

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2023.v49i1.17>

**Katarzyna Grabarek\***

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4523-4209>

e-mail: [kgrabarek1998@gmail.com](mailto:kgrabarek1998@gmail.com)

**Joanna Malon\*\***

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1143-7278>

e-mail: [joanna.malon@gmail.com](mailto:joanna.malon@gmail.com)

**UKRAIŃSKIE DZIECI W POLSKIEJ SZKOLE.  
PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW  
PRACUJĄCYCH W ŚWIETLICY SZKOLNEJ**

UKRAINIAN CHILDREN IN A POLISH SCHOOL. THE PERSPECTIVE  
OF TEACHERS-EDUCATORS WORKING IN A SCHOOL COMMON  
ROOM

**Keywords:** foreign children, migrations, multiculturalism, school common room, school.

The aim of the article is to present the educational situation of children from different cultures in a Polish school and the teaching staff who face

---

\***Katarzyna Grabarek** – magister pedagogiki, doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego w zakresie pedagogiki; zainteresowania naukowe: profilaktyka i resocjalizacja w środowisku otwartym w kontekście wpływów wychowawczych i edukacyjnych, relacyjność w wychowaniu i edukacji, podmiotowość człowieka w różnych kontekstach społecznych, pedagogika międzykulturowa.

\*\***Joanna Malon** – magister filologii polskiej; zainteresowania naukowe: zarządzanie innowacjami, kwestie związku edukacji i gospodarki z perspektywy zarządzania – tworzenia „uczących się regionów”, znaczenie edukacji/nauki w rozwoju regionów, a także innowacyjność i kompetencji przywódczych w przygotowaniu kadr dla zarządzania gospodarką.

new, previously unknown tasks. Attention is drawn to the special role of the school common room as a place designed to perform the caring and integrating functions of a school. The implementation of tasks resulting from these functions leads to the recognition of the school common room as the best place at school to include foreign children in the school community, provide conditions for their development and pursue education that is different for them in the conditions of compulsory education in Poland. The author also discusses the challenges faced by the school and its staff in dealing with the rapidly growing influx of migrants from other countries, including children.

#### UKRAIŃSKIE DZIECI W POLSKIEJ SZKOLE. PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW PRACUJĄCYCH W ŚWIETLICY SZKOLNEJ

**Słowa kluczowe:** dzieci cudzoziemskie, migracje, wielokulturowość, świetlica szkolna, szkoła.

Celem artykułu jest ukazanie sytuacji edukacyjnej dzieci z różnych kultur w polskiej szkole oraz kadry pedagogicznej, która staje wobec nowych, nieznanymi im wcześniej zadań. Zwrócono uwagę na szczególną rolę świetlicy szkolnej, jako miejsca w założeniach mającego wypełniać funkcje opiekuńczą i integrującą szkoły. Sposób wykonywania zadań wynikających z tych funkcji skłania do uznania świetlicy szkolnej za najlepsze miejsce w szkole do włączania dzieci cudzoziemskich w społeczność szkoły, zapewnienia warunków do rozwoju i realizacji odmiennej dla nich edukacji w warunkach wypełniania obowiązku szkolnego w Polsce. Podjęto również dyskusję nad wyzwaniem jakim szkoła i jej kadra musiała sprostać przy intensywnym napływie ludności z innych krajów, w tym dzieci.

Postępujący proces globalizacji definitywnie zmienił świat poprzez tworzącą się współzależną i połączoną gospodarkę. Badacze definiujący globalizację doszukują się w niej zjawiska „zmiernego do stworzenia jednorodnego świata i jednego wspólnego społeczeństwa – społeczeństwa światowego” (Cybał-Michalska 2006). Pojęcie globalizacji odpowiada za proces konsolidacji świata, zarówno w znaczeniu społecznym, jak i ekonomicznym. Zjawisko to nie jest nowe, jednak współcześnie przybiera niespotykaną dotąd skalę. Procesy globalizacyjne są nam znane od starożytności, kiedy to szlaki handlowe przecinały glob, stwarzając ludziom możliwości poznania innych

kultur, religii, kuchni czy idei. Jednakże dzisiejsze procesy globalizacyjne postępują znacznie szybciej, tworząc większą współzależność zarówno ekonomiczną, jak i społeczną. Globalizacja staje się poważnym wyzwaniem dla lokalnej tradycji, zwyczajów, jak również kultury. Można zatem doszukiwać się jej wpływów w każdej dziedzinie życia społecznego, w tym, w edukacji.

Globalizacja jest nieuniknionym losem świata z nieuchronnymi procesami, dotyczącymi każdego z nas (Szymański 2002). Pociąga za sobą migracje ludności, wędrowki z jednego kraju do drugiego. Globalizacja nasiliła procesy migracyjne między krajami i kontynentami. Osoby migrujące, które przybyły z zagranicy do kraju w celu osiedlenia (zamieszkania na stałe) lub na pobyt czasowy w danym kraju nazywamy imigrantami (Recommendation on Statistics... 1998). W szerszej definicji tego pojęcia (definicja UNHCR) imigrant jest osobą, która z różnych powodów, niekoniecznie związanych z prześladowaniem, przebywa w wybranym kraju przez dłuższy czas na podstawie karty stałego lub czasowego pobytu, czy wizy. Może mieć status uchodźcy lub ubiega się o status uchodźcy, bądź posiada zgodę na pobyt tolerowany. Wśród imigrantów, ze względu na przyczyny opuszczania rodzimego kraju, możemy wyróżnić trzy grupy: migranci specjaliści – osoby, które zostały oddelegowane przez swoje korporacje, bądź osoby migrujące w ramach przepływu pracowników w Unii Europejskiej, imigranci ekonomiczni oraz uchodźcy. Jednym z priorytetowych zadań Unii Europejskiej jest polityka migracyjna i integracyjna. Na tej podstawie można zauważyć, iż jednym z najważniejszych zadań związanych z przyjmowaniem cudzoziemców jest poprawne przeprowadzenie procesu integracji – włączenia ludności napływowej w społeczność kraju przyjmującego. Jest to związane z włączeniem ich w życie społeczne i kulturalne społeczeństwa.

W ciągu ostatnich lat obserwujemy w Polsce nasilenie się procesów migracyjnych, zwłaszcza po 2004 roku i przyjęciu Polski w poczet krajów Unii Europejskiej. Z tego też powodu do polskich szkół trafia coraz więcej dzieci i młodzieży z innych krajów i kultur, które naszego kraju nie znają i nie znają języka polskiego. Proces napływu ludności do Polski, którego skala już od lat rosła, przybrał nieznane w naszym kraju rozmiary wraz z napaścią Rosji na Ukrainę i przebiegiem działań wojennych. Obecność dużej liczby ludności z Ukrainy ujawniła wiele problemów i brak systemowych rozwiązań, w tym również oświatowych.

W nowej rzeczywistości uchodźczej najbardziej bezbronnie są dzieci. Wchodząc w sytuacje szkolne, oderwane są nie tylko od kraju ojczystego, ale także od domu, który dawał im poczucie bezpieczeństwa i rodziny. Są same w nieznanym im społeczeństwie szkolnym, nieznanymi wymogami edukacyjnymi, nieznanym językiem, którym nigdy nie władali. Nowa sytuacja dzieci

wykracza daleko poza tak zwany *szok kulturowy*, który występuje zwykle na poziomie jednostki i wiąże się z różnymi sytuacjami życia codziennego, koniecznością podjęcia komunikacji interpersonalnej. Według autora koncepcji szoku kulturowego Kalervo Oberg adaptacja kulturowa dzieli się na następujące fazy:

- „miesiąc miodowy” – zafascynowanie nową kulturą,
- „szok kulturowy” – kiedy bariera językowa staje się bardziej odczuwalna i związane z tym wrogie nastawienie do kultury, z którą migrant się spotyka,
- „ożywienie” – w momencie uczenia się języka, z którym styka się na co dzień, bądź radzenie sobie w różnych sytuacjach życiowych,
- „dopasowanie” – adaptacja i otwartość na nowe środowisko, akceptacja panujących w danym kraju norm i zasad.

Dla otoczenia najbardziej zauważalne są zachowania na poziomie drugim – „szoku kulturowego”. Jest to szczególnie zauważalne, gdy imigrant pochodzi z kraju, którego kultura znacznie różni się od kultury kraju, w którym przebywa. Kalervo Oberg twierdzi, iż w zmniejszeniu, bądź neutralizowaniu szoku kulturowego kluczową rolę odgrywa nauka języka obowiązującego w przyjmującym kraju oraz przyjazne, otwarte kontakty z ludźmi (Grzymała-Moszczyńska 1998). Jednak w przypadku dzieci uchodźczych z Ukrainy, do poczucia doświadczanych różnic dołącza poczucie zagubienia, dezorientacji, wspomnień wojny i traumy, wycofania lub buntu. Badania Piotra Długosza, Liudmyły Kryvachuk i Dominiki Izdebskiej-Długosz (2022) wskazują, iż pojawiają się problemy psychosomatyczne takie jak: przygnębienie, izolacja, zagubienie, lęk, niepewność, problemy migrenowe, a nawet uczucie wrogości do kraju pobytu i ludzi. Dochodzi również do agresywnych reakcji w stosunku do otoczenia. Są to dla kadry pedagogicznej nieznanne sytuacje, na które nie została przygotowana. Wzrasta jedynie liczba zgłaszanych w szkołach przez nauczycieli problemów na poziomie włączania dzieci w nową dla nich społeczność.

W artykule ukazane zostały wyniki badań na grupie nauczycieli zielonogórskich szkół podstawowych pracujących na co dzień z dziećmi pochodzenia ukraińskiego. W badaniu wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego oraz technika wywiadu narracyjnego.

### **Dzieci cudzoziemców w polskich szkołach**

Na podstawie danych statystycznych uzyskanych z raportów Ministerstwa Edukacji i Nauki można ustalić ilu uczniów cudzoziemskich (niebędących

obywatelami Polski), uczęszcza do polskich szkół (Liczba uczniów cudzoziemców... 2020, Liczba uczniów i oddziałów... 2023). Raporty uwzględniają uczniów wszystkich szkół i placówek oświatowych, dla dzieci/młodzieży, dorosłych, publicznych i niepublicznych, specjalnych i ogólnodostępnych.

Tabela 1

Liczby uczniów cudzoziemców w polskich szkołach w podziale na województwa (stan 2022)

Województwo	Liczba uczniów	Liczba uczniów cudzoziemskich
Dolnośląskie	494 647	45 999
Kujawsko-Pomorskie	349 867	12 594
Lubelskie	343 708	10 641
Lubuskie	174 995	12 512
Łódzkie	405 069	21 809
Małopolskie	628 755	28 792
Mazowieckie	1 057 131	72 771
Opolskie	152 323	7 940
Podkarpackie	360 671	6 819
Podlaskie	195 046	7 454
Pomorskie	448 806	2 8721
Śląskie	743 045	31 517
Świętokrzyskie	191 898	5 430
Warmińsko-Mazurskie	231 349	5 871
Wielkopolskie	665 203	35 925
Zachodniopomorskie	272 689	18 128
Łącznie	6 715 202	352 923

Źródło: opracowanie własne na podstawie (raportów: Liczba uczniów cudzoziemców według statusu – dane SIO według stanu na 30 września 2022 r., Liczba uczniów i oddziałów wg specyfiki oddziałów w roku szkolnym 2022/2023).

W tabeli zawarto liczebny stan uczniów w Polsce, w tym uczniów cudzoziemskich uczęszczających do polskiej szkoły. Zebrane dane pokazują obecność dzieci z innych krajów i kultur we wszystkich województwach. Średnio w każdej szkole co 19 uczeń jest z innego kraju. Najczęściej są to dzieci z Ukrainy, które przybyły wraz z pierwszą falą emigracji zarobkowej po roku 2004 i drugą falą uchodźczą na skutek toczącej się wojny w Ukrainie.

Jednak w szkołach coraz silniej zaznacza się zróżnicowanie kulturowe dzieci z Ukrainy, Białorusi, Rosji, Indii, Gruzji, Armenii, Niemiec, Wietnamu i wielu innych krajów. Pomimo tego rosnącego liczebnie zjawiska, w szkołach poza wielkimi aglomeracjami udział uczniów cudzoziemskich względem wszystkich uczęszczających do polskich szkół nauczycielom i wychowawcom w nich pracującym wydaje się niski. Opinie nauczycieli mogą wynikać tu z nagłaśnianych medialnie działań wojennych w Ukrainie i problemów naszego kraju jako kraju przyjmującego. Trudno spotkać nauczyciela, który by nie spodziewał się informacji z początkiem roku szkolnego o włączeniu w poczet jego klasy dziecka z innego kraju. Rodzi to jednak pytanie, czy są na to gotowi?

Bariery, które napotykają nauczyciele w związku z nauką uczniów obcojęzycznych, nie ograniczają się szkoły podstawowej. Problemy zaczynają się już na etapie żłobka, kiedy nauczyciele napotykają trudności komunikacyjne zarówno z dziećmi, jak i rodzicami. Trudno jest o przekazanie informacji zwrotnych na temat sytuacji szkolnej dziecka. Można przyjąć założenie, że im wyższy etap edukacji, tym więcej barier może pojawić się na etapie pierwszego spotkania nauczyciel-uczeń. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej cenne jest zapewnienie już na poziomie szkoły podstawowej dodatkowych zajęć z języka polskiego (do pięciu godzin języka polskiego jako języka obcego<sup>1</sup>). Mimo tych niewątpliwie pozytywnych rozwiązań nauczyciele zauważają brak rozwiązań systemowych, które pomogłyby im w procesie włączania dzieci obcojęzycznych w codzienne sytuacje polskich szkół i zapewniających również im merytoryczną pomoc.

W celu rozpoznania potrzeb zarówno uczniów, jak i ich nauczycieli, w roku szkolnym 2022/2023 przeprowadzone zostały wywiady z sześcioma nauczycielami świetlicy w losowo wybranych szkołach podstawowych Zielonej Góry. Nauczyciele jednoznacznie deklarują, iż trudności w procesie adaptacji dzieci różnych kultur do wymogów edukacyjnych i sytuacji szkolnych pojawiają się zarówno ze strony kadry pedagogicznej, jak i uczniów. Jedną z najczęściej pojawiających się trudności doświadczanych przez nauczycieli jest *brak przygotowania w zakresie edukacji międzykulturowej*, w tym radzenia sobie z różnicami kulturowymi. Potwierdzają to poniższe wypowiedzi nauczycieli: N1: „Dopóki nie przyszło mi pracować z dziećmi z Ukrainy, byłam pewna, że Ukraińcy tak jak Rosjanie mówią po rosyjsku. Jeszcze większym szokiem było dla mnie to, że Białorusini nie przepadają za Ukraińcami” (N1); „Pozostawiają nas samych sobie, bez wsparcia, każdy chwyta się swoich pomysłów na gorąco, by móc współpracować z całą grupą i nie

<sup>1</sup>Art. 94a ust. 4 Ustawy o systemie oświaty

wykluczać dzieci innych krajów” (N2). Wśród wypowiedzi badanych zdało się słyszeć również rozgoryczenie zachowaniem pozostałych nauczycieli „Pomagając Yegorowi w odrobieniu zadania domowego usłyszałam, że jestem pierwszym nauczycielem, który chce mu pomóc zrozumieć zadanie i tłumaczy mu to tak, że zaczyna rozumieć. Dodatkowe pięć godzin języka w szkole to czasem i tak za mało, by dzieci w pełni rozumiały polecenia z podręczników, szczególnie gdy dzieci od niedawna uczą się języka polskiego” (N4). Dochodzi też do sytuacji, w których nauczyciele mają obniżone oczekiwania względem dzieci cudzoziemskich „Mało który z nauczycieli stawia dzieciom spoza Polski wysoko poprzeczkę. Zwykle winą obarcza się to, że system edukacji w ich krajach jest zacofany, ale to my jako nauczyciele często nie próbujemy wyciągnąć pomocnej dłoni i oczekiwać od cudzoziemców tyle ile oczekujemy w stosunku do dzieci z polski. To bardzo krzywdzące zarówno dla polskich, jak i cudzoziemskich dzieci” (N5).

Równie ważnym problemem zgłaszanym przez nauczycieli jest bariera językowa. Większość uważa, iż jest to jedna z najtrudniejszych barier „Najcięższe są dla mnie początki współpracy z takimi dziećmi, zwykle przychodzą do nas, nie potrafiąc się nawet przedstawić, mało które z nich miało język polski jako język obcy w swojej szkole. Jedni stosunkowo szybko zaczynają rozumieć nasz język, inni nawet po roku pobytu w polskiej szkole mają z nim trudności, często odczuwają niechęć i przymus do nauki języka polskiego” (N6). System nie przygotował nauczycieli na pracę z uczniami cudzoziemskimi „Nie ma tak naprawdę rozwiązań, jak pracować z takim uczniem, często obserwuję w pracy, jak wiele trudu sprawia dzieciom obcojęzycznym rozwiązywanie zadań domowych, w porównaniu do polskich dzieci. Staram się zawsze wytłumaczyć im w jak najprostszy sposób polecenia, ale dzieci często denerwują się, że nie mogą sobie poradzić same, przez co praca domowa staje się dla nich największą karą” (N3). Dzieci obcojęzyczne często prócz zadań domowych mają zadane również z dodatkowych godzin języka polskiego „Denys jest w pierwszej klasie, nie było go dwa tygodnie, prócz nadrobienia zadań z podręczników i ćwiczeń, które na co dzień wypełniają jego koledzy i koleżanki w klasie miał masę zadań do nadrobienia z dodatkowego języka polskiego. Chłopiec nie miał kiedy odpocząć po lekcjach przez najbliższych kilka dni po powrocie do szkoły” (N6).

Kolejną trudnością, z którą musi się zmierzyć kadra pedagogiczna, i z którą ma poważne trudności, są lęki i traumy, które przechodzą dzieci cudzoziemskie. Oczywiście najsilniej problem dotyczy dzieci z Ukrainy, których większość uciekała przed wojną, pozostawiając za sobą poczucie bezpieczeństwa. Nauczyciele w zderzeniu z przeżywaną przez dzieci traumą byli bezradni, podkreślali to wielokrotnie w swoich wypowiedziach „Prawdę



mówiąc na początku nie wiedziałam, jak zareagować, gdy dziecko z Ukrainy było podenerwowane i wycofane ze względu na naturalny gwar, jaki panuje w świetlicy” (N3). Niedostateczny poziom edukacji w zakresie pracy z dziećmi i młodzieżą przeżywającymi traumę był odczuwalny w pierwszych miesiącach po wybuchu wojny w Ukrainie „Nigdy nie pracowałam z uchodźcami wojennymi, to był orzech do zgryzienia, nikt nas na to nie przygotował. W swojej świetlicy mieliśmy już wcześniej dzieci z Ukrainy czy Białorusi, ale temat wojny, o który pytały nas dzieci, którym wszyscy żyli, był bardzo trudny i pełen emocji, szczególnie gdy do świetlicy dołączyły dzieci, które przyjechały z Ukrainy” (N1). Niekiedy dochodzi do sytuacji, kiedy wychowawcy świetlicowi pozostają sami w starciu z lękami dzieci „Miałam sytuację, w której dziecko z Ukrainy wybuchło płaczem, bo jego Polski kolega wspominał o nalotach. Było to pod koniec dnia, kiedy kadry pedagogicznej zwykle już nie ma w szkole. Nie mogłam opanować chłopca, który zanosił się płaczem w obawie, że jego tato, który pozostał w ojczyźnie, zginie” (N5).

Niestety widoczny brak umiejętności pedagogicznych nauczycieli-wychowawców, najczęściej wyrażał się w trudnościach w prowadzeniu rozmów z dziećmi na trudne tematy. Można powiedzieć, że brak w zasadzie elementarnych umiejętności pedagogicznych rzutował na klimat, jaki panuje w świetlicy szkolnej (Nowosad 2019), niestety w tej sytuacji mało przychylny dla dzieci z Ukrainy „Nikt nas nie przygotował do rozmów o traumach czy lęku, zwykle najtrudniejszym spośród tematów były rozwody czy śmierć w rodzinie. W chwili, w której zetknęliśmy się z sytuacją wojenną, nie byliśmy przygotowani na rozmowy z uczniami, którzy tracili swoje rodziny, musieli uciekać z miejsca, które znali od urodzenia na rzecz bezpieczeństwa. Dzieci te obarczone zostały traumą, którą trzeba przepracować z psychologiem, my często nie mamy takiego zaplecza psychologicznego przez kilka godzin dziennie, dzieci jest za dużo, psychologów szkolnych za mało, a my jako nauczyciele-wychowawcy nie zostaliśmy do tego w żaden sposób przygotowani” (N3).

Wychowawcy świetlic zielonogórskich szkół zauważają, iż trudności nie dotyczą wyłącznie nauczycieli, ale oczywiście również samych dzieci. W swoich wypowiedziach ukazują trzy główne przeszkody, z którymi mierzą się ich podopieczni. Za najczęściej występującą trudność uznają obciążenie uczniów „Arina często zgłasza nieprzygotowanie do lekcji, bo pomaga rodzicom w sprawach urzędowych. Jest jedyną osobą, która czyta, pisze i mówi po polsku w rodzinie” (N1). Wychowankowie niejednokrotnie są tłumaczami dla swojej rodziny „Yahor skarżył mi się, że nie ma dnia, by nie musiał tłumaczyć rodzicom najprostszych rzeczy, czuje się zagubiony i bezsilny, bo



chce mieć jak najlepsze stopnie, a sprawy rodzinne uniemożliwiają mu naukę” (N3). Dzieciom zdarzają się nieobecności w szkołach na rzecz pomocy w wypełnianiu dokumentów urzędowych „Moi wychowankowie notorycznie byli nieobecni w związku z pomocą przy wypełnianiu dokumentów meldunkowych, swojej bliższej lub dalszej rodzinie” (N5). Kolejną trudnością zaistniałą na początku pobytu uczniów w Polsce, jest szok kulturowy, którego doświadczają i często boleśnie przeżywają „Sonia nie mogła zrozumieć, dlaczego tak szybko obchodzimy święta Bożego Narodzenia, jest wyznania prawosławnego” (N2). Dzieci cudzoziemskie nie są przyzwyczajone do obchodzenia świąt narodowych „Moi podopieczni z Ukrainy i Białorusi początkowo dziwili się, kiedy obchodziliśmy tak samo wzniosłe dzień odzyskania niepodległości co dzień nauczyciela. Nie przywykli do apeli bądź wystąpień kolegów i koleżanek z okazji takich świąt”(N4), „Dzieci bywały zdziwione i nie mogły się odnaleźć, kiedy świętowaliśmy dzień misia czy dinozaura, nie były przyzwyczajone do takich dni świątecznych. Oglądaliśmy bajki i śpiewaliśmy wspólnie piosenki, ale dzieci cudzoziemskie nie zawsze chętnie uczestniczyły w zajęciach” (N1). Trudnością, z jaką mierzą się uczniowie, są traumy i lęki wywołane migracją bądź okolicznościami migracji „Andrei początkowo każdego ranka był osowiały i wystraszony, kiedy udało mi się zdobyć jego zaufanie, powiedział mi, że boi się zasypiać, bo przed snem wpada w panikę, że wojna dotrze do miejsca, w którym się teraz znajduje i znów będzie musiał uciekać” (N6). Dzieci obciążone są strachem i traumą, którą ukrywają przed dorosłymi „Natalia powiedziała mi, że boi się przyznać mamie, że nie może spać w nocy, bo lęka się hałasu przejeżdżających obok ich mieszkania pociągów. Dziewczynkę paraliżuje strach związany z hałasem. Obserwowałam ją na swoich zmianach i sprawę zgłosiłam do szkolnej psycholożki” (N4).

### **Świetlica jako miejsce integracji kulturowej szkoły**

Świetlica szkolna jest utożsamiana najczęściej z miejscem, w którym dzieci przynależne do danej placówki oświatowej czekają na lekcje, spędzają czas między zajęciami w sytuacji nieobecności nauczyciela (zastępstw), bądź oczekują na swoich opiekunów po zajęciach lekcyjnych. Jednak to bardzo uproszczony ogląd świetlicy. W literaturze przedmiotu świetlica jest opisywana jako miejsce na pograniczu domu rodzinnego i klasy szkolnej. Opis ten wynika z funkcji i zadań, jakie pełni w procesie wspomagania rozwoju dzieci na terenie szkoły i jest regulowany odpowiednimi aktami prawnymi, które dookreślają standardy i zakres pracy świetlicy:

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe – Dz.U. 2019 poz. 1148;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 grudnia 2010 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli – Dz.U. 2017 poz. 649;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli – Dz.U. 2017 poz. 1575, §24;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji – Dz.U. 2017 poz. 1646.

Wykazane akty prawne zobowiązują szkoły do utworzenia świetlic i organizacji warunków zapewniających realizację zadań statutowych. Są to uwarunkowania normatywne, które dotyczą organizacji, w szczególności zadań świetlic, ale także kwalifikacji zatrudnianych nauczycieli-wychowawców i warunków niezbędnych do realizacji planowej pracy opiekuńczo-wychowawczej z podopiecznymi. Zalicza się tu: zapewnienie podopiecznym możliwości korzystania z pomieszczeń do nauki, gabinetu profilaktyki zdrowotnej i pomocy przedlekarskiej, biblioteki, zespołu urządzeń sportowych i rekreacyjnych, jak również pomieszczeń gospodarczo-administracyjnych (Dz.U. 2017 art. 103, poz. 59).

Paleta zadań realizowanych w świetlicy składa się na realizację kilku istotnych funkcji, do jakich została powołana, a mianowicie funkcji: opiekuńczej – zapewnienie dzieciom bezpiecznych i higienicznych warunków; wychowawczej – kształtowanie postaw prospołecznych; edukacyjnej – stworzenie okazji dzieciom będącym w świetlicy do poznawania nowych wiadomości, mówieniu o tematach nieuwzględnionych w programach nauczania, bądź tych, które traktowane są pobieżnie; kreacyjnej – wyzwalanie twórczości i kreatywności w podopiecznych, poprzez co rozwijają się ich osobowość; rekreacyjnej – działania w celu regeneracji sił po intensywnym wysiłku w czasie zajęć lekcyjnych (Pilch 2005). Wyróżnić można również: funkcję redukującą – mającą na celu wyrównanie braków; funkcję kompensacyjną – kompensującą niedobory środowiska rodzinnego; funkcję stymulującą – poprzez którą aktywizuje się wychowanków i pobudza ich procesy rozwojowe (Sochaczewska 1988). „Świetlica stanowi zarazem wyodrębnione środowisko działające jednak w tym samym co szkoła kierunku, wzbogacając jej oddziaływania własnymi metodami” (Dewitzowa 1988, s. 259).

Świetlica na tle szkoły jest miejscem, w którym wychowawcy, dzięki warunkom w niej panującym, mają możliwość umacniania społecznej sfery osobowości wychowanków poprzez:

- uczenie wychowanków, jak nie ulegać uprzedzeniom i stereotypom;
- pokazywanie świetliczanom sposobów na rozwiązywanie konfliktów;
- przygotowywanie wychowanków do pełnienia różnych ról społecznych związanych z przynależnością do grupy;
- uczenie wychowanków panowania nad przeżywanymi emocjami.

Małgorzata Drost-Rudnicka (2015) podkreśla aspekt pedagogiczny czasu wolnego, proponuje tworzenie dzieciom okazji do rozwijania i przejmowania inicjatywy, nabywania umiejętności zarządzania czasem oraz organizowania sobie zajęć. Wychowankowie poznają się i budują relacje w sprzyjających do tego warunkach. Nauczyciel-wychowawca, który pozwala dzieciom wchodzić w składy wielu grup, doświadczyć różnorodności sprawia, iż świetlica jest specyficznym miejscem, innym niżeli dom rodzinny czy klasa. W świetlicy tworzą się następujące grupy: klasowe, przyjacielskie, koleżeńskie i te oparte na wspólnych zainteresowaniach. Wyłącznie grupa klasowa jest tworzona formalnie. Świetliczanie łączą się w różne grupy z własnej inicjatywy. Jerzy Nikitorowicz (2009) zauważa, iż budując własną tożsamość, człowiek odnosi się najczęściej do członków różnych grup.

Ważnym elementem składowym adaptacji dzieci do sytuacji szkolnych w świetlicy szkolnej jest panująca w niej atmosfera, często nazywana nastrojem lub klimatem. Grażyna Gajewska twierdzi, iż klimat „jest stanem intersubiektywnych, poznawczo-uczuciowych doznań jednostek składających się na społeczność (Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005, s. 57). O odczuwaniu przez świetliczan i wychowawców atmosfery jako pozytywnej, decyduje zespół czynników kształtujących atmosferę. Zdzisław Dąbrowski (2000) zwraca szczególną uwagę na to, że do czynników wpływających na pozytywny klimat zaliczają się właściwości osobowe członków (świetliczan i wychowawców) społeczności i odczuwane przez nich poczucie powodzenia w pełnionych rolach. Istotny wpływ na budowanie atmosfery mają relacje panujące między członkami społeczności świetlicowej – stosunki panujące między świetliczanami, relacja wychowawca-podopieczny, jak również relacje między samymi wychowawcami. Stąd też istotną rolę odgrywa również aranżacja i wyposażenie wnętrza sali świetlicowej. Wpływ na dobre samopoczucie przebywających w niej ma m.in. dobre oświetlenie sali, wyposażenie i umeblowanie dostosowane do specyfiki zajęć świetlicowych, które wywołuje pozytywne reakcje, np. okrągłe stoły, które sprzyjają kontaktom interpersonalnym. Świetlica i jej przestrzeń jest szczególną bazą do tworzenia

relacji społecznych między jej bywalcami. Stąd też atmosfera świetlicy powinna być misją jej wychowawców, zwłaszcza ze względu usytuowanie jej na terenie szkoły, co może mieć wpływ na negatywne skojarzenia u dzieci.

Ważnym elementem zadań świetlicy jest aspekt kulturowy, m.in. poznanie zwyczajów i rytuałów świetlicowych, a zatem szkolnych. Zenon Zieja (2003) wskazuje, iż w każdej dobrze zorganizowanej świetlicy szkolnej tworzą się tradycje, symbolika i obrzędowość. Tradycje świetlicowe rozwijają się, kiedy wychowawcy:

- identyfikują się ze społecznością świetlicową;
- dają możliwość podopiecznym w tworzeniu tradycji;
- organizują zajęcia w podobny sposób, w danych odstępach czasowych, np. Dzień Dinozaura, Dzień Pluszowego Misia, Andrzejki itp.;
- organizują zajęcia, które umożliwiają zdobywanie sprawności i stopni;
- tworzą symbole, np. kącik „coś o nas”, gazetka z pracami wykonywanymi na zajęciach plastycznych;
- współdziałają z wychowawcami klas uczęszczających do świetlicy;
- tworzenie zwyczajów świetlicowych, np. na dźwięk dzwonka dzieci odkładają zabawki na miejsce i tworzenie okręgu.

Jak zauważa Inetta Nowosad (2018) „klimat jest świadomie postrzegany przez aktorów szkolnej rzeczywistości i może być opisywany przez panujące wartości organizacji, podczas gdy kultura jest podstawą tych wartości, stanowiących dla społeczności wszechobecny kontekst dla wszystkiego, co robi i myśli. Kultura obejmuje więcej niż opis klimatu w organizacji. Odnosi się do wartości, norm i artefaktów, klimat zaś do ich indywidualnego rozpatrzenia przez członków organizacji”. Oba te czynniki mają wpływ na asymilację cudzoziemskich uczniów.

Świetlica to miejsce, w którym przełamana zostaje granica między przestrzenią prywatną a publiczną. W świetlicy szkolnej podopieczni mogą swobodnie poruszać się, przyjmować dogodne pozycje ciała, mają czas na rozmowy, dobrowolnie uczestniczyć w zajęciach świetlicowych co pozwala odnaleźć przestrzeń prywatną. Za przestrzeń prywatną uznaje się „zespół miejsc i przypisanych do nich zachowań, które ograniczane są przede wszystkim indywidualną kulturą jednostki i jej własną hierarchią wartości oraz potrzebami” (Nalaskowski 2002, s. 57). Przestrzeń prywatna jest niezwykle ważna dla dobrego samopoczucia podopiecznych, ponieważ dzięki niej mają możliwość przez jakiś czas uwolnić się od obowiązujących w szkole ograniczeń kulturowych.

### **Uczniowie cudzoziemscy w świetlicy – dylematy szkolnej codzienności**

Uczniowie cudzoziemscy w świetlicy szkolnej mają możliwość tworzenia relacji z uczniami z Polski, ale i przebywania ze świetliczanami, którzy tak jak oni nie są obywatelami kraju. Ważne jest, by dzieci i młodzież innych kultur czuły się swobodnie w świetlicy szkolnej i miały możliwość rozmowy w swoim języku ojczystym, jeśli pozostali uczestnicy świetlicy go znają. Ważną rolę w adaptacji dzieci cudzoziemskich w świetlicy szkolnej odgrywają wychowawcy, którzy powinni dostosowywać zajęcia do poziomu znajomości języka polskiego dzieci obcojęzycznych. Wychowawcy winni włączać do zabawy i zajęć nowoprzybyłe dzieci, szukając sposobu na zachęcenie ich do szybkiej nauki języka polskiego, np. zajęć plastycznych. Wykorzystywanie wiedzy obcojęzycznych świetliczan w trakcie zajęć bądź zabaw do nauki polskich dzieci innego języka, np. języka sąsiada (ukraiński, niemiecki), kiedy to dzieci obcojęzyczne podają odpowiedniki słów w swoim ojczystym języku. Cudzoziemskie dzieci w świetlicy szkolnej umożliwiają zapoznanie się polskim dzieciom z kulturą innego kraju, poznanie ich zwyczajów i obyczajów panujących w kraju, z którego pochodzą. Świetliczanie pochodzący z Polski uwrażliwiają się od najmłodszych lat na tolerancyjną postawę względem osób odmiennej narodowości, języka czy rasy. Podopieczni świetlicy tworzą relację polsko-cudzoziemską w trakcie pobytu na zajęciach i pracy w grupach podczas nich, jak i zabawy, gdzie obcokrajowcy w trakcie zabawy szybciej uczą się języka polskiego i otwierają się na tworzenie relacji z dziećmi z Polski.

Adaptacja dzieci różnych kultur w świetlicy szkolnej jest złożonym i bardzo ważnym procesem. Dzieci cudzoziemskie często napotykają na wiele barier, które utrudniają przebieg adaptacji. Do barier należą przede wszystkim: nieznanostwo obowiązującego w szkole języka polskiego, zasad niewerbalnych i werbalnych, doświadczane problemy natury emocjonalnej, różnice w systemie edukacji czy różnice kulturowe, niekiedy brak pomocy bądź wsparcia od strony językowej, jak również negatywne nastawienie kadry pedagogicznej, rówieśników i rodziców polskich do cudzoziemców.

Stąd też niezwykle istotne jest, aby w polskiej szkole dążono do pomocy w trakcie trwania adaptacji i integracji dzieci cudzoziemskich. Wiele zależy od postawy zarówno grona pedagogicznego, jak i rówieśników, jak przebiegnie proces adaptacyjny u obcokrajowców. Ważnym aspektem jest zaoferowanie jak największej liczby godzin dodatkowych nauki języka polskiego oraz wsparcie psychopedagogiczne, aby pomóc we włączeniu dzieci imigranckich do życia szkolnego i klasowego, na równi zapobiegając ich wykluczeniu i izolacji, jak również przeciwdziałając dyskryminacji.

Ważne jest, aby nauczyciele-wychowawcy pracujący w świetlicy szkolnej emanowali tolerancyjną postawą, byli otwarci na nowe wyzwania międzykulturowe, by zapobiegać sporom czy izolacji cudzoziemskich dzieci wśród świetliczan. Nauczyciele-wychowawcy pracujący w świetlicy szkolnej winni dostrzegać specyficzne problemy i potrzeby dzieci cudzoziemskich i mieć umiejętności pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społeczności świetliczan (Berenacka-Langier i in. 2010, s. 11).

### Literatura | References

- BERNACKA-LANGIER A., BRZEZICKA E., DROSCZUK S., GĘBAL P., JANIK-PŁOCIŃSKA B., MARCINKIEWICZ A., PAWLIC-RAFAŁOWSKA E., WASILEWSKA-ŁASZCZUK J., ZASUŃSKA M. (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, i III etapu kształcenia*, Warszawa.
- CYBAL-MICHALSKA A. (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Wydawnictwo UAM, Poznań, s. 2-26.
- DĄBROWSKI Z. (2000), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie, cz. I*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn.
- DEWITZOWA W. (1988), *Metodyka prowadzenia zajęć w świetlicy szkolnej. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Świetlica szkolna szansą do wykorzystania*, red. M. Pietkiewicz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- DŁUGOSZ P., KRYVACHUK L., IZDEBSKA-DŁUGOSZ D. (2022), *Uchodźcy wojenni z Ukrainy – życie w Polsce i plany na przyszłość*, Wydawnictwo Academicon, Lublin.
- DROST-RUDNICKA M. (2015), *Zajęcia pozalekcyjne jako forma organizacji czasu wolnego młodszych uczniów*, [w:] *Edukacja małego dziecka. T. 7. Przemiany rodziny i jej funkcji*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 235-243.
- GAJEWSKA G., BAZYDŁO-STODOLNA K. (2005), *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*, PEKW Gaja, Zielona Góra.
- GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA H. (1998), *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*, [w:] *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, red. H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, Nomos, Kraków, s. 129-155.

- LICZBA uczniów cudzoziemców według statusu – dane SIO według stanu na 30 września 2022 (2023) Raport, [https://dane.gov.pl/pl/dataset/1671,uczniowie-wedug-specyfiki-oddziaow/resource/45693/table?page=500&per\\\_page=20&q=\&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/1671,uczniowie-wedug-specyfiki-oddziaow/resource/45693/table?page=500&per\_page=20&q=\&sort=) [data dostępu: 15.07.2023].
- NALASKOWSKI A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- NIKITOROWICZ J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- NOWOSAD I. (2018), *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i Edukacja”, 1(119).
- NOWOSAD I. (2019), *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- PILCH T. (RED.) (2005), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- RAPORT: Liczba uczniów i oddziałów wg specyfiki oddziałów w roku szkolnym 2022/2023 (2023), Raport, [https://dane.gov.pl/pl/dataset/1671,uczniowie-wedug-specyfiki-oddziaow/resource/45693/table?page=500&per\\\_page=20&q=\&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/1671,uczniowie-wedug-specyfiki-oddziaow/resource/45693/table?page=500&per\_page=20&q=\&sort=) [data dostępu: 15.07.2023].
- SOCHACZEWSKA G. (1988), *Rola świetlicy w ułatwianiu dziecku adaptacji do szkoły*, [w:] *Świetlica szansą do wykorzystania*, red. M. Pietkiewicz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- SZYMAŃSKI M. J. (2002), *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” 4(80), Warszawa.
- RECOMMENDATION on Statistics of International Migration. Revision 1 (1998), United Nations, New York.
- ZIEJA Z. (2003), *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra.