

POTRZEBY KADRY ZARZĄDZAJĄCEJ I NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH WOJEWÓDZTWA PODLASKIEGO W ZAKRESIE ROZWIJANIA KOMPETENCJI DO PRACY Z UCZNIAMI Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI



POTRZEBY KADRY ZARZĄDZAJĄCEJ
I NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH
WOJEWÓDZTWA PODLASKIEGO W ZAKRESIE
ROZWIJANIA KOMPETENCJI DO PRACY
Z UCZNIAMI Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

BIAŁYSTOK 2026

Autorzy:

dr hab. Anna Młynarczuk-Sokołowska, prof. UwB
(rozdział 1; rozdział 2, podrozdziały: 2.1.1, 2.5; rozdział 3, podrozdziały: 3.1, 3.2, 3.3;
rekomendacje)

mgr Tomasz Śliwowski

(wprowadzenie; rozdział 2, podrozdziały: 2.1, 2.2; 2.3, 2.4; rozdział 3, podrozdziały: 3.5, 3.6;
rekomendacje, tabele i diagramy)

prof. dr hab. Wioleta Danilewicz

(wprowadzenie; rozdział 3, podrozdział 3.4; rekomendacje)

Koordynator projektu ze strony Uniwersytetu w Białymstoku:

dr Agnieszka Ertman

Lider projektu:

Województwo Podlaskie

Zespół badawczy:

dr hab. Anna Młynarczuk-Sokołowska, prof. UwB

prof. dr hab. Wioleta Danilewicz

mgr Tomasz Śliwowski

dr hab. Elżbieta Kuzelewska, prof. UwB

Koncepcja merytoryczna raportu i redakcja naukowa:

dr hab. Anna Młynarczuk-Sokołowska, prof. UwB

Koncepcja badań i analizy materiału empirycznego:

dr hab. Anna Młynarczuk-Sokołowska, prof. UwB

Koncepcja i analiza materiału empirycznego:

mgr Tomasz Śliwowski

Recenzja:

dr hab. Barbara Grabowska, prof. UŚ

Redakcja i korekta językowa:

Krzysztof Rutkowski

Skład techniczny i projekt okładki:

Tomasz Poskrobko

Wydawca: Uniwersytet w Białymstoku**Publikacja w formie elektronicznej**

ISBN: 978-83-7431-866-2

Publikacja przygotowana w ramach projektu „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” współfinansowanego ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności, inwestycja A.3.1.1. Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie.

Publikacja bezpłatna

Spis treści

Spis treści.....	4
Wprowadzenie	6
1. Metodyka analizy	17
1.1. Przedmiot i cele badań.....	17
1.2. Metody i techniki badawcze	19
1.3. Procedura badawcza	21
1.4. Uczestnicy i teren badań	22
1.5. Metoda analizy danych pochodzących z badań jakościowych	24
1.6. Etyka badań	25
1.7. Glosariusz kluczowych terminów	26
2. Doskonalenie kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w zakresie kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Analiza treści literatury przedmiotu	29
2.1. Strategia rozwoju kompetencji kadry uczącej i zarządzającej szkół zawodowych w warunkach różnorodności kulturowej i migracji. Wprowadzenie.....	30
2.2. Polityka UE i rekomendacje organizacji międzynarodowych	34
2.3. Ramy prawne, organizacyjne i instytucjonalne doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej i uczącej w Polsce	38
2.4. System doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie podlaskim.....	42
2.5. Kompetencje kluczowe, przekrojowe i międzykulturowe w doskonaleniu zawodowym kadry szkół zawodowych w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.....	52
3. Potrzeby kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim w zakresie rozwijania kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Perspektywa uczestników badań	58
3.1. Charakterystyka grup uczniów realizujących obowiązek szkolny w szkołach zawodowych w Białymstoku, Łomży i Suwałkach	58
3.2. Kompetencje zawodowe niezbędne kadrze zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji	62
3.3. Kompetencje zawodowe posiadane przez kadry zarządzające i uczące szkół zawodowych w województwie podlaskim w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji	66
3.4. Opinie kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych o aktualnej ofercie doskonalenia. Oczekiwania kadry wobec oferty szkoleniowej.....	68
3.5. Dobre praktyki w zakresie wykorzystania kompetencji zawodowych kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.....	74
3.6. Oczekiwania kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim wobec oferty doskonalenia zawodowego w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji w kontekście regionalnego rynku pracy	79

4. Wnioski z badań i rekomendacje	84
4.1. Wnioski teoretyczne.....	84
4.2. Wnioski praktyczne	85
5. Rekomendacje dotyczące rozwijania kompetencji kadry zarządzającej i uczącej w województwie podlaskim w zakresie kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji	87
6. Spisy	103
6.1. Bibliografia	103
6.2. Źródła literaturowe.....	103
6.3. Akty prawne	110
6.4. Spis tabel.....	111
6.5. Spis rysunków.....	111
7. Aneks	112
7.1. Załącznik 1. Scenariusz wywiadu indywidualnego adresowany do przedstawicieli administracji oświatowej województwa podlaskiego.....	112
7.2. Załącznik 2. Scenariusz wywiadu indywidualnego adresowany do kadry zarządzającej techników oraz szkół branżowych pierwszego i drugiego stopnia	114
7.3. Załącznik 3. Scenariusz wywiadu fokusowego adresowanego do nauczycieli szkół branżowych pierwszego i drugiego stopnia oraz techników	116
7.4. Załącznik 4. Scenariusz wywiadu fokusowego adresowanego do doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli..	119
7.5. Załącznik 5. Wykaz skrótów występujących w całej publikacji	121

Wprowadzenie

Polska stanowi przykład kraju, którego pozycja migracyjna uległa w ostatnich dekadach zasadniczej transformacji. Przez większą część XX wieku była ona przede wszystkim krajem emigracyjnym, dostarczającym siły roboczej do państw Europy Zachodniej i Ameryki Północnej. Proces ten uległ intensyfikacji po 1989 roku, a następnie po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, kiedy otwarcie rynków pracy w wielu państwach członkowskich stworzyło Polakom nowe możliwości mobilności zarobkowej¹. Jednocześnie od początku XXI wieku Polska coraz wyraźniej funkcjonuje także jako kraj imigracyjny oraz kraj migracji powrotnych. Transformacja ta ma charakter wielowymiarowy i dotyczy zarówno skali i dynamiki migracji, jak też struktury demograficznej oraz społecznej populacji migrantów. W literaturze podkreśla się, że współczesna Polska znajduje się w fazie „nakładania się ról migracyjnych”, w której emigracja, imigracja i powroty z zagranicy współistnieją i wzajemnie się warunkują². Polska stała się jednym z głównych krajów docelowych migracji zarobkowej w Europie Środkowo-Wschodniej, przyciągając przede wszystkim obywateli Ukrainy, Białorusi, Gruzji, Wietnamu, Indii oraz Nepalu, co potwierdzają dane statystyczne dotyczące zezwoleń na pobyt i pracę opublikowane przez Urząd do Spraw Cudzoziemców za 2022 rok³.

Równoległe wraz z procesami imigracyjnymi Polska doświadcza migracji powrotnych swoich obywateli. Dane Głównego Urzędu Statystycznego wskazują, że liczba Polaków przebywających czasowo za granicą ulega wahaniom, a wśród osób osiedlających się w Polsce na pobyt stały znaczący odsetek stanowią powracający migranci⁴. Wiele z nich reemigruje wraz z dziećmi w różnym wieku i o zróżnicowanych doświadczeniach migracyjnych.

Struktura demograficzna imigrantów w Polsce ma istotne znaczenie z punktu widzenia systemu edukacyjnego. Zdecydowaną większość cudzoziemców posiadających ważne zezwolenia pobytowe stanowią osoby w wieku 18–40 lat, a więc znajdujące się w fazie aktywnego rodzicielstwa. Oznacza to, że migracja do Polski coraz częściej ma charakter rodzinny lub prowadzi do łączenia rodzin w kraju przyjmującym. W konsekwencji rośnie liczba dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, którzy rozpoczynają edukację w polskich przedszkolach i szkołach⁵. Z perspektywy systemu edukacyjnego szczególnie istotne jest to, że zarówno imigracje, jak i remigracje obejmują dzieci i młodzież, których doświadczenia edukacyjne kształtowane są przez

¹ Anne White, *Polish Families and Migration since EU Accession*, Bristol 2011, s. 1–15 (dostęp: 3.01.2026).

² Marta Górczyńska, *Polska jako kraj imigracji – kto i w jakim celu przyjeżdża do Polski? Fakty o migracjach na XXI wiek*, Warszawa 2020, s. 45–52.

³ Urząd do Spraw Cudzoziemców, *Zestawienia roczne – dane liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2022 r.* (dostęp: 17.12.2025).

⁴ Główny Urząd Statystyczny, *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2019–2024*, Warszawa 2024, s. 2–4 (dostęp: 15.12.2025).

⁵ Marta Górczyńska, *Polska jako kraj imigracji...*, s. 45–52.

funkcjonowanie w więcej niż jednym systemie szkolnym, językowym i kulturowym. Osoby te trafiają do polskich szkół z bardzo zróżnicowanym kapitałem językowym, kulturowym i edukacyjnym, co stanowi wyzwanie dla instytucji zaprojektowanej pierwotnie jako względnie jednorodna kulturowo⁶.

Dodatkowym, przełomowym momentem dla polskiego systemu edukacji był rok 2022, kiedy na skutek inwazji Rosji na Ukrainę do Polski przybyły miliony osób, w tym setki tysięcy dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Była to nagła, masowa i przymusowa migracja, co odróżniało ją od wcześniejszych migracji ekonomicznych z tego kraju. W wielu szkołach po raz pierwszy pojawiły się osoby o odmiennym pochodzeniu narodowym, posługujące się językiem innym niż polski, co skutkowało rozpoczęciem pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku⁷. Włączenie dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa do polskiego systemu edukacyjnego ujawniło zarówno potencjały, jak i ograniczenia instytucjonalne szkół⁸.

Obowiązujące w Polsce regulacje prawne formalnie gwarantują dzieciom z doświadczeniem migracji oraz dzieciom powracającym z emigracji dostęp do edukacji na zasadach równościowych. Przepisy przewidują możliwość organizowania dodatkowych zajęć z języka polskiego, tworzenia oddziałów przygotowawczych, zatrudniania pomocy nauczyciela posługującej się językiem kraju pochodzenia ucznia, a także umożliwiają naukę języka i możliwość poznawania kultury kraju pochodzenia⁹.

Liczne badania wskazują, że istnienie ram prawnych nie przekłada się jednak automatycznie na skuteczne wsparcie w praktyce szkolnej¹⁰. Jednym z głównych ograniczeń systemowych jest nierównomierny dostęp szkół do zasobów kadrowych i instytucjonalnych. Skuteczność wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji w dużej mierze zależy od zaangażowania dyrekcji, kompetencji nauczycieli oraz lokalnych

⁶ Anna Młynarczuk-Sokołowska, [Ku szkole wzmacniającej potencjał uczniów ze środowiska migracyjnego. Raport z badań](#), Białystok 2022 (dostęp: 17.11.2026).

⁷ Elżbieta Świdrowska, Klaudia Stano, [Uczniowie cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport z analizy danych](#), Warszawa 2025, s. 3–8 (charakterystyka systemu i skali migracji edukacyjnej), s. 10–15 (udział uczniów cudzoziemskich; około 5,3% całej populacji uczniów), s. 18–25 (bariery integracyjne i problemy systemowe) (dostęp: 10.12.2025).

⁸ Elżbieta Świdrowska, Bartłomiej Walczak, [Różnorodność kulturowa polskich szkół – perspektywa nauczycieli i nauczycielek](#), Warszawa 2025; Anna Dolińska i inni, [Przegląd rozwiązań prawno-instytucjonalnych. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskim systemie oświaty](#), Warszawa 2026 (dostęp: 5.12.2025).

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r. poz. 2301 § 16–18, § 20–21, dostęp: 13.01.2026); Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz. U. z 2023 r., poz. 2094, z późn. zm., dostęp: 13.01.2026).

¹⁰ Anna Młynarczuk-Sokołowska, Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, Białystok 2022; Anna Dolińska (red.), [Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024](#), Warszawa 2025 (dostęp: 12.12.2025); Elżbieta Świdrowska, Klaudia Stano, [Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025? Raport z analizy danych \(stan na październik 2024\)](#), Warszawa 2025 (dostęp: 12.12.2025).

możliwości finansowych. W wielu placówkach brakuje nauczycieli przygotowanych do pracy w klasach zróżnicowanych kulturowo, a działania podejmowane wobec uczniów migrantów mają charakter doraźny i reaktywny zamiast systemowy i długofalowy¹¹.

W tym kontekście szczególnie wyraźnie ujawnia się potrzeba spojrzenia na dziecko z doświadczeniem migracji nie przez pryzmat formalnej kategorii prawnej (cudzoziemiec, uchodźca, obywatel powracający), lecz jako na osobę funkcjonującą na styku wielu porządków społecznych, kulturowych, edukacyjnych. Sytuacja życiowa dzieci migrantów ekonomicznych, przymusowych oraz dzieci migrantów powrotnych różni się pod względem przyczyn migracji, warunków wyjazdu i powrotu, a także stopnia przymusu towarzyszącego mobilności.

Polska szkoła staje się zatem przestrzenią, w której krzyżują się globalne procesy migracyjne z lokalnymi praktykami edukacyjnymi. To właśnie tu dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji konfrontują się z językiem większości, dominującymi normami kulturowymi, oficjalnym oraz ukrytym programem nauczania, który premiuje określone style komunikacji, sposoby uczenia się i wzory zachowań. Jednocześnie szkoła pełni funkcję kluczowego środowiska socjalizacyjnego, w którym możliwe jest zarówno wzmacnianie zasobów uczniów, jak i reprodukcja nierówności wynikających z różnic kulturowych, etnicznych i klasowych¹².

Analiza sytuacji dzieci z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacyjnym wymaga przyjęcia perspektywy, która pozwala wyjść poza proste kategoryzacje administracyjne i prawne. Choć w dyskursie instytucjonalnym funkcjonują odrębne pojęcia dziecka cudzoziemskiego, dziecka uchodźczego czy dziecka powracającego z emigracji, to z perspektywy pedagogicznej i psychologicznej istotne jest uchwycenie wspólnego rdzenia doświadczenia migracyjnego. Rdzeń ten skupia przerwanie ciągłości biograficznej, konieczność funkcjonowania w nowym porządku językowym i kulturowym oraz konfrontację z instytucją szkoły, która reprezentuje normy społeczeństwa większościowego¹³.

Wspólnym elementem doświadczenia wszystkich trzech grup dzieci jest fakt, że migracja nie stanowi ich autonomicznej decyzji. Uczestniczą one w niej jako członkowie rodzin podporządkowani decyzjom dorosłych – niezależnie od tego, czy wyjazd ma charakter ekonomiczny, przymusowy, czy powrotny. Oznacza to, że dzieci ponoszą konsekwencje decyzji migracyjnych, nie mając jednocześnie wpływu ani na ich kształt, ani na tempo. Taka sytuacja sprzyja poczuciu braku kontroli oraz wzmacnia podatność na stres akulturacyjny, szczególnie w okresach kluczowych dla rozwoju psychospołecznego.

¹¹ Tamże.

¹² Kinga Białek (red.), [Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów](#), Warszawa 2015, s. 8–9 (dostęp: 12.12.2025).

¹³ Adela Kożyczkowska, Anna Młynarczuk-Sokołowska, [Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne](#), Gdańsk 2019, s. 73–82 (dostęp: 12.12.2025).

Migracja w życiu dziecka oznacza zakłócenie dotychczasowych ram codzienności: zmienia się przestrzeń życia, język komunikacji, system edukacyjny, sieci relacji rówieśniczych oraz pozycja społeczna rodziny. Dzieci migrantów ekonomicznych często doświadczają stopniowego procesu adaptacji, który bywa rozciągnięty w czasie i względnie przewidywalny, jednak nie oznacza to braku trudności emocjonalnych. Zmiana szkoły, konieczność nauki nowego języka oraz funkcjonowanie w obcym kulturowo środowisku szkolnym wiążą się z poczuciem niepewności oraz z obniżeniem samooceny i lękiem przed oceną ze strony rówieśników¹⁴.

Z kolei w przypadku dzieci i młodzieży z rodzin przymusowych migrantów doświadczenie migracji jest dodatkowo obciążone powiązaniem z przemocą strukturalną i bezpośrednią, jakiej często doznają one przed wyjazdem lub w jego trakcie. Wojna, utrata domu, rozdzielenie z członkami rodziny, a także długotrwała niepewność związana ze statusem pobytowym tworzą kontekst wysokiego ryzyka dla dobrostanu psychicznego. Badania prowadzone w polskich szkołach po 2022 roku wskazują na częste występowanie u dzieci z Ukrainy objawów lękowych, tęsknoty za krajem pochodzenia, niepokoju o los bliskich oraz symptomów stresu pourazowego¹⁵). Jednocześnie należy podkreślić, że reakcje dzieci na doświadczenie wojny oraz migracji są zróżnicowane i zależne od indywidualnych zasobów, wsparcia społecznego, jak też warunków przyjęcia w kraju docelowym.

Dzieci migrantów powrotnych (zwłaszcza młodzież) doświadczają z kolei specyficznego rodzaju trudności, określanego w literaturze mianem „podwójnego wykorzenienia”. Pierwszy etap wiąże się z opuszczeniem kraju pochodzenia i adaptacją do nowego środowiska za granicą, drugi zaś z powrotem do kraju, który – mimo formalnej znajomości – bywa doświadczany jako kulturowo obcy¹⁶. Dzieci te często nie są postrzegane jako grupa wymagająca wsparcia, gdyż posiadają obywatelstwo polskie i posługują się językiem polskim, jednak ich kompetencje językowe i kulturowe bywają często niewystarczające do sprostania wymaganiom szkolnym. Niektóre z nich mają trudności językowe, zwłaszcza w zakresie posługiwania się językiem szkolnej edukacji¹⁷.

Doświadczenie codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież nie jest jednorodne i podlega istotnemu różnicowaniu ze względu na pochodzenie kulturowe, etniczne i klasowe¹⁸. Szkoła, funkcjonująca w warunkach społeczno-kulturowego

¹⁴ Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król, [Polska szkoła wobec wyzwań wynikających z nowego kontekstu przymusowej migracji](#), (w:) Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych, Zuzanna Zbróg (red.), Kielce 2022, s. 233–246 (dostęp: 12.12.2025); Anna Młynarczuk-Sokołowska, *Codziennosc polskiej szkoły...*, s. 292–305.

¹⁵ Jacek Pyżalski i inni, [Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania](#), Warszawa 2022, s. 36–45 (dostęp: 14.12.2025).

¹⁶ Halina Grzymała-Moszczyńska i inni, [\(Nie\)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji](#), Warszawa 2015 (dostęp: 5.12.2025).

¹⁷ Katarzyna Stankiewicz, Anna Żurek, [Spotkania z kulturą polską na dodatkowych lekcjach języka polskiego dla uczniów powracających z emigracji](#), „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, s. 11–17 (dostęp: 25.11.2025).

¹⁸ Magdalena Tędziągowska i inni, [Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej](#), Warszawa 2022 (dostęp: 16.12.2025).

różnicowania się, staje się zatem jedną z kluczowych instytucji odpowiedzialnych za proces adaptacji dzieci z doświadczeniem migracji. Jednocześnie jest to instytucja, która została zaprojektowana jako względnie jednorodna kulturowo, językowo i etnicznie, co sprawia, że jej struktury, procedury oraz praktyki dydaktyczno-wychowawcze nie zawsze odpowiadają na potrzeby uczniów funkcjonujących poza dominującą normą kulturową. W konsekwencji szkoła pełni podwójną rolę: z jednej strony może stanowić przestrzeń wsparcia, włączenia i odbudowy poczucia bezpieczeństwa, z drugiej – reprodukcja nierówności społeczne i kulturowe, pogłębiając doświadczenie marginalizacji dzieci migrantów.

Polska znajduje się w fazie złożonej i nakładającej się mobilności, w której współwystępują napływ imigrantów, remigracja i mobilność cyrkulacyjna. Zmiana pozycji państwa z roli przede wszystkim wysyłającej na model mieszany generuje szereg konsekwencji oświatowych i społeczno-kulturowych, najsilniej widocznych w szkołach – instytucjach pierwszego kontaktu z realiami integracyjnymi. Dzięki systematycznemu doskonaleniu zawodowemu możliwe jest efektywne zarządzanie różnorodnością kulturową, jak też wspieranie inkluzji oraz integracji uczniów, co sprzyja tworzeniu środowiska edukacyjnego opartego na równości i wzajemnym szacunku.

Aktualnie rosnąca liczba uczniów z doświadczeniem migracji w Polsce podejmuje kształcenie w szkołach branżowych pierwszego i drugiego stopnia oraz w technikach. Tendencja ta pozostaje w zgodzie z ogólnymi przemianami systemu edukacyjnego, który – jak wskazują analizy GUS i opracowania systemowe – coraz silniej orientuje się na powiązanie edukacji z rynkiem pracy oraz rozwój kompetencji praktycznych¹⁹.

Wybór kształcenia zawodowego przez młodzież z doświadczeniem migracji można interpretować jako strategię pragmatyczną, związaną z możliwością szybszego wejścia na rynek pracy oraz zdobycia kwalifikacji zawodowych w relatywnie krótszym cyklu kształcenia. System kształcenia zawodowego w Polsce oferuje bowiem programy trwające od 3 do 5 lat, zakończone uzyskaniem kwalifikacji potwierdzonych egzaminami zawodowymi, co sprzyja bezpośredniemu przejściu z edukacji do zatrudnienia²⁰.

Jednocześnie należy podkreślić, że uczniowie z doświadczeniem migracji częściej niż ich rówieśnicy napotykają bariery edukacyjne, wynikające między innymi z ograniczonej znajomości języka kraju przyjmującego czy trudności adaptacyjnych. Badania OECD wskazują, że uczniowie z tłem migracyjnym w wielu krajach częściej osiągają słabsze wyniki edukacyjne i są bardziej narażeni na przedwczesne opuszczenie systemu edukacji²¹.

W kontekście Polski problem ten został potwierdzony w najnowszych analizach krajowych. Z raportu „Uczniowie cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025” wynika, że w populacji uczniów z doświadczeniem migracji obserwuje się

¹⁹ Główny Urząd Statystyczny, [Kapitał ludzki w Polsce w latach 2020–2024](#), Warszawa 2026 (dostęp: 20.01.2026).

²⁰ Cedefop/ReferNet Polska, [System kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce](#), 2025 (dostęp: 5.01.2026).

²¹ OECD, [The world of education at your fingertips](#) (dostęp: 5.01.2026); OECD, [Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity](#), Paris 2023 (dostęp: 7.01.2026).

znaczące ryzyko „wypadania” z systemu edukacji, które w niektórych rocznikach może sięgać nawet około 30–35%²².

W tym kontekście wybór ścieżki kształcenia zawodowego można interpretować jako formę minimalizacji ryzyka edukacyjnego oraz zwiększenia szans na stabilizację życiową i ekonomiczną. Dodatkowym czynnikiem sprzyjającym tej decyzji jest strukturalna sytuacja na rynku pracy. Analizy Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości wskazują na rosnące trudności przedsiębiorstw w pozyskiwaniu pracowników o kwalifikacjach technicznych i zawodowych – aż 59% firm deklaruje problemy rekrutacyjne, szczególnie w sektorach takich jak logistyka, produkcja czy budownictwo²³.

Kształcenie zawodowe oferuje ponadto elementy wsparcia adaptacyjnego, takie jak praktyki u pracodawców, nauka osadzona w rzeczywistym środowisku pracy oraz możliwość rozwijania kompetencji językowych w kontekście zawodowym, co sprzyja integracji społecznej uczniów. W warunkach wielojęzyczności i różnorodności kulturowej jest to szczególnie istotne dla uczniów z doświadczeniem migracji, którzy często unikają ścieżek ogólnokształcących ze względu na wysokie wymagania językowe i abstrakcyjny charakter egzaminów ogólnych.

W roku szkolnym 2024/2025 około 49% uczniów z rodzin przymusowych migrantów pochodzących z Ukrainy uczęszczało do techników, podczas gdy naukę w liceach ogólnokształcących rozpoczęło około 29%, a w szkołach branżowych około 20%²⁴. Z kolei z danych wygenerowanych przez System Informacji Oświatowej (SIO)²⁵, przestanych przez Kuratorium Oświaty w Białymstoku 22 stycznia 2026 roku, dotyczących uczniów z doświadczeniem migracji kształcących się w branżowych szkołach pierwszego i drugiego stopnia oraz technikach w województwie podlaskim, wynika, że ich liczba w roku szkolnym 2024/2025 (data wygenerowania raportu według stanu na 28 sierpnia 2025) wyniosła:

1. w Białymstoku:
 - branżowa szkoła pierwszego stopnia – 105,
 - branżowa szkoła drugiego stopnia – 3,
 - technikum – 368;
2. w Łomży:
 - branżowa szkoła pierwszego stopnia – 33,

²² Elżbieta Świdrowska, Klaudia Stano, [Uczniowie-cudzoziemcy...](#), s. 18–22.

²³ Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, [Rynek pracy, edukacja, kompetencje](#), Warszawa 2025, s. 12–15 (niedobór kompetencji i problemy rekrutacyjne); Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, [Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce 2024](#), Warszawa 2024 (dostęp: 5.12.2025).

²⁴ Magdalena Tędziągolska, Bartłomiej Walczak, Kamil Wielecki, [Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego? Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej przez firmę Badania i Działania](#) (dostęp: 8.01.2026).

²⁵ SIO – System Informacji Oświatowej, dane nieopublikowane, materiał nieopublikowany, udostępniony przez KO w Białymstoku w styczniu 2026. Podlaski Kurator Oświaty nie gromadzi informacji o uczniach i nie posiada własnej bazy danych dotyczących uczniów, którzy uczą się w branżowej szkole: [Liczba uczniów cudzoziemców według kraju pochodzenia - dane SIO według stanu na 30 września 2025 r.](#), dane.gov.pl (dostęp: 1.02.2026).

- branżowa szkoła drugiego stopnia – 0,
 - technikum – 43;
3. w Suwałkach:
- branżowa szkoła pierwszego stopnia – 23,
 - branżowa szkoła drugiego stopnia – 0,
 - technikum – 31.

Liczba uczniów z doświadczeniem migracji w roku szkolnym 2025/2026 (data wygenerowania raportu według stanu na 1 lutego 2026 wyniosła:

1. w Białymstoku:
- branżowa szkoła pierwszego stopnia – 129,
 - branżowa szkoła drugiego stopnia – 14,
 - technikum – 493;
2. w Łomży:
- branżowa szkoła drugiego stopnia – 0, technikum – 66;
3. w Suwałkach:
- branżowa szkoła pierwszego stopnia – 39,
 - branżowa szkoła drugiego stopnia – 0,
 - technikum – 81²⁶.

Uczestnictwo uczniów z doświadczeniem migracji w edukacji w szkołach zawodowych wymaga od kadry zarządzającej oraz nauczycieli kompetencji zawodowych, które umożliwią efektywną pracę z nimi – w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Kompetencje te są niezbędne z perspektywy skutecznego wspierania procesów inkluzji, edukacji i integracji w szkole, co później może przekładać się na lepsze funkcjonowanie społeczne oraz przeciwdziałać marginalizacji. Kadra zarządzająca i ucząca posiadająca odpowiednie kompetencje może lepiej organizować pracę w szkole, rozwijając zasoby uczniów z doświadczeniem migracji, dostosowywać metody pracy do zróżnicowanego składu klas, rozwijać kompetencje językowe uczniów w zakresie porozumiewania się językiem polskim oraz tworzyć środowiska sprzyjające inkluzji, równocześnie wspierając rozwój i dobrostan psychospołeczny podopiecznych. W konsekwencji jej uczestnictwo w różnych formach rozwijania kompetencji zawodowych jest niezbędnym elementem podnoszenia jakości edukacji w szkołach branżowych i technikach, do których uczęszcza coraz bardziej zróżnicowana społeczność uczniowska.

Przedmiotem analizy w prezentowanym raporcie są potrzeby kadr zarządzających i uczących w szkołach zawodowych w województwie podlaskim, w jego podregionach: białostockim, łomżyńskim oraz suwalskim – w zakresie rozwoju kompetencji zawodowych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Rozpoznanie tych potrzeb wynika z aktualnych doświadczeń migracyjnych w Polsce, z konieczności nabywania oraz rozwijania wiedzy merytorycznej i umiejętności metodycznych, jak również z

²⁶ Tamże.

postaw osobistych w pracy z klasą o zróżnicowanym składzie kulturowym. Rozpoznanie potrzeb kadry zarządzającej i uczącej stanowi aktualne, niezbędne zadanie w procesie przygotowania młodzieży do wejścia na rynek pracy oraz życia w nowych realiach społeczno-kulturowych.

Głównym celem badań była identyfikacja i ocena potrzeb kadr zarządzających i uczących w szkołach zawodowych w województwie podlaskim w zakresie rozwoju kompetencji zawodowych umożliwiających skuteczną pracę z uczniami z doświadczeniem migracji. Adekwatnie do celu głównego sformułowano osiem celów szczegółowych ukierunkowanych na pracę z uczniem z doświadczeniem migracji, w tym rozpoznano kierunki kształcenia kadr zarządzających i nauczycieli szkół zawodowych w świetle obowiązujących regulacji, strategii i polityk na poziomie europejskim, krajowym, regionalnym oraz lokalnym, a także aktualnej wiedzy naukowej (cel 1).

Przeprowadzono analizę systemu organizacji doskonalenia zawodowego w obszarze form szkoleniowych kadr zarządzających i nauczycieli szkół zawodowych w województwie podlaskim ze szczególnym uwzględnieniem ze szczególnym uwzględnieniem form szkoleniowych związanych z pracą z uczniami z doświadczeniem migracji (cel 2).

W ramach badań rozpoznano także opinie kadr zarządzających i nauczycieli edukacji formalnej na temat ich kompetencji zawodowych w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (cel 3).

Określono także kluczowe kompetencje zawodowe potrzebne kadry zarządzającej i nauczycielom szkół zawodowych do skutecznej pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, z uwzględnieniem specyfiki regionalnego rynku pracy (cel 4).

Istotnym elementem badań było również zidentyfikowanie opinii kadr zarządzających i nauczycieli szkół zawodowych dotyczących aktualnej oferty doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (cel 5) oraz rozpoznanie praktyk wykorzystywania kompetencji zawodowych kadr zarządzających i nauczycieli szkół zawodowych niezbędnych do pracy z wymienioną grupą uczniów (cel 6).

Zgromadzenie informacji dotyczących oczekiwań badanej kadry wobec oferty doskonalenia zawodowego w obszarze z uczniami z doświadczeniem migracji, z uwzględnieniem specyfiki regionalnego rynku pracy (cel 7), pozwoliło między innymi na poszerzenie zakresu danych do opracowania rekomendacji dotyczących rozwoju kompetencji zawodowych kadry zarządzającej oraz nauczycieli szkół zawodowych w województwie podlaskim, umożliwiających skuteczną pracę z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (cel 8).

W badaniu zastosowano triangulację metod: analizę danych zastanych, dziewięć wywiadów pogłębionych (z kadrami zarządzającą i administracją regionalną), trzy grupy fokusowe (nauczyciele techników i szkół branżowych, doradcy metodyczni) oraz konsultacje online.

Opracowanie składa się z czterech wzajemnie uzupełniających się rozdziałów. W rozdziale pierwszym zawarto podstawowe informacje dotyczące metodyki pracy nad prezentowanym raportem, w tym uzasadniono przedmiot i cele badań, metody i techniki badawcze oraz zastosowaną procedurę badań. Dokonano charakterystyki uczestników badań, z uwzględnieniem standardów etycznych, oraz omówiono metody analizy. Ponadto wprowadzono glosariusz kluczowych terminów stosowanych w metodologii badań, prezentowanych analizach i rekomendacjach.

W rozdziale drugim „Doskonalenie zawodowe kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w zakresie kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji” przede wszystkim przeanalizowano literaturę przedmiotu. Zaprezentowano treści dotyczące strategii rozwoju kompetencji kadry uczącej i zarządzającej szkół zawodowych w warunkach różnorodności kulturowej i migracji (2.1). Omówiono zagadnienia dotyczące polityki UE oraz wskazano podstawowe rekomendacje organizacji międzynarodowych – dokumenty strategiczne i zalecenia dotyczące kompetencji nauczycieli w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Zaakcentowano znaczenie międzynarodowych dyrektyw w obszarze Unii Europejskiej, która uznaje edukację włączającą za kluczowy element integracji migrantów, podkreślając potrzebę rozwijania kompetencji nauczycieli w pracy w środowisku wielokulturowym, komunikacji międzykulturowej i wsparcia psychologicznego. Podobne stanowisko prezentują UNESCO i OECD, wskazując na znaczenie kształcenia ustawicznego nauczycieli oraz dostosowania dydaktyki do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji (2.2). Ponadto, odnosząc się do polskich warunków, zwrócono uwagę na ramy prawne, organizacyjne i instytucjonalne, w tym regulacje krajowe oraz struktury wspierające doskonalenie zawodowe (2.3).

Istotne treści w raporcie dotyczą także systemu doskonalenia zawodowego w województwie podlaskim – instytucje, programy i dobre praktyki (2.4). W tej części opracowania przeprowadzono analizę instytucji, programów i inicjatyw realizowanych w województwie podlaskim, wskazując ich znaczenie dla rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Badanie uwzględnia trójwymiarowe ujęcie: języka, organizacji i relacji, co pozwala ukazać, w jaki sposób oddziałują na siebie bariery terminologiczne, szkolne ramy instytucjonalne oraz relacje z pracodawcami i rodzinami.

W związku z przedmiotem prowadzonych badań w opracowaniu zawarte zostały także treści dotyczące kompetencji kluczowych, przekrojowych oraz międzykulturowych w doskonaleniu zawodowym kadry szkół zawodowych pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji.

Następnie (2.5) zwrócono uwagę na niezbędne kompetencje kadry szkół zawodowych w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Omówione zostały kompetencje kluczowe, przekrojowe. Analiza dokumentów i literatury wskazała, że kompetencje przekrojowe są fundamentem skutecznego kształcenia zawodowego, a kompetencje międzykulturowe stanowią ich kluczowy element w warunkach rosnącej różnorodności

kulturowej. W szkołach zawodowych warunkują one transfer kwalifikacji branżowych do realiów pracy zespołowej, komunikacji i współpracy z rynkiem pracy. Jednocześnie kompetencje międzykulturowe są integralną częścią kompetencji zawodowych kadry zarządzającej i nauczycieli, wpływając na jakość działań dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych wobec uczniów z doświadczeniem migracji. Zidentyfikowane luki kompetencyjne uzasadniają potrzebę systemowego, modułowego doskonalenia zawodowego, ukierunkowanego na rozwój wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych dla edukacji zawodowej inkluzyjnej i wrażliwej kulturowo.

W rozdziale trzecim, „Potrzeby kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim w zakresie rozwijania kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji”, zaprezentowano wyniki badań oparte na wywiadach. Zawarte zostały treści dotyczące charakterystyki grup uczniów realizujących obowiązki szkolne w szkołach zawodowych w Białymstoku, Łomży i Suwałkach (3.1) jako największych ośrodkach miejskich reprezentujących trzy podregiony województwa. Omówiono kompetencje zawodowe niezbędne dla kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (3.2) oraz kompetencje zawodowe posiadane przez kadry zarządzające i uczące szkół zawodowych w województwie podlaskim w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (3.3). Zaprezentowane zostały opinie kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim, dotyczące aktualnej oferty doskonalenia zawodowego w zakresie rozwijania kompetencji (3.4) oraz w zakresie rozwijania kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (3.4). Zostały również omówione dobre praktyki w zakresie wykorzystania kompetencji zawodowych kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych (3.5) oraz oczekiwań kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim wobec oferty doskonalenia zawodowego w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji w kontekście regionalnego rynku pracy (3.6).

Uzyskane rezultaty badań stanowiły podstawę do sformułowania wniosków i rekomendacji w zakresie rozwijania kompetencji kadry zarządzającej i uczącej w województwie podlaskim w zakresie kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (rozdział czwarty).

Wnioski i rekomendacje wynikające z tych wniosków porządkuje triada język–organizacja–relacje. Język rozpoznano jako znaczącą trudność w dekodowaniu poleceń egzaminacyjnych, instrukcji stanowiskowych i terminologii branżowej. Organizacja – rozpoznano zjawisko „podwójnego systemu” (formalna obecność bez realnej partycypacji) i brak ujednoliconych procedur progu wejścia. Relacja – zauważono konieczność negocjowania norm (w tym zasad BHP) i łagodzenia napięć językowo-kulturowych.

Wykorzystując rozpoznane dane i wynikające z nich wnioski, sformułowano rekomendacje ujęte w następujących obszarach adekwatnych do szkolnej i praktycznej codzienności:

- język stanowiskowy i czytanie poleceń egzaminacyjnych;
- progi wejścia do szkoły: pakiet powitalny, diagnoza, plan kompensacyjny,
- ocenianie wrażliwe na język,
- komunikacja na stanowisku pracy: BHP i dialog zadaniowy,
- język polski jako obcy / język polski jako drugi (JPJO/JPD) dla nauczycieli innych przedmiotów,
- koordynacja regionalna i repozytoria materiałów,
- standard pracy szkoły i odciążenie decyzyjne,
- integracja i dobrostan: uczeń–klasa–rodzic, ewaluacja efektów i uczenie się organizacji,
- współpraca szkół z ośrodkami wsparcia i pracodawcami.
- pierwszego i drugiego stopnia oraz w technikum i posiadają doświadczenie migracji.

Raport zamykają bibliografia oraz aneks zawierający narzędzia badawcze.

Składamy serdeczne podziękowania wszystkim osobom biorącym udział w badaniach: przedstawicielom administracji oświatowej, pracownikom ośrodków i centrów metodycznych, kadry zarządzającej oraz nauczycielom szkół zawodowych. Dzięki Państwa głosom, wnikliwym spostrzeżeniom i przytoczonym przykładom poświęconego czasu niniejszy raport mógł powstać. Mamy nadzieję, że zawarte w nim treści będą wspierać doskonalenie kompetencji kadry zarządzającej i nauczycieli szkół zawodowych w województwie podlaskim, a także administracji oświatowej i instytucji wsparcia edukacji w projektowaniu programów szkoleniowych oraz w kształtowaniu polityk edukacyjnych sprzyjających integracji kulturowej.

1. Metodyka analizy

1.1. Przedmiot i cele badań

W Polsce obserwuje się wzrost liczby uczniów z doświadczeniem migracji – ze szczególnym uwzględnieniem osób pochodzących z Ukrainy, które wybierają kształcenie zawodowe²⁷. Uczestnictwo w edukacji osób ze środowisk migracyjnych stawia przed kadrą zarządzającą i nauczycielami wyzwanie nieustannego rozwijania kompetencji zawodowych. Dzięki temu możliwe jest efektywne zarządzanie kulturową różnorodnością w szkole czy poszczególnych klasach oraz wspieranie inkluzji, edukacji i integracji tej grupy uczniów. W związku z tym instytucje odpowiedzialne za rozwój zawodowy kadr powinny zapewniać systematyczne i dostępne formy podnoszenia kwalifikacji, które umożliwią tworzenie inkluzyjnego i wspierającego środowiska edukacyjnego. Takie podejście jest niezbędne do zapewnienia równych szans edukacyjnych wszystkim uczniom oraz z perspektywy wspierania ich rozwoju psychospołecznego.

Przedmiotem badań prezentowanej analizy są potrzeby kadr zarządzających i uczących szkół zawodowych w województwie podlaskim, w jego trzech podregionach: białostockim, łomżyńskim oraz suwalskim, w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Potrzeby nauczycieli w zakresie rozwijania kompetencji zawodowych definiuje się jako zidentyfikowane i zweryfikowane luki (dysproporcje) między aktualnym poziomem ich wiedzy, umiejętności oraz postaw a wymaganiami współczesnego systemu oświaty, obejmujące doskonalenie kompetencji dydaktycznych, wychowawczych i osobistych²⁸. Potrzeby te, mierzone przez diagnozę szkolną, samoocenę lub ankiety, wynikają z konieczności ciągłego uczenia się, adaptacji do zmian (na przykład na skutek cyfryzacji, inkluzji edukacyjnej, różnorodności uczniów) oraz skutecznego realizowania zadania edukatora. W niniejszym opracowaniu rozumiane są one jako świadome i uzasadnione oczekiwania związane z nabywaniem wiedzy, rozwijaniem umiejętności i postaw niezbędnych do efektywnego wykonywania zawodu²⁹.

Potrzeby dotyczące rozwijania kompetencji zawodowych nauczycieli, niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, stanowią specyficzną odmianę wymienionych potrzeb. Koncentrują się na świadomych oczekiwaniach związanych z nabywaniem wiedzy merytorycznej (kultura migracyjna, trauma migracyjna, polityka

²⁷ W Polsce obserwuje się wyraźny wzrost liczby uczniów z doświadczeniem migracji. Zauważalnie więcej jest uczniów z Ukrainy, którzy są nadreprezentowani w kształceniu zawodowym, zwłaszcza w szkołach branżowych pierwszego stopnia i technikach – wnioski własne badaczy na podstawie triangulacji danych. Więcej zobacz: Najwyższa Izba Kontroli, [Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach](#) (dostęp: 5.01.2026); Paulina Chrostowska, [Uczniowie z Ukrainy. Co mówią nowe dane?](#), Warszawa 2025 (dostęp: 5.01.2026).

²⁸ Ośrodek Rozwoju Edukacji, [Rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli i nauczycielek w zakresie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego \(CLIL\)](#) (dostęp: 12.01.2026).

²⁹ Dorota Pankowska i inni, [Teachers' Perceptions of Their Own Competences in View of the Demands of the Professionalisation of the Teaching Profession](#), „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2023, nr 41, s. 69–96.

integracyjna), rozwijaniu umiejętności metodycznych (nauczanie zróżnicowane, komunikacja międzykulturowa, praca z barierami językowymi) oraz postawach osobistych (empatia kulturowa, tolerancja, autorefleksja nad własnymi uprzedzeniami).

W kontekście szkół zawodowych potrzeby te wynikają także z obserwacji specyfiki środowiska edukacyjnego, zmieniających się warunków demograficznych, refleksji nad praktyką zawodową oraz z bezpośrednich potrzeb uczniów migracyjnych. Realizacja odbywa się przez różnorodne formy doskonalenia: warsztaty kulturowe, mentoring, studia podyplomowe czy superwizję pedagogiczną, które to zapewniają wiedzę merytoryczną, kompetencje metodyczne i rozwój osobisty kadry³⁰.

Głównym celem badań była identyfikacja i ocena potrzeb kadry zarządzającej oraz nauczycieli szkół zawodowych w województwie podlaskim w zakresie rozwoju kompetencji zawodowych, które umożliwiają skuteczną pracę z uczniami z doświadczeniem migracyjnym.

W nawiązaniu do celu głównego sformułowano osiem celów szczegółowych:

- **Cel 1.** Określenie kierunków kształcenia kadr zarządzających i nauczycieli w edukacji formalnej w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, w świetle obowiązujących regulacji, strategii i polityk na poziomie europejskim, krajowym, regionalnym oraz lokalnym, a także aktualnej wiedzy naukowej.
- **Cel 2.** Analiza systemu organizacji doskonalenia zawodowego kadr zarządzających i nauczycieli edukacji formalnej w województwie podlaskim, ze szczególnym uwzględnieniem form szkoleniowych związanych z pracą z uczniami z doświadczeniem migracji.
- **Cel 3.** Rozpoznanie opinii kadr zarządzających i nauczycieli edukacji formalnej na temat ich kompetencji zawodowych w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.
- **Cel 4.** Określenie kluczowych kompetencji zawodowych potrzebnych kadrze zarządzającej i nauczycielom edukacji formalnej do skutecznej pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, z uwzględnieniem specyfiki regionalnego rynku pracy.
- **Cel 5.** Zidentyfikowanie opinii kadr zarządzających i nauczycieli edukacji formalnej dotyczących aktualnej oferty doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.
- **Cel 6.** Rozpoznanie praktyk wykorzystywania kompetencji zawodowych kadr zarządzających i nauczycieli edukacji formalnej niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.
- **Cel 7.** Rozpoznanie oczekiwań kadr zarządzających i nauczycieli edukacji formalnej wobec oferty doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, z uwzględnieniem specyfiki regionalnego rynku pracy.

³⁰ Dorota Pankowska (red.), [Kompetencje zawodowe i potrzeby szkoleniowe nauczycieli województwa lubelskiego. Raport z badań ilościowych](#), Lublin 2022, s. 7–12 (dostęp: 10.01.2026); Anna Młynarczuk-Sokołowska, [Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych](#), „Pogranicze. Studia Społeczne” 2012, t. 20, s. 233-244.

- **Cel 8.** Opracowanie rekomendacji dotyczących rozwoju kompetencji zawodowych kadry zarządzającej oraz nauczycieli edukacji formalnej w województwie podlaskim, umożliwiających skuteczną pracę z uczniami z doświadczeniem migracyjnym.

Realizacja celów badawczych pozwoliła na zidentyfikowanie istniejących luk kompetencyjnych oraz określenie kierunków rozwoju zawodowego kadry zarządzającej i nauczycieli szkół zawodowych w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Stwarza to możliwość opracowywania programów szkoleniowych odpowiadających rzeczywistym potrzebom praktyków edukacji. Wyniki badań posłużyły jako podstawa do formułowania rekomendacji, które mają poprawić przygotowanie i efektywność zawodową kadry, co może przetożyć się na podniesienie jakości szkolnictwa zawodowego.

Działania ukierunkowane na rozwój kompetencji powinny również zostać dostosowane do wymagań edukacyjnych oraz do lokalnego i regionalnego rynku pracy. W efekcie przyczyni się do budowania spójnego i otwartego społeczeństwa, w którym uczniowie szkół zawodowych mają równy dostęp do wysokiej jakości edukacji oraz możliwości rozwoju psychospołecznego.

1.2. Metody i techniki badawcze

W związku z realizacją założonego celu głównego oraz celów szczegółowych zastosowano triangulację metod i technik badawczych, źródeł danych oraz badaczy. Triangulacja jako strategia badawcza polega na łączeniu różnych podejść, technik i źródeł informacji dla uzyskania bardziej kompleksowego, wiarygodnego i rzetelnego obrazu badanego zjawiska³¹. Dzięki takiemu wielowymiarowemu podejściu możliwe jest spojrzenie na analizowany problem z różnych perspektyw oraz zminimalizowanie ryzyka wystąpienia błędów i ograniczeń związanych z wykorzystaniem pojedynczych metod lub źródeł informacji.

W prezentowanej analizie wyników badań triangulacja pozwoliła na połączenie analizy danych wtórnych i jakościowych metod badawczych, takich jak wywiady indywidualne i grupowe, a także interaktywne konsultacje online. Taka strategia umożliwiła zgromadzenie różnorodnych i uzupełniających się informacji, istotnie podnosząc wartość merytoryczną i praktyczną wyników badania, szczególnie w kontekście doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej i nauczycieli (tabela 1).

³¹ Mazurek-Łopacińska Krystyna, Sobocińska Magdalena, [Triangulacja w badaniach jakościowych](#), „Research Papers of Wrocław University of Economics” 2018, nr 525, s. 11–20 (dostęp: 12.12.2025); Kinga Dziewiątkowska-Kozłowska, Teresa Ulanowska, [Triangulacja w badaniach pedagogicznych – możliwości, ograniczenia, zagrożenia](#), „Przegląd Pedagogiczny” 2022, nr 2, s. 147–158; Norman Denzin, [The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods](#), New York 2017, s. 297–313 (dostęp: 25.11.2025).

Tabela 1. Metody i techniki stosowane w badaniach

Metoda/Technika	Opis	Cele szczegółowe
<i>Desk research</i>	Analiza danych zastanych, polegająca na kompilacji, analizie i przetwarzaniu danych pochodzących z istniejących źródeł. Badanie wtórne wykorzystujące pierwotne dane do dalszej analizy ³² .	1, 2, 4
Wywiady indywidualne pogłębione (IDI)	Szczegółowa rozmowa badacza z pojedynczym respondentem w celu uzyskania głębokich informacji o jego opiniach, motywacjach i doświadczeniach ³³ .	3, 4, 5, 6, 7, 8
Zogniskowany wywiad grupowy (FGI)	Moderowana dyskusja w grupie od 6 do 12 osób, pozwalająca na zbieranie opinii, rozpoznaniu emocji i doświadczeń uczestników w trakcie interaktywnej rozmowy ³⁴ .	3, 4, 5, 6, 7, 8
Konsultacje online	Asynchroniczna wymiana informacji za pomocą e-maila, umożliwiająca wygodne uczestnictwo w dyskusji i szczegółowe odpowiedzi wyników badań i treści raportu oraz opracowanie rekomendacji ³⁵ .	8

Źródło: opracowanie własne.

Analiza *desk research* opierała się na różnych źródłach danych, umożliwiającym szerokie spojrzenie na problematykę doskonalenia zawodowego w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Wykorzystano publikacje naukowe, akty prawne, dokumenty strategiczne oraz informacje o ofertach szkoleniowych, co pozwoliło na uzyskanie pełnego i rzeczowego obrazu rzeczywistości. Urozmaicone źródła danych umożliwiły kompleksową weryfikację i wzbogacenie analizy, czyniąc ją bardziej rzetelną i praktyczną.

Analiza *desk research* dotyczyła danych z:

- instytucji i organizacji regionalnych (województwo podlaskie), krajowych (ORE, IBE, FRSE, instytucje rządowe) oraz międzynarodowych (UNESCO, OECD, Komisja Europejska, program Erasmus+), dotyczących doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej i nauczycieli szkół zawodowych w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (cele szczegółowe 1 i 2);
- publikacji naukowych na temat edukacji i rozwoju zawodowego nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (cele szczegółowe 1 i 5);
- ustaw, rozporządzeń i dokumentów strategicznych, regulujących doskonalenie kadr zarządzających i nauczycieli w edukacji formalnej (cele szczegółowe 1 i 2);

³² Marta Makowska (red.), *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, Warszawa 2013, s. 9–15, 80–85.

³³ Magdalena Nicińska, *Indywidualne wywiady pogłębione i zogniskowane wywiady grupowe – analiza porównawcza*, „ASK. Research and Methods” 2000, nr 8, s. 39–50.

³⁴ Sławomir Banaszak, *Fokus: technika i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 45, s. 19–28.

³⁵ Katerina Ratislavová, Jakub Ratislav, *Asynchronous email interview as a qualitative research method*, „Human Affairs” 2014, vol. 24, s. 452–460.

- stron internetowych placówek oferujących doskonalenie zawodowe oraz instytucji zatrudniających tę kadrę, w tym ofert szkoleń i programów rozwijających kompetencje zawodowe nauczycieli, takich jak centra edukacji nauczycieli oraz miejskie ośrodki doskonalenia nauczycieli w Białymstoku, Łomży i Suwałkach (cele szczegółowe 1 i 2).

Wykorzystanie w toku badań metod jakościowych oraz różnych perspektyw badawczych pozwoliło na uzyskanie wieloaspektowego obrazu potrzeb szkoleniowych kadry zarządzającej i nauczycieli szkół zawodowych.

1.3. Procedura badawcza

Badanie oparto na triangulacji metod, źródeł danych i badaczy, co zapewniło rzetelność i wiarygodność wyników przez wieloperspektywiczne ujęcie potrzeb kompetencyjnych kadry szkół zawodowych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Triangulacja metodowa łączyła *desk research* z jakościowymi wywiadami indywidualnymi pogłębionymi (IDI) i grupami fokusowymi (FGI). Triangulacja źródeł umożliwiła wykorzystanie danych zastanych oraz opinie różnych grup zawodowych (kadra zarządzająca, nauczyciele, doradcy metodyczni, nauczyciele konsultanci, administracja oświatowa). Z kolei triangulacja badaczy zakładała niezależną analizę materiału przez dwóch badaczy z późniejszą dyskusją i weryfikacją wzajemnych kodów, minimalizując ryzyko błędu systematycznego.

Procedura badawcza przebiegała w czterech wzajemnie powiązanych etapach.

- Pierwszym był *desk research* – systematyczna analiza danych zastanych z źródeł regionalnych, krajowych i międzynarodowych, dostarczająca szerokiego kontekstu teoretycznego i faktograficznego dotyczącego doskonalenia zawodowego kadry w pracy z uczniami migracyjnymi. Równolegle do tego etapu opracowano narzędzia badawcze – scenariusz wywiadów IDI i przewodnik dyskusji FGI – dostosowane do specyfiki badanej kadry podlaskich szkół zawodowych.
- Drugi etap stanowiły badania zrealizowane w województwie podlaskim (subregiony: białostocki, łomżyński, suwalski). Przeprowadzono dziewięć wywiadów indywidualnych pogłębionych z kadrą zarządzającą szkołami branżowymi pierwszego i drugiego stopnia, z technikami oraz przedstawicielami Kuratorium Oświaty w Białymstoku i Departamentu Edukacji Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego. Jednocześnie zorganizowano trzy grupy fokusowe (po 4–6 osób każda) z nauczycielami techników i szkół branżowych oraz doradcami metodycznymi z kluczowych placówek doskonalenia nauczycieli. Niektórzy reprezentanci kadry zarządzającej, uczącej i pracowników ośrodków metodycznych odmówili udziału w badaniach z powodu braku doświadczenia w pracy z uczniami ze środowisk migracyjnych oraz w związku z tym z brakiem podstaw do refleksji, opinii dotyczących potrzeb rozwijania kompetencji zawodowych kadry w tym zakresie (więcej o tym w podrozdziale 1.4.).

- Trzeci etap dotyczył jakościowej analizy transkrypcji wywiadów z wykorzystaniem elementów teorii ugruntowanej³⁶. Zastosowano kodowanie otwarte i osiowe, stałe porównywanie oraz iteracyjne wracanie do materiału źródłowego, łącząc ramy dedukcyjne z przeglądu literatury z emergentnymi kategoriami z wypowiedzi badanych. Proces analizy prowadzono niezależnie przez trzech badaczy, co stanowiło element triangulacji badaczy.
- Czwarty etap – weryfikacja wyników – obejmował konsultacje online z ekspertami i interesariuszami regionalnymi, które pozwoliły na walidację rekomendacji dotyczących podnoszenia kompetencji kadry w pracy z uczniami migracyjnymi. Triangulacja na wszystkich poziomach zapewniła wielowymiarowe zrozumienie problemu.

Badania zostały realizowane w sposób systematyczny i wieloetapowy, łącząc analizę teoretyczną z empirycznym głosem praktyków edukacji zawodowej. Procedura umożliwiła nie tylko identyfikację kluczowych potrzeb kompetencyjnych kadry, ale także ich kontekstualizację w realiach regionalnych oraz walidację przez interesariuszy.

1.4. Uczestnicy i teren badań

Badania objęły kadry zarządzające i nauczycieli szkół zawodowych województwa podlaskiego, pracujących z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Dobór uczestników wywiadów indywidualnych pogłębionych i grup fokusowych miał charakter celowy, koncentrując się na osobach z wieloletnim doświadczeniem zawodowym w administracji oświatowej: dyrektorach, wicedyrektorach, kierownikach kształcenia zawodowego, doradcach metodycznych, konsultantach oraz przedstawicielach instytucji polityki edukacyjnej regionu w przypadku wywiadów indywidualnych i nauczycielach szkół zawodowych i metodykach w przypadku wywiadów grupowych.

Przeprowadzono osiem wywiadów indywidualnych pogłębionych: sześć z kadrą zarządzającą szkołami branżowymi pierwszego i drugiego stopnia oraz technikami o różnych profilach kształcenia, a także dwa z przedstawicielami administracji regionalnej: Kuratorium Oświaty w Białymstoku i Biura Edukacji Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego (poprzednio: Departamentu Edukacji i Sportu). Łącznie w wywiadach indywidualnych wzięły udział 2 kobiety i 4 mężczyzn. Były to osoby w wieku 35–60 lat, posiadające staż pracy od 10 do 38 lat.

Równolegle zrekrutowano trzy grupy fokusowe liczące 4–5 osób. Pierwszą grupę stanowili nauczyciele techników, drugą – nauczyciele szkół branżowych pierwszego i drugiego stopnia, trzecią zaś doradcy metodyczni i nauczyciele konsultanci z kluczowych placówek doskonalenia nauczycieli: Miejskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego w Białymstoku Białostockiego Centrum Edukacji (MODM), Ośrodka

³⁶ Kathy Charmaz, [Constructing Grounded Theory](#), second edition, London 2014, s. 109–135, 138–160; Juliet Corbin, Anselm Strauss, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, fourth edition, Thousand Oaks 2015, s. 220–239, 268–295.

Doskonalenia Nauczycieli (ODN) w Białymstoku, działającego w ramach Centrum Edukacji Nauczycieli (CEN) w Białymstoku, Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży (CEN), Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach (CEN) oraz Suwalskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego (SODN) w Suwałkach.

Niektórzy z przedstawicieli kadry zarządzającej, uczącej oraz pracowników ośrodków metodycznych odmówili udziału w badaniach ze względu na brak doświadczenia w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz brakiem podstaw do wypowiadania się w tym zakresie. Wśród kadry zarządzającej i uczącej odmowy pochodziły od dyrekcji oraz nauczycieli dwóch zespołów szkół zawodowych w Łomży. Głównym powodem był niski odsetek uczniów z doświadczeniem migracji (0,4% i 0,5% ogólnej populacji uczniów), co sprawia, że według nich uczniowie ci są naturalnie włączani do polskiego systemu edukacji. Organizowana jest dla nich dodatkowa nauka języka polskiego oraz zajęcia wyrównawcze z niektórymi przedmiotami (w tym przedmiotami zawodowymi), co stanowi wystarczające wsparcie. Odmowę zgłosił również pracownik miejskiego ośrodka doskonalenia zawodowego zajmujący się szkolnictwem zawodowym ze względu na bardzo krótki, dwutygodniowy staż pracy w tym miejscu. Osobę tę zastąpiła niezwłocznie przedstawicielka dyrekcji.

Charakterystyka demograficzna uczestników wywiadów fokusowych odzwierciedlała zróżnicowanie badanej kadry: przeważały kobiety (9 osób) w porównaniu z mężczyznami (4 osoby). Wiek uczestników mieścił się w przedziale 35–60 lat, a ich staż pracy wynosił 10–38 lat. Różnorodność ta pozwoliła uchwycić zarówno perspektywę edukatorów z umiarkowanym doświadczeniem zawodowym, jak i osób z długoletnim stażem w pracy z uczniami o zróżnicowanym tle kulturowym. Specjalizacje uczestników obejmowały zarówno przedmioty ogólne (język polski, matematyka, edukacja obywatelska), jak i zawodowe (techniki budowlane, mechanika, fryzjerstwo, hotelarstwo), co zapewniło wielowymiarowe spojrzenie na wyzwania pracy z uczniami migracyjnymi w różnych kontekstach edukacyjnych.

Terenem badań było województwo podlaskie, w podziale na trzy subregiony administracyjne: białostocki, łomżyński i suwalski, przy czym skoncentrowano się na trzech głównych ośrodkach miejskich regionu. Taki układ przestrzenny umożliwił analizę zróżnicowania regionalnego potrzeb kompetencyjnych kadry – od dynamicznego ośrodka miejskiego Białegostoku, z rozwiniętą infrastrukturą edukacyjną i dużą liczbą szkół zawodowych obsługujących zróżnicowaną populację uczniowską, do subregionalnych centrów Łomży i Suwałk, z odmiennymi uwarunkowaniami demograficznymi i gospodarczymi, charakteryzującymi się mniejszą skalą migracji uczniowskiej i innymi priorytetami edukacyjnymi.

Wielowymiarowy podział administracyjny pozwolił uchwycić różnice w dostępie do doskonalenia zawodowego oraz lokalne uwarunkowania pracy kadry szkół zawodowych, zapewniając kompleksowe rozpoznanie potrzeb na różnych poziomach funkcjonowania szkolnictwa zawodowego w regionie.

1.5. Metoda analizy danych pochodzących z badań jakościowych

Podczas analizy materiału empirycznego, czyli transkrypcji wywiadów fokusowych i indywidualnych, zastosowano elementy teorii ugruntowanej³⁷, w tym kodowanie otwarte i osiowe oraz stałe porównywanie, łącząc je z ramami dedukcyjnymi na podstawie przeglądu literatury. Proces iteracyjny umożliwił integrację emergentnych kategorii z potrzebami kadry podlaskich szkół zawodowych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Analizę rozpoczęto od kodowania otwartego, w którym na podstawie treści wypowiedzi badanych wyłoniono kategorie analityczne, dostrzegając wcześniej nieuwjęte aspekty związane z potrzebami rozwoju kompetencji w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym, takie jak spontaniczne potrzeby szkoleniowe, nieformalne strategie rozwoju zawodowego czy indywidualne sposoby pozyskiwania wiedzy teoretycznej³⁸. Ten etap poszerzył i uszczegółowił kategorie, wyraźniej odzwierciedlając *vécu* uczestników w kontekście podlaskich szkół zawodowych. Słowo *vécu* (z francuskiego) oznacza: „przeżyte doświadczenie”, subiektywnie odczuwaną rzeczywistość badanych osób. W naukach społecznych odnosi się do: sposobu, w jaki uczestnicy doświadczają, interpretują i nadają znaczenie sytuacjom lub/i ich codziennych praktyk, emocji i perspektyw.

Równolegle zastosowano dedukcyjne ramy orientujące z celów badań i przeglądu literatury, obejmujące między innymi obszary doskonalenia zawodowego kadry w pracy z uczniami migracyjnymi, źródła wiedzy i wyników badań naukowych, sposoby ich wykorzystania, bariery, czynniki sprzyjające oraz potrzeby rozwojowe w trzech podregionach województwa. W etapach osiowego i selektywnego kodowania zintegrowano kody otwarte z dedukcyjnymi, budując kategorie wyższego rzędu poprzez aksjalne porównywanie warunków, kontekstów i konsekwencji dla pracy z uczniami ze środowisk migracyjnych³⁹.

W toku analizy materiału empirycznego iteracyjnie wracano do materiału źródłowego, weryfikując spójność kodów i kategorii, aż do wykrystalizowania rdzenia interpretacyjnego – spójnego modelu teoretycznego dotyczącego potrzeb kompetencyjnych kadry. Takie podejście zapewniło rzetelność, uchwytując zarówno treści wynikające z ram teoretycznych, jak i emergentne zjawiska z danych empirycznych w specyfice podlaskich szkół zawodowych (tabela 2).

³⁷ Kathy Charmaz, *Constructing Grounded...*, s. 109–135, 162–185; Juliet Corbin, Anselm Strauss, *Basics of Qualitative Research...*, s. 220–239, 268–295.

³⁸ Kathy Charmaz, *Constructing Grounded...*, s. 109–135.

³⁹ Juliet Corbin, Anselm Strauss, *Basics of Qualitative Research...*, s. 220–239; Barney Glaser, Anselm Strauss, *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago 1967, s. 101–115.

Tabela 2. Zestawienie kodów używanych w rozdziale empirycznym

Kod	Rozmówca	Typ szkoły/institucji	Miasto/obszar
KZ1T	Kadra zarządzająca	Technikum	Białystok
KZ1, SzB	Kadra zarządzająca	Szkoła branżowa (pierwszy stopień)	Białystok
KZ2, SzB	Kadra zarządzająca	Szkoła Branżowa (drugi stopień)	Białystok
KZ2T	Kadra zarządzająca	Technikum	Łomża
KZ2, SzB	Kadra zarządzająca	Szkoła branżowa (pierwszy stopień)	Łomża
KZ3T	Kadra zarządzająca	Technikum	Suwałki
NB01	Nauczyciel (fokus)	różne typy szkół	Województwo podlaskie (różne miasta)
NB02	Nauczyciel (fokus)	różne typy szkół	Województwo podlaskie (różne miasta)
NB03	Nauczyciel (fokus)	różne typy szkół	Województwo podlaskie (różne miasta)
ID01	Pracownik placówki doskonalenia / metodyk	ODN/CEN/MODM/SODN	Region (Białystok–Łomża–Suwałki)
ID02	Pracownik placówki doskonalenia / metodyk	ODN/CEN/MODM/SODN	Region (Białystok–Łomża–Suwałki)
ID03	Pracownik placówki doskonalenia / metodyk	ODN/CEN/MODM/SODN	Region (Białystok–Łomża–Suwałki)
ID04	Pracownik placówki doskonalenia / metodyk	ODN/CEN/MODM/SODN	Region (Białystok–Łomża–Suwałki)
P1	Pracownik instytucji (organ wspierający, na przykład CEN)	Instytucja wspierająca	Województwo podlaskie (poziom regionalny)
P2	Pracownik instytucji (nadzór, na przykład kuratorium)	Nadzór oświatowy	Województwo podlaskie (poziom regionalny)

KZ – kadra zarządzająca (miasto: 1 – Białystok, 2 – Łomża, 3 – Suwałki; typ: T – technikum, SzB – szkoła branżowa), NB – nauczyciele (fokus), ID – pracownicy placówek doskonalenia (ODN/CEN/MODM/SODN), P – pracownicy instytucji (organ wspierający/nadzór).

Źródło: opracowanie własne.

1.6. Etyka badań

Badanie przeprowadzono zgodnie z zasadami etyki badań jakościowych, szanując autonomię, godność i prywatność uczestników⁴⁰. Przed rozpoczęciem każdy uczestnik otrzymał szczegółową informację o projekcie w formie pisemnej i ustnej, opisującą cel badawczy, przebieg procedur, przewidywane rezultaty, sposób wykorzystania danych oraz korzyści dla praktyki edukacyjnej. Zaproszono do dobrowolnego podzielenia się doświadczeniami zawodowymi, wyraźnie podkreślając prawo do nieuczestniczenia,

⁴⁰ Polskie Towarzystwo Socjologiczne, [Kodeks etyki socjologa](#), Warszawa 2012 (dostęp: 4.02.2026); American Psychological Association, [Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct](#), Washington DC 2017 (dostęp: 4.02.2026).

odmowy odpowiedzi na pytania lub wycofania się z badania w dowolnym momencie bez podawania powodów i ponoszenia jakichkolwiek konsekwencji zawodowych czy osobistych.

Zgoda na udział została uzyskana ustnie z nagraniem potwierdzeniem po pełnym wyjaśnieniu zasad poufności i anonimowości, zgodnie z dobrymi praktykami badań jakościowych⁴¹. Dane identyfikujące osoby (imiona, stanowiska, placówki) systematycznie zastąpiono pseudonimami (Dyrektor 1, Nauczyciel 1). Transkrypcje pozbawiono wszelkich informacji osobistych umożliwiających identyfikację, a nagrania audio zarchiwizowano na szyfrowanych nośnikach dostępnych wyłącznie dla zespołu badawczego, z planowanym zniszczeniem po 5 latach.

Wyniki badań prezentują wyłącznie zbiorcze perspektywy grup zawodowych (kadra zarządzająca, nauczyciele, doradcy metodyczni, nauczyciele konsultanci), uniemożliwiając identyfikację jednostek czy konkretnych instytucji. Uczestnikom zapewniono prawo wglądu do wstępnych wyników na etapie konsultacji online, możliwość sprostowania błędnych interpretacji oraz otrzymania kopii raportu końcowego. Badanie nie generowało ryzyka obciążenia psychicznego oraz emocjonalnego ani nie ingerowało w rutynowe funkcjonowanie instytucji edukacyjnych – wszystkie wywiady i grupy fokusowe realizowano poza godzinami lekcyjnymi.

1.7. Glosariusz kluczowych terminów

Branżowa szkoła pierwszego stopnia

Trzyletnia szkoła ponadpodstawowa, w której kształcenie ogólne łączy się z praktycznym przygotowaniem do wykonywania określonego zawodu. Zgodnie z Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2024 poz. 737, z późn. zm.) umożliwia uzyskanie kwalifikacji w zawodzie po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie; absolwenci otrzymują świadectwo ukończenia szkoły.

Branżowa szkoła drugiego stopnia

Dwuletnia szkoła ponadpodstawowa przeznaczona dla absolwentów branżowej szkoły pierwszego stopnia, umożliwiająca uzyskanie średniego wykształcenia branżowego, dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe na poziomie technika oraz świadectwa dojrzałości. Zgodnie z Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2024 poz. 737, z późn. zm.) kształcenie w tej formie szkoły rozpoczęło się 1 września 2020 roku i obejmuje kwalifikacyjny kurs zawodowy, kształcenie ogólne oraz możliwość zdania matury.

⁴¹ Robert Elliott i inni, [Evolving Guidelines for Publication of Qualitative Research Studies in Psychology and Related Fields](#), „British Journal of Clinical Psychology” 1999, t. 38, nr 3, s. 215–229; Angelica Orb i inni, [Ethics in Qualitative Research](#), „Journal of Nursing Scholarship” 2001, t. 33, nr 1, s. 93–96.

Doradcy metodyczni

Nauczyciele mianowani lub dyplomowani, posiadający co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej, powoływani przez kuratora oświaty do wspierania innych nauczycieli w doskonaleniu warsztatu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach zawodowych. Ich zadaniem jest poradnictwo merytoryczne, organizacja form doskonalenia zawodowego (w tym kształcenia zawodowego), prowadzenie zajęć wzorcowych oraz diagnoza potrzeb edukacyjnych nauczycieli przedmiotów zawodowych i ogólnych⁴².

Kadra ucząca szkół zawodowych

Zespół osób zatrudnionych w tych placówkach, odpowiedzialnych za realizację zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym kształcenia zawodowego i praktyk. To nauczyciele przedmiotów zawodowych i ogólnych, zatrudnieni na pełny etat lub w niepełnym wymiarze godzin, specjaliści wsparcia (pedagogzy szkolni, psycholodzy, logopedzi, doradcy zawodowi, instruktorzy praktycznej nauki zawodu) oraz dyrektor szkoły. Regulacje prawne: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2024 poz. 737 z późn. zm.) oraz Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2024 poz. 986 z późn. zm.).

Nauczyciele konsultanci

Nauczyciele mianowani lub dyplomowani z co najmniej pięcioletnim stażem pracy, posiadający stopień awansu zawodowego nauczyciela konsultanta, powoływani przez dyrektora placówki doskonalenia nauczycieli do realizacji zadań z zakresu doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół zawodowych na obszarze województwa. Prowadzą formy doskonalenia (w tym kształcenia zawodowego i praktycznej nauki zawodu), wydają rekomendacje i opinie oraz wspierają diagnozowanie potrzeb edukacyjnych nauczycieli przedmiotów zawodowych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, tekst jednolity, Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 listopada 2023 r., Dz.U. 2023 poz. 2738, z późn. zm.), artykuły: 24–25.

Potrzeby dotyczące rozwijania kompetencji zawodowych nauczycieli niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Specyficzna odmiana potrzeb zawodowych nauczycieli, koncentrująca się na świadomych oczekiwaniach związanych z nabywaniem wiedzy merytorycznej (kultura migracyjna, trauma migracyjna), umiejętnościami metodycznymi (komunikacja międzykulturowa, praca z barierami językowymi) oraz postawami osobistymi (empatia

⁴² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, tekst jednolity (Dz.U. 2019 poz. 1045); Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 listopada 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2023 poz. 2738, z późn. zm.), artykuły: 24–25.

kulturowa, autorefleksja nad uprzedzeniami). Wynikają z obserwacji środowiska migracyjnego i potrzeb uczniów; realizowane są przez warsztaty kulturowe, mentoring, superwizję⁴³.

Potrzeby nauczycieli w zakresie rozwijania kompetencji zawodowych

Zidentyfikowane i zweryfikowane luki (dysproporcje) między aktualnym poziomem wiedzy, umiejętności oraz postaw nauczycieli a wymaganiami współczesnego systemu oświaty, obejmujące doskonalenie kompetencji dydaktycznych, wychowawczych i osobistych. Mierzone są poprzez diagnozę szkolną, samoocenę lub ankiety. Wynikają z konieczności ciągłego uczenia się i adaptacji do zmian (cyfryzacja, inkluzja, różnorodność uczniów)⁴⁴.

Szkoły zawodowe (obecnie branżowe szkoły pierwszego i drugiego stopnia)

Ponadpodstawowe placówki oświatowe przygotowujące uczniów do wykonywania konkretnych zawodów poprzez praktyczne kształcenie zawodowe obok ogólnego. Zgodnie z Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2025 r. poz. 1043 z późn. zm.) są to branżowe szkoły pierwszego stopnia (3-letnie, kończące się uzyskaniem świadectwa i kwalifikacji zawodowych) oraz drugiego stopnia (2-letnie, prowadzące do uzyskania dyplomu technika).

Technikum

Pięcioletnia szkoła ponadpodstawowa, łącząca kształcenie ogólne z przygotowaniem zawodowym w konkretnej branży technicznej lub usługowej. Zgodnie z ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2025 r. poz. 1043, z późn. zm.) ukończenie technikum umożliwia uzyskanie tytułu technika po zdaniu egzaminów zawodowych potwierdzających kwalifikacje w zawodzie oraz otrzymanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

Uczniowie z doświadczeniem migracji

Grupa uczniów, którzy doświadczyli przemieszczenia z kraju pochodzenia do Polski lub między krajami z powodu migracji międzynarodowej (dobrowolnej lub przymusowej). To osoby z doświadczeniem migracji, dzieci migrantów zarobkowych wybierających Polskę z różnych powodów, a także remigrantów (głównie z polskim obywatelstwem). Cechują się barierami językowymi, różnicami kulturowymi, często traumą migracyjną oraz potrzebą adaptacji do nowego systemu edukacyjnego⁴⁵.

⁴³ Dorota Pankowska (red.), [Kompetencje zawodowe i potrzeby...](#), s. 7–12, 55–60; Anna Młynarczuk-Sokołowska, [Całozyciowa edukacja...](#), s. 247–255.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Anna Młynarczuk-Sokołowska, [Całozyciowa edukacja...](#), s. 245–257; Małgorzata Pamuła-Behrens, Justyna Wrona, [Poradnik dla specjalistów pracujących z osobami z doświadczeniem migracji](#), Warszawa 2022 (dostęp: 28.12.2025).

2. Doskonalenie kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w zakresie kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Analiza treści literatury przedmiotu

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie spójnej strategii rozwoju kompetencji kadry uczącej i zarządzającej w szkołach prowadzących kształcenie i szkolenie zawodowe (VET, Vocational Education and Training), zorientowanej na pracę w warunkach różnorodności kulturowo-językowej i migracji. Kładziemy tu nacisk na systemowe kształtowanie kompetencji nauczycieli, instruktorów praktycznej nauki zawodu i dyrektorów, a nie na profilowanie uczniów. Strategia jest zakotwiczona w politykach i ramach UE⁴⁶, zaleceniach organizacji międzynarodowych⁴⁷ oraz w polskich regulacjach i instytucjach (ustawa o prawie oświatowym; PDN/ODN; akredytacja)⁴⁸. Poniżej został przedstawiony wykaz skrótów stosowanych w rozdziale 2.

Tabela 3. Wykaz skrótów

Nazwa	Skrót
<i>continuous professional development</i>	CPD
Dziennik Ustaw	Dz.U.
European Social Fund Plus (Europejski Fundusz Społeczny Plus)	EFS+
Education and Training 2020; Erasmus+ – (Edukacja i szkolenia 2020) program UE	ET2020
Fundusze Europejskie dla Podlaskiego	FEdP
język drugi (język polski jako język edukacji szkolnej)	J2
Kuratorium Oświaty	KO
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli	ODN
Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju)	OECD
placówka doskonalenia nauczycieli	PDN
sieć centrów zasobów Erasmus+ (Inclusion & Diversity – Education & Training)	SALTO
Unia Europejska	UE
Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego	UMWP
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury)	UNESCO

⁴⁶ Council of the European Union, [Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning](#), Official Journal of the European Union, C 189, 4.06.2018, s. 1–13 (dostęp: 5.01.2026); Council of the European Union, [Council Recommendation of 24 November 2020 on Vocational Education and Training \(VET\) for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience](#), Official Journal of the European Union, C 417, 2.12.2020, s. 1–16 (dostęp: 4.01.2026).

⁴⁷ UNESCO, [A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education](#), s. 12–27 (dostęp: 5.01.2026); OECD, [Results from TALIS 2024, The State of Teaching](#) (dostęp: 5.01.2026); OECD, [Education at a Glance 2023: OECD Indicators](#), s. 112–129 (dostęp: 3.12.2025).

⁴⁸ [Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe](#) (Dz.U. z 2025 r. poz. 1043, 1160 i 1837 oraz z 2026 r. poz. 187, 203, 451 i 504; dostęp: 5.01.2026).

Nazwa	Skrót
Vocational Education and Training (kształcenie i szkolenie zawodowe)	VET
<i>work-based learning</i> (uczenie się poprzez pracę w realnym środowisku zawodowym)	WBL
wojewódzki urząd pracy	WUP

Źródło: opracowanie własne.

2.1. Strategia rozwoju kompetencji kadry uczącej i zarządzającej szkół zawodowych w warunkach różnorodności kulturowej i migracji.

Wprowadzenie

Poniższy podrozdział osadza strategię rozwoju kompetencji kadry uczącej i zarządzającej szkół branżowych w aktualnych uwarunkowaniach prawnych i demograficznych, wynikających z intensyfikacji procesów migracyjnych oraz rosnącej różnorodności kulturowej środowisk szkolnych. W pierwszej kolejności wskazuje się na konieczność operacjonalizacji działań szkoły w odniesieniu do kształcenia, wychowania i opieki nad uczniami przybyłymi z Ukrainy, co zostało uregulowane w przepisach szczególnych, w tym w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. 2022 poz. 645 z późn. zm.), wprowadzającym między innymi rozwiązania dotyczące oddziałów przygotowawczych oraz wsparcia organizacyjnego dla uczniów z doświadczeniem migracji. Uzupełniając, zmiany w zakresie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, wprowadzone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 marca 2022 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2022 poz. 653), tworzą ramy dla bardziej elastycznego i sprawiedliwego oceniania osiągnięć uczniów z doświadczeniem migracji, z uwzględnieniem ich zróżnicowanych ścieżek edukacyjnych oraz ograniczeń językowych. Strategia rozwoju kompetencji nauczycieli i dyrektorów powinna zatem integrować zarówno aspekty dydaktyczno-metodyczne, jak i procedury ewaluacyjne, pozostające w zgodzie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019 poz. 373, z późn. zm., w tym zmiany z 2023 roku), które stanowi obowiązujący, ujednolicony punkt odniesienia dla praktyki szkolnej. W rezultacie wskazane regulacje tworzą spójne ramy prawne dla projektowania działań edukacyjnych w szkołach funkcjonujących w warunkach rosnącej różnorodności kulturowej, a także dla rozwoju kompetencji kadry w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Planowanie szkoleń i doskonalenia kadry musi równocześnie uwzględniać szczególne rozwiązania dotyczące kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi

oraz uczniów powracających z zagranicy, które zostały określone w Rozporządzeniu 2017/2023 (Dz.U. 2017 poz. 1655 z późn. zm., w tym zmiany z 2023 roku)⁴⁹.

Regulacje te precyzują warunki organizacyjne kształcenia, formy wsparcia (między innymi dodatkową naukę języka polskiego, zajęcia wyrównawcze) oraz sposoby diagnozy kompetencji uczniów, w tym językowych. W ślad za wskazanym rozporządzeniem akcentowany jest również obowiązek szkoły w zakresie dostosowania treści, metod i form nauczania do indywidualnych możliwości oraz potrzeb uczniów, w tym ich sytuacji migracyjnej i psychofizycznej.

Rozporządzenie podkreśla także znaczenie współpracy międzyinstytucjonalnej oraz systematycznego monitorowania postępów ucznia, co powinno stanowić istotny punkt odniesienia dla projektowania programów mentoringowych, superwizji oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli pracujących w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

W konsekwencji rozwój kompetencji kadry należy rozumieć wielowymiarowo, jako proces obejmujący rozwijanie kompetencji międzykulturowych i komunikacyjnych, podnoszenie umiejętności w zakresie oceniania wspierającego uczniów wielojęzycznych oraz wzmocnienie zdolności przywódczych dyrektorów w obszarze zarządzania zmianą i różnorodnością w środowisku szkolnym. Takie ujęcie znajduje pośrednie uzasadnienie w regulacjach dotyczących doskonalenia zawodowego i jakości pracy szkoły, w tym w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2019 poz. 1045, § 2–4), które określa zadania placówek wspierających rozwój kompetencji nauczycieli, oraz w rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli (Dz.U. 2022 poz. 1912), które wskazuje wymagania dotyczące rozwoju kompetencyjnego nauczycieli, w tym refleksji nad własną praktyką i doskonalenia warsztatu pracy.

Równocześnie istotne znaczenie mają regulacje dotyczące funkcjonowania szkoły jako organizacji uczącej się, w szczególności rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017 poz. 1658 z późn. zm., w tym zmiany z 2023 roku), które w § 5–7 określa zakres ewaluacji, wspomagania i monitorowania pracy szkoły, oraz wskazuje na odpowiedzialność dyrektora za rozwój jakości pracy placówki.

Tak zarysowana rama prawna wyznacza kierunki działań strategicznych w zakresie rozwoju zawodowego i zarządzania zasobami ludzkimi w szkole, obejmując politykę szkoleniową, organizację wsparcia nauczycieli oraz tworzenie warunków sprzyjających inkluzji edukacyjnej, w tym pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

⁴⁹ Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 października 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2023 poz. 2301; dostęp: 12.12.2025).

Według danych Eurostatu w 2023 roku w krajach UE ponad 10% populacji w wieku szkolnym miało doświadczenie migracyjne⁵⁰. W Polsce, choć odsetek ten jest niższy (około 2,5%), obserwuje się jego systematyczny wzrost, szczególnie w regionach przygranicznych i województwach wschodnich⁵¹. W tym kontekście zwiększa się znaczenie doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej i nauczycielskiej szkół zawodowych, które odgrywają kluczową rolę w przygotowaniu młodzieży z doświadczeniem migracji do rynku pracy i integracji społecznej.

Unia Europejska w dokumencie Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027 podkreśla, że edukacja włączająca jest fundamentem integracji migrantów⁵². Wskazuje się w nim na konieczność rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie pracy w środowisku wielokulturowym, komunikacji międzykulturowej oraz wsparcia psychologicznego⁵³. Podobne rekomendacje formułują UNESCO i OECD, akcentując znaczenie kształcenia ustawicznego nauczycieli w obszarze różnorodności kulturowej i adaptacji dydaktyki do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji (OECD, 2023)⁵⁴. W Polsce system doskonalenia zawodowego nauczycieli opiera się na regulacjach zawartych w prawie oświatowym oraz w rozporządzeniach MEN dotyczących awansu zawodowego i szkoleń⁵⁵. Istotną rolę odgrywają tu ośrodki doskonalenia nauczycieli (ODN), kuratoria oświaty oraz instytucje realizujące projekty finansowane ze środków UE, jak na przykład program Erasmus+⁵⁶. W województwie podlaskim ze względu na rosnącą liczbę uczniów z doświadczeniem migracji podejmowane są inicjatywy wspierające nauczycieli, między innymi projekty „Good Job – Cool Life” oraz szkolenia organizowane przez Podlaskie Kuratorium Oświaty (Interreg Europe, 2024)⁵⁷. Niniejszy rozdział ma na celu analizę literatury przedmiotu w trzech obszarach:

1. Polityka UE i rekomendacje organizacji międzynarodowych – dokumenty strategiczne i zalecenia dotyczące kompetencji nauczycieli w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.
2. Ramy prawne, organizacyjne i instytucjonalne w Polsce – regulacje krajowe oraz struktury wspierające doskonalenie zawodowe.
3. System doskonalenia zawodowego w województwie podlaskim – instytucje, programy i dobre praktyki.

⁵⁰ Eurostat, [Children in migration – demography and migration](#) (dostęp: 3.12.2025); Eurostat, [Migration and asylum in Europe – 2025 edition](#) (dostęp: 3.12.2025); Eurostat, [Foreign-born people and their descendants – main characteristics](#) (dostęp: 3.12.2025).

⁵¹ Główny Urząd Statystyczny, [Cudzoziemcy wykonujący pracę w Polsce w 2023 r.](#) (dostęp: 3.12.2025).

⁵² Eurocities, [Cities in the EU Action Plan for Integration and Inclusion 2021–2027](#), s. 6–12 (dostęp: 3.12.2025).

⁵³ European Commission, [Achieving a European Education Area by 2025 and resetting education and training for the digital age](#) (dostęp: 3.12.2025).

⁵⁴ OECD, [Education at a Glance...](#)

⁵⁵ [Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe](#) (Dz.U. 2017 poz. 59 z późn. zm.).

⁵⁶ CEDEFOP, [Teachers' and trainers' professional development](#), s. 21–34 (dostęp: 5.01.2026).

⁵⁷ Interreg Europe, [Good Job – Cool Life: Popularisation of vocational training in the Podlaskie region](#), 2024, (dostęp: 5.01.2026).

W ujęciu programowym CPD (*continuous professional development*) musi łączyć cele inkluzyjności, jakości i sprawiedliwości społecznej z priorytetami modernizacji VET: elastycznością ścieżek, uczeniem się w miejscu pracy (WBL), walidacją osiągnięć oraz mobilnością międzynarodową⁵⁸.

Współczesne procesy migracyjne w Europie, w tym w Polsce, w istotny sposób przekształcają krajobraz edukacyjny, generując nowe wyzwania dla systemów kształcenia i szkolenia zawodowego. Zjawisko to wymaga od instytucji edukacyjnych wdrożenia strategii inkluzyjnych, które zapewnią równy dostęp do wysokiej jakości nauki wszystkim uczniom – niezależnie od ich pochodzenia kulturowego i językowego.

Edukacja włączająca, definiowana jako proces eliminowania barier i tworzenia środowiska sprzyjającego różnorodności, staje się kluczowym elementem polityk europejskich i krajowych. Dokumenty strategiczne Unii Europejskiej, w tym Rekomendacje Rady UE z lat 2018 i 2020, podkreślają znaczenie rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie pracy w środowisku wielokulturowym oraz adaptacji dydaktyki do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera doskonalenie zawodowe kadry pedagogicznej, które musi być postrzegane jako proces ciągły, oparty na dowodach i zorientowany na jakość.

Organizacje międzynarodowe, takie jak UNESCO i OECD, wskazują na konieczność budowania potencjału nauczycieli poprzez mentoring, *coaching*, *lesson study* oraz tworzenie wspólnot praktyków. Wdrażanie tych rozwiązań wymaga nie tylko odpowiednich ram prawnych, ale także mechanizmów finansowania i systemów wsparcia instytucjonalnego. Polska polityka oświatowa, oparta na przepisach prawa oświatowego, rozporządzeniach wykonawczych oraz Karcie Nauczyciela, tworzy fundament dla organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Jednocześnie fundusze europejskie, w tym Europejski Fundusz Społeczny Plus, umożliwiają realizację projektów ukierunkowanych na edukację włączającą i cyfryzację oświaty. Na poziomie regionalnym województwo podlaskie stanowi przykład złożonego ekosystemu wsparcia, w którym współdziałają placówki doskonalenia nauczycieli, kuratoria, uczelnie wyższe oraz organizacje pozarządowe. Inicjatywy, takie jak centra integracji cudzoziemców, projekty FEDP czy programy NGO, wzmacniają zdolność szkół do pracy w warunkach różnorodności kulturowo-językowej. W tym kontekście kluczowe jest projektowanie architektury CPD w sposób systemowy, łączący poziom mikro (praktyka lekcyjna), mezo (rozwój szkoły) i makro (polityki publiczne). Wprowadzenie takich rozwiązań wymaga nie tylko zasobów finansowych, ale także zmiany kultury organizacyjnej szkół i placówek doskonalenia. Wyzwania te stają się szczególnie istotne w obliczu rosnącej mobilności edukacyjnej i zawodowej w Europie.

⁵⁸ European Centre for the Development of Vocational Training, [Council Recommendation of 24 November 2020 on Vocational Education and Training \(VET\) for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience](#), s. 1–16 (dostęp: 5.01.2026).
CEDEFOP, [Teacher continuing professional development](#) (dostęp: 5.01.2026).

W niniejszym rozdziale podjęto próbę analizy literatury przedmiotu oraz dokumentów strategicznych w celu zidentyfikowania kluczowych kierunków rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Badanie obejmuje poziom europejski, krajowy oraz regionalny, wskazując na powiązania między politykami, ramami prawnymi i praktyką edukacyjną. Celem jest ukazanie spójnego modelu doskonalenia zawodowego, który odpowiada na wyzwania współczesnej szkoły w warunkach różnorodności i migracji.

2.2. Polityka UE i rekomendacje organizacji międzynarodowych

Procesy migracyjne w Europie w ostatnich dekadach znacząco zmieniły strukturę społeczną i edukacyjną państw członkowskich, co znalazło odzwierciedlenie w politykach Unii Europejskiej (tabela 4). Wzrost mobilności edukacyjnej i zawodowej wymaga od systemów kształcenia wdrożenia rozwiązań sprzyjających inkluzji i równości szans.

W tym kontekście dokumenty strategiczne UE, takie jak „Recommendation on Promoting Common Values” czy „Inclusive Education and the European Dimension of Teaching”⁵⁹, podkreślają znaczenie edukacji włączającej jako fundamentu integracji społecznej. Rekomendacja ta wskazuje na potrzebę rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, komunikacji międzykulturowej oraz wspierania dobrostanu uczniów z doświadczeniem migracji.

Kolejnym kluczowym dokumentem jest „Recommendation on Vocational Education and Training for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience”⁶⁰, który akcentuje modernizację szkół zawodowych poprzez elastyczność ścieżek kształcenia, uczenie się w miejscu pracy i mobilność międzynarodową. Dokument ten wpisuje się w szersze ramy współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji i szkoleń, określone w strategii Kształcenie i Szkolenie 2020 (ET2020), promującej mechanizmy *peer learning* (uczenie się poprzez współpracę z innymi osobami o podobnym statusie zawodowym, np. nauczycielami lub członkami zespołu szkolnego. Polegają one na wzajemnej wymianie doświadczeń, obserwacji i refleksji nad praktyką edukacyjną, zamiast wyłącznie na uczeniu się od eksperta zewnętrznego), oraz *benchmarking* (oznacza porównywanie własnych działań, wyników lub rozwiązań z najlepszymi praktykami innych instytucji lub zespołów, w celu ich ulepszenia) i wspólnoty praktyków⁶¹.

Wdrażanie tych rozwiązań wymaga nie tylko zmian strukturalnych, ale także budowania potencjału kadry pedagogicznej. W tym obszarze istotne są zalecenia organizacji międzynarodowych takich jak UNESCO i OECD, które wskazują na konieczność tworzenia ekosystemów wsparcia wykorzystujących mentoring,

⁵⁹ Council of the European Union, [Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching](#), Official Journal of the European Union, C 195, 7.06.2018, s. 1–5 (dostęp: 7.01.2026).

⁶⁰ Council of the European Union, [Council Recommendation of 24 November 2020....](#)

⁶¹ UNESCO, [A Guide for Ensuring...](#)

coaching i lesson study)⁶². Programy europejskie, w tym Erasmus+ Teacher Academies oraz sieć SALTO Inclusion & Diversity, dostarczają narzędzi i zasobów do wdrażania praktyk inkluzyjnych w szkołach zawodowych⁶³. Wspólne działania w ramach Europejskiego Obszaru Edukacji integrują priorytety jakości, inkluzji i transformacji cyfrowej, co sprzyja kaskadowaniu innowacji do poziomu szkół. Analiza tych dokumentów pozwala zrozumieć, że edukacja włączająca w ujęciu UE nie jest jedynie postulatem normatywnym, lecz elementem strategii rozwoju kapitału ludzkiego i spójności społecznej. Wdrażanie rekomendacji wymaga synergii polityk europejskich, krajowych i regionalnych oraz zaangażowania wszystkich interesariuszy procesu edukacyjnego.

W niniejszym rozdziale podjęto próbę analizy tych aktów w kontekście ich znaczenia dla doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry zarządzającej szkół zawodowych. Celem jest ukazanie, w jaki sposób dokumenty UE kształtują architekturę CPD i wspierają rozwój kompetencji w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Wprowadzenie to stanowi punkt wyjścia do dalszej analizy ram prawnych i praktyk wdrożeniowych w Polsce oraz w województwie podlaskim.

Tabela 4. Polityka Unii Europejskiej i rekomendacje organizacji międzynarodowych – wybrane zagadnienia

Dokument/program	Szczegółowy opis	Źródło (link)
Council Recommendation on promoting common values, inclusive education (2018/C 195/01)	Dokument uznaje edukację włączającą za fundament integracji i wskazuje na rozwój kompetencji nauczycieli w zakresie pracy w środowisku wielokulturowym, komunikacji międzykulturowej oraz wspierania dobrostanu uczniów z doświadczeniem migracji.	https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)
Council Recommendation on vocational education and training for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020/C 417/01)	Rekomendacja określa kierunki modernizacji szkół prowadzących kształcenie i szkolenie zawodowe: elastyczność ścieżek kształcenia, wzmocnienie uczenia się w miejscu pracy, mobilność międzynarodowa i kultura jakości.	https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2020_417_R_0001
EU cooperation in education and training – strategic framework (ET 2020)	Ramy współpracy europejskiej promujące mechanizmy wzajemnego uczenia się, benchmarkingu i transferu dobrych praktyk w obszarze edukacji włączającej i jakości kształcenia.	https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/eu-cooperation-in-education-and-training-et-2020.html

⁶² SALTO, [Inclusion and Diversity Strategy 2021–2027](#).

⁶³ European Commission, [Erasmus+ Teacher Academies](#) (dostęp: 14.01.2026); European Commission, [Achieving a European...](#)

Dokument/program	Szczegółowy opis	Źródło (link)
UNESCO (2017) A guide for ensuring inclusion and equity in education	Przewodnik wdrażania edukacji włączającej: praca w klasach wielojęzycznych, przeciwdziałanie stygmatyzacji, wzmacnianie dobrostanu i równości szans.	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254
OECD (2021) Building capacity for inclusive teaching	Raport przedstawia model polityki oświatowej: zarządzanie, zasoby, budowanie potencjału, mentoring i <i>coaching</i> , <i>lesson study</i> oraz wspólnoty praktyków – z naciskiem na dowody i ewaluację.	https://one.oecd.org/document/edu/wkp%282021%2913/en/pdf
OECD (2023) Equity and inclusion in education	Analiza skutecznych ekosystemów wsparcia dla inkluzji, różnorodności i dobrostanu; mierzalne wskaźniki jakości i oddziaływania.	https://www.oecd.org/en/publications/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en.html
Erasmus+ Teacher Academies	Inicjatywa Unii Europejskiej wzmacniająca mobilność nauczycieli, kursy i partnerstwa – rozwój kompetencji inkluzyjnych, cyfrowych i liderskich kadry szkół zawodowych.	https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/erasmus-teacher-academies
Erasmus+ – działania współpracy (akcja 2)	Warsztaty i webinaria dla wnioskodawców w Polsce – wsparcie projektów współpracy szkół i placówek w tematyce edukacji włączającej oraz integracji migracyjnej.	https://erasmusplus.org.pl/
SALTO Inclusion & Diversity – sieć zasobów programu Unii Europejskiej	Zasoby wdrożeniowe i narzędzia do projektowania działań inkluzyjnych w edukacji formalnej i pozaformalnej.	https://saltoinclusion.eu/
Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027 (European Commission)	Plan działań integracyjnych Unii Europejskiej: priorytety dla edukacji, nauczania języka i wsparcia szkół; ramy finansowania oraz monitorowania.	https://education.ec.europa.eu/
CEDEFOP – materiały dotyczące kształcenia i szkolenia zawodowego w UE i w Polsce	Analityka porównawcza systemów kształcenia i szkolenia zawodowego, walidacja kompetencji i praktyki uczenia się w miejscu pracy.	https://www.cedefop.europa.eu/

Źródło: opracowanie własne.

Rekomendacje Rady Unii Europejskiej i dziedzictwo ram ET2020

Rekomendacja Rady Unii Europejskiej z 2018 roku ustanawia edukację włączającą jako fundament integracji i spójności w środowiskach zróżnicowanych kulturowo-językowo, akcentując rozwój kompetencji międzykulturowych nauczycieli, wsparcie językowe oraz systemową troskę o dobrostan uczniów z doświadczeniem migracji⁶⁴. Rekomendacja z 2020 roku dotycząca kształcenia i szkolenia zawodowego kierunkuje modernizację szkół prowadzących kształcenie zawodowe na elastyczność ścieżek, uczenie się w miejscu pracy, mobilność międzynarodową oraz kulturę jakości. Są

⁶⁴ Council of the European Union, [Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching](#), Official Journal of the European Union, C 195, 7.06.2018 (dostęp: 10.01.2026).

UNESCO i OECD: ramy inkluzji oraz budowania potencjału

Akademie nauczycieli w programie Erasmus+ oraz projekty współpracy (akcja 2) dostarczają struktur do mobilności, partnerstw i wspólnego projektowania praktyk inkluzyjnych, a tym samym umożliwiają rozwój profili kompetencyjnych nauczycieli i dyrektorów Sieć SALTO Inclusion & Diversity zapewnia zestawy narzędzi wdrożeniowych i przykłady implementacji działań włączających możliwe do adaptacji w szkołach zawodowych (SALTO Inclusion & Diversity). Wspólne pole odniesienia stanowi Europejski Obszar Edukacji, który integruje priorytety jakości, inkluzji i transformacji cyfrowej w politykach i praktykach szkolnych)⁷⁰.

⁶⁵ Council of the European Union, [Council Recommendation of 24 November 2020 on Vocational Education and Training \(VET\) for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience](#), Official Journal of the European Union, C 417, 2.12.2020, s. 1–16 (dostep: 11.01.2026).

⁶⁷ UNESCO, A guide for ensuring inclusion and equity in education, s. 28–41 (dostęp: 15.12.2025).

⁶⁸ OECD, [Teachers and School Leaders as Valued Professionals. TALIS 2018 Results \(Volume II\)](#), s. 23–45 (dostęp: 15.12.2025); OECD, [Education at a Glance...](#)

⁶⁹ UNESCO, *A Guide for Ensuring...*, s. 28–41.

⁷⁰ [Erasmus+. Przewodnik po programie](#), s. 4–10 (dostęp: 2.01.2026); [Erasmus+ Course Catalogue 2026–2027 for teachers and adult education staff](#), s. 3–9 (dostęp: 3.01.2026).

co sprzyja integracji społeczno-zawodowej uczniów z doświadczeniem migracji. Ramy ET2020 wprowadzają mechanizmy *peer learning*, *benchmarking* i wspólnoty praktyków, które umożliwiają transfer dobrych praktyk między państwami członkowskimi.

Zalecenia UNESCO i OECD uzupełniają perspektywę UE o wymiar jakościowy, wskazując na potrzebę budowania ekosystemów wsparcia wykorzystujących mentoring, *coaching* i *lesson study*. Programy europejskie, takie jak Erasmus+ Teacher Academies, oraz zasoby SALTO Inclusion & Diversity dostarczają narzędzi do wdrażania praktyk inkluzyjnych w szkołach zawodowych. Wspólne działania w ramach Europejskiego Obszaru Edukacji integrują priorytety jakości, inkluzji i transformacji cyfrowej, co sprzyja kaskadowaniu innowacji do poziomu szkół. Analiza tych dokumentów pokazuje, że edukacja włączająca w ujęciu UE nie jest jedynie postulatem normatywnym, lecz elementem strategii rozwoju społecznego i gospodarczego.

Wdrażanie rekomendacji wymaga synergii polityk europejskich, krajowych i regionalnych oraz zaangażowania wszystkich interesariuszy procesu edukacyjnego. Kluczowe jest projektowanie architektury doskonalenia zawodowego w sposób systemowy, łączący poziomy mikro, mezo i makro. Dokumenty UE wskazują również na znaczenie ewaluacji i monitorowania efektów działań inkluzyjnych, co pozwala na ich doskonalenie i skalowanie. W tym kontekście rośnie rola mobilności edukacyjnej i współpracy międzynarodowej jako narzędzi podnoszenia jakości kształcenia.

Podsumowując – akty prawne i rekomendacje UE tworzą spójny fundament dla rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Ich implementacja w praktyce szkolnej jest warunkiem budowania systemu edukacji opartego na równości, jakości i sprawiedliwości społecznej.

2.3. Ramy prawne, organizacyjne i instytucjonalne doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej i uczącej w Polsce

System doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce opiera się na wielopoziomowych regulacjach prawnych, które tworzą ramy organizacyjne i instytucjonalne dla rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej. W obliczu rosnącej różnorodności kulturowo-językowej w szkołach, wynikającej z procesów migracyjnych, znaczenie tych regulacji staje się kluczowe dla zapewnienia jakości edukacji włączającej. Wykaz aktów prawnych zawiera tabela 5. Ustawa o prawie oświatowym stanowi fundament systemu, definiując strukturę placówek doskonalenia nauczycieli, zadania doradców metodycznych oraz mechanizmy nadzoru pedagogicznego. Rozporządzenia ministra edukacji narodowej z lat 2018 i 2019 precyzują zasady funkcjonowania placówek doskonalenia oraz procedury akredytacji, które są urządzeniami jakości w procesie kształcenia ustawicznego.

Akredytacja placówek doskonalenia nauczycieli jest nie tylko narzędziem kontroli, ale także mechanizmem standaryzacji i podnoszenia jakości usług edukacyjnych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera obowiązek doskonalenia zawodowego nauczycieli określony w Karcie Nauczyciela, który wyznacza ramy

finansowania i organizacji działań rozwojowych. Mechanizmy finansowe, w tym środki samorządowe oraz fundusze europejskie (EFS+), umożliwiają realizację projektów ukierunkowanych na edukację włączającą, cyfryzację oświaty i rozwój kompetencji kadry w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Programy takie jak Fundusze Europejskie dla Podlaskiego (FE dP) tworzą przestrzeń dla innowacyjnych form doskonalenia, łączących szkolenia, mentoring i sieci współpracy.

Równocześnie kuratoria oświaty pełnią funkcję koordynacyjną, zapewniając zgodność działań z polityką państwa oraz wspierając szkoły w adaptacji do nowych wyzwań. Placówki doskonalenia nauczycieli, takie jak CEN, MODM czy SODN, realizują operacjonalizację polityk poprzez ofertę szkoleń, konsultacji i konferencji, coraz częściej uwzględniając moduły dotyczące wielokulturowości i dobrostanu uczniów. Współpraca międzysektorowa uczelni wyższych, organizacji pozarządowych i instytucji publicznych wzmacnia potencjał systemu w zakresie wdrażania strategii inkluzyjnych. Wprowadzenie takich rozwiązań wymaga nie tylko zasobów finansowych, ale także zmiany kultury organizacyjnej szkół i placówek doskonalenia.

W prezentowanej części rozdziału podjęto analizę ram prawnych, organizacyjnych i instytucjonalnych w Polsce, wskazując ich znaczenie dla projektowania architektury CPD w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Celem jest ukazanie, w jaki sposób regulacje krajowe i mechanizmy wsparcia instytucjonalnego tworzą fundament dla rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej w warunkach różnorodności kulturowo-językowej.

Tabela 5. Ramy prawne, organizacyjne i instytucjonalne doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej i uczącej w Polsce

Akt/dokument krajowy	Szczegółowy opis	Źródło (link)
Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2025 poz. 1043)	Reguluje system placówek doskonalenia nauczycieli, zadania doradców metodycznych oraz mechanizmy jakości – podbudowa dla organizacji doskonalenia zawodowego.	https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-oswiatowe-18558680
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (t.j. Dz.U. 2023 poz. 2738 z późn. zm.)	Określa tworzenie i funkcjonowanie placówek doskonalenia – ofertę kursów, szkoleń, konsultacji oraz standardy organizacyjne.	https://www.gov.pl/attach ment/ce741570-ec2d-4312-8d12-3f1cea5f57fa
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 października 2018 r. w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2018 poz. 2029)	Określa procedurę i warunki akredytacji – kwalifikacje kadry, aktualizację wiedzy i metody pracy z dorosłymi, mechanizmy zapewniania jakości.	https://www.prawo.pl/akty /dz-u-2018-2029,18768210.html

Akt/dokument krajowy	Szczegółowy opis	Źródło (link)
Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (art. 70a), tj. z dnia 26 maja 2017 r. (Dz.U. z 2017 r. poz. 1189)	Ustala obowiązek doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz mechanizmy finansowania (między innymi środki samorządów i wojewody na doradztwo metodyczne).	https://www.gov.pl/attachme nt/a1292589-4a91-406c-9259-10d0403aa060
Materiały kuratoriów oświaty – przepisy i kompendia dla szkół (na przykład dotyczące cudzoziemców)	Są to zbiory praktycznych wytycznych dotyczące przyjmowania i nauczania uczniów z doświadczeniem migracji, w tym organizacji wsparcia w szkołach.	https://kuratorium.bialystok.pl/category/zalatwianie-spraw/uznawanie-wykształcenia
FEPD 2021–2027 (Priorytet VIII, Działanie 8.1)	Określa mechanizmy finansowania doskonalenia zawodowego i projektów szkół (EFS+): konkursy dla edukacji przedszkolnej, ogólnej i zawodowej, w tym edukacji włączającej.	https://fundusze.ngo.pl/464901-konkurs-fepd-dzialanie-8-1-rozwoj-edukacji-i-ksztalcenia.html

Źródło: opracowanie własne.

Konstrukcja systemu i urządzenia jakości

Prawo oświatowe określa podstawy systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli, wskazując jego główne instytucje, takie jak placówki doskonalenia nauczycieli, doradztwo metodyczne oraz nadzór pedagogiczny (art. 70a ustawy Prawo oświatowe).

Szczegółowe zasady funkcjonowania placówek doskonalenia nauczycieli reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2019 poz. 1045), które określa między innymi zakres ich zadań (§ 2–4), a także formy realizowanego wsparcia, takie jak kursy, szkolenia, warsztaty i konsultacje.

Z kolei Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 listopada 2018 r. w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2018 poz. 2029) ustanawia system akredytacji jako mechanizm zapewniania jakości. W szczególności wskazuje ono wymagania dotyczące kwalifikacji kadry (§ 5), aktualności i adekwatności treści szkoleniowych (§ 6) oraz stosowania metod pracy dostosowanych do kształcenia osób dorosłych (§ 7).

W konsekwencji regulacje te oznaczają, że programy doskonalenia zawodowego powinny być projektowane w sposób systematyczny i jakościowy, w tym także w obszarze edukacji włączającej i pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Oznacza to konieczność tworzenia rozwiązań, które są nie tylko zgodne z wymaganiami akredytacyjnymi, ale również mierzalne, możliwe do powtarzania oraz oparte na jasno określonych efektach uczenia się i wskaźnikach ich oddziaływania (Dz.U. 2018 poz. 2029; Dz.U. 2019 poz. 1045).

Mechanizmy finansowania i rozwoju – Karta Nauczyciela oraz fundusze Europejskiego Funduszu Społecznego Plus

Artykuł 70a Karty Nauczyciela ustanawia obowiązek doskonalenia oraz strumienie finansowania po stronie jednostek samorządu i administracji (w tym środki na doradztwo metodyczne), co umożliwia planowanie cykli rozwojowych⁷¹. Z kolei Fundusze Europejskie dla Podlaskiego 2021–2027 (FEdP) – między innymi działanie 8.1 „Edukacja włączająca” i „Cyfryzacja oświaty” – otwierają możliwość łączenia interwencji metodycznych z technologiami i doradztwem zawodowym, wzmacniając kompetencje nauczycieli w pracy w klasach wielojęzycznych⁷². W związku z tym coraz większe znaczenie ma tworzenie spójnych, stopniowo rozwijanych ścieżek doskonalenia nauczycieli, które pozwalają im zdobywać kolejne, uzupełniające się kompetencje (np. w formie krótkich certyfikowanych modułów). Równocześnie istotne jest przygotowywanie kompleksowych pakietów rozwojowych dla całych zespołów szkolnych, obejmujących nie tylko warsztaty, ale także mentoring, współpracę w sieciach oraz wspólną analizę lekcji.

Rola kuratoriów oświaty i placówek doskonalenia nauczycieli w kształtowaniu kompetencji kadry uczącej

Kuratoria oświaty – poprzez plany sieci doradztwa oraz kompendia dla szkół przyjmujących uczniów z doświadczeniem migracji – są łącznikiem polityk i praktyk, wskazującym obszary wsparcia i inicjującym działania ukierunkowane na inkluzję (Kuratorium Oświaty w Białymstoku). Placówki doskonalenia, jak Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (ODN) w Białymstoku działający w ramach Centrum Edukacji Nauczycieli (CEN) w Białymstoku Białostockiego Centrum Edukacji, Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku (MODM) Białostockiego Centrum Edukacji, Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (SODN) w Suwałkach, Centrum Edukacji Nauczycieli (CEN) w Suwałkach czy Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży podejmują się operacjonalizacji poprzez ofertę szkoleniową, mentoring, sieci współpracy, konferencje i publikacje – coraz częściej z modułami wielojęzyczności, dobrostanu i komunikacji wspomagającej⁷³. Sprzężenie działań kuratorium oświaty oraz placówek doskonalenia nauczycieli umożliwia skalowanie dobrych praktyk z poziomu pojedynczych szkół na cały region⁷⁴.

⁷¹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2024 poz. 986), art. 70a (dostęp: 7.12.2025).

⁷² Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, [Fundusze Europejskie dla Podlaskiego 2021–2027. Program regionalny](#), Białystok 2024, s. 112–118 (dostęp: 9.12.2025); Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, [Szczegółowy opis priorytetów Programu Fundusze Europejskie dla Podlaskiego 2021–2027](#), Białystok 2024, s. 45–52, Priorytet 8: Edukacja (dostęp: 20.11.2025).

⁷³ Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, [Oferta szkoleniowa](#) (dostęp: 23.11.2025); Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, [Szkolenia](#) (dostęp: 23.11.2025).

⁷⁴ Więcej zobacz: Kuratorium Oświaty w Białymstoku, [Kształcenie zawodowe i ustawiczne](#) (dostęp: 22.11.2025).

Analiza ram prawnych i instytucjonalnych w Polsce pokazuje, że system doskonalenia zawodowego nauczycieli jest oparty na spójnych regulacjach, które tworzą solidny fundament dla rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej. Prawo oświatowe definiuje strukturę placówek doskonalenia, zadania doradców metodycznych oraz mechanizmy nadzoru, zapewniając jednolite standardy organizacyjne. Rozporządzenia wykonawcze z lat 2018 i 2019 precyzują zasady funkcjonowania placówek oraz procedury akredytacji, które pełnią rolę urządzeń jakości w procesie kształcenia ustawicznego.

Akredytacja placówek doskonalenia nauczycieli jest kluczowym narzędziem zapewniania jakości, umożliwiającym standaryzację i kontrolę efektywności działań rozwojowych. Obowiązek doskonalenia zawodowego, wskazany w Karcie Nauczyciela, wzmacnia systemowe podejście do rozwoju kompetencji kadry, a mechanizmy finansowe pozwalają na realizację różnorodnych form wsparcia. Istotną rolę odgrywają fundusze europejskie, w tym FEdP, które umożliwiają wdrażanie projektów ukierunkowanych na edukację włączającą, cyfryzację oświaty i innowacyjne formy CPD.

Kuratoria oświaty realizują zadania o charakterze koordynacyjnym, dbając o spójność praktyk edukacyjnych z założeniami polityki państwowej oraz wspierając placówki oświatowe w procesie dostosowywania się do pojawiających się wyzwań systemowych. Instytucje zajmujące się doskonaleniem zawodowym nauczycieli, takie jak CEN, MODM czy SODN, wdrażają założenia polityk edukacyjnych poprzez organizację szkoleń, konsultacji oraz konferencji, coraz częściej włączając do swojej oferty moduły poświęcone wielokulturowości oraz dobrostanowi uczniów.

Współpraca międzysektorowa, obejmująca uczelnie wyższe, organizacje pozarządowe i instytucje publiczne, wzmacnia potencjał systemu w zakresie wdrażania strategii inkluzyjnych. Kluczowym wyzwaniem pozostaje projektowanie architektury CPD w sposób systemowy, łączący poziom mikro, mezo i makro. Wdrażanie strategii inkluzyjnych wymaga nie tylko zasobów finansowych, ale także zmiany kultury organizacyjnej szkół i placówek doskonalenia.

Podsumowując – ramy prawne i organizacyjne w Polsce tworzą spójny fundament do rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej w warunkach różnorodności kulturowo-językowej. Ich skuteczna implementacja jest warunkiem budowania systemu edukacji opartego na równości, jakości i sprawiedliwości społecznej.

2.4. System doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie podlaskim

System doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie podlaskim stanowi przykład złożonej architektury wsparcia, w której współdziałają instytucje publiczne, placówki doskonalenia nauczycieli, kuratoria, uczelnie wyższe oraz organizacje pozarządowe, co przedstawiono w tabeli 6. W obliczu rosnącej liczby uczniów z doświadczeniem migracji region ten podejmuje intensywne działania na rzecz edukacji włączającej i podnoszenia jakości kształcenia. Kluczową rolę odgrywają placówki

doskonalenia nauczycieli, takie jak Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku oraz Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, które oferują szkolenia, warsztaty, konsultacje i sieci współpracy. Ich działalność obejmuje zarówno doskonalenie metodyczne, jak i rozwój kompetencji psychospołecznych nauczycieli, niezbędnych w pracy w środowisku wielokulturowym. Współpraca z uczelniami wyższymi, między innymi z Uniwersytetem w Białymstoku, umożliwia transfer wiedzy naukowej do praktyki szkolnej, wzmacniając procesy innowacyjne w dydaktyce. Istotnym elementem systemu są projekty finansowane ze środków europejskich, w tym FEdP, które wspierają edukację włączającą, cyfryzację oświaty oraz rozwój kompetencji kadry w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku prowadzi Centrum Poradnictwa Zawodowego świadczącego usługi poradnictwa także cudzoziemcom. Organizacje pozarządowe o zasięgu krajowym, takie jak Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Fundacja Ocalenie oraz regionalnym, np. Fundacja Dialog, Fundacja Okno na Wschód, Fundacja Otwarta Edukacja oraz Caritas Archidiecezji Białostockiej dostarczają bezpłatnych szkoleń i zasobów metodycznych, wzmacniając kompetencje nauczycieli w obszarze komunikacji międzykulturowej i pracy z traumą migracyjną.

System podlaski cechuje również rozwój sieci współpracy nauczycieli, które sprzyjają wymianie doświadczeń i dobrych praktyk w zakresie edukacji włączającej. Wdrażanie strategii CPD w regionie opiera się na modelu wielopoziomowym, łączącym poziom mikro (praktyka lekcyjna), mezo (rozwój szkoły) i makro (polityki regionalne i krajowe). Kluczowym wyzwaniem pozostaje zapewnienie trwałości i jakości działań poprzez mechanizmy ewaluacji oraz standaryzację procedur.

W niniejszej części rozdziału podjęto analizę instytucji, programów i inicjatyw realizowanych w województwie podlaskim, wskazując ich znaczenie dla rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Celem jest ukazanie, w jaki sposób regionalny system doskonalenia zawodowego odpowiada na wyzwania współczesnej szkoły w warunkach różnorodności kulturowo-językowej.

Rozdział 9 prawa oświatowego oraz rozporządzenia wykonawcze definiują system placówek doskonalenia nauczycieli (PDN/ODN), zadania doradców metodycznych oraz mechanizmy akredytacji i zapewniania jakości⁷⁵. (Te instrumenty stanowią podstawę do projektowania i wdrażania strategii CPD w szkołach zawodowych zgodnie z diagnozą potrzeb szkół i priorytetami polityki oświatowej.

Kuratoria oświaty realizują funkcje nadzorcze i akredytacyjne oraz dyseminują przepisy; PDN/ODN planują i prowadzą ofertę CPD zgodnie z diagnozą potrzeb szkół;

⁷⁵ [Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 25 lipca 2025 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe](#) (Dz.U. 2025, poz. 1043; dostęp: 9.12.2025); [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2018 r. w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli](#) (Dz.U. 2018, poz. 2029; dostęp: 9.12.2025).

jednostki samorządu (w tym województwo) uruchamiają projekty finansowane z EFS+, wspierające kompetencje kadry poprzez mentoring, sieci współpracy i granty rozwojowe⁷⁶.

Województwo podlaskie dysponuje ekosystemem wsparcia (KO, PDN/ODN, UMWP – Departament Edukacji i Sportu, WUP, NGO), który można ukierunkować na rozwój kompetencji kadry poprzez łączenie CPD, mentoringu, mobilności oraz zasobów międzysektorowych⁷⁷ (Fundacja Okno na Wschód, 2022–2024; WUP Białystok, 2024 – 2028).

Tabela 6. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w województwie podlaskim – przykłady inicjatyw

Instytucja/program	Szczegółowy opis	Lokalizacja	Źródło (link)
CEN Białystok – konferencja Edukacja włączająca	Konferencja poświęcona praktykom inkluzyjnym i wsparciu uczniów z doświadczeniem migracji; narzędzia i przykłady wdrożeń.	Białystok	https://www.cen.bialystok.pl/
CEN Białystok – Umiejętności i kompetencje w świecie rzeczywistym i cyfrowym	Wydarzenie łączące komponent inkluzji, dobrostanu i kompetencji cyfrowych kadry (moduły warsztatowe).	Białystok	https://www.cen.bialystok.pl/
CEN Białystok – bieżąca oferta szkoleniowa	Szkolenia metodyczne i technologiczne (między innymi lekcje terenowe, grywalizacja, Python) – adekwatne do pracy w klasach wielojęzycznych.	Białystok	https://www.cen.bialystok.pl/
MODM Białystok – warsztaty ceramiczne (SPE i inkluzja)	Zajęcia praktyczne dotyczące metod aktywizujących dla uczniów ze SPE, w tym dzieci z doświadczeniem migracji (komponent terapeutyczno-edukacyjny).	Białystok	https://modm.edu.pl/
MODM Białystok – Międzyszkolna Sieć Współpracy Nauczycieli	Sieć współpracy: szkolenia na temat kompetencji przyszłości, zajęcia otwarte, konferencje – wymiana dobrych praktyk.	Białystok	https://modm.edu.pl/

⁷⁶ Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 listopada 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2023 poz. 2738; dostęp: 7.12.2025).

⁷⁷ Fundacja Okno na Wschód, [Projekty zrealizowane](#) (dostęp: 7.12.2025); Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku, [Regionalny Plan Działań](#) (dostęp: 22.12.2025).

Instytucja/program	Szczegółowy opis	Lokalizacja	Źródło (link)
SODN Suwałki – kursy wychowawcze i kierownicze wypoczynku	Kursy z elementami pracy z grupą zróżnicowaną; przydatne w szkołach pracujących z uczniami migracyjnymi (organizacja wypoczynku, wsparcie).	Suwałki	https://www.sodn.suwalki.pl/
SODN Suwałki – konsultacje podstawy programowej z matematyki	Konsultacje merytoryczne (adaptacja treści, praca w klasach mieszanych językowo), w tym zdalne formy wsparcia.	Suwałki	https://www.sodn.suwalki.pl/
CEN Łomża – szkolenia dla nauczycieli i dyrektorów	Kursy metodyczne i zarządcze pod potrzeby szkół; komponent przygotowania do pracy w klasach wielojęzycznych.	Łomża	https://www.cen.lomza.pl/szkolenia1
Samorządowy Ośrodek Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Łomży	Doradztwo metodyczne; wsparcie dla rad pedagogicznych; konsultacje dotyczące inkluzji i pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.	Łomża	https://www.cylex-polska.pl/firmy/samorzadowy-osrodek-doradztwa.html
WUP Białystok	Centrum Poradnictwa Zawodowego świadczącego usługi poradnictwa także cudzoziemcom	Białystok Łomża Suwałki	https://wupbialystok.praaca.gov.pl/dla-bezrobotnych-i-poszukujacych-pracy/centrum-informacji-i-planowania-kariery-zawodowe/poradnictwo-indywidualne
Podlaska Sieć Rozwoju Kształcenia i Sieci Doradztwa Zawodowego działająca w ramach projektu KPO	Projekt	Suwałki i region	https://cen.suwalki.pl/pProjekt-kpo/
Narodowa Agencja Erasmus+ – warsztaty dla wnioskodawców	Wsparcie projektowania współpracy międzynarodowej szkół; możliwość mobilności i wymiany dobrych praktyk.	ogólnopolskie (dostępne dla podlaskich instytucji)	https://erasmusplus.org.pl/
Fundacja Polskie Forum Migracyjne – Szkoła międzykulturowa w praktyce	Bezpłatny cykl warsztatowy: prawo oświatowe, asystent międzykulturowy, psychologia migracji; certyfikaty.	online	https://forummigracyjne.org/wydarzenie/szkola-miedzykulturowa-w-praktyce/

Instytucja/program	Szczegółowy opis	Lokalizacja	Źródło (link)
Fundacja Okno na Wschód	Fundacja „Okno na Wschód” koncentruje się silniej na aspektach integracyjnych, prawnych i aktywizacyjnych, w tym wzmacnianiu kompetencji migrantów i ich pozycji społecznej.	Białystok i region	https://onw.org.pl/
Caritas Archidiecezji Białostockiej	Centrum Pomocy Migrantom i Uchodźcom • żywność i odzież, zapewniające podstawowe warunki bytowe, • opieka nad dziećmi, w tym programy edukacyjne i zajęcia integracyjne, • zajęcia integracyjne dla całych rodzin, sprzyjające adaptacji w nowym środowisku, • pomoc prawna – doradztwo w sprawach formalnych i prawnych, • wsparcie psychologa, szczególnie dla osób doświadczających traumy, • naukę języka polskiego, umożliwiającą łatwiejszą integrację i funkcjonowanie w społeczeństwie, • pośrednictwo pracy, które pomaga osobom dorosłym znaleźć zatrudnienie i samodzielność ekonomiczną.	Stacjonarnie Białystok i region	https://caritas.bialystok.pl/centrum-pomocy-migrantom-i-uchodzcom-2
Fundacja Ocalenie – bezpłatne szkolenia dla kadry	Praca z barierą językową, stereotypami i traumą; tworzenie klimatu akceptacji; wsparcie eksperckie.	online / szkoły regionu	https://ocalenie.org.pl/aktualnosci/bezplatne-szkolenia-dla-nauczycieli-nauczycielek

Instytucja/program	Szczegółowy opis	Lokalizacja	Źródło (link)
Uniwersytet w Białymstoku, Fundacja Otwartej Edukacji – Szkoła Edukacji Międzykulturowej	Zjazdy szkoleniowe: rozpoznawanie potrzeb uczniów migracyjnych, projektowanie działań edukacyjnych i wsparcia.	Białystok / region	https://uwb.edu.pl/aktualnosci/jak-wspierac-edukacje-dzieci-i-młodzieży-z-doswiadczeniem-migracji-ii-szkoła-edukacji-międzykulturowej--4634.html
ECRK Białystok – e-szkolenie dotyczące pracy z uczniami przybyłymi z zagranicy	Wykład/webinar o kompetencjach dydaktycznych i komunikacyjnych oraz zarządzaniu klasą zróżnicowaną.	Białystok	https://ecrkbialystok.com.pl/e-szkolenia/product/6238-nowosc-jak-rozwijac-kompetencje-nauczycielskie-sprzyjajace-efektywnej-pracy-z-uczniami-przybyłymi-z-zagranicy
CEN Białystok – współpraca z Uniwersytetem w Białymstoku	Porozumienie o partnerstwie (transfer wiedzy z uczelni do szkół): wielokulturowość, dydaktyka inkluzyjna.	Białystok	https://www.cen.bialystok.pl/
CEN Białystok – akredytacja Podlaskiego Kuratora Oświaty (2025)	Potwierdzenie jakości usług Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w strukturze CEN.	Białystok	https://www.cen.bialystok.pl/
SODN Suwałki – konferencje na temat egzaminów zewnętrznych	Analiza wyników i wnioski dla pracy z uczniami migracyjnymi (różnice programowe, strategię językowe).	Suwałki	https://www.sodn.suwalki.pl/
MODM Białystok – konferencje metodyczne (SPE, AAC)	Praktyki komunikacji wspomagającej (AAC) – ważne dla uczniów z barierami językowymi i traumą migracyjną.	Białystok	https://modm.edu.pl/

Źródło: opracowanie własne.

Infrastruktura CPD i współpraca międzysektorowa (Białystok, Łomża, Suwałki)

Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku (z akredytacją kuratora) prowadzi konferencje, publikacje i ofertę szkoleniową zorientowaną na praktykę inkluzyjną; porozumienia z Uniwersytetem w Białymstoku wspierają transfer wiedzy naukowej

do szkół⁷⁸. Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku rozwija sieci współpracy, konferencje i warsztaty (w tym dotyczące komunikacji wspomagającej), co sprzyja pracy z klasami zróżnicowanymi językowo i społecznie⁷⁹. W Suwałkach Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli prowadzi konsultacje w zakresie podstawy programowej i organizuje kursy przydatne w pracy z grupą zróżnicowaną. Łomżyńskie Centrum Edukacji Nauczycieli oraz samorządowe ośrodki doradztwa zapewniają stałą ofertę metodyczną i doradczą⁸⁰.

Projekty systemowe i inicjatywy integracyjne (Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku, FEdP, organizacje pozarządowe)

Równolegle konkursy FEdP 8.1 finansują działania z zakresu edukacji włączającej i cyfryzacji, umożliwiając spójne planowanie szkoleń i mentoringu⁸¹. Oferty organizacji pozarządowych (Fundacji Polskie Forum Migracyjne i Fundacja Ocalenie) dostarczają bezpłatnych, praktycznych kursów online dla nauczycieli i dyrektorów, wzmacniając kompetencje psychospołeczne i międzykulturowe kadry⁸².

Programy stypendialne i projekty edukacyjne współfinansowane z EFS+ w ramach FEPD mogą służyć nie tylko uczniom, ale też kadrze – jako nośnik tutoringu, oceny autentycznej oraz praktyk projektowych, a także jako inkubator kompetencji leaderskich dyrektorów i zespołów CPD na poziomie szkoły⁸³

Modele operacyjne CPD w szkołach zawodowych

Modele operacyjne CPD w szkołach zawodowych oznaczają zorganizowane, praktyczne systemy doskonalenia nauczycieli, które są dostosowane do realiów kształcenia zawodowego i ukierunkowane na szybkie wdrażanie nowych kompetencji w pracy z uczniami. Innymi słowy, nie chodzi jedynie o to, że nauczyciele się szkolą, ale jak dokładnie te szkolenia są zaprojektowane, realizowane i przekładane na codzienną praktykę edukacyjną.

Na poziomie mikro najbardziej efektywne są: strategie językowe w nauczaniu przedmiotowym (*scaffolding*, glosariusze wizualne), różnicowanie zadań i ocenianie kształtujące, a w przypadku barier komunikacyjnych – komponent komunikacji wspomagającej (AAC))⁸⁴. Na poziomie mezo kluczowe pozostają sieci współpracy,

⁷⁸ Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, Oferta szkoleniowa (dostęp: 7.12.2025).

⁷⁹ Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, Szkolenia (dostęp: 7.12.2025).

⁸⁰ Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Plan doskonalenia nauczycieli 2025 (dostęp: 7.12.2025); Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży, Oferta doskonalenia zawodowego wrzesień 2025 - styczeń 2026 (dostęp: 7.12.2025).

⁸¹ Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Fundusze Europejskie dla Podlaskiego (dostęp: 7.12.2025).

⁸² Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Edukacja/dla szkół (dostęp: 7.12.2025); Warsztaty i szkolenia (dostęp: 10.01.2026).

⁸³ Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, Programy stypendialne i projekty edukacyjne współfinansowane z EFS+, (dostęp: 10.01.2026); Urząd Miejski w Białymstoku, Programy edukacyjne i stypendialne miasta Białystok (dostęp: 10.01.2026).

⁸⁴ Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, [Oferta szkoleniowa i sieci współpracy 2025](#), moduły AAC) (dostęp: 14.01.2026); OECD, [Education at a Glance...](#); OECD, [Teachers and School...](#)

mentoring koleżeński oraz *lesson study* w cyklach *plan-do-study-act*⁸⁵, co sprzyja instytucjonalizacji zmian w praktyce nauczania⁸⁶. Na poziomie makro partnerstwa szkół z pracodawcami i mobilności kadry (Erasmus+)⁸⁷ wzmacniają uczenie się w miejscu pracy oraz budują „kapitał mostowy” (*bridging capital*) uczniów z doświadczeniem migracji⁸⁸

Analiza systemu doskonalenia zawodowego w województwie podlaskim pozwala stwierdzić, że region ten dysponuje rozbudowaną infrastrukturą wspierającą rozwój kompetencji nauczycieli w warunkach rosnącej różnorodności kulturowo-językowej.

Znaczący udział w podnoszeniu jakości pracy pedagogicznej mają regionalne ośrodki wspierające rozwój zawodowy nauczycieli, między innymi CEN w Białymstoku oraz MODM i SODN w Suwałkach. Instytucje te przygotowują zróżnicowaną ofertę form doskonalenia – od szkoleń i warsztatów, po specjalistyczne konsultacje – obejmując zarówno zagadnienia dydaktyczne, jak i obszar kompetencji społecznych, niezbędnych w pracy z uczniami o doświadczeniu migracyjnym. Ważnym komponentem ich działalności jest współpraca z uczelniami wyższymi, takimi jak Uniwersytet w Białymstoku, która umożliwia skuteczne wdrażanie wniosków z badań naukowych do praktyki szkolnej oraz sprzyja wprowadzaniu innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych.

System wzmacniają również inicjatywy finansowane ze środków europejskich – w tym projekty realizowane w ramach FEPD – ukierunkowane na rozwój edukacji włączającej, podnoszenie poziomu cyfryzacji placówek oświatowych oraz doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy w warunkach zróżnicowania kulturowego.

Wojewódzki Urząd Pracy (WUP) w Białymstoku realizuje projekty finansowane ze środków UE (Fundusze Europejskie dla Podlaskiego 2021–2027), które obejmują również migrantów jako jedną z grup docelowych. W ich ramach oferowane są między innymi:

- szkolenia zawodowe i kompetencyjne,
- doradztwo zawodowe,
- staże i formy aktywizacji,
- wsparcie przedsiębiorczości (dotacje na działalność gospodarczą)

⁸⁵ *Plan-do-study-act* (PDSA) – to czterofazowy cykl doskonalenia jakości, stosowany w edukacji do systematycznego testowania i ulepszania praktyk dydaktycznych. Wywodzi się z koncepcji ciągłego doskonalenia jakości (*deming cycle*).

Cztery fazy cyklu:

Plan – zaplanowanie interwencji lub zmiany (na przykład zmodyfikowana metoda pracy, nowe zadanie, inny sposób udzielania informacji zwrotnej).

Do – wdrożenie planu w małej skali (na przykład w jednej klasie, na jednej lekcji).

Study – analiza danych i obserwacja efektów (na przykład analiza prac uczniów, obserwacje, refleksja nauczycieli).

Act – podjęcie działań na podstawie wyników: modyfikacja, rozszerzenie lub rezygnacja ze zmiany.

⁸⁶ OECD, [Teachers and School...](#)

⁸⁷ Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, [Erasmus+ 2026: terminy, zasady, przewodnik po programie](#) (dostęp: 14.01.2026).

⁸⁸ Tamże.

WUP angażuje się również w działania wspierające edukację i kompetencje zawodowe, co pośrednio dotyczy także młodzieży migracyjnej.

Przykładem są projekty związane z:

- rozwojem szkolnictwa zawodowego,
- wsparciem uczniów (na przykład stypendia, rozwój kompetencji),
- współpracą z pracodawcami i dostosowaniem kształcenia do rynku pracy.

Istotnym elementem działań WUP jest współpraca z organizacjami pozarządowymi (na przykład Caritas, fundacje), które realizują bezpośrednią pomoc dla migrantów. Dzięki temu wsparcie ma charakter kompleksowy i obejmuje zarówno sferę edukacyjną, jak i społeczną oraz bytową, co stanowi przykład zintegrowanego podejścia łączącego działania edukacyjne z interwencjami o charakterze społecznym. Organizacje pozarządowe – w tym Fundacja Polskie Forum Migracyjne oraz Fundacja Ocalenie – oferują bezpłatne szkolenia oraz opracowania metodyczne, wspierając rozwój kompetencji nauczycieli w zakresie komunikacji międzykulturowej i pracy z osobami doświadczającymi traumy migracyjnej. W regionie obserwuje się również intensyfikację tworzenia nauczycielskich sieci współpracy, które ułatwiają dzielenie się doświadczeniami i upowszechnianie praktyk sprzyjających edukacji włączającej. Realizacja strategii CPD w województwie oparta jest na podejściu wieloszczeblowym, integrującym poziom lekcyjny (mikro), rozwój instytucjonalny szkoły (mezo) oraz ramy polityk regionalnych i państwowych (makro). Istotnym wyzwaniem pozostaje zagwarantowanie ciągłości i wysokiej jakości podejmowanych działań poprzez systematyczną ewaluację oraz wypracowanie standardowych procedur.

Fundacja Okno na Wschód prowadzi wielowymiarowe działania ukierunkowane na integrację, adaptację i aktywizację cudzoziemców, zwłaszcza z krajów Europy Wschodniej. Jednym z kluczowych elementów jej działalności jest funkcjonowanie Centrum Wsparcia Cudzoziemców w Białymstoku, które zapewnia kompleksową pomoc migrantom.

Zakres wsparcia obejmuje przede wszystkim:

- pomoc w legalizacji pobytu, pracy i edukacji,
- doradztwo w sprawach życia codziennego (np. mieszkanie, system opieki zdrowotnej),
- wsparcie prawne oraz pomoc w tłumaczeniu dokumentów,
- kursy języka polskiego i narzędzia e-learningowe,
- wsparcie psychologiczne i doradztwo zawodowe.

Fundacja prowadzi także działania integracyjne i środowiskowe, takie jak:

- organizowanie spotkań i wydarzeń sprzyjających integracji migrantów ze społecznością lokalną,
- prowadzenie projektów wspierających określone grupy (np. Klub Kobiet Imigrantek, nastawiony na *empowerment* i aktywizację kobiet migrantek),
- tworzenie przestrzeni wolontariatu i zaangażowania społecznego.

Istotnym elementem działalności jest również monitorowanie sytuacji migrantów i reagowanie na przypadki dyskryminacji, między innymi poprzez wsparcie prawne i działania edukacyjne (np. projekty dotyczące praw człowieka).

Całość działań fundacji ma charakter długofalowy i systemowy, łącząc wsparcie indywidualne z budowaniem kapitału społecznego oraz kompetencji adaptacyjnych migrantów.

Kolejną organizacją pozarządową wspierającą osoby z doświadczeniem migracji jest Caritas Archidiecezji Białostockiej. Caritas koncentruje swoje działania wokół Centrum Pomocy Migrantom i Uchodźcom, które stanowi podstawową instytucję wsparcia dla cudzoziemców w regionie.

Pomoc oferowana w ramach centrum ma charakter kompleksowy i obejmuje zarówno wsparcie interwencyjne, jak i działania integracyjne:

- pomoc rzeczową (żywność, odzież, środki higieniczne),
- wsparcie psychologiczne dla osób doświadczających traumy migracyjnej,
- pomoc prawną i wsparcie w kontaktach z instytucjami,
- naukę języka polskiego,
- opiekę nad dziećmi oraz zajęcia edukacyjne i integracyjne dla rodzin,
- pośrednictwo pracy i wspieranie samodzielności ekonomicznej.

Caritas pełni także funkcję przestrzeni integracyjnej i środowiskowej, organizując:

- zajęcia integracyjne dla dzieci i dorosłych,
- działania wspierające budowanie relacji społecznych i poczucia bezpieczeństwa,
- programy adaptacyjne dla całych rodzin migrantów.

Ważnym aspektem działalności Caritas jest również szybka reakcja kryzysowa, szczególnie widoczna w kontekście wsparcia uchodźców wojennych (na przykład z Ukrainy), która następnie przekształcana jest w długofalowe programy integracyjne⁸⁹.

Podsumowując – województwo podlaskie tworzy spójny ekosystem wsparcia, który odpowiada na wyzwania współczesnej szkoły w warunkach migracji. Realizacja tych działań wymaga dalszej integracji zasobów, rozwijania partnerstw i systematycznego monitorowania efektów, aby zapewnić skuteczność i trwałość procesów doskonalenia zawodowego.

Dokumenty Unii Europejskiej, w tym rekomendacje Rady UE z lat 2018 i 2020, podkreślają znaczenie edukacji włączającej jako fundamentu integracji społecznej oraz modernizacji szkół zawodowych poprzez elastyczność ścieżek, uczenie się w miejscu pracy i mobilność międzynarodową. Ramy ET2020 oraz programy Erasmus+ i SALTO Inclusion & Diversity dostarczają narzędzi do wdrażania strategii inkluzyjnych, wspierając rozwój kompetencji nauczycieli w środowisku wielokulturowym. Zalecenia UNESCO i OECD uzupełniają tę perspektywę o wymiar jakościowy, wskazując na potrzebę budowania ekosystemów wsparcia opartych na mentoringu, coachingu

⁸⁹ Caritas Archidiecezji Białostockiej (dostęp: 3.01.2026).

i lesson study. Na poziomie krajowym system doskonalenia zawodowego opiera się na spójnych regulacjach prawnych, w tym prawie oświatowym, rozporządzeniach wykonawczych oraz Karcie Nauczyciela, które definiują strukturę placówek doskonalenia, mechanizmy akredytacji, jak również obowiązek rozwoju zawodowego nauczycieli.

Mechanizmy finansowe, w tym środki samorządowe i fundusze europejskie (EFS+), umożliwiają realizację projektów ukierunkowanych na edukację włączającą i cyfryzację oświaty, co wzmacnia potencjał systemu w adaptacji do wyzwań migracyjnych. Kuratoria oświaty pełnią funkcję koordynacyjną, zapewniając zgodność działań z polityką państwa oraz wspierając szkoły w implementacji strategii inkluzyjnych.

Instytucje odpowiedzialne za rozwój zawodowy nauczycieli – w tym CEN, MODM i SODN – przekładają założenia polityk edukacyjnych na praktykę, oferując zróżnicowane formy wsparcia dydaktycznego, takie jak szkolenia, konsultacje czy konferencje. Coraz częściej w ich programach pojawiają się treści dotyczące edukacji międzykulturowej oraz zagadnień związanych z dobrostanem uczniów.

W skali regionalnej województwo podlaskie stanowi przykład skutecznego modelu współpracy między instytucjami publicznymi, organizacjami społecznymi oraz środowiskiem akademickim. Realizowane inicjatywy, obejmujące między innymi, projekty finansowane ze środków FEdP oraz programy organizacji pozarządowych, wzmacniają zdolność placówek oświatowych do funkcjonowania w warunkach zróżnicowania kulturowego i językowego.

Charakterystyczną cechą regionalnego systemu wsparcia zawodowego jest również dynamiczny rozwój sieci współpracy nauczycieli, sprzyjający wymianie doświadczeń oraz upowszechnianiu praktyk włączających. Implementacja strategii CPD w województwie odbywa się w ramach podejścia wielopoziomowego, integrującego działania podejmowane na poziomie lekcji (mikro), szkoły jako organizacji (mezo) oraz polityk regionalnych i krajowych (makro). Kluczowym wyzwaniem pozostaje zapewnienie trwałości i jakości działań poprzez mechanizmy ewaluacji oraz standaryzację procedur.

Podsumowując, rozdział drugi ukazuje, że skuteczna realizacja edukacji włączającej wymaga synergii polityk europejskich, krajowych i regionalnych oraz zaangażowania wszystkich interesariuszy procesu edukacyjnego. Tylko spójne i systemowe podejście do doskonalenia zawodowego nauczycieli może zapewnić wysoką jakość kształcenia w warunkach migracji i różnorodności kulturowej.

2.5. Kompetencje kluczowe, przekrojowe i międzykulturowe w doskonaleniu zawodowym kadry szkół zawodowych w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Współczesne kształcenie zawodowe realizowane jest w warunkach rosnącej złożoności społecznej, kulturowej i organizacyjnej, które w istotny sposób wpływają na rolę szkół zawodowych oraz kompetencje ich kadry. W województwie podlaskim,

charakteryzującym się nasileniem procesów migracyjnych i wzrostem liczby uczniów z doświadczeniem migracji⁹⁰, kadra zarządzająca i ucząca szkół zawodowych funkcjonuje jednocześnie w przestrzeni edukacyjnej i rynku pracy, coraz częściej zróżnicowanych kulturowo i językowo⁹¹. Dokumenty Unii Europejskiej oraz organizacji międzynarodowych jednoznacznie wskazują, że skuteczna realizacja kształcenia zawodowego w takich warunkach wymaga rozwijania kompetencji przekrojowych, które umożliwiają transfer kwalifikacji branżowych do zmiennych i wielokontekstowych środowisk zawodowych⁹².

Rekomendacja Rady UE z 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie definiuje kompetencje jako strukturę obejmującą wiedzę, umiejętności i postawy, podkreślając ich uniwersalny i transferowalny charakter. W literaturze przedmiotu kompetencje te określane jako kompetencje przekrojowe lub transwersalne, akcentują zdolność jednostki do skutecznego funkcjonowania w różnych środowiskach edukacyjnych, społecznych i zawodowych, niezależnie od specyfiki branżowej⁹³). Obejmują one między innymi myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, komunikację interpersonalną, współpracę, adaptacyjność oraz kompetencje społeczne i obywatelskie.

W dokumentach OECD i World Economic Forum kompetencje przekrojowe są wskazywane jako kluczowy warunek zatrudnienia, mobilności zawodowej oraz zdolności adaptacji w dynamicznie zmieniającym się świecie pracy⁹⁴). W kształceniu zawodowym oznacza to konieczność ich systematycznego integrowania z nauczaniem treści branżowych, a nie traktowania jako odrębnego lub fakultatywnego obszaru. Kompetencje przekrojowe stanowią bowiem podstawę efektywnego wykorzystania kwalifikacji zawodowych w realnych warunkach pracy.

Szczególne miejsce wśród kompetencji przekrojowych zajmują kompetencje międzykulturowe, które w warunkach migracji i rosnącej różnorodności kulturowej stają się niezbędnym elementem zarówno procesu dydaktycznego, jak i zarządzania szkołą. Definiowane są one jako zdolność do skutecznej i adekwatnej interakcji w sytuacjach międzykulturowych, oparta na zintegrowanym zestawie wiedzy, umiejętności i postaw. Barrett ujmuje je jako zbiór wartości, postaw, umiejętności, wiedzy i rozumienia, które

⁹⁰ Irka Jazukiewicz, Jędrzej Witkowski, [Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport](#) (dostęp: 15.01.2026).

⁹¹ W województwie podlaskim wśród legalnie pracujących cudzoziemców dominują Ukraińcy i Białorusini (28,7 tysiąca w 2024 roku), co zwiększa zróżnicowanie kulturowe i językowe w szkołach zawodowych oraz na rynku pracy. Zobacz: Irka Jazukiewicz, Jędrzej Witkowski, [Uczniowie-cudzoziemcy...](#); Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku, [Podlaski rynek pracy XII 2024](#), Białystok 2024 (dostęp: 20.01.2026).

⁹² Council of the European Union, [Council Recommendation of 22 May 2018...](#); CEDEFOP, [Key Competences for Lifelong Learning in Vocational Education and Training](#) (dostęp: 3.01.2026).

⁹³ CEDEFOP, [Key Competences for Lifelong...](#); UNESCO, [Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework](#) (dostęp: 3.01.2026).

⁹⁴ OECD, [The Future of Education and Skills: Education 2030](#), s. 4–11 (dostęp: 10.01.2026); World Economic Forum, [The Future of Jobs Report 2020](#), Geneva 2020, s. 36–45 (dostęp: 4.01.2026).

umożliwiają poszanowanie różnorodności oraz budowanie pozytywnych i konstruktywnych relacji z osobami postrzeganymi jako kulturowo odmienne⁹⁵.

Rada Europy w dokumencie „Reference Framework of Competences for Democratic Culture” lokuje kompetencje międzykulturowe w centrum edukacji demokratycznej i inkluzyjnej, wskazując, że są one warunkiem tworzenia bezpiecznego środowiska edukacyjnego oraz równości szans w dostępie do edukacji⁹⁶ (Council of Europe, 2018) (rysunek 1).

Rysunek 1. Kompetencje kluczowe, przekrojowe i międzykulturowe w doskonaleniu zawodowym kadry szkół zawodowych w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji



Źródło: opracowanie własne.

Ujęcie to jest spójne z podejściem prezentowanym przez Młynarczuk-Sokołowską (2022), która podkreśla, że kompetencje międzykulturowe nauczycieli nie ograniczają się do wiedzy o „innych kulturach”, lecz obejmują refleksyjność, świadomość własnych uwarunkowań kulturowych, zdolność krytycznej analizy praktyki edukacyjnej oraz gotowość do modyfikowania działań dydaktycznych i wychowawczych w odpowiedzi na realne potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji.

Kompetencje międzykulturowe nauczycieli mają charakter relacyjny i procesualny – rozwijają się w praktyce edukacyjnej i są ściśle powiązane z kontekstem instytucjonalnym szkoły. Oznacza to, że powinny być traktowane jako integralny element kompetencji zawodowych kadry szkół zawodowych, warunkujący skuteczność

⁹⁵ Darla Deardorff, [Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization](#), „Journal of Studies in International Education” 2006, t. 10, nr 3, s. 241–266 (dostęp: 15.01.2026); Martyn Barrett, [How Schools Can Promote Intercultural Competence and Democratic Culture](#), Strasbourg 2018, s. 19–27 (dostęp: 4.01.2026).

⁹⁶ Martyn Baret, [Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, Concepts and Model](#), Strasbourg 2018, s. 25–37 (dostęp: 5.01.2026).

realizacji ról dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych, a nie jako kompetencje dodatkowe czy incydentalne⁹⁷.

Zgodnie z przyjętą w niniejszym raporcie definicją potrzeby nauczycieli w zakresie rozwijania kompetencji zawodowych odnoszą się do zidentyfikowanych i zweryfikowanych luk pomiędzy aktualnym poziomem ich wiedzy, umiejętności i postaw a wymaganiami współczesnego systemu oświaty. W kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji luki te dotyczą w szczególności obszaru kompetencji międzykulturowych, obejmujących wiedzę merytoryczną (na przykład procesy migracyjne, uwarunkowania kulturowe i językowe), umiejętności metodyczne (nauczanie zróżnicowane, komunikacja międzykulturowa, praca z barierami językowymi) oraz postawy osobiste (empatia kulturowa, otwartość, autorefleksja). Tym samym kompetencje międzykulturowe należy uznać za niezbędny element kompetencji zawodowych nauczycieli szkół zawodowych, determinujący jakość pracy dydaktycznej i wychowawczej w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Tabela 7. Kompetencje międzykulturowe jako element kompetencji zawodowych nauczycieli szkół zawodowych

Obszar kompetencji zawodowych	Kompetencje międzykulturowe	Składowe (wiedza/umiejętności/postawy)	Znaczenie w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji	Źródła
kompetencje dydaktyczne	nauczanie wrażliwe kulturowo	wiedza o stylach uczenia się; adaptacja metod; otwartość	dostępność treści zawodowych i sprawiedliwe ocenianie	Deardorff 2006; Młynarczuk-Sokołowska 2022
kompetencje komunikacyjne	komunikacja międzykulturowa	bariery językowe; mediacja; empatia	redukcja nieporozumień i wykluczenia	UNESCO 2013; Barrett 2018
kompetencje wychowawcze	budowanie inkluzyjnego klimatu	mechanizmy wykluczenia; reagowanie na konflikty; wrażliwość	bezpieczeństwo i dobrostan uczniów	Council of Europe 2018
kompetencje diagnostyczne	rozpoznawanie potrzeb uczniów	doświadczenie migracji; diagnoza funkcjonalna; uważność	trafna identyfikacja luk edukacyjnych	Młynarczuk-Sokołowska 2022
kompetencje refleksyjne	autorefleksja kulturowa	świadomość uprzedzeń; analiza praktyki; gotowość do zmiany	ograniczenie nieuświadomionych barier	Pankowska i inni 2022

Źródło: opracowanie własne.

⁹⁷ Anna Młynarczuk-Sokołowska, *Catożyciowa edukacja...*, s. 245–257; Anna Młynarczuk-Sokołowska, *Pedagog, nauczyciel, wychowawca w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, „Społeczeństwo – Edukacja – Kultura” 2017, nr 1(11), s. 109–120 (dostęp: 5.01.2026).

Tabela 8. Kompetencje międzykulturowe kadry zarządzającej szkół zawodowych w środowisku zróżnicowanym kulturowo

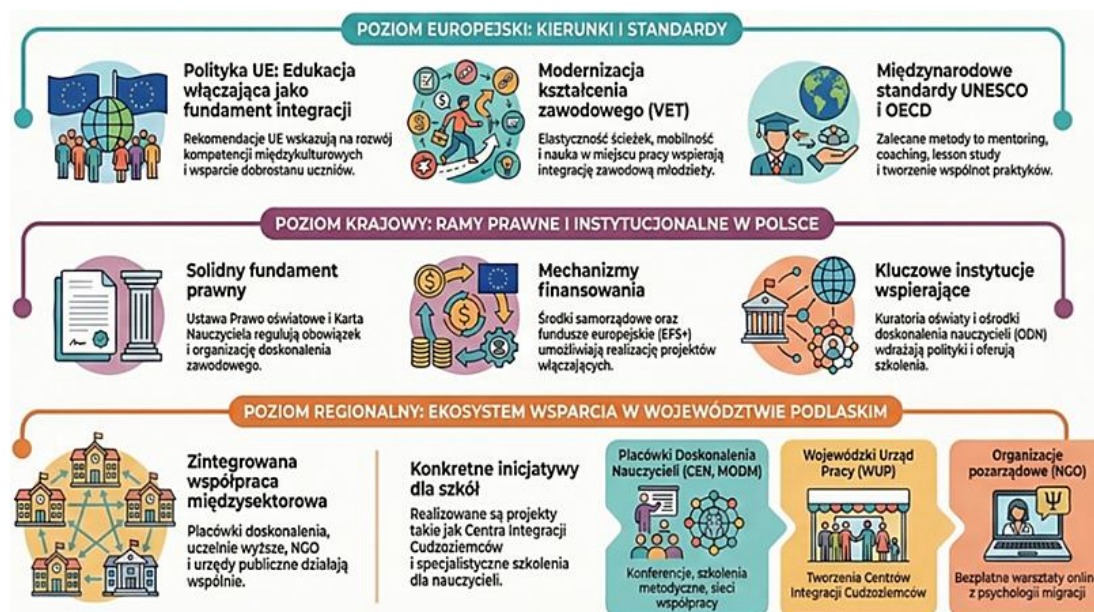
Obszar kompetencji zarządczych	Kompetencje międzykulturowe	Składowe (wiedza/umiejętności/postawy)	Znaczenie dla funkcjonowania szkoły	Źródła
zarządzanie szkołą	polityka szkoły wrażliwej kulturowo	prawo, strategie integracyjne, odpowiedzialność	spójne i bezpieczne środowisko edukacyjne	Council of Europe 2018
zarządzanie zespołem	wsparcie nauczycieli	mentoring, superwizja, otwartość	redukcja obciążeń kadry	Pankowska i inni 2022
współpraca z otoczeniem	relacje z pracodawcami	mediacja kulturowa, elastyczność	bezpieczne praktyki zawodowe	CEDEFOP 2020
zarządzanie kryzysowe	reagowanie na konflikty	interwencja, empatia	ochrona dobrostanu uczniów	OECD 2018
rozwój szkoły	planowanie doskonalenia	diagnoza potrzeb, orientacja na rozwój	systemowe podnoszenie jakości	ZSU 2030

Źródło: opracowanie własne.

Analiza dokumentów europejskich, międzynarodowych ram kompetencyjnych oraz literatury przedmiotu jednoznacznie wskazuje, że kompetencje przekrojowe stanowią dziś fundament skutecznego kształcenia zawodowego, a kompetencje międzykulturowe są ich nieodzownym komponentem w warunkach rosnącej różnorodności kulturowej środowisk edukacyjnych i zawodowych. W szkołach zawodowych, w których proces kształcenia jest silnie powiązany z praktyką zawodową i rynkiem pracy, kompetencje te warunkują możliwość realnego transferu kwalifikacji branżowych do złożonych kontekstów pracy zespołowej, komunikacji i współpracy z pracodawcami. Jednocześnie kompetencje międzykulturowe należy traktować jako integralny element kompetencji zawodowych kadry zarządzającej i uczącej, determinujący jakość realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Zidentyfikowane w tym obszarze luki kompetencyjne wpisują się w przyjętą w raporcie definicję potrzeb rozwojowych nauczycieli i wskazują na konieczność systemowego, modułowego doskonalenia zawodowego, ukierunkowanego na rozwój wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do funkcjonowania w edukacji zawodowej wrażliwej kulturowo, inkluzyjnej i adekwatnej do wyzwań współczesnego rynku pracy (rysunek 2).

Rysunek 2. Strategie rozwijania kompetencji zawodowych kadry zarządzającej i uczącej w różnicujących się kulturowo szkołach zawodowych województwa podlaskiego



Źródło: opracowanie własne.

3. Potrzeby kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim w zakresie rozwijania kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Perspektywa uczestników badań

W tym rozdziale zostaną zaprezentowane wyniki badań jakościowych dotyczących potrzeb kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim w zakresie rozwijania kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Analiza została oparta na materiale empirycznym z wywiadów fokusowych oraz rozmów z dyrektorami i nauczycielami, zrekonstruowanym w perspektywie teorii ugruntowanej (zobacz rozdział 1). W centrum uwagi znalazły się zarówno kompetencje dydaktyczne i językowe, jak i umiejętności organizacyjne, komunikacyjne oraz psychospołeczne, które warunkują skuteczność integracji edukacyjnej. Wyniki analizy kodów przedstawiono w tabeli 9.

3.1. Charakterystyka grup uczniów realizujących obowiązek szkolny w szkołach zawodowych w Białymstoku, Łomży i Suwałkach

Podrozdział skupia się na charakterystyce uczniów z doświadczeniem migracji uczęszczających do szkół zawodowych trzech podlaskich miast: w Białymstoku, Łomży i Suwałkach – z uwzględnieniem barier językowych, wyzwań organizacyjnych, zasobów kapitałowych oraz proponowanych rozwiązań wsparcia.

Białystok wyróżnia się największą różnorodnością grup uczniów z doświadczeniem migracji realizujących w szkołach zawodowych obowiązek szkolny. Wśród nich znajduje się młodzież ze środowisk przymusowych migrantów – głównie z Ukrainy, w związku z toczącą się w tym kraju wojną. Obecne są dzieci migrantów ekonomicznych różnych narodowości, wśród których dominują Białorusini. W rozpoznanej grupie znajdują się też osoby z doświadczeniem remigracji, które najczęściej mają polskie obywatelstwo. Uczestniczyły one w edukacji w krajach dotychczasowego pobytu, na przykład Wielkiej Brytanii, Szkocji, Belgii, Irlandii, Grecji, co potwierdzają wypowiedzi dyrektorki technikum (KZ1T) i szkoły branżowej (KZ1, SzB).

Różnice między najważniejszymi ośrodkami miejskimi regionu są wyraźne: w Łomży pojedynczy uczniowie z doświadczeniem migracji dołączają do klas, co sprzyja ich „cichemu wtopieniu się w grupę rówieśniczą” (KZ2T), podczas gdy w Suwałkach regularnie przybywają nowi uczniowie z doświadczeniem migracji, dobrze adaptujący się dzięki szkolnym rozwiązaniom, takim jak pakiet powitalny czy Dzień Języków (KZ3T).

Po rozpoczęciu nauki w polskich szkołach zawodowych widoczna jest stabilizacja i domykanie ścieżek edukacyjnych pierwszych roczników uczniów z doświadczeniem migracji, szczególnie wśród reemigrantów zaznajomionych wcześniej z polskim systemem. Nierówno spleta się to z niżem demograficznym na poziomie lokalnym,

prowadząc do łączenia kierunków kształcenia i elastycznego planowania naboru. Trajektorie uczniów z doświadczeniem migracji zależą od postrzegania szkoły jako przystanku czy trwałego zakotwiczenia.

Wyraźna różnorodność językowa kontrastuje polszczyznę codzienną ze specjalistycznym językiem branżowym. Dane z wywiadów z dyrektorami wskazują asymetrię: uczniowie z doświadczeniem migracji radzą sobie z komunikacją ustną, lecz napotykają trudności z tekstami technicznymi i poleceniami zawodowymi (KZ, SzB; KZ3T, KZ2, SzB). Nauczyciele podkreślają, że bariery terminologiczne obniżają wyniki egzaminów teoretycznych mimo dobrych umiejętności praktycznych (NB03). Reprezentanci placówek doskonalenia nauczycieli sugerują wprowadzenie do codziennej praktyki glosariuszy polsko-ukraińskich/rosyjskich oraz zadania proceduralno-obrazkowe (ID02–ID04).

Zjawisko „podwójnego systemu”, tj. łączenie nauki w Polsce z zajęciami zdalnymi w kraju pochodzenia, wpływa na obecność uczniów z doświadczeniem migracji na lekcjach/zajęciach praktycznych oraz na ich postępy w edukacji. Wypowiadający się dyrektorzy szkół zawodowych zauważają formalną obecność uczniów bez rzeczywistego udziału lub zaangażowania oraz spadki ocen (KZ1, SzB; Kz2 SzB). Z kolei nauczyciele dostrzegają także nieregularną frekwencję (KZ2, SzB), co przeciąża kadrę i zmienia priorytety na „gaszenie pożarów” zamiast doskonalenia kompetencji (NB02). Uważają, że są mniej chętni do udziału w szkoleniach między innymi z powodu braku czasu będącego efektem chaosu edukacyjnego, a nie na skutek nasycenia umiejętnościami (ID01–ID03).

Różnice w kapitałach (kompetencjach osobistych, społecznych i edukacyjnych) uczniów z doświadczeniem migracji zależą od kontekstu miejskiego. Rozmówcy z Białymstoku wskazali na: dwujęzyczność, dyscyplinę i kompetencje techniczne (KZ1T; KZ1, SzB), z Łomży – na przewagę w przedmiotach i wielojęzyczność (KZ2T; KZ2, SzB), z Suwałk – na kapitał językowy (angielski, rosyjski) oraz procedury powitalne (KZ3T). Zasoby te organizują uczenie się poprzez mieszane grupy, projekty i tutoring rówieśniczy (NB01; NB03). Potwierdzają to głosy praktyków: „**Uczniowie z doświadczeniem migracji są bardzo zdyscyplinowani**” (KZ1, SzB). Pojęcia „kapitałów uczniów”, które należy rozumieć jako zróżnicowany zestaw zasobów osobistych, społecznych i edukacyjnych, z jakimi uczniowie z doświadczeniem migracji wchodzi do systemu szkolnego. Obejmują one zarówno kompetencje językowe, jak i postawy, nawyki uczenia się czy wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, które różnią się w zależności od kontekstu lokalnego i trajektorii migracyjnej.

W przypadku Białegostoku rozmówcy akcentują przede wszystkim dwujęzyczność uczniów, ich relatywnie wysoką dyscyplinę oraz rozwinięte kompetencje techniczne, co można wiązać z większą liczebnością tej grupy oraz większym doświadczeniem szkół w pracy w środowisku wielokulturowym. Z kolei w Łomży zwraca się uwagę na przewagę uczniów z doświadczeniem migracji w niektórych przedmiotach szkolnych oraz na ich wielojęzyczność, co sugeruje relatywnie wysoki poziom kapitału edukacyjnego

i adaptacyjnego. W Suwałkach natomiast podkreślany jest przede wszystkim kapitał językowy, obejmujący znajomość takich języków jak angielski i rosyjski, a także znaczenie dobrze rozwiniętych procedur powitalnych, które wspierają wykorzystanie tych zasobów już na etapie adaptacji.

Wskazane zasoby nie funkcjonują w izolacji, lecz aktywnie organizują proces uczenia się poprzez określone strategie dydaktyczne, takie jak tworzenie grup mieszanych, realizacja projektów zespołowych oraz tutoring rówieśniczy. W takich układach uczniowie z większym zasobem językowym lub edukacyjnym mogą wspierać swoich rówieśników, co sprzyja zarówno integracji, jak i efektywności nauczania.

Potwierdzeniem znaczenia tych zasobów są wypowiedzi praktyków, którzy zwracają uwagę na wysoką dyscyplinę i zaangażowanie tej grupy uczniów. W rezultacie analiza pokazuje, że kapitały uczniów z doświadczeniem migracji stanowią nie tylko wyzwanie dla systemu edukacji, lecz również istotny potencjał, który – odpowiednio wykorzystany – może wzmacniać procesy dydaktyczne i integracyjne w szkołach zawodowych.

Stanowisko pracy ujawnia się jako kluczowe środowisko językowe, zwłaszcza w szkołach branżowych, gdzie relacja z pracodawcą obejmuje praktyki, kontrakty i standardy BHP wymagające tłumaczeń poleceń dla uczniów z doświadczeniem migracji (KZ1, SzB). Bariery nasilają się „na produkcji”, w kuchni czy gabinecie (KZ1T; NB03). Reprezentanci placówek doskonalenia proponują glosariusze stanowiskowe, dialogi *on-the-job* i warsztaty dla nauczycieli uczących innych przedmiotów niż język polski (ID02–ID04).

Różnice rocznikowe wpływają na organizację spójnego, nieprzerywanego procesu kształcenia zawodowego: najstarsze roczniki uczniów z doświadczeniem migracji borykają się z przerwami w nauce i trudnościami językowymi, co wymaga elastycznego oceniania i wsparcia psychologicznego (NB02; KZ3T). Klasy pierwsze technikum potrzebują diagnozy wejściowej i planów kompensacyjnych (KZ1T; KZ3T).

Wzory komunikacji i normy kulturowe różnią się lokalnie: w Białymstoku negocjacje norm (stroje ochronne, konflikty) opierają się na BHP i edukacji obywatelskiej dla uczniów z doświadczeniem migracji (KZ1T), w Łomży mediuje regionalizmy i niechęć do rosyjskiego (KZ2, SzB), w Suwałkach komunikację wzmacniają wydarzenia międzykulturowe (KZ3T). Bezpośredni kontakt przewyższa formaty zdalne w budowaniu relacji (NB01; ID01). Opisane zostały zróżnicowania praktyk komunikacyjnych i sposobów regulowania norm społecznych w szkołach zawodowych, które wynikają zarówno z lokalnych uwarunkowań kulturowych, jak i specyfiki środowiska uczniów. W Białymstoku, gdzie różnorodność kulturowa jest największa, negocjowanie norm odbywa się w oparciu o odwołania do zasad bezpieczeństwa i higieny pracy oraz edukacji obywatelskiej. Oznacza to, że potencjalne konflikty lub nieporozumienia – na przykład dotyczące stroju ochronnego czy zachowań w pracowni – są rozstrzygane poprzez odwołanie do uniwersalnych, formalnie obowiązujących reguł, co pozwala depersonalizować spory i ograniczać napięcia kulturowe.

W Łomży komunikacja i relacje społeczne kształtowane są przez specyficzny kontekst regionalny, w którym istotną rolę odgrywają lokalne dialekty oraz napięcia związane z językiem rosyjskim. W praktyce oznacza to konieczność mediowania nie tylko różnic kulturowych, ale także uprzedzeń językowych, które mogą wpływać na relacje między uczniami i nauczycielami. W tym przypadku kompetencje międzykulturowe kadry obejmują także wrażliwość na lokalne uwarunkowania historyczne i społeczne.

W Suwałkach natomiast wzmacnianie komunikacji opiera się na działaniach o charakterze integracyjnym, takich jak wydarzenia międzykulturowe, które tworzą przestrzeń do bezpośredniego spotkania i budowania wzajemnego zrozumienia. Tego rodzaju inicjatywy sprzyjają osławianiu różnic kulturowych i wzmacniają relacje w mniej sformalizowany sposób niż w innych ośrodkach.

Wspólnym wnioskiem płynącym z badań jest znaczenie kontaktu bezpośredniego, który okazuje się bardziej efektywny niż komunikacja zdalna w budowaniu relacji i zaufania. Bezpośrednie interakcje umożliwiają bowiem lepsze odczytywanie intencji, emocji i kontekstu kulturowego, co jest szczególnie istotne w pracy z uczniami funkcjonującymi w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym.

Typy grup uczniów z doświadczeniem migracyjnym, czyli młodzież ze środowisk przymusowych migrantów (głównie z Ukrainy), dzieci migrantów ekonomicznych i wybierających Polskę ze względu na splot czynników (są to osoby różnych narodowości, jednak dominują Białorusini) oraz osoby z doświadczeniem remigracji (najczęściej z polskim obywatelstwem), różnią się potrzebami: uczniowie ze środowisk uchodźczych wymagają wsparcia emocjonalnego i wizualnych instrukcji (KZ3T; NB02; ID03), uczniowie migrantów ekonomicznych potrzebują glosariuszy i hospitacji (KZ1T; KZ, SzB; ID02), remigranci zaś oczekują szybkiej ścieżki wyrównawczej (KZ1T; KZ3T; NB03). W Białymstoku kluczowa jest koordynacja systemowa, w Łomży – indywidualizacja, w Suwałkach – standaryzowane procedury.

Tabela 9 syntetyzuje wymiary funkcjonowania i wsparcia w szkołach zawodowych trzech ośrodków miejskich, opierając się na triangulacji źródeł: wypowiedziach dyrekcji, fokusach nauczycieli i dyskusjach z przedstawicielami placówek doskonalenia.

Tabela 9. Porównawcza charakterystyka funkcjonowania uczniów z doświadczeniem migracji w trzech ośrodkach: Białystok, Łomża, Suwałki

Typ grupy	Motywy migracji	Profil (narodowości/s status)	Główne potrzeby edukacyjne	Lokalne uwarunkowania (Białystok/Łomża/Suwałki)
młodzież ze środowisk przymusowych migrantów	przymusowa (uchodźcza)	głównie z Ukrainy	wsparcie emocjonalne i wizualne instrukcje (KZ3T; NB02; ID03)	• koordynacja systemowa • indywidualizacja • standaryzowane procedury

Typ grupy	Motyw migracji	Profil (narodowości/s status)	Główne potrzeby edukacyjne	Lokalne uwarunkowania (Białystok/Łomża/Suwałki)
dzieci migrantów ekonomicznych lub wybierających Polskę ze względu na splot czynników	ekonomiczna lub migracja z różnych powodów	osoby różnych narodowości (dominują Białorusini)	głosariusze i hospitacja (KZ1T; KZ1,SZB; ID02)	• koordynacja systemowa • indywidualizacja • standaryzowane procedury
osoby z doświadczeniem reemigracji	remigracja	najczęściej z polskim obywatelstwem	szybka ścieżka wyrównawcza (KZ1T; KZ3T; NB03)	• koordynacja systemowa • indywidualizacja • standaryzowane procedury

Źródło: opracowanie własne.

W podlaskich szkołach zawodowych spotykają się unikalne ścieżki migracyjne, które dyktują triadę wyzwań: językowego muru specjalistycznej terminologii, organizacyjnego chaosu „podwójnego systemu” oraz relacyjnego negocjowania norm kulturowych. Lokalne strategie – od glosariuszy branżowych i hybrydowych mikromodułów po mediację i tutoring rówieśniczy – mogą jednak przekuć te trudności w atuty, czyniąc z dwujęzyczności siłę napędową edukacji włączającej. Koordynacja między szkołami, pracodawcami i instytucjami doskonalenia okaże się kluczem do trwałej integracji, gdzie różnorodność staje się fundamentem zawodowego sukcesu. Zróżnicowanie wzorów komunikacji i norm kulturowych w badanych szkołach wynika przede wszystkim z lokalnych uwarunkowań społecznych i składu uczniów. W Białymstoku negocjowanie norm opiera się na zasadach BHP i edukacji obywatelskiej, co pozwala odwoływać się do uniwersalnych reguł zamiast indywidualnych ocen zachowań. Takie podejście sprzyja ograniczaniu konfliktów i wprowadza jasne ramy funkcjonowania w środowisku wielokulturowym. W Łomży ważnym elementem komunikacji są lokalne uwarunkowania językowe, w tym obecność regionalizmów oraz napięcia wobec języka rosyjskiego, które wymagają świadomej mediacji. W Suwałkach natomiast szczególną rolę odgrywają działania integracyjne, takie jak wydarzenia międzykulturowe, które wzmacniają relacje poprzez bezpośredni kontakt. Niezależnie od lokalnych różnic, we wszystkich ośrodkach podkreśla się znaczenie interakcji bezpośrednich jako bardziej efektywnych niż komunikacja zdalna. Wynika to z faktu, że kontakt twarzą w twarz ułatwia budowanie zaufania, lepsze rozumienie kontekstu kulturowego oraz skuteczniejszą komunikację w środowisku zróżnicowanym językowo.

3.2. Kompetencje zawodowe niezbędne kadrze zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Kompetencje zawodowe kadry szkół zawodowych w województwie podlaskim powinny odpowiadać na wyzwania pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, integrując wymiary zawodowe, przekrojowe i międzykulturowe. Zdefiniowane jako

zintegrowane zestawy wiedzy, umiejętności, postaw i dyspozycji⁹⁸ kompetencje te umożliwiają efektywne wsparcie w zróżnicowanym środowisku miejskim (Białystok, Łomża, Suwałki) i typologicznym (technika, szkoły branżowe). Wiodąca teza podkreśla, że w warunkach wielojęzyczności rdzeniem profesjonalizmu edukacyjnego nauczycieli jest kompetencja językowo-komunikacyjna (ogólna i branżowa), wsparta kompetencjami organizacyjnymi, relacyjnymi i międzykulturowymi. Niniejszy podrozdział systematyzuje te kompetencje, prezentując ich profile dla różnych ról kadry oraz implikacje praktyczne, co przekłada się na model kompetencyjny ukierunkowany na inkluzję uczniów z doświadczeniem migracji i rozwój zawodowy kadry.

Kompetencje zawodowe kadry zarządzającej i uczącej powinny być przekrojowe, obejmując wszystkie poziomy działalności szkolnej – od strategicznego zarządzania po operacyjne praktyki klasowe i warsztatowe. Na poziomie zawodowym kluczowa jest biegłość w posługiwaniu się językiem branżowym, umożliwiającą translację treści egzaminacyjnych i instrukcji stanowiskowych, co minimalizuje bariery komunikacyjne (Kupisiewicz, 2018). Przykładowo nauczyciele przedmiotów zawodowych stosują zadania hybrydowe (słowo–obraz–procedura), by rozdzielić ocenę treści merytorycznej od formy językowej. Jak wskazują dane empiryczne: „**Uczeń potrafi wykonać czynność praktyczną, ale traci punkty na części teoretycznej**” (NB03). Kadra zarządzająca standaryzuje procedury powitalne i diagnozę wejściową ucznia, projektując struktury wsparcia dostosowane do zmiennej demografii (na przykład pakiety powitalne w kilku językach; KZ3T).

Wymiar międzykulturowy kompetencji zawodowych warunkuje budowanie zaufania i przeciwdziałanie wykluczeniu. Obejmuje on mediację konfliktów, negocjowanie norm (na przykład w zakresie odzieży ochronnej w BHP) oraz wzmacnianie poczucia przynależności, co jest szczególnie istotne w szkołach branżowych z silnym naciskiem na praktyki (OECD, 2018). Wspólne dla całej kadry są kompetencje relacyjne, takie jak kontrakty komunikacyjne w klasie i dialogi *on-the-job* z pracodawcami, redukujące napięcia wokół języka potocznego (KZ2, SzB). Uzupełnia ten profil wspieranie psychospołeczne poprzez wczesne rozpoznawanie „podwójnego systemu” (formalna obecność ucznia bez uczestnictwa w zajęciach) i kierowanie do pomocy, co zapobiega dezaktywizacji starszych roczników (NB02) (tabela 10).

Różnice w priorytetach między technikami a szkołami branżowymi w trzech ośrodkach (Białystok, Łomża, Suwałki) odzwierciedlają specyfikę kształcenia zawodowego i wynikające z niego odmienne potrzeby językowo-komunikacyjne uczniów: w technikach dominują kompetencje związane z diagnozą wejściową (język i techniczne czytanie), ocenianiem wrażliwym na język (rubryki, zadania proceduralno-obrazkowe) oraz standaryzacją współpracy z pracodawcami (kontrakty komunikacyjne, standardy BHP), co odpowiada podkreślanej w tekście roli kompetencji językowo-komunikacyjnej jako rdzenia profesjonalizmu edukacyjnego; w szkołach branżowych

⁹⁸ European Union, [Key Competences for Lifelong Learning](#) (dostęp: 5.01.2026).

priorytety przesuwają się ku translacji języka pracy i instrukcji stanowiskowych, monitoringu frekwencji w podwójnym systemie (formalna obecność bez uczestnictwa) oraz wizualizacji poleceń, co wynika z bezpośredniego połączenia nauki z praktyką zawodową i konieczności minimalizacji barier komunikacyjnych w środowisku pracy (zadania hybrydowe słowo–obraz–procedura); wspólne kody dowodów (KZ1–KZ3, SzB, ID02, ID03) potwierdzają ustandaryzowane działania międzyośrodkowe ukierunkowane na inkluzję, podczas gdy lokalne adaptacje – od glosariuszy międzyprzedmiotowych w białostockim technikum, przez kontrakty frekwencyjne i dialogi on-the-job w białostockiej szkole branżowej, mikromoduły wdrożeniowe w Łomży, po pakiety powitalne i koordynację systemową w Suwałkach – pokazują, że skuteczne wsparcie wymaga elastycznego dopasowania do poziomu zaawansowania językowego uczniów, typu szkoły oraz regionalnych warunków rynku pracy, co realizuje przekrojowy charakter kompetencji zawodowych obejmujący wymiary zawodowe, organizacyjne, relacyjne i międzykulturowe (tabela 11).

Tabela 10. Kompetencje kadry szkół zawodowych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji – macierz porównawcza

Obszar kompetencji	Kadra zarządzająca (dyrekcja)	Nauczyciele ogólnokształcący	Nauczyciele przedmiotów zawodowych	Pedagog/ psycholog szkolny
Językowo-komunikacyjne (polszczyzna ogólna + język branżowy)	Standaryzacja prostego języka poleceń w dokumentacji i komunikacji szkoły; zapewnienie godzin JPO/JPJO; decyzje o glosariuszach międzyprzedmiotowych. (KZ1, SzB; KZ3T; ID03)	Parafraza poleceń, wizualizacja, stopniowanie trudności tekstów; praca na słownictwie kluczowym dla przedmiotów ogólnych. (NB03)	Translacja instrukcji stanowiskowych; budowa słownika rejestru fachowego; praca na kartach zadań proceduralnych. (KZ1T; ID02–ID03)	Wsparcie komunikacji alternatywnymi kanałami (schematy, piktogramy); trening rozumienia poleceń. (NB02)
Dydaktyczne i oceniania, wrażliwe na język	Regulaminy oceniania rozdziałające treść od formy językowej; nadzór nad wdrożeniem „oceniania sprawiedliwego językowo”. (KZ3T)	Zadania hybrydowe (słowo–obraz–procedura); elastyczne formy sprawdzania (ustne, obrazkowe). (NB03)	Instrukcje obrazkowe do zadań praktycznych; rubryki oceny z minimalnym obciążeniem językowym. (ID03)	Współprojektowanie planów wsparcia oceniania; psychoedukacja uczniów na temat kryteriów. (NB02)
Organizacyjne (procedury powitalne, diagnoza, ścieżki wsparcia)	Projekt i nadzór nad procedurami powitalnymi; diagnoza wejściowa (język/techniczne czytanie); organizacja ścieżek JPO/JPJO. (KZ3T; KZ1T)	Współpraca przy diagnozie edukacyjnej; indywidualizacja wymagań. (KZ2T)	Wspóttworzenie harmonogramów praktyk i dopasowanie instrukcji. (KZ1, SzB)	Koordynacja interwencji, kontrakty frekwencyjne, ścieżki wsparcia emocjonalnego. (KZ1, SzB; NB02)

Obszar kompetencji	Kadra zarządzająca (dyrekcja)	Nauczyciele ogólnokształcący	Nauczyciele przedmiotów zawodowych	Pedagog/ psycholog szkolny
Współpraca ze środowiskiem pracy (praktyki/BHP)	Standardy komunikacji z pracodawcami; kontrakty komunikacyjne stanowiskowe; monitoring BHP. (KZ1, SzB)	Przygotowanie uczniów do języka praktyk (scenki, słownictwo sytuacyjne). (NB03)	Dialogi <i>on-the-job</i> , checklisty stanowiskowe, glosariusze branżowe; <i>feedback</i> z miejsca praktyk. (ID02)	Trening radzenia sobie ze stresem sytuacyjnym; <i>brief/debrief</i> po praktykach. (KZ1T)
Międzykulturowe i relacyjne	Polityka inkluzji, zasady BHP a normy kulturowe; mediacja w sporach. (KZ1T)	Kontrakty komunikacyjne klasowe; praca na normach i mikrorutynach. (KZ2, SzB)	Uwzględnianie różnic kulturowych w instrukcjach i egzemplach. (KZ3T)	Facylitacja dialogu, psychoedukacja międzykulturowa. (ID01)
Wsparcie psychospołeczne i praca z „podwójnym systemem”	Kontrakty frekwencyjne; protokoły reagowania na formalną obecność bez uczestnictwa. (KZ1, SzB)	Wczesna sygnalizacja trudności w uczestnictwie; elastyczne terminy. (NB02)	Włączenie elementów dobrostanu w organizację praktyk. (KZ1T)	Diagnoza obciążenia stresem migracyjnym; ścieżki wsparcia i kierowania. (KZ3T)
Prawno-proceduralne i dokumentacyjne	Znajomość przepisów dot. dostosowań i egzaminowania; standaryzacja dokumentacji. (KZ1T; KZ3T)	Stosowanie dostosowań zgodnie z planem wsparcia; rzetelność dokumentacji. (KZ2T)	Dokumentowanie modyfikacji instrukcji stanowiskowych i BHP. (KZ1, SzB)	Prowadzenie kart wsparcia i interwencji, zgodność z procedurami. (ID01)
Rozwój zawodowy (metodyka JPJO dla niepolonistów)	Plan szkoleń hybrydowych (mikromoduły + wizyty + sieci); polityka glosariuszy szkolnych. (ID01-ID03)	Lekcje pokazowe i tutoring rówieśniczy; mikromoduły strategii językowych. (NB03)	Warsztaty języka stanowiskowego dla zawodowców; hospitacje u pracodawców. (ID02)	Superwizja przypadków, grupy wsparcia dla specjalistów. (ID01)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Priorytety kompetencyjne według ośrodka i typu szkoły

Ośrodek/ Typ szkoły	Priorytet 1	Priorytet 2	Priorytet 3	Dowody (kody)
Białystok – technikum	Diagnoza wejściowa (język/techniczne czytanie) i glosariusze międzyprzedmiotowe	Ocenianie wrażliwe na język (rubryki, zadania proceduralno-obrazkowe)	Kontrakty komunikacyjne na praktykach i standardy BHP	KZ1T; KZ1, SzB; ID03
Białystok – szkoła branżowa	Translacja języka pracy i instrukcji stanowiskowych	Kontrakty frekwencyjne przy „podwójnym systemie”	Dialogi <i>on-the-job</i> i informacja zwrotna od pracodawców	KZ1, SzB; ID02
Łomża – technikum	Standaryzacja prostego języka poleceń i dostosowań	Indywidualizacja wymagań i praca nad regionalizmami	Mikromoduły wdrożeniowe i lekcje pokazowe	KZ2T; KZ2, SzB; NB03
Łomża – szkoła branżowa	Monitoring frekwencji i krótkie kontrakty edukacyjne	Prosty język poleceń i wizualizacja	Wsparcie emocji i mediacja norm	KZ2, SzB

Ośrodek/ Typ szkoły	Priorytet 1	Priorytet 2	Priorytet 3	Dowody (kody)
Suwałki – technikum	Pakiety powitalne i koordynacja systemowa	Moduły języka zawodowego dla nauczycieli	Standaryzacja praktyk i współpracy z pracodawcami	KZ3T; ID03
Suwałki – szkoła branżowa	Utrwalenie polityki inkluzji i materiałów wizualnych	Glosariusze stanowiskowe i checklisty	<i>Brief/debrief</i> po praktykach i wsparcie dobrostanu	KZ3T; ID02

Źródło: opracowanie własne.

Model kompetencyjny dla kadry szkół zawodowych województwa podlaskiego integruje kompetencje zawodowe, przekrojowe i międzykulturowe w spójne ramy, przekładalne na politykę szkolną, plany doskonalenia i narzędzia dydaktyczne. Priorytetem pozostaje hybrydowy rozwój zawodowy (mikromoduły, lekcje pokazowe, sieci współpracy), z naciskiem na język branżowy i strategię inkluzji. W Białymstoku akcent pada na glosariusze i diagnozę, w Łomży na indywidualizację. W Suwałkach wypowiadające się osoby dodatkowo zwracają uwagę na pakiety powitalne, co umożliwi monitorowanie skuteczności poprzez wskaźniki frekwencji, wyników egzaminów i feedbacku od pracodawców. Ten model wzmacnia profesjonalizm kadry, minimalizując ryzyko wykluczenia i przyspieszając proces adaptacji kulturowej i zawodowej uczniów.

3.3. Kompetencje zawodowe posiadane przez kadry zarządzające i uczące szkół zawodowych w województwie podlaskim w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Niniejszy podrozdział przedstawia opinie kadry szkół zawodowych województwa podlaskiego w zakresie jej własnych kompetencji zawodowych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, wyrażone w deklaracjach nauczycieli i kadry zarządzającej z Białegostoku, Łomży i Suwałk. Według tych opinii kadra dysponuje kompetencjami, które grupują się w trzy główne kategorie: przekrojowe, międzykulturowe i zawodowe, tworząc spójny i warstwowy zestaw praktyk o wysokiej użyteczności wdrożeniowej, z selektywnym rozkładem między technikami a szkołami branżowymi.

Przekrojowe kompetencje w opinii kadry stanowią bazę systemową, obejmującą procedury powitalne w wielu językach, diagnozę wejściową oraz koordynację ścieżek wsparcia językowego i organizacyjnego. Dyrekcje i nauczyciele podkreślają znaczenie projektowania pakietów powitalnych i harmonogramów JPO/JPJO (język polski jako drugi), łączących strumienie klasowe dla integracji, co zmniejsza bariery administracyjne. W zakresie wsparcia psychospołecznego wskazują na identyfikację ryzyk „podwójnego systemu” przez kontrakty frekwencyjne i elastyczne terminy, szczególnie w rocznikach maturalnych. W obszarze prawno-proceduralnym wypowiadające się osoby podkreślają konieczność stosowania dostosowań i indywidualizacji w zakresie oceniania, wsparte standaryzowaną dokumentacją i audytami wewnętrznymi. Rozwój zawodowy kadr szkół zawodowych postrzegany jest

jako hybrydowy, obejmujący mikromoduły e-learningowe, lekcje pokazowe i sieci współpracy, z dominacją samokształcenia.

Międzykulturowe kompetencje w opinii kadry koncentrują się na relacjach i mediacji, ograniczając eskalację napięć kulturowych. Postulowane są: konieczność zawierania kontraktów klasowych, negocjowanie norm w takich zakresach jak odzież ochronna BHP i edukacja obywatelska, neutralizowanie konfliktów wokół polskiego języka potocznego oraz rosyjskiego. Reprezentanci kadry podkreślają konieczność preferowania kontaktu bezpośredniego zamiast online, co może wspierać budowanie zaufania, włączanie działań inkluzyjnych w codzienne rytuały klasy, z utrwaleniem tych praktyk (na co zwracano uwagę zwłaszcza w suwalskich technikach).

Zawodowe kompetencje, zdaniem kadry, odnoszą się do procesu dydaktycznego oraz specjalizacji kierunku zawodowego, którego uczą, z naciskiem na język specjalistyczny. Nauczyciele przedmiotów ogólnych deklarują upraszczanie poleceń, wizualizację treści i budowę glosariuszy polsko-ukraińskich oraz polsko-rosyjskich, z dodatkowymi godzinami JPO po diagnozie wejściowej. Zauważają oni, że zadania hybrydowe (słowo–obraz–procedura) różnicują kryteria treści od kryteriów językowych, z użyciem form obrazkowych i ustnych. Nauczyciele kształcenia zawodowego podkreślają konieczność przekładania poleceń na konkretne standardy stanowiskowe oraz wykorzystywania dialogów sytuacyjnych i checklist BHP, uzupełnianych informacją zwrotną od pracodawców. Wskazują też, że w szkołach branżowych dominują praktyki realizowane indywidualnie lub w parach.

Najsilniejsze zastosowanie kompetencji zawodowych kadry uczącej deklarowane jest w klasach starszych, w których uczniowie skoncentrowani są na zdaniu egzaminów zawodowych, a nauczyciele na tworzeniu warunków sprzyjających redukcji stresu związanego z zakończeniem edukacji. Z kolei w młodszych klasach istotna jest umiejętność szybkiej diagnozy oraz intensyfikacja nauki języka polskiego na poziomie komunikacyjnym i zawodowym (tabela 12).

Tabela 12. Klasyfikacja kompetencji zawodowych na podstawie opinii kadry szkół zawodowych

Kategoria kompetencji	Przykładowe praktyki (deklarowany stan posiadania)	Przykładowe narzędzia	Dowody empiryczne (opinie kadry)
przekrojowe	• procedury powitalne • diagnoza wejściowa • kontrakty frekwencyjne • dostosowania proceduralne • mikromoduły rozwoju	• pakiet powitalny • harmonogramy JPO • szablony dokumentów • wizyty studyjne	KZ3T; KZ1T; KZ2, SzB; KZ1; NB03; ID01–ID03
międzykulturowe	• mediacja konfliktów normatywnych • kontrakty klasowe • neutralizacja napięć językowych • edukacja obywatelska	• kontrakt klasowy • scenariusze mediacji • materiały inkluzji	KZ1T; KZ2; ID01; KZ2, SzB;

Kategoria kompetencji	Przykładowe praktyki (deklarowany stan posiadania)	Przykładowe narzędzia	Dowody empiryczne (opinie kadry)
zawodowe	• glosariusze branżowe • zadania hybrydowe • translacja poleceń • dialogi <i>on-the-job</i> • oceny wrażliwe na język	• glosariusze PL-UA/PL-RU • karty obrazkowe • checklisty BHP • rubryki oceny	NB03; KZ1; ID03; ID02; KZ3T; KZ2, SzB

Źródło: opracowanie własne.

Opinie kadry szkół zawodowych województwa podlaskiego wskazują na solidny repertuar kompetencji w trzech kategoriach, podkreślając ich praktyczną orientację i potencjał do regionalnej dyfuzji w polityce oświatowej. Kompetencje przekrojowe zapewniają systemową bazę organizacyjną i proceduralną, umożliwiając skuteczną koordynację wsparcia na poziomie szkoły. Z kolei kompetencje międzykulturowe wzmacniają relacje i mediację, budując zaufanie w środowisku zróżnicowanym kulturowo i językowo.

Kompetencje zawodowe gwarantują specjalizację dydaktyczną i branżową, podnosząc efektywność nauczania oraz bezpieczeństwo podczas praktyk zawodowych. Taka warstwowa struktura tworzy lokalny kanon dobrych praktyk, stanowiąc solidną podstawę do dalszego doskonalenia, inkluzji edukacyjnej i transferu rozwiązań do innych regionów Polski.

3.4. Opinie kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych o aktualnej ofercie doskonalenia. Oczekiwania kadry wobec oferty szkoleniowej

Opinie kadry zarządzającej i uczącej odnoszące się do aktualnej oferty doskonalenia zawodowego należy czytać nie tylko jako ocenę tego, co jest obecnie dostępne, ale przede wszystkim jako refleksję na temat tego, czego brakuje. Kadra, opisując niedopasowania między panującą ofertą szkoleniową a realiami pracy w szkołach zawodowych, wskazuje na lukę pomiędzy uogólnionym programem doskonalenia a konkretnymi potrzebami zawodowymi, organizacyjnymi i edukacyjnymi. Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wskazuje, że wypowiedzi uczestników badań nie mają charakteru abstrakcyjnego, lecz stanowią bezpośrednią reakcję na konkretne deficyty obserwowane w praktyce edukacyjnej. W szczególności akcentowana potrzeba krótkich, narzędziowych form kształcenia wynika z niedostosowania dotychczasowych, często rozbudowanych i teoretycznych szkoleń do warunków organizacyjnych szkół oraz ograniczeń czasowych kadry. Podobnie postulowane wzmocnienie komponentu języka branżowego odzwierciedla lukę w przygotowaniu nauczycieli do pracy z terminologią zawodową i komunikacją stanowiskową. Wskazywana potrzeba standaryzacji dokumentacji oraz procedur powitalnych ujawnia brak spójnych rozwiązań systemowych, które mogłyby ułatwiać organizację wsparcia uczniów z doświadczeniem

migracji. Równocześnie akcent położony na materiały wdrożeniowe i lekcje pokazowe odśladania niedostateczny poziom praktycznego ukierunkowania dotychczasowych działań szkoleniowych.

W tym ujęciu artykułowane przez kadrę oczekiwania pełnią funkcję diagnostyczną, odśladając obszary wymagające wzmocnienia i uzupełnienia. Stanowią one zarazem istotny punkt odniesienia dla projektowania bardziej adekwatnych i użytecznych form doskonalenia zawodowego, lepiej odpowiadających na potrzeby praktyki szkolnej.

W podrozdziale przedstawiono analityczną rekonstrukcję opinii kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych województwa podlaskiego dotycząca aktualnej oferty doskonalenia zawodowego w obszarze kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Ramą interpretacyjną – konsekwentnie jak w rozdziale 3.1 – jest triada: język–organizacja–relacje, w której porządkujemy osiem pól tematycznych: użyteczność wdrożeniowa i narzędziowość, forma i czas trwania, luki tematyczne, dostępność i koszty, organizacja treści i progresja, wskaźniki wartości, różnice lokalne i typologiczne, kierunki modyfikacji oferty. W narracji wplątamy cytaty (anonimowe, zgodnie z zasadami etyki badań jakościowych), oznaczone kodami źródeł (KZ – kadra zarządzająca, NB – nauczyciele, P – instytucje wspierające).

Respondenci wskazują na pierwszoplanową wartość szkoleń, które kończą się wytworzeniem konkretnego narzędzia do dalszej pracy oraz procedury wdrożenia. Wymieniają:

„Pakiet powitalny i listy kontrolne organizacyjne ułatwiają nam start z nowymi uczniami”. (KZ3T)

„Krótkie moduły szkoleniowe i lekcje pokazowe najlepiej przekładają się na praktykę”. (NB03)

Mechanizm wymienionych potrzeb jest następujący: konkretny produkt prowadzi do szybkiego transferu do klasy i pracowni, a następnie do większej trwałości zmiany.

Preferowane są krótkie formy szkoleń o wysokim nasyceniu treści, które wypierają długie seminaria online oraz wykłady:

„Krótkie sesje wpisują się w kalendarz egzaminów i praktyk”. (KZ1, SzB)

„Wolimy krótkie moduły z zadaniem do wdrożenia niż kilkugodzinne wykłady”. (NB03).

Taka formuła zwiększa przyswajanie informacji oraz obniża koszty organizacyjne szkoły.

Rozmówcy akcentują niedostatek ukierunkowania na język stanowiskowy oraz strategię pracy z barierą językową dla nauczycieli przedmiotów innych niż język polski. Zauważają, że:

„Najbardziej potrzebujemy prostych wzorców poleceń i przykładów z egzaminów”. (KZ1T)

„Na praktykach bariera ujawnia się w rozmowie zadaniowej – potrzebujemy scenek i słowniczków branżowych”. (NB03)

Udział w wartościowych szkoleniach ograniczają cykle egzaminacyjne, praktyki oraz budżet:

„O udziale decyduje możliwość wpisania szkolenia w plan nadzoru i budżet”. (KZ3T)
„W okresach największego obciążenia nie pojedziemy na długie szkolenie, choćby było świetne”. (NB02).

Potrzebna jest zatem synchronizacja kalendarza oferty szkoleniowej z rytmem pracy szkół.

Kadra oczekuje ścieżek od podstaw do specjalizacji – bez powtórzeń między instytucjami:

„Potrzebujemy spójnych pakietów materiałów do wdrożeń”. (KZ3T)
„Najlepiej, gdy z modułu wychodzimy z bankiem zadań z komponentem wizualnym”. (NB03)

Miarę jakości szkoleń stanowią wdrożenia i ich trwałość, a nie deklaratorywna satysfakcja. Jak podkreślali reprezentant kadry zarządzającej oraz nauczyciel:

„W szkole pytamy: co weszło do praktyki po miesiącu?” (KZ1, SzB)
„Działają listy kontrolne i proste instrukcje – można je wdrożyć od razu”. (NB03)

W technikach silniej niż w szkołach branżowych akcentowane są prace bieżące w trakcie lekcji oparte na poleceniach egzaminacyjnych oraz słowniczki międzyprzedmiotowe:

„W technikum liczy się praca na poleceniach egzaminacyjnych”. (KZ1T)

Z kolei w szkołach branżowych wypowiedzi uczestników badania koncentrowały się na znaczeniu dialogów zadaniowych oraz kontraktach komunikacyjnych z pracodawcami:

„Na zajęciach w pracowni chcemy dialogów w miejscu pracy”. (NB03)

Rozmówcy postulowali standaryzację dokumentacji i wyraźne zasady komunikacji, a także pakiet: krótkie moduły szkoleniowe + lekcje pokazowe + materiały wdrożeniowe z silnym komponentem języka branżowego. Według nich należy:

„(...) ujednolicić pakiety powitalne i wzory dokumentów – to daje efekt systemowy”. (KZ3T)
„(...) dodać scenariusze sytuacji stanowiskowych i słowniczki dla zawodów”. (NB03)

Należy też podkreślić, że przedstawiciele instytucji wspierających deklarują gotowość do bezpośredniej współpracy ze szkołami (P1; P2). Standaryzacja dokumentacji i zasad komunikacji ma kluczowe znaczenie, ponieważ ogranicza uznaniowość działań i zwiększa spójność praktyk edukacyjnych w szkołach. Ujednolicone pakiety powitalne oraz wzory dokumentów przyspieszają proces adaptacji uczniów i ułatwiają nauczycielom organizację pracy. Jednocześnie odpowiadają one na potrzebę budowania rozwiązań o charakterze systemowym, a nie jednostkowym. Postulowany model szkoleń oparty na krótkich modułach i lekcjach pokazowych jest dostosowany do ograniczeń czasowych kadry oraz sprzyja szybkiemu wdrażaniu zdobytej wiedzy. Szczególne znaczenie ma w tym kontekście silny komponent języka branżowego, który odpowiada na realne trudności uczniów w komunikacji zawodowej.

Włączenie scenariuszy sytuacji stanowiskowych i słowniczków zawodowych zwiększa trafność dydaktyczną i przygotowanie do praktyk. Dodatkowo gotowość instytucji wspierających do współpracy umożliwia tworzenie trwałych, partnerskich modeli doskonalenia zawodowego.

Analiza zgromadzonych treści wypowiedzi ujawnia spójny rdzeń oczekiwań wobec doskonalenia zawodowego kadry. Są to: krótkie, narzędziowe formy pracy kończone konkretnym produktem do wdrożenia; ścieżki tematyczne prowadzące od języka polskiego jako języka obcego lub drugiego – przez język branżowy – do zadań egzaminacyjnych; uporządkowany próg wejścia oraz mierzenie jakości przez wdrożenia i ich trwałość. Co oznacza, iż analiza wypowiedzi respondentów wskazuje na spójny zestaw oczekiwań wobec doskonalenia zawodowego, ukierunkowany na jego praktyczną użyteczność. Podkreśla się znaczenie krótkich, modułowych form szkoleniowych, które prowadzą do wypracowania konkretnych narzędzi możliwych do natychmiastowego zastosowania w praktyce. Istotnym elementem jest także budowanie progresywnych ścieżek tematycznych, obejmujących przejście od języka polskiego jako obcego lub drugiego do języka branżowego i zadań egzaminacyjnych. Taka struktura odpowiada realnym etapom nabywania kompetencji przez uczniów z doświadczeniem migracji. Badani zwracają również uwagę na konieczność uporządkowania progu wejścia, obejmującego diagnozę i standaryzowane procedury powitalne. Pozwala to ograniczyć trudności adaptacyjne i trafniej planować wsparcie edukacyjne. O jakości doskonalenia decyduje przede wszystkim faktyczne wdrożenie wypracowanych rozwiązań oraz ich trwałość w codziennej praktyce szkolnej.

Analiza wypowiedzi pozwala dostrzec zróżnicowanie w obszarze wdrażania zaleceń związanych z indywidualizacją. Zróżnicowanie typów szkół (technikum w porównaniu ze szkołą branżową) i kontekstów lokalnych wskazuje na potrzebę skalowania akcentów bez naruszania podstawowych zarządzeń. Wymieniane są: niska bariera implementacji, wysoka poziom przenoszenia, sprzężenie języka, organizacji i relacji. Efektywne doskonalenie to takie, które przekłada się na praktykę klasy i pracowni, wzmacnia bezpieczeństwo i higienę pracy na stanowisku oraz poprawia rzetelność oceniania w klasach wielojęzycznych.

Tabela 13. Analiza oczekiwań wobec oferty doskonalenia

Oś	Teza (KZ/NB)	Mechanizm	Adresowana potrzeba	Zróżnicowanie*
Użyteczność wdrożenia i narzędziowość	„Pakiet powitalny i listy kontrolne organizacyjne ułatwiają nam start z nowymi uczniami” (KZ3T)	konkretny produkt → szybki transfer do klasy/pracowni → trwałość zmiany	szkolenia kończące się narzędziami i procedurami wdrożenia	wszystkie: pakiety powitalne, listy kontrolne

Oś	Teza (KZ/NB)	Mechanizm	Adresowana potrzeba	Zróżnicowanie*
Forma i czas trwania	„Krótkie sesje wpisują się w kalendarz egzaminów i praktyk” (KZ1, SzB); „Wolimy krótkie moduły z zadaniem do wdrożenia” (NB03)	krótka forma (45–90 minut) → wyższa absorpcja → niższe koszty organizacyjne	krótkie moduły zamiast długich seminariów online	wszystkie: dopasowanie do rytmu egzaminów/praktyk
Luki tematyczne	„Najbardziej potrzebujemy prostych wzorców poleceń i przykładów z egzaminów” (KZ1T); „Na praktykach bariera ujawnia się w rozmowie zadaniowej” (NB03)	łączenie JPJO z językiem stanowiskowym i poleceniami egzaminacyjnymi	język branżowy i strategię pracy z barierą językową	technikum: polecenia egzaminacyjne; szkoła branżowa: dialogi zadaniowe
Dostępność i koszty	„O udziale decyduje możliwość wpisania szkolenia w plan nadzoru i budżet” (KZ3T)	synchronizacja z kalendarzem szkoły i budżetem	kompatybilność oferty z rytmem pracy szkół	wszystkie: unikanie kolizji z egzaminami/praktykami
Organizacja treści i progresja	„Potrzebujemy spójnych pakietów materiałów do wdrożeń” (KZ3T)	ścieżka JPJO → język branżowy → egzaminy + repozytoria	spójne ścieżki bez duplikacji treści	wszystkie: regionalne repozytoria materiałów
Wskaźniki wartości	„W szkole pytamy: co weszło do praktyki po miesiącu?” (KZ1, SzB)	monitoring wdrożeń i trwałości zmian	miara jakości = faktyczne wdrożenia (nie satysfakcja)	wszystkie: ewaluacja po 4–6 tygodniach
Różnice lokalne i typologiczne	„W technikum liczy się praca na poleceniach egzaminacyjnych” (KZ1T); „Na zajęciach w pracowni chcemy dialogów w miejscu pracy” (NB03)	dostosowanie akcentów do typu szkoły	technikum: słowniczki międzyprzedmiotowe; szkoła branżowa: kontrakty z pracodawcami	technikum versus szkoła branżowa; Białystok (standaryzacja) versus Łomża/Suwałki (prostota)
Kierunki modyfikacji	„Ujednolicić pakiety powitalne i wzory dokumentów” (KZ3T)	krótkie moduły + lekcje pokazowe + materiały z językiem branżowym	standaryzacja + silny komponent branżowy	wszystkie: gotowość instytucji wspierających (P1; P2)

* technikum / szkoła branżowa; Białystok/Łomża/Suwałki.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań jakościowych.

Analiza opinii kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych województwa podlaskiego odświeża wyrażny rdzeń oczekiwań wobec doskonalenia zawodowego, który koncentruje się na dostępie do narzędzi i możliwości bezpośredniego wdrażania treści szkoleniowych. Respondenci najwyższej wartościują te formy kształcenia, które kończą się powstaniem konkretnego produktu (pakiet powitalny, listy kontrolne, bank zadań wizualnych, scenariusze dialogów stanowiskowych) oraz konkretną (wyraźną) procedurą implementacji, ponieważ takie rozwiązania minimalizują koszt przygotowań i zwiększają trwałość zmiany w praktyce klasy i pracowni. Cytowane wypowiedzi

wskazują, że o jakości szkoleń nie przesądza deklarowana satysfakcja, lecz faktyczne wdrożenia w krótkim cyklu pracy szkoły:

„Pakiet powitalny i listy kontrolne organizacyjne ułatwiają nam start z nowymi uczniami”.
(KZ3T)

„Krótkie moduły szkoleniowe i lekcje pokazowe najlepiej przekładają się na praktykę”.
(KZ2, SzB)

W wymiarze formy kształcenia ujawnia się konsensus co do przewagi krótkich, gęstych treściowo modułów nad długimi seminariami online i wykładami. Preferencja ta ma charakter pragmatyczny: krótka forma lepiej wpisuje się w rytm egzaminów oraz praktyk, zwiększa absorpcję treści i obniża koszty organizacyjne. Spełnia więc instytucjonalny wymóg „niskiej bariery wejścia” przy jednoczesnym „wysokim potencjale przeniesienia” do codziennej pracy nauczycieli. Wypowiadający się dyrektorzy i nauczyciele podkreślają, że możliwość „wyjścia z modułu” z gotowym materiałem (na przykład bankiem zadań) stanowi warunek uczestnictwa i sensu inwestycji czasu w doskonalenie.

Najsilniej zarysowaną luką tematyczną pozostaje język stanowiskowy, ściśle sprzężony z praktyką egzaminacyjną i komunikacją w miejscu pracy. Kadra akcentuje potrzebę łączenia nauczania języka polskiego jako języka obcego lub drugiego z terminologią branżową, z ustrukturyzowanymi wzorcami poleceń egzaminacyjnych oraz z zadaniami proceduralno-obrazkowymi, które redukują koszt dekodowania instrukcji przez uczniów. Wskazania dotyczą również wsparcia dla nauczycieli przedmiotów innych niż język polski (parafrazowanie terminów języka specjalistycznego na wyrażenia języka ogólnego, wizualizacja, minidialogi), co czyni z języka stanowiskowego zasób transwersalny, a nie wyłącznie domenę jednego przedmiotu.

Dostępność oferty zależy od kompatybilności z kalendarzem pracy szkół (okresy wzmożonych egzaminów, praktyk, ograniczenia budżetowe). W konsekwencji o rzeczywistej partycypacji nauczycieli w szkoleniach decyduje możliwość powiązania modułów z planem nadzoru pedagogicznego oraz ich „niewielki” ciężar organizacyjny. Oczekiwane są tu działania koordynacyjne proponowane przez instytucje wspierające, dające możliwość uniknięcia kolizji czasowych, dublowania treści oraz nadmiernego rozproszenia inicjatyw.

W obszarze organizacji treści i progresji badane osoby formułują postulat ścieżek rozwojowych „od podstaw do specjalizacji” (język polski jako język obcy/drugi → język branżowy → zadania egzaminacyjne), uzupełnionych o repozytoria artefaktów (głosariusze, banki zadań, listy kontrolne). Tak zaprojektowana progresja ogranicza duplikacje, porządkuje obieg materiałów i wspiera transfer rozwiązań między szkołami oraz subregionami. Nadanie tej progresji statusu standardu (wraz z ujednoliceniem dokumentacji i wzorów) jest wprost wskazywane jako dźwignia efektu systemowego.

Istotne są także różnice typologiczne i lokalne: w technikach silniej eksponuje się pracę opartą na poleceniach egzaminacyjnych i słowniczkach międzyprzedmiotowych, podczas gdy w szkołach branżowych akcentowane są dialogi zadaniowe w miejscu

pracy oraz kontrakty komunikacyjne z pracodawcami. Oznacza to, że architektura doskonalenia powinna zachować wspólny rdzeń narzędzi (prosty język, wizualizacja, glosariusze, listy kontrolne, scenariusze), ale rozłożenie akcentów powinno być dopasowane do typu szkoły i profilu zawodów.

Na poziomie pomiaru wartości dominuje paradygmat uczenia się organizacji na danych. Ich najprostszymi, a zarazem najbardziej wiarygodnymi miernikami są wskaźniki wdrożeń: ich trwałość, stabilność ocen merytorycznych przy ograniczeniu wpływu błędów językowych, sygnały od pracodawców dotyczące jakości komunikacji oraz kompletność diagnoz na progu wejścia do szkoły. Tak rozumiana ewaluacja tworzy domknięty obieg sekwencji działań jakości – od modułu szkoleniowego, przez wdrożenie i monitoring, po korektę rozwiązań. Stanowi spójny mechanizm sprzężenia zwrotnego dla całego systemu doskonalenia.

W konkluzji podjętego wątku można stwierdzić, że zrekonstruowany obraz potrzeb i ocen kadry wskazuje na model doskonalenia oparty na:

- krótkich, narzędziowych modułach z gwarancją produktu wdrożeniowego;
- progresji treści od języka polskiego jako języka obcego lub drugiego do języka branżowego i zadań egzaminacyjnych;
- ujednoliconym progu wejścia (pakiety powitalne, diagnoza, plany kompensacyjne);
- standaryzacji językowo wrażliwego oceniania;
- kontraktach komunikacyjnych i listach kontrolnych w miejscu pracy;
- repozytoriach materiałów i koordynacji regionalnej;
- monitoringu wdrożeń i uczeniu się na danych.

Model ten łączy niską barierę implementacji z wysoką wysokim poziomem przenoszenia rozwiązań, a przez dopasowanie akcentów do typu szkoły i lokalnego kontekstu wzmacnia trafność dydaktyczną, bezpieczeństwo oraz skuteczność praktycznej nauki zawodu.

3.5. Dobre praktyki w zakresie wykorzystania kompetencji zawodowych kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

W podrozdziale zostały zaprezentowane praktyki organizacyjne i dydaktyczne wspierające pracę z uczniami z doświadczeniem migracji w szkołach zawodowych trzech podlaskich subregionów, kształcących w Białymstoku, Łomży i Suwałkach. Jakościowe ujęcie porządkuje materiał empiryczny według triady: język–organizacja–relacje, z naciskiem na porównanie lokalnych konfiguracji oraz na mechanizmy, które stoją za skutecznością rozwiązań.

W Białymstoku, gdzie różnorodność populacji uczniów z doświadczeniem migracji jest największa, dominują rozwiązania standaryzacyjne i narzędzia o wysokim poziomie możliwości przeniesienia do praktyki: glosariusze międzyprzedmiotowe, zadania

z komponentem graficznym oraz pakiety powitalne funkcjonujące jako stały element kultury szkoły. Wypowiedzi praktyków akcentują dyscyplinę uczniów i ich gotowość do pracy w warunkach warsztatowych. Wskazują także na ryzyko „karzącej” roli języka w części teoretycznej egzaminów – stąd rozdzielanie kryteriów merytorycznych i językowych oraz stosowanie układu słowo–obraz–procedura (KZ3T; NB03).

Kadra ucząca łomżyńskich szkół zawodowych koncentruje się na prostych wzorcach poleceń i dostosowywaniu wymagań do możliwości uczniów na początku nauki. Dzięki temu uczniowie z doświadczeniem migracji – których w klasach technikum w Łomży jest mniej – szybciej rozumieją zadania i mniej czasu tracą na ich „rozszyfrowanie” (KZ2T; NB02).

Kadra Suwałk łączy silny moduł powitalny z bieżącym monitorowaniem frekwencji i wdrażaniem checklist BHP z piktogramami dla stanowisk praktycznej nauki zawodu. Rozwiązania te redukują czas adaptacji i stabilizują komunikację na styku szkoła–pracodawca (KZ3T; NB03).

We wszystkich ośrodkach skuteczność przynoszą działania pierwszego kontaktu językowego, w tym: uproszczony kod poleceń łączony z wersją wizualną zadań oraz szybkie uruchamianie dodatkowego JPJO po diagnozie wejściowej, na przykład:

„ (...) zmiana form sprawdzania: odpowiedź ustna, zadania obrazkowe”. (NB03)
„Dodatkowy język polski w wymiarze 2 godzin tygodniowo po diagnozie wejściowej”.
(KZ1, SzB; KZ2, SzB)

Mechanizm powinien opierać się na etapach: niższy koszt dekodowania → szybsze wejście w zadanie → mniej błędów wynikających z nieporozumień. W Białymstoku i Suwałkach praktyki te osadzono w glosariuszach i pakietach startowych. Kadra łomżyńskich szkół częściej operuje zestawami prostych wzorców poleceń zgodnych z formatem egzaminacyjnym (KZ2T; KZ3T; NB03).

Rozdzielenie kryteriów merytorycznych i językowych stabilizuje trafność ocen w klasach wielojęzycznych. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

„Uczeń potrafi wykonać czynność praktyczną, ale traci punkty na części teoretycznej”.
(NB03)
„Ocena nie powinna karać wyłącznie formy językowej”. (KZ3T)

W praktyce rozdzielanie kryteriów przekłada się na konstruowanie zadań i sprawdzianów w układzie słowo–obraz–procedura w taki sposób, aby kompetencje zawodowe były widoczne również wtedy, gdy kompetencje językowe znajdują się w procesie nabywania. Rozmówcy z Łomży zwracali także uwagę na konieczność budowania zespołowych kryteriów, natomiast respondenci z Białegostoku – na wypracowanie glosariuszy międzyprzedmiotowych, które porządkują kluczowe słownictwo branżowe (KZ2T; KZ3T; NB03).

Pakiety powitalne w wielu językach – w połączeniu z szybką diagnozą wejściową – skracają czas orientacji i ograniczają niepewność uczniów oraz ich rodzin. „Pakiet powitalny w kilku językach ułatwia rozpoczęcie nauki” – wskazuje praktyk (KZ3T). W technikach pojawia się również łączenie strumieni klasowych, które wzmacnia

tutoring rówieśniczy i zmniejsza ryzyko izolacji językowej (KZ1T). W Łomży w pierwszych tygodniach pobytu ucznia w szkole stosuje się elastyczne dostosowania organizacyjne, zanim procedury zostaną ujednolicone (NB02).

Dyrekcja szkoły branżowej zwraca uwagę, że „relacja z pracodawcą wymaga tłumaczenia poleceń i obrazowania procedur”. (KZ1, SzB). Z kolei nauczyciele dodają w tym zakresie, że „część barier językowych ujawnia się dopiero »na produkcji«”. (KZ1T). Odpowiedzią na to są kontrakty komunikacyjne, checklisty BHP z piktogramami oraz modelowe dialogi na stanowisku. W Suwałkach rozwiązania te spięto z rytmem *brief/debrief* po praktykach, a w Białymstoku z glosariuszami stanowiskowymi (KZ3T; NB03).

Podczas zajęć warsztatowych, na których zasady BHP obowiązują wszystkich uczniów, dotychczasowe konflikty są depersonalizowane, a normy współżycia klasowego uporządkowane:

„Negocjowaliśmy stroje ochronne i zasady; rozstrzygamy w ramach BHP i edukacji obywatelskiej”. (KZ1T)

W regionie pojawiają się też napięcia językowe, co wymaga konsekwentnych norm inkluzji:

„Napięcia wokół języka potocznego i rosyjskiego wymagają konsekwentnych norm”. (KZ2, SzB)

Efekt dopasowania wymagań wpływa na stabilniejszy klimat klasy i mniejsze koszty relacyjne interwencji (NB02). W klasach końcowych szczególnie ważne jest szybkie rozpoznawanie sytuacji dotyczącej frekwencji ucznia: jest zapisany do szkoły, lecz realnie nie uczestniczy w procesie edukacji (zjawisko formalnej obecności), na przykład:

„Uczeń został zapisany i w ogóle tego ucznia w szkole nie było – spadek klasyfikacji”. (KZ1, SzB)

„Najstarsze roczniki są w »zawieszeniu« i kumulują trudności językowe”. (NB02)

Proponowane przez kadrę rozwiązania to krótkoterminowe kontrakty frekwencyjne, ścieżki wsparcia z udziałem specjalistów oraz stały monitoring obecności nowych roczników, co szczególnie widoczne jest w Suwałkach (KZ3T).

Standaryzacja formularzy i cykliczne przeglądy dokumentacji zwiększają spójność działań między oddziałami oraz obniżają uznaniowość dostosowań (KZ1T; KZ3T). Po stronie rozwoju zawodowego najbardziej pożądane są krótkie formy: mikromoduły 45–90 minut i lekcje pokazowe z gotowym produktem do natychmiastowego użycia. W wielu szkołach ewaluuje się efektywność szkoleń pytaniem: „Co weszło do praktyki po miesiącu?” (NB03; KZ1, SzB). Rytm wdrożeń modulują jednak szczyty organizacyjne (egzamin, praktyki), co wymaga elastycznego planowania terminów.

Dobrym praktykiem w podlaskich szkołach zawodowych sprzyja spójność oparta na triadzie język–organizacja–relacje, gdzie:

- interwencje niskoprogramowe (prosty kod poleceń, wizualizacja, JPJO) równoważą asymetrię między kompetencją praktyczną a werbalną;

- układ słowo–obraz–procedura oraz rozdzielone kryteria podnoszą sprawiedliwość ocen, a pakiety powitalne i diagnoza porządkują próg wejścia;
- kontrakty komunikacyjne i checklisty stanowiskowe przekładają rejestr poleceń na działanie w warunkach pracy;
- kontrakt klasowy i mediacja stabilizują klimat.

Standaryzacja dokumentacji i krótkie formy doskonalenia przyspieszają dyfuzję innowacji. Różnice lokalne są następujące: Białystok – standaryzacja, Łomża – proste wzorce i indywidualizacja, Suwałki – moduł powitalny i monitoring. Wskazują one na potrzebę rozłożenia akcentów bez naruszania wspólnego rdzenia, czyli niewielkiej bariery wdrożenia i wysokiej przenaszalności między oddziałami i szkołami.

Dobre praktyki stosowane w szkołach zawodowych województwa podlaskiego układają się w spójną architekturę działań, której podstawą jest triada język–organizacja–relacje. Analiza empiryczna zgromadzonych danych (treści wypowiedzi) pokazuje, że skuteczność wdrożeń nie wynika z pojedynczych rozwiązań, lecz z ich wzajemnie wzmacniającego się charakteru. Interwencje niskoprogowe, takie jak uproszczenie kodu poleceń, wersje wizualne zadań i szybkie uruchamianie dodatkowego JPJO po diagnozie wejściowej, kompensują asymetrię między kompetencjami praktycznymi a językowymi uczniów, zwłaszcza nowo przybyłych, co potwierdzają nauczyciele wskazujący na skuteczność obrazowania i parafrazy poleceń (NB03).

W wymiarze dydaktycznym kluczowe jest rozdzielenie kryteriów merytorycznych i językowych. Pozwala to ograniczać penalizację braków językowych przy jednoczesnym utrzymaniu wysokiego progu wymagań w części zawodowej, co podkreślają zarówno dyrektorzy techników (KZ3T), jak i nauczyciele zwracający uwagę na dysproporcję między umiejętnościami praktycznymi a wynikami z przedmiotów teoretycznych (NB03). Zastosowanie układu słowo–obraz–procedura stabilizuje ocenianie, czyniąc je bardziej adekwatnym w kontekście wielojęzycznym.

Organizacja progu wejścia, obejmująca pakiety powitalne, komunikaty wielojęzyczne, wczesną diagnozę i łączenie strumieni klasowych, skraca czas adaptacji i zmniejsza ryzyko dezorientacji. W Suwałkach praktyki te mają status standardu instytucjonalnego (KZ3T), podczas gdy w Łomży dominują rozwiązania elastyczne, wdrażane już w pierwszych tygodniach (NB02) . Białystok natomiast korzysta ze skali o większej rozpiętości i stosuje podejście systemowe, oparte na glosariuszach i procedurach powitalnych.

Kluczowym środowiskiem pracy uczniów pozostaje stanowisko praktycznej nauki zawodu, gdzie różnice językowe ujawniają się najostrzej. Dane z wywiadów (KZ1, SzB; KZ1T, KZ2, SzB) wskazują, że dopiero w realnym kontakcie z rejestrem stanowiskowym pojawiają się bariery wymagające translacji poleceń, checklist BHP oraz dialogów *on-the-job*. Praktyki te stabilizują bezpieczeństwo i podnoszą skuteczność komunikacji z pracodawcami.

W warstwie relacyjnej najsukuteeczniejsze okazują się kontrakty klasowe i mediacja osadzona w ramach BHP i edukacji obywatelskiej. Pozwalają depersonalizować konflikty i ujednolicać normy współżycia szkolnego – szczególnie tam, gdzie pojawiają się napięcia językowe lub kulturowe (KZ1T; KZ2, SzB). Istotnym elementem architektury wsparcia są mechanizmy psychospołeczne, zwłaszcza w zakresie monitorowania frekwencji i szybkiej identyfikacji „formalnej obecności” uczniów. W Suwałkach rozwiązania te są zinstytucjonalizowane (KZ3T), natomiast w Białymstoku i Łomży mają charakter bardziej selektywnych interwencji, ukierunkowanych na utrzymanie ciągłości ścieżki edukacyjnej, co jest szczególnie ważne w klasach końcowych (NB02; KZ1, SzB; KZ2, SzB).

Na poziomie systemowym praktyki te domyka standaryzacja dokumentacji oraz krótkie formy doskonalenia zawodowego. Mikromoduły, lekcje pokazowe i ewaluacja wdrożeń po 4–6 tygodniach wzmacniają dyfuzję innowacji i obniżają koszty koordynacyjne, co wskazują nauczyciele i dyrekcja (NB03; KZ1, SzB; KZ1T; KZ2, SzB).

W perspektywie porównawczej trzy badane ośrodki wypracowują odmienne, lecz komplementarne profile działań: w Białymstoku szczególnie dostrzega się potrzebę standaryzacji i wprowadzenia narzędzi systemowych, w Łomży – prostotę wzorców poleceń i indywidualizację, a w Suwałkach – moduły powitalne, checklisty i monitoring (Tabela 14).

Tabela 14. Praktyki dydaktyczne i organizacyjne w szkołach zawodowych subregionów podlaskich według triady język–organizacja–relacje

Kategoria	Białystok (największe zróżnicowanie kulturowe)	Łomża (mniejsza liczba uczniów z doświadczeniem migracji)	Suwałki (silny monitoring)
Język	glosariusze międzyprzedmiotowe, układ słowo–obraz–procedura, rozdzielone kryteria merytoryczne/językowe (KZ3T; NB03)	proste wzorce poleceń zgodne z egzaminami, indywidualizacja na wejściu (KZ2T; NB02)	dodatkowe JPJO po diagnozie, wizualne zadania (KZ1, SzB; KZ2, SzB; NB03)
Organizacja pracy	pakiety powitalne jako element kultury szkoły, łączenie strumieni klasowych (KZ1T; KZ3T)	elastyczne dostosowania w pierwszych tygodniach (NB02)	moduł powitalny + monitoring frekwencji, checklisty BHP z piktogramami (KZ3T; NB03)
Relacje	kontrakty komunikacyjne, glosariusze stanowiskowe dla szkoła - pracodawca (KZ3T; NB03)	zespołowe kalibracje kryteriów (KZ2T)	<i>brief/debrief</i> po praktykach, kontrakty frekwencyjne dla „formalnej obecności” (KZ1, SzB; KZ3T; KZ2, SzB;)
Rozwój zawodowy kadry	mikromoduły 45–90 min + ewaluacja po miesiącu (NB03)	lekcje pokazowe z natychmiastowym produktem (KZ1, SzB)	standaryzacja dokumentacji między oddziałami (KZ1T)

Źródło: opracowanie własne.

Konkludując analizy dotyczące dobrych praktyk realizowanych w podlaskich szkołach zawodowych, warto także zauważyć, że pomimo różnorodności wszystkie praktyki wpisują się we wspólny rdzeń działań skutecznych: niewielką barierę wdrożenia, wysoki poziom transferu oraz zdolność łączenia interwencji językowych, organizacyjnych i relacyjnych w jeden spójny ekosystem. To właśnie ta wielowarstwowa integracja sprawia, że dobre praktyki nie są zbiorem luźnych rozwiązań, lecz przemyślaną, adaptowalną konstrukcją, wspierającą edukację włączającą w szkołach zawodowych regionu.

3.6. Oczekiwania kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim wobec oferty doskonalenia zawodowego w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji w kontekście regionalnego rynku pracy

W prezentowanym podrozdziale zrekonstruowano oczekiwania dyrektorów i nauczycieli szkół zawodowych wobec oferty doskonalenia zawodowego, traktując je jako funkcję układu język–organizacja–relacje. Perspektywa regionalnego rynku pracy podkreśla znaczenie praktyk o niskiej barierze wdrożenia, które łączą szkolne zajęcia z języka polskiego jako obcego (JPJO) z rejestrem stanowiskowym oraz z rytmem egzaminów i praktyk zawodowych.

W Białymstoku, gdzie w szkołach zawodowych zróżnicowanie kulturowe jest największe, oczekuje się silniejszych narzędzi standaryzacyjnych: glosariuszy międzyprzedmiotowych, banków poleceń egzaminacyjnych oraz procedur powitalnych funkcjonujących jako standard szkoły. Szkoły zawodowe w Łomży akcentują prostotę wzorców poleceń oraz elastyczność na progu wejścia, co umożliwia wpięcie działań szkoleniowych w realny kalendarz oddziałów. W Suwałkach preferowane są moduły powitalne, checklisty BHP i monitoring frekwencji, czyli rozwiązania, które szybko przekładają się na bezpieczeństwo i komunikację z pracodawcami.

Kadra konsekwentnie oczekuje łączenia szkolnego JPJO z terminologią branżową oraz treningu czytania instrukcji i poleceń egzaminacyjnych. Mechanizm opiera się na uzupełniających się etapach – obniżenie kosztu dekodowania treści prowadzi do wzrostu trafności odpowiedzi w części teoretycznej i wyższej gotowości do praktyk. Jak wskazuje dyrekcja technikum:

„Najbardziej potrzebujemy prostych wzorców poleceń i przykładów z egzaminów”. (KZ1T)

Nauczyciele potwierdzają tę potrzebę:

„Zmiana form sprawdzania: odpowiedź ustna, zadania obrazkowe – to działa”. (NB03)

Preferowane są krótkie formy (45–90 minut) z gotowym produktem do użycia następnego dnia oraz lekcje pokazowe w realiach klasy i warsztatu:

„Wolimy 45–90 minut z zadaniem do wdrożenia niż długie webinary”. (NB03)

„Krótkie sesje wpisują się w kalendarz egzaminów i praktyk”. (KZ1, SzB)

Model hybrydowy online + komponent stacjonarny zwiększa szansę transferu do praktyki i pozwala optymalnie wykorzystać okna organizacyjne szkoły.

Oczekuje się spójnej ścieżki: od podstaw JPJO przez język branżowy po moduły egzaminacyjne, jak również koordynacji regionalnej, która ogranicza duplikowanie treści i buduje wspólne repozytoria zasobów:

„Potrzebujemy spójnych pakietów materiałów do wdrożeń”. (KZ3T)

„Mikromoduły »tu i teraz« i bank zadań wizualnych pod mój dział”. (NB03)

Szkoły branżowe mocniej akcentują język stanowiskowy w relacji mistrz–uczeń i oczekują modułów rozwijających checklisty BHP oraz kontrakty komunikacyjne z pracodawcami:

„Relacja z pracodawcą wymaga tłumaczenia poleceń i obrazowania procedur”. (KZ1, SzB)

„Na warsztatach chcemy dialogów *on-the-job*, bo tak się uczy języka pracy”. (NB03)

W celu skrócenia czasu adaptacji dyrektorzy i wychowawcy postulują ujednolicenie procedur powitalnych i diagnostycznych, co w ich opinii ułatwia szybkie skierowanie ucznia na adekwatną ścieżkę wsparcia:

„Pakiet powitalny w kilku językach ułatwia rozpoczęcie nauki”. (KZ3T)

„Proste wzorce poleceń na start w oddziałach”. (KZ2T)

Standaryzacja dostosowań i kryteriów oceniania ogranicza uznaniowość i zwiększa porównywalność wyników między oddziałami, przy zachowaniu progu merytorycznego:

„Standaryzacja procedur i jasne reguły współżycia szkolnego”. (KZ1T)

„Ocena nie powinna karać wyłącznie formy językowej”. (KZ3T)

Kadra oczekuje sprawdzania wdrożeń po 4–6 tygodniach oraz monitorowania wskaźników, takich jak udział zadań z komponentem wizualnym, spadek interwencji językowych u pracodawców czy kompletność diagnozy wejściowej:

„W szkole pytamy: co weszło do praktyki po miesiącu?”. (KZ1, SzB)

„Działają checklisty i proste instrukcje – to da się wdrożyć od razu”. (NB03)

Sieci współpracy, hospitacje koleżeńskie i repozytoria wspólnych zasobów postrzegane są jako dźwignia dyfuzji rozwiązań oraz redukcji kosztów tworzenia materiałów. Wypowiedzi przedstawicieli instytucji wspierających sugerują gotowość do bezpośredniej współpracy z radami pedagogicznymi (P1; P2).

Tabela 15. Oczekiwania wobec doskonalenia: oś → konkrety (zastane) → mechanizm → adresowana potrzeba → lokalne uwarunkowania (Białystok/Łomża/Suwałki)

Oś	Konkrety (zastane)	Mechanizm	Adresowana potrzeba	Lokalne uwarunkowania (Białystok/Łomża/Suwałki)
Język stanowiskowy i egzaminy	wzorce poleceń, zadania obrazkowe, odpowiedzi ustne	obniżenie kosztu dekodowania → wzrost trafności odpowiedzi → gotowość do praktyk	łączenie JPJO z terminologią branżową	Białystok: glosariusze międzyprzedmiotowe; Łomża: prostota wzorców; Suwałki: checklisty BHP

Oś	Konkrety (zastane)	Mechanizm	Adresowana potrzeba	Lokalne uwarunkowania (Białystok/Łomża/Suwałki)
Format kształcenia	mikromoduły 45–90 minut, lekcje pokazowe, hybryda	produkt do wdrożenia następnego dnia, dopasowanie do kalendarza	krótkie formy z artefaktem wdrożeniowym	wszystkie: kalendarz egzaminów/praktyk; Łomża: elastyczność na progu wejścia
Progresja i koordynacja	spójna ścieżka JPJO–branżowy–egzaminacyjny, repozytoria	ograniczenie duplikacji, wspólne zasoby	regionalna koordynacja materiałów	
Stanowisko pracy i BHP	dialogi <i>on-the-job</i> , checklisty BHP, kontrakty komunikacyjne	obrazowanie procedur, relacja mistrz–uczeń	język pracy z pracodawcą	Suwałki: monitoring frekwencji; szkoły branżowe: nacisk na BHP
Organizacja progu wejścia	pakiety powitalne, diagnoza wejściowa	skrócenie adaptacji, szybkie skierowanie na wsparcie	ujednoczenie procedur powitalnych	Białystok: procedury jako standard; Łomża: wzorce na start
Standardy i ocenianie	standaryzacja dostosowań, kryteria wrażliwe na język	ograniczenie uznaniowości, porównywalność wyników	ocena merytoryczna bez kary za język	Białystok: glosariusze; wszystkie: jasne reguły
Ewaluacja efektów	monitoring po 4–6 tygodniach (wskaźniki: wizualne zadania, frekwencja)	sprawdzanie wdrożeń, mierzalność efektów	wskaźniki praktyczne po miesiącu	wszystkie: checklisty i instrukcje do wdrożenia
Współpraca i dyfuzja	sieci, hospitacje, repozytoria	dyfuzja rozwiązań, redukcja kosztów	współpraca z instytucjami	wszystkie: gotowość instytucji wspierających

Źródło: opracowanie własne.

Oczekiwania kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych wobec oferty doskonalenia zawodowego tworzą spójny układ, w którym kluczową rolę odgrywa integracja w trzech wymiarach: języka stanowiskowego, organizacji pracy szkoły oraz relacji z pracodawcami. W obszarze treści szkoleniowych najczęściej podkreślana jest potrzeba łączenia szkolnego JPJO z terminologią branżową oraz pracy na poleceniach egzaminacyjnych i zadaniach proceduralno-wizualnych, co – jak wskazują dyrektorzy i nauczyciele – bezpośrednio przekłada się zarówno na wyniki egzaminów teoretycznych, jak i na bezpieczeństwo podczas praktycznej nauki zawodu (KZ1T; NB03).

Pożądane formy doskonalenia mają charakter praktyczny i wdrożeniowy, generując konkretne efekty w postaci glosariuszy, checklist, banków poleceń czy scenariuszy dialogów *on-the-job*. Ich wartością jest możliwość natychmiastowego wykorzystania materiałów w klasie i podczas warsztatów, bez konieczności reorganizowania pracy szkoły. W tym duchu nauczyciele wskazują na skuteczność rozwiązań, które pozostawiają im gotowe do użycia narzędzia oraz modele pracy adekwatne do lokalnych warunków praktyk (NB03; KZ1, SzB).

W wymiarze strukturalnym kadra wskazuje na potrzebę progresji tematycznej oraz koordynacji regionalnej, która pozwoli unikać duplikowania treści, budować wspólne repozytoria i zapewniać spójność ścieżki od JPJO przez język branżowy po przygotowanie do egzaminów zawodowych. Wypowiedzi dyrektorów potwierdzają duże zapotrzebowanie na systemowe zestawy materiałów, które można adaptować do zawodów kluczowych dla regionu (KZ3T).

Organizacja progu wejścia – poprzez pakiety powitalne, czytelne wzorce poleceń na start i diagnozę wejściową – odgrywa istotną rolę w zmniejszaniu dezorientacji nowych uczniów i skracaniu czasu potrzebnego na ich włączenie w rytm kształcenia zawodowego (KZ3T; KZ2T). Na styku szkoła–pracodawca dominują oczekiwania dotyczące dialogów stanowiskowych, kontraktów komunikacyjnych i checklist BHP, które jak wskazują nauczyciele i dyrektorzy, ograniczają liczbę nieporozumień i zwiększają bezpieczeństwo praktyk (KZ1, SzB; NB03).

Równolegle podkreśla się wagę standaryzacji oceniania i dostosowań, tak aby ograniczyć uznaniowość i zapewnić porównywalność między oddziałami, przy zachowaniu progu merytorycznego. Wskazywane przez dyrekcję uproszczenie i ujednolicenie procedur sprzyja przejrzystości wymagań i spójności praktyk (KZ1T; KZ3T; KZ2, SzB). Istotnym elementem oczekiwań jest również monitoring efektów oparty na wskaźnikach jakościowych, takich jak udział zadań wizualnych, liczba interwencji językowych zgłaszanych przez pracodawców czy kompletność dokumentacji wejściowej ucznia. Kultura pracy oparta na danych traktowana jest jako warunek podnoszenia jakości działań szkoły (KZ1, SzB; NB03; KZ2, SzB).

Całość dopełnia oczekiwanie sieciowania szkół i wymiany wiedzy, obejmujące hospitacje koleżeńskie, wspólne repozytoria oraz udział instytucji wspierających, które deklarują gotowość do współpracy bezpośrednio z radami pedagogicznymi (P1; P2). W rezultacie wyłania się spójny obraz doskonalenia zawodowego rozumianego jako proces praktyczny, wdrożeniowy i systemowo skoordynowany. W centrum znajduje się język stanowiskowy, procedury bezpieczeństwa, narzędzia pracy podczas egzaminów oraz standardy organizacyjne, które pozwalają szkołom efektywniej przygotowywać uczniów z doświadczeniem migracji do wymogów lokalnego rynku pracy – bez zwiększania obciążenia organizacyjnego nauczycieli i dyrektorów.

Analiza przeprowadzonych badań jakościowych wskazuje, że praca z uczniami z doświadczeniem migracji w szkołach zawodowych wymaga od kadry zintegrowanego zestawu kompetencji obejmujących wymiary językowy, dydaktyczny, organizacyjny oraz psychospołeczny. Szczególnie istotnym wyzwaniem pozostaje bariera języka specjalistycznego, która ogranicza osiągnięcia uczniów w części teoretycznej egzaminów, mimo ich często wysokich kompetencji praktycznych. Zebrany materiał empiryczny ukazuje jednocześnie wyraźne zróżnicowanie lokalne, które przekłada się na odmienne strategie działania w poszczególnych subregionach województwa podlaskiego. W tym kontekście istotnym problemem organizacyjnym okazuje się

zjawisko funkcjonowania w tzw. „podwójnym systemie”, prowadzące do obniżonej frekwencji i trudności w utrzymaniu ciągłości procesu edukacyjnego.

Jednocześnie badania podkreślają, że uczniowie z doświadczeniem migracji wnoszą znaczące zasoby, takie jak wielojęzyczność, zdyscyplinowanie oraz kompetencje praktyczne, które mogą stanowić istotny potencjał rozwojowy. W świetle uzyskanych wyników kluczowe znaczenie przypisuje się kompetencjom językowo-komunikacyjnym kadry, które stanowią fundament efektywnej pracy dydaktycznej w środowisku wielojęzycznym. W praktyce edukacyjnej szczególną rolę odgrywa stosowanie narzędzi wspierających rozumienie treści, takich jak wizualizacje, zadania proceduralne oraz glosariusze terminologii branżowej. Równolegle istotne znaczenie mają działania organizacyjne, obejmujące procedury powitalne, diagnozę wejściową oraz konstruowanie spójnych ścieżek wsparcia uczniów.

Wyniki badań potwierdzają także, że kompetencje międzykulturowe stanowią nieodzowny element profesjonalizmu kadry, umożliwiając budowanie relacji, mediację konfliktów oraz wzmacnianie poczucia przynależności uczniów. Kadra zarządzająca i ucząca deklaruje posiadanie relatywnie szerokiego repertuaru kompetencji, jednak jednocześnie wskazuje na potrzebę ich dalszego systematycznego rozwijania i pogłębiania. Ocena aktualnej oferty doskonalenia zawodowego ujawnia jej ograniczoną adekwatność w stosunku do rzeczywistych potrzeb praktyki szkolnej. Respondenci jednoznacznie wskazują na preferencję krótkich, modułowych form szkoleniowych, które prowadzą do wytworzenia konkretnych narzędzi możliwych do natychmiastowego zastosowania.

Szczególnie wyraźną luką w ofercie doskonalenia pozostaje obszar języka stanowiskowego oraz metodyki pracy z barierą językową w kontekście kształcenia zawodowego. Dobre praktyki zidentyfikowane w badaniu opierają się na spójnej integracji działań w trzech wymiarach: języka, organizacji oraz relacji. Ich skuteczność wynika przede wszystkim z niskiej bariery wdrożenia oraz wysokiego potencjału transferu do codziennej praktyki dydaktycznej. W konsekwencji uzyskane wyniki wskazują, że rozwój edukacji włączającej w szkołach zawodowych wymaga systemowego podejścia, obejmującego koordynację działań, standaryzację rozwiązań oraz intensyfikację współpracy między szkołami, pracodawcami i instytucjami wspierającymi.

4. Wnioski z badań i rekomendacje

4.1. Wnioski teoretyczne

Współczesna szkoła funkcjonuje w warunkach rosnącej złożoności społecznej, wynikającej między innymi z intensyfikacji procesów migracyjnych oraz zwiększającej się różnorodności kulturowej uczniów. Analiza danych wskazuje, że dotychczasowe modele dydaktyczne i organizacyjne nie są w pełni dostosowane do tej nowej rzeczywistości edukacyjnej. Ujawnia się potrzeba redefinicji kategorii kompetencji nauczyciela, który powinien być przygotowany do pracy w środowisku wielojęzycznym i międzykulturowym. Jednocześnie edukacja coraz wyraźniej przybiera charakter procesu inkluzyjnego, wymagającego integracji różnych perspektyw i potrzeb uczniów. W tym kontekście szkoła przestaje być wyłącznie instytucją transmisji wiedzy, a staje się przestrzenią wsparcia rozwojowego i społecznego.

Triangulacja danych pozwala na konceptualizację kluczowych problemów w postaci triady: język – organizacja – relacje, która porządkuje sposób rozumienia funkcjonowania ucznia z doświadczeniem migracji w systemie edukacyjnym. Wskazane obszary nie funkcjonują autonomicznie, lecz pozostają w relacjach wzajemnego oddziaływania, co implikuje konieczność systemowego podejścia do projektowania działań edukacyjnych. Szczególne znaczenie przypisuje się językowi jako podstawowemu narzędziu uczestnictwa w edukacji, który jednocześnie może pełnić funkcję bariery strukturalnej. Jednocześnie organizacja pracy szkoły oraz jakość relacji społecznych determinują efektywność procesu integracji i uczenia się. W ujęciu teoretycznym oznacza to konieczność odchodzenia od modeli fragmentarycznych na rzecz ujęć holistycznych.

Wyniki badań wskazują ponadto na konieczność reinterpretacji kategorii kompetencji pedagogicznych poprzez włączenie do niej wymiaru międzykulturowego i inkluzyjnego. Kompetencje te nie mogą być traktowane jako uzupełniające, lecz jako centralne dla współczesnej praktyki edukacyjnej. Jednocześnie zauważalna jest luka pomiędzy deklaracyjnym poziomem przygotowania kadry a faktyczną zdolnością do działania w sytuacjach złożonych kulturowo i językowo. W ujęciu teoretycznym wskazuje to na ograniczenia tradycyjnych modeli kształcenia nauczycieli. Zmiana ta wymaga również przesunięcia akcentu z wiedzy deklaratywnej na kompetencje praktyczne i sytuacyjne.

Istotnym wnioskiem jest także rozpoznanie szkoły jako elementu szerszego systemu instytucjonalnego, w którym kluczową rolę odgrywają relacje między różnymi podmiotami wsparcia. Brak integracji działań oraz ich rozproszenie wskazuje na niewystarczający poziom spójności systemu edukacyjnego. Z perspektywy teoretycznej konieczne jest przyjęcie modelu współzarządzania i sieciowego podejścia do wsparcia ucznia. W tym ujęciu szkoła nie stanowi autonomicznej jednostki, lecz jest częścią ekosystemu instytucjonalnego. Takie rozumienie implikuje potrzebę koordynacji działań na różnych poziomach systemu.

Podsumowując, wnioski teoretyczne wskazują na konieczność zmiany paradygmatu edukacyjnego w kierunku modelu inkluzyjnego, systemowego i zorientowanego na różnorodność. Kluczowe znaczenie mają tu integracja działań, redefinicja kompetencji kadry oraz uznanie języka za centralny element procesu edukacyjnego. Wnioski te tworzą ramy interpretacyjne dla dalszych działań projektowych i wdrożeniowych. Stanowią one podstawę do formułowania rozwiązań ukierunkowanych na zwiększenie efektywności systemu edukacji. Jednocześnie wskazują kierunki koniecznych zmian strukturalnych i organizacyjnych.

4.2. Wnioski praktyczne

Analiza wyników badań jednoznacznie wskazuje na występowanie istotnych trudności w codziennej praktyce funkcjonowania szkół zawodowych pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji. Problemy te mają charakter nie tylko dydaktyczny, ale również organizacyjny i społeczny. Szczególnie widoczna jest dysproporcja między potrzebami kadry a dostępnością adekwatnych form wsparcia. W praktyce nauczyciele funkcjonują często w warunkach niepewności oraz niedostatecznego przygotowania do pracy z uczniami wielojęzycznymi. Wskazuje to na konieczność podejmowania działań o charakterze systemowym i operacyjnym.

Kluczowym problemem identyfikowanym w praktyce jest bariera językowa, która przekłada się na trudności w realizacji treści programowych oraz ocenianiu uczniów. Nauczyciele napotykają trudności w dostosowywaniu materiałów dydaktycznych do poziomu językowego uczniów, co ogranicza efektywność procesu nauczania. Brakuje narzędzi wspierających rozwój języka edukacyjnego i zawodowego w sposób zintegrowany z nauczaniem przedmiotowym. W konsekwencji uczniowie napotykają na trudności w osiąganiu sukcesów edukacyjnych mimo posiadanego potencjału. Problem ten ma charakter praktyczny i bezpośrednio wpływa na funkcjonowanie klasy szkolnej.

W obszarze organizacyjnym widoczne są liczne niedoskonałości w zakresie wdrażania dostępnych rozwiązań systemowych. Brakuje spójnych procedur postępowania oraz jasno określonych standardów pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Działania podejmowane przez szkoły mają charakter incydentalny i zależą od indywidualnego zaangażowania nauczycieli. W praktyce oznacza to brak ciągłości i przewidywalności wsparcia. Tego rodzaju sytuacja utrudnia budowanie stabilnych warunków edukacyjnych dla uczniów.

Istotnym ustaleniem jest również niedostosowanie oferty doskonalenia zawodowego do realnych potrzeb nauczycieli. Szkolenia mają często charakter teoretyczny i nie odpowiadają na konkretne wyzwania praktyki szkolnej. Kadra oczekuje przede wszystkim narzędzi, materiałów oraz przykładów możliwych do bezpośredniego wykorzystania. Wskazywana jest potrzeba krótkich, modułowych form wsparcia oraz uczenia się poprzez praktykę i wymianę doświadczeń. W praktyce oznacza to konieczność redefinicji sposobu projektowania działań szkoleniowych.

Ważnym wnioskiem jest także zróżnicowanie potrzeb szkół w zależności od kontekstu lokalnego. Skala problemów oraz dostępne zasoby różnią się w zależności od regionu i typu placówki. W praktyce uniemożliwia to stosowanie jednolitych rozwiązań na poziomie ogólnokrajowym. Konieczne jest uwzględnianie specyfiki lokalnej w planowaniu działań wspierających. Wskazuje to na potrzebę elastyczności i dostosowania interwencji do warunków środowiskowych.

Jednocześnie wyniki badań potwierdzają, że poziom przygotowania kadry ma bezpośredni wpływ na funkcjonowanie uczniów oraz ich ścieżki edukacyjne. Niedostateczne wsparcie zwiększa ryzyko marginalizacji i niepowodzeń szkolnych. Z kolei odpowiednio przygotowani nauczyciele mogą skutecznie wspierać integrację i rozwój uczniów. W praktyce oznacza to, że inwestowanie w rozwój kompetencji kadry ma wymierne efekty edukacyjne i społeczne. Jest to jeden z kluczowych obszarów wymagających interwencji.

Ostatnim istotnym wnioskiem praktycznym jest brak efektywnej współpracy międzyinstytucjonalnej. Działania różnych podmiotów wspierających edukację uczniów z doświadczeniem migracji są rozproszone i słabo skoordynowane. W praktyce ogranicza to dostępność wsparcia i jego skuteczność. Nauczyciele oraz szkoły nie mają dostępu do jednolitego systemu informacji i współpracy. Wskazuje to na potrzebę budowania spójnych mechanizmów koordynacyjnych.

Podsumowując, wnioski praktyczne wskazują na konieczność wdrażania działań skoncentrowanych na wsparciu nauczycieli, rozwijaniu narzędzi dydaktycznych, poprawie organizacji pracy szkół oraz wzmocnieniu współpracy międzyinstytucjonalnej. Kluczowe znaczenie ma także uwzględnienie kontekstu lokalnego oraz potrzeb wynikających z codziennej praktyki edukacyjnej. Wnioski te w sposób bezpośredni uzasadniają kierunki opracowanych rekomendacji. Stanowią one podstawę do projektowania interwencji o charakterze operacyjnym i wdrożeniowym.

5. Rekomendacje dotyczące rozwijania kompetencji kadry zarządzającej i uczącej w województwie podlaskim w zakresie kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Ta część raportu prezentuje rekomendacje dotyczące potrzeb kadry zarządzającej i uczącej szkół zawodowych w województwie podlaskim, koncentrując się na kompetencjach niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji w ujęciu systemowym. Analiza przyjmuje perspektywę triady język–organizacja–relacje, co pozwala uchwycić sprzężenia między barierami terminologicznymi, porządkiem instytucjonalnym szkoły a dynamiką współpracy z pracodawcami i rodzinami.

W wymiarze językowym kluczowe jest łączenie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego z terminologią branżową oraz z treningiem dekodowania instrukcji i poleceń egzaminacyjnych, tak aby ograniczyć nakład wysiłku poznawczego ucznia i zwiększyć trafność pomiaru osiągnięć. W ujęciu organizacyjnym decydujące znaczenie zyskują procedury progu wejścia – od standaryzowanych pakietów powitalnych i diagnozy wejściowej po plany kompensacyjne – które redukują ryzyko dezorientacji i przyspieszają włączenie w rytm kształcenia zawodowego. W warstwie relacyjnej centralne pozostają kontrakty komunikacyjne, listy kontrolne bezpieczeństwa i higieny pracy oraz modelowe dialogi *on-the-job*, stabilizujące kontakt ucznia z opiekunem praktyk i minimalizujące liczbę interwencji wynikających z nieporozumień.

Dopełnieniem tej architektury są niskoprogowe formy doskonalenia kadry z gotowym produktem do natychmiastowego użycia, sieci współpracy i listę ważnych zadań, które zwiększają możliwości przenoszenia rozwiązań między szkołami i oddziałami. W efekcie powstaje rama operacyjna, która łączy wymóg przestrzegania sprawiedliwości językowej w konfrontacji z realiami stanowisk pracy, a jednocześnie nadaje przejrzystość działaniom szkoły na poziomie strategii, procedur i codziennej praktyki dydaktycznej.

Rekomendacja 1

Obszar/temat: Język stanowiskowy i rozumienie poleceń egzaminacyjnych

1. Uzasadnienie rekomendacji (kontekst teoretyczno-praktyczny)

W warunkach zróżnicowania językowego populacji uczniów szkół ponadpodstawowych, zwłaszcza w kształceniu zawodowym, rośnie znaczenie integracji nauczania treści przedmiotowych z dydaktyką języka edukacyjnego i zawodowego. Badania z obszaru Content and Language Integrated Learning (CLIL) oraz języka edukacji szkolnej wskazują, że trudności egzaminacyjne uczniów z doświadczeniem migracyjnym często nie wynikają z deficytów wiedzy merytorycznej, lecz z ograniczonej kompetencji w dekodowaniu języka poleceń, instrukcji proceduralnych oraz terminologii branżowej.

Rekomendacja koncentruje się zatem na wzmacnianiu kompetencji nauczycieli w zakresie świadomego łączenia języka polskiego jako języka drugiego/obcego z nauczaniem treści zawodowych, przy jednoczesnym systematycznym treningu rozumienia struktur poleceń egzaminacyjnych.

2. Cel główny rekomendacji

Cel główny rekomendacji dotyczy rozwijania u nauczycieli umiejętności integrowania nauczania języka polskiego jako języka obcego lub języka drugiego z terminologią zawodową oraz kształtowania praktyk dydaktycznych sprzyjających regularnemu trenowaniu dekodowania poleceń egzaminacyjnych, w szczególności w zadaniach o charakterze teoretyczno-praktycznym.

3. Cele szczegółowe (operacjonalizacja)

Obszar pomiaru	Opis celu szczegółowego
Komponent wizualny	Zwiększenie udziału zadań zawierających elementy wizualne (schematy, piktogramy, ilustracje sekwencyjne) do poziomu co najmniej 60% wszystkich zadań dydaktycznych i egzaminacyjnych.
Błędy językowe	Ograniczenie liczby błędów wynikających z niezrozumienia poleceń, przy jednoczesnym utrzymaniu stabilnego poziomu poprawności merytorycznej.
Wyniki próbne	Poprawa wyników próbnych testów i egzaminów w częściach wymagających zastosowania wiedzy teoretycznej w działaniu praktycznym.

4. Adresaci rekomendacji

Grupa adresatów	Zakres odpowiedzialności
Nauczyciele kształcenia zawodowego	Implementacja języka stanowiskowego, instrukcji proceduralnych i wsparcia wizualnego.
Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących (innych niż język polski)	Uświadomienie roli języka przedmiotowego i poleceń egzaminacyjnych.
Szkolny koordynator do spraw JPJO/JPJD	Koordynacja działań, spójność rozwiązań i wsparcie metodyczne zespołu.

5. Zakres treści i kluczowe komponenty działań

Komponent	Charakterystyka
Dwujęzyczne słowniczki branżowe	Słowniki tematyczne (polsko-ukraiński, polsko-rosyjski), uzupełnione o piktogramy, ułatwiające tworzenie reprezentacji pojęciowych.
Zadania proceduralne	Instrukcje „krok po kroku” do części teoretycznej egzaminów, oparte na schematach, sekwencjach i wizualizacji procesów.
Ocenianie rozdzielne	Model oceniania, w którym punktacja merytoryczna jest oddzielona od punktacji językowej, co pozwala na trafniejszą diagnozę kompetencji ucznia.

6. Formy i format realizacji

Forma	Opis
Moduły szkoleniowe	Krótkie, zadaniowe szkolenia, realizowane przez zespół wewnętrzny lub partnerów zewnętrznych.
Lekcje pokazowe	Zajęcia obserwowane w rzeczywistych warunkach dydaktycznych (pracownie, klasy).

Forma	Opis
Hospitacje koleżeńskie	Krótkie obserwacje zajęć połączone z natychmiastową, konstruktywną informacją zwrotną.

7. Wskaźniki realizacji i monitoring

Wskaźnik	Sposób monitorowania
Udział zadań wizualnych	Analiza materiałów dydaktycznych i egzaminacyjnych.
Błędy językowe	Porównawcza analiza arkuszy próbnych, z rozróżnieniem błędów językowych i merytorycznych.
Wyniki prób	Analiza wyników testów próbnych w obszarach teorio-praktycznych.

8. Ryzyka wdrożeniowe i strategie mitygacji

Ryzyko	Strategia ograniczania
Nadmierna liczba terminów	Zastosowanie zasady Pareto – selekcja kluczowych 20% haseł generujących 80% użycia.
Ograniczona dyspozycyjność nauczycieli	Współtworzenie materiałów z pracodawcami i absolwentami w celu redukcji obciążenia czasowego.

Rekomendacja 2

Obszar/temat: Progi wejścia do szkoły: pakiet powitalny, diagnoza i plan kompensacyjny

1. Uzasadnienie rekomendacji (kontekst teoretyczno-organizacyjny)

Moment wejścia ucznia do nowej szkoły stanowi krytyczną fazę adaptacyjną – szczególnie w przypadku uczniów z doświadczeniem migracyjnym, zmiany systemu edukacyjnego lub ograniczoną kompetencją w języku edukacji szkolnej. Z perspektywy pedagogiki społecznej oraz teorii adaptacji szkolnej brak ustrukturyzowanych procedur na etapie przyjęcia ucznia prowadzi do wydłużenia procesu aklimatyzacji, narastania nieporozumień organizacyjnych oraz opóźnionej identyfikacji rzeczywistych potrzeb edukacyjnych i językowych.

Rekomendacja zakłada systemowe ujednolicenie działań realizowanych na progu wejścia do szkoły poprzez wdrożenie spójnego pakietu powitalnego, standaryzowanej diagnozy funkcjonalnej oraz indywidualnego planu kompensacyjnego, co umożliwi szybkie mapowanie ścieżek wsparcia i bardziej efektywne zarządzanie zasobami szkoły.

2. Cel główny rekomendacji

Celem głównym jest ujednolicenie i usprawnienie działań realizowanych na etapie przyjęcia nowego ucznia do szkoły w taki sposób, aby skrócić czas adaptacji, ograniczyć ryzyko dezorientacji organizacyjnej oraz precyzyjnie zidentyfikować potrzeby w zakresie wsparcia językowego i dydaktycznego.

3. Cele szczegółowe (operacjonalizacja)

Obszar pomiaru	Opis celu szczegółowego
Diagnoza	Osiągnięcie kompletności diagnozy na poziomie co najmniej 90% wszystkich nowo przyjętych uczniów.
Planowanie wsparcia	Zapewnienie, aby minimum 90% nowych uczniów posiadało indywidualny plan wsparcia językowego i (lub) dydaktycznego.

Obszar pomiaru	Opis celu szczegółowego
Komunikacja organizacyjna	Zmniejszenie liczby zgłaszanych nieporozumień organizacyjnych przez uczniów i rodziców (trend spadkowy).

4. Adresaci rekomendacji

Grupa adresatów	Zakres odpowiedzialności
Dyrektor i wicedyrektor ds. kształcenia	Nadzór strategiczny, wdrożenie procedur i zapewnienie zasobów.
Wychowawcy klas	Koordynacja procesu adaptacji ucznia na poziomie klasy.
Nauczyciele JPJO/JPJD	Diagnoza kompetencji językowych i planowanie wsparcia.
Nauczyciele kształcenia zawodowego	Identyfikacja różnic programowych i potrzeb kompensacyjnych.
Sekretariat i łącznik językowy	Obsługa formalna i komunikacja wielojęzyczna.
Pedagog i psycholog szkolny	Ocena funkcjonowania psychospołecznego i wsparcie adaptacyjne.

5. Zakres treści i kluczowe komponenty

Komponent	Charakterystyka
Pakiet powitalny	Zestaw informacji w dwóch–trzech językach zawierający zasady funkcjonowania szkoły, mapę wsparcia, BHP, „język szkoły” oraz dane kontaktowe.
Arkusze diagnozy	Narzędzia oceniające rozumienie poleceń, czytanie dokumentacji i schematów oraz różnice programowe.
Plan kompensacyjny	Indywidualny plan wsparcia z wyraźnie zdefiniowanymi celami i okresowym przeglądem postępów.

6. Formy i format realizacji

Forma	Opis
Szkolenie operacyjne	Krótkie szkolenie wdrożeniowe zawierające pakiet powitalny i diagnozę, oparte na gotowych szablonach.
Warsztat z języka prostego	Szkolenie z zakresu upraszczania komunikacji szkoła–rodzic, z wykorzystaniem wersji dwujęzycznych.

7. Wskaźniki realizacji i monitoring

Wskaźnik	Sposób monitorowania
Kompletność diagnoz	Analiza dokumentacji nowych uczniów.
Plany wsparcia	Odsetek uczniów z opracowanym i aktualizowanym planem kompensacyjnym.
Nieporozumienia organizacyjne	Rejestr zgłoszeń i analiza trendów w czasie.

8. Ryzyka wdrożeniowe i strategie mitygacji

Ryzyko	Strategia ograniczania
Przeciążenie administracyjne	Stosowanie checklist i standaryzowanych szablonów dokumentów.
Bariery komunikacyjne szkoła–rodzic	Zapewnienie komunikacji prostym językiem oraz w wersji dwujęzycznych materiałów.

Rekomendacja 3

Obszar/temat: Ocenianie wrażliwe na język

1. Uzasadnienie rekomendacji (kontekst teoretyczno-dydaktyczny)

W klasach wielojęzycznych ocena osiągnięć edukacyjnych uczniów wymaga szczególnej precyzji metodycznej, aby zapewnić jej trafność, rzetelność i sprawiedliwość. Literatura z zakresu oceniania formatywnego, sprawiedliwości edukacyjnej oraz dydaktyki języka edukacji szkolnej jednoznacznie wskazuje, że brak rozróżnienia pomiędzy kompetencją merytoryczną a językową prowadzi do systematycznego zaniżania wyników uczniów uczących się w języku innym niż ojczysty. Jednocześnie nadmierne upraszczanie wymagań merytorycznych rodzi obawy nauczycieli przed „obniżaniem standardów”.

Rekomendacja odpowiada na tę napiętą relację propozycją, aby wprowadzić ocenianie wrażliwe na język, rozumiane jako model oceniania, w którym treść merytoryczna i forma językowa są oceniane w sposób rozdzielny, transparentny i komunikowany w języku dostępnym poznawczo, bez rezygnacji z wymagań programowych.

2. Cel główny rekomendacji

Celem głównym rekomendacji jest zapewnienie trafnego, rzetelnego i sprawiedliwego pomiaru osiągnięć edukacyjnych uczniów w klasach wielojęzycznych przez wdrożenie standardów oceniania wrażliwego na język, przy jednoczesnym zachowaniu niezmiennego poziomu wymagań merytorycznych.

3. Cele szczegółowe (operacjonalizacja)

Obszar pomiaru	Opis celu szczegółowego
Stabilność ocen	Utrzymanie co najmniej 80% ocen merytorycznych na tym samym poziomie po zastosowaniu korekt językowych.
Informacja zwrotna	Zwiększenie poziomu czytelności informacji zwrotnej mierzonej w ankietach uczniowskich.
Efekty praktyczno-teoretyczne	Poprawa wyników w zadaniach i sprawdzianach łączących wiedzę teoretyczną z działaniem praktycznym.

4. Adresaci rekomendacji

Grupa adresatów	Zakres odpowiedzialności
Zespoły przedmiotowe	Wspólne wypracowanie i stosowanie standardów oceniania.
Lider do spraw oceniania	Koordinowanie kalibracji i spójności kryteriów.
Nauczyciele JPJO/JPJD	Konsultowanie rozwiązań językowych i narzędzi.
Dyrektor szkoły	Włączenie standardów do przedmiotowego systemu oceniania.

5. Zakres treści i kluczowe komponenty

Komponent	Charakterystyka
Standard kryteriów oceniania	Wyraźne rozdzielenie kryteriów oceny treści merytorycznej i poprawności językowej.
Konstrukcja zadań	Zadania projektowane w układzie słowo-obraz-procedura, obniżające próg językowy.

Komponent	Charakterystyka
Instrukcja oceniania	Arkusze oceniania z podwójną punktacją oraz wzór informacji zwrotnej w języku prostym.

6. Formy i format realizacji

Forma	Opis
Kalibracje zespołowe	Wspólne ocenianie tych samych prac w zespołach przedmiotowych.
Próbne sprawdziany	Sprawdziany z podwójną adnotacją: merytoryczną i językową.
Systemowe wdrożenie	Włączenie standardu do PSO oraz szkolnego banku zadań.

7. Wskaźniki realizacji i monitoring

Wskaźnik	Sposób monitorowania
Stabilność ocen	Analiza porównawcza ocen przed i po korektach językowych.
Czytelność informacji zwrotnej	Ankiety uczniowskie i analiza jakościowa odpowiedzi.
Wyniki praktyczno-teoretyczne	Analiza wyników próbnych sprawdzianów i egzaminów.

8. Ryzyka wdrożeniowe i strategie mitygacji

Ryzyko	Strategia ograniczania
Obawy o obniżanie wymagań	Zdefiniowanie progu merytorycznego niezależnego od formy językowej.
Zróżnicowanie przedmiotowe	Przygotowanie szerokiego banku przykładów z różnych zawodów i dziedzin.

Rekomendacja 4

Obszar/temat: Komunikacja na stanowisku pracy: bezpieczeństwo i higiena pracy, kontrakty i dialogi zadaniowe

1. Uzasadnienie rekomendacji (kontekst teoretyczno-praktyczny)

W środowisku praktycznej nauki zawodu kluczowym czynnikiem zapewniającym bezpieczeństwo, efektywność i jakość uczenia się jest precyzyjna komunikacja między uczniem, pracodawcą i szkołą. Badania z zakresu komunikacji zadaniowej, ergonomii języka pracy oraz bezpieczeństwa i higieny pracy wskazują, że znacząca część incydentów, opóźnień wdrożeniowych i nieporozumień wynika z barier językowych, nieprecyzyjnych instrukcji oraz braku wspólnego standardu interakcji na stanowisku pracy.

Rekomendacja 4 zakłada budowanie systemowego, trójstronnego modelu komunikacji szkoła–pracodawca–uczeń, który koncentruje się na języku działania, języku bezpieczeństwa i języku krótkich komunikatów operacyjnych. Model ten zmniejsza ryzyko błędów, skraca czas adaptacji oraz zwiększa pewność ucznia i opiekuna praktyk, jednocześnie umacniając współpracę z lokalnymi pracodawcami.

2. Cel główny rekomendacji

Celem głównym jest ograniczenie liczby nieporozumień komunikacyjnych podczas praktycznej nauki zawodu oraz zwiększenie poziomu bezpieczeństwa i efektywności współpracy między szkołą a pracodawcami poprzez wprowadzenie ujednoliconego standardu komunikacji w sytuacjach zadaniowych i BHP.

3. Cele szczegółowe (operacjonalizacja)

Obszar pomiaru	Opis celu szczegółowego
Interwencje komunikacyjne	Spadek liczby interwencji zgłaszanych przez opiekunów praktyk jako wynik bariery językowej.
Wdrożenie ucznia	Skrócenie średniego czasu potrzebnego uczniowi na osiągnięcie samodzielności operacyjnej na stanowisku pracy.
BHP	Ograniczenie do zera (lub poziomu incydentalnego) zdarzeń BHP, których źródłem była bariera komunikacyjna.

4. Adresaci rekomendacji

Grupa adresatów	Zakres odpowiedzialności
Koordinator praktyk	Organizacja procesów komunikacyjnych i współpraca z pracodawcami.
Nauczyciele kształcenia zawodowego	Przygotowanie uczniów do języka działania i języka bezpieczeństwa.
Pracodawcy i opiekunowie praktyk	Wdrażanie standardów komunikacji i reagowania na niepewność.
Specjaliści BHP	Współtworzenie list kontrolnych, piktogramów i instrukcji bezpieczeństwa.

5. Zakres treści i kluczowe komponenty

Komponent	Charakterystyka
Kontrakt komunikacyjny	Trójstronne ustalenia obejmujące zestaw fraz roboczych, gesty bezpieczeństwa, granice kompetencji i progi zgłaszania wątpliwości.
Krótkie narady (briefing/debriefing)	Mininarady przed zmianą i po niej oparte na listach kontrolnych (<i>task list / safety check</i>).
Zasoby wizualne	Listy kontrolne BHP z piktogramami i wzorcowe dialogi zadaniowe odzwierciedlające realne sytuacje zawodowe.

6. Formy i format realizacji

Forma	Opis
Warsztaty praktyczne	Współtworzone przez pracodawców i specjalistów BHP warsztaty, podczas których powstają realne materiały.
Pilotaż	Testowanie standardu na wybranych stanowiskach w celu optymalizacji.
Pakiet dla ucznia	Włączenie opracowanych materiałów do zestawu startowego ucznia kierowanego na praktykę.

7. Wskaźniki realizacji i monitoring

Wskaźnik	Sposób monitorowania
Interwencje językowe	Liczba zgłoszeń opiekunów dotyczących nieporozumień komunikacyjnych (analiza trendu).
Czas wdrożenia	Średni czas osiągnięcia samodzielności operacyjnej przez ucznia na stanowisku.
Zdarzenia BHP	Rejestry zdarzeń BHP z analizą przyczyn i udziału bariery komunikacyjnej.

8. Ryzyka wdrożeniowe i strategie mitygacji

Ryzyko	Strategia ograniczania
Zróżnicowane standardy u pracodawców	Wypracowanie minimalnego standardu wspólnego oraz przewidzenie możliwości lokalnych adaptacji.
Ograniczony czas opiekunów praktyk	Opracowanie materiałów gotowych do natychmiastowego użycia (karty, piktogramy, krótkie instrukcje).

Rekomendacja 5

Obszar/temat: Język polski jako język obcy/drugi dla nauczycieli przedmiotów innych niż język polski

1. Uzasadnienie rekomendacji (kontekst dydaktyczny)

W klasach wielojęzycznych kluczowe znaczenie ma sposób, w jaki nauczyciel formułuje polecenia, wyjaśnia pojęcia i prowadzi dialog zadaniowy. Badania nad językiem edukacji pokazują, że uczniowie uczący się polskiego jako języka obcego/drugiego wymagają bardziej przejrzystych instrukcji, wizualnego wsparcia oraz prostszych struktur językowych. Ponieważ to nauczyciele przedmiotów, a nie tylko poloniści czy lektorzy JPJO odpowiadają za kształtowanie języka edukacyjnego, rekomendacja koncentruje się na dostarczeniu im prostych i użytecznych strategii językowych możliwych do stosowania na każdej lekcji.

2. Cel główny rekomendacji

Wyposażyć nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych w skuteczne strategie językowe, które zwiększą zrozumiałość treści, instrukcji i dialogów zadaniowych podczas codziennej pracy dydaktycznej.

3. Cele szczegółowe (mieralne)

Obszar	Wskaźnik celu
Wdrażanie strategii	Minimum 70% nauczycieli stosuje przynajmniej jedną strategię (parafraza, wizualizacja, minidialog).
Zrozumiałość poleceń	Wzrost poziomu zrozumienia poleceń w ankietach uczniowskich.
Czas instruktażu	Skrócenie średniego czasu instrukcji przy zachowaniu jasności przekazu.

4. Adresaci

Grupa	Zakres odpowiedzialności
Nauczyciele ogólnokształcący	Wdrażanie strategii językowych w nauczaniu przedmiotowym.
Nauczyciele zawodowi	Ułatwianie rozumienia języka procedur i języka stanowiskowego.
Koordynator do spraw JPJO	Szkolenia, wsparcie metodyczne i organizacja wymiany materiałów.

5. Zakres treści i komponenty

Komponent	Charakterystyka
Cykl modułów	Parafraza i prosty język, wizualizacja poleceń, czasowniki operacyjne, minidialogi klasowe.
Bank poleceń	Zestaw poleceń i krótkie słowniczki do konkretnych lekcji.
Hospitacje koleżeńskie	Krótkie obserwacje i szybka informacja zwrotna dotycząca strategii językowych.

6. Formy i format

Forma	Opis
Moduły szkoleniowe	Krótkie, praktyczne szkolenia prowadzone przez koordynatora lub zespół.
Obserwacje koleżeńskie	Praca w parach, wymiana dobrych praktyk, analiza przykładów.
Lekcje pokazowe	Demonstracja wdrożenia strategii na realnych zajęciach.

7. Wskaźniki i monitoring

Wskaźnik	Sposób monitorowania
Odsetek nauczycieli ze strategią	Analiza hospitacji, materiały lekcyjne, deklaracje wdrożenia.
Zrozumiałość poleceń	Ankiety uczniowskie i analiza przykładowych poleceń.
Średni czas instruktazu	Obserwacje lekcji i porównanie danych w kolejnych okresach.

8. Ryzyka i mitygacja

Ryzyko	Strategia ograniczania
Ograniczona dyspozycyjność	Stosowanie gotowych zasobów i krótkich jednostek szkoleniowych.
Zróżnicowane style pracy	Budowa biblioteki przykładów z różnych przedmiotów.

Rekomendacja 6

Obszar/temat: Koordynacja regionalna i repozytoria materiałów

1. Uzasadnienie rekomendacji (kontekst organizacyjno-systemowy)

Efektywna współpraca między szkołami, ośrodkami doskonalenia i koordynatorami sieci wymaga dostępu do wspólnych, ujednoliconych zasobów dydaktycznych. W wielu regionach dochodzi do powielania pracy, tworzenia podobnych materiałów w odrębnych zespołach oraz braku spójności między wsparciem językowym a przygotowaniem zawodowym. Wprowadzenie współdzielonych repozytoriów oraz harmonizowanie progresji tematycznej w skali regionu zwiększa efektywność, poprawia jakość materiałów i umożliwia przenoszenie najlepszych praktyk między szkołami.

2. Cel główny rekomendacji

Unikać duplikowania treści i zapewnić spójną ścieżkę rozwoju ucznia – od JPJO/JPD, przez język branżowy, po przygotowanie do egzaminów zawodowych.

3. Cele szczegółowe (mieralne)

Obszar	Wskaźnik
Rozwój repozytorium	Wzrost ilości materiałów oraz częstotliwości ich używania przez nauczycieli.
Współpraca	Regularna aktywność sieci współpracy szkół.
Transfer praktyk	Liczba wdrożeń przeniesionych między szkołami.

4. Adresaci

Grupa	Rola
Dyrektorzy i liderzy zespołów	Organizowanie zasobów i ich wdrożeń.
ODN i centra edukacji nauczycieli	Moderowanie współpracy i szkolenia.
Koordynatorzy sieci	Prowadzenie spotkań i przepływu materiałów.

5. Zakres treści i kluczowe komponenty

Komponent	Charakterystyka
Repozytorium wspólne	Glosariusze, banki zadań, listy kontrolne, kontrakty komunikacyjne.
Progresja tematyczna	Uzgodnienie etapów rozwoju językowego i zawodowego.
Wymiana praktyk	Spotkania sieci z prezentacją gotowych rozwiązań.

6. Formy i format

Forma	Opis
Spotkania sieci	Wymiana materiałów i krótkie prezentacje.
Publikacje w chmurze	Repozytorium szkolne lub międzyszkolne.
Standardy opisu	Proste metadane i wersjonowanie materiałów.

7. Wskaźniki i monitoring

Wskaźnik	Monitorowanie
Liczba materiałów i użyć	Analiza statystyk repozytorium.
Aktywność sieci	Frekwencja i jakość spotkań.
Transfer wdrożeń	Dokumentowane adaptacje w innych szkołach.

8. Ryzyka i mitygacja

Ryzyko	Mitygacja
Nadmierna biurokracja	Priorytet dla użytecznych artefaktów zamiast rozbudowanych raportów.
Brak spójności opisu	Stosowanie wspólnych metadanych i wersjonowania.

Rekomendacja 7

Obszar/temat: Standard pracy szkoły i obciążenie decyzyjne kadry kierowniczej

1. Uzasadnienie rekomendacji (kontekst zarządczy)

W wielu szkołach decyzje organizacyjne są podejmowane *ad hoc*, dokumentacja różni się między zespołami, a obciążenia administracyjne spoczywają głównie na dyrekcji. Wprowadzenie jednolitych procedur, gotowych szablonów i krótkich cykli przeglądowych zmniejsza obciążenie decyzyjne, podnosi jakość dokumentacji i przyspiesza reagowanie na bieżące potrzeby edukacyjne.

2. Cel główny rekomendacji

Ujednolicić procedury i skrócić ścieżkę decyzyjną, przy jednoczesnym podniesieniu jakości dokumentacji szkolnej i narzędzi pracy.

3. Cele szczegółowe (mieralne)

Obszar	Wskaźnik
Jakość dokumentacji	Zgodność dokumentacji w co najmniej 90% - analizując nowo wprowadzane dokumenty w szkołach.
Zasoby szkoły	Wzrost liczby wzorców i narzędzi w bibliotece.
Szybkość reakcji	Skrócenie czasu od zgłoszenia potrzeby do wdrożenia.

4. Adresaci

Grupa	Rola
Dyrekcja i liderzy zespołów	Wdrażanie procedur i przeglądów.
Sekretariat	Koordinacja dokumentacji i przepływu informacji.
Nauczyciele	Tworzenie i używanie wzorców materiałów.

5. Zakres treści i komponenty

Komponent	Charakterystyka
Okna doskonalenia	Krótkie bloki w planie pracy szkoły poświęcone aktualizacjom.
Biblioteka wzorców	Szablony pakietu powitalnego, diagnoz, glosariuszy, kontraktów, rubryk oceniania.
Odprawy zespołu	Krótkie spotkania na temat ryzyk i szybki obieg decyzji.

6. Formy i format

Forma	Opis
Spotkania operacyjne	Jasna agenda i checklista.
Publikacja materiałów	Wersjonowanie i dostępność w chmurze.
Kwartalne przeglądy	Sprawdzanie zgodności dokumentacji i aktualność szablonów.

7. Wskaźniki i monitoring

Wskaźnik	Monitorowanie
Wynik przeglądu	Ocena zgodności dokumentacji.
Liczba materiałów i użyć	Statystyki pobrań i zastosowań.
Czas realizacji potrzeb	Analiza zgłoszeń i czasu wdrożenia.

8. Ryzyka i mitygacja

Ryzyko	Mitygacja
Nadmierne obciążenia formalne	Stawiać na praktyczne, krótkie artefakty zamiast rozbudowanej sprawozdawczości.
Brak czasu	Wprowadzić stałe, krótkie sloty i wykorzystywać gotowe szablony.

Rekomendacja 8

Obszar/temat: Integracja i dobrostan: uczeń–klasa–rodzic

1. Uzasadnienie rekomendacji

W klasach wielojęzycznych i wielokulturowych rośnie ryzyko izolacji, wycofania oraz zjawiska „formalnej obecności” bez realnego udziału. Badania nad dobrostanem szkolnym wskazują, że poczucie przynależności jest jednym z kluczowych czynników chroniących przed stresem akulturacyjnym i obniżeniem motywacji. Rekomendacja wzmacnia spójne działania wychowawcze, dobrostanowe i komunikacyjne z rodzicami, co wspiera adaptację i obniża poziom konfliktów.

2. Cel główny rekomendacji

Ograniczyć ryzyko izolacji oraz sytuacji „formalnej obecności” bez realnego uczestniczenia poprzez działania integracyjne i usprawnioną komunikację z rodzicami.

3. Cele szczegółowe (mieralne)

Obszar	Wskaźnik
Przynależność	Wzrost wskaźnika przynależności w ankiecie uczniów.
Konflikty	Spadek liczby incydentów konfliktowych na 100 uczniów.
Współpraca z rodzicami	Wzrost frekwencji oraz liczby wspólnych ustaleń na spotkaniach.

4. Adresaci

Grupa	Rola
Wychowawcy i zespoły klasowe	Realizacja działań integracyjnych.
Pedagog i psycholog szkolny	Prowadzenie interwencji dobrostanowych.
Rodzice i opiekunowie	Współpraca poprzez komunikację prostą i dwujęzyczną.

5. Zakres treści i komponenty

Komponent	Charakterystyka
Projekt całoklasowy	Praca nad wspólnym tematem (na przykład „Atlas różnic i podobieństw w zawodzie”).
Interwencje dobrostanowe	Ćwiczenia oddechowe, rundy „co działa?”, krótkie pauzy regeneracyjne.
Kontrakt z rodzicami	Pakiet materiałów w języku prostym i w wersjach dwujęzycznych.

6. Formy i format

Forma	Opis
Praca zespołowa	Mieszane zespoły, miniwystawy, portfolio.
Sesje dobrostanu	Prowadzone przez wychowawcę lub psychologa.
Spotkania z rodzicami	Strukturalna agenda i materiały zrozumiałe językowo.

7. Wskaźniki i monitoring

Wskaźnik	Monitorowanie
Poczucie przynależności	Ankiety uczniowskie.
Incydenty konfliktowe	Rejestr zdarzeń.
Frekwencja rodziców	Lista obecności i liczba ustaleń.

8. Ryzyka i mitygacja

Ryzyko	Mitygacja
Przeciążenie czasowe	Łączenie działań integracyjnych z treściami lekcyjnymi.
Bariery językowe rodziców	Materiały dwujęzyczne i wsparcie tłumaczeniowe.

Rekomendacja 9

Obszar/temat: Ewaluacja efektów i uczenie się organizacji na podstawie danych

1. Uzasadnienie rekomendacji

Szkoły, które regularnie korzystają z danych, podejmują trafniejsze decyzje, szybciej reagują na problemy i skuteczniej wdrażają zmiany. Krótkie cykle przeglądowe (*rapid cycles*) oraz proste, kluczowe wskaźniki pozwalają uniknąć rozbudowanej sprawozdawczości i sprzyjają kulturze uczenia się organizacji. Rekomendacja umożliwia śledzenie efektów działań językowych, organizacyjnych i praktycznych.

2. Cel główny rekomendacji

Utrwalić kulturę krótkich przeglądów wdrożeń i decyzji podejmowanych na podstawie kilku kluczowych wskaźników jakości.

Obszar	Wskaźnik
Wdrożenia	Wzrost odsetka wdrożeń po szkoleniach.

Obszar	Wskaźnik
Oceny	Stabilność ocen merytorycznych przy mniejszym wpływie błędów językowych.
Współpraca z pracodawcami	Spadek liczby interwencji językowych i poprawa kompletności dokumentacji wejściowej.

4. Adresaci

Grupa	Rola
Dyrekcja i liderzy	Analiza danych i podejmowanie decyzji.
Zespoły nauczycieli	Monitorowanie efektów działań.
Koordynator praktyk i wychowawcy	Dane dotyczące praktyk i adaptacji.

5. Zakres treści i komponenty

Komponent	Charakterystyka
Panel wskaźników	Wdrożenia, zgodność dokumentacji, wyniki teorii/praktyki, udział zadań wizualnych, interwencje pracodawców.
Przeglądy wdrożeniowe	Krótkie cykle oceny postępów.
Miniaudyt zgodności	Sprawdzanie jakości dokumentacji.

6. Formy i format

Forma	Opis
Spotkania przeglądowe	Jasna agenda i konkretne decyzje.
Arkusze danych	Ujednolicone szablony i krótkie podsumowania.

7. Wskaźniki i monitoring

Wskaźnik	Monitorowanie
Wdrożenia	Deklaracje nauczycieli i obserwacje.
Oceny	Analiza stabilności ocen po korektach językowych.
Interwencje i kompletność	Trend spadkowy interwencji, analiza diagnoz wejściowych.

8. Ryzyka i mitygacja

Ryzyko	Mitygacja
Zbyt wiele wskaźników	Ograniczyć do kilku kluczowych mierników wpływających na zachowania zespołów.

Rekomendacja 10

Obszar/temat: Współpraca szkół z ośrodkami wsparcia i pracodawcami

1. Uzasadnienie rekomendacji

Intensywna współpraca między szkołami, ośrodkami doskonalenia i firmami pozwala tworzyć materiały adekwatne do realiów stanowisk pracy. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że szkolenia bez gotowych artefaktów rzadko przekładają się na praktykę. Rekomendacja wzmacnia model „szkolenie → produkt → wdrożenie”, skracając czas od zidentyfikowania potrzeby do opracowania gotowego narzędzia.

2. Cel główny rekomendacji

Skrócić czas od zidentyfikowania potrzeby do przygotowania narzędzia oraz lepiej dopasować treści do wykonywania realnych zawodów i obejmowania stanowisk.

3. Cele szczegółowe (mieralne)

Obszar	Wskaźnik
Moduły szkoleniowe	Wzrost odsetka modułów zakończonych gotowym materiałem.
Repozytorium	Więcej materiałów „do natychmiastowego użycia”.
Współpraca z pracodawcami	Pozytywne sygnały zwrotne dotyczące komunikacji i bezpieczeństwa.

4. Adresaci

Grupa	Rola
Dyrekcja i liderzy	Tworzenie partnerstw i nadzór nad wdrożeniami.
ODN i centra edukacji	Współprowadzenie szkoleń.
Pracodawcy i firmy	Konsultacje, ocena realności materiałów, wsparcie stanowiskowe.

5. Zakres treści i komponenty

Komponent	Charakterystyka
Moduły z produktem	Lista kontrolna, zestaw poleceń, karta zadania gotowa do wdrożenia.
Lekcje pokazowe	Stosowanie wypracowanych materiałów w praktyce.
Spotkania sieci	Publikacja materiałów, autoewaluacja wdrożeń.

6. Formy i format

Forma	Opis
Szkolenia współprowadzone	Nauczyciele, ośrodki wsparcia i firmy.
Wizyty stanowiskowe	Symulacje, konsultacje z pracodawcami.
Publikacja artefaktów	Stała aktualizacja repozytorium.

7. Wskaźniki i monitoring

Wskaźnik	Monitorowanie
Moduły z produktem	Analiza dokumentacji modułów.
Materiały w repozytorium	Liczba i użycia.
Informacje zwrotne	Sygnały od pracodawców, liczba interwencji językowych.

8. Ryzyka i mitygacja

Ryzyko	Mitygacja
Powielanie treści	Regionalna progresja i wspólne repozytorium.
Niski transfer do praktyki	Moduły zawsze powinny kończyć artefaktem i krótką próbą wdrożeniową.

Zaprojektowany zestaw rekomendacji integruje działania językowe, organizacyjne i relacyjne w spójną całość, dzięki czemu możliwe staje się równoczesne wzmacnianie trafności oceniania, bezpieczeństwa praktyk i jakości codziennej komunikacji edukacyjnej. W obszarze języka na plan pierwszy wysuwają się glosariusze, zadania proceduralno-obrazkowe oraz rozdzielone kryteria ocen, które pozwalają mierzyć rzeczywistą kompetencję zawodową, nie penalizując przejściowych ograniczeń w zakresie biegłości językowej. W obszarze organizacji kluczowe są standardy progu

wejścia i przejrzyste ścieżki wsparcia, co skraca czas adaptacji ucznia i porządkuje obieg informacji między szkołą, rodziną i pracodawcą.

Tabela 16. Zestawienie rekomendacji

Nr	Obszar/temat	Cel główny	Główni adresaci	Kluczowe komponenty / działania	Najważniejsze wskaźniki
1	język stanowiskowy i czytanie poleceń egzaminacyjnych	integracja języka branżowego i trenowanie rozumienia poleceń egzaminacyjnych	nauczyciele zawodowi, ogólnokształtący, koordynator JPJO/JPD	dwujęzyczne słowniczki z piktogramami, zadania proceduralne, rozdzielenie oceny merytorycznej i językowej	udział zadań wizualnych, liczba błędów językowych, wyniki prób
2	progi wejścia do szkoły: pakiet powitalny, diagnoza, plan kompensacyjny	skrócenie adaptacji ucznia i ujednolicenie diagnozy oraz wsparcia	dyrekcja, wychowawcy, nauczyciele JPJO/JPD, pedagog, psycholog, sekretariat	pakiet powitalny wielojęzyczny, arkusze diagnozy, indywidualny plan wsparcia	odsetek kompletnych diagnoz, plany wsparcia, liczba nieporozumień
3	ocenianie wrażliwe na język	sprawiedliwy pomiar osiągnięć bez obniżania wymagań	zespoły przedmiotowe, nauczyciele JPJO/JPD, dyrekcja	oddzielenie treści od języka, zadania słowo-obraz-procedura, czytelna informacja zwrotna	stabilność ocen merytorycznych, rozumienie informacji zwrotnej
4	komunikacja na stanowisku pracy: BHP i dialog zadaniowy	zwiększenie bezpieczeństwa i efektywności praktyk zawodowych	koordynatorzy praktyk, nauczyciele zawodowi, pracodawcy, specjaliści BHP	kontrakt komunikacyjny, checklisty BHP z piktogramami, dialogi zadaniowe	liczba interwencji, czas wdrożenia ucznia, zdarzenia bhp
5	JPJO/JPD dla nauczycieli innych przedmiotów	wyposażenie nauczycieli w strategię językowe do pracy na lekcji	nauczyciele niepołonistyczni, koordynator JPJO/JPD	moduły: parafraza, prosty język, wizualizacja, bank poleceń	odsetek wdrożeń strategii, zrozumiałość poleceń, czas instruktażu
6	koordynacja regionalna i repozytoria materiałów	spójna ścieżka rozwoju i eliminacja duplikacji treści	dyrekcja, liderzy zespołów, ODN, koordynatorzy sieci	wspólne repozytorium, progresja treści, sieci współpracy	liczba materiałów, ich użycie, aktywność sieci
7	standard pracy szkoły i odciążenie decyzyjne	ujednolicenie procedur i skrócenie ścieżek decyzyjnych	dyrekcja, liderzy, sekretariat, nauczyciele	biblioteka wzorców, stałe „okna doskonalenia”, szybki obieg decyzji	zgodność dokumentacji, czas wdrożeń, liczba gotowych narzędzi

Nr	Obszar/temat	Cel główny	Główni adresaci	Kluczowe komponenty / działania	Najważniejsze wskaźniki
8	integracja i dobrostan: uczeń–klasa–rodzic	ograniczenie izolacji i wzmocnienie partycypacji	wychowawcy, pedagog, psycholog, rodzice	projekty klasowe, interwencje dobrostanowe, komunikacja dwujęzyczna	poczucie przynależności, incydenty konfliktowe, frekwencja rodziców
9	ewaluacja efektów i uczenie się organizacji	decyzje oparte na danych i krótkich przeglądach	dyrekcja, liderzy, nauczyciele, koordynatorzy praktyk	panel wskaźników, miniaudyty, przeglądy wdrożeń	udział wdrożeń, stabilność ocen, interwencje pracodawców
10	współpraca szkół z ośrodkami wsparcia i pracodawcami	przyspieszenie transferu szkoleń do praktyki	dyrekcja, ODN, pracodawcy	moduły zakończone produktem, lekcje pokazowe, wspólne repozytorium	liczba gotowych materiałów, ich użycie, <i>feedback</i> pracodawców

Źródło: opracowanie własne.

W obszarze relacji o skuteczności decydują kontrakty komunikacyjne oraz listy kontrolne bezpieczeństwa i higieny pracy, które stabilizują przebieg praktyk i obniżają koszty błędów komunikacyjnych. Mechanizmy wdrożeniowe, czyli krótkie formy doskonalenia z artefaktami, lekcje pokazowe, krótkie hospitacje i sieci współpracy, zapewniają wysoką przenaszalność rozwiązań oraz ich szybkie osadzanie w praktyce szkolnej. Stały monitoring kilku czytelnych wskaźników (od stabilności ocen merytorycznych po sygnały od pracodawców i kompletność diagnoz) umożliwia iteracyjne korygowanie kursu i budowanie organizacyjnej pamięci szkoły. W rezultacie szkoły zawodowe zyskują narzędziownik, który zwiększa szanse edukacyjne uczniów z doświadczeniem migracji, a kadrze zapewnia przejrzyste, powtarzalne i odporne na wahania naboru procedury pracy.

6. Spisy

6.1. Bibliografia

6.2. Źródła literaturowe

American Psychological Association, Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct, Washington DC 2017, <https://www.apa.org/ethics/code>.

Banaszak Sławomir, Fokus: technika i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 45, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/se/article/view/22781>.

Barrett Martyn, How Schools Can Promote Intercultural Competence and Democratic Culture, Strasbourg 2018, https://www.researchgate.net/publication/323852080_How_Schools_Can_Promote_the_Intercultural_Competence_of_Young_People.

Białek Kinga (red.), Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów, Warszawa 2015, <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6196>.

Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, Programy stypendialne i projekty edukacyjne współfinansowane z EFS+, <https://bfkk.pl/projekty/podlaski-program-wsparcia-stypendialnego>.

Cedefop / ReferNet Polska, System kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce, https://ksztalcenie-zawodowe.pl/raport_refernet_2025-polska.

CEDEFOP, Key Competences for Lifelong Learning in Vocational Education and Training, <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/key-competences-vocational-education-and-training>.

CEDEFOP, Teachers' and Trainers' in VET: Lifelong Professional Development, <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/teachers-and-trainers-professional-development>.

Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, Oferta szkoleniowa, <https://www.cen.bialystok.pl/oferta-cen>.

Charmaz Kathy, Constructing Grounded Theory, second edition, London 2014, https://afshinsafae.ir/wp-content/uploads/2022/10/Introducing-qualitative-methods-Charmaz-Kathy-Constructing-grounded-theory-2014-SAGE-Publications-libgen.li_.pdf.

Chrostowska Paulina, Uczniowie z Ukrainy. Co mówią nowe dane?, Warszawa 2025, <https://ceo.org.pl/co-wiemy-o-uczniach-z-ukrainy-z-doswiadczeniem-uchodzstwa-w-polskiej-szkole>.

Corbin Juliet, Strauss Anselm, Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, fourth edition, Thousand Oaks 2015.

Council of the European Union, Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning, Official Journal of the European Union, C 189, 4.06.2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

- Council of the European Union, Council Recommendation of 24 November 2020 on Vocational Education and Training (VET) for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience, Official Journal of the European Union, C 417, 2.12.2020, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32020H1202(01)).
- Council of the European Union, Council, Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching, Official Journal of the European Union, C 195, 7.06.2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0607(01)).
- Deardorff Darla, Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization, „Journal of Studies in International Education” 2006, t. 10, nr 3, <https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>.
- Denzin Norman, The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods, New York 2017, https://books.google.pl/books?id=UjcpxFE0T4cC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
- Dolińska Anna (red.), Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024, Warszawa 2025, <https://www.ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/IBE-PIB/uczniowie-i-uczennice-z-doswiadczeniem-migracji-i-uchodzstwa-w-polskich-szkolach-2004-2024.pdf><https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/3508-uczniowie-i-uczennice-z-doswiadczeniem-migracji-i-uchodzstwa-w-polskich-szkolach>.
- Dolińska Anna, Tomaszewska Dominika, Škrdlantová Martina, Atal Mojib Rahman, Przegląd rozwiązań prawno-instytucjonalnych. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskim systemie oświaty, Warszawa 2026, <https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/Doswiadczenie-migracji/przegląd-rozwiazan-prawno-instytucjonalnych-doswiadczenie-migracji.pdf>.
- Dziwiątkowska-Kozłowska Kinga, Ulanowska Teresa, Triangulacja w badaniach pedagogicznych – możliwości, ograniczenia, zagrożenia, „Przegląd Pedagogiczny” 2022, nr 2, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/552/triangulacja-w-badaniach-pedagogicznych--mozliwosci-ograniczenia-zagrozenia/article.pdf>.
- Elliott Robert, Fischer Constance, Rennie David, Evolving Guidelines for Publication of Qualitative Research Studies in Psychology and Related Fields, „British Journal of Clinical Psychology” 1999, t. 38, nr 3, <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali1.pdf>.
- Erasmus+ Course Catalogue 2026–2027 for teachers and adult education staff, https://erasustrainingcourses.com/course-catalogue?gad_source=1&gad_campaignid=23765749135&gbraid=0AAAAAC4ivVxYnx1N5ELhIJHjbTa-Sdb01&gclid=CjwKCAjwrNrQBhBjEiwAoR4VOwQaFr1omlBcPli5PleByQqeazRsyw51wE7GuMNQtmJTXuwF3B1zHRoCOWcQAvD_BwE.

Erasmus+. Przewodnik po programie,

https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2024/11/19/u7zwro/erasmus-programme-guide-2025-pl.pdf.

EUNIS, Education & Training 2020 – EC strategic framework,

<https://eunis.org/blog/featured/education-training-2020-ec-strategic-framework>.

Eurocities, Cities in the EU Action Plan for Integration and Inclusion 2021–2027,

https://eurocities.eu/resources/action-plan-for-integration/?gad_source=1&gad_campaignid=20531708846&gbraid=0AAAAApQ8GpRlajniuGxktQk8IFxuoVjLL&gclid=CjwKCAjwrNrQBhBjEiwAoR4VO8wE8yc_ku0lWA5EXMpCUjXFYfZZqlj6idZRfVvynmJvOzqqFuwaGRoCMagQAvD_BwE.

European Commission, Achieving a European Education Area by 2025 and resetting education and training for the digital age,

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1743.

European Commission, European, Erasmus+ Teacher Academies: Building European Partnerships for Teacher Education <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/erasmus-teacher-academies>.

European Union, Key Competences for Lifelong Learning,

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>.

Eurostat, Children in migration – demography and migration,

<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=607467>.

Eurostat, Foreign-born people and their descendants – main characteristics,

<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained>.

Eurostat, Migration and asylum in Europe – 2025 edition,

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/migration-2025>.

Fundacja Ocalenie, Szkolenia i kursy online dla nauczycieli i dyrektorów szkół,

<https://ocalenie.org.pl/aktualnosci/bezplatne-szkolenia-dla-nauczycieli-nauczycielek>.

Fundacja Okno na Wschód, Projekty zrealizowane,

<https://onw.org.pl/projekty/zrealizowane>.

Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Materiały szkoleniowe dla nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Erasmus+ 2026: terminy, zasady, przewodnik po

programie, https://www.frse.org.pl/aktualnosci/erasmus-2026-terminy-zasady-przewodnik-po-programie?gad_source=1&gad_campaignid=23020420529&gbraid=0AAAAADf5R5jM_9gZ39WoxsqMVd_B1rWCh&gclid=CjwKCAjwrNrQBhBjEiwAoR4VO4sh6RGcBwruI8n3AfxzA1e9vzGBDdIpVcOm6j7K3zhoMUuFmfnKgxoCy7EQAvD_BwE.

Glaser Barney, Strauss Anselm, The Discovery of Grounded Theory, Chicago 1967.

Główny Urząd Statystyczny, Cudzoziemcy wykonujący pracę w Polsce w 2023 r.,

<https://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/cudzoziemcy-wykonujacy-prace-w-polsce-w-2023-r-,15,13.html>.

Główny Urząd Statystyczny, Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2019–2024, <https://stat.gov.pl/obszary->

- tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2019-2024,18,3.html.
- Główny Urząd Statystyczny, Kapitał ludzki w Polsce w latach 2020–2024, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2020-2024,8,10.html>.
- Górczyńska Marta, Polska jako kraj imigracji – kto i w jakim celu przyjeżdża do Polski?, Warszawa 2020, https://migracje.ceo.org.pl/sites/migracje.ceo.org.pl/files/polska_jako_kraj_imigracji.pdf.
- Grzymała-Moszczyńska Halina, Grzymała-Moszczyńska Joanna, Drulik Joanna, Szydłowska-Klakla Paulina, (Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji, Warszawa 2015, https://www.researchgate.net/publication/321336307_Nielatwe_powroty_do_domu_Funkcjonowanie_dzieci_i_mlodziemy_powracajacych_z_emigracji.
- Interreg Europe, Good Job – Cool Life: Popularisation of vocational training in the Podlaskie region, 2024, <https://www.interregeurope.eu/good-practices/good-job-cool-life-popularisation-of-vocational-training-in-podlaskie-region-0>.
- Jazukiewicz Irka, Witkowski Jędrzej, Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport, <https://ceo.org.pl/uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-nowy-raport-ceo-i-irc>.
- Kożyczkowska Adela, Młynarczyk-Sokołowska Anna, Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne, Gdańsk 2019, https://www.researchgate.net/publication/332111145_Kulturowe_konteksty_dziecinstwa_Szkice_antropologiczno-pedagogiczne_Cultural_contexts_of_childhood_Anthropological_and_pedagogical_sketches.
- Kuratorium Oświaty w Białymstoku, Kształcenie zawodowe i ustawiczne, <https://kuratorium.bialystok.pl/category/ksztalcenie-i-wychowanie/ksztalcenie-ustawiczne>.
- Liczba uczniów cudzoziemców według kraju pochodzenia – dane SIO według stanu na 30 września 2025 r., dane.gov.pl, https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/1310882/table?page=1&per_page=20&q=&sort=.
- Makowska Marta (red.), Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów, Warszawa 2013, https://www.researchgate.net/publication/273632062_Analiza_danych_zastanych_Przewodnik_dla_studentow.
- Mazurek-Łopacińska Krystyna, Sobocińska Magdalena, Triangulacja w badaniach jakościowych, „Research Papers of Wrocław University of Economics” 2018, nr 525, <https://dbc.wroc.pl/dlibra/publication/103877/edition/60205?language=pl>.
- Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, Oferta szkoleniowa i sieci współpracy 2025, <https://modm.edu.pl/kalendarz-szkolen-modm.html>.
- Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, Szkolenia, <https://modm.edu.pl/szkolenia.html>.

- Młynarczuk-Sokołowska Anna, Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2012, t. 20,
<https://www.pbc.biaman.pl/dlibra/publication/31377/edition/30179?language=pl>.
- Młynarczuk-Sokołowska Anna, Codzienność polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, Białystok 2022.
- Młynarczuk-Sokołowska Anna, Pedagog, nauczyciel, wychowawca w środowisku zróżnicowanym kulturowo, „Społeczeństwo – Edukacja – Kultura” 2017, nr 1(11),
https://www.researchgate.net/publication/344164136_Pedagog_nauczyciel_educator_w_zroznicowanej_kulturowo_przestrzeni_wspolczesnej_educacji.
- Młynarczuk-Sokołowska Anna, Szostak-Król Katarzyna, Polska szkoła wobec wyzwań wynikających z nowego kontekstu przymusowej migracji, (w:) Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych, Zuzanna Zbróg (red.), Kielce 2022,
https://www.researchgate.net/publication/366085754_Polska_szkola_wobec_wyzwan_wynikajacych_z_nowego_kontekstu_przymusowej_migracji_Ku_metodyce_wspierajacej_educacje_i_integracje_uczniow_pochodzacych_z_Ukrainy.
- Najwyższa Izba Kontroli, Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach,
<https://www.nik.gov.pl/plik/id,28888,vp,31720.pdf>.
- Nicińska Magdalena, Indywidualne wywiady pogłębione i zogniskowane wywiady grupowe – analiza porównawcza, „ASK. Research and Methods” 2000, nr 8,
https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/69503/ASK_2000_39_50.pdf.
- OECD, Education at a Glance 2023: OECD Indicators,
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf.
- OECD, Equity and Inclusion in Education: Finding Strength Through Diversity,
https://www.oecd.org/en/publications/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en.html.
- OECD, Results from TALIS 2024, The State of Teaching,
https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en/full-report/teacher-leadership-and-autonomy_24a4b36d.html.
- OECD, Teachers and School Leaders as Valued Professionals. TALIS 2018 Results (Volume II), https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html.
- OECD, The Future of Education and Skills: Education 2030,
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf.
- OECD, The world of education at your fingertips,
<https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41750&filter=all>,
- Orb Angelica, Eisenhauer Laurel, Dianne Wynaden, Ethics in Qualitative Research, „Journal of Nursing Scholarship” 2001, t. 33, nr 1,
https://www.researchgate.net/publication/12078123_Ethics_in_Qualitative_Research.

- Ośrodek Rozwoju Edukacji, Rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli i nauczycielek w zakresie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), <https://ore.edu.pl/2025/10/rozwoj-kompetencji-dydaktycznych-nauczycieli-i-nauczycielek-w-zakresie-zintegrowanego-ksztalcenia-przedmiotowo-jezykowego-clil-nowy-projekt-ore>.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Wrona Justyna, Poradnik dla specjalistów pracujących z osobami z doświadczeniem migracji, Warszawa 2022, https://www.ibe.edu.pl/images/KAPP/DWUJZYCZNI_Przewodnik_dla_dwujzycznych.pdf.
- Pankowska Dorota (red.), Kompetencje zawodowe i potrzeby szkoleniowe nauczycieli województwa lubelskiego. Raport z badań ilościowych, Lublin 2022, https://kuratorium.lublin.pl/pliki/akt/id_12631/za/Kompetencje_zawodowe_i_potrzeby_szkoleniowe_nauczycieli_województwa_lubelskiego.pdf.
- Pankowska Dorota, Kirenko Janusz, Samujło Małgorzata, Teachers' Perceptions of Their Own Competences in View of the Demands of the Professionalisation of the Teaching Profession, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2023, nr 41, <https://apcz.umk.pl/PBE/article/view/42392>.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce 2024, Warszawa 2024, <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/raport-o-stanie-sektora-malych-i-srednich-przedsiębiorstw-w-polsce-2024>.
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Rynek pracy, edukacja, kompetencje, Warszawa 2025, https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Rynek-pracy_lipiec-2025.pdf.
- Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Kodeks etyki socjologa, Warszawa 2012, <https://pts.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/kodeks.pdf>.
- Pyżalski Jacek, Łuczyńska Agata, Kata Grzegorz, Plichta Piotr, Poleszak Wiesław, Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach: potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie – raport z badania, Warszawa 2022, https://www.szkolazklasa.org.pl/?smd_process_download=1&download_id=11878.
- Ratislavová Katerina, Ratislav Jakub, Asynchronous email interview as a qualitative research method, „Human Affairs” 2014, vol. 24, https://www.researchgate.net/publication/266563439_Asynchronous_email_interview_as_a_qualitative_research_method_in_the_humanities.
- SALTO, Inclusion and Diversity Strategy 2021–2027, <https://www.salto-youth.net/rc/inclusion/inclusionstrategy>.
- Stankiewicz Katarzyna, Żurek Anna, Spotkania z kulturą polską na dodatkowych lekcjach języka polskiego dla uczniów powracających z emigracji, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2022/09/06/irbmr/jows-spec-2019-stankiewicz.pdf&ved=2ahUKEwi7kpz2uNuUAXVYGhAIHTyxNFcQFnoECBgQAQ&usg=AOvVaw08DM-lgjYVaaKGgXbnCNfg.

- Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Plan doskonalenia nauczycieli 2025, https://bip.um.suwalki.pl/zarządzenie_s/zarządzenie-nr-26-2025-w-sprawie-przyjęcia-planu-dofinansowania-form-doskonalenia-zawodowego-nauczycieli-na-2025-r.html.
- Świdrowska Elżbieta, Stano Klaudia, Uczniowie cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport z analizy danych, Warszawa 2025, <https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/08/Raport-Uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-CEO-IRC-1.pdf>.
- Świdrowska Elżbieta, Stano Klaudia, Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025?, Warszawa 2025, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf.
- Świdrowska Elżbieta, Stano Klaudia, Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025? Raport z analizy danych (stan na październik 2024), Warszawa 2025, https://www.unicef.org/eca/media/39121/file/Enrollment-report_10.2024_CEO_UNICEF_PL.pdf.
- Świdrowska Elżbieta, Walczak Bartłomiej, Różnorodność kulturowa polskich szkół – perspektywa nauczycieli i nauczycielek, Warszawa 2025, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-badan-ilościowych-nauczyciele_CEO_UNICEF.pdf.
- Tędziągolska Magdalena, Walczak Bartłomiej, Wielecki Kamil, Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego? Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej przez firmę Badania i Działania, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf.
- Tędziągolska Magdalena, Walczak Bartłomiej, Żelazowska-Kosiorek Anna, Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2022, https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/CEO_Szkola-zroznicowana-kulturowo_raport_sierpień22.pdf&ved=2ahUKEwiR9dzmrNuUAxXIAXAIHdBuGAsQFnoECBkQAQ&usg=AOvVaw01GQgDPzbS-JtpytOKvE4O.
- UNESCO, A guide for ensuring inclusion and equity in education, <https://www.unesco.org/en/articles/guide-ensuring-inclusion-and-equity-education-0>.
- UNESCO, Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>.
- Urząd do Spraw Cudzoziemców, Zestawienia roczne – dane liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2022 r., <https://www.gov.pl/web/udsc/zestawienia-roczne>.
- Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Fundusze Europejskie dla Podlaskiego 2021–2027. Program regionalny, Białystok 2024,

<https://funduszeupodlaskie.pl/dokumenty/program-fundusze-europejskie-dla-podlaskiego-2021-2027-1>.

Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Szczegółowy opis priorytetów Programu Fundusze Europejskie dla Podlaskiego 2021–2027, Białystok 2024, <https://funduszeupodlaskie.pl/dokumenty/szczegolowy-opis-priorytetow-szop-programu-fundusze-europejskie-dla-podlaskiego-2021-2027>.

Urząd Miejski w Białymstoku, Programy edukacyjne i stypendialne miasta Białystok, https://www.bialystok.pl/pl/dla_mieszkancow/edukacja/stypendia.

White Anne, Polish Families and Migration since EU Accession, Bristol 2011, <https://theo-logos.pl/items/432e3eeb-15fa-49b0-a7c4-89afa744c99d>.

Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku, Podlaski rynek pracy XII 2024, Białystok 2024, https://wupbialystok.praca.gov.pl/documents/102984/23202002/rynek_pracy+_XII_2024.pdf/4258603e-d920-6213-8ef6-e5cfbc1749cf?t=1738323784774.

Wojewódzki Urząd Pracy w Białymstoku, Wojewódzki, Regionalny Plan Działań na rzecz Zatrudnienia Województwa Podlaskiego 2024–2028, <https://ndg.praca.gov.pl/web/wojewodzki-urząd-pracy-w-białymstoku/-/1518710-regionalny-plan-dzialan>.

World Economic Forum, The Future of Jobs Report 2020, Geneva 2020, <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>.

6.3. Akty prawne

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2024 poz. 986), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000986>.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2025 r. poz. 1043, 1160 i 1837 oraz z 2026 r. poz. 187, 203, 451 i 504), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4186>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2017 poz. 1655, tekst jednolity: Dz.U. 2023 poz. 2301), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230002301>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2018 r. w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2018 poz. 2029), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180002029>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, tekst jednolity (Dz.U. 2019 poz. 1045), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001045>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz. U. z 2023 r., poz. 2094, z późn. zm., dostęp: 13.01.2026).

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230002094/O/D20232094.pdf>

Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 listopada 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w

6.4. Spis tabel

Tabela 1. Metody i techniki stosowane w badaniach	20
Tabela 2. Zestawienie kodów używanych w rozdziale empirycznym.....	25
Tabela 3. Wykaz skrótów	29
Tabela 4. Polityka Unii Europejskiej i rekomendacje organizacji międzynarodowych – wybrane zagadnienia	35
Tabela 5. Ramy prawne, organizacyjne i instytucjonalne w Polsce.....	39
Tabela 6. System doskonalenia zawodowego w województwie podlaskim - przykłady inicjatyw	44
Tabela 7. Kompetencje międzykulturowe jako element kompetencji zawodowych nauczycieli szkół zawodowych.....	55
Tabela 8. Kompetencje międzykulturowe kadry zarządzającej szkół zawodowych w środowisku zróżnicowanym kulturowo	56
Tabela 9. Porównawcza charakterystyka funkcjonowania uczniów z doświadczeniem migracji w trzech ośrodkach: Białystok, Łomża, Suwałki	61
Tabela 10. Kompetencje kadry szkół zawodowych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji - macierz porównawcza	64
Tabela 11. Priorytety kompetencyjne według ośrodka i typu szkoły.....	65
Tabela 12. Klasyfikacja kompetencji zawodowych na podstawie opinii kadry szkół zawodowych.....	67
Tabela 13. Ocena aktualnej oferty doskonalenia	71
Tabela 14. Praktyki dydaktyczne i organizacyjne w szkołach zawodowych subregionów podlaskich według triady: język–organizacja–relacje.....	78
Tabela 15. Oczekiwania wobec doskonalenia: oś → konkrety (zastane) → mechanizm → adresowana potrzeba → lokalne uwarunkowania (Białystok/Łomża/Suwałki).....	80
Tabela 16. Zestawienie rekomendacji	101

6.5. Spis rysunków

Rysunek 1. Wsparcie kadry zarządzającej i uczącej na poziomach makro - mezo - mikro	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Rysunek 2. Kompetencje kluczowe, przekrojowe i międzykulturowe w doskonaleniu zawodowym kadry szkół zawodowych w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.....	54
Rysunek 3. Strategie rozwijania kompetencji zawodowych kadry zarządzającej i uczącej w różnicujących się kulturowo szkołach zawodowych województwa podlaskiego	57

7. Aneks

7.1. Załącznik 1. Scenariusz wywiadu indywidualnego adresowany do przedstawicieli administracji oświatowej województwa podlaskiego

Wprowadzenie

Przedstawienie się oraz zaprezentowanie głównego celu badań: Identyfikacja i ocena potrzeb kadry zarządzającej oraz kadry uczącej w województwie podlaskim w zakresie rozwoju kompetencji do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Zapewnienie anonimowości i swobody wypowiedzi oraz przekazanie informacji o wykorzystaniu danych zebranych w toku wywiadów.

Pytania

Charakterystyka grupy uczniów z doświadczeniem migracji

1. Jakie dostrzega Pani/Pan profile uczniów z doświadczeniem migracji w szkołach zawodowych województwa podlaskiego?
2. Jakie zmiany demograficzne są, Pani/Pana zdaniem, widoczne w ostatnich latach w szkołach zawodowych w województwie podlaskim?
3. Jakie zauważa Pani/Pan konsekwencje tych zmian dla szkół zawodowych?

Kompetencje niezbędne do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

1. Jakie Pani/Pana zdaniem są kompetencje, które powinna posiadać kadra zarządzająca, aby efektywnie zarządzać oraz pracować z uczniami z doświadczeniem migracji, uwzględniając specyfikę lokalnego i regionalnego rynku pracy?
2. Jakie Pani/Pana zdaniem są kompetencje, które powinna posiadać kadra ucząca, aby efektywnie zarządzać oraz pracować z uczniami z doświadczeniem migracji, uwzględniając specyfikę lokalnego i regionalnego rynku pracy?

System doskonalenia zawodowego

1. Jakie formy i programy doskonalenia kadry zarządzającej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji są, Pani/Pana zdaniem, dostępne w województwie podlaskim?
2. Jakie formy i programy doskonalenia kadry uczącej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji są, Pani/Pana zdaniem, dostępne w województwie podlaskim?
3. W jakim zakresie, Pani/Pana zdaniem, dostępna oferta jest dostosowana do potrzeb kadry zarządzającej i kadry uczącej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz rynku pracy?

Wyzwania stojące przed kadrami zarządzającą oraz kadrami uczącą w zakresie rozwijania własnych kompetencji zawodowych

1. Jakie są, Pani/Pana zdaniem, największe wyzwania w zakresie rozwijania kompetencji kadry zarządzającej szkół zawodowych w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?
2. Jakie są, Pani/Pana zdaniem, największe wyzwania w zakresie rozwijania kompetencji kadry uczącej szkół zawodowych w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?

Oczekiwania i rekomendacje

1. Jakie zmiany w ofercie doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej i kadry uczącej w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji rekomenduje Pani/Pan?
2. W jaki sposób, Pani/Pana zdaniem, podmioty wojewódzkiej administracji oświatowej mogą wspierać kadrami zarządzającą oraz kadrami uczącą w rozwijaniu kompetencji związanych z pracą z uczniami z doświadczeniem migracji?
3. Czy i jakie potrzeby w zakresie współpracy z rodzicami uczniów oraz lokalnymi instytucjami dostrzega Pani/Pan z perspektywy administracji oświatowej, aby skuteczniej wspierać rozwijanie kompetencji kadry zarządzającej i nauczycielskiej?
4. Czy i jakie ma Pani/Pan oczekiwania wobec polityki oświatowej w zakresie rozwijania kompetencji zawodowych kadry zarządzającej oraz nauczycielskiej związanych z pracą z uczniami z doświadczeniem migracji?

Uwagi i sugestie

Podsumowanie i podziękowanie za udział w wywiadzie.

7.2. Załącznik 2. Scenariusz wywiadu indywidualnego adresowany do kadry zarządzającej techników oraz szkół branżowych pierwszego i drugiego stopnia

Wprowadzenie

Przedstawienie się oraz zaprezentowanie głównego celu badań: identyfikacja i ocena potrzeb kadry zarządzającej oraz kadry uczącej w województwie podlaskim w zakresie rozwoju kompetencji do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Zapewnienie anonimowości i swobody wypowiedzi oraz przekazanie informacji o wykorzystaniu danych zebranych podczas wywiadów.

Charakterystyka grupy uczniów z doświadczeniem migracji

1. Jacy uczniowie z doświadczeniem migracji uczęszczają do Pani/Pana szkoły?
Z jakich krajów pochodzą? Jaki jest ich status (na przykład osoby z rodzin migrantów ekonomicznych, migrantów przymusowych)? Jak wygląda ich znajomość języka polskiego? Jakie mają zasoby? Z jakimi wyzwaniami i problemami borykają się?
2. Jak zmieniała się demografia uczniów z doświadczeniem migracji w Pani/Pana szkole na przestrzeni ostatnich lat?
3. Jakie zauważa Pani/Pana konsekwencje tych zmian dla szkół zawodowych?

Kompetencje niezbędne do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

1. Jakie kompetencje, Pani/Pana zdaniem, powinna posiadać kadra zarządzająca oraz ucząca, aby efektywnie zarządzać i pracować z uczniami z doświadczeniem migracji, uwzględniając specyfikę lokalnego i regionalnego rynku pracy?
2. W jaki sposób dostosowuje Pani/Pan strategię zarządzania, rozwijania własnych kompetencji, kompetencji wicedyrektorów oraz kadry uczącej, aby sprostać wyzwaniom wynikającym z pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?

Ocena kompetencji zawodowych kadry zarządzającej oraz kadry uczącej

1. Jakie formy i programy doskonalenia kadry zarządzającej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji są, Pani/Pana zdaniem, dostępne w województwie podlaskim?
2. Jakie formy i programy doskonalenia kadry uczącej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji są, Pani/Pana zdaniem, dostępne w województwie podlaskim?
3. W jakim zakresie, Pani/Pana zdaniem, dostępna oferta odpowiada potrzebom kadry zarządzającej i nauczycielskiej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz w kontekście lokalnego i regionalnego rynku pracy?

Praktyki i działania w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

1. Proszę podać przykłady działań/dobrych praktyk podejmowanych w Pani/Pana szkole, które wspierają efektywne zarządzanie oraz pracę z uczniami z doświadczeniem migracji.

2. Jakie wyzwania i trudności napotyka Pani/Pan w realizacji tych działań/dobrych praktyk?

Aktualna oferta doskonalenia zawodowego

1. Jak ocenia Pani/Pan aktualną ofertę doskonalenia zawodowego skierowaną do kadry zarządzającej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji? Jakie są jej największe atuty i ograniczenia?
2. Jak ocenia Pani/Pan aktualną ofertę doskonalenia zawodowego skierowaną do kadry uczącej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji? Jakie są jej największe atuty i ograniczenia?
3. Jakie zmiany lub uzupełnienia w aktualnej ofercie doskonalenia zawodowego uważa Pani/Pan za niezbędne, aby lepiej odpowiadała potrzebom kadry zarządzającej i uczącej w kontekście specyfiki pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz lokalnego i regionalnego rynku pracy?

Oczekiwania wobec doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej oraz kadry uczącej

1. Jakie formy doskonalenia zawodowego byłyby Pani/Pana zdaniem najbardziej adekwatne i efektywne dla kadry zarządzającej oraz kadry uczącej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?
2. Jakie elementy oferty szkoleniowej adresowanej do kadry zarządzającej oraz kadry uczącej, uwzględniające specyfikę i potrzeby lokalnego oraz regionalnego rynku pracy, uważa Pani/Pan za najbardziej istotne?

Rekomendacje

1. Jakie działania lub zmiany w systemie doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej oraz kadry uczącej rekomenduje Pani/Pan dla skutecznego zarządzania oraz pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?
2. Czy i jakie potrzeby w zakresie współpracy z rodzicami uczniów oraz lokalnymi instytucjami dostrzega Pan/Pani jako osoba zarządzająca, aby skuteczniej wspierać rozwój kompetencji kadry zarządzającej i nauczycielskiej?

Inne uwagi i sugestie Podsumowanie i podziękowanie za udział w wywiadzie.

7.3. Załącznik 3. Scenariusz wywiadu fokusowego adresowanego do nauczycieli szkół branżowych pierwszego i drugiego stopnia oraz techników

Wprowadzenie

Dzień dobry, nazywam się [imię i nazwisko]. Celem wywiadu jest identyfikacja i ocena potrzeb kadry uczącej w województwie podlaskim w zakresie rozwoju kompetencji do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Nasze spotkanie będzie nagrywane, co pozwoli na dokładną analizę wszystkich wypowiedzi. Proszę o wyrażenie zgody na nagrywanie. Zapewniam, że wszystkie Państwa odpowiedzi pozostaną anonimowe. Dla potrzeb raportu z badań mogą zostać wykorzystane nieliczne, anonimowe cytaty, które pomogą lepiej zobrazować poruszane tematy. Proszę o swobodne dzielenie się opiniami oraz szanowanie wypowiedzi innych uczestników. Zapraszamy wszystkich do swobodnego wyrażania swoich opinii i aktywnego uczestnictwa w dyskusji. Każdy głos jest dla nas ważny.

Zapraszam do rozpoczęcia rozmowy.

Pytania

Na wstępie chciałabym prosić o przedstawienie się z uwzględnieniem miejsca pracy, miasta, w którym Państwo pracują, a także stanowiska i nauczanego przedmiotu.

Charakterystyka grupy uczniów z doświadczeniem migracji

1. Jakie grupy uczniów z doświadczeniem migracji uczęszczają do Pani/Pana szkoły?
2. Z jakich krajów pochodzą? Jaki jest ich status (na przykład osoby z rodzin migrantów ekonomicznych, migrantów przymusowych)? Jaki jest ich poziom znajomości języka polskiego? Jakie mają zasoby? Z jakimi wyzwaniami i problemami się borykają?
3. Jak zmieniała się demografia uczniów z doświadczeniem migracji w Państwa szkołach na przestrzeni ostatnich lat?
4. Jakie zauważa Pani/Pan konsekwencje tych zmian dla szkół zawodowych?

Kompetencje niezbędne do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

1. Jakie kompetencje, Państwa zdaniem, powinna posiadać kadra ucząca i zarządzająca, które są niezbędne w kontekście zarządzania i efektywnej pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, uwzględniając specyfikę lokalnego i regionalnego rynku pracy?
2. W jaki sposób rozwijają Państwo swoje kompetencje zawodowe, aby sprostać wyzwaniom związanym z pracą z uczniami z doświadczeniem migracji?

Ocena kompetencji zawodowych kadry uczącej

1. Jak oceniają Państwo poziom własnych kompetencji oraz kompetencje kadry uczącej zatrudnionych w szkole w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?

2. Jak oceniają Państwo poziom kadry zarządzającej szkole w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?

Praktyki i działania w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

1. Proszę podać przykłady działań/dobrych praktyk podejmowanych w Państwa szkołach, które wspierają efektywną pracę z uczniami z doświadczeniem migracji.
2. Jakie wyzwania i trudności napotykają Państwo w realizacji tych działań?

Aktualna oferta doskonalenia zawodowego

1. Jakie zmiany w ofercie doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej i kadry uczącej w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji rekomenduje Pani/Pan?
2. W jaki sposób, Pani/Pana zdaniem, podmioty wojewódzkiej administracji oświatowej mogą wspierać kadrę zarządzającą oraz kadrę uczącą w rozwijaniu kompetencji związanych z pracą z uczniami z doświadczeniem migracji?
3. Czy i jakie ma Pani/Pan oczekiwania wobec polityki oświatowej w zakresie rozwijania kompetencji zawodowych kadry zarządzającej oraz uczącej w rozwijaniu kompetencji związanych z pracą z uczniami z doświadczeniem migracji?

Oczekiwania wobec doskonalenia zawodowego

1. Jakie formy doskonalenia zawodowego byłyby, według Państwa, najbardziej adekwatne i efektywne dla kadry uczącej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?
2. Jakie formy doskonalenia zawodowego byłyby, według Państwa, najbardziej adekwatne i efektywne dla kadry zarządzającej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?
3. Jakie elementy oferty szkoleniowej, uwzględniające specyfikę i potrzeby lokalnego i regionalnego rynku pracy, uważa Pan/Pani za najważniejsze i dlaczego?

Rekomendacje

1. Jakie działania lub zmiany w systemie doskonalenia zawodowego kadry uczącej rekomendują Państwo dla skutecznej pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?
2. Jakie działania lub zmiany w systemie doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej rekomendują Państwo dla skutecznej pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?
3. Czy i jakie potrzeby w zakresie współpracy z rodzicami uczniów oraz lokalnymi instytucjami dostrzega Pan/Pani jako nauczyciel/nauczycielka, aby skuteczniej rozwijać swoje kompetencje zawodowe i wspierać pracę zespołu kadry zarządzającej oraz nauczycielskiej?

Inne uwagi i sugestie

Czy mają Państwo dodatkowe sugestie, uwagi lub propozycje dotyczące pracy z uczniami z doświadczeniem migracji i rozwijania kompetencji zawodowych kadry uczącej i zarządzającej?

Podsumowanie i podziękowanie

Dziękuję serdecznie za udział w wywiadzie i Państwa cenne opinie. Zebrane informacje posłużą do opracowania raportu, który pomoże dostosować ofertę doskonalenia zawodowego do potrzeb kadry zarządzającej i uczącej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

7.4. Załącznik 4. Scenariusz wywiadu fokusowego adresowanego do doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli

Wprowadzenie

Dzień dobry, nazywam się [imię i nazwisko]. Poprowadzę dzisiejsze spotkanie. Celem wywiadu jest identyfikacja i ocena potrzeb kadry zarządzającej oraz nauczycielskiej w województwie podlaskim w zakresie rozwijania kompetencji zawodowych niezbędnych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Nasze spotkanie będzie nagrywane, co pozwoli na dokładną analizę wszystkich wypowiedzi. Proszę o wyrażenie zgody na nagrywanie. Zapewniam, że wszystkie Państwa odpowiedzi pozostaną anonimowe. Dla potrzeb raportu z badań mogą zostać wykorzystane nieliczne zanonimizowane cytaty, które pomogą lepiej zobrazować poruszane tematy.

Zapraszam wszystkich do swobodnego wyrażania swoich opinii i aktywnego uczestnictwa w dyskusji. Każdy głos jest dla nas ważny.

Zapraszam do rozpoczęcia rozmowy.

Pytania

Na wstępie prosimy Państwa o przedstawienie się, uwzględniając miejsce pracy, miasto, w którym Państwo pracują, zajmowane stanowisko oraz zakres obowiązków w placówce doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Charakterystyka kadry uczącej i zarządzającej pracującej z uczniami z doświadczeniem migracji

1. Jaka kadra zarządzająca i nauczycielska korzysta ze wsparcia Państwa placówki w zakresie rozwijania kompetencji zawodowych do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji? Nauczyciele jakich przedmiotów (na przykład ogólnych, zawodowych) biorą udział w oferowanych przez Państwa placówkę formach szkoleniowych?
2. Czy zauważają Państwo zmiany w profilu tej kadry na przestrzeni ostatnich lat?
3. Jakie konsekwencje tych zmian dostrzegają Państwo dla oferty szkoleniowej placówki?

Kompetencje niezbędne do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Jakie kompetencje zawodowe powinna Państwa zdaniem posiadać kadra zarządzająca i ucząca, aby efektywnie pracować z uczniami z doświadczeniem migracji, uwzględniając specyfikę lokalnego i regionalnego rynku pracy?

Ocena kompetencji zawodowych

1. Jak oceniają Państwo poziom kompetencji zawodowych kadry zarządzającej i uczącej zatrudnionej w szkołach zawodowych, w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?

2. Jak oceniają Państwo poziom kompetencji własnej kadry doskonalącej w tym zakresie?

Praktyki i działania rozwijające kompetencje kadry

1. Jaką ofertę działań rozwijających kompetencje kadry zarządzającej i uczącej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oferuje Państwa placówka?
2. Jakie wyzwania i trudności napotykają Państwo podczas realizacji tych działań?

Aktualna oferta doskonalenia zawodowego

1. Jakie zmiany w ofercie doskonalenia zawodowego kadry zarządzającej i uczącej rekomendują Państwo, aby lepiej odpowiadała potrzebom pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?
2. W jaki sposób, Państwa zdaniem, miejskie i wojewódzkie instytucje administracji oświatowej mogą wspierać placówki doskonalenia zawodowego oraz ich klientów w rozwijaniu kompetencji zawodowych w tym obszarze?
3. Jakie mają Państwo oczekiwania wobec polityki oświatowej dotyczącej rozwijania kompetencji zawodowych kadry zarządzającej i uczącej?

Formy doskonalenia zawodowego

1. Jakie formy doskonalenia zawodowego byłyby, według Państwa, najbardziej adekwatne i efektywne dla kadry uczącej?
2. Jakie formy doskonalenia zawodowego rekomendują Państwo kadrze zarządzającej?
3. Jakie elementy oferty szkoleniowej, uwzględniające specyfikę lokalnego i regionalnego rynku pracy, są Państwa zdaniem najważniejsze i dlaczego?

Rekomendacje dla systemu doskonalenia zawodowego

1. Jakie działania lub zmiany w systemie doskonalenia zawodowego kadry nauczycielskiej rekomendują Państwo, aby skuteczniej rozwijać kompetencje tej grupy do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji?
2. Jakie działania lub zmiany rekomendują Państwo kadrze zarządzającej?
3. Czy i jakie potrzeby w zakresie współpracy z rodzicami uczniów oraz lokalnymi instytucjami dostrzega Pan/Pani jako pracownik placówki doskonalenia zawodowego lub doradca metodyczny, aby skuteczniej wspierać rozwój kompetencji kadry zarządzającej i nauczycielskiej?

Inne uwagi i sugestie

Czy i jakie mają Państwo dodatkowe sugestie lub propozycje dotyczące pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz rozwijania kompetencji zawodowych kadry uczącej i zarządzającej?

Podsumowanie i podziękowanie

Dziękujemy serdecznie za udział w wywiadzie i cenne opinie. Zebrane informacje posłużą do opracowania raportu, który pomoże dostosować ofertę doskonalenia zawodowego do potrzeb placówek oraz kadry zarządzającej i uczącej w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

7.5. Załącznik 5. Wykaz skrótów występujących w całej publikacji

- AAC – augmentative and alternative communication (komunikacja wspomagająca i alternatywna)
- BHP – bezpieczeństwo i higiena pracy
- CEN – Centrum Edukacji Nauczycieli
- CEO – Centrum Edukacji Obywatelskiej
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego)
- CLIL – Content and Language Integrated Learning (zintegrowane nauczanie języka i treści)
- CPD – continuous professional development (ciągły rozwój zawodowy)
- Dz.U. – Dziennik Ustaw
- ECRK – Elektroniczne Centrum Rozwoju Kompetencji
- EFS+ – European Social Fund Plus (Europejski Fundusz Społeczny Plus)
- ET2020 – Education and Training 2020 (Edukacja i szkolenia 2020)
- FEoP – Fundusze Europejskie dla Podlaskiego
- FGI – Focus Group Interview (zogniskowany wywiad grupowy)
- FRSE – Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
- GUS – Główny Urząd Statystyczny
- IBE – Instytut Badań Edukacyjnych
- PIB – Państwowy Instytut Badawczy
- IBE PIB – Instytut Badań Edukacyjnych Państwowy Instytut Badawczy
- ID – instytucja doskonalenia
- IDI – Individual In-depth Interview (indywidualny wywiad pogłębiony)
- IRC – International Rescue Committee (Międzynarodowy Komitet Ratunkowy)
- J2 – język drugi
- JPJO – język polski jako obcy
- JPD – język polski jako drugi
- KO – kuratorium oświaty
- KPO – Krajowy Plan Odbudowy
- KZ – kadra zarządzająca
- MODM – Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego
- NB – nauczyciel badany
- NGO – non-governmental organization (organizacja pozarządowa)
- NIK – Najwyższa Izba Kontroli
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju)
- ODN – ośrodek doskonalenia nauczycieli
- PARP – Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości
- PDN – placówka doskonalenia nauczycieli

- PDSA – *Plan–Do–Study–Act* (planuj–wykonaj–sprawdź–działaj)
- PKO – Portal Komunikacji Online
- PL-UA – polsko-ukraiński
- PL-RU – polsko-rosyjski
- SIO – System Informacji Oświatowej
- SALTO – Support, Advanced Learning and Training Opportunities (wsparcie, rozwój i szkolenia)
- SODN – Suwalski Ośrodek Doradztwa Metodycznego
- SPE – specjalne potrzeby edukacyjne
- SzB – szkoła branżowa
- T – technikum
- UE – Unia Europejska
- UMWP – Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury)
- UNICEF – United Nations Children’s Fund (Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci)
- VET – Vocational Education and Training (kształcenie i szkolenie zawodowe)
- WBL – *work-based learning* (uczenie się poprzez pracę)
- WUP – wojewódzki urząd pracy