

INTEGRACJA KLASY – KONTEKST MIĘDZYKULTUROWY

Wielu osobom w ostatnich latach przyszło pracować w zróżnicowanych kulturowo klasach, do których dołączyły uczennice i uczniowie o innym niż polskie pochodzeniu i wychowaniu.

Cokolwiek by mówić, pisać, radzić – integracja klasy nie jest łatwym zadaniem. Zbudowanie wspólnoty osób zróżnicowanych – także pod względem takich czynników jak język, kultura, wyznanie – rodzi nowe wyzwania.

Integracja wielokulturowej klasy może przypominać układanie puzzli z więcej niż jednego zestawu. Na początku może nawet nie być zauważalne, że podejmowanie tych samych co zazwyczaj działań nie przynosi pożądanych skutków. Część klasy po zainicjowaniu przez nauczycielkę działań integracyjnych będzie wyglądać na zgraną, współpracującą, utrzymującą relacje, a dopiero po czasie może się okazać, że jedno dziecko lub grupka pozostaje na uboczu – czy to w czasie lekcji, czy na przerwach. W wielokulturowych klasach często będzie to grupka dzieci z innej kultury. To jak klocek lub klocki z innego zestawu układanki. Może się zdawać, że pasują same do siebie, ale trudno je dopasować do pozostałych puzzli (albo jest to niemożliwe).

Nauczycielki i nauczyciele, którzy włożyli wysiłek i wykorzystali sprawdzone w innych okolicznościach sposoby integracji, a nie scalili klasy, mogą przeżywać takie emocje jak frustracja, niechęć, bezsilność. Brak sukcesu często wynika jednak nie tyle z braku woli i złego działania, ile z nieposiadania właściwych kompetencji. **Integracja wielokulturowej klasy wymaga dodatkowego namysłu nad postawami – swoimi i reszty zespołu klasowego. Zwiększenie skuteczności integracji to też wynik zdobycia potrzebnej wiedzy oraz ćwiczenia, praktykowania, sprawdzania pomysłów.**

O CO ZADBAĆ PRZY INTEGRACJI WIELOKULTUROWEJ KLASY

Dobrze przygotowana integracja to nie jednorazowe, incydentalne zdarzenie (na przykład warsztat), ale regularna dbałość o relacje i harmonijne funkcjonowanie klasy. Warto myśleć o tym w długoterminowej perspektywie i wpisać to na stałe w działania klasowe i codzienną rutynę.

W materiałach programu Razem w Klasie Fundacji Szkoła z Klasą (Cieślukowska, Kawalska 2023) integracja wielokulturowego zespołu klasowego została przedstawiona jako droga z przystankami, w ramach których jest czas i przestrzeń na omawianie specyficznych wyzwań.

Praca z metaforą drogi ma się rozpoczynać od zwrócenia uwagi na różnicę między określeniami „wielokulturowa” a „międzykulturowa”. Choć czasem te terminy są używane zamiennie, mają swoje specyficzne znaczenie. **Wielokulturowość oznacza występowanie w jednej klasie czy szkole kilku osób/grup o różnych wyznaniach, językach, tradycjach i obyczajach, natomiast międzykulturowość to sytuacja nie tylko współistnienia w jednej przestrzeni, ale też interakcji, kontaktów, budowania relacji, współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku swoich kultur, budowania nowej jakości.**

Na drodze ku zintegrowanej klasie powinien znaleźć się czas na przemyślenie – samodzielne oraz razem z uczniami i uczennicami – procesu jej budowania się w nowych okolicznościach (po dołączeniu osoby lub osób z innego kraju) i przygotowanie planu działania.

Jedną z pierwszych dostrzeganych barier w międzykulturowych relacjach jest brak wspólnego języka lub ograniczenia komunikacyjne. Może to skutkować niepewnością lub nawet niechęcią wchodzenia w kontakt, a także frustracją i bezsilnością po nieudanych próbach dogadania się. Warto zatem świadomie wzmacniać motywację do poznawania się nawzajem mimo potencjalnej bariery językowej. Pomocne może tu być ćwiczenie dogadywania się bez użycia słów – za pomocą rysunków, ruchu, ciała, emocji. Uruchomienie kanału niewerbalnego może przebiegać na różne sposoby.

Bariera językowa to oczywiście niejedyne wyzwanie. Warto mieć plan działania na różne etapy międzykulturowego procesu grupowego. **Budowanie wspólnej relacji najlepiej zaczynać od wzmacniania empatycznych postaw względem siebie nawzajem, zrozumienia odczuć i potrzeb obu stron (a szczególnie osoby dołączającej do klasy).** Będzie to polegać na wspieraniu życzliwości i postaw proaktywnych (gotowości wchodzenia w kontakt). Warto także przygotowywać się na odkrywanie podobieństw i różnic na poziomie interpersonalnym lub kulturowym, zarówno poprzez spontaniczne kontakty, jak i zaplanowane aktywności.

Jednak nieodzownym elementem każdego procesu grupowego jest także faza różnicowania i zagrożenia konfliktem. Przy budowaniu wielokulturowej wspólnoty istnieje kilka dodatkowych potencjalnych ognisk zapalnych, o które można profilaktycznie zadbać lub którym będzie się trzeba przyrzeć razem z klasą, gdy atmosfera się zaogni. Odkrywanie potencjalnych źródeł konfliktów (takich jak na przykład utrudniona komunikacja, odmienne wartości lub praktyki dnia codziennego, nieoczywiste lub źle interpretowane zachowania, stereotypy, uprzedzenia i niechęć międzygrupowa) może być elementem integrującym, szczególnie jeśli klasie będzie się udawało wypracowywać na bieżąco konstruktywne rozwiązania trudnych sytuacji.

Dzieci i młodzież powinny być wspierane w rozumieniu elementów kultury, procesów międzygrupowych i zagrożeń, takich jak mowa nienawiści, dyskryminacja, wrogość, polaryzacja. Uczenie się tego jako profilaktyki lub interwencji na wydarzenia w klasie jest ważne z poziomu „tu i teraz”, czyli bieżącego reagowania na wyzwania. Jednocześnie stanowi istotne rozwojowo ćwiczenie kompetencji przydatnych na późniejszych etapach życia w wielokulturowym społeczeństwie – każda osoba może się znaleźć w takiej sytuacji, np. rozpocząć studia zagraniczne

lub pracę w międzynarodowej firmie, wyemigrować czy wejść w intymną, bliską relację z osobą z innego kraju.

Edukacja w wielokulturowej klasie może być okazją do nauki ważnych kompetencji przez doświadczenie dzięki odkrywaniu, pogłębianiu rozumienia i celebrowaniu różnorodności.

Do prowadzenia działań integrujących można zaangażować różne osoby: siebie, kogoś z zewnątrz, inną nauczycielkę lub nauczyciela, ale też samych uczniów i uczennice. Różnorodność osób może pomóc zadbać o różnorodność i wielopłaszczyznowość aktywności. Każda osoba zaproszona do wypracowywania pomysłów najprawdopodobniej będzie mieć propozycje związane z tym, co jej zdaniem może się sprawdzić, co jej samej jest bliskie, co lubi robić. Dzięki temu pojawią się aktywności odpowiadające na różne potrzeby indywidualne i kulturowe w zróżnicowanym zespole.

W plan integracji warto wpisywać zróżnicowane formy aktywności:

- indywidualne,
- grupowe,
- w parach,
- na forum.

W ten sposób możemy zadbać o osoby pochodzące z różnych kultur i mające kulturowo zróżnicowane preferencje co do sposobu pracy.

Uczniowie i uczennice pochodzący z różnych krajów będą zarówno podobni, jak i różni pod wieloma względami. **Uporządkowanie obszarów znaczących dla międzykulturowych relacji można znaleźć w koncepcjach tzw. psychologicznych wymiarów kultur¹.** Są to skale pokazujące wybrane przez badaczy i badaczki aspekty kultury, które można mierzyć i porównywać, by na ich podstawie określać pozycję danej kultury wobec innych. Na przykład: przedstawicielki i przedstawiciele jednych kultur będą nastawieni do pracy bardziej zadaniowo, a innych – będą stawiać w centrum relacje. Jedni będą wybierać działania w grupach, a inni indywidualne, w których wszyscy będą równi. Dla części ważna będzie z kolei hierarchia w relacjach.

Proponując różne formuły interakcji, warto kontrolować ich związek z nawykami kulturowymi osób w klasie. Jeśli zostaną zaplanowane aktywności w grupie, będzie to prawdopodobnie bardziej odpowiadać osobom z tzw. kultur kolektywnych niż z indywidualnych. Dla tych ostatnich warto uwzględnić w planie działanie w pojedynkę. W przypadku pracy w grupie możemy zachęcić do niej na różnych zasadach. Gdy wszyscy będą mieli taką samą rolę lub zadania, to będzie to aktywność bardziej pasująca do osób z tzw. kultur egalitarnych. Jeśli w zadaniu będzie wybór lidera czy liderki, w takiej formie lepiej odnajdą się osoby z kultur hierarchicznych. Mieszanie różnych form aktywności może uczyć elastyczności zarówno na poziomie osobistym, jak i kulturowym.

¹ Więcej na temat typologii różnic międzykulturowych w publikacji Dominiki Cieślukowskiej (2023: 25–28) lub w dostępnych w języku polskim publikacjach takich autorów jak Edward Hall, Geert Hofstede, Alfons Trompenaars czy Erin Meyer.

Uczenie o danych krajach, podobieństwach i różnicach kulturowych może się więc odbywać wprost (np. omawianie zachowań czy zwyczajów typowych dla różnych krajów lub wymiarów kultur), a także pośrednio (na przykład za pomocą różnych formatów zadań, od grupowych po indywidualne). Rozwija to kompetencje międzykulturowe i powinno pomóc w porozumiewaniu się na styku kultur.

Cennym źródłem wiedzy o kulturach są oczywiście młodzi ludzie i ich rodziny przybyłe do Polski z innych krajów. W pracy z uchodźczymi dziećmi i młodzieżą warto jednak mieć wyczucie w zapraszaniu do dzielenia się kulturą lub informacjami z kraju pochodzenia, choć nie trzeba z tego rezygnować. Z jednej strony pojawia się ryzyko traumatyzowania poprzez rozbudzanie bolesnych wspomnień i przyczyniania się do zwiększenia ryzyka stresu pourazowego, z drugiej strony podtrzymywanie tożsamości pierwotnej/narodowej to ważny czynnik chroniący i wspomagający adaptację (Cieślikowska 2023). Warto obserwować konkretnych uczniów i uczennice oraz pytać ich o zdanie: na ile, czym i w jaki sposób chcą się dzielić w kontekście swojego pochodzenia kulturowego czy językowego.

Ważne też, by wykraczać poza podkreślanie narodowości konkretnych uczniów i uczennic, gdyż skupianie się tylko na tej cesze nowych uczniów czy uczennic redukuje ich złożoność do jednego aspektu – kultury i pochodzenia narodowego. Gdy młodzi ludzie zaczną postrzegać się nawzajem w zbyt uproszczony sposób, szczególnie jeśli pojawi się wiele różnic międzykulturowych, to w trudniejszym, konfliktowym momencie może to prowadzić do polaryzacji. **Dlatego ważne jest, by zaplanować również zadania i aktywności skupione na nawiązywaniu relacji w ramach innych kategorii tożsamości niż narodowe, kulturowe czy religijne. Warto omawiać hobby, pasje, zainteresowania, mocne strony czy inne aspekty indywidualnej tożsamości.** Niezamykanie uczniów i uczennic jedynie w obszarze narodowościowym sprzyja budowaniu głębszych relacji i pokazuje, z jak różnorodnymi i wielowymiarowymi osobami mamy do czynienia².

KULTUROWE UWARUNKOWANIA INTEGRACJI

Potrzeba przynależności

Jednym z dominujących założeń, które leżą u podstaw integracji, jest przekonanie, że przynależność to potrzeba uniwersalna. Piotr Plichta podsumowuje przekazy psychologów Zachodu, pisząc: „poczucie przynależności jest warunkowane realizacją potrzeby przynależności, ta zaś przejawia się tym, że osoba chce wchodzić w relacje z innymi, pasować do nich i być doceniana” oraz: „przynależność to wiara w to, że należy się do grupy gotowej pomagać, dla której coś znaczą, gdzie się o mnie troszczą” (Plichta 2022).

Wielu ludzi faktycznie dąży do zbudowania więzi i relacji. Poszczególnym uczniom czy uczennicom nie musi jednak na tym zależeć w takim samym stopniu. Młodzi ludzie będą się różnili indywidualnie tym, na ile potrzeba przynależności będzie dla nich priorytetowa. Wpływ na tę kwestię będzie też mieć kultura.

² Więcej w: Pyżalski i in. (2022).

Mówi się, że kultura jest jak grawitacja – nie widać jej, ale działa. Ludzie wychowani w innych warunkach będą kierować się różnymi wartościami i przekonaniem na temat poszczególnych aspektów rzeczywistości, np. budowania wspólnoty w szkole.

Dla osób z kultur, w których „ja” jest definiowane przez grupę, tzw. kolektywnych, dążenie do nawiązania relacji i utworzenia grupy lub przynależenia do niej będzie bardziej znaczące niż dla osób z kultur indywidualistycznych, w których od wczesnych lat ludzie są uczeni samodzielności, życia dla siebie, bardziej osobno, niezależnie. Badacz różnic międzykulturowych Richard Nisbett pisze o „ja” zachodnim (amerykańskim, europejskim), że jest to „wolny pierwiastek sprawczy, który może, nie ulegając zmianie, przemieszczać się między grupami i środowiskami” (Nisbett 2015: 51). Oczywiście taka jednostka nie jest wolna od potrzeby należenia do większej całości. W bardziej indywidualistycznych kulturach istnieje przekonanie, że dobre pokierowanie procesami integracyjnymi umożliwi jej wejście w niemal każdą grupę.

W kulturach kolektywnych grupa jest ważna i potrzebna, a człowiek niejako z definicji uczestniczy w różnych relacjach. Ale wbrew pozorom wejście takiej osoby do nowej grupy może być znacznie trudniejsze. Jest ona bowiem już wcześniej związana z jakimiś grupami (rodziną, sąsiadami, koleżankami i kolegami z poprzedniej szkoły), które ją jak dotąd definiowały. Przejście z jednej grupy do drugiej jest zatem bardziej skomplikowanym procesem. Stawia pod znakiem zapytania własną tożsamość, może też powodować konflikt lojalności.

Relacje i zadania jako cel obecności w szkole

Istotą integracji jest budowanie dobrze funkcjonującego systemu relacji, wsparcia i komunikacji, gdyż jest to podłożem poczucia bezpieczeństwa. Ma też ułatwiać i umilać długie godziny, jakie przychodzi młodym ludziom spędzać w placówkach edukacyjnych. Jednak warto podkreślić, że nie w każdej kulturze szkoła musi być miejscem nawiązywania relacji i nie wszędzie musi to być równie ważne.

Kultury zwykło się dzielić za Richardem Gestelandem (1999) na relacyjne i zadaniowe. Ferdinand Tönnies podzielił społeczności na takie, które opierają się na wspólnym poczuciu tożsamości, oraz takie, które działają, by służyć osiągnięciu celów (Nisbett 2015: 55). Takie rozróżnienie wskazuje na priorytety, ale nie oznacza, że w kulturach zadaniowych ludzie nie budują relacji, a w relacyjnych nie odbywa się żadna działalność czy osiągnięcie celów. **Warto jednak pamiętać, że w niektórych krajach (Richard Gesteland wymienia tu głównie kraje świata arabskiego, Afryki, Ameryki Południowej, Azji) ludzie przychodzą do szkoły bardziej po relacje, przyjaźnię, współdziałanie, podczas gdy dla innych (osób z krajów skandynawskich i germańskich, Ameryki Północnej, Australii i Nowej Zelandii) będzie to przede wszystkim miejsce rozwoju kompetencji, wykonywania określonych zadań i ćwiczenia się w poszczególnych umiejętnościach.**

Wsparcie rówieśnicze i nauczycielskie

Integracja wedle modelu zachodniego kieruje się przekonaniem, że **„wszyscy w szkole potrzebują wsparcia nauczycielskiego i rówieśniczego”** (Plichta 2022).

Różnice kulturowe będą się jednak ujawniać w tym, na ile takie wsparcie będzie oczekiwane. **W kulturach bardziej kolektywnych i relacyjnych faktycznie można zakładać, że zintegrowana klasa to taka, w której ludzie udzielają sobie wsparcia i są wobec siebie życzliwi.** Jak przytacza Nisbett (2015: 51), „Chińczycy nie znają słowa »indywidualizm«, a najbliższe mu znaczeniowo słowo w języku chińskim to »samolubstwo«. Z kolei chiński *jen* – życzliwość – oznacza dwoje ludzi”. **W kulturach bardziej indywidualistycznych nacisk będzie z kolei położony na większą niezależność, samodzielność oraz zaradność. Dzieci i młodzież będą uczone, by nie oczekiwać wsparcia, a działać samodzielnie i „dawać radę”.**

Poszczególne kraje różnią się też w tym, kto powinien być źródłem wsparcia: nauczyciele czy rówieśniczki. Wpływ na to mają kwestie związane z kulturowym wymiarem hierarchia–egalitaryzm³. Według powszechnego w naszym kręgu kulturowym założenia wsparcie nauczycielskie i uczniowskie jest potrzebne na równi, być może w innych obszarach, ale jednak od obu grup. Tymczasem w kulturach hierarchicznych punktem odniesienia będzie osoba wyżej w hierarchii – autorytet, nauczycielka. W ramach azjatyckiego prymatu samodoskonalenia i dążenia do rozwoju nieodzownym elementem jest mistrz, który inspirowa, wyznacza cele i wspiera nie tyle poprzez doceniające komunikaty, ile przez nagany i pokazywanie elementów do poprawy⁴.

Badania pokazują, że nie dla wszystkich relacje rówieśnicze są równie ważne. Już dawno temu naukowczynie i naukowcy pokazywali duże rozbieżności między potrzebami nastolatków z różnych krajów: osiemnaście godzin tygodniowo spędzane poza szkołą z równolatkami przez młodzież ze Stanów Zjednoczonych, a osiem godzin tygodniowo na Tajwanie (Juang, Matsumoto 2007: 182). Jedne osoby będą wolały spędzić więcej czasu z rówieśnikami, budując z nimi relacje i zabiegając o ich względy (kultury bardziej egalitarne), podczas gdy dla innych punktem odniesienia i uwagi będą nauczycielki i autorytety (kultury hierarchiczne).

KOMPETENCJE NAUCZYCIELKIE WSPIERAJĄCE INTEGROWANIE WIELOKULTUROWYCH KLAS

(Branka, Cieślukowska [red.] 2014: 33–39)

Celem refleksji nad wybranymi założeniami, które leżą u podstaw integracji, było zadanie sobie pytania o ich uniwersalność i sprawdzenie, jak się one mają do wartości i preferencji w innych krajach. **Ludzie w swej naturze są etnocentryczni (Landis, Bennett, Bennett [red.] 2004), czyli kierują się zasadami, regułami, wartościami własnej kultury, uważając je za lepsze od innych, czasem nie znając kontekstów kulturowych, które inaczej budują hierarchie wartości. Osobami kierują pierwotnie przyswojone prawdy kulturowe, mające korzenie w wartościach i wykazywane w preferencjach różnego typu praktyk.** W peda-

3 Rozwinięcie idei psychologicznych wymiarów kultur w: Cieślukowska (2023: 25–28).

4 Więcej w tekście D. Cieślukowskiej o poczuciu wartości i samoocenie w perspektywie międzykulturowej.

gogice, nauczaniu czy wychowywaniu prowadzi to do wzmacniania tzw. etnoteorii socjalizacyjnych (Boski 2009), czyli społecznie podzielanych przekonań o naturze rozwoju dzieci i ich potrzebach. Rozwijanie wiedzy o innych kulturach i baczna obserwacja, jak proponowane przez kadry edukacyjne rozwiązania sprawdzają się w wielokulturowych klasach, mogą wesprzeć w dobieraniu aktywności, projektowaniu działań i planowaniu procesu integracyjnego, który będzie budował międzykulturowe wspólnoty.

Tworzenie adekwatnych warunków do rozwoju zróżnicowanych narodowościowo dzieci i młodzieży będzie łatwiejsze dla osób gotowych rozwijać swoje **kompetencje międzykulturowe, czyli postawy i motywacje, wiedzę oraz umiejętności związane z efektywnym funkcjonowaniem w różnych kontekstach kulturowych i w kontakcie z osobami o różnym pochodzeniu kulturowym.**

W poniższej tabeli zostały rozpisane poszczególne elementy postawy, wiedzy i umiejętności, które składają się na kompetencję międzykulturową.

POSTAWA	
Uważność	Chęć wyłapywania sygnałów, przejawów zachowań czy schematów w działaniu i myśleniu, aby poszerzać pole widzenia, poszukiwać nieoczywistych wyjaśnień i nowych informacji
Refleksyjność	Zatrzymanie się, wzięcie oddechu, powstrzymanie się od pochopnego oceniania, by uzyskać wiedzę na temat tego, jak działam ja i inni, co nami kieruje, jakie mamy założenia
Regulacja emocjonalna	Modulacja intensywności swoich stanów emocjonalnych, tak by nie zaburzały możliwości analitycznego myślenia i refleksyjności, ale też by zbyt dystans nie obniżał gotowości i ciekawości do dowiadывania się oraz stawiania pytań
Tolerancja dwuznaczności	Gotowość do zauważania różnych punktów widzenia – czasem sprzecznych – jako niezagrażających, ciekawych, rozwojowych
Odwaga	Chęć przekraczania zasad i modyfikacji własnych nawyków, by próbować czegoś nowego, innego, nieznanego
WIEDZA	
Wiedza międzykulturowa	Znajomość procesów i mechanizmów działających na styku kultur, w procesie międzykulturowym
Wiedza kulturowa	Świadomość zasad, zwyczajów oraz zachowań typowych i reprezentatywnych dla danej kultury lub kultur, z którymi się pracuje
Wiedza prawno-społeczna	Znajomość statusu prawnego i sytuacji społecznej danej grupy etnicznej czy narodowej oraz świadomość związana z rodzajami migracji
Wiedza psychologiczna	Świadomość psychologicznych konsekwencji migracji i uchodźstwa
UMIEJĘTNOŚCI	
Radzenie sobie z trudnościami i stresem	Przyczyny, dynamika, reakcje, metody obniżania i rozładowywania stresu u siebie i innych

Umiejętność towarzyszenia	Zasady wspierania, wzmacniania, interwencji
Zasady komunikacji międzykulturowej	Obszary międzykulturowych różnic i podobieństw, specyficzne zasady komunikacyjne, obcowanie z różnorodnością i barierą językową
Negocjacje i rozwiązywanie konfliktów	Zrozumienie przyczyn i przebiegu konfliktów, podejście do różnic, rola zachowania twarzy, pośredniość i bezpośredniość

Bibliografia

Boski P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN i Academica Wydawnictwo SWPS.

Branka M., Cieślukowska D. [red.] (2014). *Wielokulturowa biblioteka*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, <https://frsi.org.pl/wielokulturowa-biblioteka> (dostęp: 19.07.2024).

Cieślukowska D. (2023). *Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy*, Warszawa: Centrum Nauki Kopernik, Fundacja Deloitte i Fundacja Szkoła z Klasą, www.kopernik.org.pl/aktualnosci/poradnik-od-wielokulturowej-do-miedzykulturowej-klasy, (dostęp: 19.07.2024).

Cieślukowska D., Kawalska A. (2023.). *Razem w klasie. Przewodnik dla szkół*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą, www.szkolazklasa.org.pl/obszary/razem-w-klasie/materialy-edukacyjne/ (dostęp: 19.07.2024).

Gesteland R.R. (1999). *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Juang L., Matsumoto D. (2007). *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Landis D., Bennett J., Bennett M.J. [red.] (2004). *The Handbook of Intercultural Training*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Nisbett R.E. (2015). *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, Wojtych E. [tłum.], Sopot: Smak słowa.

Plichta P., *Integracja klasy, poczucie przynależności*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą, <https://www.szkolazklasa.org.pl/obszary/szkola-dobrostanu/integracja-klasy/> (dostęp: 19.07.2024).

Pyżalski J., Łuczyńska A., Kata G., Plichta P., Poleszak W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkolach/> (dostęp: 19.07.2024).