



Pomorska szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracji

– rekomendacje ekspertów

pod redakcją Sylwii Kilanowskiej-Męczykowskiej



Pomorska szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracji – rekomendacje ekspertów

pod redakcją Sylwii Kilanowskiej-Męczykowskiej

Gdańsk, 2023 r.

**Pomorskie Centrum Edukacji
Nauczycieli w Gdańsku**



Instytucja Samorządu
Województwa Pomorskiego

Redaktor prowadzący: Sylwia Kilanowska-Męczykowska

Autorzy: Anna Kordzińska-Grabowska
Agnieszka Tomasik
Anna Kawalska
Dominika Cieślikowska
Aleksandra Dobke
Agnieszka Litwa-Kozłowska
Małgorzata Chachaj

Redakcja językowa: Alina Benn

Korekta: Alina Benn

Opracowanie graficzne, okładka: Beata Kwaśniewska

Druk: Drukomania

Gdańsk, 2023 r.

Spis treści

W stronę dialogu... ..	7
<i>Sylwia Kilanowska-Męczykowska</i>	
Uczniowie z doświadczeniem migracji z perspektywy poradni psychologiczno-pedagogicznej	9
<i>Anna Kordzińska-Grabowska</i>	
Wielokulturowa szkoła z perspektywy dyrektora	22
<i>Agnieszka Tomasik</i>	
O co zadbać podczas pracy w wielokulturowej klasie	32
<i>Anna Kawalska</i>	
Metody interwencji w sytuacjach kryzysowych w wielokulturowej klasie: koło przyjaciół i metoda wspólnej sprawy.....	43
<i>Dominika Cieślukowska</i>	
Pigułka wiedzy dla nauczycieli języka polskiego jako drugiego	53
<i>Aleksandra Dobke, Agnieszka Litwa-Kozłowska</i>	
To, jak będzie wyglądała przyszłość migrantów w Polsce, jakie stworzymy społeczeństwo, zależy również od nas... ..	75
<i>Małgorzata Chachaj</i>	

W stronę dialogu...

Konferencje, szkolenia, warsztaty, sieć nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji, sieć nauczycieli języka polskiego jako drugiego – te i inne formy doskonalenia od kilku lat są obecne w ofercie Pomorskiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku.

Celem naszych działań jest wsparcie nauczycieli, którzy na co dzień mierzą się z wyzwaniem, jakie stawia przed szkołami obecność uczniów z doświadczeniem migracji. Tym działaniom przyświeca idea tworzenia przestrzeni dialogu, włączania nowych uczniów w życie społeczności szkolnych. Przez wiele lat mottem, które nas inspirowało, był cytat z wykładu wygłoszonego przez Ryszarda Kapuścińskiego: „Świadomość tego, że rozmawiając z Innym, obcuje z kimś, kto w tym samym momencie widzi świat odmiennie niż ja i inaczej go rozumie, jest ważna w tworzeniu atmosfery pozytywnego dialogu”¹.

¹ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.



Fot. Beata Kwaśniewska

Listopad 2021 r. – konferencja inaugurująca pilotaż „Pomorskiej szkoły włączającej uczniów z doświadczeniem migracji”

Aby się wzajemnie zrozumieć, musimy umieć na siebie spojrzeć, rozpoznać własne ograniczenia wynikające z odmiennej kultury, w której funkcjonujemy. Zbudowanie kompetencji językowych wymaga czasu, a nasi nowi uczniowie będą się uczyć języka polskiego przez długie lata.

W listopadzie 2021 r. marszałek Mieczysław Struk otwierał w Europejskim Centrum Solidarności w Gdańsku konferencję inaugurującą pilotaż „Pomorskiej szkoły włączającej uczniów z doświadczeniem migracji”. Był to pierwszy krok w myśleniu o systemie edukacji otwartym na nowych uczniów przybywających do szkół i placówek naszego regionu. Na konferencji zostały zaprezentowane reguły szkoły włączającej (4W): włączanie, wzmacnianie, widoczność i współpraca.

W projekcie wzięło udział 30 szkół podstawowych z województwa pomorskiego. W każdej z placówek przeprowadzono spotkanie informacyjne dla środowiska szkolnego, by nie tylko wybrani do projektu nauczyciele, lecz także cała społeczność szkolna zyskała wiedzę na temat działań włączających. Adresatami zdalnych szkoleń była kadra kierownicza (4 godziny dydaktyczne), wychowawcy w klasach zróżnicowanych kulturowo oraz nauczyciele języka polskiego jako obcego/ drugiego (po 18 godzin dydaktycznych).

Niniejsza publikacja to rekomendacje dotyczące pracy w wielokulturowej szkole, opracowane przez osoby zaangażowane w pilotaż „Pomorskiej szkoły włączającej uczniów doświadczeniem migracji”.

O roli w zarządzaniu wielokulturową szkołą pisze **Agnieszka Tomasik** – dyrektorka Zespołu Szkół nr 8 w Gdańsku. Swoimi doświadczeniami zdobytymi w poradni dzieli się **Anna Kordzińska-Grabowska** – dyrektorka Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Gdyni. Zestaw przydatnych pomocy dla nauczycieli języka polskiego przygotowały doświadczone glottodydaktyczki: **Aleksandra Dobke i Agnieszka Litwa-Kozłowska**. Podpowiedzi dla wychowawców, o co zadbać w pracy w wielokulturowej klasie, przedstawia **Anna Kawalska** –psycholożka i trenerka międzykulturowa z Warszawy. **Dominika Cieślikowska**, która w pilotażu pracowała jako superwizorka, w niniejszej publikacji dzieli się informacjami o metodach interwencji w sytuacjach kryzysowych w wielokulturowej klasie. O tym, dlaczego dzisiejsze działania w szkołach są ważne w kontekście przyszłości naszego społeczeństwa, pisze mediatorka międzykulturowa **Małgorzata Chachaj**.

Obecnie przygotowujemy się do kolejnej odsłony naszego pilotażu, wierząc, że dzięki działaniom systemowym uczniowie z doświadczeniem migracji będą się czuli dobrze we wszystkich szkołach województwa pomorskiego. Zachęcamy do kontaktu i zaglądania do serwisu tematycznego MIGRACJA, zamieszczonego na stronie Pomorskiego Centrum Edukacji Nauczycieli.



Sylwia Kilanowska-Męczykowska

nauczycielka-konsultantka ds. edukacji polonistycznej
i pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Uczniowie z doświadczeniem migracji z perspektywy poradni psychologiczno-pedagogicznej

W Ukrainie funkcjonuje system pomocy psychologiczno-pedagogicznej oparty na modelu włączającym. Został on wprowadzony niedawno – do maja 2020 r. utworzono (i działa) 627 inkluzyjnych centrów. We wszystkich regionach Ukrainy istnieją integracyjne centra pomocy, dzięki czemu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich rodzice mogą skorzystać z odpowiednich usług w swoim miejscu zamieszkania. IRC (centrum integracyjno-włączające) zastąpiło wcześniej działające placówki PMPK (psychologiczno-medyczno-pedagogiczna konsultacja), które skupiały się przede wszystkim na aspekcie medycznym. W związku z tym znaczna część rodziców obecnie przebywających w Polsce mogła mieć do czynienia głównie z poprzednią instytucją, co najprawdopodobniej przekłada się na inne spojrzenie na ten sam proces diagnozy i obejmowania wsparciem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Różnice między PMPK a IRC

Podejście medyczne – PMPK	Podejście społeczne – IRC
Rekomendacje dla rodziców dotyczące wyboru formy edukacji	Rekomendacje dotyczące ogólnego funkcjonowania dziecka w szeroko pojętym środowisku społecznym i edukacyjnym
Współpraca z rodzicami dziecka	Ścisła współpraca z rodzicami – kluczowi partnerzy w rozwoju dziecka
Skupienie uwagi na postawieniu diagnozy dokonywanej na podstawie Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób	Skupienie uwagi na dziecku i jego specjalnych potrzebach edukacyjnych, postawienie diagnozy z uwzględnieniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia
Brak interakcji i współpracy z instytucjami edukacyjnymi lub niesystematyczne działania w tym obszarze	Stałe wsparcie psychologiczno-pedagogiczne na każdym etapie
Brak wczesnego i planowanego wsparcia	Wczesna opieka nad dzieckiem
Brak współpracy międzyresortowej	Nawiązanie współpracy międzyoddziałowej

W Ukrainie wcześniej niż w Polsce rozpoczęto reformę edukacji, która u nas nazywana jest edukacją włączającą dla wszystkich i której pierwsze zmiany obserwujemy już od jakiegoś czasu. Modyfikacje wdrożone przez Ukrainę dotyczyły głównie tego, by stworzyć dzieciom ze specjalnymi

potrzebami edukacyjnymi godziwe warunki do nauki – zgodnie ze standardami wynikającymi z podstawowych postanowień Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych oraz Deklaracji z Salamanki. Uchwalono więc ustawę o edukacji włączającej, której wszystkie przepisy zawarte są w ustawie zasadniczej O edukacji. W związku z tym od pewnego czasu konsultacje psychologiczne, medyczne i pedagogiczne prowadzone są w nowoczesnych ośrodkach pomocy społecznej.

Podstawowym zadaniem IRC jest:

- zapewnienie dziecku systematycznego wsparcia przez cały okres edukacji szkolnej – od 2 do 18 lat, dostępność dla wszystkich dzieci,
- kompleksowa ocena specjalnych potrzeb edukacyjnych na podstawie standaryzowanych metod diagnostycznych,
- opracowanie zaleceń dotyczących programu edukacyjnego dla dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- udzielenie psychologicznego wsparcia rodzicowi, w tym psychoedukacja,
- praca z dzieckiem na bazie diagnozy funkcjonalnej, także odnowienie kompleksowej oceny w razie takiej potrzeby, monitoring dynamiki rozwoju dziecka co najmniej dwa razy w roku,
- współpraca i wymiana informacji między placówkami,
- obserwacja dzieci na terenie placówek,
- szkolenie nauczycieli,
- usługi psychologiczno-pedagogiczne oraz korekcyjno-rozwojowe (terapia),
- uczestniczenie w pracach zespołów pomocy psychologiczno-pedagogicznej dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach i przedszkolach.

Kompleksowa ocena przeprowadzana w ramach IRC

Obszar	Cel	Specjalista
Ocena rozwoju fizycznego dziecka	Określenie poziomu jego ogólnego rozwoju, zgodności z normami wieku, rozwoju umiejętności motorycznych, sposobu poruszania się itp.	Specjalista ds. rehabilitacji
Ocena aktywności edukacyjnej dziecka	Określenie poziomu kształtowania wiedzy, umiejętności, zdolności zgodnie z programem edukacyjnym lub głównymi kryteriami kształtowania umiejętności i zdolności	Nauczyciel kształcenia specjalnego
Ocena sfery emocjonalnej i motywacyjnej dziecka	Identyfikacja jego zdolności do wysiłku, tendencji do przejawów zachowań dewiacyjnych i ich przyczyn	Psycholog
Ocena rozwoju mowy dziecka	Określenie poziomu rozwoju i posługiwania się językiem werbalnym/niewerbalnym, obecności zaburzenia mowy i jego struktury	Logopeda
Ocena sfery poznawczej dziecka	Określenie poziomu procesów poznawczych takich jak percepcja, pamięć, myślenie, wyobraźnia, uwaga	Psycholog

Kompleksowa ocena psychologiczno-pedagogiczna i inne usługi IRC mogą być wykonane tylko na wniosek rodzica, który – zaniepokojony rozwojem swojego dziecka – może się zwrócić do ośrodków pomocy społecznej, niezależnie od tego, czy dziecko jest niepełnosprawne, czy była już wcześniej postawiona jakaś diagnoza.

Zadania psychologa, specjalisty na różnych etapach rozwojowych dziecka/ucznia (Ukraina)

Wiek	Zadania psychologa – na terenie placówki oświatowej
Dzieci młodsze – okres przed-szkolny	<ul style="list-style-type: none"> • diagnoza, obserwacja, wsparcie terapeutyczne, • intencją pracy korygującej jest konkretna pomoc dzieciom w celu lepszego rozwoju procesów psychicznych oraz tworzenie warunków do rozwoju umiejętności
Uczniowie szkoły podstawowej (klasy 1–4)	<ul style="list-style-type: none"> • określenie gotowości dziecka do nauki, • tworzenie indywidualnego programu rozwojowego, • wczesne wykrywanie zdolności, zainteresowań oraz skłonności dziecka i budowanie na tej podstawie zajęć pozalekcyjnych, a także zaangażowanie w różne formy działań, • określenie przyczyn trudności w nauce, zapobieganie niepowodzeniom, także w kontaktach społecznych
Uczniowie szkoły podstawowej (klasy 5–9)	<ul style="list-style-type: none"> • monitorowanie dynamiki rozwoju klasy, przygotowanie do samookreślenia profilu dalszej edukacji, • indywidualna praca z uczniami, w tym pogłębiona diagnoza psychologiczna, planowanie i wdrażanie działań profilaktycznych oraz psychokorekcyjnych, • doradztwo zawodowe, • edukacja psychologiczna: podniesienie poziomu wiedzy uczniów z zakresu psychologii, relacji międzyludzkich, komunikacji itd.
Uczniowie starsi	<ul style="list-style-type: none"> • wsparcie na kolejnych etapach edukacji, • identyfikacja uczniów z oznakami nieprzystosowania, • wsparcie psychologiczne podczas przygotowania się ucznia do egzaminów państwowych, • profilaktyka z wykorzystaniem indywidualnego podejścia do każdego ucznia, • kształtowanie zdrowego stylu życia, • pomoc nauczycielom w ustaleniu strategii i podejścia do nauczania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, • psychoedukacja nauczycieli i rodziców na temat stanów stresowych i postresowych, skuteczne metody przezwyciężania traumy psychicznej, • konsultacje indywidualne i wsparcie indywidualne

Psycholog pracujący w placówce edukacyjnej w Ukrainie prowadzi badania diagnostyczne bezpośrednio na terenie placówki. Na podstawie analizy wyników, obserwacji podczas zajęć, komunikacji z dorosłymi i rówieśnikami opracowuje program wsparcia i prowadzi zajęcia terapeutyczne, które mają na celu rozwój procesów psychicznych u dzieci oraz tworzenie warunków do rozwoju umiejętności.

Jaka jest różnica pomiędzy badaniem diagnostycznym dzieci w Ukrainie (IRC) i w Polsce (PPP)?

Na terenie Ukrainy standaryzowane metody diagnostyczne zaczęto wykorzystywać dopiero niedawno. Do 2018 r. każda PMPK wykorzystywała swoje własne metody, co mogło prowadzić do tego, że diagnoza tego samego dziecka w różnych PMPK mogła dawać odmienne wyniki, a to przekładało się także na sprzeczne rekomendacje co do form edukacji ucznia.

1. Metody diagnostyczne wykorzystywane w Polsce są nowocześniejsze (np. w Ukrainie jest WISC III, a w Polsce już WISC V).
2. Badanie diagnostyczne dzieci w Ukrainie jest przeprowadzane najpierw na terenie placówki przez psychologa praktyka. Opinię z wynikami diagnozy, a także z danymi z obserwacji dziecka, współpracy z nauczycielami i rodzicami dostarcza do IRC rodzic.
3. Kompleksowa ocena psychologiczno-pedagogiczna i inne usługi IRC mogą być wykonane tylko na wniosek rodzica zarówno w Ukrainie, jak i w Polsce. Żadna usługa centrum włączająco-integracyjnego nie jest obowiązkowa lub świadczona na żądanie osób trzecich (nauczycieli, wychowawców itp.).
4. Dzieci ukraińskie są przyzwyczajone do badania diagnostycznego na terenie szkoły. Ukraińskie placówki oświatowe aktywnie pracują z uczniami z problemami z zachowaniem, komunikacją i uczeniem się – bez pogłębionej diagnozy w IRC.
5. Polscy rodzice od wielu lat aktywnie korzystają z usług poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP). Rodzice ukraińscy początkowo mogą być negatywnie nastawieni do wizyty w poradni, ponieważ źle im się to kojarzy; boją się niekorzystnych skutków dla dziecka.
6. W Polsce, aby udać się do PPP po pomoc, właściwie nie trzeba mieć żadnych dokumentów, w Ukrainie zaś należy skompletować wszystkie dokumenty z listy wymaganej przez IRC.
7. W Ukrainie można się zapisać do IRC przez elektroniczny system, za pośrednictwem internetu. W Polsce nie jest to możliwe – obowiązuje ścisła rejonizacja.

Działania wspierające dzieci z doświadczeniem migracji

Podstawowe zasady dotyczące przyjmowania do szkół i placówek dzieci z Ukrainy reguluje 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. 2022 poz. 645 z późn. zm.). Jednakże zasady udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uregulowane są w dwóch innych rozporządzeniach, tj. w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2020 poz. 1280 oraz 2022 poz. 1594 z późn. zm.), a także Rozporządzeniu 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. 2020 poz. 1283 oraz 2022 poz. 573). Pierwsze z nich reguluje zasady i formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach w ogóle, drugie dookreśla zasady i formy udzielania tejże pomocy grupie uczniów z doświadczeniem migracji.

Zgodnie z wytycznymi ministerstwa dzieci migranckie z Ukrainy powinny być objęte pomocą na takich samych zasadach jak dzieci polskie, tzn. uczęszczając do polskich szkół, uzyskują takie same formy pomocy z uwzględnieniem specyficznych potrzeb wynikających z doświadczenia migracji i traumy. Zgodnie z zapisem § 2 ust. 1 rozporządzenia w sprawie zasad organizacji i udzielenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych dziecka i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w środowisku w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia oraz stwarzania warunków do jego aktywnego, pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki, a także w środowisku społecznym.

Przyczyny objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Przyczyna	Podstawa
1. niepełnosprawność	1. orzeczenie z PPP
2. niedostosowanie społeczne	2. orzeczenie z PPP
3. zagrożenie niedostosowaniem społecznym	3. orzeczenie z PPP
4. zaburzenia zachowania lub emocji	4. opinia z PPP, zaświadczenie lekarskie
5. szczególne uzdolnienia	5. obserwacja nauczyciela
6. specyficzne trudności w uczeniu się	6. opinia z PPP
7. deficyty kompetencji i zaburzeń sprawności językowych	7. opinia z PPP, zaświadczenie od specjalisty, diagnoza logopedy
8. choroba przewlekła	8. opinia z PPP, zaświadczenie lekarskie, informacja od rodzica
9. sytuacja kryzysowa lub traumatyczna	9. informacja od rodzica, obserwacja nauczyciela
10. niepowodzenia edukacyjne	10. obserwacja nauczyciela, opinia z PPP
11. zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny oraz sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi	11. obserwacja nauczyciela, opinia z PPP
12. trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą	12. informacja od rodzica, obserwacja nauczyciela, opinia z PPP

Jak wynika z zapisów w tabeli, nie w każdym przypadku potrzebna jest pełna diagnoza w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz wydanie opinii o potrzebach i możliwościach dziecka. Czasem wystarczy obserwacja nauczyciela lub znajomość sytuacji rodzinnej dziecka. Diagnoza w poradni jest oczywiście ważnym elementem, bo dzięki niej można poznać mocne i słabe strony dziecka. Jednakże w niektórych przypadkach – jak np. w kontekście pracy z dziećmi uciekającymi przed wojną – potencjalnie niesie za sobą ryzyko wtórnej traumatyzacji.

Należy także pamiętać, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest z inicjatywy wielu osób, w tym samego ucznia i jego rodziców – opinia poradni znajduje się dopiero na szóstym miejscu (patrz tabela wyżej), po nauczycielach i specjalistach pracujących w szkole lub przedszkolu.

Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Przedszkole	Szkoła
1. zajęcia rozwijające uzdolnienia	1. klasy terapeutyczne
2. zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym	2. zajęcia rozwijające uzdolnienia
3. zindywidualizowana ścieżka realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego	3. zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się
4. porady i konsultacje	4. zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze
	5. zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym
	6. zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych
	7. zindywidualizowana ścieżka kształcenia
	8. porady i konsultacje
	9. warsztaty

Zgodnie z zapisami rozporządzenia o pomocy psychologiczno-pedagogicznej tylko w przypadku klas terapeutycznych oraz zindywidualizowanej ścieżki kształcenia potrzebna jest wyjściowo opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej w wyżej wymienionej sprawie. Wszystkie pozostałe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej mogą być realizowane bez opinii z poradni, wystarczy diagnoza nauczyciela lub specjalisty pracującego z dzieckiem uzasadniająca taką, a nie inną formę wsparcia. Dzieci z doświadczeniem migracji, w tym dzieci ukraińskie uciekające przed wojną, mogą korzystać z wszystkich wyżej wymienionych form pomocy, jeśli tylko takie będą potrzebne.

Dodatkowo – zgodnie z rozporządzeniem w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw – przeznaczono dla nich inne formy wsparcia. Na podstawie § 17 ust. 1 uczniom przybywającym z zagranicy, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z tego języka. Najlepiej by zajęcia te były prowadzone przez nauczycieli języka polskiego jako obcego. A jeśli w szkole nie ma takich specjalistów, prowadzić je powinni językowcy, którzy są merytorycznie przygotowani do nauczania języka obcego.

Warto też pamiętać, że wg § 18 ust. 1 w celu konieczności uzupełnienia różnic programowych z danego przedmiotu można zorganizować dzieciom dodatkowe zajęcia wyrównawcze. Mogą być one prowadzone indywidualnie lub w grupach, w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z tego przedmiotu, w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo. Uczniowie mają także możliwość rozpoczęcia edukacji w oddziale przygotowawczym, gdzie głównym celem jest intensywna nauka języka polskiego.

Podsumowując, dzieci z doświadczeniem migracji mogą korzystać ze wszystkich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dostępnych w polskich placówkach edukacyjnych. Dodatkowo mają prawo korzystać z lekcji języka polskiego jako obcego, a także na początku edukacji w danej szkole – przebywać w oddziale przygotowawczym.

Dyrektor szkoły może przeprowadzić sprawdzian:

- predyspozycji językowych, o którym mowa w art. 138 ust. 1 i art. 139 ust. 1 pkt 2 ustawy Prawo oświatowe,
- uzdolnień kierunkowych, o którym mowa w art. 134 ust. 5 i art. 135 ust. 7 wyżej wymienionej ustawy,
- kompetencji językowych, o którym mowa w art. 140 ust. 1 wyżej wymienionej ustawy,
- uzdolnień lub predyspozycji przydatnych w danym zawodzie, o którym mowa w art. 136 ust. 1 pkt 3 wyżej wymienionej ustawy (jeżeli jest to uzasadnione specyfiką kształcenia w danej szkole, a stopień przygotowania do tego kształcenia ucznia przybywającego z zagranicy nie wynika z dokumentów).

Jak więc widać, pierwsza diagnoza potrzeb i możliwości dziecka powinna być przeprowadzona przez placówkę edukacyjną będącą miejscem, w którym dziecko przebywa najdłużej. Jej celem jest przede wszystkim dostrzeżenie umiejętności i zainteresowań ucznia oraz obszarów wymagających wsparcia.

Po przyjęciu dziecka do szkoły diagnosta koncentruje się na poznaniu stopnia jego znajomości języka polskiego i gotowości do nauki w nowym systemie. Jest to także wstępne rozpoznanie poziomu adaptacji do nowego środowiska, próba zobaczenia, na ile dziecko odnalazło się w nowym miejscu, jak posługuje się nowym językiem i funkcjonuje w najbliższym otoczeniu. Zapewnienie dziecku od razu po przyjściu do placówki różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, adekwatnie do jego podstawowych potrzeb (w tym przypadku przede wszystkim nauka języka polskiego), umożliwi po pierwsze wzmocnienie jego mocnych stron, a po drugie – obserwowanie jego rozwoju w różnych sytuacjach (klasa, mała grupa, kontakt indywidualny). Diagnoza pogłębiona w poradni będzie niezbędna w sytuacji, gdy dziecko zacznie doświadczać trudności edukacyjnych lub/i adaptacyjnych – w ocenie szkolnych specjalistów nadmiernych, tzn. mogących wynikać z czegoś więcej niż tylko z szoku kulturowego.

Jednocześnie warto pamiętać, że określenie tego, jakie trudności uczniów są nadmierne, może nie być proste. Stąd rekomendujemy kontakt z pracownikiem poradni już na początku, w formie superwizji, której celem jest wsparcie nauczyciela i monitorowanie procesu adaptacji dziecka, początkowo bez ingerencji. Jeśli tak prowadzona obserwacja adaptacji ucznia, w kontakcie z opiekunami (ważne jest ocenienie przez rodzica, na ile dziecko się zmieniło / pozostało takie samo), wykáže, że po paru miesiącach od wejścia do szkoły pojawiły się u niego różne niepokojące objawy (np. alienowanie się, brak relacji z rówieśnikami), należy skierować go na pogłębioną diagnozę w poradni.

Zarazem sugerujemy, by pod koniec pierwszego roku pobytu dziecka w danej szkole zostało ono skierowane na diagnozę do PPP – przede wszystkim po to, by można było ocenić: stopień przyswojenia języka polskiego (nie zawsze komunikatywność w języku polskim jest równa dobremu rozumieniu języka potrzebnego do edukacji), poziom adaptacji psychologiczno-edukacyjnej oraz relacje w środowisku szkolnym i z otoczeniem. Taką diagnozę należy omówić z gronem, które na poziomie szkoły przez rok zajmowało się obserwacją i wsparciem uczniów. Jej celem (może ona przybrać formę badania przesiewowego) powinno być wspólne stworzenie rekomendacji na kolejne lata. Jest to zgodne z ideą edukacji włączającej, opierającej pracę z dzieckiem na diagnozie

funkcjonalnej i stałym monitoringu, który może prowadzić także do wdrożenia zmian w działaniach całego systemu.

Należy także pamiętać, że – wg najnowszych przepisów – w szkole można korzystać z pomocy osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela (nie musi mieć kwalifikacji pedagogicznych). Warto z tego korzystać, ponieważ kontakt z taką osobą ułatwi dziecku adaptację, a także komunikację, szczególnie w początkowym okresie pobytu w placówce.

Diagnoza na terenie szkoły

Zgodnie z zasadami edukacji włączającej jednym z głównych elementów pracy jest sporządzanie tzw. diagnozy funkcjonalnej, będącej obowiązkowym zadaniem każdego nauczyciela pracującego z dzieckiem. Wykonuje się ją właściwie codziennie poprzez obserwację i analizę osiągniętych przez ucznia postępów. Jest ona punktem wyjścia do tworzenia planu pracy, określania sfery najbliższego rozwoju oraz mocnych stron. Po pewnym czasie należy dokonać ewaluacji podjętych działań i ewentualnie poszerzyć diagnozę o opinię innych specjalistów, w tym pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej. W przypadku dzieci z doświadczeniem migracji jest to niezwykle istotny element pracy, ponieważ to właśnie w szkole/przedszkolu spędzają one najwięcej czasu i tam można zaobserwować spektrum przeróżnych zachowań mówiących o potrzebach i możliwościach indywidualnych przypadków.



Źródło: opracowanie własne

Celem diagnozy na terenie szkoły/przedszkola jest przede wszystkim dostrzeżenie u dziecka umiejętności i zainteresowań oraz obszarów wymagających wsparcia. Dzięki niej można określić poziom znajomości języka polskiego, przeszkody wynikające np. ze stanu zdrowia lub trudnej sytuacji rodzinnej, w tym będące wynikiem stresu pourazowego. Taka diagnoza powinna być przeprowadzona w formie spotkania, zabawy: dzieci rysują/malują, rozwiązują zadania i/lub (adekwatne do wieku), angażują się w pracę grupową. Ważne, by wykorzystywać różne dostępne pomoce

dydaktyczne – te, które są często stosowane także w pracy z dziećmi polskojęzycznymi. Podczas takiego spotkania bardzo istotne jest porozumiewanie się również w języku ojczystym dziecka, stąd niezwykle istotna rola pomocy nauczyciela – osoby, z którą dziecko może rozmawiać bezpośrednio w znanym sobie języku.

Należy pamiętać, że dzieci z doświadczeniem migracji nie rozwiążą typowych testów pedagogicznych z zakresu czytania/pisania/liczenia w języku polskim, ponieważ języka tego nie znają w ogóle lub opanowały go w stopniu bardzo słabym. Dlatego ważne jest, by sprawdzić powyższe umiejętności w ich języku ojczystym – da to obraz ogólnego funkcjonowania dziecka. Bardzo często dzieci z doświadczeniem migracji są wycofane w kontakcie. Używają mało rozbudowanych wypowiedzi, gdy posługują się językiem polskim, a zupełnie inaczej mówią w swoim ojczystym języku. Jeśli w obu językach występują trudności, można wykluczyć, że są one spowodowane słabą znajomością języka polskiego. I właśnie dlatego taka pierwsza diagnoza pozwalająca na wychwycenie ewentualnych braków oraz wdrożenie form pomocy jest niezwykle istotna i nie wymaga kierowania dziecka na pogłębioną diagnozę do poradni.

Brak działań wspierających – np. zajęć dydaktyczno-wyrównawczych – niesie ze sobą ryzyko nasilenia istniejących trudności, a także powstania wtórnie innych kłopotów, także emocjonalnych. Stosowanie diagnozy funkcjonalnej na samym początku oraz monitorowanie efektów udzielanego wsparcia pozwalają adekwatnie dobrać poziom zadań do umiejętności i możliwości dziecka oraz wdrożyć działania terapeutyczne, np. zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze lub korekcyjno-kompensacyjne. Ewaluowanie osiągniętych efektów pozwoli także określić, czy należy pogłębić diagnozę u specjalistów, np. w poradni lub u lekarza. Ważna jest także ścisła współpraca z rodzicami, by poznać historię dziecka i mieć wiedzę na temat wcześniej wdrożonych metod pracy lub udzielonej pomocy.

Podsumowując, włączenie uczniów z doświadczeniem migracji powinno być procesem, który pomaga pokonywać bariery ograniczające osiągnięcia tychże dzieci, ich obecność w zespole klasowym oraz uczestnictwo w zajęciach szkolnych i pozaszkolnych. Ważnym celem jest także uczenie wzajemnej tolerancji, wrażliwości, otwartości, poszanowania praw innych oraz integrowanie wszystkich dzieci. Wsparcie udzielane przez szkołę/przedszkole powinno dotyczyć likwidowania barier ograniczających pełne uczestnictwo dzieci z doświadczeniem migracji w procesie kształcenia, wychowania oraz w życiu społecznym. W związku z tym należy wdrożyć wszelkie dostępne formy wsparcia obejmujące zarówno edukację, jak i funkcjonowanie w środowisku przedszkolnym i szkolnym oraz poza nim, ukierunkowane na realizację celów rozwojowych, edukacyjnych i terapeutycznych, ze szczególnym uwzględnieniem działań służących pełnemu uczestnictwu wszystkich dzieci w procesie kształcenia.

Diagnoza pogłębiona w poradni

Według rekomendacji instytucji pracujących z dziećmi cudzoziemskimi podstawowa diagnoza językowo-pedagogiczna przeprowadzona przez specjalistów ze szkoły pozwala na wychwycenie braków i szybkie objęcie tych uczniów adekwatną formą pomocy. Jest to niezwykle istotne, ponieważ bez pracy wyrównawczej powiększają się deficyty edukacyjne, co może docelowo prowadzić

do wtórnych trudności natury emocjonalnej. Stała diagnoza oparta na monitoringu i wdrażaniu zmian pozwala szybko zauważyć także inne trudności, niezwiązane ze stopniem znajomości języka polskiego. W takim przypadku, przy wychwyceniu niepokojących sygnałów: edukacyjnych, społecznych lub wychowawczych, niezbędna jest pogłębiona diagnoza w poradni.

Należy jednak pamiętać, że nawet w poradni uzyskanie od razu pełnej informacji na temat dziecka nie zawsze jest możliwe, ponieważ w tej sytuacji proces diagnostyczny bywa wyjątkowo długi. W przypadku diagnoz mających zasadnicze znaczenie dla losów dziecka (np. kwestia wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego), głównie związanych z decyzją o zmianie jego naturalnego środowiska, psycholog nie powinien formułować orzeczenia diagnostycznego na podstawie jednego badania. Powinien opracować strategię diagnozowania w taki sposób, żeby okazała się ona skuteczna i kompletna (z uwzględnieniem kontekstu).

Diagnoza powinna być więc diagnozą zarówno funkcjonalną, jak i psychospołeczną, opartą na rekomendowanych narzędziach diagnostycznych (neutralne kulturowo, wykonaniowe, niewerbalne). Psycholog powinien także przeprowadzić wywiad i obserwację – metody będące źródłem istotnych informacji o uczestniku badania, dlatego przed rozpoczęciem procesu diagnostycznego musi on uzyskać podstawowe informacje na temat kultury, z jakiej się dziecko wywodzi, oraz zaplanować spotkanie tylko z rodzicem, by ustalić, po co jest ono diagnozowane – jaki jest CEL.

W takim spotkaniu może uczestniczyć przedstawiciel placówki edukacyjnej (rodzic nie zawsze do końca rozumie cel wizyty w poradni). Dobrze, jeśli odbywa się ono w obecności tłumacza lub prowadzone jest przez osobę władającą językiem zrozumiałym dla rodziców. Na pierwszym spotkaniu należy także przeprowadzić pogłębiony wywiad edukacyjny: co działo się z dzieckiem wcześniej, jakie miało trudności i kłopoty w poprzedniej placówce, jakie są jego mocne strony itd. Wynikiem tej rozmowy powinien być plan diagnostyczny uwzględniający:

- obserwację w szkole,
- rozmowę z nauczycielami, analizę dokumentów szkolnych (np. diagnozę funkcjonalną),
- analizę materiałów wideo dostarczonych przez rodziców (często dziecko w swoim naturalnym środowisku zachowuje się zupełnie inaczej),
- konsultację z innymi specjalistami, w tym lekarzem (np. celem potwierdzenia lub wykluczenia PTSD lub innych zaburzeń adaptacyjnych),
- diagnozę psychologiczną przeprowadzoną rzetelnymi narzędziami.

Po przeprowadzeniu całego procesu diagnostycznego powstaje opinia z opisem mocnych i słabych stron dziecka oraz zaleceniami dotyczącymi dalszej pracy. Opinia powinna zawsze bazować na ilościowej oraz jakościowej interpretacji wyników.

Warto uzmysłowić sobie, że wszystkie wykorzystywane w polskich poradniach narzędzia diagnostyczne posiadają normy dla dzieci polskich – nawet testy niewerbalne i niezależne kulturowo. Dlatego też osiągnięte wyniki są tylko orientacyjną liczbą i potrzebna jest jakościowa interpretacja. W opinii powinien pojawić się także opis patomechanizmu – w przypadku obserwowanych zaburzeń – uwzględniający szeroki kontekst środowiskowy oraz informacje o wcześniejszym rozwoju dziecka.

Należy pamiętać, że jest to punkt wyjścia do dalszej pracy – dlatego też konieczne są opis wskazanych form interwencji w stosunku do zdiagnozowanego problemu oraz rekomendacje dotyczące sposobu wspierania dziecka w rozwoju, w tym w nauce szkolnej. Po pewnym czasie

powinno się przeprowadzić ewaluację prowadzonych działań oraz wprowadzić ewentualne zmiany. W procesie monitorowania i ewaluacji może brać udział specjalista z poradni.

Procedura diagnozy psychologiczno-pedagogicznej dziecka z doświadczeniem migracji

1. Poznanie podstawowych informacji na temat kultury, z której się dziecko wywodzi. Wrażliwość na różnice.
2. Spotkanie z rodzicem – w obecności tłumacza, jeśli jest taka potrzeba – przeprowadzenie pogłębionego wywiadu uwzględniającego wcześniejsze doświadczenia edukacyjne dziecka, sytuację rodzinną, doświadczenie traumy. Omówienie planu dalszego postępowania, poinformowanie rodziców, co będzie robione i w jakim celu.
3. Wizyta w szkole: obserwacja dziecka wśród rówieśników, rozmowa z nauczycielami. Jest to niezwykle ważny aspekt diagnozy – nie powinno się go pomijać!
4. Spotkanie diagnosty z dzieckiem – bardziej w formie zabawy, bez wprowadzania od razu testów, oswojenie sytuacji (w tym praca z tłumaczem).
5. Diagnoza intelektu na podstawie rekomendowanych testów. Są to testy niewerbalne, neutralne kulturowo.
6. Diagnoza umiejętności pedagogicznych i logopedycznych na podstawie diagnozy funkcjonalnej, także w obecności tłumacza.
7. Sporządzenie opinii – najważniejsze jest opisanie funkcjonowania dziecka w obecnej sytuacji z uwzględnieniem jego wcześniejszych doświadczeń. Ważne jest opisanie nie tyle funkcjonowania intelektualnego, ile potencjału i mocnych stron dziecka w tej konkretnej sytuacji, w której się znajduje. Samo określenie dobrego poziomu intelektualnego nie gwarantuje sukcesu edukacyjnego w zupełnie nowych dla dziecka warunkach. Ważne jest, by w diagnozie odnieść się także do ewentualnych trudności wynikających z różnic kulturowych – czy dziecko czegoś nie robi, bo nie potrafi, czy też nie miało możliwości spróbować lub w jego kulturze jest to np. zakazane?

Kiedy wizyta w poradni jest obowiązkowa?

Wizyta w poradni psychologiczno-pedagogicznej jest obowiązkowa w przypadku dzieci, które miały już wcześniej, za granicą, wystawioną diagnozę niepełnosprawności. W Polsce jedynie na podstawie orzeczenia wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną można rozpocząć realizację kształcenia specjalnego.

Objęcie dziecka nauczaniem indywidualnym ze względu na stan zdrowia lub skierowanie na zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze w przypadku dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną także wymagają orzeczenia z poradni.

Opinia z poradni potrzebna jest także w przypadku:

- objęcia dziecka indywidualizowaną ścieżką kształcenia,
- dostosowania egzaminu zewnętrznego z uwagi na specyficzne trudności w nauce (niełatwe do diagnozy u dzieci z doświadczeniem migracji, ale może wystąpić),
- objęcia dziecka nauką w klasie terapeutycznej,
- zwolnienia dziecka z obowiązku nauki drugiego języka obcego (przy czym wciąż w polskim ustawodawstwie język polski jako obcy nie jest traktowany jako drugi język i nie ma

możliwości zwolnienia ucznia tylko z powodu braku jego znajomości – należy stosować się do zapisów, które i polskie dzieci zwalniają z nauki drugiego języka obcego),

- indywidualnego toku lub programu nauczania,
- odroczenia obowiązku szkolnego,
- zgody na zatrudnienie młodocianego celem odbycia praktyk zawodowych.

Opinia poradni NIE JEST wymagana w przypadku zauważonej potrzeby objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – może być ona wdrożona także na wniosek specjalistów ze szkoły. Należy także pamiętać, że nie każde dziecko z doświadczeniem migracji musi przejść pogłębioną diagnozę w poradni, w niektórych przypadkach może to prowadzić wręcz do wtórnych zaburzeń emocjonalnych, np. osłabienia poczucia własnej wartości, wzmożenia poczucia inności. Nie każde dziecko będzie też przejawiało zaburzenia posttraumatyczne, warto natomiast pamiętać o tym, że zachowania agresywne lub opozycyjno-buntownicze mogą być objawem stresu lub depresji u dzieci i młodzieży.

Dodatkowe wsparcie

Praca specjalistów w poradni to nie tylko diagnoza i praca indywidualna z rodzicami lub dziećmi. Wydaje się zasadne, by wsparcie szkoły, w której uczą się dzieci cudzoziemskie (a jest to właściwie w tej chwili każda placówka), polegało przede wszystkim na pomaganiu nauczycielom i specjalistom pod względem merytorycznym – zgodnie z zasadą edukacji włączającej. Proponowany model współpracy opiera się na bieżącym omawianiu trudności, pomocy w ustaleniu planu działania, w tym także procesu diagnostycznego. Wskazane jest, by w każdej z placówek pracował koordynator ds. dzieci z doświadczeniem migracji (i wcale nie musi to być psycholog czy pedagog szkolny), który omawiałby zgłaszane przez nauczycieli trudności i planował dalsze postępowanie.

Warto pamiętać o tym, że bardzo często sama pogłębiona diagnoza w poradni nie jest wystarczająca. Wiele trudnych sytuacji dzieje się na terenie szkół, dlatego też oprócz pracy indywidualnej należy prowadzić zajęcia grupowe – w tym warsztaty integracyjne, mediacje między uczniami lub szkolenia praktyczne z komunikacji. Usunięcie jednej bariery, np. niechęci innych uczniów, może przynieść znaczącą zmianę w funkcjonowaniu dziecka – nie należy więc pomijać tejsze formy pracy.

Niezwykle ważnym aspektem wsparcia jest również prowadzenie grup superwizyjnych dla nauczycieli. Może się to odbywać na terenie poradni lub w konkretnej placówce, a celem takich spotkań jest przede wszystkim poddanie własnej pracy głębszej refleksji lub wyrażenie wątpliwości oraz złości, a także wsparcie udzielone sobie nawzajem, jako zespołowi.

Proponowane formy wsparcia

Nauczyciele	Uczniowie	Konkretny uczeń
<ul style="list-style-type: none">• Superwizja pracy• Analiza danych – dostosowanie wymagań• Wsparcie merytoryczne w zakresie rozumienia trudności dziecka• Pomoc w zakresie napisania programu wychowawczego dla klasy	<ul style="list-style-type: none">• Warsztaty integracyjne• Warsztaty z komunikacji i wrażliwości międzykulturowej• Mediacje	<ul style="list-style-type: none">• Pomoc specjalistyczna• Wsparcie emocjonalne• Wsparcie rodziców



Anna Kordzińska-Grabowska – psycholożka, dyrektorka Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Gdyni – czołowej poradni diagnozującej i wspierającej dzieci z doświadczeniem migracji na terenie Gdyni. Współautorka publikacji i procedur z zakresu pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji.

Wielokulturowa szkoła z perspektywy dyrektora

Rola dyrektora szkoły w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (UDM) jest znacząca. To on odpowiada za atmosferę w placówce, otwartość na różnorodne kultury i języki. Wspiera nauczycieli w ich poszukiwaniach metodycznych i wychowawczych, równocześnie tworząc standardy postępowania w sytuacjach kryzysu, np. gdy dochodzi do incydentu dyskryminacyjnego w grupie rówieśniczej lub gdy trzeba zapłacić luki prawne i zaprojektować standardy pracy w konkretnej placówce. Wybuch wojny w Ukrainie wyzwolił w ludziach ogromne pokłady gotowości do doraźnego wsparcia, warto jednak w każdej szkole zbudować trwałe i stałe systemy zadaniowe. Oto obszary, w których nauczyciele mogą aktywnie działać na rzecz uczniów z doświadczeniem migracyjnym:

Lp.	Obszary wymagające wsparcia UDM
Przyjęcie UDM	Przyjmowanie dzieci i młodzieży do szkoły, w tym do konkretnej klasy
Diagnoza i potrzeby	Diagnoza, wsparcie dotyczące edukacji i wyrównywania szans
Potrzeby materialne	Zbiórki pieniężne, potrzeby finansowe
Polityka informacyjna	Informacje na stronie internetowej i Facebooku szkoły, plakaty – w kilku językach
Dokumenty	Weryfikacja dokumentów nowych uczniów, pozyskiwanie potrzebnej dokumentacji i tłumaczenia
Pomoc pedagogiczno-psychologiczna	Pomoc pedagogiczno-psychologiczna, wsparcie psychiczne dorosłych i dzieci
Współpraca z instytucjami	Współpraca z kuratorium, MOPR-em/MOPS-em, urzędem gminy i innymi instytucjami
Język w kontaktach z rodzicami	Podjęcie współpracy z tłumaczami lub innymi osobami znającymi dany język w celu porozumienia się podczas spotkań rodziców UDM z przedstawicielami szkoły
Wolontariat uczniowski i rodzicielski	Koordinacja wolontariatu w szkole, pomoc uczniowska, praca z asystentami młodzieżowymi i chętnymi rodzicami
Nauczycielska sieć	Tworzenie sieci samodoskonalenia, współpracy i wymiany doświadczeń, gdzie nauczyciele poznają metody pracy z UDM (nauczyciele nauczycielom)

Aspekty prawne funkcjonowania uczniów z doświadczeniem migracji (w tym uchodźców)

Podstawa prawna	Treść	Komentarz
<p>Warunki realizacji podstawy programowej</p>	<p>„Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości”.</p>	<p>Jak wskazują autorzy podstawy programowej, nauczyciel podczas realizacji materiału bierze pod uwagę diagnozę wstępną, poziom znajomości języka, kondycję psychiczną oraz sytuację osobistą, życiową ucznia z doświadczeniem migracyjnym i wdraża nowy materiał na miarę jego możliwości. Ważne jest, aby powyższe konteksty były uwzględniane w czasie indywidualizacji procesu kształcenia i oceny efektów.</p>
	<p>„Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny”. „Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (uniemożliwiały osiągnięcie sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami”.</p>	<p>Zgodnie z Kartą nauczyciela nauczyciel sam dobiera metody i środki wspomagające proces kształcenia ucznia, odpowiadając tym samym na jego indywidualne potrzeby, możliwości i ograniczenia. Oznacza to, że nauczyciel nie musi pracować z uczniem nieznającym języka polskiego na tych samych materiałach co z polskimi uczniami. Może je dopasować do poziomu znajomości języka lub wybierać treści dwujęzyczne. Ważne, aby podczas wytyczania celów i opisywania efektów nauczyciel wziął pod uwagę fakt, że możliwości osób nieznających języka polskiego będą inne niż ich zakorzenionych w polskim systemie edukacji rówieśników. Dobór zindywidualizowanych celów do możliwości ucznia pozwoli mu poczuć satysfakcję z odniesionego sukcesu. Nie jest więc zasadne uczenie go np. krain geograficznych Polski, jeśli nie zna on podstawowych pojęć z geografii. Na początku miarą sukcesu byłoby m.in. opanowanie kilku słówek, np.: góra, dolina, pasmo górskie. Wyznaczanie celów i dobór treści do określonego sukcesu związane jest z ocenianiem. W tym konkretnym przypadku ocenianiem będzie informacja zwrotna na temat tempa przyswajania przez UDM polskiego słownictwa z geografii, a nie – jak w przypadku uczniów polskojęzycznych – znajomość krain geograficznych Polski.</p>

<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, z późn. zm.</p>	<p>„2. Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności: (...) 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; (...) 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą”.</p>	<p>Pomoc pedagogiczna w szkole powinna zostać zorganizowana w takim zakresie, jaki jest niezbędny, by pomóc:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uczniowi z doświadczeniem przymusowej migracji, wojny i braku poczucia bezpieczeństwa, a także często sieroctwa (ze względu na brak ojca, który walczył na froncie); • dziecku mającemu problemy adaptacyjne w nowym, nieznanym środowisku. <p>W takich sytuacjach działania pedagoga powinny być podobne do tych związanych z planowaniem stałych spotkań lub warsztatów mających na celu wsparcie ucznia oraz zapewnienie mu pomocy w zakresie integracji z innymi uczniami w klasie.</p> <p>Pedagog może organizować cykliczne lub indywidualne spotkania z uczniami, tutoring, wsparcie doraźne – indywidualne i w grupie, warsztaty międzykulturowe, warsztaty integracyjne dla dzieci i młodzieży z tej samej klasy.</p> <p>Zgodnie z rozporządzeniem w miarę potrzeb może on także prowadzić działania mające na celu wsparcie całej rodziny.</p>
<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, z późn. zm.</p>	<p>„20.1. Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności: 1) rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów; (...) 4) podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania”.</p>	<p>Pomoc pedagogiczno-psychologiczną prowadzą nie tylko psycholodzy i pedagodzy szkolni, lecz także wszyscy nauczyciele, w tym wychowawcy.</p> <p>Dobrą praktyką jest praca w zespole nauczycielskim, którego zadaniem jest diagnoza funkcjonowania dziecka w szkole, zbudowanie modelu indywidualnej pomocy, gdzie wszyscy dorośli będą pracować w ten sam sposób, co ułatwi uczniowi odczytanie oczekiwań.</p> <p>Zespoły są również potrzebne do wymiany doświadczeń, w sytuacji gdy uczeń zachowuje się niestandardowo, jest wycofany, niechętny do pracy, pozbawiony motywacji do nauki.</p> <p>Dzielenie się doświadczeniem, właściwa diagnoza ucznia i wspólne poszukiwanie metod w celu jego wsparcia sprawiają, że nauczyciele nie odczuwają bezradności i chętniej podejmują wspólne działania naprawcze.</p>

<p>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, z późn. zm.</p>	<p>Rozporządzenie dotyczy przyjęcia i organizacji kształcenia na terenie kraju, stanowi instrukcję dla dyrektorów, w jakich klasach i na jakich zasadach powinni być przyjmowani uczniowie imigranci oraz jakie dokumenty są istotne, by uczeń dobrze funkcjonował w systemie polskim.</p>	<p>W dokumencie znajdują się wskazówki dla dyrektorów szkół dotyczące organizacji pracy szkoły wielokulturowej w związku z wojną w Ukrainie.</p>
<p>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, z późn. zm.</p>	<p>Zasady organizacji klas przygotowawczych dla uczniów z Ukrainy.</p>	<p>Rozporządzenie dotyczące organizowania klas przygotowawczych daje dyrektorowi dużo wolności podczas projektowania nauki przyjaznej uczniom z doświadczeniem migracyjnym.</p> <p>Głównym celem tej klasy powinno być w miarę szybkie przejście do klasy ogólnodostępnej, ważne jest więc podjęcie wszelkich działań sprzyjających efektywnej nauce języka polskiego i zapoznaniu uczniów z aparatem pojęciowym z wybranych dziedzin wiedzy, który ułatwi rozumienie treści na odpowiednim poziomie.</p> <p>Warto w taki sposób zorganizować oddział, by uczniowie jak najczęściej porozumiewali się w języku polskim, a metody pracy podporządkować na każdym przedmiocie sytuacjom sprzyjającym komunikacji.</p>
<div style="display: flex; align-items: center;">  <p>Przydatne linki: https://padlet.com/sylwia_kilanowska_meczykowska/_UDM dostępne w zakładce „Dla dyrektorów”</p> </div>		

Zadania dyrektora szkoły/przedszkola w szkole wielokulturowej

Dyrektor szkoły/przedszkola może tak zorganizować życie placówki, by wsparcie obejmowało zarówno uczniów, jak i ich rodziny. Szkoła jest jednym z silnych węzłów sieci współpracy – dzięki porozumieniu z instytucjami samorządowymi i pozasamorządowymi placówka może się stać nie tylko miejscem spotkań rodziców i uczniów, lecz przede wszystkim pierwszym punktem wsparcia oraz informacji o istotnych sprawach dla imigrantów i uchodźców. Oto pomocne narzędzia budujące system wsparcia:

- » **Pakiet powitalny** – to niezbędny informacyjny na temat tego, jak funkcjonuje placówka; jakie są najważniejsze informacje, telefony, adresy instytucji wspierających; co rodzice powinni wiedzieć o systemie edukacji w Polsce oraz konkretnej placówce. Dobrze w pakiecie zawrzeć podstawowe pojęcia i zwroty, dane personalne wychowawcy, dyrektora szkoły, pedagoga i prosto opisać najważniejsze wymagania organizacyjne oraz harmonogram życia szkolnego. Oczywiście pakiet powitalny powinien być napisany w języku znanym przybyszowi.

- » **Telefon wsparcia** do rodzin uczniów imigranckich. Jeśli są w szkole takie rodziny, należy zadzwonić, a najlepiej towarzyszyć w czasie rozmów osobie, która zna język ukraiński (pracownik lub rodzic). Warto dowiedzieć się, jaka jest sytuacja rodzinna uczniów, którzy pozostawili bliskich w Ukrainie. Poznać potrzeby rodziny UDM przebywającej w Polsce – być może trzeba będzie wesprzeć ich w bieżących sprawach życia codziennego lub pomóc w sprowadzeniu rodziny z terenów objętych działaniami wojennymi.
- » Warto zorganizować i dobrze zaplanować **dodatkowe lekcje języka polskiego jako obcego**. Zadbać o małe, kameralne grupy rówieśnicze i wesprzeć nauczyciela poprzez zakup do biblioteki szkolnej odpowiednich podręczników oraz narzędzi multimedialnych. Jeśli jest potrzeba, należy wnioskować o sfinansowanie studiów podyplomowych dla nauczycieli: język polski jako obcy.
- » **Pożądane jest stworzenie wytycznych dla nauczycieli**, które odpowiedzą, jak rozmawiać z uczniami polskimi i innych narodowości o bieżącej sytuacji. Dyrektor powinien zwrócić uwagę na złożoność szkolnych relacji: są np. klasy, w których pobierają naukę uczniowie z Polski, Ukrainy, Białorusi i Rosji. Trzeba przyznać, że niektóre szkoły są tygłem kulturowym. Sprawy wielkiej polityki poprzez małe historie każdej z rodzin uchodźczych stają się sprawami szkoły. Nauczyciele powinni korzystać z platformy, na której znajdują materiały do pracy z dziećmi i wymieniać się doświadczeniami (np. w ramach pracy zespołu nauczycielskiego lub przedmiotowego). Na platformie warto zamieścić również jasne instrukcje, np. jak wdrażać podstawę programową, jak oceniać, jak dostosowywać wymagania do możliwości ucznia, jak indywidualizować pracę.
- » Dyrektor powinien **zadbać o dobrostan dzieci i dorosłych**. Koniecznie trzeba poprosić nauczycieli o uważne, empatyczne rozmowy z uczniami, bo zarówno dzieci, jak i nastolatki próbują na swój sposób tłumaczyć sobie rzeczywistość. Nie chodzi o to, aby robić wykład czy odnosić się do sytuacji politycznej, raczej zapytać, jak się wychowankowie czują, gdy docierają do nich informacje medialne, jakie mają potrzeby, co chcieliby wiedzieć, co czują. Wystarczy mówić językiem empatii, bo chodzi o wsparcie młodych ludzi, którzy mają wiele pytań i emocji, czasem lęków, a być może nie podzielili się z nikim swoimi myślami. Jeśli w trakcie spotkania pojawią się pytania: co możemy zrobić?, jak możemy pomóc?, warto podtrzymać te uczniowskie inicjatywy i wspomóc wszelkie działania – realizacja ich może mieć sens terapeutyczny. Dobrym rozwiązaniem jest stworzenie odpowiedniej przestrzeni, gdzie będzie się rozwijał wolontariat szkolny – najlepiej we współpracy z rodzicami. Do każdego działania należy włączać imigrantów, aby oni również brali odpowiedzialność za to, co robi środowisko szkolne, aby byli podmiotami inicjatyw, a nie biernymi odbiorcami, naznaczonymi piętnem ofiary.
- » Dyrektor powinien **zawsze znaleźć czas na rozmowę z nauczycielem, rodzicem, uczniem, a nauczyciele na rozmowy w klasach, w których są dzieci z doświadczeniem migracyjnym**, w tym Ukraińcy (im w wyjątkowy sposób trzeba okazać wsparcie i dodać otuchy). Jest to ważny czas szczególnie dla wychowawców, którzy mają w swoim zespole uczniów z różnych państw, np. z Ukrainy, Rosji i Białorusi. Nauczyciele powinni znaleźć czas i przestrzeń na rozmowę wspierającą z każdym wychowankiem z osobna, gdzie będzie miejsce na płacz, bunt, bezradność. Ważne, aby wysłuchać. Z perspektywy dyrektora szkoły/przedszkola

istotne jest również uważne obserwowanie nastrojów panujących w pokoju nauczycielskim – grono pedagogiczne od wielu miesięcy podejmuje ciągle to nowe wyzwania, odpowiada na pytania dzieci o wojnę, słucha tego, co mają im do powiedzenia przybysze, a także stara się pohamować wybuchające niekiedy konflikty w klasie. Niektóre polskie dzieci czują się zazdrosne o okazywaną uczniom uchodźczym uwagę, czasem wręcz swoim zachowaniem dają do zrozumienia, że także potrzebują okazania zainteresowania. Nauczyciele nie powinni sami rozstrzygać dylematów wychowawczych i edukacyjnych – zadaniem dyrektora szkoły jest organizacja wsparcia. Należy dodać, że każdy nauczyciel powinien być zaopatrzony przez szkolną bibliotekę w lektury pomocne w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym. Na rynku wydawniczym i w Internecie pojawiają się poradniki, scenariusze lekcji, przewodniki oraz pakiety powitalne – to wzmocni warsztat pracy wychowawców i nauczycieli.

- » Wszystkim uczniom należy zapewnić **pomoc pedagogiczno-psychologiczną**. We współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną warto ustalić dyżury oraz udostępnić numery telefonów i umożliwić spokojne spotkania z pedagogiem i/lub psychologiem szkolnym. Można również poprosić organizację zajmującą się lokalnie pracą z uchodźcami o pomoc psychologiczną dla uczniów i rodziców, a także skorzystać z oferty poradni pedagogiczno-psychologicznej, które często proponują wsparcie imigrantów. Warto pamiętać, że dobra diagnoza uczniów w języku im bliskim sprawi, iż nauczyciele otrzymają informację o potencjale i trudnościach ucznia, a rodzice – pomoc w przypadku niepowodzeń w szkole. Nauczycielom zaś warto zapewnić pomoc psychologiczną, superwizję oraz grupę wsparcia i wymiany doświadczeń.
- » **Współpraca z instytucjami i organizacjami, które mogą wspierać potrzebujących, stanowi bardzo ważny element dopełniający szkolny system wsparcia imigrantów:** instytucje i organizacje pomogą m.in.: znaleźć lokum dla uchodźców, zebrać pieniądze, zorganizować posiłki, ubranie, pośredniczyć w znalezieniu pracy. Współprace z radą rodziców, samorządem uczniowskim, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, MOPR-em, radą dzielnicy i miasta itd. są nieocenione podczas organizowania sieci pomocy. Tam, gdzie kończą się kompetencje i możliwości szkoły, tam właśnie wkraczają kolejne organizacje.

Szkoła 4W

Szkoła 4W z perspektywy dyrektora wspierającego działania uczniów i nauczycieli:

4W	Przykłady wsparcia uczniów	Przykłady wsparcia działań nauczycieli przez dyrektora
Widoczność Symbole i artefakty, z którymi utożsamiają się UDM	<ul style="list-style-type: none"> • flaga, napis, muzyka podczas przerw w języku kraju pochodzenia ucznia, • (WAŻNE) śpiewanie hymnu uchodźców w czasie uroczystości szkolnych obchodzonych przez całą wspólnotę szkolną, zaraz po polskim hymnie 	<ul style="list-style-type: none"> • zachęcenie nauczycieli do wprowadzania symboli innych kultur w przestrzeni sal, • włączanie elementów edukacji międzykulturowej do nauczania przedmiotowego, • zachęcanie do wykorzystywania metod pracy znanych imigrantom, np. wprowadzenie na matematyce innej metody dowodzenia

<p>Włączanie</p> <p>Działania podejmowane wspólnie z uczniami z doświadczeniem migracji</p>	<ul style="list-style-type: none"> • organizacja koncertów muzycznych, konkursów poezji, przeglądów filmów, w których biorą udział uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, • wprowadzanie do lekcji tematów związanych z doświadczeniem nowych uczniów, np. przygotowanie prezentacji o znanych ukraińskich sportowcach albo pisarzach 	<ul style="list-style-type: none"> • wsparcie nauczycieli w prowadzeniu działań wspierających imigrantów i uchodźców, • praca w zespole: analiza podstawy programowej i dobór tekstów i treści włączających znane postaci kultury kraju pochodzenia dziecka, • organizacja szkoleń i warsztatów z zakresu międzykulturowości
<p>Współpraca</p> <p>Sieć współpracy instytucji samorządowych i pozasamorządowych, z którymi można tworzyć i realizować działania na rzecz UDM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • organizacja zajęć kulturalnych, sportowych, artystycznych i innych we współpracy z organizacjami pozaszkolnymi, np. z miejskim teatrem, klubem sportowym itp., • nakierowanie działań pozalekcyjnych na integrację ze środowiskiem lokalnym poprzez współpracę z organizacjami lokalnymi, np. z domem sąsiedzkim lub ośrodkiem kultury 	<ul style="list-style-type: none"> • zebranie i przekazanie nauczycielom kontaktów do organizacji wspomagających pracę wychowawczą i edukacyjną, • zapraszanie na spotkania z nauczycielami specjalistów z różnych dziedzin: pomogłoby to zrozumieć różnice kulturowe lub wesprzeć nauczanie UDM oraz ułatwić pracę z rodziną z doświadczeniem migracyjnym
<p>Wzmacnianie</p> <p>Działania skierowane do UDM są działaniami równościowymi, imigranci mają takie same prawa w szkole jak inni uczniowie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obchodzenie ważnych dla UDW świąt i wprowadzanie zwyczajów danego kraju do kalendarza szkolnego, • wieszanie dwujęzycznych napisów, • organizacja zajęć z kultury kraju pochodzenia UDM 	<ul style="list-style-type: none"> • zapraszanie na spotkania z nauczycielami osób znających kulturę kraju UDM, chętnie dzielących się wiedzą i doświadczeniem, • zachęcanie do wprowadzania elementów kultury kraju UDM na lekcje planowane

Inne przykłady wsparcia UDM, propagowane przez dyrektora:

- diagnozy, indywidualne plany pracy z dzieckiem;
- powołanie zespołu nauczycielskiego: 3–4-osobowego (koordynator – nauczyciel, psycholog, nauczyciel mówiący w języku dzieci z doświadczeniem migracji, nauczyciel mający własne doświadczenia migracyjne, nauczyciel – filolog);
- spotkanie ww. zespołu oraz dyrekcji z rodzicami UDM (towarzyskie, z poczęstunkiem);
- organizacja wydarzeń (np. Dzień Ukraiński, międzynarodowe projekty dla dzieci, konferencje dla nauczycieli pracujących z UDM, współpraca ze szkołami w Ukrainie, do których uczęszczali UDM, koordynator „międzykulturowy” (nauczyciel wykonujący dodatkowe obowiązki związane z międzykulturowością);
- monitoring funkcjonowania uczniów, prowadzony wspólnie przez wychowawców, psychologów i pedagogów;
- spotkania z UDM / opieka nad UDM: spotkania indywidualne; spotkania wspólne: trzy razy w tygodniu na przerwie, w jadalni, podczas wspólnych śniadań – luźne rozmowy, opowiadanie o sobie;
- spotkania z rodzicami;

- utworzenie klubu europejskiego, zachęcenie UDM do aktywnego udziału w uroczystościach szkolnych (przedstawienia teatralne, konkursy, występy muzyczne), wprowadzenie działu dotyczącego UDM do gazetki szkolnej, organizowanie konkursów wewnątrzszkolnych o tematyce międzykulturowej, uzupełnianie biblioteki książkami w różnych językach.

Sposoby wsparcia nauczycieli pracujących z uczniem z doświadczeniem migracji przez dyrektora placówki

1. Budowanie sieci współpracy:
 - wewnątrzszkolnych – dyrektor powołuje grupy wspierające się i doskonalące warsztat pracy, np. grupę wychowawców klas sprawujących opiekę nad uczniami z doświadczeniem migracyjnym, nauczycieli polonistów, oraz inne zespoły formowane w miarę potrzeb, wspólnie wypracowujące i testujące metody pracy w grupie wielokulturowej;
 - międzyszkolnych – dyrektor zachęca nauczycieli do włączania się do grup sieci nauczycielskich (lokalnych lub ogólnopolskich) działających zarówno stacjonarnie, np. przy ośrodkach doskonalenia nauczycieli, jak i online – na forach nauczycielskiej wymiany doświadczeń.
2. Udział w szkoleniach eksperckich:
 - międzykulturowość – szkolenie rady pedagogicznej w zakresie poznawania i zrozumienia różnic kulturowych;
 - język polski jako obcy – cykl warsztatów dla nauczycieli pracujących z UDM, poszukujących nowych metod pracy w celu efektywnej nauki języka;
 - pedagogiczne: kryzysy, traumy – dyrektor szkoły organizuje szkolenia i spotkania ze specjalistami w zakresie zachowań dzieci i osób dorosłych w kryzysie psychicznym, podejmujących m.in. tematykę PTSD.
3. Współpraca z instytucjami w zakresie:
 - poszerzania kompetencji: studia zamawiane – dyrektor deleguje nauczycieli lub zamawia studia podyplomowe na danej uczelni o tematyce: język polski jako obcy, praca z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, wielokulturowość itp.;
 - wsparcia materialnego i pomocy rodzinie – dyrektor wraz z pedagogiem szkolnym buduje sieć współpracy interdyscyplinarnej z ośrodkami pomocy rodzinie, organizacjami wsparcia i fundacjami lokalnie zajmującymi się wsparciem imigrantów w celu jak najlepszej, holistycznej opieki nad rodziną;
 - pomocy pedagogiczno-psychologicznej – współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, fundacjami zdrowia psychicznego, a także, w razie potrzeby, z ośrodkiem zdrowia w celu zapewnienia szybkiej pomocy uczniowi w kryzysie lub diagnozy, wspomagającej proces nauczania.

Ocenianie i klasyfikowanie ucznia z doświadczeniem migracyjnym

W przypadku oceniania UDM obowiązują w szkole te same zasady, jakie odnoszą się do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, z późn. zm. **uczniowie objęci szczególną pomocą to także uczniowie z doświadczeniem migracyjnym**. W związku z tym cele edukacyjne stawiane podczas dostosowywania wymagań są bardzo spersonalizowane i zależą od poziomu znajomości języka polskiego ucznia oraz jego ogólnego samopoczucia i sytuacji życiowej. Prawo daje nauczycielowi dużą swobodę. Oto zasady, które mogą się przydać podczas dostosowywania kryteriów oceniania:

- » Uczeń nie musi mieć dużo ocen, aby być klasyfikowany – wystarczy jedna. Warto ustalić z nim sposób wykonania ocenianej pracy: doprecyzować, w jakim języku zostanie ona zrealizowana i na co nauczyciel będzie zwracał uwagę podczas oceniania. Nie trzeba dodawać, że zadanie powinno być zindywidualizowane, dostosowane do możliwości i potrzeb ucznia. Można też zrezygnować z jednej oceny na rzecz „plusików” wstawianych na bieżąco za postępy podczas lekcji i na tej podstawie wystawić ocenę. Warto pytać też o gotowość ucznia (Czy jesteś już gotowy na ocenianie?), co zwłaszcza w okresie adaptacyjnym będzie budowało wewnętrzną motywację do samodzielnej nauki.
- » Rozporządzenie o udzielaniu pomocy pedagogiczno-psychologicznej sytuuje uczniów uchodźczych wysoko, jako szczególną grupę potrzebującą opieki, co oznacza, że należy zadbać o ich dobrostan zgodnie z zaleceniami, które określa akt prawny. Warto go sobie przypomnieć i dostosować wymagania oraz warunki funkcjonowania ucznia w szkole zgodnie z zalecanymi tam formami wsparcia. Wsparcie uczniów może np. przyjąć formę stałych, cyklicznych spotkań, warsztatów lub pracy w niezmiennych, kameralnych grupach. Uczniowie wówczas integrują się ze sobą, mogą mówić o potrzebach i uczyć się radzenia sobie z trudnościami. Szlifują przy tym język polski w sytuacjach naturalnej komunikacji, podnoszą poziom kompetencji społecznych, lepiej radzą sobie z różnicami kulturowymi. A elementy te wpływają na poprawę efektów uczenia.
- » W Prawie oświatowym można przeczytać następujące zdanie: „Nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia”. Nauczyciel po przeprowadzeniu diagnozy ucznia tworzy dla niego indywidualny plan pracy, wytyczając indywidualne cele. Nieznajomość języka polskiego nie jest więc podstawą do tego, aby uczeń został na drugi rok w tej samej klasie. Należy tak przygotować indywidualny plan pracy, aby mimo słabych kompetencji UDM w zakresie języka polskiego zostały zauważone i docenione inne cele, np. wiedza merytoryczna, uwzględniająca program szkoły, do której wcześniej chodził uczeń, jego motywacja do pracy, progres w przyroście umiejętności, aktywność itp.
- » Podczas realizacji podstawy programowej należy kierować się celami, które wynikają z warunków realizacji podstawy programowej. Mowa w nich o tym, że „szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości”. Powyższe zalecenia wskazują, że podstawa jest bazą, z której nauczyciel korzysta, biorąc pod uwagę możliwości ucznia. Dodać należy, iż w sierpniu, gdy dyrektorzy tworzyli plany nadzoru, programy i plany wynikowe, nikt się nie spodziewał wojny ani fali uchodźców, a to oznacza, że powyższe dokumenty nie przystają do obecnej rzeczywistości.

W takiej sytuacji dyrektorzy powinni napisać aneksy dostosowujące dokumenty szkolne do panujących realiów. Można np. napisać, że podstawa programowa została zrealizowana w klasie piątej w ciągu roku szkolnego, z wyłączeniem uczniów przybyłych do klasy po 24 lutego, mających status uchodźcy. Postawa programowa to tekst wyjściowy, nauczyciel dostosowuje jej treści do zespołu, z którym pracuje – to najważniejsza zasada. Oceny wynikają z założonych celów, które stawiamy poszczególnym uczniom, a każdy z nich może mieć je inne: dla dziecka poruszającego się na wózku inwalidzkim celem będzie obecność i aktywność mimo ograniczeń, dla ucznia z doświadczeniem migracyjnym – integracja z grupą rówieśniczą i swobodna komunikacja, dla wybitnego talentu – olimpiada. Zadaniem nauczyciela jest rozpoznanie potrzeb i indywidualizowanie celów oraz stosowanie metod pracy pomagających w dochodzeniu do nich, biorąc pod uwagę dobrostan wszystkich uczniów.

Podsumowanie

Szkoła jest jedną z pierwszych instytucji, z jakimi spotyka się przybysz z innego kraju. Może mu sprzyjać, powitać go serdecznie i przyjąć z pełną akceptacją, respektując inność i odmienną kulturę. Może też wprowadzać niepisane zasady kultury segregacji albo asymilacji, wywołując u niego niechęć i lęk. W pierwszej kolejności za klimat szkoły odpowiada dyrektor, który daje przekaz nauczycielom. Jego działania potrafią zmotywować do pracy i docierać do pokładów twórczego działania na rzecz wszystkich uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne. Szkołę buduje się poprzez własne postawy, a wprowadzanie autorefleksji do kultury pracy rady pedagogicznej może się stać bardzo pomocnym elementem podczas wdrażania zmian i podejmowania nowych wyzwań. To od dyrektora szkoły zależy, jakich słów użyją nauczyciele, gdy będą mówić o pracy z uczniami z doświadczeniem migracji: czy skupią się na problemach czy może bogactwie?, na zagrożeniach czy na szansach? Dlatego warto odważnie podejmować rozmowy w gronie pedagogicznym, nie pomijać skomplikowanych tematów i każdy z nich przepracować we własnym zespole. Szkoła to ludzie, a rada pedagogiczna to dorośli, którzy zawsze powinni poszukiwać dobra dziecka i pozytywnych rozwiązań dopasowanych do potrzeb i możliwości – na tych założeniach budują najlepsi liderzy wszystkich przyjaznych placówek.



Agnieszka Tomasik – doktor nauk humanistycznych, mediatorka, dyrektor Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 8 w Gdańsku, koordynatorka projektu doskonalenia nauczycieli „Kreatywna Pedagogika” w Gdańsku, stały współpracownik czasopisma „Polonistyka”.

O co zadbać podczas pracy w wielokulturowej klasie

Praca w wielokulturowej klasie, do której uczęszczają uczennice i uczniowie z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, z jednej strony może być dla nauczyciela/nauczycielki wyzwaniem związanym z koniecznością przygotowania dodatkowych materiałów, uważnością na zachodzące w klasie procesy, poszerzaniem swoich kompetencji. Z drugiej zaś – wzbogacającym doświadczeniem, zarówno dla osoby prowadzącej zajęcia w grupie, jak i dla uczniów i uczennic. Umiejętność funkcjonowania w środowisku międzykulturowym to bardzo ważna kompetencja XXI wieku.

Poniżej scharakteryzowano pięć barier/obszarów, które mogą utrudniać budowanie międzykulturowej klasy. Przy każdym obszarze znajdują się informacje, na co warto zwrócić uwagę – w miarę możliwości – podczas codziennej pracy, oraz opisy aktywności, które można przeprowadzić w zespole klasowym. Ważne jest, aby każde ćwiczenie po jego zakończeniu omówić z grupą. Czas trwania dyskusji i jej stopień wnikliwości zależą od dojrzałości uczniów i uczennic oraz ich zainteresowania tematem.

Pięć wyzwań podczas pracy z wielokulturową klasą:

- bariera językowa,
- etnocentryzm,
- brak zrozumienia i empatii dla doświadczeń migracyjnych,
- podwyższony poziom stresu i silne emocje w klasie,
- poczucie niższości u uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa.

1) Bariera językowa

• Jak uwrażliwić osoby w klasie na trudności językowe nowych uczniów i uczennic?

Jednym z podstawowych ograniczeń utrudniających proces uczenia się w klasie wielokulturowej jest bariera językowa. Nowi uczniowie i nowe uczennice mogą nie mówić w języku polskim lub posługiwać się nim w stopniu bardzo słabym. Bariera językowa może się również przyczyniać do słabszej integracji w klasie (powstawania podgrup towarzyskich kontaktujących się w tym samym języku) oraz zwiększać liczbę nieporozumień prowadzących do konfliktów. Polscy uczniowie i polskie uczennice mogą nie rozumieć trudności, jakich doświadczają ich koleżanki i koledzy, a niekiedy śmiać

się z popełnianych przez nich błędów lub postrzegać nowe osoby w klasie jako mniej zdolne czy inteligentne.

Ważne jest, by na co dzień dotożyć starań, by osoby ze słabą znajomością języka polskiego aktywnie uczestniczyły w lekcji, oraz dać możliwość osobom polskojęzycznym wejść w buty kolegów i koleżanek, którzy dopiero uczą się języka polskiego i jednocześnie poznają nowe treści w tym języku.

O co warto zadbać na co dzień:

- Przygotuj polecenia w języku polskim oraz w językach, którymi mówią osoby w klasie.
- Oprócz poleceń w formie ustnej wykorzystuj też slajdy z pisemnymi poleceniami, grafiki / pomoce wizualne / gesty.
- Staraj się uprościć język poleceń – wprowadź słownictwo zbliżone do języka potocznego.
- Podkreślaj słowa kluczowe.
- Możesz wcześniej wystać osobom nieznającym języka polskiego polecenia lub słowa kluczowe.
- Korzystaj z translatorów oraz pozwól uczniom i uczennicom używać ich w razie potrzeby.
- Nauczcie się podstawowych wyrażen w języku/językach nowo przybyłych uczniów i uczennic.
- Wskazuj korzyści, jakie daje znajomość języków obcych i celebруйте tę umiejętność (np. przekonajcie się, w ilu językach potraficie powiedzieć słowo „dzień dobry”).
- Modeluj otwartość na nowe języki, poproś nowo przybyte osoby, by nauczyły cię kilku zwrotów w ich języku, nie bój się popełniać błędów językowych.
- Stwarzaj uczniom i uczennicom możliwość krótkich interakcji pomagających w integracji (w grupach / jeden na jednego), z wykorzystaniem pozawerbalnych form aktywności (ruch, zabawa, rysunek, zdjęcia itp.).

Aktywność dla uczniów i uczennic:

LEKCJA W INNYM JĘZYKU

czas: 10/20 minut + czas na omówienie (uzależniony od wieku uczniów)

materiały: kartki i przybory do pisania

Powiedz uczniom i uczennicom, że zapraszasz ich na lekcję, która zostanie przeprowadzona w innym kraju (bez podawania jego nazwy). Poproś, by spróbowali wyobrazić sobie, że trafiają do nowej szkoły, klasy. Przeprowadź kilku-, kilkunastominutową lekcję (czas uzależniony od wieku osób uczących się), podczas której będziesz udawać nauczyciela/nauczycielkę, który/która nie zna języka polskiego. Mów do uczniów i uczennic w nieznanym im języku (może to być konkretny język, którego nie znają, lub inny, przez siebie wymyślony). Poproś osoby z klasy o wykonywanie z pozoru prostych zadań: spytaj o imię, wiek, o to, skąd ktoś jest, poproś o powtórzenie: mam na imię..., ucz liczenia do 10 itp. Następnie możesz przeczytać krótki tekst na wybrany temat (dostosowany do grupy, np. o tematyce historycznej) i/lub zrobić dyktando – poproś, by dzieci napisały coś ze słuchu. Po zakończeniu symulacji porozmawiaj z osobami z zespołu klasowego o tym doświadczeniu. Zadaj im następujące pytania:

- Co czuliście/czułyście podczas tego ćwiczenia?
- Jakie pojawiały się w was myśli?
- Co zaobserwowaliście/zaobserwowałyście?
- Co staraliście/staraliście się robić w tej sytuacji? Jakie strategie stosowaliście/stosowałyście?

Gdy w twojej klasie są osoby bardzo słabo mówiące w języku polskim, do omówienia uczuć wykorzystaj karty przedstawiające emocje (skorzystaj z tych dostępnych na rynku wydawniczym lub przygotuj własną talię) i poproś, aby wybrały obrazki ilustrujące to, co czuły w trakcie symulacji.

Po zakończonym ćwiczeniu dzieci najczęściej mówią, że czuły się dziwnie, były zdezorientowane i zestresowane, niektóre twierdzą, że było śmiesznie. Ważne, by przyjąć wszystkie odpowiedzi.

Jeżeli jest to możliwe, możesz dopytać uczniów i uczennice, czy kiedyś znaleźli się w podobnej sytuacji. Pytanie to otwiera rozmowę na temat kontaktów międzykulturowych, np. podczas podróży. Dzieci uchodźcze mogą opowiedzieć o swoich doświadczeniach: jak to było, gdy trafiły do klasy, lub jak się aktualnie czują. Konieczne jest zachowanie podczas rozmowy delikatności i uszanowanie tego, że dziecko uchodźcze może nie chcieć opowiadać o swoich uczuciach na forum. Jeżeli uczeń lub uczennica z doświadczeniem uchodźczym, migracyjnym zdecyduje się mówić, warto dopytać: jak było wcześniej?, jak sobie poradził(a)?, jak jest teraz?, co mu/jej pomaga w radzeniu sobie z barierą językową?

Na zakończenie poproś uczniów i uczennice o zaprezentowanie sposobów na to, jak się porozumieć, gdy nie znamy wspólnego języka.

Zamiast przeprowadzać lekcję w zmyślnym języku, wykorzystaj dostępne w Internecie elementy lekcji w wybranym obcym języku lub odtwórz fragment filmu/bajki i sprawdźcie, ile zrozumieliście. Następnie obejrzyjcie jeszcze raz ten sam film już po polsku/ukraińsku.

Możesz również odtworzyć fragment filmu w języku, którym mówi nowa osoba z klasy, by mogła się wykazać swoimi kompetencjami językowymi.

2) Etnocentryzm

• Jak pokazać, że patrzymy przez pryzmat własnych filtrów kulturowych?

Jedną z ważniejszych barier w komunikacji międzykulturowej jest etnocentryzm – postawa, która charakteryzuje się tym, że zachowanie osoby z innej kultury postrzegamy oraz oceniamy przez pryzmat własnych norm i wartości kulturowych. Etnocentryzm może polegać na braku świadomości różnic kulturowych. Nie wiemy, że mamy „kulturowe okulary”, i wydaje się nam, że na całym świecie ludzie myślą i zachowują się tak samo.

Inną twarzą etnocentryzmu jest zdawanie sobie sprawy z różnic międzykulturowych i jednocześnie uważanie swojej kultury za lepszą od innych, „tę właściwą, naturalną i normalną”. Etnocentryzm i skłonność do oceniania powodują nieporozumienia, krzywdzące ocenianie drugiej strony, mogą prowadzić do sytuacji konfliktowych. Ważne jest, aby w klasie pokazywać różnorodność kulturową oraz budować postawę etnorelatywizmu, w której zachowanie osoby z danej kultury może być zrozumiane, interpretowane poprzez normy i wartości kultury, z której pochodzi.

O co warto zadbać na co dzień:

- Pokazuj, że można na jedną sytuację patrzeć z różnych perspektyw.
- Modeluj styl dyskusji, który nie polega na przekonywaniu się do swoich racji, ale na usłyszaniu różnych opinii, wzbogaceniu swojego sposobu myślenia.
- Zachęcaj uczniów i uczennice do stawiania wielu hipotez podczas analizowania jakiegoś wydarzenia lub utworów literackich czy filmowych.
- Na lekcjach przedmiotowych (historia, geografia) unikaj etnocentrycznej perspektywy i pokazuj

wydarzenia z różnych perspektyw, np. nie mów, że Kolumb odkrył Amerykę, ale że przyплыnął do nieznanego sobie wcześniej kontynentu.

- Uczcie się o zwyczajach, świętach panujących w różnych kulturach i religiach.

Aktywność dla uczniów i uczennic:

MAPY

czas: 20 minut

materiały: kartki i przybory do pisania/rysowania, slajdy z mapami:

- Mapa, w której centrum jest Australia: <https://pl.pinterest.com/pin/18014467235051247/>
- Mapa wykorzystywana w chińskich szkołach: <https://studycli.org/wp-content/uploads/2021/03/china-world-map-high-res.jpeg>
- Mapa wykorzystywana w polskich szkołach: <https://artglob.pl/swiat-mapa-polityczna-140-000-000-98x70-cm-p-103.html>

Rozdaj uczniom oraz uczennicom kartki papieru i poproś, aby narysowali indywidualnie mapę świata. Podkreśl, że nie jest to zadanie na ocenę. Po wykonaniu ćwiczenia wyświetl na rzutniku mapę wykonaną przez australijskich kartografów, a następnie chińskich, nie mówiąc, skąd te mapy pochodzą. Zachęć osoby uczestniczące w lekcji do sprawdzenia, czy narysowana przez nich mapa jest podobna do tych, które pokazujesz. Następnie poproś, aby odgadły, skąd pochodzą wyświetlone przez ciebie mapy. Na koniec zaprezentuj obraz Ziemi stworzony przez europejskich kartografów. Zapytaj uczniów i uczennice, czym te mapy się różnią i dlaczego / poproś ich o zwrócenie uwagi na to, co znajduje się w centrum każdej z map, i zastanowienie się, dlaczego właśnie tak wyglądają.

Podsumuj ćwiczenie. Poinformuj uczniów i uczennice, że różnice w mapach wynikają z tego, że kartografowie, odwzorowując okrągłą kulę ziemską na kartce papieru, muszą zdecydować, co umieszczą w środku, a co po bokach mapy. Jak widać, najczęściej na środku mapy znajdują się kraje/kontynenty, które zamieszkują osoby tworzące daną mapę. W chińskich szkołach dzieci uczą się rysować chińską mapę, na której Chiny/Azja to centrum, w Polsce zaś Polska/Europa ulokowana jest centralnie. W Australii powszechna jest mapa taka jak w Europie. Prezentowana powyżej „australijaska mapa” została stworzona przez nauczycieli i nauczycielki z Australii, aby pokazać, jak wygląda świat z perspektywy osób tam mieszkających.

Mapy dobrze ilustrują etnocentryzm, a termin ten dosłownie oznacza ‘umieszczenie swojej kultury w centrum’. Patrząc etnocentrycznie na świat, widzimy go przez pryzmat własnej kultury, norm i wartości, nie pamiętając o tym, że inne kultury mogą funkcjonować inaczej. Stawiamy też swoją kulturę ponad innymi.

W szkołach polskich uczy się przede wszystkim o naszej kulturze, przyswajamy informacje o naszym kraju, kontynencie, a nasza wiedza o kulturach bardziej odległych jest znikoma. Czasem może dziwić to, że ktoś nie wie, w jakim języku mówi się w Polsce albo kim był Adam Mickiewicz czy Maria Skłodowska-Curie, kto jest obecnie prezydentem Polski itp. Warto się zastanowić, czy potrafimy odpowiedzieć na analogiczne pytania dotyczące innego kraju.

Możesz zapytać uczniów i uczennice, czy wiedzą: jaki język obowiązuje w Tanzanii? iloma językami mówi się w Afryce i jakie to języki? W Polsce najczęstsza odpowiedź na ostatnie pytanie to: w jednym języku, dwóch, pięciu, kilku; pojawiają się też inne reakcje, mocno zaniżające prawidłową liczbę. W rzeczywistości w Afryce funkcjonuje około 2000 języków (np. suahili, amharski, joruba, hausa, portugalski itp.). W Tanzanii język oficjalny to suahili, ale mówi tam się również w 100 innych językach.

Przykładem na etnocentryzm jest również sytuacja, gdy np. na pytanie: dokąd chcielibyśmy pojechać? odpowiadamy: do Francji, Włoch i do Afryki. Ostatni wymieniony cel podróży to nazwa kontynentu, a nie jednego z 54 krajów Afryki, np. Kenii.

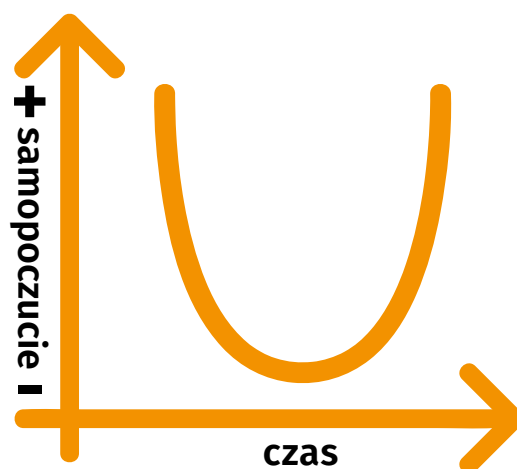
3) Brak zrozumienia i empatii dla doświadczeń migracyjnych

- **Jak pomóc uczniom i uczennicom zrozumieć stres adaptacyjny nowych kolegów i koleżanek z klasy?**

Nowi uczniowie i nowe uczennice najprawdopodobniej będą doświadczać stresu adaptacyjnego. Każda zmiana w życiu z nimi się wiąże. Przeprowadzka do innego kraju powoduje duże napięcie, gdyż zmusza do wielu modyfikacji, do których trzeba się przystosować. Osoby te doświadczają różnych zmian: fizycznych (np. ilość światła, klimat, pory posiłków, jedzenie itp.), społecznych (inna szkoła, nowi koledzy / nowe koleżanki, inny system nauki, obcy język itp.) oraz psychologicznych (stres / emocje związane z niekompetencją kulturową, np. wstyd, tęsknota za domem / bliskimi itp.).

Stres adaptacyjny ma swoją dynamikę i możemy wyróżnić kilka jego faz, w których dominują różne odczucia. Pierwszy etap to tzw. miesiąc miodowy (nowa kultura postrzegana jako ciekawa i ekscytująca, choć aktualna sytuacja może również powodować stres). Z czasem osoby z doświadczeniem migracji/uchodźstwa muszą skonfrontować się z tą kulturą i zacząć w niej funkcjonować (faza konfrontacji), często popełniają błędy, co może powodować różne nieprzyjemne emocje (złość, frustrację). Osoby te na początku mogą winić siebie za nieporadność w danej sytuacji, ale w kolejnej fazie owa złość najprawdopodobniej zostanie przeniesiona na osoby z kultury przyjmującej i może przez nie zostać oceniona jako niewłaściwa, wręcz głupia. Trzecia faza nazywana jest często szokiem kulturowym lub separacją: osoby te mogą zacząć chorować, unikać szkoły, popadać w stany depresyjne. Na tym etapie bardzo ważne jest, aby uczniowie i uczennice otrzymali dużo wsparcia. Z czasem osoby z doświadczeniem migracji/uchodźstwa przystosowują się do nowej kultury, nabywają kompetencji efektywnego w niej funkcjonowania i ich dobrostan rośnie (faza adaptacji), aż w końcu mogą się stać osobami dwukulturowymi (faza mistrzostwa).

Proces adaptacyjny ilustruje poniższa grafika:



Źródło: opracowanie własne

Polskim uczniom i uczennicom podróżującym do innych krajów w celu jedynie turystycznym być może niełatwo zrozumieć, co czują i z jakimi trudnościami się mierzą ich koledzy i koleżanki z doświadczeniem migracji.

O co warto zadbać na co dzień:

- Pamiętaj, że uczestniczenie w lekcjach może być dla nowych uczniów i uczennic bardziej męczące niż dla ich polskich rówieśników. Pozwól im na przerwy i odpoczynek.
- Bądź przygotowany(-a) na różne odczucia związane z procesem adaptacyjnym, nie odbieraj personalnie złości twojego ucznia i twojej uczennicy.
- Rozmawiaj z nowym uczniem / nową uczennicą, nazywaj jego/jej emocje.
- Pokazuj i wyrażaj uznanie dla kompetencji (językowych i innych), które już zdobyła nowa osoba w klasie.
- Okazuj zainteresowanie kulturą nowych uczniów i uczennic (jeśli tego chcą).
- Pozwalaj osobom z doświadczeniem migracji/uchodźstwa rozmawiać w swoim języku podczas przerw.

Aktywność dla uczniów i uczennic:

GRA W PIŁKI

czas: 10 minut + omówienie/dyskusja

materiały: pięć piłeczek do tenisa (lub innych, poręcznych)

Zaproś do ćwiczenia pięć chętnych osób. Powiedz, że będziecie grać w piłkę. Pozostały zespół klasowy poproś, aby uważnie obserwował ustawionych w kole grających. Rzuć piłeczkę do pierwszej osoby, wypowiadając jej imię, a następnie poproś ją, by przekazała podaną piłeczkę tenisową do następnego gracza, również podając jego imię. Ostatnia osoba odrzuca piłkę do ciebie, zwracając się tak, jak jest to przyjęte w waszej klasie (np. Pani / Pani Ania). Powiedz uczniom i uczennicom, aby rzucali piłkę zawsze w tej samej kolejności. Zróbcie dwie próbne rundy, sprawdzając, czy zasada jest zrozumiała.

Rozpocznijcie ćwiczenie. Najpierw zaproponuj rundę z jedną piłeczką, następnie dołącz kolejną, tak aby dwie piłki były w tym czasie rzucone w kole. Po chwili dołącz trzecią. Ostatecznie do gry

wprowadź pięć piłek. Następnie sukcesywnie je redukuj – w każdej rundzie zmniejszaj o jedną, do momentu, gdy ponownie będziecie rzucać do siebie jedną piłką.

Po ćwiczeniu poproś osoby grające o podzielenie się swoimi wrażeniami. Zapytaj:

- Jak się czułeś(-aś)?
- Co zaobserwowałeś(-aś)?
- Co się działo, gdy zwiększała się liczba piłek? A co, kiedy malała?

Następnie poproś o wyrażenie opinii osoby, które obserwowały grę:

- Co zaobserwowały?
- Jak się zmieniało zachowanie osób grających, gdy zwiększała się liczba piłek? A jak, gdy malała?

Poproś także grupę, aby się zastanowiła, czego ilustracją/metaforą może być ta gra. Zapytaj, czy widzi analogie pomiędzy zjawiskiem migracji a ćwiczeniem – jeśli tak, to jakie.

Podczas podsumowania zwróć uwagę, że każda zmiana / nowa sytuacja wywołuje stres. Jeżeli jest to mała modyfikacja, np. nauka jednej czynności, to nie musi być on duży – może działać na nas mobilizująco i motywować do działania. Gdy jednak w krótkim okresie zostaniemy zmuszeni do zaadaptowania się do wielu zmian, nauczenia się wielu nowych rzeczy – nie będzie to łatwe: najprawdopodobniej popełnimy więcej błędów, odczujemy napięcie, będziemy bardziej zmęczeni itd.

Zwróć też uwagę na rolę osób obserwujących. Porozmawiajcie chwilę o tym, co się wydarzyło podczas waszej gry, czy osoby przyglądające się np. pomagały i podawały piłkę, która została upuszczona. A może ktoś się zaśmiał? Uświadom swoich uczniów i uczennice, że postawa osób obserwujących ma duże znaczenie – może ułatwiać lub utrudniać osobie z doświadczeniem migracji/uchodźstwa zaadaptowanie się do nowej sytuacji.

LICZENIE NA PALCACH W RÓŻNYCH KULTURACH

czas: 5–10 minut + omówienie

Zaproponuj, aby każda osoba w twojej klasie policzyła na palcach do 10. Następnie powtórz polecenie, prosząc tym razem, by pary siedzące ze sobą w ławce pokazały sobie nawzajem, jak to robią. Zapytaj na forum, czy wszyscy wykonali to ćwiczenie tak samo, czy może inaczej. Poproś wybraną osobę (lub więcej osób), aby pokazała całej klasie, w jaki sposób policzyła na palcach do 10. Wyjaśnij uczniom i uczennicom, że liczyć na palcach możemy różnie oraz że w każdym kraju może to być wykonywane inaczej. W Polsce, a także w Niemczech, zazwyczaj liczenie rozpoczynamy od kciuka. W Stanach Zjednoczonych – na ogół od palca wskazującego.

Zacznij liczenie do 10, rozpoczynając od palca wskazującego, i poproś, aby uczniowie i uczennice to powtórzyli. Następnie ponownie wykonaj ćwiczenie, tym razem zaczynając od małego palca, i zachęć klasę do tego samego.

Zadaj im pytanie:

- Czy wygodnie się liczy w ten sposób?
- Który ze sposobów wymaga więcej wysiłku?

Poproś osoby uczestniczące o przećwiczenie nowego sposobu liczenia jeszcze kilka razy. Zwiększ stopień trudności: niech uczniowie i uczennice liczą, nie patrząc na ręce lecz na kolegę/

koleżankę z ławki. Poproś o ponowne wykonanie tego samego zadania, tym razem każda osoba zaczyna liczyć w swój „naturalny/codzienny” sposób.

Zadaj grupie pytania:

- Czy ćwiczenie pomogło wam opanować nowy sposób liczenia?
- Którym sposobem liczysz szybciej, dzięki któremu popełniasz mniej błędów, czujesz się pewniej? Który wykonujesz chętniej?

Porozmawiajcie w grupie o tym, co jeszcze robi się inaczej w innych krajach. Może to być sposób jedzenia, ubierania, kasowania biletu – wiele codziennych czynności. Na zakończenie powiedz uczniom i uczennicom, że gdy ktoś przyjeżdża do nowego kraju, musi się na nowo nauczyć tych wszystkich zachowań – oczywistych dla osób mieszkających w tym kraju i wykonywanych przez nich automatycznie. Dla kogoś z zewnątrz nie jest to łatwe, czasem może czegoś nie wiedzieć, popełniać gafy, błędy – wymaga to wysiłku i może męczyć.

4) Podwyższony stres i silne emocje w klasie

• Jak wspierać uczniów i uczennice w regulacji emocjonalnej?

Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa są często narażeni na stres związany z koniecznością adaptacji do życia w nowym miejscu i innej kulturze oraz przykrymi emocjami towarzyszącymi utracie (domu, bliskich, dotychczasowych znanych sposobów na poprawę nastroju). Część tych osób mogła również doświadczyć sytuacji o charakterze traumatycznym. Uczniowie i uczennice pochodzenia polskiego najprawdopodobniej odczuwają także stres związany z nową sytuacją i ze zmianami oraz frustrację spowodowaną barierą w komunikacji, rozmowami o wojnie i trudnych przeżyciach swoich kolegów oraz koleżanek. Zwiększony poziom stresu i napięcia uczniów oraz uczennic może wpływać na ich trudności w koncentracji i uczeniu się, obniżać poziom dobrostanu oraz przyczyniać się do eskalacji konfliktów oraz aktów agresji.

Każdy uczeń i każda uczennica mają swój optymalny poziom pobudzenia (zwany oknem tolerancji), w którym dobrze funkcjonują – radzą sobie z nauką i są w kontakcie ze sobą i innymi. Gdy pobudzenie jest nadmierne, osoby te mogą wchodzić w tryb alarmowy (ucieczka, walka lub zamrożenie). W takim stanie uczeń/uczennica nie będzie mógł/mogła się uczyć lub spokojnie szukać rozwiązania problemu/konfliktu. Ważne jest, aby w codziennych działaniach zwracać uwagę na poziom stresu wśród uczniów i uczennic oraz prowadzić działania pozwalające im regulować emocje.

O co warto zadbać na co dzień:

- Postaraj się zdobyć podstawowe informacje na temat kondycji psychicznej nowego ucznia / nowej uczennicy.
- Zwracaj uwagę na poziom pobudzenia swoich uczniów i uczennic oraz stosuj na co dzień różne wyciszające lub pobudzające aktywności (np. kilkuminutowe ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia napinania/rozluźniania mięśni, ruchowe przerywniki w lekcji itp.).
- W miarę możliwości minimalizuj bodźce, gdy wiesz, że mogą być one dla niektórych bardzo stresujące i przypominać o traumie (tzw. bodźce spustowe, np. głośny szkolny dzwonek można zastąpić miłą melodią).
- Zaaranżujcie w szkole bezpieczne miejsce, do którego osoba potrzebująca wyciszenia może się udać.

- Sporządź listę miejsc i osób, które mogą być wsparciem dla uczniów i uczennic oraz ich rodziców (telefony zaufania, poradnie, fundacje).
- Stosuj zasadę dobrowolności podczas wykonywania ćwiczeń (np. zachęcaj osoby uczestniczące do zamknięcia oczu, ale poinformuj je także, że nie muszą tego robić – dla osób po traumie zamykanie oczu może być nieprzyjemne i zagrażające).

Aktywność dla uczniów i uczennic:

ODDECH PO KWADRACIE / ODDYCHANIE KWADRATOWE

czas: trzy minuty

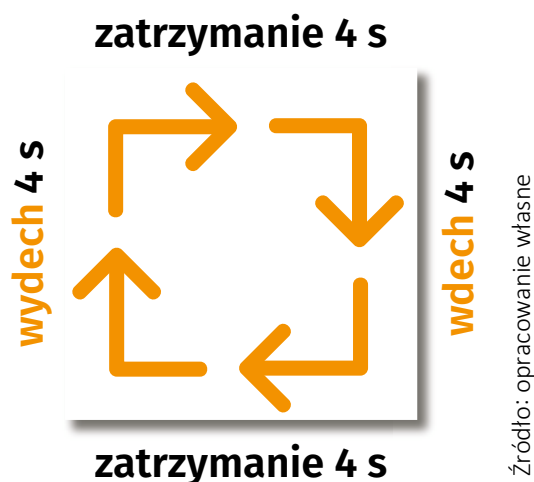
Gdy jesteśmy zestresowani, oddychamy szybko i płytko. Aby się uspokoić powinniśmy wyciszyć swój oddech, tzn. wydłużyć wdech i wydech. Zaprosz więc uczniów i uczennice do ćwiczenia oddechowego. Powiedz im, że będziecie oddychać w szczególny sposób, wykonacie tzw. oddech po kwadracie.

W powietrzu narysuj dłonią kwadrat. Podczas kreślenia każdego boku odliczaj do czterech.

Poproś uczniów i uczennice, by śledzili wzrokiem twoje ruchy i:

1. zrobili wdech, śledząc rysowany przez siebie pierwszy bok i słuchając, jak odliczasz do czterech;
2. podczas kreślenia kolejnego boku wstrzymali oddech do momentu, aż policzysz do czterech;
3. przy trzecim boku wykonali wydech;
4. przy ostatnim boku ponownie zatrzymali oddech.

Ćwiczenie ilustruje rysunek:



W ten sposób wykonajcie kilka cykli oddechowych. Zapytaj uczniów i uczennice, jak się czują po tym ćwiczeniu. Poproś ich, by je powtórzyli: niech samodzielnie rysują w powietrzu kwadrat i jednocześnie oddychają podczas jego kreślenia. Powiedz osobom uczestniczącym, że mogą śledzić rysowaną przez siebie figurę lub tego nie robić i zamknąć oczy.

Filmik przedstawiający powyższe ćwiczenie: <https://www.youtube.com/watch?v=J5mgkWk4brE>.

TRENING JACOBSONA

czas: kilka lub kilkanaście minut (w zależności od tego, czy będzie to cały trening, czy tylko fragment)

Progresywna relaksacja mięśni Jacobsona to jedna z najbardziej znanych technik relaksacyjnych. Regularnie praktykowana zmniejsza stres, lęk, niepokój oraz napięcie psychofizyczne. Polega na napinaniu i rozluźnianiu poszczególnych grup mięśni. Może być przeprowadzana w klasie, w pozycji siedzącej lub stojącej; w całości bądź, w miarę potrzeb, fragmentarycznie – napina się i rozluźnia tylko mięśnie np. rąk, ramion itp. W Internecie znajdziemy wiele filmików i artykułów objaśniających, jak przeprowadzić taki trening. Warto wykonać go razem z uczniami i uczennicami (tłumacząc jednocześnie, co mają robić), to pomoże osobom nieznającym języka polskiego zrozumieć ćwiczenia.

5) Poczucie niższości u uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa

• Jak pomóc uczniowi z doświadczeniem migracji pokazać swoje mocne strony?

Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz ich rodziny często doświadczają obniżenia statusu społecznego i konfrontują się z poczuciem niekompetencji w nowej kulturze. Osoby, które dobrze się uczyły w swoim kraju, muszą się zderzyć z rzeczywistością – z tym, że nie rozumieją zadań i niekiedy, ze względu na różnice programowe, nie potrafią tego, co ich polscy rówieśnicy. Trudno im się pogodzić z faktem, że już nie są jednymi z lepiej uczących się osób w klasie czy szkole. Dla uczniów i uczennic, którym nauka nigdy nie przychodziła z łatwością, przyswajanie nowych wiadomości przy jednoczesnym poznawaniu obcego języka jest bardzo trudnym wyzwaniem.

Dodatkowo rodziny z doświadczeniem uchodźstwa mogą boleśnie odczuć utratę majątku, mieć problemy materialne i musieć korzystać z pomocy opieki społecznej czy organizacji charytatywnych. Osoby przybywające do Polski z innych krajów stykają się też często z aktami dyskryminacji i nieprzychylnym traktowaniem, słyszą np. różne krzywdzące wypowiedzi na swój temat. Te i inne czynniki potrafią wpływać na to, że uczennice i uczniowie z doświadczeniem migracji mogą mieć obniżone poczucie własnej wartości, co może zmniejszać ich dobrostan, wpływać niekorzystnie na poczucie sprawstwa i motywację do nauki.

O co warto zadbać na co dzień:

- Stawiaj uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji/uchodźstwa wymagania na miarę ich możliwości.
- Oceniaj, biorąc pod uwagę włożony wysiłek w wykonanie zadania, a nie tylko na podstawie zakresu opanowanego materiału.
- Stwarzaj okazje do tego, aby nowe osoby mogły zaprezentować swoje umiejętności i talenty (nie tylko te związane ze szkołą, np. gra na instrumencie, zdolności plastyczne itp.).
- Szukaj mocnych stron uczniów oraz uczennic i chwal, gdy tylko to możliwe.
- Stwarzaj uczniom/uczennicom przestrzeń do udziału we wspólnych aktywnościach, zabawach, w których mogą choć na chwilę stać się liderami/liderkami.

Aktywność dla uczniów i uczennic:

MOCE W NASZEJ KLASIE

czas: 30 minut

materiał: zdania w językach, w których mówi się w klasie

Powiedz uczniom i uczennicom, że umiejętność docenienia swoich zalet jest bardzo ważna – pomaga dobrze żyć – i rozdaj kartki ze zdaniami opisującymi różne mocne strony. Poproś osoby uczestniczące, aby wybrały kartki opisujące ich zalety i dopisały – w języku im znanym – ich mocne strony (powinny być one także przetłumaczone w translatorze na inne języki występujące w klasie, by reszta zespołu mogła je zrozumieć). Możesz zaproponować, aby uczniowie i uczennice w parach wymienili na głos swoje walory. Na koniec wspólnie zróbcie plakat pn. Moce w naszej klasie. Każda osoba powinna zapisać w dymku jedną swoją moc i się podpisać.

MOCNE STRONY		
Po polsku	Po angielsku	Po ukraińsku
Jestem przyjacielski/przyjacielska	I am friendly	Я дружелюбний(-а)
Jestem cierpliwy/cierpliwa	I am patient	Я терпеливий(-а)
Mam dużo pomysłów	I have many ideas	Маю багато ідей
Chętnie się dzielę tym, co mam	I am willing to share what I have	Із задоволенням ділюся тим, що маю
Staram się pomagać innym	I am trying to help others who need it	Намагаюся допомагати іншим
Mówię prawdę	I tell the truth	Говорю правду
Potrafię opanować swoją złość	I can manage my anger	Мені вдається опанувати свій гнів

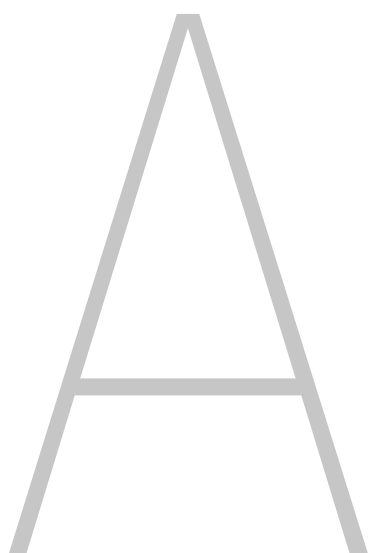
Możesz również poprosić uczniów i uczennice o wyszukanie zdjęć/ilustracji obrazujących ich mocne strony oraz to, co w sobie cenią. Każda osoba wybiera jedno zdjęcie i opisuje je hasztagiem w języku polskim/ukraińskim/angielskim (we wszystkich językach, jakim mówicie w klasie), np. #Poczucie humoru / sense of humour / почуття гумору, oraz podpisuje swoim imieniem. Wykonajcie wspólny plakat i powieście go w klasie.

Ze zdjęć pochodzących ze starych gazet można wspólnie zrobić kolaż, a z tych wyszukanych w Internecie – stworzyć wspólny plakat/kolaż za pomocą programu graficznego, wydrukować i powiesić w sali.



Anna Kawalska – psycholożka międzykulturowa, trenerka umiejętności psychologicznych oraz kompetencji międzykulturowych, arteterapeutka, psychotraumatolożka. Ma kilkunastoletnie doświadczenie w pracy z dziećmi, młodzieżą oraz dorosłymi z doświadczeniem migracji dobrowolnej oraz wymuszonej. Prowadzi zajęcia grupowe o charakterze wspierającym, integracyjnym, psychoedukacyjnym (warsztaty adaptacyjne, profilaktyczne, wzmacniania kompetencji rodzicielskich). Tworzy i realizuje szkolenia oraz materiały edukacyjne dla kadry pedagogicznej. Specjalizuje się w takich tematach, jak: praca z grupą wielokulturową, komunikacja międzykulturowa, prawa człowieka, różnorodność, praca z osobami z doświadczeniem migracyjnym, psychologiczne konsekwencje uchodźstwa, profilaktyka zdrowia psychicznego, radzenie sobie ze stresem.

Metody interwencji w sytuacjach kryzysowych w wielokulturowej klasie: koło przyjaciół i metoda wspólnej sprawy



Artykuł prezentuje główne założenia i przebieg dwóch humanistycznych reakcji na wykluczenie i przemoc rówieśniczą, przydatnych w pracy w wielokulturowej klasie: koło przyjaciół i metodę wspólnej sprawy. Skoncentrowanie się na tych dwóch podejściach wynika z faktu, że są to jedne z lepiej przebadanych i ocenionych jako wysoce skuteczne procedur interwencji, rozpowszechnionych w innych krajach, a stosunkowo mało znanych w Polsce. Ich sukces zależy od gotowości do zmiany paradygmatu na temat wykluczenia, dręczenia oraz osób uwikłanych w grupową dynamikę zjawiska. Autorka kontrastuje tradycyjne spojrzenie na istotę wykluczenia i nękania z najnowszą opinią, koncentrując się, w ślad za autorami obu podejść, na odejściu od posługiwania się wyobrażeniem „sprawcy” i „ofiary” i zaproszeniu uczniów i uczennic – jako osób eksperckich – do wypracowywania interwencji.

Życie i nauka w wielokulturowej grupie, integracja i włączanie osób różniących się władanym językiem, krajem pochodzenia, zwyczajami mogą być fascynujące, chociażby z tego powodu, że wprowadzają do klasy koloryt, odmianę. Mogą być wartością dodaną i poletkiem do praktykowania jednej z kluczowych kompetencji XXI wieku – umiejętności współpracy i budowania relacji na styku kultur.

Równocześnie może się stać nie lada wyzwaniem: realizacja codziennych zadań i zobowiązań przebiega w takiej klasie mniej automatycznie, potrzeba więcej uważności, refleksyjności, tolerancji dwu- i wieloznaczności, co jest procesem energo- i czasochłonnym. Do tego jeszcze zmieniający się kontekst społeczny – tak długo, jak pozostaje w narodzie duch solidarności i pomocy, gotowość do mobilizowania się na rzecz współpracy będzie większa, lecz przy zmieniających się okolicznościach, wydłużaniu się czasu trwania wojny i wzrastającej migracji, nastroje ulegają zmianie. Bezinteresowna gotowość niesienia pomocy i wsparcia wygasa. W jej miejsce mogą wejść frustracja, zmęczenie, niechęć, a nawet wrogość.

„Ukraińcy stali się ofiarami niezadowolenia z pogarszającej się sytuacji ekonomicznej Polaków, lęków związanych z paraliżem państwa i niskim poziomem usług publicznych, szalejącą inflacją i skokowo rosnącymi cenami energii. Większość badanych, a w niektórych grupach wszyscy (szczególnie w klasie ludowej), uważa, że uchodźcy są uprzywilejowani, roszczeniowi i traktowani lepiej niż Polacy”¹. Pod koniec roku 2022 – 10 miesięcy po inwazji na Ukrainę – w jakościowych badaniach socjologicznych spontanicznie wyrażana jest silna niechęć wobec Ukraińców. Ten typ narracji, zmęczenie intensywnością i długofalowością procesu, bezsilność mogą prowadzić do narastania niebezpiecznych zachowań, także w relacjach rówieśniczych w klasie.

Rok 2015 pokazał, jak społeczny i polityczny klimat wokół migracji może wpływać na codzienność szkolną. Wrogi i polaryzujący przekaz doprowadził nawet do rękoczynów: „W Świnoujściu doszło do pobicia ucznia szóstej klasy podstawówki. Powodem była ciemna karnacja skóry dziecka – informuje portal swinoujskie.info. Zadając ciosy koledze, chłopcy mieli krzyknąć »ty imigrancie«. W rozmowie z pedagogiem stwierdzili, że zainspirował ich marsz przeciwko islamizacji, który przeszedł ulicami miasta”².

Profilaktyka przemocy rówieśniczej poprzez budowanie wspólnot klasowych i szkolnych, zwiększanie świadomości oraz wiedzy na temat podobieństw i różnic kulturowych, uczenie empatii powinny być, i często są, elementem procesów pedagogiczno-wychowawczych w szkołach. Tam, gdzie ich nie ma bądź gdzie ich siła oddziaływania jest niewystarczająca lub/i atrakcyjniejsze stały się inne wzorce oraz wpływ społecznej wrogości i niechęci, trzeba działać interwencyjnie.

Co zatem zrobić, gdy zaistnieją sytuacje kryzysowe związane z obecnością nowych / obcych / innych / wyróżniających się uczniów i uczennic w klasie, których nie udało się włączyć harmonijnie w społeczność szkolną?

Wypracowanych sposobów działania nauczyciele i nauczycielki pewnie mają wiele. Tym, którym doskwiera brak pomysłów lub u których sprawdzone metody nie zadziałały, artykuł ten podsuwa opisy dwóch dość innowacyjnych na polskim gruncie metod pracy z kryzysem rówieśniczym w klasie (także międzykulturowej). Obie metody nazwać można humanistycznymi, oddolnymi, z partnerskim podejściem do ucznia/uczennicy/uczniów, gdzie za poszukiwanie rozwiązań odpowiada zarówno nauczyciel/nauczycielka, jak i uczeń/uczennica.

Pierwsza zaprezentowana metoda dotyczy pracy z grupą uczniów, jest to tzw. koło przyjaciół. (Stała się bardzo popularna w Stanach Zjednoczonych – skąd pochodzi – oraz w Wielkiej Brytanii, ale nadal jest bardzo mało znana w Polsce, właściwie w ogóle nieopisana w języku polskim). Druga metoda to prowadzona indywidualnie interwencja z osobami zaangażowanymi w zdarzenie o charakterze przemocowym, czyli metoda wspólnej sprawy. (Powszechnie stosowana w Skandynawii, opisana w kilku polskich publikacjach, nadal, niestety, dość mało rozpowszechniona i rzadko stosowana).

Oba podejścia, różniące się sposobem pracy (indywidualnie z pojedynczymi osobami lub całą klasą/grupą), łączy wspólna filozofia i wartości podkreślające mobilizowanie rówieśników oraz rówieśniczek do udzielania wsparcia osobom w trudnej sytuacji (np. z doświadczeniem uchodźstwa/migracji) oraz angażowania się w rozwiązywanie ich problemów. W obu podejściach

1 P. Sadura, S. Sierakowski, *Polacy za Ukrainą, ale przeciw Ukraińcom*. Raport z badań socjologicznych, Warszawa 2022, s. 31.

2 *Bili i krzyczeli „ty imigrancie!”*. Dzieci zaatakowały koleżkę z podstawówki, www.tvp.info/22088212/bili-i-krzyczeli-ty-imigrancie-dzieci-zaatakowaly-kolege-z-podstawowki/ [dostęp: 29.11.2022].

to młodzi ludzie często wiedzą lepiej od dorosłych, jak działać, i sprawdzają swoje własne rozwiązania, a dorośli (w tej roli: nauczyciel/nauczycielka, pedagog/pedagożka, psycholog/psycholożka, edukator/edukatorka) pozostaje jedynie osobą wspomagającą proces rozwiązywania konfliktu bądź przerwania wykluczenia, przemocy.

Po co podejmować interwencje?

Proces wykluczenia i przemocy nie ustanie ani sam się nie zatrzyma. Charakteryzuje się natomiast wzrostem intensywności i częstotliwości ataków oraz potwierdza niekonstruktywne i antyspołeczne role. Istotnym powodem prowadzenia działań profilaktyczno-interwencyjnych są zatem bezpośrednie konsekwencje przemocy, a więc to, że osoby jej doświadczające trzeba ratować „tu i teraz”. Obecna wiedza o nękanii rówieśniczym pomaga zauważyć także następstwa długofalowe, zwane zamaskowanymi efektami przemocy.

O ile w przypadku osób doświadczających przemocy możemy spodziewać się trwale obniżonego poczucia wartości, spadku motywacji, gorszych wyników w nauce związanych z problemami ze snem, chorób somatycznych, depresji lub autoagresji, a nawet próby samobójczej, o tyle równie trwałe skutki – jeśli nie trwalsze – dotyczyć będą osób stosujących przemoc. Uczą się one antyspołecznych wzorców zachowań utrudniających funkcjonowanie i zachowań ryzykownych, sięgają po doraźne i krótkotrwałe korzyści psychologiczne i społeczne, doznają trwałych zmian osobowości, zaniku głębokich relacji, niedostosowania społecznego i konfliktów z prawem. Długotrwałe obserwowanie sytuacji przemocowych z pozycji świadka/świadkini powoduje z kolei bezsilność, dezorientację, niepokój, strach i prowadzi do rozczarowania sobą oraz poczucia winy, co przekłada się na obniżenie poczucia odpowiedzialności, nieumiejętność współpracy, trudności w rozwiązywaniu konfliktów w przyszłości i bierną postawę wobec życiowych trudności.

Koło przyjaciół – metoda na wczesne etapy wykluczenia

Koło przyjaciół (ang. Circle of Friends), znane także jako koło wsparcia, jest skutecznym narzędziem integracji, które zostało pierwotnie opracowane w Stanach Zjednoczonych³ nie w celu wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji czy uchodźstwa, ale włączania uczniów i uczennic (z ang. *focus person*, w wolnym tłumaczeniu: osoby docelowej) nieradzących sobie z wyzwaniami społecznymi czy emocjonalnymi lub innymi złożonymi potrzebami (część migrantów i uchodźców może być do nich zaliczona ze względu na swoje doświadczenia).

Celem nadrzędnym wprowadzenia tego typu inicjatywy jest włączenie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji/uchodźstwa w życie klasy i pomaganie im w pokonywaniu trudności oraz wyzwań, jakie przed nimi stają, przy pomocy samych uczniów i uczennic. Dzięki temu dana osoba zostaje wzmocniona oraz włączona do grupy poprzez działania rówieśników.

Metoda ta polega na zbudowaniu z osób dobrowolnie się zgłaszających klasowych grup wsparcia, które pomagają osobom doświadczającym izolacji i odrzucenia społecznego.

³ M. Forest, J. Pearpoint, *Common Sense Tools: Maps and Circles for Inclusive Education*, za: www.complexneeds.org.uk/modules/Module-3.4-Emotional-well-being-and-mental-health/All/downloads/m12p050c/the_circle_of_friends_approach.pdf [dostęp: 29.11.2022].

Trudności, wyzwania, wykluczenie przez klasę mogą wynikać zarówno z tego, jak są odbierane przez innych dane cechy czy zachowanie konkretnej osoby (odbiór niepełnosprawności lub innej cechy tożsamości czy zachowania przez pryzmat stereotypów, społecznej niechęci bądź wrogości), jak i z aspołecznego i utrudniającego budowę relacji zachowania samej osoby doświadczającej wykluczenia (agresywne zachowania, kłopoty relacyjne, społeczne i inne).

Kierunkiem, którym podąża interwencja, jest budowanie akceptacji i umiejętności włączania w danym momencie osób wykluczanych z grupy rówieśniczej. Zespół klasowy uczy się wspierać określoną osobę, tym samym rozwijając w sobie twórcze podejście do pokonywania trudności, sprawczość oraz empatię przydatną w długofalowym budowaniu różnego typu relacji z ludźmi. Zyskać mogą wszystkie strony, zarówno osoba wykluczana, jak i osoby z koła wsparcia. Stosowanie tej metody może dobrze wpłynąć także na całą szkołę. Poprzez zachęcanie kadry oraz uczniów/uczennic do rozwoju umiejętności społecznych i emocjonalnych (słuchanie, identyfikowanie i wyrażanie uczuć, analiza zachowań i rozwiązywanie problemów) oraz wykorzystywanie własnych umiejętności w zakresie wzmacniania i wspierania innych polepszy się komunikacja między pracownikami, pojawi się przestrzeń do wyrażania emocji, dzieci i dorośli będą się czuli bezpiecznie.

Jak przebiega interwencja?

KROK 1: Rozmowa z osobą docelową (ang. *focus person*) – uzyskanie jej zgody na działanie. Osoba prowadząca interwencję w rozmowie wspierającej ucznia/uczennicę nakreśla wyzwanie, z jakim może się on/ona mierzyć (wykluczenie, izolacja), i proponuje wsparcie w postaci koła przyjaciół. Przedstawia formułę koła przyjaciół w sposób zrozumiały i wspierający. Pyta o zgodę na rozpoczęcie interwencji.

Jak komunikować językiem zrozumiałym dla uczniów i uczennic ideę koła przyjaciół?

- Wyjaśnij, że chcesz założyć grupę o nazwie Koło przyjaciół, która pomoże Tobie/koledze/koleżance (do wybrania – w zależności, czy komunikat jest kierowany do osoby docelowej czy osób wspierających).
- Wyłutnierz, że przez jakiś czas grupa będzie się spotkać raz w tygodniu, np. w porze obiadu.
- Powiedz, ile osób ostatecznie będzie zaangażowanych w projekt (ty, osoba docelowa oraz 6–7 osób z klasy).
- Podkreślaj poufność i „brak presji”.
- Wyjaśnij, że nie każdy będzie w stanie działać w kole, ale każdy może wziąć część swojej odpowiedzialności za pomoc.
- Dodaj, że grupa może potrzebować nowych członków w późniejszym terminie.
- Wyślij informację do wszystkich rodziców zgłoszonych osób i osoby docelowej, informując o prowadzonej interwencji.

KROK 2: Praca z całą klasą + zgłoszenie się 6–8 wolontariuszy i wolontariuszek do koła przyjaciół. Organizowane jest spotkanie dla całej klasy, bez udziału osoby docelowej, gdzie pozostali uczniowie i uczennice dzięki konkretnym metodom (np. kręgi relacji) eksplorują temat relacji, rozma-

wiają o ich wadze, próbują zrozumieć sytuację osoby, która nie ma przyjaciół i bliskich w szkole, oraz nazwać wyzwania, z jakimi się mierzy.

Na początku spotkania muszą zostać wprowadzone ramy:

- Podkreśl, że nie jest to codzienne zachowanie (rozmawianie za czyimiś plecami).
- Wyjaśnij, że osoba docelowa wie o tym spotkaniu.
- Powiedz, że powodem spotkania jest pomoc wszystkim w znalezieniu sposobów wsparcia osoby docelowej.

Sednem jest rozmowa o danej sytuacji i nazwanie:

- pozytywnych cech osoby docelowej (to powinno być zebrane i spisane jako pierwsze);
- wyzwań, jakie się pojawiają w związku z funkcjonowaniem w klasie ucznia/uczennicy.

Spotkanie kończy się zgłoszeniem się osób do koła przyjaciół. Należy rozdać małe karteczki i poprosić zebrane osoby, aby zastanowiły się nad zgłoszeniem siebie na ochotnika, a następnie poprosić o napisanie swojego imienia na kartce z odpowiedzią „tak” lub „nie”.

KROK 3: Spotkanie osoby docelowej z kołem przyjaciół.

Na tym spotkaniu wprowadza się reguły komunikacyjne i organizacyjne. Osoby uczestniczące próbują nawiązać relacje. Omawiana jest rola i współodpowiedzialność wszystkich członków (zarówno przyjaciół, jak i osoby docelowej). Podczas tego spotkania mogą zostać przydzielone role (które powinny rotować ze spotkania na spotkanie).

KROK 4: Regularne spotkania koła przyjaciół wraz z osobą docelową. Celem tego działania jest: podsumowanie minionego tygodnia, udzielanie sobie informacji zwrotnej, analizowanie trudnych sytuacji, szukanie rozwiązań, budowanie relacji.

Ważne jest, by osoby z grupy rówieśniczej pod okiem nauczyciela lub innej osoby prowadzącej regularnie raz w tygodniu przez około 30 minut spotykały się z osobą docelową, budując w ten sposób relacje między sobą. Rolą osoby dorosłej prowadzącej spotkania jest pilnowanie zasad komunikacyjnych, wspieranie uczniów, udrożnianie komunikacji, zaproponowanie czasami przećwiczenia jakiejś umiejętności. Cykl spotkań trwa od sześciu do ośmiu tygodni. Trwałym efektem powinno być umocnienie więzi i większa gotowość w przyszłości do niesienia pomocy innym. Często osobami proaktywnymi w szkole, wspierającymi włączanie, stają się członkowie koła przyjaźni jako osoby docelowe.

Metoda wspólnej sprawy – metoda na wczesne etapy agresji i przemocy rówieśniczej⁴

W obliczu tego, co obecnie wiemy o przemocy rówieśniczej, tradycyjne modele interwencji, legalistyczne, opierające się na poszukiwaniu oprawcy i ofiary, znalezieniu i przedstawieniu dowodów i wymierzeniu kary, po latach stosowania okazują się mocno nieskuteczne. Uczniowie zamiast zaprzestawiania stosowania przemocy, uczą się sposobów ukrycia jej przed dorosłymi i wychodzą poza mury szkoły (dawniej na „solówki” po lekcjach, obecnie do zamkniętych grup w Internecie).

⁴ Na podstawie niepublikowanego w całości artykułu D. Cieślukowskiej *Konstrukttywne reagowanie na przemoc rówieśniczą*. Wybrane fragmenty autorskiego opisu metody wspólnej sprawy ukazały się w magazynie „Dyrektor Szkoły” 2022/5.

Jedną z lepiej przebadanych – i ocenionych za skuteczną – metod pracy w sytuacji przemocy rówieśniczej, do której dochodzi w grupie szkolnej, jest metoda wspólnej sprawy (MWS, ang. Shared Concern Method) zaproponowana przez Anatola Pikasa, szwedzkiego psychologa – naukowca i praktyka.

Podejście zaproponowane przez Pikasa polega na ujrzeniu w dręczeniu zjawiska grupowego i rozpatrywaniu go jako konfliktu grupowego ze stronami o nierównych siłach, gdzie nauczyciel może, i powinien, stać się postaćem udrażniającym komunikację między stronami. Oddziaływanie tego typu jest zasadne na wczesnych etapach ujawnienia się przemocy, zanim dojdzie do eskalacji i bezpośrednich ataków fizycznych. W sytuacji przemocy fizycznej nie prowadzi się już mediacji, ale bezpośrednie interwencje legalistyczne.

MWS polega na przełamaniu presji grupy i rozbiciu grupowej dynamiki poprzez wprowadzenie rozmów jeden na jeden. Podstawą tej metody jest wprowadzenie dialogu pomiędzy uczniem/uczennicą i nauczycielem/nauczycielką (a nie „pogadanka” nauczyciela/nauczycielki). Osoba dorosła jest pośrednikiem prowadzącym mediację wahadłową – rozmawia w odosobnieniu z poszczególnymi członkami konfliktu w celu przywrócenia kanałów komunikacyjnych, po zerwaniu między nimi więzi.

Klucz do sukcesu

Najtrudniejsze w rozpoczęciu pracy tą metodą jest przyjęcie nowego paradygmatu: należy, jak pisze autor, „oddemonizować” osoby stosujące przemoc. Kluczem do sukcesu tego typu interwencji jest uznanie, że to nie jest to „agresor” czy „sprawca”, **ale osoba współodpowiedzialna za naprawę sytuacji. Unikanie oskarżania chroni przed uruchomieniem oporu, obrony, utraty twarzy. Prowadzenie rozmowy ma skłonić do gotowości i chęci niesienia pomocy innemu dziecku.** Osoby zaproszone do wspólnych rozmów według scenariusza MWS mają budować poczucie wartości i sprawczość oraz przekonanie, że pozycja w grupie nie musi się opierać na tworzeniu przewagi przy użyciu przemocy, lecz na społecznie aprobowanych i wartościowych dla grupy pobudkach („Nauczyciel uważa, że jestem taką osobą, która może komuś/sobie pomóc. Pokażę, że umiem”).

Procedura postępowania

Sekwencja indywidualnych spotkań polega na trzymaniu się kolejności rozmów i ściśle określonych scenariuszy.

KROK 1: Indywidualne rozmowy z członkami/członkiniami zaangażowanymi w sytuację konfliktową, będącymi osobami stosującymi przemoc (inicjator i uczniowie podłączający się).

Cele (wbudowane w scenariusz rozmowy, w konkretne komunikaty):

- budowanie zaufania do nauczyciela (ogromna rola słów i komunikatów niewerbalnych),
- uczeń powinien poczuć wspólnotę (wspólna sprawa) i odpowiedzialność za sprawę,
- uczenie się odpowiedzialności (budowanej nie na poczuciu winy, lecz na poczuciu sprawstwa),
- zachęcanie do zgłaszania własnych rozwiązań,
- przypomnienie, że zmierzamy ku wspólnemu spotkaniu i rozmowie w całej grupie.

KROK 2: Indywidualna rozmowa z osobą doświadczającą przemocy.

Cele:

- poznanie sytuacji z perspektywy tej osoby,
- wsparcie osoby pokrzywdzonej poprzez okazanie jej empatii i współczucia,
- poszukanie rozwiązań dogodnych dla osoby doświadczającej przemocy (zapytanie jej, co sama mogłaby zrobić, by poprawić swoją sytuację),
- przypomnienie, że zmierzamy ku wspólnemu spotkaniu i rozmowie w całej grupie.

KROK 3: Powtórzenie indywidualnych rozmów w celu sprawdzenia, jak uczniowie radzą sobie z realizacją postanowień powziętych na poprzednim spotkaniu.

KROK 4: Przygotowanie do spotkania plenarnego (wszystkie osoby zaangażowane w sytuację: oddzielnie osoby stosującej przemoc od osoby jej doświadczającej).

KROK 5: Spotkanie całej grupy.

Cele:

- sprawdzenie, czy komunikacja między osobami bezpośrednio zaangażowanymi w sytuację nękania jest możliwa,
- uzyskanie wspólnej zgody na utrzymanie zasad komunikacji i zachowań włączających,
- wymienienie się pozytywnymi stwierdzeniami o sobie nawzajem.

Skrypt 1: Rozmowa z osobą stosującą przemoc⁵

Poproś zaproszoną osobę, aby usiadła. Spójrz na nią i zaczekaj, aż odwzajemni spojrzenie. Zaczynij rozmowę, np:

1. **Słyszałam/słyszałem, że coś niemiłego przydarzyło się X. Opowiedz mi o tym.**
Jeśli zaprzeczy, powiedz: **Tak, ale wiem, że byłaś(-eś) niemiły dla X. Proszę, opowiedz mi o tym.** Słuchaj tego, co mówi uczennica/uczeń, daj jej/mu czas na pomyślenie – wytrzymaj długie przerwy w ciszy. Nie oskarżaj, nie obwiniaj. Podtrzymuj rozmowę, staraj się jednak nie wypytywać. Zaakceptuj to, że uczennica lub uczeń może obwiniać innych lub uznać swoje zachowanie za słuszne i usprawiedliwione. Przez cały czas rozmowy podkreślaj, że X dzieje się krzywda (ktokolwiek jest temu winny).
2. **Wygląda więc na to, że X dzieje się w szkole źle.**
Powiedz to zdecydowanie, z siłą i naciskiem. Przejdź szybko dalej.
3. **W porządku. Zastanawiam się, co mogłabyś/mógłbyś zrobić, żeby pomóc X w tej sytuacji.**
Zobacz, jakie rozwiązanie uczennica lub uczeń zaproponuje. Zachęcaj. Kiedy pojawi się coś praktycznego i odpowiedniego, powiedz:
4. **Doskonale. Wypróbuj to przez tydzień, później spotkamy się i zobaczymy, jak ci idzie. Do widzenia.**

⁵ Na podstawie publikacji I. Podsiadło-Dacewicz, A Kulikowskiej, K. Kochanowskiej i in. *Jak radzić sobie z przemocą i dyskryminacją w szkole? Inspirator dla Nauczycielek i Nauczycieli. Część I*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń oraz Urząd m. st. Warszawy Biuro Edukacji, Warszawa 2019.

Skrypt 2A: Rozmowa z osobą doświadczającą przemocy, która jest pasywna

Rola nauczycielki lub nauczyciela polega w tej sytuacji przede wszystkim na udzieleniu wsparcia.

1. **Słyszałam/słyszałem, że przytrafiły ci się w szkole jakieś niemiłe rzeczy. Opowiesz mi o tym?**
2. **Wygląda na to, że masz już tego dosyć.**
3. **Czy uważasz, że jest coś, co mogłoby poprawić sytuację?**
Nauczycielka/nauczyciel słucha, negocjuje rozwiązania, ustala działanie.
4. **Dobrze, spróbujmy tego przez następny tydzień, a później porozmawiamy i zobaczymy, jak się sprawy mają. Do zobaczenia.**

Skrypt 2B: Rozmowa z osobą doświadczającą przemocy, która prowokuje

Rola nauczycielki lub nauczyciela polega tutaj dodatkowo również na pomocy uczennicy/uczniowi w uświadomieniu, że jej/jego zachowanie również powinno się zmienić, by nie prowokować zachowań przemocowych.

1. **Słyszałam/słyszałem, że przytrafiły ci się w szkole jakieś niemiłe rzeczy.**
2. **Wygląda na to, że masz już tego dosyć.**
3. **Opowiedz mi o tym więcej. Jak to się zaczęło?**
W tym miejscu nauczycielka/nauczyciel stara się wskazać uczennicy/uczniowi związek pomiędzy jej/jego zachowaniem a tym, co jej/mu przytrafia się w szkole (np.: Aha, ilekroć podchodzisz do nich i żartujesz sobie z nich, oni zaczynają ci dokuczać).
4. **Czy uważasz, że jest coś, co mogłoby poprawić sytuację?**
Nauczycielka lub nauczyciel słucha, negocjuje rozwiązania, ustala działanie.
5. **Dobrze, spróbujmy tego przez następny tydzień, a później porozmawiamy i zobaczymy, jak się sprawy mają.**

Rozpoczęcie oddziaływania może zostać poprzedzone rozeznaniem się w tym, co się wydarzyło i kto jest kim – ale bardziej dla celów orientacyjnych i ustalenia kolejności rozmów niż na potrzeby szczegółowego badania sprawy. Anatol Pikas wręcz odradza dogłębne analizowanie detali i zbierania dowodów, gdyż może to prowadzić do stronniczości oraz poczynienia założeń, które wpłyną na przebieg rozmów.

Osoba prowadząca rozmowy powinna podkreślić, iż wie, że osobie X dzieje się krzywda. Jednocześnie musi także dać rozmówcy przestrzeń do przedstawienia swojej perspektywy.

Interwencję zaczyna się od osoby inicjującej przemoc. Podstawą jest uznanie jej jako sojusznika wspólnej sprawy i nakierowanie na postrzeganie siebie jako osoby potrafiącej naprawić relacje w grupie i dbającej o jej członków (w tym szczególnie o osobę, która doświadczała nękania). Rozmowę przeprowadza się tak, by jak najmniej przypominała ona dyskusję z rodzaju „upominających” („Zrobiłaś/zrobiłeś źle. Masz się tak nie zachowywać i przeprosić”), bo upominanie jedynie utrwała poczucie frustracji i złości, utrzymując błędne koło agresji.

Ważne jest także zapewnienie wsparcia i ochrony osobie doświadczającej przemocy, dlatego rozmowy z nią prowadzi się na końcu, by uniknąć posądzenia jej o donoszenie (lub przynajmniej to ograniczyć).

Osoba dorosła prowadząca rozmowy winna zadbać o atmosferę poufności, intymności i – w miarę możliwości – zaufania. Powinna pokazać, że jest gotowa chronić przed przemocą każdego bez wyjątku.

Celem praktycznym (minimalnym) interwencji jest uruchomienie konstruktywnej rozmowy między osobami = stronami konfliktu poprzez przygotowanie ich do spotkania i wypracowanie skutecznych zasad komunikacji umożliwiających utrzymanie relacji między tymi osobami.

Cel strategiczny (możliwe do osiągnięcia maksimum) to przebudowa relacji grupowych w taki sposób, by osoba doświadczająca przemocy stała się równoprawnym członkiem grupy.

W metodzie wspólnej sprawy nacisk położony jest na budowanie rozwiązań, a nie na szczegółową analizę problemu. Chodzi o to, by sam uczeń / sama uczennica wyszedł/wyszła z inicjatywą i zaproponowała co może zrobić. Jeśli będzie to jego/jej własny pomysł, nastawi się do niego pozytywnie, w przeciwieństwie do narzuconego zadania (np. „Przepróś go!”). A to zwiększy szansę zastosowania w praktyce propozycji i wzbogacenia o cenne doświadczenie sprawstwa.

Czego uczyć się uczniowie i uczennice podczas tak przeprowadzonej interwencji?

Osoby stosujące przemoc mogą przerwać spiralę swoich zachowań i wyjść z sytuacji z twarzą. Ponadto:

- budują/odbudowują zaufanie do dorosłych (ogromna rola słów i komunikatów niewerbalnych osoby facylitującej rozmowę),
- wzmacniają poczucie własnej odpowiedzialności i sprawczości (budowanej nie na poczuciu winy, lecz na poczuciu sprawstwa),
- uczą się, że zgłaszane przez nich pomysły mają wartość, i sprawdzają je w praktyce.

Osoby doświadczające przemocy mogą zostać uchronione przed jej intensyfikacją, uczą się swojej sprawczości, a w specyficznych okolicznościach – zauważają wpływ własnych zachowań społecznych na konflikty i rozpad relacji. Ponadto:

- otrzymują wsparcie poprzez okazanie im empatii i współczucia,
- poszukują rozwiązań dogodnych dla siebie (zastanowienie się nad tym, co sama mogłaby zrobić, by poprawić swoją sytuację).

Obie metody – koło przyjaciół i metoda wspólnej sprawy – świetnie się nadają do zastosowania jako pierwsze propozycje rozwiązania problemu. Powinny stanowić część przemyślanej i spójnego systemu reagowania, który zawiera hierarchię różnych działań podejmowanych w sytuacjach kryzysu relacji w danej szkole. System ten powinien być wypracowany przez grono pedagogiczne we współpracy z rodzicami oraz uczniami i znany wszystkim.



Dominika Cieślukowska – psycholożka międzykulturowa, certyfikowana trenerka antydyskryminacyjna, związana z sektorem oświatowym – pracuje w szkołach i organizacjach wspierających instytucje oświatowe. Od 2018 r. trenerka systemowego programu „Szkoła Przyjazna Prawom Człowieka – jak przeciwdziałać wykluczeniu i dyskryminacji w szkole”, w którym uczy m. in. metody wspólnej sprawy.

Od 2002 r. pracuje z klasami międzykulturowymi, wspierając osoby z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Autorka koncepcji merytorycznej, superwizorka i prowadząca szkolenia w programie „Pomorska szkoła włączająca” realizowanym przez Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku.

Pigułka wiedzy dla nauczycieli języka polskiego jako drugiego

POMOCE I PODRĘCZNIKI

Nauczanie języka polskiego jako obcego należy zacząć od zapoznania się z podręcznikami metodycznymi. Publikacje te pokazują schemat działań podejmowanych przez nauczyciela oraz kolejność procesów zachodzących w czasie uczenia się języka polskiego jako obcego (jpjo).

Najważniejsze pozycje metodyczne:

1. *Metodyka nauczania języków obcych* Hanny Komorowskiej
 - Książka ta odpowiada na pytania, jak:
 - » zaplanować kurs językowy,
 - » zaprojektować i przygotować program nauczania,
 - » opracować konspekt lekcji,
 - » wybrać metodę nauczania i odpowiednie materiały.
2. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* Anny Seretny, Ewy Lipińskiej
 - Pierwszy poradnik do nauczania jpjo uwzględniający nauczanie zarówno części systemu języka, jak i czterech sprawności: słuchania, mówienia, czytania i pisania.
 - Zawiera ciekawe techniki nauczania z różnorodnymi ćwiczeniami językowymi.
3. *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie* Przemysława Gębala
 - Wprowadza do tematyki glottodydaktyki.
 - Napisana w konwencji podręcznika akademickiego, przygotowanego w formie wykładu.
4. *Co warto wiedzieć? Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie* Anny Dąbrowskiej, Małgorzaty Pasieki, Urszuli Dobesz
 - Bezpłatny poradnik znajdujący się na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=188>.
 - W publikacji pojawiają się następujące elementy:
 - » programy nauczania,
 - » sposoby nauczania,
 - » planowanie lekcji,
 - » nauczanie wiedzy o Polsce,

- » historia Polski,
- » kultura i tradycje Polski.

Wybór podręcznika do pracy podczas nauczania języka polskiego jako drugiego

Wybierając podręczniki, należy wziąć pod uwagę, kogo uczymy, jaki poziom językowy reprezentuje ta osoba, ile ma lat – czy jest to dziecko, czy dorosły.

Według Hanny Komorowskiej ważne jest także, czy:

- są to zajęcia indywidualne czy grupowe,
- poziom intelektualny dziecka jest adekwatny do treści zawartych w danym podręczniku,
- osoba ucząca się jest uzdolniona językowo,
- podręcznik jest zgodny z programem nauczania,
- polecenia zamieszczone w podręczniku są dobrze skonstruowane, odpowiednio do danego poziomu językowego,
- wiek osób uczących się jest odpowiedni,
- poziom językowy jest dobrze dobrany,
- podręcznik zapewnia możliwość indywidualizacji, wspomagając pracę w grupie niejednorodnej językowo,
- ilustracje i grafiki dobrano odpowiednio do wieku,
- podręcznik pomaga rozwijać wszystkie sprawności językowe (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie),
- podręcznik pomaga kształcić wszystkie podsystemy językowe (foniczny, graficzny, leksykalny, składniowy),
- podręcznik zawiera różnorodne ćwiczenia,
- podręcznik wzbogacono o obudowę metodyczną (ćwiczenia, karty pracy, podręcznik nauczyciela, testy, MP3, platforma interaktywna)¹.

Wykaz podręczników i materiałów do nauki języka polskiego jako obcego z podziałem na etapy edukacyjne

Materiały dla I etapu edukacyjnego

Na stronie <http://wymowapolska.pl> znajdują się ćwiczenia wspomagające rozwój procesów mentalnych, odpowiadających za rozumienie i produkcję mowy oraz ułatwiających naukę procesu czytania i pisanie. Na tej platformie znajduje się interaktywny test, który pomoże dokonać wstępnej oceny i diagnozy percepcji słuchowej badanych osób. Platforma ta może być pomocna podczas nauki języka polskiego jako obcego oraz dla dzieci wychowanych w środowisku wielokulturowym.

1. *Pakiet edukacyjny Gwiazdka z nieba* Justyny Krztoń, Rafała Piechockiego
 - Adresowany do dzieci dwujęzycznych w wieku od roku do trzech lat.
 - Zawiera siedem elementów, m.in. kolorowanki, zapis nutowy piosenek, zeszyty ćwiczeń.
2. *Ja i mój świat* Beaty Jędryki
 - To program nauczania wraz kartami pracy i scenariuszami.

¹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2015, s. 48.

- Każdy scenariusz został opatrzony specjalną metryczką, w której wpisano cele, sytuacje komunikacyjne oraz słownictwo do utrwalenia.
 - Scenariusze różnią się długością, wynika to zarówno z tematyki, poziomu trudności, jak i zaproponowanych aktywności.
3. *Figlarna kredka* Małgorzaty Małycki
 - Komplet edukacyjny dla 5–6-latków.
 - 36 niezwykłych opowieści namalowanych przez autorkę – malarkę.
 - Uczeń śledzi losy kredki – bohaterki opowieści.
 - Uczeń nazywa rzeczy, osoby, cechy, czynności, określa położenia w przestrzeni.
 - W skład kompletu wchodzi m.in. ćwiczenia pełne zabaw i zagadek.
 4. *Sprytny ołówek* Małgorzaty Małycki
 - Komplet edukacyjny dla 6–7-latków.
 - Jest to kontynuacja *Figlarnej kredki*.
 - Publikacja składa się z podręcznika, kart pracy oraz obudowy metodycznej.
 - W książce proponuje się naukę czytania z wykorzystaniem metody globalnej i sylabowej.
 - Materiał podzielony jest na 36 lekcji, podczas których prezentowane są ćwiczenia do nauki kreślenia liter i ćwiczenia płynności ruchów ręki poprzez rysowanie.
 - Zawarte w publikacji teksty literackie stanowią zachętę do nauki czytania, poszerzania słownictwa i wiedzy z zakresu kultury polskiej.
 5. *Ciekawskie pióro* Małgorzaty Małycki
 - Komplet edukacyjny dla 7–8-latków.
 - Jest to kontynuacja *Figlarnej kredki* i *Sprytnego ołówka*.
 - Prezentowane są ćwiczenia kształtujące umiejętność redagowania wypowiedzi pisemnych (życzenia, list, wywiad, opis, instrukcja, ogłoszenie, opowiadanie itp.).
 - 12 rozdziałów zgodnych z kalendarzem szkolnym.
 6. *Piszę na A* Małgorzaty Szelc-Mays
 - Zbiór ćwiczeń do nauki pisania po polsku na poziomie A1.
 - Przeznaczony głównie dla dzieci polonijnych.
 - Złożony z dwóch części: I – litery, sylaby, ortografia, II – 200 ćwiczeń w pisaniu (pisanie po śladzie, podpisywanie, przepisywanie, uzupełnianie oraz dokańczanie zdań i krótkich tekstów).
 7. *Lubię polski!* Agnieszki Rabiej
 - Książka adresowana do dzieci w wieku 6–7 lat.
 - Znajdują się tam scenariusze, które można modyfikować w dowolny sposób.
 - Publikacja pomaga rozwijać kompetencje komunikacyjne dzieci poprzez gry, piosenki i historie obrazkowe.
 - Do książki dołączono również materiały do kolorowania, kolorowe karty obrazkowe oraz transkrypcje nagrań zamieszczonych na płytach CD.
 8. *Lubię czytać po polsku!* Agnieszki Rabiej
 - Jest to uzupełnienie publikacji *Lubię polski!*
 - Składa się z dwóch części: I i II – to zbiory tekstów i ćwiczeń rozwijających umiejętność czytania ze zrozumieniem.

9. *Po polsku? Tak! Elementarz dla cudzoziemców do nauki języka polskiego jako obcego* Zenona Licy, Anety Licy

- Do wykorzystania na zajęciach grupowych i indywidualnych.
- W skład serii wchodzi elementarz, dwa zeszyty ćwiczeń, płyty z nagraniami dialogów i piosenek oraz poradnik dla nauczyciela.
- Ćwiczone są wszystkie sprawności: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie.

Materiały dla II etapu edukacyjnego

1. *Polski krok po kroku* Iwony Stempek

- Publikacja przeznaczona dla młodzieży w wieku 10–15 lat.
- Podręcznik zachowuje proporcje między gramatyką, słownictwem, doskonaleniem wymowy i umiejętnościami komunikacyjnymi.
- Treści są dostosowane do możliwości edukacyjnych nastolatków.
- Prezentowany świat jest bliski młodym ludziom (szkoła, nowe technologie, rówieśnicy).

2. Publikacje – bezpłatne materiały znajdujące się na platformach edukacyjnych

- » Poniższe materiały – rekomendowane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki – mogą stanowić doskonałe wsparcie w przeprowadzaniu zdalnych lekcji, stać się źródłem niezbędnej wiedzy i inspiracją do pracy online. Korzystanie z nich jest nieodpłatne. Link <https://www.orpeg.pl/wsparcie-nauczycieli/materiały-dydaktyczne> przekierowuje do interaktywnej listy – kliknięcie w dany tytuł przenosi do konkretnej publikacji – zawierającej następujące pozycje:

- *Dawniej to było – Krótki przewodnik po historii Polski*
- *Język polski bez granic* – klasa VI i VII
- *Emi i Maks w polskiej szkole* – podręcznik + 3 części ćwiczeń
- *Emi i Maks w podróży po Polsce*
- *Polskie Niezapominajki* – podręcznik, ćwiczenia, poradnik, zestaw zdjęć + nagrania
- *Polskie Niezapominajki 2* – podręcznik, ćwiczenie, wycinanki
- *Z innej bajki* – podręcznik, materiały uzupełniające + nagrania
- *Miniporadnik gramatyczny dla nauczycieli języka polskiego na Wschodzie*
- *Od dzwonka do dzwonka*
- *Zanim zadzwoni dzwonek*
- *A to polski właśnie!*
- *Biało-Czerwoni gramy razem* – podręcznik, zeszyt ćwiczeń, książka dla nauczyciela + nagrania
- *W sercu Biało-Czerwoni* – podręcznik, zeszyt ćwiczeń, książka dla nauczyciela

Gra interaktywna

- *Poznaj Polskę*

Filmy wspierające nauczycieli w realizacji zdalnego nauczania

- *Jak uczyć online?*
- *Jak zorganizować lekcje hybrydowe?*

Filmy poświęcone treściom historycznym

- *Godzina W*
- *Ojcowie Niepodległości*

- *Rok rocznic – od czapki do triery*
- » *Emi i Maks w polskiej szkole* (podręcznik do nauki czytania dla dzieci polonijnych z Irlandii)
 - Podręcznik jest podzielony na trzy części.
 - W części pierwszej uczniowie poznają litery.
 - Każda lekcja jest podzielona na dwie części (naukę danej sprawności z wprowadzeniem komponentu kulturowego – zapoznanie uczniów z polską kulturą).
 - Publikacja zawiera bogatą obudowę dla nauczyciela.
 - Podręcznik jest skierowany do uczniów klas początkowych.
- » *Z innej bajki* (podręcznik do nauki języka polskiego dla uczniów w Niemczech)
 - Razem z bohaterami książki czytelnik uczestniczy w ważnych wydarzeniach: Boże Narodzenie, Dzień Matki, zakończenie roku szkolnego itp.
 - Osoba ucząca zapoznaje się z polskimi zwyczajami, legendami i polskimi miastami w zestawieniu z niemiecką kulturą.
 - Podręcznik zawiera obudowę audio, którą można pobrać z platformy po wypełnieniu formularza.
- » *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!* (podręcznik do nauki języka polskiego dla uczniów z Ukrainy)
 - Podręcznik składa się z pięciu części.
 - Każda z części odpowiada poszczególnym poziomom nauczania i jest wyposażona w materiały uzupełniające dla nauczyciela.
 - Podręcznik dostępny jest bezpłatnie po wypełnieniu formularza.
- » *Język polski bez granic* (podręcznik do nauki języka polskiego dla uczniów z Ukrainy)
 - Ma różne poziomy – od A1 do B2.
 - Nie trzeba korzystać z całego podręcznika, można z poszczególnych lekcji/rozdziałów.
 - Do każdej lekcji został przygotowany materiał dźwiękowy.

Materiały dla młodzieży

1. *Językowy oddział ratunkowy* Centrum Wsparcia Imigrantów i Imigrantek
 - Podręcznik nie jest wierny tradycyjnym zasadom tworzenia pomocy glottodydaktycznych – to zbiór tematów, które zostały uznane przez ankietowanych za najważniejsze w pierwszym miesiącu przebywania w Polsce. W podręczniku skupiono się na wzbogacaniu leksyki, jednocześnie minimalizując gramatykę. *Językowy Oddział Ratunkowy* składa się z dziewięciu bloków tematycznych, dzięki nim uczący się przygotowuje się do pierwszych samodzielnych kroków stawianych w Polsce.
 - Poruszane bloki tematyczne to m.in.: powitania i pożegnania, przedstawianie się, dane personalne, liczebniki, zawody, praca, narodowość, zakupy, weekend, moje dziecko chodzi do szkoły, dodatkowe zajęcia w szkole, wynajem mieszkania, u lekarza.
2. *Od dzwonka do dzwonka* (podręcznik do nauki języka polskiego dla nastolatków w Wielkiej Brytanii)
 - Kształci wszystkie sprawności językowe wymagane podczas zdawania państwowych egzaminów z języka polskiego.
 - W książce przedstawiony jest świat literatury i kultury polskiej.

- Bohaterowie podręcznika to młodzież, która zajmuje się redakcją szkolnej gazetki.
 - Teksty zawierają informacje na temat znanych postaci i ich osiągnięć.
3. *A to polski właśnie*
 - Zintegrowana platforma, na której znajdują się dwie części podręcznika i darmowe pliki z nagraniami audio.
 - Część I i II składa się z 40 lekcji.
 4. Księgarnie z bogatą ofertą książek do nauki języka polskiego:
 - <https://polishbookstore.pl>
 - <https://ksiegarnia.poltax.waw.pl>
 5. Platformy edukacyjne z programami i darmowymi podręcznikami:
 - <https://www.orpeg.pl/wsparcie-nauczycieli/materialy-dydaktyczne>
 - <https://www.gov.pl/web/udsc/materialy-dydaktyczne-do-nauki-jezyka-polskiego---dla-dzieci>
 - <https://wid.org.pl/podrecznik>
 - <https://pol.org.pl/a-to-polski-wlasnie-pobierz-podrecznik>
 - <https://odnswp.pl/jezyk-polski-bez-granic/>
 - <http://www.wlaczpolske.pl>
 - <http://popolskupopolsce.edu.pl>
 - <https://www.polskinawynos.com>
 6. Wybrane narzędzia interaktywne:
 - <https://www.slovostory.com/onboarding>
 - <https://www.canva.com>
 - <https://pixabay.com/pl/>
 - <https://babadum.com>
 - <https://vocaroo.com>
 - <https://www.jasnopis.pl>
 - <https://www.mauthor.com/present/5958883016835072>
 - <https://wordart.com>

Tytuł podręcznika	QR kody
<i>Innowacyjny zeszyt lekturowy dla klas VII–VIII</i>	
<i>Polak potrafi</i>	
<i>Język polski bez granic</i> <i>Polskie Niezapominajki</i> <i>Z innej bajki</i> <i>Od dzwonka do dzwonka</i> <i>Zanim zadzwoni dzwonek</i>	

Tytuł podręcznika	QR kody
<i>Z językiem polskim każdego dnia</i> <i>Polski na dobry start</i>	
<i>Językowa podróż po Polsce</i>	
<i>Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!</i>	

POZIOMY JĘZYKOWE

Europejski system opisu kształcenia językowego określa stopień znajomości języka obcego w czterech sprawnościach: słuchaniu, mówieniu, czytaniu i pisaniu. Stopnie znajomości podzielono na sześć poziomów: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Opis poziomów języka wraz z niezbędną liczbą godzin umożliwiającą osiągnięcie danego poziomu:

- elementarny A1: 80–120 godzin nauki,
- wstępny A2: 180–200 godzin nauki,
- progowy B1: 350–400 godzin nauki,
- średni ogólny B2: 500–600 godzin nauki,
- C1–C2 – poziom biegłości językowej.

Zanurzenie ucznia w język, którego się uczy, powoduje, że na faktyczne osiągnięcie poszczególnych poziomów potrzeba znacznie mniej czasu. Należy pamiętać, że uczniowie uczą się polskiego na regularnych lekcjach przedmiotowych oraz w kontaktach z rówieśnikami podczas przerw i prywatnych spotkań.

Opis kompetencji uczącego się języka obcego wg Małgorzaty Pamuły-Behrens:

1. Etap przedprodukcyjny: do 6 miesięcy.
2. Etap wczesnej produkcji: 6–12 miesięcy.
3. Etap podstawowej komunikacji: od roku do 3 lat.
4. Etap średniej płynności: 3–5 lat.
5. Etap zaawansowanej płynności: 5–7 lat².

Obecnie na polskim rynku wydawniczym nie ma dużego wyboru narzędzi do przeprowadzania diagnoz językowych. Jednakże istnieją pewne propozycje sprawdzenia wiedzy i umiejętności językowych, które mogą stanowić inspirację do stworzenia własnego testu językowego określającego poziom językowy. Znajdują się one w darmowym pakiecie edukacyjnym *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*³.

² Zob. <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/> [dostęp: 10.01.2023].

³ Zob. <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf> [dostęp: 10.01.2023].

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego – tabela samooceny

Pisanie	Mówienie		Rozumienie	
	Samodzielne wypowiedzianie się	Porozumiewanie się	Czytanie	Sluchanie
A1 Pisanie	<p>Portafle napisać krótki, prosty tekst na widokowe, np. z podziwieniami z wakacji. Portafle wypisać formularze (np. w hotelu) z danymi osobowymi, takimi jak nazwisko, adres, obywatelstwo.</p>	<p>Portafle brać udział w rozmowie pod warunkiem, że rozmówca jest gotów powtórzać lub inaczej formułować swoje myśli, mówiąc wolniej oraz pomagając mi ująć w słowa to, co usłyszę opowiedzieć. Portafle formułować proste pytania dotyczące najlepiej mi znanych tematów lub najpotrzebniejszych spraw – i odpowiadać na tego typu pytania.</p>	<p>Rozumieniem znane nazwy, słowa i bardzo proste zdania, np.: na tablicach informacyjnych i pakietach lub w katalogach.</p>	<p>Portafle zrozumieć znane mi słowa i bardzo podstawowe wyrażenia dotyczące mnie osobiste, mojej rodziny i bezpośredniego otoczenia, gdy tempo wypowiedzi jest wolne a wyrazowa wyrazna.</p>
A2	<p>Portafle pisać krótkie i proste notatki lub wiadomości wynikające z doświadczeń potrzeb, list prywatny, na przykład dotyczący komus za cos.</p>	<p>Portafle brać udział w zwykłej, typowej rozmowie wynagradzającej prostej bezpośredniej wymiany informacji na znane mi tematy. Portafle sobie radzić w bardzo krótkich rozmowach towarzyskich, nawet jeśli nie rozumie wszystkich wyrażańco długo, by samemu podtrzymać rozmowę.</p>	<p>Portafle czytać bardzo krótkie, proste teksty. Portafle znaleźć konkretne, przewidziane informacje w prostych tekstach dotyczących życia codziennego, takich jak ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy. Rozumieć krótkie, proste listy prywatne.</p>	<p>Portafle zrozumieć wyrażenia związane ze sprawami dla mnie ważnymi (np. podstawowe informacje dotyczące mnie i mojej rodziny, zakupów, miejsca i regionu zamieszkania, zatrudnienia). Portafle zrozumieć główny sens zawarty w krótkich, prostych komunikatach i ogłoszeniach.</p>
B1	<p>Portafle pisać proste teksty notatki na znane mi lub związane z moimi zainteresowaniami, tematy, portafle pisać prywatne listy, opisując swoje przeżycia i wrażenia.</p>	<p>Portafle łączyć wyrażenia w prosty sposób, by opisywać przeżycia i zdziwienia, a także swoje marzenia, nadzieje i ambicje. Portafle krótko uzasadniać i objaśniać własne poglądy i plany. Portafle relacjonować wydarzenia i opowiadać przebieg akcji książek czy filmów, opisując własne reakcje i wrażenia.</p>	<p>Rozumieć teksty składające się głównie ze słów najczęściej występujących, dotyczących życia codziennego lub zawodowego. Rozumieć opisy wydarzeń, uczuć i pragnień zawarte w prywatnej korespondencji.</p>	<p>Portafle zrozumieć główne myśli zawarte w jasnej, strukturalnej w standardowej odmianie języka wypowiedzi (np. podsumowanie wywodu, ze temat jest wolnego ild. Portafle zrozumieć główne wątki wielu programów radiowych i telewizyjnych traktujących o sprawach bieżących lub o sprawach interesujących mnie prywatnie lub zawodowo – wtedy, kiedy te informacje są podawane stosunkowo wolno i wyraźnie.</p>
B2	<p>Portafle pisać proste teksty dotyczące wyrażenia na dołowne zainteresowaniami, tematy, portafle pisać prywatne listy, opisując swoje przeżycia i wrażenia.</p>	<p>Portafle formułować przejryste, rozbudowane wypowiedzi na różne tematy związane z dziedzinami, które mnie interesują. Portafle wyjaśnić swój punkt widzenia w danej kwestii oraz podać argumenty za i przeciw, względem możliwych rozwiązań.</p>	<p>Portafle się porozumiewać na tyle płynnie i spontanicznie, że mogę prowadzić dość swobodne rozmowy z rodzinnymi, użytkownikami języka. Portafle brać czynny udział w dyskusjach na znane mi tematy, przedstawiając swoje zdanie i bronąc swoich poglądów.</p>	<p>Portafle zrozumieć dłuższe wypowiedzi i większą część wypowiedzi oraz naśladować i wykonać niektóre z nich. Portafle rozumieć więcej wiadomości telewizyjnych i programów o sprawach bieżących. Rozumieć większość filmów w standardowej odmianie języka.</p>
C1	<p>Portafle pisać rozprawki, szersze teksty na dołowne tematy związane z moimi zainteresowaniami. Portafle napisać rozprawkę lub opracowanie, przekazywać informacje lub rozstrzygać argumenty za i przeciw. Portafle pisać listy, podsumowując znaczenie, jakie mają dla mnie dane wydarzenia i przeżycia.</p>	<p>Portafle formułować przejryste i szczegółowe wypowiedzi dotyczące skomplikowanych zagadnień, rozwiązań w nich wybrane podtematy lub poszczególne kwestie i kończąc je odpowiednią konkluzją.</p>	<p>Portafle się wypowiadać płynnie i spontanicznie, bez zbyt widocznego namyślenia się w celu znalezienia właściwych sformułowań. Portafle skutecznie porozumiewać się w kontaktach towarzyskich i sprawach zawodowych. Portafle precyzyjnie formułować swoje myśli i poglądy, zręcznie nawiązując do wypowiedzi rozmówców.</p>	<p>Rozumieć dłuższe wypowiedzi, nawet jeśli nie są one jasno skonstruowane i kiedy związki logiczne są w nich jedynie implikowane a nie wyrażone bezpośrednio. Bez większych trudności rozumieć programy telewizyjne i filmy.</p>
C2	<p>Portafle pisać płynnie, zrozumiałe teksty, stosując odpowiedni w danym przypadku styl. Portafle pisać o złożonych zagadnieniach w listach, oparowaniach lub artykułach, prezentując poruszane problemy logicznie i skutecznie. Tak by ułatwić odbiorcy rozumienie i zapamiętanie najważniejszych kwestii. Portafle pisać streszczenia i recenzje prac specjalistycznych i utworów literackich.</p>	<p>Portafle przedstawiać płynny, klarowny wywód lub opis sformułowany w stylu właściwym dla danego kontekstu w sposób logiczny i skutecznym, udzielając odbiorcy odpowiednio i zapamiętane najważniejszych kwestii. Portafle pisać streszczenia i recenzje prac specjalistycznych i utworów literackich.</p>	<p>Portafle bez żadnego wysiłku brać udział w każdej rozmowie czy dyskusji. Dobrze znam i odpowiednio stosuję wyrażenia idiomatyczne i potoczne. Wyrażam się płynnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeń. Jeśli nawet mówiam pewnie problemy z wyrażeniem czegoś, portafle tak przeformułować swoje wypowiedzi, że rozmówcy są właściwie niewiadomi moich bratków.</p>	<p>Nie mam żadnych trudności ze zrozumieniem jakiegokolwiek wypowiedzi (mówionej – słuchanej „na żywo” czy odbieranej za pośrednictwem mediów) – nawet przy szybkim tempie mowienia rodzinnego użytkownika języka, pod warunkiem jednak, iż mam trochę czasu, by przyzwyczaić się do nowego akcentu.</p>

METODA JES-PL

Metoda JES-PL (Język Edukacji Szkolnej – JĘZYK POLSKI) została stworzona, aby pomóc nauczycielom pracującym z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Umożliwia ona uczenie się języka polskiego oraz gromadzenie wiedzy i umiejętności w tym języku. Metoda ta bardzo mocno koreluje z badaniami i doświadczeniami badaczy dwujęzyczności, tj. J. Cummissa i C. Snowa.

JES-PL to język, którym uczniowie posługują się głównie w szkole. Brak umiejętności językowych blokuje zdobywanie wiedzy z zakresu edukacji polonistycznej i przedmiotowej.

Metoda JES-PL – podstawy teoretyczne

Metoda JES-PL opiera się na sześciu filarach teoretycznych:

1. koncepcji języka edukacji szkolnej,
2. teorii akwizycji języka drugiego,
3. metodzie kształcenia sprawności językowej,
4. teorii przetwarzania informacji w procesie uczenia się,
5. strategicznym uczeniu języka poprzez budowanie „rusztowania”,
6. teorii samoukierunkowania¹.

Podczas pracy z uczniami z doświadczeniem migracji wymaga się od nauczyciela znajomości procesu akwizycji oraz umiejętności dostosowywania metod oraz treści do potrzeb i możliwości uczniów.

Akwizycja języka drugiego jest procesem długotrwałym, złożonym z sześciu etapów, które nazwała Małgorzata Pamuła-Behrens:

1. Etap przygotowawczy.
2. Etap słów i zdań.
3. Etap podstawowej komunikacji.
4. Etap początkowej płynności i poprawności językowej.
5. Etap doskonalenia płynności i poprawności językowej.
6. Etap płynności i poprawności językowej.

1. Etap przygotowawczy

Nazywany także okresem ciszy. To czas, w którym nasi podopieczni uczą się nowego języka, lecz jeszcze w nim nie mówią. Może on trwać nawet do sześciu miesięcy. Długość okresu przygotowawczego zależy od czynników indywidualnych związanych zarówno z samym uczącym się, jaki i ze środowiskiem, w którym odbywa się nauka nowego języka.

2. Etap słów i zdań

Uczący się w komunikacji używa podstawowych słów i prostych zdań. Uwaga jest skupiona na rozumieniu i odkrywaniu nowego języka. Uczeń zaczyna wyodrębniać w słyszonym tekście słowa oraz rozpoznawać te, które są mu znane. Język nie jest poprawny. Pojawiają się pierwsze próby komunikacji.

¹ Zob. <https://jows.pl/artykuly/metoda-jes-pl-nauczanie-jezyka-edukacji-szkolnej-uczniow-z-doswiadczeniem-migracji> [dostęp: 10.01.2023].

3. Etap podstawowej komunikacji

Mówienie staje się bardziej płynne, a słowa i zdania są dłuższe. Uczący najłatwiej odnajduje się w znanych mu kontekstach. Słownictwo poszerza się, liczba błędów w wypowiedziach ustnych i pisemnych maleje. Dotyczy to szczególnie sytuacji znanych, w których powtarzają się pewne modele komunikacji.

4. Etap początkowej płynności i poprawności językowej

Mówienie jest dość płynne w sytuacjach społecznych, błędów jest niewiele. Wyzwaniem dla ucznia są nowe konteksty oraz język edukacji szkolnej. Tutaj uczący się napotyka najwięcej problemów, bo brakuje mu słownictwa i struktur językowych, aby w pełni uczestniczyć w procesie uczenia się. Ma jeszcze trudności z rozumieniem tekstów szkolnych (ustnych i pisanych) ze względu na ograniczony kontekst.

5. Etap doskonalenia płynności i poprawności językowej

Mówienie jest płynne, szczególnie w sytuacjach społecznych. Uczący się wypowiada się bez problemów w większości nowych sytuacji i interakcji, także tych dotyczących edukacji szkolnej. Braki nadal mogą się pojawiać w obszarze słownictwa specjalistycznego, nowych nieznanymi wyrażen i związków frazeologicznych. Uczący się może bez większych problemów uczestniczyć w procesie uczenia się. Język nie jest już barierą. Błędów w wypowiedzi jest niewiele.

6. Etap płynności i poprawności językowej

Uczący się komunikuje się płynnie we wszystkich sytuacjach, także tych szkolnych. Problemy mogą się pojawić w zakresie specyficznych wyrażen lub niektórych związków frazeologicznych. Uczący się nie ma problemów językowych w procesie uczenia się, czuje się komfortowo w sytuacji komunikacji w drugim języku.

Metoda JES-PL krok po kroku:

1. diagnoza,
2. adaptacja tekstu,
3. budowanie słowniczka specjalistycznego,
4. tropiciel słówek,
5. gramatyka okazjonalna.

1. Diagnoza

Diagnoza pozwoli na przygotowanie indywidualnego programu nauczania (zgodnie z wymaganiami dotyczącymi uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi).

W diagnozie należy wziąć pod uwagę wcześniejsze doświadczenia edukacyjne dziecka: jakie otrzymywało oceny, z jakim przedmiotami miało problemy. Na tym etapie pomocni będą rodzice/opiekunowie dziecka. Podczas rozmowy z nimi należy poruszyć temat dotychczasowej nauki dziecka, poznać jego ulubione przedmioty, warunki, w których mieszka, warunki do nauki, zdolność komunikowania się w języku ojczystym oraz umiejętność czytania w języku rodzimym.

2. Adaptacja tekstu

Przed uproszczeniem tekstu należy:

- » Zdecydować, czego uczący się ma się nauczyć.
- » Podkreślić wszystkie wyrazy specjalistyczne ważne dla tego tekstu.
- » Wyróżnić wyrazy o wysokiej frekwencji.

- » Podkreślić związki frazeologiczne istotne dla tekstu. Warto zaznaczyć, że metafory wprowadza się w późniejszych etapach nauki języka. Na początku warto zrezygnować ze znaczeń przenośnych.
- » Znaleźć konstrukcje gramatyczne typowe dla tekstu i zdecydować, które z nich zostaną wykorzystane w gramatyce okazjonalnej.
- » Opracować nowy tekst, zachowując wszystkie podkreślone elementy. Należy budować zdania pojedyncze, sprawdzając, czy konstrukcje gramatyczne się powtarzają oraz czy formy są spójne z przyjętą przez siebie koncepcją.
- » Uzupelnąć tekst ilustracjami, wykresami, tabelami.

3. Budowanie słowniczka specjalistycznego

Następną częścią metody JES-PL jest nieustające rozwijanie języka ucznia poprzez wzbogacanie zasobu leksykalnego, a w szczególności słownictwa specjalistycznego, które jest wykorzystywane w kontekście szkolnym. Opanowane słownictwo jest niezbędne podczas procesu uczenia się i funkcjonowania w szkole.

Warto przygotować słowniczki specjalistyczne, które można traktować jako rusztowane i podstawę danego tematu bądź działu na konkretnym przedmiocie lekcyjnym. Słowniczki specjalistyczne – mogące stać się wzorem i inspiracją do stworzenia własnego spisu słów – znajdują się w darmowej publikacji *Inny w polskiej szkole*².

4. Tropiciel słówek

W metodzie JES-PL wzbogacaniu języka ucznia służy technika „Tropiciel słówek”. Polega ona na systematycznym objaśnianiu słownictwa, które jest dla ucznia nowe, ze szczególnym zwróceniem uwagi na terminy z różnych obszarów wiedzy, a także słownictwo, które jest wykorzystywane w rozmaitych dziedzinach. W celu ułatwienia przyswojenia nowego słowa uczeń objaśnia znaczenie i wykorzystuje dostępne już słownictwo. Ponadto uczący się:

- korzysta z zasobów języka pierwszego,
- wykorzystuje zasoby innego języka obcego, który zna,
- proponuje synonimy lub antonimy,
- ilustruje słowo,
- używa słów w kontekście, np. budując zdanie.

5. Gramatyka okazjonalna

Aktywność ucznia jest związana z myśleniem analitycznym, czego konsekwencją są sformułowane wnioski. W procesie nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście gramatycznym należy pokazywać, że pewne konstrukcje pełnią wyznaczone funkcje i mają powtarzalną strukturę.

Pracując wg metody JES-PL, należy:

- nie bać się powtórzeń,
- skracać zdania,
- zamieniać zdania złożone na zdania pojedyncze,
- usuwać imiesłowy,
- w planie wydarzeń nie stosować równoważników zdań,

² Zob. https://um.warszawa.pl/documents/21449838/21614882/inny_w_polskiej_szkole.pdf/32445ba1-7916-f8a3-1615-bc4a04c02103?t=1634497737324 [dostęp: 10.01.2023].

- używać jednego czasu (najlepiej teraźniejszego),
- unikać frazeologizmów,
- robić przypisy,
- podkreślać wyrazy o wysokiej frekwencji,
- odpowiednio konstruować polecenia: proszę + bezokolicznik: proszę przeczytać, proszę napisać (na poziomie A2 można stosować już tryb rozkazujący),
- możliwie najczęściej dołączać do adaptowanego tekstu zdjęcia bądź grafiki (<https://pixabay.com/pl/>).

SPRAWNOŚĆ: SŁUCHANIE

Propozycja ćwiczeń doskonalących sprawność słuchania na przykładzie piosenki Marka Grechuty Wolność³

Wolność

Gdy widzisz ptaka w locie jak wolny jest
 Jak płynie sobie, aż po nieba kres.
 Wiedz – niebo bywa pełne wichrów i burz
 A z lotu ptaka już nie widać róż.
 Bo wolność – to nie cel lecz szansa by
 Spełnić najpiękniejsze sny, marzenia.
 Wolność - to ta najjaśniejsza z gwiazd
 Promyk słońca w gęsty las, nadzieja.
 Wolność to skrzypce, z których dźwięków cud
 Potrafi wyczarować mistrza trud.
 Lecz kiedy zagra na nich słaby gracz
 To słycać będzie tylko pisk, zgrzyt, płacz.
 Bo wolność – to wśród mądrych ludzi żyć
 Widzieć dobroć w oczach ich i szczęście.
 Wolność – to wśród życia gór i chmur
 Poprzez każdy bór i mur znać przejście.
 Wolność lśni wśród gałęzi wielkich drzew
 Które pną się w słońce każda w swoją stronę.
 Wolność brzmi jak radosny ludzi śmiech
 Którzy wolność swą zdobyli na obronę -
 Zwycięstwa, mądrości, prawdy i miłość
 Spokoju, szczęścia, zdrowia i godności.
 Wolność to diament do oszlifowania
 A zabłyśnie blaskiem nie do opisania.

³ Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=7TVubx3fcZA> [dostęp: 10.01.2023].

Wolność to także i odporność serc
By na złą drogę nie próbować zejść.
Bo są i tacy, którzy w wolności cud
Potrafią wmieszać swoich sprawek bród.
A wolność – to królestwo dobrych słów,
mądrych myśli, pięknych snów,
to wiara w ludzi.
Wolność – ją wymyślił dla nas Bóg
aby człowiek wreszcie mógł
w niebie się zbudzić.

Rodzaje zadań do wykorzystania podczas ćwiczeń sprawności słuchania według Anny Seretny i Ewy Lipińskiej:

- techniki poprzedzające słuchanie,
- techniki towarzyszące słuchaniu,
- techniki następujące po wysłuchaniu⁴.

Techniki poprzedzające słuchanie

- Pytania związane z tekstem, jego tematem lub tytułem.
Na podstawie na przykład tytułu piosenki proszę odpowiedzieć na pytanie: Kim może być główny bohater piosenki?
- Interpretacja tytułu lub ilustracji.
Co oznacza słowo wolność?
Jak rozumiesz wolność?
Czym jest dla Ciebie wolność?
- Próba przewidywania słów występujących w tekście (po podaniu jego tytułu lub zagadnienia/motywu).
Znając tytuł piosenki, pomyśl, jakie słowa mogą się znaleźć w utworze.

Techniki towarzyszące słuchaniu

- Zaznaczanie na podanej liście tych wyrazów, które występują w tekście (wyrazy nie są ułożone w kolejności, może być ich więcej).

Proszę zaznaczyć wyrazy, które występują w tekście:

las	mur
mądrość	drzew
skrzypce	śmierć
cud	nienawiść
pisk	kryształ

- Zaznaczanie błędów w tekście i podawanie poprawnej wersji.

Proszę zaznaczyć błędnie zapisane zdania piosenki i podać prawidłową wersję:

⁴ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 204.

Wolność to skrzypce, z których dźwięków brud ❑ błąd w wersie
Potrafi przygotować mistrza trud ❑ błąd w wersie

Wolność to skrzypce, z których dźwięków cud ❑ wersja prawidłowa
Potrafi wyczarować mistrza trud ❑ wersja prawidłowa

- Uzupelnianie luk w tekście słowami, fragmentami tekstu.

Bo wolność – to nie cel lecz by
Spełnić najpiękniejsze, marzenia.
Wolność – to ta najjaśniejsza z
Promyk w gęsty las, nadzieja.

Wolność cud
Potrafi trud.
..... zagra na nich słaby gracz
To słysząc będzie tylko pisk,

- Zbieranie informacji i ich notowanie.

Techniki następujące po wysłuchaniu

- Zapisywanie na tablicy słów, zwrotów i wyrażeń zapamiętanych przez uczniów.
- Zadawanie pytań.

Najjaśniejszą z gwiazd jest...?
Kiedy będzie słysząc pisk, zgrzyt i płacz?
Wolność lśni wśród...?

- Wielokrotny wybór.

Proszę wybrać odpowiedź a, b lub c:

- a) Wolność to najjaśniejsza z gwiazd.
- b) Wolność to najjaśniejsza z planet.
- c) Wolność to najciemniejsza z gwiazd.

- Układanie w odpowiedniej kolejności krótszych lub dłuższych fragmentów.
Proszę ułożyć podane strofy w odpowiedniej kolejności:

Wolność lśni wśród gałęzi wielkich drzew
Które pną się w słońce każda w swoją stronę.
Wolność brzmi jak radosny ludzi śmiech
Którzy wolność swą zdobyli na obronę –

Wolność to skrzypce z których dźwięków cud
 Potrafi wyczarować mistrza trud.
 Lecz kiedy zagra na nich słaby gracz
 To słysząc będzie tylko pisk, zgrzyt, płacz.

Bo wolność – to wśród mądrych ludzi żyć
 Widzieć dobroć w oczach ich i szczęście.
 Wolność – to wśród życia gór i chmur
 Poprzez każdy bór i mur znać przejście.

Bo wolność – to nie cel lecz szansa by
 Spełnić najpiękniejsze sny, marzenia.
 Wolność – to ta najjaśniejsza z gwiazd
 Promyk słońca w gęsty las, nadzieja.

Wolność lśni wśród gałęzi wielkich drzew
 Które pną się w słońce każda w swoją stronę.
 Wolność brzmi jak radosny ludzi śmiech
 Którzy wolność swą zdobyli na obronę.

Zwycięstwa, mądrości, prawdy i miłość
 Spokoju, szczęścia, zdrowia i godności.
 Wolność to diament do oszlifowania
 A zabłyśnie blaskiem nie do opisanania.

Wolność lśni wśród gałęzi wielkich drzew
 Które pną się w słońce każda w swoją stronę.
 Wolność brzmi jak radosny ludzi śmiech
 Którzy wolność swą zdobyli na obronę.

- Łączenie fragmentów tekstu w pary.

Proszę połączyć wyrazy:

wolność brzmi
 wolność to

diament do oszlifowania
 jak uśmiech

- Uzupełnianie tekstu słowami, zwrotami podanymi w ramce.

Proszę uzupełnić tekst podanymi wyrazami:

królestwo, zejść, drogę, swoich, wiara, Bóg, miłości, niebie, diament
--

Wolność to także i odporność serc
 By na złą nie próbować

Bo są i tacy, którzy w wolności cud
 Potrafią wmieszać sprawek bród.

A wolność – to dobrych słów,

mądrych myśli, pięknych snów,
to w ludzi.
Wolność – ją wymyślił dla nas
aby człowiek wreszcie mógł
w się zbudzić.

- Parafrazowanie tekstu.
 - Zadania typu prawda/fałsz.
- Proszę zaznaczyć prawidłową odpowiedź:

Wolność to także odporność serc.	Prawda/Fałsz
Wolność to brylant do oszlifowania.	Prawda/Fałsz
Wolność to najciemniejsza z gwiazd.	Prawda/Fałsz

SPRAWNOŚĆ: MÓWIENIE

Techniki ułatwiające ćwiczenie sprawności mówienia wg Hanny Komorowskiej:

- wnioskowanie z obrazka,
- wyszukiwanie różnic,
- historyjka obrazkowa,
- wypowiedzi stymulowane autentycznymi przedmiotami,
- odgrywanie ról,
- rozmowa telefoniczna,
- streszczenie,
- bodziec dźwiękowy⁵.

Wnioskowanie z obrazka

Ćwiczenie polega na opowiadaniu o tym, co uczeń widzi. Obrazek trzeba dostosować do poziomu językowego ucznia. Można wykorzystać pytania naprowadzające, które również należy dopasować do stopnia zaawansowania języka kursanta.

- Co to za dom? Co się w nim dzieje?
- Jakimi cechami charakteryzują się bohaterowie z obrazka?
- Co zdarzyło się wcześniej i doprowadziło do sytuacji z obrazka?
- Co się stanie później i jakie będą dalsze losy bohaterów lub przedmiotów z obrazka?

Wyszukiwanie różnic

Ćwiczenie wymagające posiadania pary niemalże identycznych obrazków, które różnią się od siebie niewielką liczbą szczegółów. Ćwiczenie może przybierać dwie formy. Pierwsza to odnalezienie różnic i zaprezentowanie ich nauczycielowi poprzez spontaniczną wypowiedź, monolog. Druga to rozmowa w parach – każdy z uczniów ma tylko jeden obrazek, a porównania dokonuje się

⁵ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2015, s. 197.

poprzez rozmowę. Uczniowie poprzez zadawanie pytań i udzielanie na nie odpowiedzi dowiadują się, jakie są różnice.

Historyjka obrazkowa

Technika ta pozwala wywołać dłuższą wypowiedź uczącego się na temat podany przez nauczyciela za pomocą serii obrazków. Najlepiej do tego służą komiksy – wystarczy zaledwie kilku rysunków. Należy pamiętać o dostosowaniu treści obrazków do poziomu językowego, wieku i zainteresowań ucznia.

Wypowiedź stymulowana autentycznymi przedmiotami

Może to być pokazany przez nauczyciela miś albo też np. ołówek czy plecak ucznia.

Odgrywanie ról

Ćwiczenie typowo konwersacyjne, wieloosobowe, które polega na wyznaczaniu każdemu z uczestników określonego zadania. Uczeń wykonuje je, przyjmując określoną rolę w przypisanej sytuacji. Zadanie, rolę i sytuację można przedstawić w skrócie za pomocą karty. Jej treść nie jest znana pozostałym uczestnikom ćwiczenia. Zadanie to ma również walor wychowawczy, gdyż uczestnicy muszą postawić się w roli osób w zupełnie innym wieku, innej płci i narodowości.

Rozmowa telefoniczna

Ćwiczenie to w dużej mierze polega na zadawaniu pytań i udzielaniu na nie odpowiedzi, ale jego forma jest też bardzo zbliżona do komunikacji naturalnej, w ramach której występują szum, język potoczny, domysł językowy, przerywanie wypowiedzi (swojej i cudzej) itp. Ćwiczenie to jest trudne, bo rozmówcy nie powinni się widzieć (mogą siedzieć tyłem do siebie), ale bardzo przydatne w procesie nauczania. Rozmowy telefoniczne mogą być prowadzone w sprawie ogłoszeń, można przez telefon umawiać wizytę u stomatologa, zapraszać na obiad lub przypominać prywatne rozmowy w języku ojczystym.

Streszczenie

Technika ta jest bardzo dobrym sposobem wywoływania dłuższych wypowiedzi. Nie musi to być nudne opowiadanie fabuły filmu. Streszczenie może przebiegać w formie zgadywanek – „zgadnijcie, kim jestem?”. Dzięki temu utrzymywana jest uwaga uczniów, którzy jedynie słuchają (nie mówią w danej chwili).

Bodziec dźwiękowy

Sposobem na prowokowanie wypowiedzi uczniów może być także materiał nagraniowy prezentujący charakterystyczne dźwięki życia codziennego (hałas ulicy, odgłos kroków).

Kolejnym sposobem jest też rozpoznawanie dźwięków. Polega on na prezentowaniu dźwięków, na podstawie których można wyobrazić sobie sceny, działania bohaterów lub wnętrza pomieszczeń:

- dzwonek budzika – można poprosić uczniów, by wyobraźli sobie, w czym domu on dzwoni, jak tę osobę sobie wyobrażają, gdzie ona pracuje, jak wygląda itp.,

- gwizd czajnika – uczniowie wyobrażają sobie, jak wygląda kuchnia, kto podchodzi do czajnika, co później robi itp.

SPRAWNOŚĆ: CZYTANIE

Ewa Lipińska i Anna Seretny proponują wykorzystywane podczas ćwiczenia sprawności czytania następujące techniki:

- poprzedzające czytanie,
- towarzyszące czytaniu,
- odbywające się po przeczytaniu⁶.

Techniki poprzedzające czytanie

- Przypomnienie materiału gramatycznego.

Przed przystąpieniem do ćwiczeń czytania należy przypomnieć uczniom materiał gramatyczny i leksykalny, którego znajomość jest ważna, by zrozumieć treści tekstu. Można to zrobić za pomocą zagadek leksykalno-gramatycznych lub techniki przewidywania wyrazów w tekście na podstawie podanego tytułu tekstu.

- Ogniskowanie uwagi uczniów wokół tematu.
Proces ten można osiągnąć poprzez:
 - » rozmowę na temat, któremu poświęcony jest tekst,
 - » opisywanie obrazka, który jest związany z tematyką tekstu, i rozmowa o nim,
 - » podawanie kluczowych wyrazów,
 - » nadawanie akapitom tytułów i śródtytułów,
 - » czytanie tekstu akapit po akapicie i odgadywanie dalszego ciągu.

Techniki towarzyszące czytaniu

- Rozumienie globalne (skimming).
Technika budowania zdań streszczających główną myśl akapitu.
Technika wyboru jednego lub dwóch zdań kluczowych dla treści.
Technika wyszukiwania słów kluczy.
- Rozumienie selektywne (scanning).
Uzupełnianie zdań, tabel i diagramów.
- Rozumienie szczegółowe.
Parafrazy poszczególnych fragmentów.
Wypełnianie luk, wpisywanie słów z banku słówek.
Wypełnianie luk – pierwsza litera jest podana.

Techniki następujące po przeczytaniu tekstu

- Nadanie tytułu całemu tekstowi.
- Nadawanie śródtytułów poszczególnym akapitom.
- Odnajdywanie błędów w podanym planie zdarzeń.

⁶ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2015, s. 201.

- Uzupełnianie streszczenia podanymi słowami.
- Odnajdywanie błędów merytorycznych w podanym streszczeniu.

SPRAWNOŚĆ: PISANIE

Pisanie jest sprawnością, której poświęca się zbyt mało czasu w trakcie nauki języka polskiego. Wynika to z faktu, że w życiu codziennym umiejętność ta wykorzystywana jest stosunkowo rzadko, zazwyczaj podczas wypełniania np. formularzy z danymi lub listów prywatnych.

Aby skutecznie nauczyć ucznia wyrażania myśli na piśmie, należy sprawdzić, czy zna on łaćciński alfabet. Jeśli nie, to pracę należy rozpocząć od wprowadzania poszczególnych liter i zasad ich łączenia.

Pisanie pełni funkcję wspierającą nie tylko w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego, ale przede wszystkim w edukacji szkolnej. Umiejętność zapisu jest bardzo ważna, ponieważ:

- tworzenie notatek z lekcji jest podstawową czynnością w poznawaniu języka edukacji szkolnej; uczeń musi umieć zapisać nie tylko nowy materiał językowy, ale również przedmiotowy;
- pisanie wspomaga pracę nad pozostałymi sprawnościami; uczniowie, pracując nad przedstawieniem np. dialogu, który mają zaprezentować, często najpierw go zapisują; podobnie jest z zadaniami na słuchanie – wiele z nich wymaga zapisania usłyszanych informacji;
- szkolna wiedza ucznia niejednokrotnie sprawdzana jest w formie pisemnej.

Praca nad sprawnością kreatywnego pisania rozpoczyna się od zbadania poziomu językowego ucznia. Ćwiczenia w pisaniu należy rozpoczynać od najprostszych zadań, takich jak:

- odpowiedzi na pytania,
- wypełnianie formularza (np. do biblioteki),
- pisanie prostych prywatnych kartek,
- pisanie SMS-ów,
- sporządzanie list (np. zakupowych, czynności do wykonania w ciągu dnia),
- pisanie odpowiedzi na list kolegi,
- sporządzanie krótkich notatek szkolnych.

Przed zaproponowaniem uczniom napisania tekstu kreatywnego należy się upewnić, że znają oni:

- zasady redakcyjne, które obowiązują przy tworzeniu określonej formy pisarskiej,
- słownictwo potrzebne do stworzenia pracy pisemnej,
- niezbędną gramatykę i ortografię.

Hanna Komorowska w swojej publikacji zwraca uwagę na następujące zasady rozwijania sprawności pisania:

1. Naukę pisania prowadzi się zawsze na znanym materiale, wcześniej przećwiczonym.
2. Pisanie rozpoczyna się od kopiowania, opierania się na wcześniej podanym wzorze. Samodzielny zapis to kolejny krok.
3. Skuteczne pisanie rozpoczyna się od opanowania pisowni.
4. Naukę pisania wspiera pisanie utrwalające poznany materiał językowy.
5. Samodzielne pisanie powinno opierać się na formach, które uczniowie będą mieli szansę pisać w toku edukacji szkolnej (opowiadanie, list, esej, opis, charakterystyka).

6. Naukę pisania rozpoczyna się od odwzorowywania tekstu. Następnie uzupełnia się tekst i na końcu tworzy samodzielny tekst.

7. Należy łączyć pisanie z pozostałymi sprawnościami⁷.

Na wyższych etapach znajomości języka należy uczyć pisania kreatywnego. Jest to niezbędna umiejętność w edukacji szkolnej. Każdy egzamin z języka polskiego zawiera część, w której trzeba napisać pracę na określony temat i w konkretnej formie. Dlatego uczenie redakcji i kompozycji tekstu jest niezbędne. Anna Seretny i Ewa Lipińska podają następujący schemat procesu pisania:

1. Zapoznanie ucznia z regułami charakterystycznymi dla danej formy.
2. Podanie przykładów omawianej formy. Przykład jest analizowany na lekcji. Towarzyszą mu ćwiczenia stylistyczne oraz uzupełniające, które mogą być kolejnymi wzorcami.
3. Uczniowie piszą w grupach na lekcji przykładowy tekst. Zanim to zrobią, nauczyciel musi być pewny, że wcześniej wprowadził niezbędne słownictwo i gramatykę.
4. Nauczyciel sprawdza napisaną pracę i przekazuje uczącym się uwagi.
5. Uczniowie samodzielnie piszą podobną pracę na inny temat (zadanie domowe).
6. Nauczyciel sprawdza pracę, koryguje błędy, daje wskazówki, ocenia.
7. Uczniowie dokonują autorskiej korekty i przekazują pracę do kolejnej oceny⁸.

Nauczyciel języka polskiego jako obcego powinien wiedzieć, jakie formy wypowiedzi pisemnej można wprowadzać na poszczególnych poziomach znajomości języka⁹.

Poziom A1 i A2:

- życzenia,
- pozdrowienia,
- list prywatny,
- opis,
- charakterystyka,
- wypracowanie na tematy najbliższe uczącemu się, np. „Mój dzień”, „Moja rodzina”.

Poziom B1 (wszystkie z poziomu niższego):

- ogłoszenie,
- list oficjalny,
- streszczenie,
- sprawozdanie,
- relacja z wyrażeniem opinii,
- pisanie dziennika.

Poziom B2 (wszystkie z poziomów niższych):

- zaproszenie,
- zawiadomienie,

7 H. Komorowska, *Metodyka nauki języków obcych*, Warszawa 2002, s. 204.

8 A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2018, s. 237.

9 Tamże, s. 246.

- reklama,
- podanie,
- życiorys (autobiografia),
- CV,
- list motywacyjny,
- list urzędowy,
- wywiad,
- opowiadanie,
- rozprawka.

Poziom C1 (wszystkie z poziomów niższych):

- reklamacja (skarga),
- recenzja,
- przemówienie,
- referat do wygłoszenia.

Poziom C2 (wszystkie z poziomów niższych):

- reportaż,
- felieton,
- pamiętnik.



Aleksandra Dobke – wiceprezeska Fundacji Razem w Polsce, magister filologii rosyjskiej, nauczycielka dyplomowana. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu oligofrenopedagogiki oraz z nauczania języka polskiego jako obcego. Od 2014 r. pracuje z uczniami z doświadczeniem migracji. Współautorka publikacji *Innowacyjny zeszyt lektur dla klas VII–VIII metodą sketchnotingu dla uczniów z Ukrainy* oraz opracowania dla uczniów obcojęzycznych *Lektury pełne kultury*. Egzaminatorka języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Gdańskim. Prowadziła kursy dla obcokrajowców w Centrum Wspierania Imigrantów i Imigrantek w Gdańsku. Podjęła współpracę z Kreatywną Pedagogiką, uczy gdańskich nauczycieli metod pracy z dzieckiem doświadczającym migracji. Trenerka i autorka programów kursów metodycznych w projektach organizowanych przez PCEN i Pomorski Urząd Marszałkowski „Pomorska szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracji”. Współpracuje z gdańskim i łomżyńskim Centrum Edukacji Nauczycieli oraz z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie w zakresie organizacji szkoleń. Pasjonatka nowych technologii. Interesuje się edukacją włączającą. Chętnie podejmuje nowe wyzwania zawodowe.



Agnieszka Litwa-Kozłowska – prezeska Fundacji Razem w Polsce, magister filologii polskiej, nauczycielka dyplomowana. Ukończyła studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego, edukacji włączającej oraz historii. Od 2010 r. pracuje z obcokrajowcami słowiańskimi i pochodzącymi spoza Europy. Pomysłodawczyni i współautorka publikacji skierowanej do nauczycieli pracujących z uczniami doświadczającymi migracji *Innowacyjny zeszyt lektur dla klas VII–VIII*. Współautorka opracowania dla uczniów obcojęzycznych *Lektury pełne kultury*. Egzaminatorka podczas Państwowych Certyfikowanych Egzaminów z języka polskiego na Uniwersytecie Gdańskim. Lektorka kursów dla dzieci i młodzieży doświadczającej migracji w Centrum Wspierania Imigrantów i Imigrantek w Gdańsku. Prowadzi kursy dla nauczycieli w Ośrodku Rozwoju Edukacji w Warszawie. Liderka gdańskiego projektu doskonalenia nauczycieli Kreatywna Pedagogika, w której przybliżyła metody nauczania dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Współpracuje z pomorskim i łomżyńskim Centrum Edukacji Nauczycieli. Trenerka i autorka programów kursów metodycznych w projektach organizowanych przez PCEN i Pomorski Urząd Marszałkowski „Pomorska szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracji”. Glottodydaktyka i neurodydaktyka to jej pasja.

To, jak będzie wyglądała przyszłość migrantów w Polsce, jakie stworzymy społeczeństwo, zależy również od nas...

Migracje – te zarówno dobrowolne, jak i wymuszone – są wpisane w historię ludzkości. To one stworzyły współczesny świat. Społeczeństwa, w których obecnie funkcjonujemy, są wynikiem wielu mniejszych i większych procesów migracyjnych. Zetknięcie odmiennych kultur niesie za sobą wiele wyzwań oraz tyle samo możliwości rozwoju, wynikających z wymiany w zakresie wiedzy, technologii, doświadczeń, sposobów myślenia i postrzegania świata ludzi z różnych kręgów kulturowych.

Homogeniczne społeczeństwo, w którym żyjemy od paru dekad, jest raczej – patrząc na historię Polski – wyjątkiem niż regułą. Mamy długą tradycję współistnienia na naszym terenie różnych grup etnicznych – wielokulturowe społeczeństwo ukształtowane za czasów I Rzeczypospolitej funkcjonowało w Polsce do II wojny światowej.

Jesteśmy obecnie świadkami kolejnej zmiany w demografii Polski wynikającej z napływu migrantów, zwłaszcza z Ukrainy. Coraz częściej w przestrzeni publicznej pojawia się pytanie: Jakie miejsce zajmą nowi mieszkańcy w polskim społeczeństwie i jakie procesy będą temu towarzyszyć?

Warto pamiętać, że zdecydowana większość osób, które przyjechały do Polski po 24 lutego 2022 r., wciąż przeżywa silny stres i nie reprezentuje typowego procesu akulturacji zaczynającego się od miesiąca miodowego – zachwytu, ciekawości i fascynacji nowym krajem i jego kulturą. Migranci wojenni rozpoczęli swój pobyt w Polsce, przeżywając skrajnie negatywne emocje, wynikające z dramatycznych okoliczności, w jakich opuścili swoje domy. To bardzo trudny początek.

Proces wchodzenia migrantów do polskiego społeczeństwa jest niełatwy, wieloaspektowy i przede wszystkim czasochłonny. Obejmuje m.in. naukę języka polskiego, poznanie nowych zasad społecznych i odmiennych schematów zachowań oraz przededefiniowanie dotychczasowych ról społecznych oraz zawodowych, jakie migranci pełnili w swoim kraju i w swojej kulturze.

Osoby, które zdecydują się pozostać w naszym kraju, będą musiały się zastanowić, na ile utrzymają dotychczasowe wzorce postępowania, a na ile otworzą się na przyjmowanie nowych dla nich norm funkcjonowania w polskim społeczeństwie. Istnieją modele opisujące możliwe scenariusze – który z nich obierze migrant zależy od kilku czynników, m.in. od jego przywiązania do własnej kultury, stopnia odmienności obu kultur, stanu psychicznego, w jakim się znajduje, oraz od postaw Polaków wobec jego osoby.

Jeden z modeli stworzył kanadyjski psycholog John Berry¹. Opisuje on cztery możliwe wybory. Jednym z nich jest przyjęcie strategii asymilacji polegającej na odrzuceniu własnej kultury i przejęciu norm oraz zwyczajów nowego kraju. Migrant może też obrać strategię separacji – w której ogranicza do minimum wpływ kultury nowego kraju i pozostaje tylko w kręgu własnego obszaru kulturowego – lub marginalizacji polegającej na odsunięciu się od zarówno kultury ojczystej, jak i goszczącej, co najczęściej prowadzi do marginalizacji społecznej migranta. Migranci mogą też przyjmować strategię integracji, określaną jako najbardziej pożądaną formę akulturacji, czyli uznanie rodzimej oraz nowej kultury za równie wartościowe i praktykowanie norm oraz zwyczajów społecznych obu kultur.

Patrząc z perspektywy moich osobistych doświadczeń emigracyjnych, aby taki proces zaistniał, niezbędne jest połączenie dwóch aspektów: wspieranie migrantów poprzez działania systemowe oraz przychylność i otwartość lokalnych mieszkańców – dopełniające kanwę stworzoną przez przepisy. Mówiąc o działaniach systemowych, mam na myśli dobrze przygotowane i spójne przepisy prawa w obszarze rynku pracy, ochrony zdrowia, edukacji, rynku mieszkaniowego, systemów socjalnych oraz przeciwdziałanie dyskryminacji czy nierównemu traktowaniu. Polityka państwa powinna być rozumiana i akceptowana przez społeczeństwo. Normalne funkcjonowanie migrantów zaledwie w jednym z wymienionych obszarów nie przyczyni się do dobrze pojętej integracji ze społeczeństwem goszczącym. Nawet najbardziej przyjazne oddolne inicjatywy mieszkańców bez odpowiedniego systemu prawnego danego kraju nie spełnią swojej roli. I odwrotnie: najlepsza polityka władz bez otwartości mieszkańców będzie tylko pustą literą prawa.

Postawa Polaków jest bardzo istotnym elementem włączającym migrantów do społeczeństwa: codzienne gesty, atmosfera, którą budujemy na osiedlu lub w bloku, to, co mówimy naszym dzieciom, gdy przychodzi moment zaproszenia gości z klasy na urodziny. Z mojego doświadczenia w byciu emigrantem mogę powiedzieć, że bardzo istotne zawsze było to, aby ramy prawne wypełniali ludzie i ich działania.

Pogłębiając kwestię procesu akulturacji, warto przytoczyć poszerzony model relatywnej akulturacji (ang. Relative Acculturation Extended Model²) opracowany przez hiszpańskich psychologów. Zakłada on przyjmowanie różnych strategii akulturacyjnych w siedmiu obszarach życia migranta: politycznym, zawodowym, ekonomicznym, społecznym, rodzinnym, religijnym oraz w sposobie myślenia. Oznacza to, że migrant może wybrać np. strategię integracji na poziomie życia zawodowego oraz jednocześnie strategię separacji w obszarze religijnym czy rodzinnym, czyli zachowa swój niezmienny system wartości i norm społecznych przy wyborze współmałżonka, wychowaniu dzieci czy kultywowaniu tradycji religijnych.

W modelu tym bierze się pod uwagę oczekiwania zarówno migrantów, jak i społeczeństwa przyjmującego dotyczące tego, w jaki sposób i z jakim efektem przybysze odnajdą się w nowym kraju. Wskazuje również na rozbieżności pomiędzy wyrażanymi przez obie strony intencjami co do oczekiwanej strategii akulturacji a rzeczywistymi zachowaniami, jakie wystąpią. Im większe rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami a późniejszą realizacją zachowań w poszczególnych obszarach, tym wyższe ryzyko konfliktu między obiema grupami.

1 J. W. Berry, *Immigration, Acculturation, and Adaptation*, „Applied Psychology” 1997, t. 46, nr 1, s. 5–34; J. W. Berry, *Contexts of Acculturation*, w: D. L. Sam, J. W. Berry (red.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.

2 M. Navas, M. C. Garcia, J. Sánchez, A. J. Rojas, P. Pumares, J. S. Fernández, *Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New Contributions with Regard to the Study of Acculturation*, „International Journal of Intercultural Relations” 2005, t. 29, nr 1.

Obserwacje procesów migracyjnych pokazują, że największa zgodność intencji i realizowanych strategii akulturacji ze strony migrantów oraz mieszkańców panuje w obszarach najbardziej podatnych na wpływy zewnętrzne i mało istotnych dla zachowania tożsamości człowieka, np. obszar polityki czy pracy zawodowej. Jednakże w obszarach takich jak sfera rodzinna czy religijna dochodzi do największych napięć pomiędzy migrantami a społeczeństwem przyjmującym. Migranci z reguły chcieliby w tych obszarach zachować strategię separacji, podczas gdy społeczeństwo większościowe najczęściej oczekuje asymilacji nowych wzorców religijnych czy rodzinnych. Można przypuszczać, że w przypadku Polaków i Ukraińców zaistnieje podobny scenariusz.

To, jak będzie wyglądała przyszłość migrantów w Polsce, jakie stworzymy społeczeństwo, zależy również od nas. Nasza postawa wpływa na to, jaką strategię w różnych sferach życia obiorą osoby, które przyjechały do Polski.

Obecna sytuacja jest również dobrą okazją do zastanowienia się nad tym, jak my sami reagujemy na odmienność kulturową. Czy nasze własne stereotypy i uprzedzenia, te uświadomione i te głęboko ukryte, nie stają się kolejnym utrudnieniem dla migrantów mieszkających w naszym kraju? Czy reprezentujemy postawę etnocentryczną, interpretując i oceniając zachowania osób pochodzących z odmiennej kultury według standardów i wzorców własnej kultury, którą uznajemy za jedyną właściwą? Czy też skłaniamy się ku postawie etnorelatywistycznej, przyjmując, że nasza kultura jest tylko jedną z wielu możliwych wzorców funkcjonowania w społeczeństwie?

Kontakt międzykulturowy powoduje zmiany nie tylko w migrantach, lecz także w społeczeństwie przyjmującym. Następuje proces dwustronny – przy odrobinie dobrej woli mamy szansę nabyć nowe kompetencje międzykulturowe. Jest to bardzo cenne, gdyż zdolność współdziałania z innymi kulturami we współczesnym globalnym świecie stanie się jedną z kluczowych umiejętności. Potwierdza to m.in. najnowszy raport OECD Future of Education and Skills 2030: „Biorąc pod uwagę hipertęczność dzisiejszego i przyszłego świata, kluczowym obszarem rozwoju poznawczego jest znajomość i zrozumienie innych kultur”³.



Małgorzata Chachaj – trenerka kompetencji międzykulturowych, mediatorka sądowa przy Sądzie Okręgowym w Gdańsku, ekspertka Pomorskiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Od 2003 r., dzięki własnym doświadczeniom migracyjnym na Islandii, w Norwegii i w Irlandii, zajmuje się tematem komunikacji międzykulturowej. Autorka i realizatorka projektów, wykładów, warsztatów i szkoleń poświęconych edukacji międzykulturowej, integracji i antydyskryminacji. Prowadziła i współtworzyła pilotażowy projekt „Pomorska szkoła włączająca dzieci z doświadczeniem migracji”. Z ramienia PCEN przeprowadza szkolenia z zakresu mediacji oraz komunikacji i konfliktów międzykulturowych; wspomaga merytorycznie sieć nauczycieli pracujących z uczniem z doświadczeniem migracji organizowaną przez Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli.

³ Zob. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf [dostęp: 12.12.2022].

Zapraszamy do zapoznania się z ofertą Pomorskiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku

OFERTA DOSKONALENIA 2022/2023 – www.pcen.gda.pl
profesjonalne wsparcie warsztatu pracy nauczyciela województwa pomorskiego

różnorodność
relacje
jakość
inspiracje
doświadczenie
unikatowość

Pomorskie Centrum Edukacji
Nauczycieli w Gdańsku



Instytucja Samorządu
Województwa Pomorskiego

Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku | ul. gen. J. Hallera 14 | 80-407 Gdańsk
tel. 58 34 04 100, 58 34 04 111 | pcen@gpom.gda.pl | www.pcen.gda.pl
Akredytacja Pomorskiego Kuratora Oświaty, Decyzja nr 74/2020 z dnia 12.04.2020 r.

OFERTA DOSKONALENIA 2022/2023 – www.pcen.gda.pl
profesjonalne wsparcie warsztatu pracy nauczyciela województwa pomorskiego

• OFERTA SZKOLEŃ Pomorskiego Centrum Edukacji Nauczycieli (PCEN)

Katalog propozycji obejmuje szkolenia, które wspierają rozwój kompetencji nauczycieli XXI wieku, o charakterze zarówno uniwersalnym, jak i dydaktyczno-metodycznym w nauczaniu konkretnych przedmiotów. Przygotowane formy doskonalenia prowadzą nauczyciele konsultanci, doradcy metodyczni oraz zaproszeni eksperci i partnerzy. Są one realizowane w formach stacjonarnych oraz zdalnych.

Szkolenia uwzględniają wymagania określone w podstawach programowych i aktualne kierunki realizacji polityki oświatowej państwa.

Formy doskonalenia nauczycieli i dyrektorów obejmują:

- szkolenia, konferencje, warsztaty i seminaria/webinaria (stacjonarnie i zdalnie),
- sieci współpracy i samokształcenia,
- wspomaganie szkół i placówek,
- doradztwo metodyczne,
- doradztwo zawodowe,
- kursy kwalifikacyjne i inne nadające uprawnienia.

Szczegółowa oferta szkoleń jest dostępna na stronie www.pcen.gda.pl. Obejmuje cztery okresy:

- od 1 września do 31 grudnia,
- od 1 stycznia do 31 marca,
- od 1 kwietnia do 30 czerwca,
- od 1 lipca do 31 sierpnia.

Formularze rejestracyjne są publikowane ok. 4 tygodnie przed szkoleniem i na bieżąco uzupełniane o dodatkowe propozycje. Sprawdzaj kalendarz szkoleń.

• INFORMACJE organizacyjne i warunki uczestnictwa

- Oferta PCEN w Gdańsku jest dostępna na stronie www.pcen.gda.pl. Propozycje szkoleń są publikowane na bieżąco w systemie rejestracyjnym i aktualizowane.
- Adresatami szkoleń organizowanych i współorganizowanych przez PCEN w Gdańsku są czynni zawodowo nauczyciele województwa pomorskiego.
- Warunkiem udziału w szkoleniu jest elektroniczna rejestracja i potwierdzenie uczestnictwa przez indywidualne konto w systemie PCEN.
- Formy realizowane przez PCEN w Gdańsku są nieodpłatne, z wyjątkiem kursów kwalifikacyjnych i nadających uprawnienia.
- Zaświadczenia uczestnictwa – elektroniczna wersja PDF jest dostępna na koncie uczestnika, po zalogowaniu.
- W odpowiedzi na zapotrzebowanie uczestników, szkolenia mogą być powtarzane w kolejnych okresach, w zależności od możliwości organizacyjnych.
- W sprawach dotyczących konkretnego szkolenia polecamy bezpośredni kontakt z koordynatorem.

• ZAŁÓŻ INDYWIDUALNE konto w elektronicznym Systemie Obsługi Szkoleń

1. Konto jest konieczne, aby zarejestrować się na szkolenie. Zakłada się je na stronie www.pcen.gda.pl.
2. Jest chronione indywidualnym hasłem właściciela.
3. Po zalogowaniu właściciel konta otrzymuje bezpośredni dostęp do:
 - informacji o szkoleniach, na które się zarejestrował, oraz danych kontaktowych do koordynatorów szkoleń,
 - linków umożliwiających potwierdzenie udziału lub rezygnację ze szkolenia,
 - informacji o obecności na szkoleniu,
 - linku do wirtualnego pokoju webinarijnego,
 - zaświadczenia do pobrania w wersji elektronicznej,
 - elektronicznej ankiety ewaluacyjnej.

• JEŚLI rejestracja zamknęła się zbyt szybko lub poszukujesz szkolenia o konkretnej tematyce,

zadzwoń do koordynatora obszaru tematycznego i zapytaj o kolejne edycje wybranego szkolenia lub zaproponuj interesujący temat.

OFERTA szkoleń PCEN w Gdańsku jest publikowana i na bieżąco aktualizowana pod adresem www.pcen.gda.pl.

WYSZUKAJ interesujące Cię szkolenia na stronie Kalendarz szkoleń PCEN – rejestracja. Wygenerowaną listę szkoleń możesz wydrukować i udostępnić innym nauczycielom, np. w pokoju nauczycielskim.

ZAPRASZAMY do odwiedzania naszej strony i kontaktu z nauczycielami konsultantami, doradcami metodycznymi oraz specjalistami. Dane do kontaktu podaliśmy na kolejnych stronach.

Masz problem z pocztą? Nie otrzymujesz maili? Zaloguj się do swojego konta, wyślij potwierdzenie, pobierz link do webinarium i zaświadczenie, wypełnij ankietę. Poczownia Organizacji Doskonalenia i Informacji – pomoc techniczna: tel. 58 340 41 14 lub mail: pcen@pcen.gda.pl – od poniedziałku do piątku w godz. 7.30–15.30

Pomorskie Centrum Edukacji
Nauczycieli w Gdańsku



Instytucja Samorządu
Województwa Pomorskiego

Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku | ul. gen. J. Hallera 14 | 80-407 Gdańsk
tel. 58 34 04 100, 58 34 04 111 | pcen@gpom.gda.pl | www.pcen.gda.pl
Akredytacja Pomorskiego Kuratora Oświaty, Decyzja nr 74/2020 z dnia 12.04.2020 r.



Fot. Beata Kwasniewska

**Pomorskie Centrum Edukacji
Nauczycieli** w Gdańsku



Instytucja Samorządu
Województwa Pomorskiego