

Warszawa, 20.01.2026 r.

**Autor: Mirosław Krajewski**

# Integracja społeczna i edukacyjna dzieci z rodzin uchodźczych i dzieci z niepełnosprawnościami. Perspektywa systemowa - od teorii do praktyki

---

Integracja społeczna i edukacyjna należy dziś do najważniejszych sprawdzianów dojrzałości państwa, szkoły i wspólnoty lokalnej. Nie jest ona już wyłącznie kategorią pedagogiczną ani postulatem etycznym. Stała się praktycznym zadaniem systemowym, które rozstrzyga o tym, czy dzieci o zróżnicowanych potrzebach i doświadczeniach będą mogły rzeczywiście uczestniczyć w życiu społecznym, czy jedynie formalnie znajdą się w jego obrębie. Dotyczy to zarówno dzieci z niepełnosprawnościami, jak i dzieci z rodzin uchodźczych oraz migranckich. Choć ich sytuacje są odmienne, wspólny pozostaje główny problem - jak zorganizować środowisko wychowawcze, edukacyjne i społeczne tak, aby dziecko nie było spychane na margines przez bariery zdrowotne, psychiczne, językowe, ekonomiczne czy instytucjonalne.

W polskiej refleksji pedagogicznej idea integracji rozwija się od dziesięcioleci. Jej ważnym źródłem były prace i działania podejmowane od lat siedemdziesiątych XX wieku, w tym dorobek prof. Aleksandra Hulka, który konsekwentnie wskazywał, że dziecko z niepełnosprawnością nie powinno rozwijać się w izolacji, lecz w możliwie naturalnym środowisku rodzinnym, rówieśniczym i lokalnym. Ten sposób myślenia pozostaje aktualny także dziś, choć rzeczywistość społeczna stała się bardziej złożona. Szkoła nie mierzy się już wyłącznie z klasycznie rozumianą edukacją integracyjną. Musi równocześnie odpowiadać na potrzeby dzieci po doświadczeniach wojny, przymusowej migracji, rozłąki z jednym z rodziców, życia w niepewności, przewlekłego stresu i często poważnych trudności emocjonalnych.

W obu tych obszarach kluczowe okazuje się odejście od myślenia uproszczonego. Integracja nie może oznaczać jedynie fizycznej obecności dziecka w klasie ogólnodostępnej. Sama obecność nie jest jeszcze uczestnictwem. Dziecko może siedzieć w ławce, a mimo to pozostawać poza wspólnotą szkolną, poza komunikacją,

poza relacjami i poza realnym procesem uczenia się. Z tego względu nowoczesna integracja musi być rozumiana szerzej jako świadome tworzenie warunków, w których każde dziecko, niezależnie od stopnia sprawności, stanu psychicznego, doświadczeń rodzinnych czy pochodzenia, może rozwijać się zgodnie ze swoim potencjałem i czuć się bezpiecznie.

W przypadku dzieci z niepełnosprawnościami oznacza to przede wszystkim uznanie, że ograniczenia wynikające z diagnozy są tylko jednym z elementów ich funkcjonowania. O jakości życia, edukacji i uczestnictwa społecznego współdecydują również osobowość, temperament, motywacja, wsparcie rodziny, relacje rówieśnicze, poziom akceptacji społecznej i jakość instytucji, z którymi dziecko ma kontakt. Dlatego integracja nie może być redukowana do modelu organizacyjnego szkoły. Jest procesem społecznym, który dokonuje się w rodzinie, klasie, grupie rówieśniczej, w przestrzeni publicznej i w codziennych doświadczeniach dziecka. Jej celem pozostaje normalizacja rozumiana nie jako ujednolicenie, ale jako takie kształtowanie otoczenia, w którym obecność osób z niepełnosprawnościami staje się czymś naturalnym, a nie wyjątkowym. A niepełnosprawność nie tyle deficytem, co specyficznym warunkiem w edukacji i funkcjonowaniu.

To samo, choć w innym wymiarze, dotyczy dzieci uchodźczych i migranckich. W ich przypadku barierą nie jest sama niepełnosprawność, lecz nagromadzenie trudnych doświadczeń i ograniczony dostęp do zasobów potrzebnych do bezpiecznego wejścia w nowe środowisko. Po 2022 roku Polska stała się jednym z głównych krajów przyjmujących uchodźców z Ukrainy. W całej UE dorośli mężczyźni stanowili 26,3%, dorosłe kobiety 43,5%, a małoletni 30,2% osób objętych ochroną czasową. Sama ta struktura pokazuje, że polityka integracyjna musi być w ogromnym stopniu polityką skierowaną do kobiet, dzieci i młodzieży.

Dziecko uchodźcze nie wchodzi do szkoły jako czysta karta. Przynosi ze sobą historię nagłego zerwania codzienności, zmianę języka otoczenia, często doświadczenie alarmów, bombardowań, długiej podróży, życia w tymczasowości, a nierzadko także rozłąki z ojcem lub innym ważnym opiekunem. WHO podkreśla, że w populacjach uchodźczych i migranckich częściej niż w populacji przyjmującej występują problemy zdrowia psychicznego, w tym depresja, lęk, PTSD i inne zaburzenia związane z przeciążeniem traumą oraz kumulacją niekorzystnych doświadczeń. Dotyczy to nie tylko dorosłych, ale również dzieci i młodzieży, u których długotrwały stres może wpływać na koncentrację, zachowanie, relacje z rówieśnikami i zdolność uczenia się.

Właśnie dlatego rozmowa o integracji edukacyjnej dzieci z rodzin uchodźczych musi obejmować zdrowie psychiczne. Dziecko po kryzysie psychicznym, po stracie, po doświadczeniu wojny czy długotrwałej niepewności nie potrzebuje od szkoły wyłącznie miejsca w ławce. Potrzebuje środowiska przewidywalnego, spokojnego, opartego na relacji i bezpieczeństwie. Potrzebuje nauczycieli, którzy rozumieją, że drażliwość, wycofanie, trudność z koncentracją, zmienność nastroju czy kłopoty w relacjach nie

zawsze są problemem wychowawczym, lecz mogą być objawem głębszego przeciążenia. Potrzebuje także szkoły, która umie współpracować z psychologiem, pedagogiem, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, organizacją społeczną i rodziną, zamiast oczekiwać, że samo umieszczenie dziecka w klasie rozwiąże problem.

To doświadczenie zbliża obszar integracji dzieci uchodźczych do doświadczeń edukacji integracyjnej dzieci z niepełnosprawnościami. W obu przypadkach kluczowe staje się myślenie o dziecku w sposób całościowy. Trzeba zobaczyć realne funkcjonowanie ucznia, jego zasoby, ograniczenia, tempo adaptacji, sposób reagowania na napięcie, relacje w rodzinie, poziom wsparcia domowego i gotowość środowiska szkolnego do towarzyszenia mu w rozwoju. Dziecko z niepełnosprawnością, dziecko po doświadczeniu traumy, dziecko wychowywane przez jednego rodzica, dziecko w rozłące z ojcem pozostającym w kraju ogarniętym wojną, dziecko z przewlekłym lękiem lub po wcześniejszym kryzysie psychicznym nie potrzebuje etykiety. Potrzebuje zindywidualizowanego, mądrego wsparcia osadzonego w systemie.

Szkoła odgrywa w tym systemie rolę podstawową, ponieważ jest jedną z niewielu instytucji obecnych w życiu dziecka codziennie. To tutaj najłatwiej zauważyć, że uczeń przestaje się odzywać, gorzej śpi, nie koncentruje się, unika kontaktów, zaczyna reagować agresją albo przeciwnie, staje się niemal niewidzialny. To także szkoła może być pierwszym miejscem, które nie tylko rozpozna trudność, ale również uruchomi sieć pomocy. Nie robi tego jednak sama, jeśli nie będzie częścią szerszego układu współpracy. Perspektywa systemowa oznacza właśnie odejście od iluzji, że nauczyciel lub wychowawca są w stanie udźwignąć wszystkie problemy dziecka w pojedynkę. Odpowiedzialność za integrację musi być rozłożona na całą społeczność szkolną i na współpracujące z nią instytucje.

W praktyce oznacza to kilka rzeczy. Po pierwsze, konieczne jest traktowanie rodziny jako podstawowego środowiska rozwoju i partnera szkoły. W odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnościami jest to oczywiste od lat, ale równie ważne pozostaje wobec dzieci uchodźczych. Rodzina po doświadczeniu wojny lub migracji sama bardzo często znajduje się w kryzysie. Matka, która samotnie opiekuje się dziećmi, próbuje utrzymać dom, uczy się języka, zмага się z biurokracją i troską o bliskich pozostających za granicą, nie zawsze ma zasoby, by dodatkowo przejąć na siebie całość ciężaru integracji edukacyjnej dziecka. Dlatego szkoła powinna nie tylko informować, lecz także tłumaczyć, prowadzić i budować zaufanie. To szczególnie istotne tam, gdzie w grę wchodzi bariery językowe, różnice kulturowe lub brak znajomości polskiego systemu edukacji.

Po drugie, centralnym warunkiem integracji pozostaje język. Bez języka trudno mówić o realnym uczestnictwie w edukacji. UNICEF i polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej wyraźnie wskazały, że priorytetami są zapisy dzieci uchodźczych do formalnej edukacji, nauka języka polskiego i rozwój kompetencji nauczycieli. UNICEF podkreślał również, że obecność uczniów z Ukrainy jest dziś widoczna w 58% polskich szkół, czyli w niemal 12

500 placówkach. Oznacza to, że kwestia wsparcia językowego nie jest problemem marginalnym ani lokalnym, ale systemowym wyzwaniem polskiej oświaty.

Po trzecie, należy jasno powiedzieć, że utrzymanie dzieci i młodzieży migrantów w systemie edukacji jest jednym z najważniejszych warunków ich szerzej rozumianej integracji społecznej. UNHCR przypomina, że dzieci uchodźcze z Ukrainy podlegają w Polsce obowiązkowi rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki. UNICEF wskazywał przy tym, że mimo wzrostu zapisów do szkół, nadal istotny odsetek dzieci pozostawał poza polskim systemem edukacji, co zwiększa ryzyko pogłębiania nierówności edukacyjnych i społecznych. Dziecko, które nie uczestniczy w edukacji formalnej, łatwiej traci kontakt z językiem kraju przyjmującego, z rówieśnikami i z instytucjami, a w dłuższej perspektywie również z własną szansą na podmiotowe uczestnictwo w społeczeństwie.

W tym miejscu integracja edukacyjna spotyka się z polityką społeczną i w konsekwencji także z polityką rynku pracy. Jeśli dziecko jest objęte dobrą opieką edukacyjną, rodzic - najczęściej matka - ma większą szansę na naukę języka, podjęcie pracy, kursu zawodowego albo uczestnictwo w programie wsparcia. Jeśli dziecko wypada z systemu edukacji, cały proces integracji rodziny staje się bardziej kruchy. To właśnie dlatego edukacja nie może być traktowana jako osobny sektor polityki publicznej. Jest jednym z głównych fundamentów integracji całych grup migrantów.

Tę logikę coraz częściej przyjmują nowoczesne innowacje społeczne. Projekt SIMPLE, realizowany w partnerstwie międzynarodowym, opiera się właśnie na założeniu, że skuteczne modele integracyjne muszą łączyć edukację i wiele innych sektorów, w tym współpracę z lokalnymi instytucjami, aby wsparcie mogło być skuteczne. A wsparcie w zapewnieniu dzieciom po poważnych kryzysach psychicznych, często z objawami PTSD edukacji i opieki jest jednym z elementów takiego modelu. I nie wystarcza w tym zakresie deklaracja otwartości szkoły. Potrzebne są rozwiązania organizacyjne, architektoniczne, metodyczne i kadrowe. Dostępność edukacji, współpraca między nauczycielami i specjalistami, profesjonalne przygotowanie do pracy w zróżnicowanej klasie, elastyczność i skupienie na potrzebach konkretnego dziecka pozostają warunkami powodzenia integracji. Co więcej, dzieci z niepełnosprawnościami i po kryzysach psychicznych wymagają dziś szczególnej wrażliwości. Ich trudności nie zawsze mają charakter wyłącznie poznawczy czy rozwojowy. Często wiążą się także z lękiem, obniżonym poczuciem własnej wartości, przeciążeniem emocjonalnym. Tym bardziej szkoła musi umieć łączyć edukację z troską o dobrostan psychiczny.

Wspólny mianownik obu obszarów integracji wydaje się więc bardzo wyraźny. Zarówno dziecko z niepełnosprawnością, jak i dziecko uchodźcze potrzebuje nie tyle specjalnego traktowania, ile mądrze zaprojektowanego środowiska, które nie zmusza go do walki z każdą przeszkodą w samotności. Potrzebuje szkoły, która rozumie, że rozwój jest możliwy wtedy, gdy obok wymagań istnieje także wsparcie, a obok programu nauczania relacja,

bezpieczeństwo i współpraca. Potrzebuje ekosystemu, który nie reaguje wyłącznie na kryzys, lecz buduje trwałe mechanizmy pomocy.

Od teorii do praktyki droga zawsze prowadzi przez instytucje. To one rozstrzygają, czy integracja będzie codziennym doświadczeniem dziecka, czy jedynie zapisanym w dokumentach ideałem. Jeżeli chcemy mówić o społeczeństwie naprawdę włączającym, musimy patrzeć na integrację szerzej niż dotąd. Musimy dostrzegać związki między zdrowiem psychicznym a edukacją, między językiem a uczestnictwem społecznym, między losem dziecka a sytuacją jego rodziny, między szkołą a całym systemem wsparcia. Dopiero wtedy integracja społeczna i edukacyjna staje się czymś więcej niż dobrą intencją. Staje się realnym fundamentem nowoczesnego państwa i odpowiedzialnej polityki społecznej.

#### Bibliografia:

Raport (2025), *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach*, UNICEF / Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2019), *Integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach w Europie. Polityka poszczególnych krajów i stosowane rozwiązania*. Eurydice Report.

Gogacz A. (2025), *Wspieranie uczniów z doświadczeniem migracyjnym i z rodzin zróżnicowanych kulturowo w transycji na rynek pracy w rozwijaniu kompetencji transferowalnych*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Praca zbiorowa (2015), *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Rada Europy / Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Praca zbiorowa (2024), *Edukacja Wielokulturowa. Strategie edukacyjne*, Akademia WSB

Praca zbiorowa (2025), *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004-2024*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Pachowicz M. (2020), *Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce*, PFRON, Kwartalnik Niepełnosprawność 2020, nr III-IV.

Kazanowski Z (2020), *Kontakty młodzieży polskiej i ukraińskiej z rówieśnikami z niepełnosprawnością w szkole a jej gotowość do integracji edukacyjnej*, Niepełnosprawność, (37).

Ramik-Mażewska, I. (2020), *Uczeń z niepełnosprawnością w systemie integracji. Między samodzielnością a pozycją dziecka w klasie szkolnej*, Niepełnosprawność, (37).