i w Szwecji stosuje się bardzo szeroką politykę i środki związane z podejściem całościowym do dziecka. W rezultacie ocena wstępna ma charakter holistyczny, obejmując potrzeby związane z uczeniem się i potrzeby społeczne, zgodnie z zasadą, że wsparcie psychospołeczne oferowane w szkołach powinno być ukierunkowane na specyficzne potrzeby uczniów-migrantów. Ponadto w Szwecji dokumenty urzędowe zalecają dodatkowe wsparcie w uczeniu się i integracji społecznej w ramach zajęć pozalekcyjnych, z kolei w fińskim programie nauczania rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych uważa się za kompetencję przekrojową. Zarówno w Finlandii, jak i w Szwecji centralne władze oświatowe organizują lub finansują doskonalenie zawodowe nauczycieli, które ma na celu podnoszenie ich umiejętności dotyczących całościowego podejścia do dziecka. W Szwecji prowadzi się również kursy doskonalenia zawodowego dla dyrektorów szkół podnoszące ich świadomość holistycznego wymiaru potrzeb uczniów-migrantów.

Rysunek II.4.1: Nacisk na politykę związaną z różnorodnością językową i kulturową oraz podejście uwzględniające wszystkie potrzeby dziecka, szkoły podstawowe, średnie ogólnokształcące oraz zawodowe (ISCED 1-3), 2017/18



Źródło: Eurydice.

Polityka i działania w Niemczech (w Brandenburgii) oraz zwłaszcza w Austrii są mocno nastawione na wymiar różnorodności, ale nie na wymiar całościowego podejścia do dziecka.

W obu systemach centralne władze oświatowe zapewniają nauczanie języka, którym uczniowie posługują się w domu. W Austrii opracowano nawet specjalny program nauczania. W obu krajach niektórzy nauczyciele języków używanych w domu urodzili się w kraju przyjmującym i tam zdobyli odpowiednie przygotowanie. W obu krajach kształcenie nauczycieli języków używanych w domu organizowane jest przez władze krajów związkowych. Również w obu krajach duży nacisk kładzie się na nauczanie języka wykładowego – świadomość językowa realizowana jest jako kompetencja przekrojowa w całym programie nauczania, w ramach którego uczniowie poznają

komponenty języka oraz jego funkcjonowanie jako struktury. Ponadto w Austrii od 2018 r. wszyscy uczniowie (zarówno urodzeni w kraju przyjmującym, jak i migranci), którzy rozpoczynają naukę w szkole, poddawani są obowiązkowej znormalizowanej ocenie znajomości języka niemieckiego. Edukacja międzykulturowa stanowi zaś zagadnienie międzyprzedmiotowe zarówno w Niemczech (w Brandenburgii), jak i w Austrii.

W przeciwieństwie do sytuacji w Niemczech (w Brandenburgii) i Austrii polityka i działania związane z różnorodnością nie są wyraźnie zaznaczone w Hiszpanii (we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii), jednak właśnie ten system edukacji wyróżnia się całościowym podejściem do dziecka. W tym wypadku nacisk kładzie się na holistyczne potrzeby uczniów-migrantów w różnych obszarach, m.in. podczas oceny wstępnej i oceny postępów w nauce, w ramach wsparcia w uczeniu się podczas zajęć i poza nimi oraz w ramach ukierunkowanego wsparcia psychospołecznego. Ponadto w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli, organizowanego lub finansowanego przez centralne władze oświatowe, wspierane są umiejętności nauczycieli w zakresie zaspokajania nie tylko edukacyjnych, ale także społecznych i emocjonalnych potrzeb uczniów ze środowisk migranckich. Oprócz tego w dokumentach urzędowych za szczególnie ważną uznaje się współpracę nauczycieli i szkół z rodzicami uczniów-migrantów, a także z lokalnymi organizacjami w celu zaspokajania edukacyjnych oraz społecznych i emocjonalnych potrzeb uczniów.

Pod względem obszerności całościowego podejścia do dziecka za Hiszpanią (Wspólnotą Autonomiczną Katalonii) plasują się Portugalia i Słowenia. O ile oba systemy edukacji również nie wyróżniają się pod względem wymiaru różnorodności, prowadzona w nich polityka i działania biorą pod uwagę holistyczne potrzeby uczniów-migrantów przynajmniej w niektórych obszarach. W Portugalii potrzeby społeczne i emocjonalne uczniów-migrantów uwzględnia się w ocenie wstępnej i późniejszym wsparciu w nauce w klasach ogólnodostępnych. Ponadto ramy kompetencji nauczyciela obejmują elementy dotyczące ogólnego dobrostanu uczniów-migrantów, w tym ich poczucia akceptacji. W Słowenii kompetencje nauczycieli związane z holistycznymi potrzebami uczniów-migrantów wspiera się zarówno w ramach kompetencji stosowanych w kształceniu nauczycieli, jak i przez odpowiednie doskonalenie zawodowe. Ponadto urzędowe dokumenty zalecają współpracę z rodzicami, aby wspierać rozwój edukacyjny uczniów, jak również ich społeczny i emocjonalny dobrostan.

We Francji i w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) stosuje się konkretną politykę i działania wspierające nauczanie języka wykładowego. Na przykład w Anglii oczekuje się, że wszyscy nauczyciele będą rozwijać umiejętności uczniów w zakresie mówienia, czytania, pisania i słownictwa jako integralnej części każdego przedmiotu. W wypadku uczniów, dla których język angielski jest językiem dodatkowym, od nauczycieli wymaga się planowania dla nich możliwości uczenia się tego języka. We Francji w krajowym programie nauczania wyraźnie stwierdza się, że każdy nauczyciel powinien stanowić wzór posługiwania się językiem francuskim dla wszystkich uczniów. Ponadto centralne władze oświatowe określają poziomy kompetencji potrzebnych do oceny postępów w uczeniu się języka francuskiego przez uczniów-migrantów.

We Włoszech dokumenty urzędowe podkreślają znaczenie koleżeńskiego uczenia się i wsparcia, szczególnie ze strony uczniów-migrantów w drugim pokoleniu, pełniących funkcję przewodników lub opiekunów nowo przybyłych uczniów. Dokumenty te zalecają też zajęcia pozalekcyjne jako sposób wspierania uczniów-migrantów w procesie uczenia się i integracji społecznej, co może również obejmować zaangażowanie ich rodzin.

I. Definicje

Asystent nauczyciela: pracownik pomocniczy (lub w pełni wykwalifikowany nauczyciel), który pomaga nauczycielom w zapewnianiu uczniom wsparcia w klasie.

Centralne/najwyższego szczebla: (władze, przepisy/zalecenia itd): władze na najwyższym szczeblu odpowiedzialne za edukację w danym kraju, zazwyczaj są to władze krajowe (państwowe). Z kolei w Belgii, Niemczech, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii, *Communautés, Länder, Comunidades Autónomas* oraz zdecentralizowane organy administracji są odpowiedzialne za wszystkie lub większość obszarów związanych z edukacją. Dlatego te organy administracji są traktowane jako władze centralne w obszarach, za które odpowiadają, ale w odniesieniu do obszarów, w których dzielą się odpowiedzialnością z władzami krajowymi (państwowymi), oba szczeble są traktowane jako władze centralne. W niniejszym raporcie dokumenty dotyczące polityki (tj. rozporządzenia, zalecenia, strategie, plany działania, wytyczne itp.) opublikowane przez władze najwyższego szczebla noszą nazwę „dokumentów urzędowych”. W zależności od ich statusu, ich stosowanie może być obowiązkowe lub nie.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli: Odnosi się do szkoleń dla aktywnych zawodowo nauczycieli, które umożliwiają im poszerzenie, rozwój i aktualizowanie wiedzy, umiejętności i postaw. Takie szkolenia mogą mieć charakter formalny lub pozaformalny i obejmują doskonalenie zarówno w zakresie wiedzy przedmiotowej, jak i umiejętności pedagogicznych. Doskonalenie może przybierać różne formy, takie jak kursy, seminaria, obserwację koleżeńską i wsparcie ze strony sieci skupiających nauczycieli. W niektórych wypadkach szkolenia te mogą prowadzić do uzyskania dalszych kwalifikacji.

Dzieci i młodzież ze środowisk migranckich: odnosi się tutaj do nowo przybyłych osób/ osób z pierwszego pokolenia i drugiego pokolenia, lub dzieci i młodzieży powracających z emigracji. Powody ich migracji (np. ekonomicznej lub politycznej) mogą być różne, podobnie jak ich status prawny: mogą to być obywatele, rezydenci, osoby ubiegające się o azyl, uchodźcy, małoletni bez opieki lub migranci o nieuregulowanym statusie. Ich pobyt w kraju przyjmującym może być krótko- lub długoterminowy i mogą oni mieć prawo do uczestnictwa w formalnym systemie edukacji kraju przyjmującego. Dzieci i młodzież będący migrantami w ramach i spoza UE są brani pod uwagę, ale w raporcie nie uwzględniono dzieci i młodzieży z mniejszości etnicznych, które mieszkają w kraju przyjmującym od więcej niż dwóch pokoleń (zob. również **Uczniowie-migranci** (lub **uczniowie ze środowisk migranckich**)).

Edukacja międzykulturowa (i działania międzykulturowe): promuje zrozumienie różnych ludzi i kultur. Obejmuje nauczanie, które akceptuje i szanuje różnorodność we wszystkich dziedzinach życia. Ma na celu badanie, analizowanie i kwestionowanie wszelkich form stereotypów i ksenofobii, przy jednoczesnym promowaniu równych szans dla wszystkich.

Język, którym uczniowie posługują się w domu: jest to język, którym uczniowie ze środowisk migranckich posługują się w domu. Różni się on od języka wykładowego używanego w kontekście szkolnym. W większości wypadków język używany w domu jest również pierwszym językiem uczniów lub językiem ojczystym.

Język wykładowy nauczany jako drugi/dodatkowy język: odnosi się do nauczania języka wykładowego uczniów, dla których nie jest on pierwszym językiem/językiem, którym posługują się w domu.

Kompetencje społeczne i emocjonalne: odnosi się do zestawu wiedzy i umiejętności promujących zdolność dzieci do radzenia sobie z uczuciami i przyjaźniami, rozwiązywania problemów i radzenia sobie z trudnościami. Są to podstawowe umiejętności życiowe, które wspierają dobrostan i zdrowie psychiczne. Dzieci, które rozwinęły kompetencje społeczne i emocjonalne, lepiej sobie radzą ze sobą, nawiązują relacje z innymi, umieją rozwiązywać konflikty oraz mają dobrą samoocenę i pozytywnie odnoszą się do otaczającego je świata.

Kształcenie i szkolenie zawodowe (w szkole): odnosi się do ścieżek kształcenia na poziomie ISCED 2 lub 3, które obejmują kształcenie w szkole przynajmniej w niepełnym wymiarze godzin, które

może być realizowane naprzemiennie ze zdobywaniem doświadczenia zawodowego (praktykami) w miejscu pracy. Takie programy nauczania mogą być oferowane w szkołach lub innych instytucjach oświatowych.

Kształcenie nauczycieli: obejmuje kształcenie przed rozpoczęciem pracy zawodowej, zarówno kształcenie ogólne, jak i przygotowanie pedagogiczne. Komponent ogólny zapewnia studentom pogłębioną wiedzę na temat jednego lub więcej przedmiotów, jak również szersze wykształcenie, z kolei komponent przygotowania pedagogicznego zapewnia im przygotowanie teoretyczne i praktyczne do wykonywania zawodu. Poza zajęciami z psychologii i dydaktyki nauczania zazwyczaj obejmuje nieodpłatne praktyki w szkołach. Kształcenie nauczycieli nie obejmuje stażu, z wyjątkiem wypadków, w których przygotowanie pedagogiczne następuje tylko na tym etapie.

Kształcenie wyrównawcze: odnosi się tu do kursów pomagających młodym ludziom w wieku przewyższającym wiek obowiązku szkolnego, którzy z różnych powodów nigdy nie uczęszczali do szkoły lub przedwcześnie ją opuścili, w uzyskaniu równoważnego poziomu wykształcenia.

Małoletni bez opieki: odnosi się tutaj do dzieci (uznawanych za nieletnie zgodnie z przepisami krajowymi), które urodziły się poza krajem ich aktualnego miejsca zamieszkania i które przybywają do kraju przyjmującego bez opieki odpowiedzialnej osoby dorosłej, lub pozostają bez opieki po wjeździe do kraju przyjmującego.

Mediator międzykulturowy: osoba wspierająca integrację uczniów ze środowisk migranckich w szkole. Może również pełnić obowiązki w zakresie tłumaczeń ustnych i pisemnych, np. podczas spotkań rodzic – nauczyciel i (lub) pomagać w nawiązywaniu kontaktów między uczniami, domem, szkołą i (lub) społecznością lokalną.

Monitorowanie: odnosi się do procesu zbierania i analizowania informacji mającego na celu sprawdzenie, jak system edukacji działa w odniesieniu do celów i standardów oraz pozwalającego na wprowadzenie niezbędnych zmian. Zakres wykorzystywanych danych może obejmować np. wyniki samooceny szkoły, egzaminów zewnętrznych lub innych ocen na poziomie krajowym, specjalnie opracowane wskaźniki wydajności lub wyniki ocen międzynarodowych (w tym PIRLS, TIMSS, PISA itp.).

Nauczyciel przedmiotu pozajęzykowego: nauczyciel każdego przedmiotu uwzględnionego w programie nauczania innego niż język.

Nowo przybyli uczniowie ze środowisk migranckich: odnosi się do dzieci i młodzieży będących migrantami w pierwszym pokoleniu, którzy w momencie rozpoczęcia formalnego kształcenia w kraju przyjmującym mogą kwalifikować się do uzyskania dodatkowych środków wspierających ich integrację w szkołach (np. zajęcia przygotowawcze, dodatkowe zajęcia z języka wykładowego). Ramy czasowe uznawania tych dzieci i młodzieży za „nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich” oraz zapewnianie im dodatkowe środki wsparcia różnią się w poszczególnych krajach.

Ocena kształtująca: odnosi się do oceny postępów uczniów w toku nauki. Ma głównie na celu identyfikację potrzeb edukacyjnych i odpowiednie dostosowanie nauczania i uczenia się. Ocena kształtująca jest zazwyczaj opracowywana i realizowana przez nauczycieli, ale może również przybrać formę testu krajowego.

Ocena wpływu: odnosi się do krajowych raportów, badań i analiz dotyczących tego, „co działa”, które zostały przeprowadzone lub zlecone przez władze oświatowe. Obejmuje różne rodzaje badań lub analiz, w tym badania eksperymentalne gromadzące dane ze szkół. Inne badania prowadzone przez agencje publiczne, uniwersytety lub ośrodki analityczne mogą być również wykorzystywane do oceny wpływu danej polityki lub przedsięwzięcia.

Ocena wstępna: odnosi się do oceny wcześniejszej nauki nowo przybyłych uczniów ze środowisk migranckich (wiedza, umiejętności i kompetencje) oraz ich potrzeb w zakresie wsparcia w odniesieniu do nauki języków, nauki innych przedmiotów oraz dobrostanu społeczno-emocjonalnego, gdy uczniowie ci rozpoczynają naukę w szkole w kraju przyjmującym.

Odpowiedzialność władz lokalnych/szkół: oznacza, że zgodnie z urzędowymi dokumentami władze na najwyższym szczeblu delegują obowiązek podejmowania decyzji w danym obszarze polityki na władze lokalne lub szkoły.

Osoby ubiegające się o azyl: są to osoby, które złożyły wniosek o udzielenie ochrony międzynarodowej im lub ich dzieciom, które zostały uwzględnione we wniosku.

Podejście całościowe do dziecka: wymaga holistycznego podejścia do edukacji. Oznacza stworzenie środowiska nauki, które nie tylko promuje wiedzę i umiejętności, ale także kompetencje społeczne i emocjonalne oraz dobrostan poszczególnych uczniów. Podejście to ma na celu zapewnienie, że każde dziecko jest zdrowe, bezpieczne, otoczone opieką i wsparciem, i że stawiane są przed nim wyzwania dostosowane do jego możliwości.

Podejście na poziomie szkoły: odnosi się do połączenia polityk i inicjatyw mających na celu zniwelowanie nierównych szans edukacyjnych. W ramach tego podejścia cała społeczność szkolna (dyrektorzy szkół, nauczyciele i inni pracownicy, uczniowie, rodzice i rodziny) angażuje się w spójne, zbiorowe i oparte na współpracy działania, przy udziale interesariuszy, specjalistów i służb zewnętrznych.

Strategia: urzędowy dokument nakreślający politykę, opracowany przez władze najwyższego szczebla z myślą o osiągnięciu ogólnego celu. Strategia może obejmować wizję, określać cele (jakościowe i ilościowe), opisywać procesy, władze i osoby odpowiedzialne, określać źródła finansowania, formułować zalecenia itp.

Świadomość językowa: odnosi się do wrażliwości osoby na charakter języka i jego rolę w życiu człowieka (Donmall 1985). Innymi słowy, uświadamia ludziom, że język jest systemem formalnym z własnymi zasadami i że jego użycie różni się w zależności od kontekstu i celu (np. przeprosiny przyjaciela vs. przeprosiny kierownika; przekonanie brata vs. przekonanie przedstawiciela w samorządzie lokalnym).

Uczniowie będący migrantami w pierwszym pokoleniu: są to dzieci i młodzież urodzeni poza krajem przyjmującym (krajem ich obecnego zamieszkania), których rodzice również urodzili się poza krajem przyjmującym i którzy uczestniczą w formalnym systemie edukacji kraju przyjmującego.

Uczniowie-migranci (lub uczniowie ze środowisk migranckich): odnosi się do dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich, którzy uczestniczą w formalnym systemie edukacji kraju przyjmującego.

Uczniowie-migranci w drugim pokoleniu: są to dzieci i młodzież urodzeni w kraju, w którym obecnie mieszkają, którzy mają co najmniej jednego rodzica urodzonego za granicą (pierwsze pokolenie) i którzy uczestniczą w formalnym systemie edukacji kraju przyjmującego.

Uczniowie powracający z emigracji: są to dzieci i młodzież powracający do kraju, którego są obywatelami, po tym, jak wyemigrowali do innego kraju i obecnie uczestniczą w formalnym systemie edukacji kraju, którego są obywatelami.

Władze lokalne: ponoszą odpowiedzialność na poziomie terytorialnym będącym poniżej poziomu regionalnego. Mogą one składać się z wybieranych przedstawicieli lub mogą być wydziałami administracyjnymi organów centralnych.

Wsparcie psychospołeczne: odnosi się do różnych usług świadczonych w szkołach lub ośrodkach związanych ze szkołami, usług mających na celu wsparcie uczniów ze środowisk migranckich (i ich rodzin) w radzeniu sobie z przeciwnościami. Wsparcie może dotyczyć potrzeb emocjonalnych/intelektualnych, fizycznych/zdrowotnych, społecznych lub innych i ma na celu budowanie pewności siebie u dzieci. Może być zapewnione na etapie przyjmowania i (lub) w trakcie nauki szkolnej dziecka.

Wsparcie w uczeniu się w grupie: odnosi się tutaj do formy dodatkowego wsparcia w nauce udzielanego (małym) grupom uczniów w celu osiągnięcia oczekiwanych efektów kształcenia.

Wytyczne (materiały): są to wszelkie urzędowe dokumenty lub oświadczenia opublikowane przez centralne władze oświatowe w celu wspierania nauczycieli i (lub) szkół w osiąganiu określonych celów.

Zajęcia (klasy) przygotowawcze: oddzielne zajęcia dla nowo przybyłych uczniów-migrantów, podczas których intensywnie uczą się języka oraz, w niektórych wypadkach, realizują dostosowany do ich potrzeb program nauczania innych przedmiotów w celu przygotowania ich do szybkiego podjęcia nauki w klasach ogólnodostępnych. Uczniowie mogą uczęszczać na zajęcia przygotowawcze w niepełnym wymiarze godzin i jednocześnie uczestniczyć w zajęciach ogólnodostępnych w ciągu pozostałej części dnia szkolnego lub mogą uczęszczać na zajęcia przygotowawcze, które są realizowane w pełnym wymiarze godzin, zwykle przez pewien czas, zanim nie dołączą do uczniów uczęszczających do klas ogólnodostępnych. Zależnie od kraju zajęcia takie mogą nosić nazwę „zajęć wprowadzających”, „zajęć przejściowych” lub „zajęć wstępnych”.

Zajęcia pozalekcyjne: są to zajęcia odbywające się w szkole lub powiązane ze szkołą, lecz poza zakresem programu nauczania i poza rozkładem zajęć. Takie zajęcia są na ogół nieobowiązkowe.

Zezwolenie na pobyt: każde zezwolenie na pobyt w kraju przyjmującym wydane przez władze krajowe, ważne przez co najmniej 3 miesiące. W wypadku państwa członkowskiego UE dokument pobytowy umożliwia obywatelom państw trzecich legalny pobyt na jego terytorium. Zezwolenia na pobyt mogą być wydawane w celach związanych z edukacją, rodziną, zatrudnieniem, azylem lub z innych powodów, ale niekoniecznie obejmują prawo do podejmowania pracy.

Zindywidualizowane wsparcie w uczeniu się: ma na celu reagowanie na indywidualne potrzeby uczniów, aby osiągnąć oczekiwane efekty kształcenia. Uczniowie znajdują się w centrum procesu uczenia się, a wsparcie ma na celu zapewnienie rozwiązań dostosowanych do indywidualnych potrzeb.

Zróżnicowane nauczanie i ocena: (zwane również „zróżnicowanym uczeniem się” lub, w środowiskach edukacyjnych, po prostu „zróżnicowaniem”) jest podejściem dydaktycznym, które polega na zapewnieniu uczniom o różnym poziomie zdolności w tej samej klasie różnych ścieżek uczenia się pod względem: przyswajania treści, przetwarzania, formułowania lub rozumienia pojęć oraz opracowywanie materiałów dydaktycznych i narzędzi/materiałów do oceny, które umożliwiają wszystkim uczniom w klasie efektywne uczenie się, niezależnie od różnic w poziomie zdolności.

II. Klasyfikacja ISCED

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED) została opracowana w celu dokonywania porównań danych statystycznych i wskaźników dotyczących edukacji w skali międzynarodowej, na podstawie uzgodnionych na poziomie międzynarodowym, ujednoliconych definicji. Klasyfikacja ISCED obejmuje wszystkie zorganizowane i stałe możliwości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, w tym osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezależnie od instytucji czy organizacji je zapewniających lub formy, w jakiej są realizowane. Pierwsze dane statystyczne sklasyfikowane na podstawie nowej klasyfikacji (ISCED 2011) zostały zebrane w 2014 r. (tekst i definicje przyjęte za: UNESCO 1997; UNESCO/OECD/Eurostat 2013; UNESCO/UNESCO Institute for Statistics 2011).

ISCED 0: Edukacja przedszkolna

Programy kształcenia na poziomie ISCED 0 (kształcenie przedszkolne), zdefiniowane jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia, mają głównie na celu wprowadzenie bardzo małych dzieci w środowisko szkolne, tj. stworzenie pomostu między domem a szkołą. Po ukończeniu tych programów kształcenia dzieci kontynuują edukację na poziomie ISCED 1 (szkolnictwo podstawowe).

Programy kształcenia grup dzieci na poziomie ISCED 0 są zazwyczaj realizowane w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych.

Rozwój edukacyjny w ramach wczesnej edukacji (poziom ISCED 010) zawiera treści edukacyjne przeznaczone dla młodszych dzieci (w wieku od 0 do 2 lat). Edukacja przedszkolna (poziom ISCED 020) jest przeznaczona dla dzieci w wieku co najmniej 3 lat.

ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe

Szkolnictwo podstawowe zapewnia nauczanie i zajęcia edukacyjne mające na celu wykształcenie podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki (tj. umiejętność czytania, pisania i liczenia). Szkolnictwo podstawowe zapewnia solidną podstawę dla dalszej nauki, umożliwia dobre zrozumienie podstawowych obszarów wiedzy i promuje rozwój osobisty, tym samym przygotowując uczniów do podjęcia nauki w szkołach średnich pierwszego stopnia. Zapewnia podstawową wiedzę o niewielkim stopniu specjalizacji, jeśli w ogóle.

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od 5 do 7 lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach i na ogół trwa od czterech do sześciu lat.

ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia

Kształcenie na poziomie ISCED 2, lub szkoły średniej I stopnia, zazwyczaj stanowi kontynuację kształcenia w szkole podstawowej i procesów uczenia się, które zostały zapoczątkowane na poziomie ISCED 1. Kształcenie na tym poziomie zazwyczaj ma na celu zapewnienie podstawy dla uczenia się przez całe życie i rozwoju osobistego oraz przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia. Kształcenie na tym poziomie odbywa się zwykle według programu nauczania, który dzieli się na poszczególne przedmioty, w ramach których wprowadzane są teoretyczne zagadnienia obejmujące szeroki zakres tematów.

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się na ogół w wieku 11 lub 12 lat i kończy w wieku 15 lub 16 lat, co często zbiega się z ukończeniem obowiązkowego kształcenia.

ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia

Kształcenie na poziomie ISCED 3, lub szkoły średniej II stopnia, ma na celu uzupełnienie kształcenia średniego, przygotowanie do szkolnictwa wyższego lub zapewnienie umiejętności potrzebnych w pracy. Kształcenie na tym poziomie odbywa się w podziale na przedmioty obejmujące bardziej specjalistyczną i pogłębianą wiedzę niż w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2). Oferta kształcenia jest bardziej zróżnicowana i obejmuje więcej opcji i ścieżek kształcenia.

Poziom ten zazwyczaj rozpoczyna się po ukończeniu obowiązkowego kształcenia. Uczniowie zwykle rozpoczynają naukę w wieku 15–16 lat. Na ogół obowiązują warunki przyjęcia (np. ukończenie obowiązkowego kształcenia) lub inne minimalne wymagania. Kształcenie na poziomie ISCED 3 trwa od dwóch do pięciu lat.

ISCED 4: Szkolnictwo policealne

Kształcenie na tym poziomie bazuje na kształceniu średnim i zapewnia wiedzę i zajęcia edukacyjne przygotowujące uczniów do wejścia na rynek pracy i (lub) rozpoczęcia studiów wyższych. Kształcenie skierowane jest do absolwentów szkół średnich II stopnia (poziom ISCED 3), którzy chcą poszerzyć umiejętności i zwiększyć zakres dostępnych możliwości. Programy nauczania zazwyczaj nie są dużo bardziej zaawansowane niż te na poziomie szkoły średniej II stopnia, ponieważ mają one na celu poszerzenie, a nie pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Dlatego kształcenie to jest często określane jako mniej zaawansowane niż kształcenie III stopnia (na poziomie szkolnictwa wyższego).

ISCED 5: Szkolnictwo wyższe (krótki cykl)

Kształcenie na poziomie ISCED 5 obejmuje krótki cykl kształcenia trzeciego stopnia, który ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy zawodowej, umiejętności i kompetencji. Zazwyczaj ma ono charakter praktyczny, przygotowuje do zawodu i wejścia na rynek pracy. Jednak programy tego kształcenia mogą również zapewnić ścieżkę prowadzącą do innych programów szkolnictwa wyższego.

Studia poniżej poziomu studiów licencjackich lub równorzędnych również klasyfikowane są jako poziom ISCED 5.

ISCED 6: Studia licencjackie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 6 prowadzi do uzyskania tytułu licencjata albo równorzędnych kwalifikacji i zazwyczaj ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy akademickiej i (lub) zawodowej, umiejętności i kompetencji na poziomie średnio zaawansowanym. Programy kształcenia na tym poziomie zwykle zasadzają się na teorii, lecz również mogą zawierać elementy praktyczne; przekazywana wiedza bazuje na najświeższych badaniach i (lub) najlepszej praktyce zawodowej. Programy kształcenia na poziomie ISCED 6 zazwyczaj są realizowane przez uniwersytety i inne instytucje szkolnictwa wyższego.

ISCED 7: Studia magisterskie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 7 prowadzi do uzyskania tytułu magistra albo równorzędnych kwalifikacji i zazwyczaj ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy akademickiej i (lub) zawodowej, umiejętności i kompetencji na poziomie zaawansowanym. Kształcenie na tym poziomie może obejmować znaczny komponent badawczy, jednak nie prowadzi do uzyskania tytułu doktora. Programy na tym poziomie zasadzają się na teorii, lecz również mogą zawierać elementy praktyczne; przekazywana wiedza bazuje na najświeższych badaniach i (lub) najlepszej praktyce zawodowej. Programy kształcenia na poziomie ISCED 7 zazwyczaj są realizowane przez uniwersytety i inne instytucje szkolnictwa wyższego.

ISCED 8: Studia doktoranckie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 8 prowadzi do uzyskania tytułu doktora lub równorzędnych kwalifikacji i ma na celu zdobycie zaawansowanych kwalifikacji badawczych. Programy kształcenia na poziomie ISCED 8 obejmują zdobywanie zaawansowanej wiedzy i prowadzenie badań. Zazwyczaj są realizowane przez instytucje szkolnictwa wyższego zorientowane na badania, takie jak uniwersytety. Studia doktoranckie są realizowane w dziedzinach akademickich i zawodowych.

Aby uzyskać więcej informacji na temat klasyfikacji ISCED, patrz <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [dostęp: marzec 2018].

BIBLIOGRAFIA

Ahad, A., Benton, M., 2018. *Mainstreaming 2.0. How Europe's Education Systems can Boost Migrant Integration*. Integration Futures Working Group. Migration Policy Institute Europe. [pdf] dostępne pod adresem: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/EduMainstreaming2.0-FINAL.pdf> [dostęp 6 czerwca 2018].

Allen, K., Kern, M.L., 2017. *School Belonging in Adolescents. Theory, Research and Practise*. Springer Briefs in Psychology. [pdf] dostępne pod adresem: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-10-5996-4.pdf> [dostęp 6 czerwca 2018].

Arnot, M., Pinson, H., 2005. *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge. [pdf] dostępne pod adresem: <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf> [dostęp 15 maja 2018].

Axelsson, M., Magnusson, U., 2012. Flerspråkighet och kunskapsutveckling. W: K. Hyltenstam, M. Axelsson i ja. Lindberg, red. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012.) Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 247-367.

Bailey, A.L. et al., 2007. Further specifying the language demands of school. W: A.L. Bailey, ed. *The language demands of school: Putting academic English to the test*. New Haven, CT: Yale University Press, s. 103-156.

Basch, C.E., 2010. Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Equity Matters: Research Review No. 6*. [pdf] dostępne pod adresem: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523998.pdf> [dostęp 15 maja 2018].

Brunello, G., De Paola, M., 2017. *School Segregation of Immigrants and its Effects on Educational Outcomes in Europe*. EENEE Analytical Report No. 30. [pdf] dostępne pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73d66b98-f738-11e6-8a35-01aa75ed71a1/language-en> [dostęp 7 czerwca 2018].

Bunar, N., 2017. *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School and Higher Education Systems*. NESET II ad hoc question No 3/2017. [pdf] dostępne pod adresem: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/Migration-and-Education-in-Sweden.pdf> [dostęp 7 czerwca 2018].

Bush, B., 2011. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), s. 541-549.

Campani, G., 2014. Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe. *Studi sulla formazione*, [S.l.], s. 77-97. [online] dostępne pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73d66b98-f738-11e6-8a35-01aa75ed71a1/language-en> [dostęp 5 czerwca 2018].

Cefai, C. et al., 2014. Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), s. 116-130.

Cefai, C., 2008. *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley.

Council of Europe, 2015. *The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training*. [pdf] dostępne pod adresem: <https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf> [dostęp 4 czerwca 2018].

Cummins, J., 2001. *Bilingual Children's Mother tongue: Why is it important for education?* [pdf] dostępne pod adresem: http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf [dostęp 12 czerwca 2018].

Cummins, J., Baker, C. and Homberger, N.H., 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J., 2009. Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), s. 38-56.

Cummins, J., 2012. The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), s. 1973-1990.

Donmall, B.G. red., 1985. *Language awareness*. London: CLIT.

Duarte, J., 2011. Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), s. 631-649.

Durlak, J.E. et al., 2011. The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), s. 405-432.

Goodenow, C., 1993. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), s. 21-43. [pdf] dostępne pod adresem: <https://www.researchgate.net/> [dostęp 7 czerwca 2018].

Ellis, E.M., 2012. Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, s. 1-23.

European Commission, 2007. Commission staff working document 'Towards more knowledge-based policy and practice in education and training', SEC (2007)1098.

European Commission, 2008. *Green Paper – Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. SEC(2008) 2173. COM(2008) 423 final. [online] dostępne pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-ae99-dbf9310f6da3/language-en> [dostęp 5 czerwca 2018].

European Commission. 2013. *Study on education support to newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2015. *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. [pdf] dostępne pod adresem: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf [dostęp 25 lipca 2018].

European Commission, 2017a. *How culture and the arts can promote intercultural dialogue in the context of the migratory and refugee crisis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2017b. *Migrants in European schools. Learning and maintaining languages. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. [pdf] dostępne pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-67513028> [dostęp 25 lipca 2018].

European Commission, 2017c. *Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. [pdf] dostępne pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en> [dostęp 25 lipca 2018].

European Commission, 2017d. *Rethinking language education and linguistic diversity in schools. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. [pdf] dostępne pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-69196245> [dostęp 25 lipca 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education. and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a. *Compulsory Education in Europe – 2017/18. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017b. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017c. *The Structure of the European Education Systems. – 2017/18. Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017d. *Support Mechanisms for Evidence-Based Policy-Making in Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and support. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Parliament. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. Education and Culture, 2017. Research for CULT Committee – Migrant Education: Monitoring and Assessment Study. [pdf] dostępne pod adresem: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU\(2017\)585903_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf) [dostęp 11 października 2018].

Eurostat, 2018. *Migrant integration statistics introduced*. [online] dostępne pod adresem: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_introduced [dostęp czerwiec 2018].

Farrington, C.A., et al., 2012. *Teaching adolescents to become learners – The role of non cognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. [pdf] dostępne pod adresem: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf> [dostęp 15 maja 2018].

Fass, D., Hajisoteriou, C. and Angelides, P., 2014. Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), s. 300-318.

Fisher, M., De Bell, D., 2007. Approaches to parenting. W: D., De Bell, ed. *Public health practice and the school-age population*. London: Hodder Arnold. [pdf] dostępne pod adresem: <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2017/03/MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf> [dostęp 23 marca 2018].

Gabrieli, C., Ansel, D. and Krachman, S. B., 2015. *Ready to be counted: The research case for education policy action on non-cognitive skills*. Boston, MA: Transforming Education. [pdf] dostępne pod adresem: https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/ReadytoBeCounted_Release.pdf [dostęp 15 maja 2018].

Garcia, O., 2009. *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.

Halinen, I., Harmanen, M. and Mattila, P., 2015. *Making Sense of Complexity of the World Today: Why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning*. [pdf] dostępne pod adresem: https://www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf [dostęp 15 maja 2018].

Hamilton, P.L., 2013. It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), s. 173-190.

Hek, R., 2005. *The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review*. Nottingham: DFES Publications. [pdf] dostępne pod adresem: <http://dera.ioe.ac.uk/5398/1/RR635.pdf> [dostęp 15 maja 2018].

Heppt, B. et al., 2014. The Role of Academic-Language. Features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES Families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), s. 61-82.

Herdina, P., Jessner, U., 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. and Siarova, H. *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European

Union, 2017. [pdf] dostępne pod adresem: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/08/Multilingualism-Report.pdf> [dostęp 25 lipca 2018].

Huddleston, T., Wolffhardt, A., 2016. Back to school: Responding to the needs of newcomer refugee youth.

Hunt, P. et al., 2015. A Whole School Approach: Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices. *Journal of School Health*, 85(11), s. 802-809.

Hyltenstam, K., Milani, T., 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. W: K. Hyltenstam, M. Axelsson i ja. Lindberg, red. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012). Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 17-152.

Jones, D.E., Greenberg, M., i Crowley, M., 2015. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), s. 2283-2290.

Kirova, A., Prochner, L., 2015. Otherness in Pedagogical Theory and Practice: The Case of Roma. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), s. 381-398.

Koehler, C., 2017. *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*. NESET II ad hoc question No. 1/2017.

Krachman, S.B., LaRocca, R. and Gabrieli, Ch., 2018. Accounting for the whole child. *Educational Leadership*, s. 28-34.

Barrett, M., 2014. Failing intercultural education? 'Thoughtfulness' in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), s. 171-182.

Le Pichon, E., 2016. *New Patterns of migration. New needs*. Draft Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning in Brussels 11 July 2016.

Maslow, A.H., 1943. *A Theory of Human Motivation*. Originally published in *Psychological Review*, 50, s. 370-396.

Magnusson, U., 2013. Paradigms in Swedish as a Second Language – Curricula for Primary School and Secondary School in Swedish as a Second Language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), s. 61-82.

Maslow, A.H., 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96. [pdf] dostępne pod adresem: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> [dostęp 15 maja 2018].

Mariani, L., 1997. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 2, s. 15-18.

Moffitt, T.E. et al., 2011. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), s. 2693-2698. Dostępne pod adresem: <http://www.pnas.org/content/108/7/2693> [dostęp 15 maja 2018].

Network of Experts in Social Sciences and Education and Training 2008. *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers; An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts*.

Nilsson, J., Axelsson, M., 2013. "Welcome to Sweden...": Newly arrived students' experiences o pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), s. 137-164.

Nilsson, J., Bunar, N., 2016. Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), s. 399-416.

CEDEFOP, 2004. *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.

- OECD, 2009. *What works in immigrant education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 2015. *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that shape well-being*. OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD Publishing.
- Popov, O., Stureson, E., 2015. Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of education in the 21st century*, 64, s. 66-74.
- Porto, M., 2013. Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies: An International Journal*, 8(2), s. 143-162.
- Smith, A., 2007. The education of asylum seekers: Some UK case studies. *Research in Education*, 77(1), s. 92-107.
- Roffey, S., 2016. Building a case for whole-child, whole school wellbeing in challenging contexts. *Educational and Child Psychology*, 33(2), s. 30-42.
- Rutter, J., 2006. *Refugee children in the UK*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Santos, M.A. et al., 2016. Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment. *Frontiers in Psychology*, 7 (1560).
- Schnepf, S., 2007. Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), s. 527-545.
- Sinkkonen, H.-M., Kytälä, M., 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), s. 167-183.
- Sirin, S.R., 2005. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), s. 417-453.
- Slade, S., Griffith, D., 2013. A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy, Special issue*, s. 21-35.
- Sugarman, J., Morris-Lange S. and McHugh, M. 2016. *Improving Education for Migrant-Background Students: a Transatlantic Comparison of School Funding*. Washington D.C, Migration Policy Institute.
- Svalberg, Agneta M-L., 2007. Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40 (4), s. 287-308.
- Taylor, S., Sidhu, R.K., 2012. Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), s. 39-56.
- Thomas, W.P., Collier, V., 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Trasberg, K., Kond, J., 2017. Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, s. 90-100.
- Van Driel, B., Darmody, M. and Kerzil, J., 2016. *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Voight, A., Austin, G. and Hanson, T., 2013. *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds* (Full report). San Francisco: WestEd. [pdf] dostępne pod adresem: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559741.pdf> [dostęp 15 maja 2018].
- Weare, K., 2002. *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. London: Routledge.

Wirén, E., 2013. *Migrants in Education – what factors are important? A study of European countries participating in TIMSS2007*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] dostępne pod adresem: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC77646/lbna25742enn.pdf> [dostęp 15 maja 2018].

Populacja docelowa badania PIRLS to klasa reprezentująca czwarty rok nauki w szkole, licząc od pierwszego roku nauki na poziomie ISCED 1, co w większości krajów odpowiada klasie czwartej.

Pierwsza edycja badania PIRLS odbyła się w 2001 r. Badanie PIRLS 2016 było czwartą edycją badania. W badaniu PIRLS 2016 uczestniczyło ponad 60 krajów z całego świata, w tym 25 europejskich systemów edukacji (Belgia – Wspólnota Francuska i Flamandzka, Bułgaria, Czechy, Dania, Niemcy, Irlandia, Hiszpania, Francja, Włochy, Łotwa, Litwa, Węgry, Malta, Holandia, Austria, Polska, Portugalia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo – Anglia i Irlandia Północna oraz Norwegia).

Dane ogólne z badania PIRLS 2016 zawierają informacje o środowisku domowym uczniów i klimacie w szkole. Dane dotyczące kwestii nauczania gromadzone są za pomocą kwestionariuszy kontekstowych wypełnianych przez uczniów, ich rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół.

Kwestionariusze kontekstowe są dostępne na stronie internetowej:

<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html>

Międzynarodowa baza danych PIRLS 2016 jest dostępna na stronie internetowej:

<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>

Badanie ICCS 2016

Badanie ICCS (International Civic and Citizenship Study – Międzynarodowe Badanie Edukacji Obywatelskiej) dotyczy tego, w jaki sposób młodzi ludzie są przygotowani do pełnienia funkcji obywateli. Przedstawia poziom wiedzy uczniów z zakresu edukacji obywatelskiej, ich rozumienie zagadnień związanych z edukacją obywatelską i obywatelstwem oraz ich postawy i zaangażowanie obywatelskie. W ramach badania ICCS również zbierane są dane kontekstowe, także od uczniów, ich nauczycieli i dyrektorów szkół, dotyczące klimatu w szkole, domu i wsparcia społecznego.

Populacja docelowa badania ICCS 2016 to uczniowie klas ósmych, z zastrzeżeniem, że średni wiek uczniów tych klas wynosi 13,5 roku lub więcej.

Pierwsze badanie ICCS zostało przeprowadzone w 2009 r. ICCS 2016 było drugą edycją badania. W 2016 r. w badaniu uczestniczyły 24 kraje, w tym 15 europejskich systemów edukacji (Belgia – Wspólnota Flamandzka, Bułgaria, Niemcy – Nadrenia Północna-Westfalia, Dania, Estonia, Chorwacja, Włochy, Łotwa, Litwa, Malta, Holandia, Słowenia, Finlandia, Szwecja i Norwegia).

Baza danych ICCS 2016 jest dostępna pod adresem: <https://iccs.iea.nl/resources/data.html>

Błędy standardowe:

Badanie PIRLS 2016 i ICCS 2016, podobnie jak inne badania ankietowe prowadzone na dużą skalę w sektorze edukacji (OECD/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS itd.), koncentrują się jedynie na reprezentatywnej próbie populacji docelowych. Ogólnie, dla każdej populacji istnieje nieskończona liczba możliwych prób. Dzieje się tak dlatego, że w wypadku każdej próby szacunki w odniesieniu do parametru populacji (średnia, procent, korelacja itd.) mogą się różnić. Błąd standardowy wiążący się z każdym szacunkiem parametru „populacja” określa ilościowo taką niepewność próby. Na podstawie tak oszacowanego parametru i jego błędu standardowego możliwe jest określenie przedziału ufności, który odzwierciedla zakres, w jakim wartość obliczona na podstawie próby może się różnić. Tak więc założmy, że istnieje różnica w średniej między uczniami urodzonymi w kraju przyjmującym a pozostałymi, którzy ukończyli 15 lat, a standardowy błąd wynosi 5. Przedział ufności dla błędu typu 1 rzędu 5% wynosi $[15 - (1,96 \times 5); 15 + (1,96 \times 5)]$, czyli w przybliżeniu $[5; 25]$. Jeśli zatem w populacji różnica między uczniami urodzonymi w kraju przyjmującym a pozostałymi uczniami wynosi 0, oznacza to, że mamy mniej niż 5 szans na 100 ciągnień z próby tej populacji, że różnica między tymi dwiema populacjami byłaby w wartości bezwzględnej równa lub wyższa niż 15. W związku z tym jest mało prawdopodobnym, aby próba ta została wyciągnięta z populacji bez żadnych różnic. Tak więc w populacji z pewnością istnieje różnica między uczniami urodzonymi w kraju przyjmującym a pozostałymi uczniami.

Wszystkie błędy standardowe w tym raporcie zostały obliczone z wykorzystaniem metod resamplingu i z przestrzeganiem metodologii dla różnych dokumentów technicznych z badania PIRLS i ICCS.

Błędy standardowe w tabelach statystycznych zostały wymienione w tabelach poniżej

Alfa Cronbacha w celu zapewnienia spójności wewnętrznej

W wielu wypadkach w raporcie kilka zmiennych zostało zsyntetyzowanych albo w formie średniej lub w formie sumy. Aby upewnić się, że pewne informacje nie są pogrupowane tam, gdzie nie powinny, oblicza się alfę Cronbacha (α Cronbacha). Wskaźnik ten, który waha się od 0 do 1, ocenia wewnętrzną spójność miary, tj. jej jednowymiarowość. Im bardziej jednowymiarowa jest miara, tym bardziej wskaźnik zbliża się do 1.

Dla każdego tak utworzonego wskaźnika zweryfikowaliśmy zarówno na poziomie każdego kraju, jak i na poziomie europejskim, czy wartość wskaźnika odpowiada standardom naukowym, tj. w kontekście danych pozapoznawczych, czy jego wartość przekracza 0,60.

Każdy wskaźnik o wartości poniżej 0,60 nie jest brany pod uwagę.

Do celów niniejszego raportu z tych dwóch badań wyprowadzono sześć wskaźników. Poniższa tabela przedstawia pozycje składające się na te wskaźniki, jak również wartość α Cronbacha obliczoną na poziomie europejskim.

Skład wskaźników a wartość α Cronbacha

Nazwa	Pytania	α
Poczucie przynależności do szkoły uczniów czwartej klasy	Kwestionariusz dla uczniów G12 w badaniu PIRLS 2016, pytania od A do E	>0,70
Doświadczenia nękania wśród uczniów klas 4.	Kwestionariusz dla uczniów G13 w badaniu PIRLS 2016, pytania od A do H	>0,80
Opinie rodziców o szkole	Kwestionariusz dla rodziców Q9 w badaniu PIRLS 2016, pytania od A do F	>0,80
Postrzeganie przez dyrektorów szkół zaangażowania rodziców	Kwestionariusz dla szkół Q13 w badaniu PIRLS 2016, pytania od F do I	>0,60
Poczucie przynależności do szkoły uczniów ósmej klasy	Kwestionariusz dla uczniów Q19 w badaniu ICCS 2016, pytania od A do I	>0,80
Doświadczenia nękania wśród uczniów klas 8.	Kwestionariusz dla uczniów Q20 w badaniu ICCS 2016, pytania od A do F	>0,70

Wskaźnik statusu społeczno-ekonomicznego:

Jak twierdzi Sirin (2005), „status społeczno-ekonomiczny jest prawdopodobnie najczęściej stosowaną zmienną kontekstową w badaniach edukacyjnych”. SSE można oceniać za pomocą różnych kombinacji zmiennych: (i) poziom wykształcenia ojca i (lub) matki, (ii) zawód ojca i (lub) matki, (iii) dochód rodziny, posiadanie domu oraz (iv) posiadanie przedmiotów związanych z kulturą w domu.

Od 2000 r. w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA, OECD, 2004) oblicza się wskaźnik statusu ekonomicznego, społecznego i kulturowego (ang. ESCS index), który składa się ze statystycznego połączenia (i) najwyższego międzynarodowego społeczno-ekonomicznego wskaźnika statusu zawodowego ojca lub matki (ii), najwyższego poziomu wykształcenia ojca lub matki w przeliczeniu na lata nauki szkolnej oraz (iii) liczby książek w domu, jak również dostępu do domowych zasobów edukacyjnych i kulturalnych.

W Międzynarodowym Badaniu Postępów Biegłości w Czytaniu (ang. Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) przeprowadzonym przez IEA, złożony wskaźnik nie jest uwzględniany w międzynarodowej bazie danych. Jednak w kwestionariuszu dla uczniów uczniowie musieli podać liczbę książek, jakie mają w domu.

Tabela 1, która zasadza się na danych z badania PISA 2012, przedstawia, w podziale na kraje UE, procent wyjaśnionych różnic w wynikach z matematyki, wyjaśnionych odpowiednio za pomocą wskaźnika ESCS oraz na podstawie liczby książek znajdujących się w domu.

Tabela 1: Odsetek różnic w wynikach w czytaniu wyjaśnionych odpowiednio przez ESCS, liczba książek w domu i różnica w R².

	ESCS	Książki	Różnica		ESCS	Książki	Różnica
AT	0,16	0,20	-0,04	IS	0,07	0,11	-0,04
BE	0,20	0,15	0,04	IT	0,10	0,14	-0,04
BG	0,22	0,20	0,02	LI	0,08	0,10	-0,02
CH	0,13	0,16	-0,04	LT	0,14	0,13	0,00
CZ	0,16	0,19	-0,03	LU	0,18	0,22	-0,03
DE	0,17	0,19	-0,02	LV	0,15	0,11	0,04
DK	0,17	0,15	0,02	NL	0,12	0,14	-0,02
ES	0,16	0,19	-0,03	NO	0,07	0,13	-0,05
EE	0,09	0,14	-0,05	PL	0,17	0,16	0,01
FI	0,09	0,13	-0,04	PT	0,20	0,18	0,02
FR	0,23	0,25	-0,02	RO	0,19	0,16	0,03
UK	0,13	0,20	-0,08	RS	0,12	0,13	-0,01
EL	0,16	0,12	0,04	SK	0,25	0,26	-0,01
HR	0,12	0,12	0,00	SI	0,15	0,16	-0,01
HU	0,23	0,27	-0,04	SE	0,11	0,16	-0,05
IE	0,14	0,20	-0,06				

Średnio liczba książek w domu wyjaśnia 17% wariacji wyników uczniów z matematyki, podczas gdy wskaźnik złożony wyjaśnia jedynie 15%. Ten przykład doskonale ilustruje skuteczność wskaźnika liczby książek w domu w uchwyceniu ekonomicznego, kulturowego i społecznego wymiaru środowiska rodzinnego.

Tabela 2: Odsetek uczniów klas czwartych urodzonych w kraju przyjmującym i za granicą, 2016 r. (Rysunki 18 i 22)

	Uczniowie klas 4. urodzeni w kraju przyjmującym				Uczniowie klas 4. urodzeni za granicą			
	Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	96,1	(0,12)	0	0	3,9	(0,12)	0	0
BE fr	90,9	(0,79)	0	0	9,1	(0,79)	0	0
BE nl	94,0	(0,61)	0	0	6,0	(0,61)	0	0
BG	97,7	(0,29)	0	0	2,3	(0,29)	0	0
CZ	97,6	(0,27)	0	0	2,5	(0,27)	0	0
DK	94,9	(0,45)	0	0	5,1	(0,45)	0	0
DE	96,1	(0,41)	0	0	3,9	(0,41)	0	0
IE	91,4	(0,70)	0	0	8,7	(0,70)	0	0
ES	95,3	(0,34)	0	0	4,7	(0,34)	0	0
FR	96,1	(0,43)	0	0	3,9	(0,43)	0	0
IT	96,6	(0,35)	0	0	3,4	(0,35)	0	0
LV	98,6	(0,16)	0	0	1,4	(0,16)	0	0
LT	98,0	(0,28)	0	0	2,0	(0,28)	0	0
HU	98,3	(0,27)	0	0	1,7	(0,27)	0	0
MT	96,2	(0,28)	0	0	3,8	(0,28)	0	0
NL	96,3	(0,48)	0	0	3,7	(0,48)	0	0
AT	93,8	(0,51)	0	0	6,2	(0,51)	0	0
PL	98,8	(0,20)	0	0	1,2	(0,20)	0	0
PT	95,7	(0,44)	0	0	4,3	(0,44)	0	0
SI	95,1	(0,67)	0	0	4,9	(0,67)	0	0
SK	98,1	(0,23)	0	0	1,9	(0,23)	0	0
FI	96,2	(0,44)	0	0	3,8	(0,44)	0	0
SE	93,6	(0,52)	0	0	6,4	(0,52)	0	0
UK-ENG	:	:	:	:	:	:	:	:
UK-NIR	93,0	(0,76)	0	0	7,0	(0,76)	0	0
NO	93,2	(0,52)	0	0	6,8	(0,52)	0	0

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

FLAG STUD – wartość „1” oznacza, że na pytanie odpowiedziało mniej niż 30 uczniów, a zatem wyniki nie zostaną uwzględnione w powiązanych zestawieniach; wartość „0” oznacza, że na pytanie odpowiedziało 30 lub więcej uczniów, w związku z tym dane mogą być uwzględnione.

FLAG SCH – wartość „1” oznacza, że na pytanie odpowiedziało mniej niż 5 szkół, w związku z czym wyniki nie zostaną uwzględnione w powiązanych zestawieniach; wartość „0” oznacza, że na pytanie odpowiedziało 5 lub więcej szkół, w związku z tym dane mogą być uwzględnione.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

Tabela 3: Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczeniach nękania między uczniami klas czwartych urodzonymi za granicą a uczniami urodzonymi w kraju przyjmującym, 2016 r. (Rysunek 18)

	Różnica w dobrostanie po uwzględnieniu SSE	SESTAT	Różnica w poczuciu braku bezpieczeństwa po uwzględnieniu SSE	SESTAT		Różnica w dobrostanie po uwzględnieniu SSE	SESTAT	Różnica w poczuciu braku bezpieczeństwa po uwzględnieniu SSE	SESTAT
Ø	0,15	(0,09)	0,36	(0,15)	HU	-0,35	(0,49)	0,21	(0,77)
BE fr	0,39	(0,22)	-0,13	(0,45)	MT	-0,41	(0,23)	0,82	(0,61)
BE nl	0,25	(0,20)	0,36	(0,42)	NL	0,07	(0,38)	-0,10	(0,77)
BG	-0,54	(0,30)	0,90	(0,66)	AT	0,11	(0,21)	0,43	(0,45)
CZ	0,37	(0,27)	-0,22	(0,29)	PL	-0,43	(0,41)	0,09	(0,80)
DK	0,18	(0,22)	0,21	(0,37)	PT	-0,17	(0,20)	0,44	(0,42)
DE	0,39	(0,37)	1,00	(0,52)	SI	0,25	(0,35)	1,18	(0,97)
IE	-0,25	(0,23)	0,64	(0,32)	SK	-0,36	(0,39)	1,32	(0,75)
ES	-0,02	(0,22)	0,52	(0,35)	FI	0,41	(0,17)	0,68	(0,38)
FR	0,29	(0,24)	-0,08	(0,39)	SE	0,00	(0,21)	-0,38	(0,24)
IT	-0,19	(0,29)	0,42	(0,48)	UK-ENG	:	:	:	:
LV	0,18	(0,32)	0,82	(0,76)	UK-NIR	0,29	(0,21)	0,28	(0,49)
LT	-0,01	(0,26)	-0,45	(0,54)	NO	0,26	(0,18)	0,01	(0,28)

Wartości statystycznie istotne ($p < 0,05$) różne od zera zaznaczono pogrubioną czcionką.

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

Tabela 4: Odsetek uczniów klas 4. którzy posługują się językiem wykładowym w domu oraz tych, którzy nie robią, 2016 (Rysunki 19, 22 i 23)

Uczniowie, którzy posługują się językiem wykładowym w domu					Uczniowie, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu				
	Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH		Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	84,2	(0,30)	0	0	Ø	15,6	(0,30)	0	0
BE fr	77,9	(1,00)	0	0	BE fr	22,1	(1,00)	0	0
BE nl	76,33	(1,03)	0	0	BE nl	23,8	(1,03)	0	0
BG	82,6	(1,99)	0	0	BG	17,4	(1,99)	0	0
CZ	92,4	(0,44)	0	0	CZ	7,6	(0,44)	0	0
DK	89,1	(0,83)	0	0	DK	10,9	(0,83)	0	0
DE	83,4	(0,95)	0	0	DE	16,6	(0,95)	0	0
IE	88,6	(0,94)	0	0	IE	11,4	(0,94)	0	0
ES	70,7	(1,33)	0	0	ES	29,3	(1,33)	0	0
FR	84,3	(0,79)	0	0	FR	15,7	(0,79)	0	0
IT	83,7	(0,86)	0	0	IT	16,3	(0,86)	0	0
LV	87,5	(0,93)	0	0	LV	12,5	(0,93)	0	0
LT	89,1	(0,91)	0	0	LT	10,9	(0,91)	0	0
HU	97,6	(0,40)	0	0	HU	2,4	(0,40)	0	0
MT	69,0	(0,73)	0	0	MT	31,0	(0,73)	0	0
NL	82,6	(1,14)	0	0	NL	17,4	(1,14)	0	0
AT	81,3	(0,99)	0	0	AT	18,7	(0,99)	0	0
PL	96,4	(0,43)	0	0	PL	3,6	(0,43)	0	0
PT	91,5	(0,55)	0	0	PT	8,5	(0,55)	0	0
SI	87,8	(1,43)	0	0	SI	12,2	(1,43)	0	0
SK	86,4	(1,25)	0	0	SK	13,6	(1,25)	0	0
FI	89,4	(1,00)	0	0	FI	10,6	(1,00)	0	0
SE	86,2	(0,97)	0	0	SE	13,8	(0,97)	0	0
UK-ENG	84,0	(0,91)	0	0	UK-ENG	16,0	(0,91)	0	0
UK-NIR	93,6	(0,56)	0	0	UK-NIR	6,4	(0,56)	0	0
NO	88,3	(0,70)	0	0	NO	11,7	(0,70)	0	0

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

FLAG STUD – wartość „1” oznacza, że na pytanie odpowiedziało mniej niż 30 uczniów, a zatem wyniki nie zostaną uwzględnione w powiązanych zestawieniach; wartość „0” oznacza, że na pytanie odpowiedziało 30 lub więcej uczniów, w związku z tym dane mogą być uwzględnione.

FLAG SCH – wartość „1” oznacza, że na pytanie odpowiedziało mniej niż 5 szkół, w związku z czym wyniki nie zostaną uwzględnione w powiązanych zestawieniach; wartość „0” oznacza, że na pytanie odpowiedziało 5 lub więcej szkół, w związku z tym dane mogą być uwzględnione.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

Tabela 5: Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczeniach nękania między uczniami klas 4. którzy posługują się językiem wykładowym w domu i tymi, którzy mówią w innym języku, 2016 r. (Rysunek 19)

	Różnica w dobrostanie po uwzględnieniu SSE	SESTAT	Różnica w poczuciu braku bezpieczeństwa po uwzględnieniu SSE	SESTAT
Ø	0,20	(0,05)	-1,20	(0,09)
BE fr	0,30	(0,17)	-0,83	(0,25)
BE nl	0,81	(0,12)	-1,46	(0,21)
BG	0,13	(0,16)	0,18	(0,44)
CZ	0,80	(0,18)	-1,63	(0,34)
DK	0,35	(0,17)	-0,83	(0,25)
DE	0,22	(0,17)	-0,71	(0,26)
IE	-0,20	(0,18)	-0,76	(0,19)
ES	0,19	(0,12)	-1,10	(0,21)
FR	0,29	(0,14)	-1,03	(0,23)
IT	0,69	(0,21)	-1,53	(0,29)
LV	0,52	(0,21)	-1,62	(0,39)
LT	0,90	(0,15)	-1,66	(0,31)
HU	1,30	(0,44)	-2,09	(0,82)
MT	0,49	(0,10)	-0,90	(0,22)
NL	0,66	(0,19)	-1,13	(0,26)
AT	-0,09	(0,16)	-1,20	(0,29)
PL	0,72	(0,34)	-0,74	(0,42)
PT	0,50	(0,15)	-1,91	(0,35)
SI	0,16	(0,17)	-1,09	(0,31)
SK	0,14	(0,27)	-0,83	(0,27)
FI	0,46	(0,19)	-1,09	(0,19)
SE	0,45	(0,15)	-0,77	(0,25)
UK-ENG	0,07	(0,13)	-0,74	(0,25)
UK-NIR	0,66	(0,21)	-1,28	(0,44)
NO	0,22	(0,18)	-1,13	(0,30)

Wartości statystycznie istotne ($p < 0,05$) różne od zera zaznaczono pogrubioną czcionką.

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

Tabela 6: Odsetek uczniów klas 8. urodzonych w kraju przyjmującym i za granicą, 2016 r. (Rysunek 20)

	Uczniowie klas 8. urodzeni w kraju przyjmującym				Uczniowie klas 8. urodzeni za granicą			
	Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	93,7	(0,31)	0	0	6,3	(0,31)	0	0
BE nl	91,5	(0,90)	0	0	8,5	(0,90)	0	0
BG	99,0	(0,22)	0	0	1,0	(0,22)	0	0
DK	95,2	(0,37)	0	0	4,8	(0,37)	0	0
EE	97,9	(0,38)	0	0	2,1	(0,38)	0	0
HR	97,8	(0,34)	0	0	2,2	(0,34)	0	0
IT	92,6	(0,58)	0	0	7,4	(0,58)	0	0
LV	98,4	(0,32)	0	0	1,6	(0,32)	0	0
LT	98,6	(0,29)	0	0	1,4	(0,29)	0	0
MT	92,2	(0,43)	0	0	7,8	(0,43)	0	0
NL	95,9	(0,50)	0	0	4,1	(0,50)	0	0
SI	96,1	(0,42)	0	0	3,9	(0,42)	0	0
FI	96,5	(0,47)	0	0	3,5	(0,47)	0	0
SE	88,3	(0,82)	0	0	11,7	(0,82)	0	0
NO	91,9	(0,46)	0	0	8,1	(0,46)	0	0
DE-NRW	95,0	(0,67)	0	0	5,0	(0,67)	0	0

Ø = odnosi się do średniej dla 15 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

FLAG STUD – wartość „1” oznacza, że na pytanie odpowiedziało mniej niż 30 uczniów, a zatem wyniki nie zostaną uwzględnione w powiązanych zestawieniach; wartość „0” oznacza, że na pytanie odpowiedziało 30 lub więcej uczniów; w związku z tym dane mogą być uwzględnione.

FLAG SCH – wartość „1” oznacza, że na pytanie odpowiedziało mniej niż 5 szkół, w związku z czym wyniki nie zostaną uwzględnione w powiązanych zestawieniach; wartość „0” oznacza, że na pytanie odpowiedziało 5 lub więcej szkół, w związku z tym dane mogą być uwzględnione.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania ICCS 2016.

Tabela 7: Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczeniach nękania przez rówieśników między uczniami klas ósmych urodzonymi za granicą a uczniami urodzonymi w kraju przyjmującym, 2016 r. (Rysunek 20)

	Różnica w dobrostanie po uwzględnieniu SSE	SESTAT	Różnica w poczuciu braku bezpieczeństwa po uwzględnieniu SSE	SESTAT
Ø	0,10	(0,15)	0,54	(0,10)
BE nl	-0,52	(0,27)	0,71	(0,24)
BG	-3,19	(1,41)	1,00	(0,87)
DK	-0,04	(0,28)	0,20	(0,20)
EE	-0,09	(0,65)	0,47	(0,52)
HR	0,46	(0,80)	0,34	(0,58)
IT	0,14	(0,23)	0,67	(0,17)
LV	0,31	(0,60)	0,92	(0,51)
LT	1,30	(0,83)	0,26	(0,49)
MT	-1,07	(0,33)	0,19	(0,26)
NL	-0,96	(0,63)	1,03	(0,34)
SI	0,01	(0,41)	0,05	(0,30)
FI	-0,18	(0,45)	0,57	(0,37)
SE	0,51	(0,29)	-0,02	(0,27)
NO	0,06	(0,26)	0,21	(0,20)
DE-NRW	-1,09	(1,20)	0,40	(0,40)

Wartości statystycznie istotne ($p < 0,05$) różne od zera zaznaczono pogrubioną czcionką.

Ø = odnosi się do średniej dla 15 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania ICCS 2016.

Tabela 8: Odsetek uczniów klas 8. którzy posługują się językiem wykładowym w domu, oraz tych, którzy mówią w innym języku, 2016 r. (Rysunek 21)

	Uczniowie klas 8., którzy posługują się językiem wykładowym w domu				Uczniowie klas 8., którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu			
	Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	86,3	(0,56)	0	0	13,7	(0,56)	0	0
BE nl	83,9	(1,17)	0	0	16,1	(1,17)	0	0
BG	88,8	(1,57)	0	0	11,2	(1,57)	0	0
DK	94,9	(0,52)	0	0	5,1	(0,52)	0	0
EE	94,9	(0,59)	0	0	5,1	(0,59)	0	0
HR	98,7	(0,23)	0	0	1,3	(0,23)	0	0
IT	81,3	(1,06)	0	0	18,6	(1,06)	0	0
LV	90,0	(1,56)	0	0	10,0	(1,56)	0	0
LT	95,2	(0,97)	0	0	4,8	(0,97)	0	0
MT	71,1	(0,73)	0	0	28,9	(0,73)	0	0
NL	92,0	(1,19)	0	0	8,1	(1,19)	0	0
SI	93,9	(0,68)	0	0	6,1	(0,68)	0	0
FI	95,4	(0,51)	0	0	4,6	(0,51)	0	0
SE	86,3	(1,26)	0	0	13,7	(1,26)	0	0
NO	91,4	(0,75)	0	0	8,6	(0,75)	0	0
DE-NRW	81,9	(1,35)	0	0	18,1	(1,35)	0	0

Ø = odnosi się do średniej dla 15 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

FLAG STUD – wartość „1” oznacza, że na pytanie odpowiedziało mniej niż 30 uczniów, a zatem wyniki nie zostaną uwzględnione w powiązanych zestawieniach; wartość „0” oznacza, że na pytanie odpowiedziało 30 lub więcej uczniów, w związku z tym dane mogą być uwzględnione.

FLAG SCH – wartość „1” oznacza, że na pytanie odpowiedziało mniej niż 5 szkół, w związku z czym wyniki nie zostaną uwzględnione w powiązanych zestawieniach; wartość „0” oznacza, że na pytanie odpowiedziało 5 lub więcej szkół, w związku z tym dane mogą być uwzględnione.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania ICCS 2016.

Tabela 9: Różnice w poziomie poczucia przynależności do społeczności szkolnej i doświadczeniach nękania przez rówieśników między uczniami klas ósmych, którzy posługują się językiem wykładowym w domu, i tymi, którzy mówią w innym języku, 2016 r. (Rysunek 21)

	Różnica w dobrostanie po uwzględnieniu SSE	SESTAT	Różnica w poczuciu braku bezpieczeństwa po uwzględnieniu SSE	SESTAT
Ø	0,32	(0,14)	-0,57	(0,11)
BE nl	0,31	(0,27)	-0,15	(0,17)
BG	0,35	(0,44)	-0,46	(0,34)
DK	0,56	(0,33)	-0,04	(0,20)
EE	0,38	(0,51)	-0,14	(0,22)
HR	0,39	(0,73)	-0,81	(0,72)
IT	0,48	(0,21)	-0,75	(0,16)
LV	-0,04	(0,44)	-0,72	(0,19)
LT	-0,28	(0,38)	-0,96	(0,49)
MT	1,20	(0,17)	-0,18	(0,15)
NL	1,16	(0,32)	-0,60	(0,25)
SI	0,44	(0,48)	-0,50	(0,32)
FI	0,70	(0,40)	-0,20	(0,38)
SE	-0,41	(0,33)	-0,35	(0,28)
NO	0,15	(0,26)	-0,40	(0,17)
DE-NRW	0,90	(0,55)	-0,09	(0,25)

Wartości statystycznie istotne ($p < 0,05$) różne od zera zaznaczono pogrubioną czcionką.

Ø = odnosi się do średniej dla 15 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania ICCS 2016.

Tabela 10: Różnice w postrzeganiu edukacji szkolnej dziecka przez rodziców, w zależności od tego, czy ich dziecko będące uczniem klasy 4. urodziło się w kraju przyjmującym, czy za granicą, oraz języka, którym dziecko posługuje się w domu, 2016 r. (Rysunek 22)

	Różnice w postrzeganiu przez rodziców dzieci urodzonych za granicą a rodziców dzieci urodzonych w kraju przyjmującym, po uwzględnieniu SSE	SESTAT	Różnice w postrzeganiu przez rodziców uczniów, którzy nie posługują się językiem wykładowym w domu, a rodzicami uczniów, którzy używają języka wykładowego w domu, po uwzględnieniu SSE	SESTAT
Ø	0,59	(0,09)	0,33	(0,06)
BE fr	0,89	(0,22)	0,47	(0,16)
BE nl	0,96	(0,19)	0,85	(0,13)
BG	0,12	(0,32)	-0,01	(0,32)
CZ	1,10	(0,32)	0,04	(0,21)
DK	0,28	(0,33)	0,40	(0,25)
DE	1,24	(0,34)	0,60	(0,21)
IE	-0,10	(0,15)	-0,01	(0,12)
ES	0,18	(0,21)	-0,24	(0,12)
FR	1,06	(0,20)	0,34	(0,15)
IT	0,34	(0,30)	0,19	(0,13)
LV	-0,52	(0,50)	0,26	(0,22)
LT	-0,68	(0,59)	0,14	(0,16)
HU	0,20	(0,49)	0,39	(0,36)
MT	-0,02	(0,16)	-0,14	(0,06)
NL	0,60	(0,33)	0,45	(0,20)
AT	0,48	(0,30)	0,58	(0,17)
PL	-0,21	(0,53)	-0,13	(0,31)
PT	0,17	(0,20)	0,11	(0,16)
SI	0,72	(0,26)	0,44	(0,16)
SK	-0,25	(0,46)	0,15	(0,28)
FI	0,50	(0,22)	0,43	(0,15)
SE	0,16	(0,28)	0,14	(0,21)
UK-ENG	:	:	:	:
UK-NIR	0,01	(0,24)	-0,06	(0,25)
NO	0,31	(0,26)	0,45	(0,15)

Wartości statystycznie istotne ($p < 0,05$) różne od zera zaznaczono pogrubioną czcionką.

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

Tabela 11: Odsetek uczniów klas 4. w szkołach, w których 1) >75%, 2) 25–75% i 3) <25% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu – 2016 r. (Rysunek 23)

	Uczniowie w szkołach, w których ponad 75% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu				Uczniowie w szkołach, w których 25–75% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu				Uczniowie w szkołach, w których mniej niż 25% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu			
	Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Odsetek	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	77,2	(0,97)	0	0	15,7	(0,81)	0	0	7,1	(0,70)	0	0
BE fr	72,8	(2,82)	0	0	17,9	(2,99)	0	0	9,4	(1,85)	0	0
BE nl	67,1	(3,66)	0	0	21,7	(3,02)	0	0	11,2	(2,58)	0	0
BG	68,9	(3,39)	0	0	11,9	(2,78)	0	0	19,2	(2,80)	0	0
CZ	99,0	(0,36)	0	0	0,6	(0,05)	1	1	0,4	(0,35)	0	1
DK	83,0	(2,70)	0	0	10,7	(2,33)	0	0	6,3	(1,76)	0	0
DE	55,5	(3,22)	0	0	33,6	(3,25)	0	0	10,8	(2,72)	0	0
IE	82,4	(3,47)	0	0	13,9	(3,23)	0	0	3,7	(1,67)	0	0
ES	70,8	(2,45)	0	0	20,1	(2,20)	0	0	9,1	(1,75)	0	0
FR	82,7	(2,97)	0	0	13,3	(2,49)	0	0	4,1	(1,83)	0	0
IT	90,6	(2,62)	0	0	9,5	(2,62)	0	0	:	:	:	:
LV	64,5	(2,32)	0	0	11,8	(2,55)	0	0	23,8	(1,64)	0	0
LT	96,6	(1,31)	0	0	3,0	(1,25)	0	0	0,4	(0,01)	1	1
HU	99,5	(0,43)	0	0	0,5	(0,43)	1	1	:	:	:	:
MT	81,0	(0,11)	0	0	18,3	(0,12)	0	0	0,7	(0,03)	1	1
NL	85,1	(3,08)	0	0	12,8	(2,84)	0	0	2,1	(1,43)	0	1
AT	56,7	(3,06)	0	0	31,2	(3,37)	0	0	12,0	(2,61)	0	0
PL	100,0	(0,00)	0	0	:	:	:	:	:	:	:	:
PT	97,1	(1,37)	0	0	0,3	(0,24)	0	1	2,6	(1,35)	0	0
SI	90,0	(3,43)	0	0	10,0	(3,43)	0	0	:	:	:	:
SK	91,7	(2,26)	0	0	5,3	(1,68)	0	0	3,0	(1,52)	0	0
FI	94,7	(1,64)	0	0	4,2	(1,24)	0	0	1,1	(1,09)	1	1
SE	73,9	(4,11)	0	0	16,5	(3,44)	0	0	9,6	(2,99)	0	0
UK-ENG	60,7	(3,28)	0	0	20,7	(2,73)	0	0	18,6	(3,23)	0	0
UK-NIR	92,2	(2,92)	0	0	3,5	(1,78)	0	1	4,4	(2,31)	0	1
NO	87,9	(2,76)	0	0	9,3	(2,46)	0	0	2,9	(1,46)	0	1

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

FLAG STUD – wartość „1” oznacza, że na pytanie odpowiedziało mniej niż 30 uczniów, a zatem wyniki nie zostaną uwzględnione w powiązanych zestawieniach; wartość „0” oznacza, że na pytanie odpowiedziało 30 lub więcej uczniów, w związku z tym dane mogą być uwzględnione.

FLAG SCH – wartość „1” oznacza, że na pytanie odpowiedziało mniej niż 5 szkół, w związku z czym wyniki nie zostaną uwzględnione w powiązanych zestawieniach; wartość „0” oznacza, że na pytanie odpowiedziało 5 lub więcej szkół, w związku z tym dane mogą być uwzględnione.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

Tabela 12: Zaangażowanie rodziców w edukację, średnia wielkość punktowa w poszczególnych kategoriach szkół w 2016 r. (Rysunek 23)

	W szkołach, w których ponad 75% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu (A)		W szkołach, w których 25–75% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu (B)		W szkołach, w których mniej niż 25% uczniów posługuje się językiem wykładowym w domu (C)	
	Średnia wielkość punktowa	SESTAT	Średnia wielkość punktowa	SESTAT	Średnia wielkość punktowa	SESTAT
Ø	13,74	(0,07)	12,38	(0,19)	11,92	(0,29)
BE fr	13,44	(0,23)	12,36	(0,57)	8,54	(0,63)
BE nl	14,25	(0,23)	13,17	(0,48)	11,93	(0,48)
BG	13,65	(0,21)	12,20	(0,47)	9,05	(0,41)
CZ	12,42	((0,17)	•	•	•	•
DK	14,07	(0,20)	11,62	(0,44)	12,56	(0,47)
DE	14,75	(0,20)	12,73	(0,24)	10,28	(0,62)
IE	15,43	(0,24)	13,39	(0,76)	14,33	(2,46)
ES	14,10	(0,18)	12,60	(0,60)	12,56	(0,52)
FR	13,29	(0,27)	10,19	(0,61)	11,00	(1,07)
IT	13,34	(0,16)	12,56	(0,45)	:	:
LV	13,68	(0,21)	13,47	(0,46)	14,59	(0,33)
LT	14,27	(0,15)	11,39	(0,87)	•	•
HU	12,77	(0,18)	•	•	:	:
MT	14,94	(0,01)	14,80	(0,02)	•	•
NL	14,38	(0,20)	12,05	(0,48)	•	•
AT	14,86	(0,24)	13,10	(0,36)	10,83	(0,80)
PL	13,33	(0,21)	:	:	:	:
PT	12,68	(0,14)	•	•	13,42	(1,98)
SI	13,41	(0,19)	12,48	(0,58)	:	:
SK	12,85	(0,16)	10,25	(0,74)	8,95	(2,15)
FI	14,06	(0,17)	12,04	(0,81)	•	•
SE	13,85	(0,25)	12,00	(0,63)	13,41	(1,02)
UK-ENG	14,30	(0,30)	13,30	(0,55)	13,12	(0,52)
UK-NIR	15,23	(0,22)	17,21	(1,37)	•	•
NO	13,81	(0,20)	12,52	(0,62)	•	•

Objaśnienie (Tabela 12)

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

• = oznacza, że w tej kategorii znalazło się mniej niż 30 uczniów lub mniej niż 5 szkół.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

Tabela 13: Różnice w zaangażowaniu rodziców w edukację, 2016 r. (Rysunek 23)

	Różnica między A a B, bez uwzględnienia SSE	SESTAT	Różnica między A a C, bez uwzględnienia SSE	SESTAT	Różnica między B a C, bez uwzględnienia SSE	SESTAT
Ø	1,35	(0,20)	1,82	(0,30)	0,46	(0,36)
BE fr	1,08	(0,62)	4,90	(0,67)	3,82	(0,79)
BE nl	1,09	0,55)	2,33	(0,56)	1,24	(0,62)
BG	1,45	(0,51)	4,60	(0,45)	3,14	(0,68)
CZ	•	•	•	•	•	•
DK	2,45	(0,47)	1,51	(0,52)	-0,94	(0,63)
DE	2,01	(0,31)	4,47	(0,68)	2,45	(0,68)
IE	2,04	(0,80)	1,10	(2,49)	-0,94	(2,65)
ES	1,50	0,65)	1,54	(0,58)	0,05	(0,77)
FR	3,11	(0,71)	2,30	(1,06)	-0,81	(1,28)
IT	0,78	(0,46)	:	:	:	:
LV	0,21	(0,53)	-0,91	(0,39)	-1,12	(0,56)
LT	2,88	(0,90)	•	•	•	•
HU	•	•	:	:	:	:
MT	0,14	(0,02)	•	•	•	•
NL	2,33	(0,52)	•	•	•	•
AT	1,76	(0,44)	4,03	(0,80)	2,27	(0,88)
PT	•	•	-0,74	(2,01)	•	•
SI	0,93	(0,62)	:	:	:	:
SK	2,59	(0,75)	3,90	(2,18)	1,31	(2,27)
FI	2,01	(0,86)	•	•	•	•
SE	1,85	(0,68)	0,45	(1,06)	-1,40	(1,13)
UK-ENG	1,00	(0,62)	1,18	(0,62)	0,18	(0,75)
UK-NIR	-1,97	(1,38)	•	•	•	•
NO	1,29	(0,64)	•	•	•	•

Wartości statystycznie istotne ($p < 0,05$) różne od zera zaznaczono pogrubioną czcionką.

Ø = odnosi się do średniej dla 25 europejskich systemów edukacji uczestniczących w badaniu.

• = oznacza, że w tej kategorii znalazło się mniej niż 30 uczniów lub mniej niż 5 szkół.

Źródło: Eurydice, na podstawie wyników badania PIRLS 2016.

**Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora
Audiowizualnego**

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Redaktor

Arlette Delhaxhe

Autorzy

Sogol Noorani (koordynator), Nathalie Baïdak, Anita Krémó oraz
Jari Riiheläinen, z udziałem Teodory Parvevevej

Ekspert zewnętrzny

Christian Monseur

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Projekt okładki

Virginia Giovannelli

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

ALBANIA

Biuro Eurydice
Integracja Europejska i Współpraca Międzynarodowa
Departament Integracji i Projektów Europejskich
Ministerstwo Edukacji i Sportu
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tirana

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Wkład biura: Dr Michaela Haller (ekspert zewnętrzny)

BELGIA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Koning Albert II-laan 15
1210, Brussel
Wkład biura: Eline De Ridder i Pieter-Jan De Vlieger
(koordynacja); eksperci z flamandzkiego Ministerstwa
Edukacji i Szkoleń: Chama Rhellam, Marieke Smeyers

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Wkład biura: Catherine Reinertz, Xavier Hurler i Clara
Jacquemart

BOŚNIA I HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Społecznych
Sektor Edukacji
Trg BiH 3
71000 Sarajewo
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

BULGARIA

Biuro Eurydice
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
Biuro ds. Planowania i Badań Edukacyjnych
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład biura: Svetomira Apostolova – Kaloyanova (ekspert)

CHORWACJA

Agencja ds. Mobilności i Programów UE
Frankopanska 26
10000 Zagrzeb
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nikozja
Wkład biura: Christiana Haperi; ekspert: Danae Lordou
Kaspari

CZECHY

Biuro Eurydice
Centrum Współpracy Międzynarodowej w Zakresie Edukacji
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Wkład biura: Helena Pavlíková, Marcela Máchová i Andrea
Turynová;
eksperti: Jaromíra Šindelářová (Uniwersytet Jana
Ewangelisty Purkyně), Lukáš Seifert (Ministerstwo
Edukacji, Młodzieży i Sportu)

DANIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki
Duńska Agencja ds. Badań i Szkolnictwa Wyższego
Bredgade 40
1260 København K
Wkład biura: Ministerstwo Edukacji i Ministerstwo
Szkolnictwa Wyższego i Nauki

ESTONIA

Biuro Eurydice
Dział Analiz
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Munga 18
50088 Tartu
Wkład biura: Kersti Kaldma (koordynacja); eksperci: Kersti
Kivirüüt and Viivian Jõemets (główni eksperci, Departament
Edukacji Ogólnej, Ministerstwo Edukacji i Badań
Naukowych)

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fińska Narodowa Agencja ds. Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład biura: Katri Kuukka (doradca ds. edukacji), Leena
Nissilä (doradca ds. edukacji), Pirjo Karhu (starszy
doradca), Hanna Laakso (starszy doradca), Olga Lappi
(starszy doradca)

MACEDONIA PÓŁNOCNA

Narodowa Agencja ds. Europejskich Programów
Edukacyjnych i Mobilności
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Wkład biura: Dejan Zlatkovski

FRANCJA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Wkład biura: Hélène Demesy (ekspert), Anne Gaudry-
Lachet (MENJ-MESRI)

NIEMCY

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Wkład biura: Thomas Eckhardt

GRECJA

Biuro Eurydice
Dyrekcja do Spraw Europejskich i Międzynarodowych
Dyrekcja Generalna do Spraw Międzynarodowych i Europejskich,
Kształcenie Greków za Granicą, Edukacja międzykulturowa
Ministerstwo ds. Edukacji, Badań i Spraw Religijnych
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Wkład biura: Panagiota Karkaletsis (Ministerstwo ds. Edukacji, Badań i Spraw Religijnych/Dept. ds. Unii Europejskiej); Nikoletta Chardalia (Ministerstwo ds. Edukacji, Badań i Spraw Religijnych/Dept ds. Koordynacji i Monitorowania Kształcenia Uchodźców)

WĘGRY

Biuro Eurydice
Władze Oświatowe
10-14 Szalay utca
1055 Budapeszt
Wkład biura: Róza Szabó (kierownik wydziału, Władza oświatowa)

ISLANDIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Wkład biura: Hulda Skogland (ekspert, Departament Analiz, Dyrekcja Edukacji) i Hulda Karen Danielsdóttir (ekspert, Departament Oceny, Dyrekcja Edukacji)

IRLANDIA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Wkład biura: Patricia Sheehan (Assistant Principal Officer, Social Inclusion, Department of Education & Skills)

WŁOCHY

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Wkład biura: Alessandra Mochi; eksperci: Vinicio Ongini (Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) we współpracy z Lisą Stillo (Centro ricerca educazione interculturale e formazione allo sviluppo (CREIFOS), Dipartimento scienze della formazione, Università di Roma Tre)

ŁOTWA

Biuro Eurydice
Agencja Rozwoju Edukacji
Valņu street 1 (5th floor)
1050 Riga
Wkład biura: Olīta Arkle (ekspert)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

LITWA

Biuro Eurydice
Krajowa Agencja Ewaluacji Szkół Republiki Litwy
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius
Wkład biura: Ona Čepulienė

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFOR ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Wkład biura: Elisabeth Reisen, Marco de Oliveira, Louise Crosby (eksperci)

MALTA

Eurydice National Unit
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability
Ministry for Education and Employment
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Wkład biura: Jane Farrugia Buhagiar, Joanne Bugeja

CZARNOGÓRA

Biuro Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Wkład biura: Mubera Kurpejović i Biljana Mišović

HOLANDIA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

POLSKA

Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Wkład biura: eksperci: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska); koordynacja: Beata Płatos (Polskie Biuro Eurydice)

PORTUGALIA

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Wkład biura: Isabel Almeida; spoza biura: Opracowanie zespołowe

RUMUNIA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja Programów Wspólnotowych w dziedzinie Edukacji i Szkoleń Zawodowych

Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Wkład biura: Veronica – Gabriela Chirea we współpracy z ekspertem Eugenem Stoica (Ministerstwo Edukacji Narodowej)

SERBIA

Biuro Eurydice Serbia
Fundacja Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Akademickie Stowarzyszenie na rzecz Współpracy Międzynarodowej
Križkova 9
811 04 Bratislava
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

SŁOWENIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu
Biuro Rozwoju Edukacji
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Wkład biura: Saša Ambrožič Deleja i Barbara Kresal Sterniša; eksperci: Stanka Lunder Verlič i Mija Javornik (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu)

HISZPANIA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Wkład biura: Rubén Fernández Alonso (Servicio de Evaluación Educativa. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa. Consejería de Educación y Cultura del **Principado de Asturias**), Antoni Bauzá Sampol y Javier Real Vila (Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu. Conselleria d'Educació i Universitat de **Illes Balears**), Mariemma González Martín (Servicio de Equidad, Igualdad y Orientación Educativa de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa. Consejería de Educación de **Castilla y León**), M^a Isabel Rodríguez Martín (Servicio de Ordenación Académica,

Documentación y Evaluación de **Castilla-La Mancha**), María José Sánchez Merino y Anna Sambola López (Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme del Departament d'Ensenyament de la **Generalitat de Catalunya**), Manuel Carrapiso Araújo, Mónico Cañada Gallardo, Jesús Andrés Serrano Diego, Silvia Rodríguez Oliva, María Moreno Sierra y Eugenia López Cáceres (Secretaría General de Educación. Consejería de Educación y Empleo de la Junta de **Extremadura**), León Bendayán Montecatine (Dirección Provincial de Educación de la **Ciudad de Ceuta**), la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la **Región de Murcia**, y la Dirección General de Educación del Gobierno de **La Rioja**. Marta Crespo Petit, Rocío Arias Bejarano y Elena Vázquez Aguilar (Eurydice España-REDIE)

SZWECCJA

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Szwedzka Rada ds. Szkolnictwa Wyższego
Box 450 93
104 30 Sztokholm
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

SZWAJCARIA

Biuro Eurydice
Szwajcarska Konferencja Ministerstw Edukacji (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Wkład biura: Alexander Gerlings

TURCJA

Biuro Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład biura: Osman Yıldırım Uğur;
expert: Associate Por. Dr. Kemal Sinan Özmen

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Wkład biura: Maureen Heron i Sharon O'Donnell (NFER Associate)

Eurydice Unit Scotland
Learning Directorate
Scottish Government
2-C North
Victoria Quay
Edynburg EH6 6QQQ Edynburg
Wkład biura: Gary Walsh (Scottish Government), Stephen Edgar (Education Scotland), Maria Walker (Glasgow City Council)

Integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach w Europie. Polityka poszczególnych krajów i stosowane rozwiązania

W raporcie przeanalizowano zalecenia i regulacje dotyczące sposobów przyjmowania uczniów cudzoziemskich w szkołach w Europie oraz zapewnianego im wsparcia w nauce (m.in. języka) i funkcjonowania w środowisku szkolnym. W raporcie zwrócono też uwagę na stosowane w niektórych krajach holistyczne podejście do potrzeb takich uczniów, uwzględniające ich potrzeby psychospołeczne. Podejście to pozwala stworzyć im, jak się wydaje, bardziej korzystne warunki nauki i rozwoju.

Informacje obejmują 42 systemy edukacji (w tym 28 państw członkowskich UE oraz Bośnię i Hercegowinę, Szwajcarię, Islandię, Liechtenstein, Czarnogórę, Norwegię, Serbię, Macedonię Północną i Turcję).

Sieć Eurydice ma na celu prezentację europejskich systemów edukacji, ich organizacji i metod pracy. Sieć przedstawia opisy krajowych systemów edukacji, badania porównawcze, wskaźniki i dane statystyczne. Wszystkie publikacje sieci Eurydice są dostępne nieodpłatnie na stronie internetowej lub (na życzenie) w wersji drukowanej. Działania sieci Eurydice koncentrują się na promowaniu zrozumienia, współpracy, zaufania i mobilności na szczeblu europejskim i międzynarodowym.

W skład sieci wchodzi biura krajowe, które są koordynowane przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego. Aby uzyskać więcej informacji na temat sieci Eurydice, patrz: <http://ec.europa.eu/eurydice>.