

PRZEWODNIK

**SZKOŁA WŁĄCZAJĄCA
UCZNIÓW
Z DOŚWIADCZENIEM
MIGRACYJNYM
NA POMORZU**

GDAŃSK 2021



FUNDACJA
ODITK

FUNDACJA EDUKACYJNA **ODITK**

**MIĘDZYSEKTOROWY ZESPÓŁ
DS. EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ EDULAB**

autorki:

**MAŁGORZATA CHACHAJ
DOMINIKA CIEŚLIKOWSKA
ANNA KORDZIŃSKA- GRABOWSKA
JOANNA SAMP - SZULC**

redakcja merytoryczna:
MONIKA POPOW

WSTĘP

Przez wiele dekad Polska była krajem emigracji, w ostatnich kilku latach stała się krajem imigracji - do Polski przeprowadzają się przede wszystkim Ukraińcy, Białorusini, Rosjanie, Mołdawianie.

Choć brak pełnych statystyk dotyczących liczby imigrantów w Polsce, wiadomo, że jest to społeczność przynajmniej dwumilionowa oraz że 600 tys. cudzoziemców jest zarejestrowanych w ZUS. Z badań Pomorskiego Obserwatorium Rynku Pracy wynika, że 56% imigrantów zamieszkujących Pomorze, planuje osiedlenie w naszym województwie.

W związku z tym zmienia się krajobraz społeczny: imigranci to coraz częściej nasi sąsiedzi, usługodawcy, współpracownicy, uczniowie czy rodzice uczących się w pomorskich szkołach dzieci.

To zmiana, którą zauważyły wszystkie pomorskie samorządy, instytucje publiczne i pozarządowe, które na co dzień odpowiadają na wiele kwestii związanych z osiedleniem imigrantów: rejestrują zatrudnienie i działalność gospodarczą, meldunek i PESEL, nauczają języka polskiego jako obcego, oprowadzają po wystawie w lokalnym muzeum czy pomagają poruszać się w gąszczu przepisów i barier, z jakimi stykają się imigranci.

W związku z tym, że:

- imigracja do Polski i na Pomorze jest faktem i zaczyna przyjmować charakter długofalowy,
- imigranci oraz ich dzieci mają prawo do dostępnych polskim obywatelom usług i programów,
- w tym w kontekście edukacji trwałe osiedlenie imigrantów i ich udana integracja stanowi cel Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2030, w odpowiedzi m.in. na wyzwania demograficzne oraz gospodarcze,

w województwie pomorskim nie zadajemy sobie już pytania, czy imigrantów należy integrować ale *jak* należy to robić. Jest wiele definicji integracji, jedna z nich – podstawowa, ale bardzo znacząca – mówi:

„Integracja to proces stawiania się akceptowalną częścią społeczeństwa”¹.

Jako społeczność przyjmująca, Pomorze i Pomorzanie, pełnią bardzo istotną rolę w animacji procesów integracyjnych. Rola ta przejawia się na trzech poziomach:

- indywidualnym: relacji międzyludzkich i otwartych postaw Pomorzan wobec imigrantów;
- organizacyjnym: działań danego podmiotu, jego otwartości przejawiającej się zarówno w postawach jak i kompetencjach/przygotowaniu do pracy z imigrantami;
- instytucjonalnym: systemowości podejścia do integracji i włączenia społecznego imigrantów, postrzegania ich jako części społeczności lokalnej, a nie grupy „obcej” – od *cudzoziemców* do *mieszkańców*.

¹ *Integration processes and policies in Europe*, pod. red. B. Garcés-Masareñas i R. Penninx, 2016.



Raport Najwyższej Izby Kontroli² o kształceniu dzieci cudzoziemców i obywateli polskich powracających do kraju z 2020 roku wskazuje na:

„(...) zupełny brak zainteresowania tą kwestią Ministra Edukacji Narodowej, który odpowiada za politykę oświatową. Resort nie monitoruje sytuacji, nie wykonuje odpowiednich analiz, praktycznie nie ma na ten temat żadnej wiedzy i nie uczynił nic, aby ją uzyskać. Okazuje się, że stosunkowo mocnym ogniwem są nauczyciele, którzy mimo instytucjonalnego braku wsparcia wykonują swoją pracę w większości z zaangażowaniem”.

Dzieje się tak, mimo że w polskich szkołach uczy się łącznie ponad 51 tys. uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskiej szkole to uczniowie-imigranci, repatrianci, a także polscy reemigranci, czyli uczniowie powracający do Polski.

Ta postawa Państwa wobec integracji cudzoziemców, w tym w obszarze edukacji, odzwierciedla się także na poziomie województwa pomorskiego. W Systemie Informacji Oświatowej niedostępne są pełne dane nawet o liczbie dzieci z doświadczeniem migracyjnym uczących się w pomorskich szkołach, nie mówiąc o trudnościach, jakich doświadcza środowisko szkoły wraz z pojawieniem się takich uczniów.

Jak stwierdza NIK, z jednej strony mamy do czynienia z brakiem zainteresowania MEN tematyką nauczania uczniów-imigrantów, a z drugiej także dyrektorzy szkół zdają się „nie dostrzegać rosnących potrzeb w tym zakresie; większość przebadanych dyrektorów nie wspomagała nauczycieli w doskonaleniu zawodowym w tej dziedzinie. (...) W ocenie NIK nie wszyscy dyrektorzy skontrolowanych szkół publicznych w wystarczającym stopniu zapewniali warunki służące prawidłowości i skuteczności kształcenia dzieciom przybywającym z zagranicy”.

Jak wskazuje NIK, to na barkach nauczycieli, przy braku instytucjonalnego wsparcia, spoczywa ciężar poradzenia sobie w kwestiach edukacji i wychowania uczniów z doświadczeniem migracji.

Takie również jest doświadczenie pomorskie: to dzięki zaangażowaniu pojedynczych nauczycieli/ek, a nie szkoły całościowo – jako systemu, udaje się prowadzić edukację i integrację uczniów migrantów.

Przewodnik stanowi merytoryczny wstęp do rozwoju kompetencji szkół w obszarze nauczania i integracji uczniów z doświadczeniem migracji. *Przewodnik* zarysowuje kluczowe kwestie, z którymi boryka się środowisko szkoły wraz ze swoim rosnącym zróżnicowaniem: językowym, kulturowym, tożsamościowym, adaptacji po obu stronach: osób przyjezdnych i środowiska przyjmującego. Migracja do Polski i wejście do pomorskich szkół uczniów i ich rodziców staje się wyzwaniem szkoły jako systemu, a nie – dla pojedynczego ucznia czy jego wychowawcy. Szkoła potrzebuje zrozumieć swoją różnorodność i dokonać dostosowań, które pozwolą z jednej strony na włączenie uczniów i gwarantowanie im możliwie wysokich szans na rozwój, a z drugiej – ułatwić pracę kadr szkolnych, które mierzą się z tymi nowymi dla Pomorza wyzwaniami.

² <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf>



Przewodnik jest przeznaczony dla wszystkich osób, przede wszystkim z sektora edukacji i środowiska szkoły, które chcą nabyć wstępną wiedzę o wyzwaniach i rozwiązaniach w tematyce wielokulturowości w szkole.

Część I *Przewodnika* przedstawia krótko wyniki ankietowego badania przeprowadzonego jesienią 2020 roku, na które odpowiedziało 595 pomorskich szkół i które sumuje doświadczenia w nauczaniu uczniów z doświadczeniem migracji.

Część II przedstawia zagadnienia związane z szeroko rozumianą międzykulturowością: konsekwencjami migracji i wyzwań, jakie stawia środowisku szkolnemu.

Część III przedstawia zagadnienia związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego/drugiego w środowisku szkoły, natomiast część IV podejmuje kwestie metodyki nauczania przedmiotów kierunkowych.

Część V mówi o kwestiach psychologiczno-pedagogicznych: potrzebach adaptacyjnych uczniów z doświadczeniem migracji oraz odpowiedzi systemowej w obszarze ich diagnozy i wsparcia.

Część VI *Przewodnika* to propozycja programu szkoleniowego: szczegółowa dla pierwszego roku pracy z pomorskimi szkołami i ogólniejsza dla dwóch kolejnych lat rozwoju kompetencji szkół.

Przewodnik zawiera wiele konkretnych rekomendacji. Osoby przygotowujące *Przewodnik* mają wieloletnie, w tym ogólnopolskie, doświadczenie w sektorze edukacji i rozwoju kompetencji szkół. *Przewodnik* jest propozycją skierowaną do instytucji edukacyjnych Pomorza i ujmującą priorytety do realizacji w pierwszym roku rozwoju szkół. Mówiąc o kompetencji włączania i budowania środowiska szkoły, które potrafi radzić sobie z różnorodnością uczniów i uczennic, kierujemy uwagę na uczniów – cudzoziemców i specyfikę doświadczenia migracji. Jednakże wrażliwość i kompetencja międzykulturowa zbudowana w ramach procesu znajdzie swoje zastosowanie w ogólnym kontekście włączania i stanowić będzie podstawę dla szkoły włączającej uczniów różnorodnych w różnych aspektach, w tym sprawności, statusu, wyznania czy innych potrzeb, na które szkoły stale odpowiadają.

Przewodnik jest materiałem pomocniczym dla rozpoczęcia wspólnego, wystandaryzowanego, monitorowanego i ewaluowanego procesu rozwoju kompetencji szkół. Założenia procesu oparte są o zasady wsparcia i pomocy dla kadr szkół, stanowią propozycję realistyczną i maksymalnie nieobciążającą, empatyczną wobec złożonych wyzwań z jakimi mierzy się polska szkoła w 2021 roku, kiedy to do stałych wyzwań dołączyły te związane z nauką zdalną i przedłużającą się niepewnością społeczeństwa, co do rozwoju pandemii covid-19.



CZĘŚĆ I

NAUCZANIE UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI W POMORSKICH SZKOŁACH: WYNIKI BADANIA ANKIETOWEGO

W badaniu ankietowym udział wzięło 595 szkół, z których 30% deklaruje, że nie nauczają uczniów-imigrantów. Oznacza to, że w 70% pomorskich szkół uczą się dzieci z doświadczeniem migracji: w 192 szkołach 1-5 uczniów, w 64 szkołach pomiędzy 10-20 uczniów a w 51 szkołach – powyżej dwudziestu. 277 szkół deklaruje nauczanie dzieci reemigranckich, polskiego pochodzenia, ale również socjalizowanych w odmiennym systemie edukacji i kulturowym. Oznacza to, że 70% pomorskich szkół mierzy się z wyzwaniem klasy wielokulturowej, a tym samym specjalnymi potrzebami edukacyjno-wychowawczymi.

Niemal połowę szkół (45,3%) dotyczą trudności z kwestiami prawno-administracyjnymi związanymi z przyjęciem uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Dla 176 szkół (39%) nauczanie uczniów z doświadczaniem migracji nie stanowi wyzwania i obciążenia, ale już dla 34% – tak.

Większość respondentów (74%) zaznaczyła, że rodzice dzieci z doświadczeniem migracyjnym chętnie utrzymują kontakt ze szkołą oraz że mogą liczyć na wsparcie rodziców polskich dzieci (50,1%). Wskazane zostały również trudności rodziców-imigrantów w zrozumieniu działania systemu edukacyjnego w Polsce. Podkreślono również fakt, że rodzice uczniów z doświadczeniem migracyjnym w ich szkołach raczej nie uczęszczają na kursy języka polskiego (60,1%).

Ponad połowa badanych szkół (53,1%) potwierdza, że uczniowie z doświadczeniem migracyjnym uczący się w ich szkołach, doświadczają trudności adaptacyjnych. 14 szkół odpowiedziało, że trudności adaptacyjne przeżywa każdy uczeń-cudzoziemiec w ich szkołach oraz że trudności te różnią się w zależności od poziomu języka polskiego, wieku oraz osobowości ucznia. Jednocześnie większość uczniów z doświadczeniem migracyjnym nie jest diagnozowana przez poradnie pedagogiczno-psychologiczne (61,7%).

Nauczanie języka polskiego dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym prowadzą przede wszystkim poloniści (61,9%). 51,8% szkół deklaruje, że nauczanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym przedmiotów kierunkowych jest zadaniem trudnym. Większość zwraca uwagę na brak dostępu do materiałów wspierających nauczanie – poszukują ich na własną rękę, tworzą własne materiały.

Badanie wskazało, że szkołom potrzebne jest wsparcie w zakresie:

- Dostępu do zaadaptowanych materiałów przedmiotowych,
- Nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego,
- Adaptacji dzieci i redukcji stresu,
- Metodyki nauczania przedmiotowego,
- Komunikacji, nawiązywaniu relacji z rodzicami,
- Kompetencji międzykulturowych nauczycieli,
- Kompetencji wychowawców we wsparciu ucznia z doświadczeniem migracji,
- Edukacji o kulturze polskiej i kulturze krajów pochodzenia uczniów,
- Przeciwdziałania i rozwiązywania konfliktów.



Powyższe wyniki pokazują, że kadry pomorskich szkół zostały „wrzucone na głęboką wodę” i już teraz, w codziennej pracy, mierzą się z wieloaspektowym wyzwaniem budowania kontaktu z uczniami i ich rodzicami, poszukiwania metod nauczania oraz dostępem do dostosowanych materiałów czy wsparciem adaptacji uczniów w środowisku szkoły. Źródła tych problemów przedstawione są krótko w kolejnych rozdziałach; treści te będą rozwijane w procesie szkoleniowym, którym objęte zostaną pomorskie szkoły.

Zachęcamy Państwa również do zapoznania się z 15-stronicowym raportem z badania ankietowego, które znajduje się na stronie Obszaru Metropolitalnego Gdańsk-Gdynia- Sopot³.

³ <https://www.metropoliagdansk.pl/upload/files/Analiza%20bada%C5%84%20edukacyjnych.pdf>



CZĘŚĆ II

MIGRACJA A KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE W ŚRODOWISKU SZKOŁY

Migracja jest ogromnym wysiłkiem – utratą dotychczasowego życia i procesem budowania nowego, w sytuacji niepewności co do przyszłości, niewiedzy i niejasności względem lokalnych realiów, napięcia i stresu. Przeniesienie z jednej kultury w inną powoduje proces *akulturacji* – wyjścia z jednej kultury i wejścia w drugą, co uruchamia proces zmian i adaptacji wszystkich zaangażowanych stron. Uczeń uczy się polskiej kultury, w szkole i poza nią, szkoła „uczy się” ucznia, także dokonuje adaptacji, by mógł on/ona znaleźć w szkole swoje miejsce.

Wejście w każdą nową kulturę to dla uczniów (i ich rodziców) z doświadczeniem migracji oznacza wysiłek:

- emocjonalny, związany z radzeniem sobie w nowym środowisku, związany z dużym stresem;
- związany z uczeniem nowych umiejętności (nowy język, normy i obyczaje względem kultury pochodzenia);
- tożsamościowy, związany ze statusem migranta, „obcego-nowego”, dylematów identyfikacji (jeszcze Ukrainiec? już Polak? Polka ukraińskiego pochodzenia?)⁴.

Akulturacja, proces oddziaływania na siebie członków różnych kultur, różniących się językiem i bagażem kulturowym, statusem prawnym, poczuciem bezpieczeństwa i zakorzenienia w danej społeczności, jest bardzo złożony.

W środowisku szkoły *większość*, w tym grono pedagogiczne, to przedstawiciele kultury polskiej i dominującej. Uczniowie to *mniejszość*, „inni”, do pewnego stopnia bezbronni i mający umiarkowany wpływ na to, jak zostaną przyjęci, włączeni, zaakceptowani. Szkoła włączająca powinna mieć świadomość tych zróżnicowanych statusów i prostej, zbadanej naukowo prawidłowości: to większość włącza mniejszość poprzez zbudowanie kultury otwartości wobec różnic (językowych, kulturowych) i konkretnych rozwiązań służących integracji. Świadomość owa i rozwiązania to składowe „kompetencje międzykulturowe: zdolności do *doświadczenia* innych kultur: otwartości, zainteresowania *innym*, poczucia równości / równoważności kultur oraz empatii wokół procesów migracji i integracji”.

⁴ *Model ABC kulturowego kontaktu*, pod red. Ward, Bochner, Furham, 2001.

Model kompetencji międzykulturowych:

MYŚL	EMOCJE	ZACHOWANIA
Rozumienie, z czym wiąże się migracja i interakcje większość – mniejszość	Uznanie i szacunek dla odmienności kulturowej	Elastyczność
Rozumienie różnic kulturowych, poprawne interpretacje zachowań	Empatia i zdolność rozumienia różnych emocji	Efektywna komunikacja
Samo/świadomość kulturowa („w kulturze polskiej ceni się..., a w ukraińskiej ważne jest...”)	Tolerancja niejasności, różnic w zachowaniach i emocjach	Aktywne szukanie źródeł różnic i porozumienia z uznaniem naturalności różnic

Źródło: Zaadaptowany materiał Rady Europy T-KIT4: Intercultural Learning⁵

Kompetencje międzykulturowe to, podsumowując powyższe kwestie, umiejętność zarządzania zróżnicowaniem kulturowym w środowisku szkoły. Kompetencje budowane są w procesie interaktywnym, warsztatowym, dialogu między edukatorem/ką a gronem szkoły. Kompetencje przejawiają się na poziomie wiedzy, umiejętności oraz postaw i nie da się ich zbudować wyłącznie poprzez czytanie tekstu. Niezbędne jest budowanie świadomości i samoświadomości: tak kulturowej i międzykulturowej, jak i własnego stosunku wobec różnic. Stosunek wobec różnicy to kwintesencja wrażliwości i kompetencji międzykulturowej⁶. Wszyscy lubimy o sobie myśleć jako o osobach i instytucjach otwartych, jednakże, jak pokazują doświadczenia polskich szkół, powszechne jest „minimalizowanie różnic – uznanie, że „wszystkie dzieci są takie same”, kultura ukraińska/białoruska są bardzo podobne do polskiej, migranci nie przeżywają trudności, a integracja nie stanowi żadnego wyzwania, „wydarzy się sama, naturalnie”⁷.

Takie podejście, „nie wyróżniania/nie stygmatyzowania” uczniów z doświadczeniem migracji, choć często motywowane dobrymi intencjami, w praktyce:

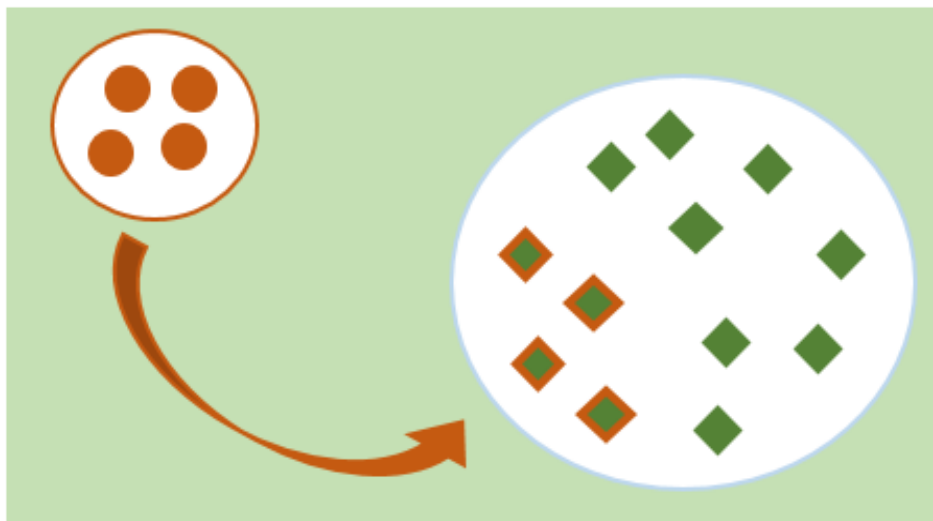
- bagatelizuje ich trud adaptacyjny i proces transformacji, któremu wraz z rodziną podlegają,
- usuwa z pola widzenia nieuniknione w szkole wyzwania i konflikty na tle kulturowym, styki większość-mniejszość, stereotypów i uprzedzeń,
- zakłada, że wszyscy jesteśmy „tacy sami”, a zatem – podobni kulturze polskiej, skąd już krok do modelu *asymilacyjnego*, który można graficznie przedstawić w następujący sposób:

⁵ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>

⁶ M. Bennett, *Model rozwoju kompetencji międzykulturowej*: <https://www.idrinstitute.org/about/idr-institute/>

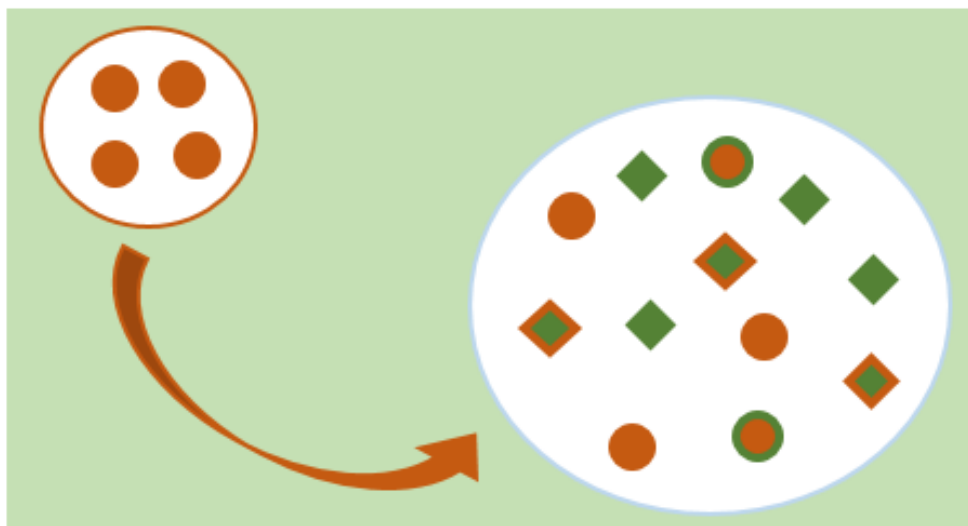
⁷ O kompetencjach międzykulturowych i skali wrażliwości więcej m.in. w http://www.mlodziez.org.pl/sites/mlodziez.org.pl/files/publication/448/edukacja_miedzykulturowa_pajp_czesc_2_pdf_16004.pdf

ASYMILACJA



Obrazek ten wyraża rzeczywistość, w której dana społeczność – czerwone kółeczka, by odnaleźć się w większości, musi stać się kwadratami. W modelu asymilacji mniejszość porzuca swoją tożsamość kulturową, próbując zaadoptować się do większości poprzez przyjęcie jej norm i wzorów kulturowych. To bardzo ważne pytanie, czy taki proces, asymilacyjny, jest pożądany w pomorskich szkołach, czy jednak spotykamy się z procesem INTEGRACJI, którą można zobrazować w następujący sposób:

INTEGRACJA



Jak widzimy, w procesie integracji, czerwone kółeczka mogły znaleźć się wewnątrz koła większości, pozostając kółeczkami. Integracja ma miejsce wtedy, gdy grupy mniejszościowe pozostają przy swojej tożsamości kulturowej, nabywając jednocześnie wzory kultury większościowej i efektywnie się w niej odnajdują. Aby taki model miał szansę zaistnieć, między grupami kulturowymi musi istnieć współpraca, wymiana, dialog międzykulturowy.

Spójrzmy na wachlarz praktycznych rozwiązań tworzenia warunków dla włączającej szkoły. Interwencje i usprawnienia są niezbędne na wielu poziomach: ucznia, wychowawców i nauczycieli przedmiotowych, dyrekcji, bibliotek i świetlic oraz rodziców.

Na poziomie dziecka z doświadczeniem migracji, do rekomendowanych działań należy:

- Przekazanie dziecku podstawowych formalnych i nieformalnych norm i zasad funkcjonujących w szkole.
- Zbudowanie i umacnianie poczucia akceptacji dziecka cudzoziemskiego przez szkołę/klasę i przynależności do nowego środowiska szkolnego.
- Podniesienie samooceny oraz zwiększenie poczucia wartości dziecka cudzoziemskiego, uznania jego tożsamości kulturowej.
- Wzmacnianie i budowanie mocnych stron dziecka cudzoziemskiego na forum klasy, co jest o tyle ważne, że dzieci z doświadczeniem migracji i ich rodziny często doświadczają poczucia degradacji społecznej, co może przekładać się na ich poczucie niższości.
- Wsparcie budowania nowej tożsamości dziecka, łączącej korzenie kulturowe z nową, polską i pomorską tożsamością.

Na poziomie klasy:

- Przekazanie dzieciom wiedzy na temat różnic kulturowych i wynikających z nich zachowań i reakcji nowego ucznia. Przygotowanie klasy na ewentualne problematyczne sytuacje jest bardzo istotne, gdyż dobre przyjęcie dziecka jest niezbędne, aby wzmacniać strategię akulturacji w stronę integracji.
- Przekazanie nauczycielowi zestawu dobrych praktyk przygotowujących klasę przed dołączeniem do niej dziecka cudzoziemskiego.
- Organizacja warsztatów dla dzieci inicjujących proces integracji, wspierających pierwszą fazę wprowadzania dzieci z doświadczeniem migracji do klasy, wzajemnego poznania się, rozbudzania ciekawości różnorodnością kulturową.
- Rozwinięcie kompetencji międzykulturowych dzieci poprzez m.in.: dostrzeganie różnic i podobieństw kulturowych między dziećmi pochodzącymi z różnych państw, rozwijanie akceptacji i zrozumienia różnic oraz budowanie umiejętności współpracy w niejednorodnej grupie.
- Uruchomienie rówieśniczych programów mentorskich, polegających na udzielaniu wsparcia nowym uczniom przez ochotników-uczniów polskich, zwiększających integrację dziecka ze społecznością szkolną oraz pozaszkolną.
- Korzystanie z potencjału różnorodności kultur podczas pracy na lekcjach, sięganie do wiedzy i doświadczeń dzieci z doświadczeniem migracji.
- Tworzenie poczucie sukcesu wśród uczniów wynikającego z różnorodności.
- Budowanie tożsamości wielokulturowej, łączącej elementy różnych kultur.



Wychowawcy i nauczyciele przedmiotowi:

- Dostarczenie wiedzy o obowiązujących regulacjach prawnych dotyczących różnorodnych grup migrantów.
- Dostarczenie wiedzy dotyczącej kultur, których reprezentanci uczą się w danej szkole oraz metod samodzielnych poszukiwań wiedzy na ten temat. Pozwoli to nauczycielowi na odróżnienie cech indywidualnych ucznia od wzorców obowiązujących w jego kulturze i lepiej zrozumieć postępowanie ucznia, np.: okazywania szacunku nauczycielowi, istotności edukacji w jego kraju, ról społecznych, najważniejszych tradycji, tabu kulturowego, obowiązującego systemu kar i nagród, itp.
- Przedstawienie charakterystyki poszczególnych faz akulturacji i szoku kulturowego, typowych zachowań, zagrożeń, jakie mogą się ujawnić na każdym etapie oraz informacje, jak należy wspierać ucznia. Dzięki temu nauczyciel będzie wiedział z czego mogą wynikać dane zachowania czy samopoczucie ucznia, może przewidzieć, jaki będzie następny etap w jego zachowaniu, co będzie kluczowe i jakiego wsparcia należy wtedy udzielić uczniowi.
- Wzmocnienie roli nauczyciela jako przewodnika po obszarach charakterystycznych dla kultury nowego kraju zarówno w skali mikro (nauka zachowań cenionych w polskiej szkole, jak zgłaszanie się, odpowiadanie przy tablicy, argumentowanie, relacje rówieśnicze, itp.), jak i makro (na poziomie przynależności narodowej, norm, wartości, symboli, itp.).
- Zbudowanie samoświadomości kulturowej nauczyciela oraz jego dogłębne zrozumienie własnych norm, wartości, wzorców, własnego pochodzenia etnicznego jest bardzo istotnym elementem świadomego udziału w procesie akulturacji dziecka.
- Przekazanie metod zarządzania różnorodnością i wykorzystania jej do uatrakcyjniania procesu nauczania.
- Zapoznanie z podstawową wiedzą dotyczącą psychologicznej sytuacji dziecka migrującego i jego rodziny.
- Zaangażowanie rodziny dziecka w proces integracji.
- Identyfikacja mocnych stron ucznia i budowanie na tym jego pozycji w grupie rówieśniczej.
- Przedstawienie scenariuszy lekcji przedmiotowych oraz schematy pracy na godzinach wychowawczych uwzględniających etap integracji dziecka ze środowiskiem szkolnym.
- Zapoznanie z metodą indywidualizacji nauczania do pracy z uczniami, którzy mają trudności adaptacyjne na skutek różnic kulturowych.

Istotne jest, aby kadra szkoły umacniała dziecko w jego poczuciu tożsamości narodowej niezależnie od tego, czy utożsamia się ono z pierwotną kulturą, nową czy też oboma jednocześnie. Z perspektywy psychologicznej jest to ważne, gdyż zapobiega problemom związanym m.in. z zaburzeniem identyfikacji, co prowadzi do obniżenia poczucia własnej wartości i szeregu problemów natury psychologicznej.

Ważne jest, aby ta wiedza została przekazana nauczycielowi możliwie najwcześniej, zanim dziecko trafi do klasy, gdyż pierwsze kontakty z nowym środowiskiem są bardzo ważne dla budowania wzajemnego zaufania.



Na poziomie dyrekcji szkoły:

Jak wskazuje raport NIK, bardzo ważne jest podjęcie przez dyrekcję szkół tematyki form nadzoru (ewaluacji, kontroli, obserwacji i monitorowania) w odniesieniu do bardzo ważnych elementów procesu kształcenia uczniów z doświadczeniem migracji: sprawdzanie i ocenianie osiągnięć edukacyjnych, modyfikacja programów nauczania do potrzeb uczniów, monitorowanie postępów uczniów, skuteczność udzielanego uczniom wsparcia psychologiczno-pedagogicznego czy integracja kulturowa. Oprócz kwestii nadzoru, do istotnych kwestii należą również:

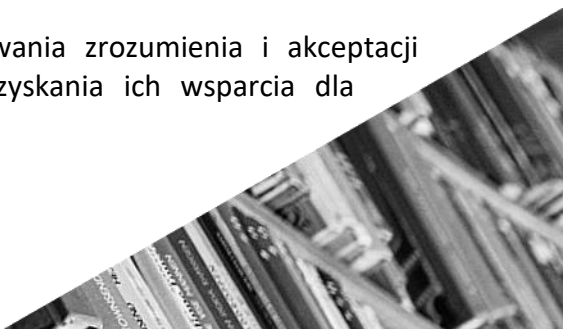
- Wspomaganie nauczycieli w podwyższaniu kwalifikacji do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji.
- Współpraca i wymiana dobrych praktyk szkoły włączającej dzieci z doświadczeniem migracji.
- Przedstawienie zasad funkcjonowania i możliwości wprowadzenia oddziałów przygotowawczych dla dzieci z doświadczeniem migracji.
- Stworzenie oferty zajęć pozalekcyjnych dostosowanych do możliwości dzieci migranckich jako istotnego elementu w procesie integracji dzieci.
- Wsparcie w zatrudnieniu asystenta kulturowego, znającego język i kulturę dzieci uczęszczających do szkoły.
- Zapewnienie akceptacji i wsparcia dla różnorodności kulturowej w szkole oraz kształtowania świadomości uczniów o równorzędności wszystkich kultur.
- Stworzenie w szkole sytuacji współzależności, w której wszyscy uczniowie będą się czuli potrzebni i zaangażowani w realizację wspólnego celu, jakim jest integracja.
- Wsparcie w nawiązaniu współpracy z mediatorami międzykulturowymi, którzy mogą odgrywać ważną rolę w procesie rozwiązywania konfliktów.

Biblioteki, świetlice:

- Zapewnienie wsparcia dla procesu integracji poprzez zapewnienie zaplecza edukacyjnego i społecznego dla dzieci z doświadczeniem migracji.
- Wskazówki dotyczące roli biblioteki szkolnej w procesie integracji dzieci cudzoziemskich, np. organizowanie warsztatów, baza książek i materiałów edukacyjnych.
- Zapoznanie kadry świetlicy z zabawami i grami dla dzieci o charakterze integracyjnym.

Rodzice polscy i cudzoziemscy:

- Budowanie umiejętności korzystania z potencjału rodziców cudzoziemskich jako cennego źródła informacji o kulturze dziecka poprzez ścisłą współpracę ze szkołą, gdyż dzięki nim adaptacja ucznia w społeczności szkolnej może przebiegać szybciej i okazać się bardziej efektywna. Zwłaszcza z uwagi na prawidłowość, że dorośli dla utrzymania autorytetu w rodzinie zwracają się ku tradycyjnym wartościom kultury ojczystej, co może prowadzić do gettoizacji w procesie akulturacji. Proces akulturacji dziecka jest nierozzerwalnie związany z procesem akulturacji jego rodziców/opiekunów, dlatego współpraca szkoły z rodzicami dziecka jest kluczowa.
- Zaangażowanie rodziców polskich i cudzoziemskich w działania szkoły o charakterze integracyjnym.
- Metody współpracy z rodzicami polskimi celem zbudowania zrozumienia i akceptacji dla różnorodności kulturowej w klasie ich dziecka, pozyskania ich wsparcia dla



budowania kompetencji międzykulturowych u polskich dzieci oraz kształtowania świadomości rodziców o równoważności wszystkich kultur.

- Zestaw informacji dla rodziców cudzoziemskich (pakiet powitalny) zawierający informacje o wszystkich zasadach i zwyczajach obowiązujących w szkole.

Instytucje otoczenia szkoły:

- Wskazanie możliwości współpracy oraz uzyskania wsparcia z instytucji otoczenia szkoły: NGO-sy, instytucje kultury, biblioteki, uniwersytety – programy stażowe, lokalne władze, programy unijne, wolontariusze. Zapoznanie ich z tematyką wielokulturowości i zachęcanie do uczestnictwa w procesie integracji, a dzięki temu tworzenie przyjaznej przestrzeni dla dziecka, aby nabywało kompetencji językowych i społecznych poza szkołą.



CZĘŚĆ III

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/DRUGIEGO

Uczeń z doświadczeniem migracji, ucząc się w polskiej szkole, stoi przed dwoma kluczowymi wyzwaniami:

- przyswojeniem języka polskiego oraz
- przyswojeniem nowej wiedzy w nowym języku.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 gwarantuje uczniom z doświadczeniem migracji bezpłatne lekcje języka polskiego w wymiarze 2 godzin tygodniowo, a także 3 godziny zajęć z innych przedmiotów. Dodatkowe lekcje języka polskiego otrzymują cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu wedle potrzeb, a korzystanie z nich nie jest ograniczone czasowo. Natomiast obywatele polscy przybywający z zagranicy z tej formy wsparcia mogą korzystać przez okres 12 miesięcy. Ponadto, reemigranci i „cudzoziemcy mogą korzystać także z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu nauczania przez okres 12 miesięcy. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo”⁸. Osobą inicjującą proces przyznawania dodatkowych godzin wyrównawczych jest nauczyciel przedmiotu, który informuje o takiej potrzebie dyrektora szkoły, a ten zwraca się do organu prowadzącego o wsparcie finansowe. W tym miejscu warto podkreślić ogromną wagę wstępnej diagnozy wiedzy i umiejętności ucznia oraz analizę różnic programowych.

Nauczyciele i dyrekcje szkół zgłaszają potrzeby w zakresie przyznania dodatkowych godzin języka polskiego i przedmiotów, które nie zawsze są realizowane przez organ prowadzący. Niezbędne jest poinformowanie dyrektorów szkół, jak skutecznie uzyskać dodatkowe godziny dla uczniów z doświadczeniem migracji. Różnie też interpretowany jest okres korzystania z zajęć – bywa, że „12 miesięcy zajęć” jest rozumiane jako jeden rok szkolny, niezależnie od momentu rozpoczęcia przez ucznia nauki w szkole (1 września lub w trakcie trwania roku szkolnego). Rozporządzenie mówi tutaj o 12 miesiącach kalendarzowych, o 12 miesiącach „aktywnej nauki”.

Dodatkowe godziny języka polskiego jako drugiego przeznaczone są najczęściej do realizacji dla polonistów, nauczycieli nauczania początkowego i filologów obcych. Faktem jest to, że metodyka nauczania języka polskiego jest diametralnie różna od metodyki nauczania języka ojczystego. Bez specjalnie przygotowanej kadry, wysiłki nauczycieli i trud ucznia nie przynoszą wówczas oczekiwanych efektów. Specjaliści podkreślają, że zajęcia języka polskiego jako drugiego (skrót: jpj2) powinni prowadzić tylko poloniści/filolodzy/nauczyciele nauczania zintegrowanego po specjalnym przeszkoleniu glottodydaktycznym⁹, a jeśli brakuje takich nauczycieli w danej szkole, lekcje jpj2 winny być powierzone nauczycielom języków obcych z racji praktycznej znajomości metodyki nauczania języka jako obcego. Wyraża się też przekonanie, że dodatkowe zajęcia przedmiotowe mają nie tylko

⁸ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-kształceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy>

⁹ Glottodydaktyka to nauka zajmująca się badaniem procesu nauczania i uczenia się języków obcych.



służyć wyrównaniu różnic programowych, ale także wyposażać ucznia w podstawy języka polskiego specjalistycznego charakterystycznego dla danego przedmiotu. Badanie ankietowe przeprowadzone na Pomorzu potwierdza, że nauczanie języka polskiego dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym prowadzi przede wszystkim polonisci (61,9%).

W polskim systemie edukacji istnieją dwa podstawowe modele realizacji obowiązku szkolnego przez ucznia zewnętrznego językowo i kulturowo, tj. nauka w klasie wielokulturowej z uczniami polskimi lub w oddziale przygotowawczym, w którym uczą się tylko uczniowie z doświadczeniem migracji.

W polskiej **klasie wielokulturowej** uczeń uczęszcza na wszystkie przewidziane dla danej klasy zajęcia oraz przysługują mu dodatkowe godziny przeznaczone na opanowanie języka polskiego i wyrównanie różnic programowych z wybranych przedmiotów.

Oddziały przygotowawcze to wciąż rzadko spotykany model edukacji cudzoziemców zarówno w skali ogólnopolskiej, jak i w Pomorskiem. Klasy adaptacyjne uruchomiono dotychczas tylko w Szkole Podstawowej nr 57 w Gdańsku oraz w Szkole Podstawowej nr 26 w Gdyni. Nauka w oddziale przygotowawczym przysługuje uczniom rozpoczynającym edukację w polskiej szkole w czasie pierwszego roku pobytu w Polsce. Dotyczy to zarówno dzieci cudzoziemców oraz dzieci powracającym do Polski z emigracji.

Oddział przygotowawczy to klasa, w której uczniowie pochodzący spoza Polski uczą się języka polskiego jako drugiego oraz treści z poszczególnych przedmiotów w dostosowanej językowo formie. Uczą się codziennej komunikacji, a także słów i wyrażen z matematyki, przyrody, historii i innych przedmiotów szkolnych. Poznają polską kulturę, biorą udział w lekcjach tematycznych i integracyjnych, poznają miasto. Jednocześnie dziecko nie traci roku, ponieważ realizuje podstawowy program nauczania danej klasy. Klasa adaptacyjna to łagodne wejście do szkolnej rzeczywistości, efektywna nauka polskiego i nauka przedmiotów. Nauka w klasie adaptacyjnej trwa najczęściej rok szkolny (Rozporządzenie MEN 23.08.2017, poz. 1655, § 16) i po tym czasie umożliwia podjęcie przez ucznia edukacji w docelowej klasie polskiej.

Opanowanie języka polskiego przez uczniów przybywających do Polski z zagranicy jest jednym z najważniejszych zadań, które stoi przed nieletnim cudzoziemcem. Język pomaga w codziennym funkcjonowaniu, umożliwia nawiązanie relacji rówieśniczych, akulturację osoby ze społeczeństwem przyjmującym lub wreszcie – w obliczu obowiązku szkolnego – umożliwia edukację ucznia, uczestnictwo w życiu klasy i szkoły. Zawsze – gwarantuje rozwój osobowy i poznanie rzeczywistości nowego kraju.

Język polski, który przyswaja uczeń z doświadczeniem migracji nie jest językiem ojczystym. Nie może też być nauczany jako język obcy - będzie to przez pewien czas w umyśle ucznia język polski jako drugi (wobec języka pierwszego, ojczystego) równorzędnie używany w sytuacjach komunikacyjnych, a docelowo ma stać się językiem edukacji szkolnej, czyli językiem specjalistycznym¹⁰. Przyswajanie języka komunikacji (BICS) potrzebnego w sytuacjach życia codziennego trwa od pół roku do dwóch lat. Natomiast poznanie rejestru dyskursu edukacyjnego (CALP) to proces zaawansowany i długi –

¹⁰ W literaturze przedmiotu stosuje się następujące skróty: język polski jako obcy – jpjo, język polski jako drugi – jpj2, język edukacji szkolnej – jes.



trwa od pięciu do ośmiu lat, ponieważ wymaga słownictwa specjalistycznego z różnych przedmiotów szkolnych, znajomości metafor i kontekstu kulturowego (J. Cummins, 1984). W szkole uczymy zatem obu rejestrów języka – języka komunikacyjnego oraz języka edukacji szkolnej, bo tylko wówczas umożliwiamy uczniowi poznawanie świata, zdobywanie wiedzy i osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Dodatkowe lekcje języka polskiego służą nabywaniu kompetencji lingwistycznej i komunikacyjnej, natomiast przedmiotowe zajęcia dodatkowe oraz wszystkie przedmioty realizowane w klasie zgodnie z *Podstawą programową* odbywają się w języku polskim specjalistycznym. Oznacza to, że wszyscy nauczyciele są nauczycielami języka polskiego, ponieważ przekazując treści przedmiotowe, pracują w języku, a język polski jest transferem wiedzy.

W procesie adaptacji językowej należy uwzględnić potrzeby językowe i uczniów, i ich rodziców. Nieznający języka polskiego rodzic nie będzie wsparciem dla dziecka w różnych sytuacjach życia codziennego i szkolnego. Wymiana informacji między szkołą, wychowawcą klasy i poszczególnymi nauczycielami będzie zakłócona lub niemożliwa. W obliczu braku tłumacza czy asystenta międzykulturowego, wspierającego dziecko i rodzinę, zaoferowanie rodzicom uczniów przybywających z zagranicy kursów języka polskiego, ułatwi w krótkiej perspektywie czasowej kontakty ze szkołą.

Metodyka

Profesjonalną realizację zajęć dodatkowych z języka polskiego zapewnia bogata baza materiałów do nauczania języka polskiego jako drugiego, czyli języka komunikacji. Nauczyciele dysponują materiałami płatnymi i bezpłatnymi w formie elektronicznej. Niestety, nauczyciele bez przygotowania glottodydaktycznego nie wiedzą, jak określić poziom językowy ucznia, na jakim programie nauczania się oprzeć i jaki materiał podręcznikowy zaproponować uczniom. Takich zagadnień nie realizowano na studiach polonistycznych czy pedagogicznych, więc nauczyciele często polegają na swoich przypadkowych wynikach wyszukiwania powyższych materiałów w Internecie.

Wartościowe pakiety materiałów obejmujące programy nauczania, arkusze diagnozy językowej i inne dokumenty znajdziemy na stronie Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń¹¹. Są to na przykład zbiory: *Inny w polskiej szkole*, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*, *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów* czy *Przewodnik dobrych praktyk dla nauczycieli*.

Podręczniki i ćwiczenia przeznaczone do nauczania języka polskiego jako drugiego wraz z obudową metodyczną (karty pracy, przewodnik metodyczny, dostęp do platformy, gry dydaktyczne) to spory wydatek, który nauczyciele otrzymujący dodatkowe godziny ppj2 pokrywają najczęściej z własnych zasobów. Biblioteki szkolne nie mają jeszcze tradycji wyposażania nauczycieli w niezbędne materiały do realizacji obowiązków zawodowych. Wiodące tytuły do realizacji zajęć ppj2 to na przykład: *Polski krok po kroku. Junior*, *Start Hop*, *Po polsku? Tak!* Najbogatszą płatną bazę materiałów można znaleźć na przykład na stronach Polishbookstore oraz Poltax w zakładce „Polski dla cudzoziemców”¹².

¹¹ <https://www.wcies.edu.pl/punkt-kontaktowy-oraz-zespol-ds-nauczania-dzieci-cudzoziemskich>

¹² <https://polishbookstore.pl/>; <https://ksiegarnia.poltax.waw.pl/polski-dla-obcokrajowcow>



Materiały bezpłatne do nauczania języka polskiego jako drugiego powstają w ramach projektów fundacji, stowarzyszeń i instytucji rządowych i udostępniane są bezpłatnie. Dobrą praktyką jest wydrukowanie i zbindowanie wybranego podręcznika i umieszczenie go w bazie materiałów szkolnych do nauczania jpjo/jpj2. Wersję elektroniczną materiałów możemy wykorzystywać podczas lekcji multimedialnych w klasie lub podczas nauczania online. Warte polecenia są następujące podręczniki: *Polskie niezapominajki*, *Emi i Maks w polskiej szkole*, *Z innej bajki*, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty*, *A to polski właśnie*, *Polski bez granic* czy *Od dzwonka do dzwonka*, które znaleźć możemy na stronach projektów i stronach instytucji, np. Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą¹³ czy Ośrodka Rozwoju Edukacji¹⁴. Godnymi polecenia materiałami są też podręczniki *Językowa podróż po Polsce*¹⁵ oraz podręcznik internetowy *Włącz Polskę* dostępny na platformie¹⁶. Większa część proponowanych materiałów przeznaczona jest do nauczania uczniów-Słowian, których najwięcej – w porównaniu z innymi nacjami – uczy się w polskiej szkole. Doświadczony i dobrze przygotowany do zawodu nauczyciel jpj2 znajdzie w zaproponowanych miejscach pożyteczne materiały dla siebie i swoich podopiecznych.

Obszary problemowe oraz rozwiązania

Zauważamy następujące obszary, które wymagają szybkiego, skutecznego i celowego wsparcia. Po pierwsze, realizowana może być zbyt mała liczba godzin jpj2 i zajęć dodatkowych z przedmiotów uzyskanych przez szkołę. Uczniowie, którzy dołączają do klasy polskiej lub oddziału przygotowawczego w trakcie roku szkolnego, często nie otrzymują przewidzianych w Rozporządzeniu godzin. Zdarzają się sytuacje, że łączy się uczniów w niejednorodne pod względem poziomu grupy, co nie sprzyja efektywnemu przyswajaniu języka. Po drugie, lekcje języka polskiego jako drugiego są lekcjami dodatkowymi, nie podlegają ocenie umieszczanej na świadectwie ukończenia danej klasy i najczęściej odbywają się po intensywnym dniu zajęć przedmiotowych – oznacza to, że kluczowe zajęcia językowe z polskiego nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Po trzecie wreszcie, brakuje nauczycieli po kwalifikacyjnych studiach podyplomowych czy specjalistycznych kursach nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, którzy mogliby prowadzić dodatkowe zajęcia językowe. Nie mamy również arkuszy diagnozy językowej.

Proponowane rozwiązania

- Dofinansowanie/finansowanie studiów podyplomowych z metodyki nauczania jpjo/jpj2.
- Cykl szkoleń metodycznych dla nauczycieli realizujących zajęcia jpj2.
- Utworzenie pracowni językowej i wyposażenie jej w niezbędne materiały dydaktyczne (programy, podręczniki, gry językowe, e-materiały).

¹³ <https://www.orpeg.pl/wsparcie-nauczycieli/materiały-dydaktyczne/>

¹⁴ <https://www.ore.edu.pl/materiały-do-pobrania/>

¹⁵ <https://udsc.gov.pl/uchodzczy-2/pomoc-socjalna/materiały-dydaktyczne-do-nauki-jezyka-polskiego/materiały-dydaktyczne-do-nauki-jezyka-polskiego-dla-dzieci/>

¹⁶ <http://włączpolske.pl/>



- Niełączenie uczniów Słowian i nie-Słowian w jednej grupie na zajęciach jpp2 dla zwiększenia komfortu pracy i efektywności nauki.
- Niełączenie w jednej grupie osób na różnym poziomie języka polskiego – podział na grupy po uprzednim teście plasującym.
- Planowanie godzin dodatkowych z języka polskiego w porach umożliwiających efektywną naukę i koncentrację ucznia.
- Monitorowanie rozdysponowania dodatkowych godzin zajęć języka polskiego i przedmiotów.
- Objęcie dodatkowymi zajęciami ucznia, który przybywa do szkoły w trakcie roku szkolnego.



CZĘŚĆ IV

NAUCZANIE PRZEDMIOTÓW KIERUNKOWYCH

Bardzo dużym wyzwaniem z perspektywy nauczycieli i uczniów z doświadczeniem migracyjnym jest nauczanie przedmiotowe. Niestety, w tym przypadku istnieje wyraźny brak pomocy naukowych i systemu wsparcia nauczycieli przedmiotowych. Z perspektywy ucznia każdy kolejny dzień w szkole powiększa *lukę edukacyjną* uczniów. Uczniowie nie przyswajają nowej wiedzy, bo nie ma narzędzia pozyskiwania tejże wiedzy, jakim jest język specjalistyczny. Nie zachodzi też proces interferencji, nakładania na siebie wiedzy nowej, na tę już uprzednio nabytą. Nauczyciele częstą mają przed sobą uczniów zdolnych, z dużą motywacją i ogromnym potencjałem, którzy, bez znajomości języka edukacji szkolnej, nie będą mieli możliwości pełnego rozwoju.

Grupa dzieci z doświadczeniem migracji jest bardzo różnorodna, niezbędna jest zatem indywidualizacja nauczania i wybór takich działań, które będą wspierały ich kompetencje językowe, przedmiotowe oraz interkulturowe, konieczne do skutecznej integracji i osiągnięcia sukcesu szkolnego i społecznego.

Cenne publikacje przeznaczone do **nauczania przedmiotowego** cudzoziemców znaleźć można na stronie krakowskiej Fundacji Reja¹⁷. Pierwszy materiał, o którym trzeba wspomnieć to program nauczania jpj2 dla oddziałów przygotowawczych *W polskiej szkole*¹⁸ autorstwa Małgorzaty Pamuły-Behrens i Marty Szymańskiej. Ponadto badaczki proponują autorską Metodę JES-PL (nauki języka edukacji szkolnej) do pracy z tekstami podręczników na poszczególnych przedmiotach, której założenia możemy znaleźć w poradniku *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. W oparciu o metodę powstały materiały elektroniczne przeznaczone dla uczniów z klas 1-3, a także materiały do nauczania matematyki w szkole podstawowej.

Bardzo ciekawe materiały dydaktyczne powstały w Instytucie Polonistyki Stosowanej w ramach projektu *Uczeń i nauczyciel w świecie dwóch języków i dwóch kultur – dydaktyka języka polskiego w szkolnictwie polonijnym w USA*. Na stronie projektu znajdziemy poradniki i przewodniki metodyczne oraz karty pracy do nauczania geografii, historii i wiedzy o Polsce autorstwa Beaty Katarzyny Jędryki¹⁹.

Interesujące materiały dydaktyczne z obszaru **kształcenia polonistycznego** (antologie wierszy, ćwiczenia językowe i gramatyczne) publikuje Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie²⁰, należy wszakże nadmienić, że adresatami tych materiałów są w większości studenci kursów językowych, a nie uczniowie-migranci uczęszczający do polskich szkół.

¹⁷ <http://fundacjareja.eu/>

¹⁸ <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole-2019/>

¹⁹ <http://ips.poloniam.uw.edu.pl/metodyka/>

²⁰ <https://www.umcs.pl/pl/materiały-dydaktyczne,21171.htm>



Kolejną grupą materiałów są **teksty literackie** specjalnie przygotowane z myślą o obcokrajowcach. Uniwersytet Śląski wydaje serię *Czytaj po polsku*²¹, w której znajdziemy 14 tomików adaptowanych językowo do możliwości lingwistycznych cudzoziemców – znów dorosłych i studentów. Z braku pomocy szkołom w tym obszarze edukacji polonistycznej, można polecić je również uczniom z doświadczeniem migracji. W każdym tomie zamieszczono słownik zawierający wszystkie wyrazy użyte w tekstach, a także zestaw ćwiczeń na rozumienie tekstu.

Niestety, nauczyciele przedmiotów w szkole podstawowej i średniej bardzo rzadko znają te publikacje, zatem nie korzystają z Metody JES-PL. Tym samym trudność nauczania / uczenia się nowych treści przedmiotowych w nowym języku nie zostaje należycie kompensowana. Widać ponadto nader wyraźnie, że materiały do nauczania przedmiotowego w szkole podstawowej i – szczególnie – w średniej są niewystarczające.

Ważną kwestią w nauczaniu przedmiotowym jest **ocenianie** uczniów z doświadczeniem migracji. W świetle Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym o pomocy psychologiczno-pedagogicznej²² należy podkreślić obowiązek indywidualizacji wymagań i sposobów sprawdzania nabytej wiedzy i umiejętności w odniesieniu do tych wymagań.

W pracy z uczniami z doświadczeniem migracji warto:

- w komunikacji stosować powtarzający się język instrukcji lekcyjnych (np. Proszę przeczytać; Proszę podkreślić; Proszę ułożyć),
- włączać ucznia cudzoziemca w pracę zespołową i traktować go jak pełnoprawnego uczestnika zajęć,
- umożliwić uczniowi cudzoziemcowi wykazanie się wiedzą i umiejętnościami z danego tematu i poprzez dobór odpowiednich rodzajów zadań, aby umocnić jego poczucie kompetencji i zmotywować do pracy.

Aby ocenianie stanowiło rzetelną informację o postępach ucznia i pełniło funkcję motywującą do nauki, niezbędne jest spełnienie następujących warunków:

- stosowanie **oddzielnych kryteriów oceny** prac ucznia cudzoziemskiego,
- dostosowanie wymagań do wiadomości i umiejętności nabytych w oparciu o specjalnie przygotowane teksty (spreparowane),

²¹ <http://www.sjikip.us.edu.pl/pl/publikacje/publikacje-szkoly-jezyka-i-kultury-polskiej-universytetu-slaskiego/seria-czytaj-po-polsku/>

²² <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001578/O/D20171578.pdf>



- uwzględnienie w ocenie motywacji i indywidualnego zaangażowania w pracę, podejmowania prób rozwiązania zadań,
- uwzględnienie w kryteriach oceniania postępów ucznia, a nie tylko efektów pracy,
- stosowanie różnorodnych narzędzi służących sprawdzaniu wiedzy i umiejętności dostosowanych do poziomu opanowania języka polskiego oraz stopniowanie trudności wraz z rozwojem kompetencji językowych.

Trzeba stwierdzić, że polska i pomorska szkoła jest na początku metodycznej drogi nauczania przedmiotów szkolnych w oparciu o język edukacji szkolnej w kształceniu uczniów z doświadczeniem migracji. Ogromną pracę wykonują pojedynczy nauczyciele przedmiotowi, którzy przygotowują materiały dla swoich uczniów i dzielą się swoimi materiałami w internetowych sieciach nauczycielskich.

Nauczanie przedmiotowe stanowi duże wyzwanie dla uczniów cudzoziemskich i ich nauczycieli. Kluczowym czynnikiem sukcesu nauczania ucznia z doświadczeniem migracyjnym jest **ściśła współpraca** nauczycieli przedmiotów i nauczyciela języka polskiego jako drugiego. Rzetelna diagnoza bazująca nie na wiedzy, ale na umiejętnościach oraz indywidualny plan wsparcia uczniów połączony z monitorowaniem postępów z pewnością pomogą zasypać lukę edukacyjną i wesprzeć w trudach zdobywania wiedzy w nowej szkole.

Obszary problemowe i rozwiązania

Zauważamy następujące obszary, które wymagają szybkiego, skutecznego i celowego wsparcia. Nauczyciele języka polskiego, nauczania początkowego, innych przedmiotów nie posiadają wystarczającej wiedzy i umiejętności w zakresie pracy na poszczególnych lekcjach przedmiotowych z uczniem. Brakuje dostępu do programów, podręczników, materiałów, testów w placówce – nauczyciele każdorazowo podejmują wysiłek samodzielnego opracowania materiałów, dotarcia do źródeł, a także wewnątrzszkolnych kryteriów oceniania i brak dostosowań. Problemem pozostaje bariera językowa rodziców i uczniów.

Proponowane rozwiązania

- Cykl szkoleń metodycznych dla nauczycieli przedmiotów szkolnych, aby ułatwić nauczycielom przygotowanie zajęć przedmiotowych, uwzględniających potrzeby językowe uczniów przybyłych z zagranicy.
- Przygotowanie zestawu dokumentów do stosowania w pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracyjnym.
- Wypracowanie wewnątrzszkolnych kryteriów oceniania dla uczniów-migrantów.
- Wypracowanie dostosowań w zespołach dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym.
- Wypracowanie wymagań odnośnie *Podstawy programowej* dla poszczególnych przedmiotów.
- Tworzenie oddziałów przygotowawczych w szkołach, do których uczęszcza licznie wielu uczniów z doświadczeniem migracyjnym.



CZĘŚĆ V

DIAGNOZA I OBSERWACJA UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACYJNYM

Diagnoza językowo-pedagogiczna, która pozwala na wychwycenie braków, a następnie indywidualna praca pozwalająca na wsparcie rozwoju, powinny być priorytetem w pierwszej fazie integracji i edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Celem diagnozy, w tym diagnozy funkcjonalnej, jest poznanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów z doświadczeniem migracyjnym – dostrzeżenie umiejętności i zainteresowań oraz obszarów wymagających wsparcia.

Nieuzupełnione i stale powiększające się braki edukacyjne bez działań mających na celu wyrównanie szans prowadzić mogą do blokady edukacyjnej. Taka diagnoza jest procesem stałym, obserwacją i monitoringiem funkcjonowania ucznia – i prawem ucznia, w tym ucznia-migranta.

W przypadku niepokojących sygnałów: edukacyjnych, społecznych czy wychowawczych, niezbędna jest profesjonalna diagnoza psychologiczna w PPP. Diagnoza dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, opiera się o wielość kompetencji, które są istotne dla budowania rzetelnego warsztatu osoby prowadzącej diagnozę psychologiczną. To kwestia wiedzy, umiejętności i postaw, które są ważne w kontekście diagnozy osób pochodzących z odmiennej niż polska kultury, grupy etnicznej czy językowej.

Wydaje się zasadnym, by po przyjęciu dziecka do szkoły diagnoza koncentrowała się na poznaniu poziomu znajomości języka polskiego i zasobu wiedzy i umiejętności szkolnych (porównanie podstaw programowych obu krajów). Jednocześnie powinna być realizowana obserwacja procesu adaptacji (w oparciu między innymi o wiedzę na temat procesu akulturacji, szoku kulturowego i in.).

Obserwacja, diagnoza prowadzona przez nauczycieli pracujących z dzieckiem powinna także skupić się, w późniejszych etapach, na wychwyceniu trudności edukacyjnych, także tych wynikających ze zdrowia lub rozwoju (m.in. w oparciu o analizę dokumentów i informacji dostarczonych przez rodzica).

W wielu przypadkach diagnoza prowadzona przez nauczycieli jest wystarczająca, by objąć dziecko odpowiednią pomocą psychologiczno-pedagogiczną na terenie placówki. Niemniej jednak szkoły i poradnie powinny stale współpracować i wzajemnie się uzupełniać w temacie obserwacji, diagnozy i wsparcia rozwoju uczniów z doświadczeniem migracji.

Szkoły zwracają się o opinię PPP dla realizacji następujących form pomocy: zindywidualizowana ścieżka kształcenia, indywidualny tok/program nauczania, odroczenie obowiązku szkolnego, objęcie kształcenie specjalnym lub indywidualnym nauczaniem (orzeczenie PPP).

Należy zwrócić uwagę, że zarówno diagnoza, jak obserwacja uczniów z doświadczeniem migracji, to zadanie trudne. To szeroka ekspertyza, ujmująca m.in. postawę własną diagnosty wobec odmienności kulturowej i świadomość wpływu tej postawy na proces diagnozy, kompetencja kulturowa i międzykulturowa, kompetencje w posługiwaniu się testami psychologicznymi – z naciskiem na testy neutralne kulturowo, wykonaniowe i niewerbalne.

Proponując rozwiązania, należy podkreślić, że kadry szkół i poradni psychologiczno-pedagogicznych nie są jeszcze zbyt dobrze przygotowani do prowadzenia adekwatnej kulturowo obserwacji i diagnozy pogłębionej i stykają się z następującymi trudnościami:



- Różnice kulturowe – brak wiedzy u pracowników szkół i poradni, zarówno u diagnostów jak i pracowników sekretariatu.
- Język – np. w kontekście diagnozy pedagogicznej warunkiem do postawienia diagnozy dysleksji są testy oparte o polskie fonemy, dlatego trudnością jest stwierdzenie czy trudności danego dziecka wynikają ze specyficznych trudności w uczeniu się czy też z braku znajomości języka polskiego przez dziecko.
- Obecność osoby trzeciej – tłumacz może pomóc w porozumieniu się z rodzicami i dzieckiem, ale jest także elementem zaburzającym cały proces diagnostyczny.
- Brak wiedzy o różnicach programowych np. z matematyki jaki materiał jest realizowany w danej klasie w kraju, z którego dziecko przybyło.
- Brak materiału porównawczego – trudno odróżnić, co może być przyczyną wtórną, a co pierwotną, nie zawsze rodzic jest w stanie odpowiedzieć na pytanie o wcześniejsze trudności dziecka w sposób dokładny i szczegółowy.
- Cel diagnozy – nie zawsze pracownicy poradni oraz rodzica mają wiedzę, w jakim celu ma się odbyć diagnoza – wskazana większa współpraca między szkołą a poradnią.
- Brak narzędzi diagnostycznych – ograniczona liczba testów neutralnych kulturowo, diagnoza głównie w oparciu o analizę jakościową, a nie ilościową.
- Trauma – rozumiana szeroko – bierzemy pod uwagę wcześniejsze doświadczenie dziecka (np. ucieczka z obszaru ogarniętego wojną, ale i wymuszona migracja ekonomiczna), jak i to, że sama przeprowadzka do innego kraju może być potencjalnie traumatyzująca.

Rekomendowane jest następujące podejście do kwestii diagnozy na poziomie szkoły:

- Diagnoza i indywidualna praca powinny być stałym elementem towarzyszącym działaniom edukacyjnym skierowanym do dzieci z doświadczeniem migracyjnym.
- Ważne, aby diagnoza, oprócz języka polskiego, prowadzona była z wykorzystaniem innych języków, którymi posługuje się dziecko.
- Praca indywidualna powinna być jedną z podstawowych metod wsparcia edukacji i rozwoju dzieci cudzoziemskich, a diagnoza stałym elementem działań skierowanych do grupy. Budowanie pozytywnej relacji dziecko – wychowawca jest jednym z bodźców motywujących do podejmowania aktywności.
- Dla zachowania systematyczności konieczne jest zaplanowanie czasu i miejsca na spotkania indywidualne poza zajęciami z grupą oraz zapewnienie odpowiednio przygotowanych osób prowadzących; oba typy działania w dłuższej perspektywie czasu.
- Istotnym elementem jest kontakt z rodzicem, co pozwala poznać biografię rodziny i właściwie zrozumieć kontekst zachowania i umiejętności dziecka.
- Wychowawca wykorzystujący diagnozę w swej pracy pedagogicznej powinien posiadać wrażliwość językowo-kulturową. Jednym z ważniejszych składników kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej jest świadomość, że pewne przedmioty, obrazy lub pojęcia mogą nie występować lub mieć inne znaczenie w danym języku lub kulturze. Dlatego też konieczne jest wykorzystywanie różnorodnych narzędzi i elastyczne ich stosowanie.
- Stosowanie diagnozy na wejściu dziecka do placówki edukacyjnej pozwala adekwatnie dobrać poziom edukacji do umiejętności dziecka, a w przypadkach tego wymagających zagwarantować indywidualny tok nauczania lub zajęcia wyrównawcze.
- Skuteczność działań wspierających zależy w dużej mierze od komunikacji między różnymi osobami zaangażowanymi w proces wsparcia. Konieczna jest więc współpraca pomiędzy różnymi osobami mającymi kontakt z dziećmi.

Rekomendowana procedura diagnostyczna w poradni:

- Poznanie podstawowych informacji na temat kultury, z której się dziecko wywodzi.
- 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 z dzieckiem, powiedzenie rodzicom dlaczego to będziemy robić, w jakim celu.
- Obserwacja w szkole – obserwacja dziecka wśród rówieśników, rozmowa z nauczycielami.
- Spotkanie diagnosty z dzieckiem – bardziej w formie zabawy, nie wyciągamy od razu testów, oswojenie sytuacji (w tym praca z tłumaczem).
- Diagnoza intelektu w oparciu o rekomendowane testy, neutralne kulturowo.
- Diagnoza umiejętności pedagogicznych i logopedycznych w oparciu o diagnozę funkcjonalną.
- Napisanie opinii – najważniejsze jest opisanie funkcjonowania dziecka w obecnej sytuacji z uwzględnieniem jego wcześniejszych doświadczeń. Ważne jest nie tyle opisanie funkcjonowania intelektualnego, a raczej 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 też, by w diagnozie odnieść się do ewentualnych trudności wynikających z różnic kulturowych – czy dziecko czegoś nie robi, bo nie potrafi, czy też nie miało możliwości, by robić lub w jego kulturze jest to np. zakazane?

Proponowane rozwiązania

Rozwiązania mają na celu zbudowanie kompetencji międzykulturowych u pracowników poradni oraz szkół, zbudowanie kompetencji diagnostycznych w zakresie diagnozy funkcjonalnej u pracowników poradni oraz szkół oraz zbudowanie kompetencji w zakresie pisanie opinii post-diagnostycznych uwzględniających specyfikę diagnozy dzieci z doświadczeniem migracji.

- Przez pierwszy rok adaptacja ucznia jest monitorowana w środowisku szkoły, w kontakcie z rodzicami/opiekunami ucznia – w oparciu o zamieszczone wyżej rekomendacje dla diagnozy językowo-pedagogicznej w szkole. W Ukrainie i innych krajach wschodnich, instytucje jak PPP postrzegane są dość często jako przeznaczone dla uczniów problemowych, z zaburzeniami; zdarza się, że rodzice myślą, że w konsekwencji negatywnej opinii poradni, dziecko może im zostać odebrane. Zbudowanie zaufania do instytucji wymaga czasu; ważne jest, żeby zarówno rodzice jak grono pedagogiczne i sami uczniowie postrzegali rozpoczęcie nauki w danej szkole jako szansę na rozwój dziecka, nowe możliwości edukacyjne – kwestię pozytywną.
- Obserwacja, monitoring i wsparcie procesu adaptacji ucznia z doświadczeniem migracji odbywa się w środowisku szkolnym, z zaangażowaniem rodziców/opiekunów ucznia. Grono pedagogiczne szkoły, które ma najściślejszy kontakt z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym (nauczyciele języka polskiego jako obcego/drugiego, wychowawcy, psycholodzy, pedagodzy i in.) objęte powinno być szkoleniem dotyczącym uwarunkowań i narzędzi skutecznej adaptacji i integracji uczniów z doświadczeniem migracyjnym.
- Bardzo ważne jest, by powstał informator dla nauczycieli przedmiotów kierunkowych nt. podstawy programowej w kraju pochodzenia ucznia – tak, by nauczyciele pomorskich szkół mogli określić, czego uczeń mógł, a czego nie mógł się nauczyć w kraju pochodzenia oraz pełne rozeznanie w skali różnic programowych.

- Diagnoza w PPP jest niezbędna w sytuacji, gdy uczeń/uczenica doświadczają trudności edukacyjnych/adaptacyjnych, które są „nadmierne/nieadekwatne”. Określenie, jakie doświadczenia/trudności uczniów są nadmierne, może nie być proste. Jeśli jednak obserwacja adaptacji ucznia, w kontakcie z jego/jej opiekunami, wykaże, że po 3-4 miesiącach od wejścia do szkoły dzieje się coś złego w rozwoju dziecka (alienowanie się, brak relacji z rówieśnikami), należy je skierować do PPP.
- Wizyta w PPP jest wskazana dla każdego ucznia i uczennicy z doświadczeniem migracyjnym, które adaptuje się bez większych kłopotów, po upływie około roku nauki w danej szkole. Proponując standard w zakresie całościowej adaptacji uczniów z doświadczeniem migracji, zalecamy, by na koniec pierwszego roku uczniowie zostali skierowani na diagnozę do PPP. Zależy nam, by oceniony został zarówno stopień przyswojenia języka polskiego, poziom adaptacji, jak i relacje w środowisku szkolnym i otoczeniu.
- Diagnoza z PPP powinna zostać omówiona z gremiem, które na poziomie szkoły przez rok zajmowało się obserwacją, monitoringiem i wsparciem uczniów. Ważne jest ustalenie zakresu spójności perspektyw szkoły i PPP oraz wspólne wytyczne rekomendacji na następny rok.
- Bardzo ważni w procesie adaptacji dzieci z doświadczeniem migracyjnych są ich rodzice/opiekunowie.
- Rekomendujemy spotkanie np. z osobą, która zajmuje się diagnozą trudności w nauce np. w Ukrainie.

W kolejnych latach, rekomendowane jest, w zasięgu województwa:

- Powołanie Pomorskiego Centrum Informacyjnego na temat różnych kultur.
- Stworzenie w województwie poradni specjalistycznej/ych zajmującej się diagnozą i wsparciem dzieci z doświadczeniem migracji.
- Stałe doskonalenie pracowników poradni w zakresie kompetencji międzykulturowych, w zakresie pracy z tłumaczem, w zakresie diagnozy funkcjonalnej i w zakresie pracy z traumą.
- Stałe zacieśnienie współpracy między szkołami a poradniami.
- Adaptacja przepisów prawa do potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji (np. zwolnienie z nauki drugiego języka obcego, dostosowanie warunków zdawania egzaminów zewnętrznych).

Względem poziomu krajowego:

- Dostosowanie przepisów prawa oświatowego do potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji.
- Zwiększenie autonomii szkół w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.



CZĘŚĆ VI

PLAN SZKOLEŃ I PROGRAMY SZKOLENIOWE

W poniższym dokumencie odnaleźć można plan szkoleń dla środowiska szkolnego w podziale na poszczególne lata oddziaływania szkoleniowego i z wyróżnieniem konkretnych grup docelowych związanych z szeroko pojętym środowiskiem szkolnym. Podział na trzy lata wynika z możliwości logistycznych i strony praktycznej (m.in. dostępność kadr). Jeśli w danej szkole możliwe będzie przeprowadzenie większej liczby szkoleń dla dodatkowych grup docelowych, tym lepiej dla procesu integracji i współpracy w wielokulturowym środowisku.

Spis treści:

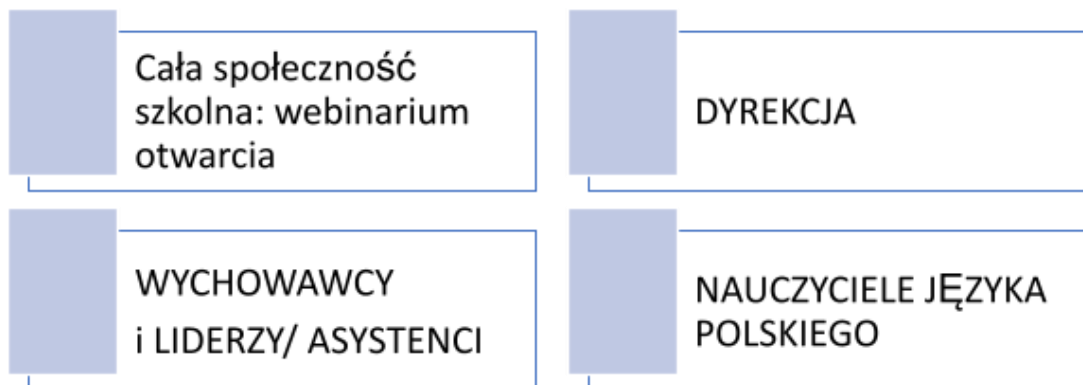
1. Grupy docelowe w podziale na: 1., 2. i 3. rok prowadzenia projektu
2. Propozycje programowe dla trzech priorytetowych grup (pierwszy rok projektu) w podziale na:
 - I. Webinarium otwarcia
 - II. Kadra zarządzająca
 - III. Wychowawcy i liderzy/asystenci kulturowi
 - IV. Nauczyciele języka polskiego

1. GRUPY DOCELOWE SZKOLEŃ

- podmiotem współpracującym i zaangażowanym w rozwój jest cała szkoła jako środowisko, a nie pojedyncze osoby;
- działania projektowe powinny dotrzeć do całej społeczności szkolnej: dyrekcji, kadry pedagogicznej i niepedagogicznej, uczniów oraz rodziców;
- w kolejnych trzech latach oddziaływaniem edukacyjnym objęte zostaną poszczególne grupy adresatów;
- UCZNIOWIE – nie będą objęci działaniami bezpośrednimi projektu (szkolenia/ warsztaty). Pracę z nimi poprowadzi kadra szkolna i pozostałe osoby związane ze środowiskiem szkolnym.

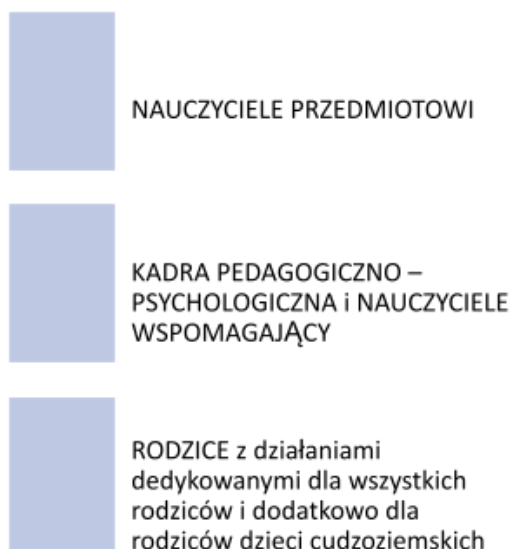
PIERWSZY ROK SZKOLEŃ:

- Warto rozpocząć od zorganizowania webinarium dla wszystkich osób ze społeczności szkolnej, aby następnie skierować warsztaty sprofilowane pod wyróżnione grupy interesariuszy.
- W pierwszym roku należy objąć szkoleniami osoby ze środowiska szkolnego, które jako pierwsze mają bezpośredni kontakt z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym, odpowiadają na podstawowe potrzeby oraz bezpośrednio wpływają na jakość procesów integracyjnych.
- Działania szkoleniowe dla nich powinny zostać przeprowadzone w pierwszej kolejności i mają być dostosowane do specyfiki ich pracy i wyzwań z jakimi się spotykają.



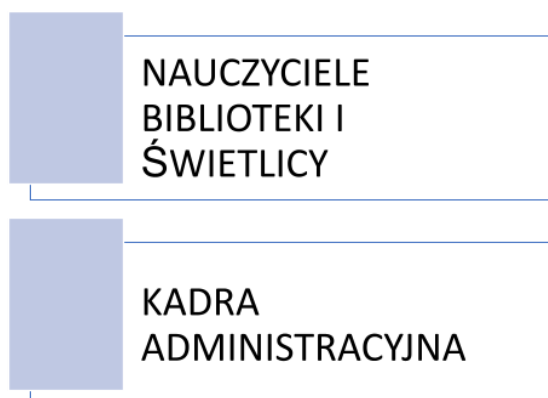
DRUGI ROK SZKOLEŃ:

- Zajęcia szkoleniowe dotrzeć powinny do pozostałych osób reprezentujących społeczność szkolną. Obejmą oddziaływanie osoby, od którego sposobu działania zależy jakość relacji w szkole i jakość nauczania.
- W pierwszym roku projektu należy umożliwić wszystkim dorosłym ze społeczności szkolnej wspólne dla wszystkich webinarium otwarcia.
- Dodatkowo grupy nieobjęte rozbudowanymi oddziaływaniami w pierwszym roku Programu powinny otrzymać dostęp do specjalistycznych webinarów (2h) lub krótkich kursów e-learningowych, a sprofilowane działania szkoleniowe kierować do nich w drugim roku projektu.
- Specjalistyczne webinaria lub krótkie procesy e-learningowe dedykowane dla konkretnych grup to 2-godzinne spotkanie online lub krótki kurs samokształceniowy z różnorodnym materiałem, typu prezentacje, filmiki, testy, kwestionariusze, zadania samorozwojowe, którego przeprowadzenie będzie służyło zbudowaniu motywacji do rozwoju w obszarze wspierania integracji, wprowadzeniu w najbardziej istotne dla danej grupy zagadnienia, rzucając światło na najpilniejsze kroki do podjęcia w wielokulturowych klasach.



TRZECI ROK SZKOLEŃ:

- W kolejnym etapie szkolenia należy profilować pod pracowników, którzy mają kontakt z uczniami w szkole, poza kontekstem przedmiotowym, czyli do pracowników bibliotek i świetlic oraz kadry administracyjnej szeroko rozumianej (wszyscy pracownicy obsługi, szatni, kuchni itp.).
- Jak każda inna grupa, tak i te, powinny otrzymać wystandaryzowane, sprofilowane szkolenia (treść, forma, długość) prowadzone przez odpowiednio dobrane i przeszkolone kadry.
- W pierwszym roku projektu należy umożliwić wszystkim dorosłym ze społeczności szkolnej wspólne dla wszystkich webinarium otwarcia.
- Dodatkowo te grupy, nieobjęte rozbudowanymi oddziaływaniami w pierwszym i drugim roku *Programu*, powinny otrzymać dostęp w dwóch pierwszych latach do specjalistycznych webinarów (2h) lub krótkich kursów e-learningowych (jedno na rok), a sprofilowane działania szkoleniowe kierować do nich w trzecim roku projektu.
- Specjalistyczne webinaria lub krótkie procesy e-learningowe dedykowane dla konkretnych grup to 2-godzinne spotkanie on-line lub krótki kurs samokształceniowy z różnorodnym materiałem, typu prezentacje, filmiki, testy, kwestionariusze, zadania samorozwojowe, którego przeprowadzenie będzie służyło zbudowaniu motywacji do rozwoju w obszarze wspierania integracji, wprowadzeniu w najbardziej istotne dla danej grupy zagadnienia, rzucając światło na najpilniejsze kroki do podjęcia wobec i na rzecz wielokulturowości w szkole.



2. PROPOZYCJE PROGRAMOWE DLA POSZCZEGÓLNYCH GRUP OBJĘTYCH ODDZIAŁYWANIEM W PIERWSZYM ROKU

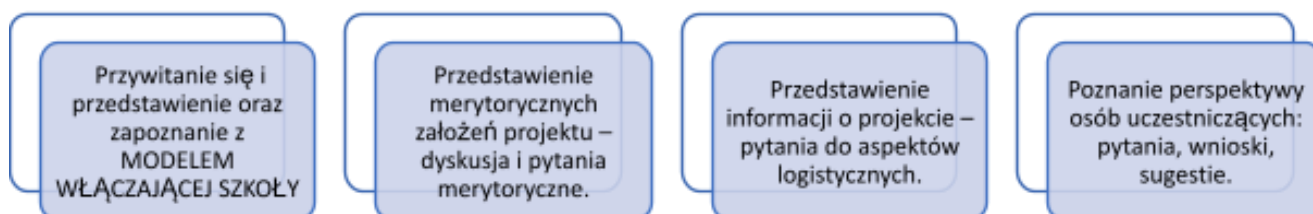
I. WEBINARIUM OTWARCIA

Czas trwania: 30 min

Forma: INTERAKTYWNY WYKŁAD ONLINE

Grupa docelowa: wszystkie osoby dorosłe związane ze szkołą (poza uczniami)

Kluczowe treści i przebieg:



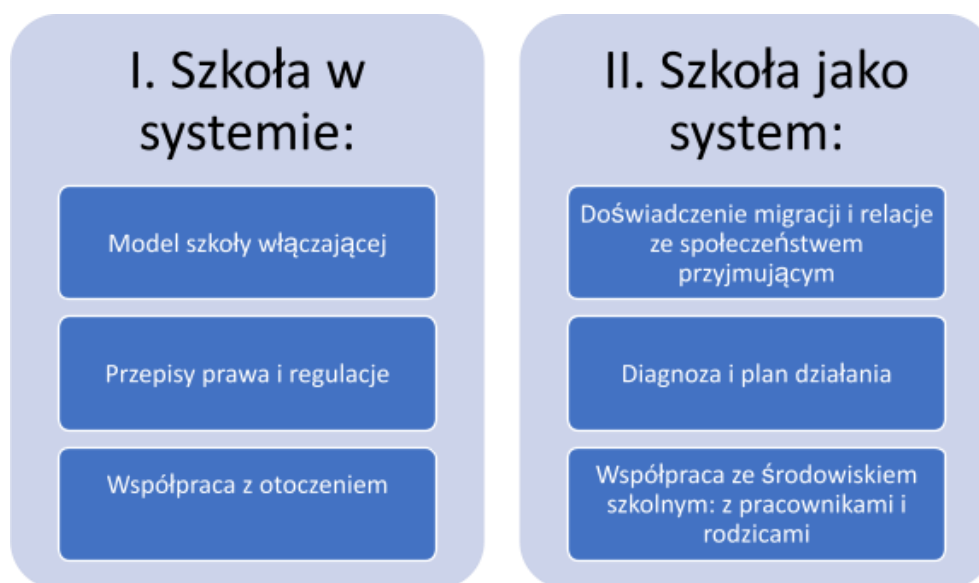
II. KADRA ZARZĄDZAJĄCA

Czas trwania: 4h szkolenia dla wszystkich + każda szkoła spotkanie indywidualne (ok. 60 min)

Forma: seminarium inspiracyjne kierowane do dyrektorów różnych placówek

Grupa docelowa: dyrektorzy szkół, do zastanowienia, czy zapraszać też kierowników pionów administracyjnych

Kluczowe treści i przebieg:



Rozwijane kompetencje:

Dyrektor zna i rozumie:

- cztery filary modelu włączającej szkoły: włączanie, wzmacnianie, widoczność, współpraca;
- przepisy prawa – regulacje od centralnych (ministerialnych) przez wojewódzkie i samorządowe, po instytucjonalne (adaptacja modelu do procedur i regulaminów we własnej placówce – przykłady);
- otoczenie instytucjonalne – wie, do kogo można się zwrócić spośród przedstawicieli organów centralnych, regionalnych i lokalnych, kto wspiera procesy integracyjne i w jaki sposób, poznaje dobre praktyki współpracy i jest zachęcony do dzielenia się wiedzą i korzystania ze wsparcia;
- sytuację rodziny z doświadczeniem migracyjnym: potrafi w empatyczny sposób spojrzeć na sytuację dziecka i otoczyć możliwym w ramach systemu wsparciem/pokierować/wskazać źródła wsparcia poza placówką szkolną;
- zasadność prowadzenia diagnozy i planowania działań wewnątrz i międzyszkolnych w oparciu o rzetelną obserwację własnej placówki i otoczenia;
- wytyczne i wskazówki pomagające mu komunikować otoczeniu rolę szkoły w procesach integracyjnych, prowadzić rozmowę o wielokulturowości.

Narzędzia szkoleniowe:

- prezentacje,
- dobre praktyki,
- film, wizualizacja,
- dzielenie się doświadczeniem (przykład dyrektora – dyrektorki szkoły, która działa z sukcesem w temacie – na żywo lub nagrany materiał filmowy).

Kadra szkoląca:

Szkolenia powinny być prowadzone przez interdyscyplinarny zespół:

I. Koniecznie: Trener wiodący (ekspert w tematyce, potrafiący w sposób inspirujący i angażujący wprowadzać w tematykę wielokulturowości, znany i ceniony w środowisku edukacyjnym) .

II. Mile widziane (personalnie lub za pośrednictwem streamingu lub nagrania filmowego):

- dyrektor-lider (osoba, która w swojej placówce prowadzi integrację, może podzielić się własnym doświadczeniem i rozwiązaniem),
- edukator międzykulturowy (osoba z doświadczeniem migracyjnym, nie-Polak, przedstawiciel grupy migranckiej dominującej w danym regionie).

III. WYCHOWAWCY I LIDERZY/ASYSTENCI KULTUROWI

Czas trwania: 18h (w kilku blokach 2- i 4-godzinnych)

Forma: szkolenie interaktywne kierowane do pracowników danej placówki

Grupa docelowa: obowiązkowe dla wychowawców, mile widziane towarzystwo osób zaangażowanych w proces integracji, takich, jak asystenci kulturowi i/lub osoby ze środowiska szkolnego, działający już na rzecz wielokulturowości w danej szkole (zależnie od szkoły wybrany nauczyciel przedmiotowy, bibliotekarka itp.)

Kluczowe treści i przebieg:



Rozwijane kompetencje:

Wychowawca/asystent kulturowy/lider wielokulturowości zna i rozumie:

- cztery filary modelu włączającej szkoły: włączanie, wzmacnianie, widoczność, współpraca,
- sytuację rodziny z doświadczeniem migracyjnym: potrafi w empatyczny sposób spojrzeć na sytuację dziecka i otoczyć możliwym wsparciem w ramach oddziaływań klasowych i/lub pokierować do odpowiednich osób w szkole,
- specyfikę mono- i wielokulturowych klas,
- metody budowania relacji w klasie: działania codzienne (pedagogika codzienności) i wydarzenia specjalne dedykowane wielokulturowości,
- przykłady wyzwań i trudności oraz metody interwencji,
- zasady i metody współpracy z rodzicami dzieci z doświadczeniem migracyjnym oraz z całą klasą,
- konieczność współpracy z innymi pracownikami szkoły oraz potrafi skierować prośbę o wsparcie do odpowiednich osób w szkole,
- instytucje i organizacje pozaszkolne jako źródło potencjalnego wsparcia, inspiracji, wiedzy w obszarze wielokulturowości i pracy w szkole.

Narzędzia szkoleniowe:

- prezentacje,
- dobre praktyki,
- film, wizualizacja,
- dzielenie się doświadczeniem (przykład wychowawcy, który działa z sukcesem w temacie – na żywo lub nagrany materiał filmowy),
- ćwiczenia indywidualne, w parach i grupowe,
- intrawizje oraz praca na przypadku – praca na konkretnych sytuacjach przywoływanych przez grupę i/lub osobę prowadzącą.

Kadra szkoląca:

I Szkolenia powinny być prowadzone przez interdyscyplinarny zespół.

II Koniecznie: Trener wiodący (ekspert w tematyce, potrafiący w sposób inspirujący i angażujący uczyć rozwiązań integracyjnych).

Mile widziane (personalnie lub za pośrednictwem streamingu lub nagrania filmowego):

- wychowawca-lider (osoba, która w swojej klasie prowadzi integrację, może podzielić się własnym doświadczeniem i rozwiązaniami),
- edukator międzykulturowy (osoba z doświadczeniem migracyjnym, nie-Polak, przedstawiciel grupy migranckiej dominującej w danym regionie).

Koncepcje pracy z kolejnymi grupami w szkole i dedykowane programy szkoleniowe będą opracowywane w następnych etapach rozwijania *Programu*.



Bibliografia:

1. B. Garcés-Mascreñas i R. Penninx, *Integration processes and policies in Europe*, 2016
2. Ward, Bochner, Furham, *Model ABC Kulturowego kontaktu*, 2001

Internet:

1. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-ksztalceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy>
2. <https://www.wcies.edu.pl/punkt-kontaktowy-oraz-zespol-ds-nauczania-dzieci-cudzoziemskich>
3. <https://polishbookstore.pl/>
4. <https://www.orpeg.pl/wsparcie-nauczycieli/materialy-dydaktyczne/>
5. <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania/>
6. <http://wlpaczpolske.pl/>
7. <https://www.idrinstitute.org/about/idr-institute/>
8. <http://fundacjareja.eu/> (dostęp: 10.01.2021)
9. <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole-2019/> (dostęp: 10.01.2021)
10. <http://ips.polonia.uw.edu.pl/metodyka/>
11. <https://www.umcs.pl/pl/materialy-dydaktyczne,21171.htm>
12. <http://www.sjkip.us.edu.pl/pl/publikacje/publikacje-szkoly-jezyka-i-kultury-polskiej-universytetu-slaskiego/seria-czytaj-po-polsku/>
13. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001578/O/D20171578.pdf>
14. http://www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/publication/448/edukacja_miedzykulturowa_pajp_czesc_2_pdf_16004.pdf
15. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf>
16. <https://www.metropoliagdansk.pl/upload/files/Analiza%20bada%C5%84%20edukacyjnych.pdf>
17. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>

Akty prawne:

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty z późn. zm.
2. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe z późn. zm.
3. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę -Prawo oświatowe
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych
5. 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 późniejszymi zmianami
6. 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 późniejszymi zmianami
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym