

SZKOŁA DOSTĘPNA DLA WSZYSTKICH

- Z PERSPEKTYWY DYREKTORA

OCENIANIE UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

unicef 

dla każdego dziecka

Autorzy: **Agnieszka Tomasik**

Redakcja językowa i korekta: **Anna Adamczyk**

Skład komputerowy: **C&C Sp. z o.o., www.ccpog.com.pl**

Projekt okładki: **Marta Ignerska**

Layout: **Marta Ignerska**

ISBN: **978-83-67385-91-6**

Copyright © **Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024**

Wydawca: **Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa,
tel. (22) 24 17 100, www.ibe.edu.pl**

Wzór cytowania:

Tomasik, A. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Ocenianie uczniów z doświadczeniem migracji*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy.

Egzemplarz bezpłatny



Warszawa 2024 r.

Informacja o projekcie

Celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano szereg narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów, oraz zadbano o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.



OCENIANIE UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI

Agnieszka Tomasik

Spis treści

- 8** _____ **Wprowadzenie**
- 11** _____ **Etapy włączania**
- 15** _____ **Polska szkoła wobec sytuacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym**
- 23** _____ **Ocenianie w polskim systemie edukacji a dostosowanie wymagań dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym**
- 25** _____ **Monitorowanie**
- 29** _____ **Informacja zwrotna**
- 33** _____ **Uwagi do oceniania w klasach I–III szkoły podstawowej**
- 34** _____ **Ocenianie od klasy VI szkoły podstawowej**
- 37** _____ **Wypracowanie szkolnego systemu oceniania w różnorodnej szkole**
- 49** _____ **Dobre praktyki, czyli co i jak oceniać na bieżąco**
- 62** _____ **Kilka uwag na temat klasyfikacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym**
- 65** _____ **Zakończenie**
- 68** _____ **Ważne rozmowy o edukacji – prowadzący Agnieszka Tomasiak**
- 69** _____ **Bibliografia**
- 73** _____ **Nota o autorze**

Streszczenie

Napływ uchodźców z Ukrainy, spowodowany wybuchem wojny, odmienił sytuację szkoły na wielu poziomach. Zmiany dotyczą wszystkich interesariuszy systemu oświaty w Polsce. Choć poradnik odnosi się do problematyki oceniania i klasyfikowania uczniów, to nie można przy tym nie wspomnieć o warunkach, jakie każda placówka powinna spełnić, aby uczniowie mogli bezpiecznie zdobywać wiedzę i umiejętności. Dlatego najpierw należy zacząć od ich wsparcia w zakresie różnic kulturowych oraz osobistej, trudnej sytuacji życiowej. Z analizy dokumentów Ministerstwa Edukacji Narodowej i prawa oświatowego wynika, że nauczyciel ma dużą autonomię w ocenianiu oraz nie jest zobowiązany do stawiania dużej liczby ocen. Ponadto nie ma wytycznych co do sposobów informowania ucznia o jego postępach. Pracując w zespole nauczycielskim, może wypracować zarówno przyjazne formy sprawdzania wiedzy i umiejętności, jak i granice czasowe, w których uczniowie mogą wyrównywać treści programowe. Ważne wskazówki daje też dokument określający warunki realizacji podstawy programowej, jakim jest ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Zgodnie z art. 44c ust. 1 tej ustawy „nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia”. Powyższe zalecenia wskazują, że podstawa programowa jest bazą, z której nauczyciel korzysta, biorąc pod uwagę możliwości ucznia. Dyrektor szkoły, wspomagając wysiłki nauczycieli, organizuje różne formy pracy w gronie pedagogicznym, tak aby wspólnie wypracowywać wewnętrzne modele szkoły wielokulturowej i wielonarodowej. W niniejszym opracowaniu przedstawiono te metody oraz praktyczne rozwiązania, jak z pozycji dyrektora realizować zadania szkoły w procesie kształcenia, oceniania i klasyfikowania uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Słowa kluczowe

ocenianie, ocena, wymagania, klasyfikacja, promowanie, prawo oświatowe, imigranci, uchodźca, Ukraina, wsparcie, współpraca, zarządzanie, organizacja, dyrektor, język polski, system oświaty



Wprowadzenie

Małe dzieci z doświadczeniem migracji z Ukrainy mają w porównaniu do nastolatków i dorosłych trochę łatwiej, gdyż ich kilkuletnia pamięć działa ochronnie na psychikę, żyją „tu i teraz”. Zazwyczaj elastycznie adaptują się do nowych okoliczności, szybko uczą się języka oraz zdobywają nowych, polskich przyjaciół. W klasach edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej brak ocen chroni je przed poczuciem braku sukcesu edukacyjnego. Mają czas na praktyczną edukację, a ich rodzice nie martwią się egzaminami i średnią ocen. Najtrudniej mają natomiast nastolatki. Wszystko rozumieją, zbudowały już sobie swój własny świat: zwierzęta, przyjaciele, ulubione przedmioty w szkole, lokalna społeczność, własny pokój, komputer, ławka w parku. Nagle zostały z niego wyrwane, zupełnie niespodziewanie i wbrew swojej woli. Nikt ich o nic nie pytał. Rodzic – najczęściej matka – spakował rzeczy i wsadził do pociągu, który wywiózł w miejsce nieznane. Zabrakło walizek na ulubione przedmioty, pamiątki z wakacji, wszystkie najlepsze ubrania. Całe dotychczasowe życie zostało gwałtownie przerwane... Całe nowe życie zaś jest inne i zupełnie obce. Bez ojca, bez dziadków, bez własnego pokoju i ukochanego psa, bez kolegi z ławki, bez pierwszej miłości, bez codziennej rutyny, która utrzymywała świat w harmonii.

Właśnie takie nastolatki siedziały na mojej kanapie zaraz po przyjeździe w pierwszych tygodniach wojny. Zagubione, nierzadko schowane w kapturach swoich bluz, patrzące z niezrozumieniem. Często z niechęcią, zamknięte. Przyjmowałam to z pełną akceptacją i zrozumieniem. Nie domagałam się etykiety, kindersztuby i otwartości na nowe. Przepraszałam w myślach za cały świat, że im taki los zafundował. Miałam duży respekt wobec przedsiębiorczych mam, które natychmiast próbowały zapanować nad sytuacją rodziny w nowym miejscu i zapewnić dzieciom stabilizację edukacyjną.



Niektórzy przychodzili do szkoły w następnym dniu po przyjeździe. Nie zawsze zresztą zostali miło potraktowani w pierwszej placówce, do której weszli. W wielu z nich dominowało bowiem bardziej skupienie na tym, co „my mamy teraz zrobić”, niż na rzeczywistych pierwszych potrzebach uchodźców. Trzeba jednak podkreślić, że w wielu zdano pozytywnie ten nieprzewidziany test człowieczeństwa, okazując dzieciom i młodzieży empatię, której potrzebowali. Potem nastąpił czas adaptacji. Pojęcie to dotyczy wszystkich uczestników procesu integracyjnego. Polska szkoła znajdowała się wtedy – począwszy od 2016 r. – jeszcze w procesie nieustających zmian i wstrząsów, wymagających od jej uczestników wciąż ponawianego procesu readaptacji. Reforma edukacji i zamknięcie gimnazjów, strajk nauczycieli, pandemia – to za każdym razem wyzwania zarówno dla uczniów, jak i dla rodziców, a przede wszystkim dla nauczycieli i kadry zarządzającej. Wojna w Ukrainie oraz pojawienie się dużej grupy dzieci i młodzieży wraz z rodzinami w pierwszej fazie wywołały odruch empatii i chęć pomocy, ale bardzo szybko pojawił się związany z tym problem organizacyjny, proceduralny i emocjonalny. Dla wielu dyrektorów było to wielkie wyzwanie. Dużo lepiej poradziły sobie szkoły, które już miały doświadczenie pracy z imigrantami, a także gminy posiadające przećwiczone programy integracji i wsparcia społeczności imigranckiej. W uniwersalnym ujęciu każda społeczność przechodziła jednak przez kolejne etapy adaptacyjne.





1



Etapy włączania

Etap pierwszy to poczucie nowości i reakcja na nowe wyzwania. Ludzie reprezentują tu zwykle przeróżne postawy: od entuzjastycznych i bardzo otwartych, po zamknięte, zdystansowane, ucieczkowe. Niejednokrotnie początkowi sceptycy przyjmują z cierpliwością i zaangażowaniem zadania, natomiast entuzjaści – oczekujący wdzięczności i szybkich zmian – przeżywają rozczarowanie. Co istotne, wszystko jest nowe dla każdej ze stron. Działają wtedy typowe mechanizmy onboardingowe: u jednych ciekawość, energia do działania, chęć do działania na korzyść zmiany, u innych zaś zdystansowanie, zamknięcie, stres, koncentracja na sobie i swoich emocjach zamiast na działaniu. O ile w pierwszych tygodniach wojny w Ukrainie przybyła grupa uchodźców miała swoich samonapędzających się do działania liderów (często obecnych już w kraju imigrantów zarobkowych), o tyle polska szkoła potrzebowała liderów potrafiących samodzielnie zarządzać placówkami, nie oczekując pomocy zewnętrznej, gdyż takiej nie było. Brakowało wytycznych od rządu czy lokalnych samorządów. Raczej wszystkich dyrektorów łączyło samodzielne (lub wspólnie z zaprzyjaźnionymi osobami) planowanie, jak włączyć dzieci i młodzież ukraińską w system szkolny, a było to podyktowane decyzjami wewnętrznymi szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym, gdzie zdecydowano, czy tworzyć osobne klasy przygotowawcze, czy też przyjmować uczniów do każdej z klas.



Etap drugi obejmuje poszukiwanie metod wspólnego istnienia i odkrywanie różnic kulturowych. Towarzyszy mu ćwiczenie różnych strategii współistnienia: od separacji, przez pozorną integrację, po pełne włączenie, a nawet skłonności asymilacyjne. Chęć włączenia dzieci i młodzieży ukraińskiej była tak silna, że nieraz zapominano, skąd wzięli się ci młodzi Ukraińcy oraz pomijano fakt, że nadal pragną nimi być – pamiętać o kulturze i dziedzictwie swojego kraju, a nie stawać się „polskimi dziećmi”.

Etap trzeci to testowanie, radość z pierwszych pozytywnych efektów kształcenia oraz monitorowanie progresu w ramach wdrożonych działań.

Etap czwarty, który na szczęście nie dotyczył wszystkich, to rozczarowanie, jeśli spodziewane efekty okazały się na trzecim etapie zbyt małe albo wysiłki dyrektora i nauczycieli nie przyniosły pozytywnych rezultatów – uczniowie się nie integrują się, nie mówią w języku polskim, a w grupach wybuchają konflikty na tle narodowościowym. Pojawiało się tu zasadne rozczarowanie, znajdujące swój wyraz w słowach: „Tyle daliśmy, ale nie chcieli, nie wzięli, nie skorzystali” albo „Zadanie przerosło nasze umiejętności” lub nie pozwoliło na to wrogie otoczenie.

Zdarzało się, że etap czwarty przeradzał się w **etap piąty**. Działo się tak, gdy uczniowie uchodzący byli postrzegani jako „nasi”, niezależnie od tego, jakie postępy osiągnęli, a grono pedagogiczne radziło sobie jakoś, nie wkładając w to nadmiernego wysiłku oraz porzucając obowiązek monitorowania zmian.

Po osiągnięciu etapu piątego następowało przejście do **etapu szóstego**, który polega na zapomnieniu, że doświadczyliśmy pewnego wyzwania i zmiany. Obecność dziecka z doświadczeniem migracyjnym w szkole powszednie, a nauczyciele sięgają po utarte schematy w codziennej pracy. Dobrze, gdy na tym etapie w proces kształcenia wpleciony jest nieustanny monitoring postępów oraz odbywa się ciągłe poszukiwanie metod pracy nauczyciela przedmiotowca i wychowawcy. Nauczyciele, którzy wciąż uczą się, aby uczyć



lepiej, osiągają najlepsze efekty pracy i największe zadowolenie, widać bowiem efekty zmiany. To oni budują realnie środowisko i jakość szkoły włączającej.

Trudno tu przemilczeć tabuizowany w szkolnej rzeczywistości problem „bycia gorszym”. „Gorszy uczeń” to łątka, jaką nauczyciele nieraz oznaczają skrótowo swoich podopiecznych: „Uczę lepszą klasę”, „Uczę gorszą klasę”, „To jest dobry uczeń”, „To jest zły/gorszy uczeń”. O tym bolesnym problemie pisała Lucyna Preuss-Kuchta w pracy *Wstyd i wina. Ogląd wynikowości edukacyjnego różnicowania* (2018). To najgorsze z możliwych doświadczeń szkolnych – bycie gorszym, wynikające z nieustannego porównywania i oceniania – staje się często w polskiej praktyce szkolnej także odczuciem uczniów z doświadczeniem migracyjnym, ponieważ bez względu na chęci i motywację do pracy zostają zdyskwalifikowani już na starcie swojej drogi ze względu na brak znajomości języka polskiego. Jeśli dzisiaj zastanawiamy się, jakie są zadania dyrektora szkoły, to na pewno jednym z najważniejszych jest uczynić wszystko, aby w jego szkole nikt nie czuł się „gorszy” ze względu na pochodzenie, status społeczny, płeć, orientację, religię, przynależność kulturową, rasę i narodowość. Praca z grupą dzieci i młodzieży uchodźczych stanowi duże wyzwanie i zadanie dla dyrektorów i nauczycieli. Celem jest bowiem nie tylko zrozumieć i przyjąć młodych migrantów, ale też stworzyć dla nich możliwie najlepsze warunki do rozwoju oraz stale uruchamiać takie procesy, dzięki którym w najmniej dla siebie bolesny sposób będą mogli uwierzyć, że ich świat nie jest wyłącznie zdeterminowany przez doświadczenie wojny, rozłąki i tęsknoty za bliskimi i ojczyzną. Ocalenie pokolenia młodych Europejczyków, których życie tak dramatycznie zostało zdestabilizowane, to również zadanie polskiej szkoły.



2



**Polska szkoła wobec
sytuacji uczniów
z doświadczeniem
migracyjnym**

Czy polska szkoła zdała egzamin i stworzyła optymalne warunki adaptacyjne dla dzieci i młodzieży z Ukrainy? Wnikliwe badania różnych instytucji, prowadzone w ostatnich latach, są zbieżne i pokazują, że zabrakło systemowego wsparcia, a jakość usług edukacyjnych była mocno uzależniona od osób, które pracowały w konkretnych placówkach. Grono pedagogiczne, wykazujące się empatią, poszukiwało samodzielnie rozwiązań lokalnych. Co więcej, zdarzało się, że dobrostan dzieci zależał nawet od pojedynczego nauczyciela, który na własną rękę podejmował działania wspomagające kształcenie. Dotyczyło to zwłaszcza udzielanej pomocy i oceniania. Można powiedzieć, że nauczyciele na własne ryzyko podejmowali próby dostosowania wymagań do możliwości swoich uchodźczych uczniów. Prawo nie różnicuje bowiem klasyfikacji i oceniania bieżącego dla uczniów polskich i uczniów z doświadczeniem migracyjnym (zob. więcej: Tędziągolska i in., 2023). W raporcie z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej przez firmę Badania i Działania czytamy, że nauczyciele samodzielnie „szyją na miarę” swoje systemy wyrównujące szanse edukacyjne oraz intuicyjnie standaryzują wymagania.

„Zwykle nie ma to charakteru systemowego, lecz zależy od postaw nauczycieli.

Nie wyróżniamy ich. Owszem, łagodniej ich oceniamy, bo musimy, bo się nie da inaczej (SP1 IDI dyrektor); [System oceniania] jest szyty na miarę. Nigdy nie



używamy wyrazu: „bardziej łagodny”. Nie jest to godnościowe dla tych osób. Zawsze mówimy, że każdy ma swoje moce i jesteśmy różnorodni. Mówimy: „dostosowujemy”. To nie musi być, że mniej albo łatwiejsze. Po prostu mogą mieć filmik w języku ukraińskim na przykład. A czasami nie ma różnicy, np. na matematyce (LO1 IDI dyrektor)” (Tędziągolska i in., 2023, s. 50).

Z wypowiedzi tej wynika, że nauczyciele poszukują jakiejś strategii wsparcia dla uczniów uchodźczych, jednocześnie są jednak narażeni na niezrozumienie ze strony polskich uczniów oraz pragną wytłumaczyć się ze swoich decyzji o dostosowaniu wymagań. Jeśli autorytet prawny bądź instytucjonalny nie artykułuje, jak powinna wyglądać sytuacja dziecka ukraińskiego w polskiej szkole, wówczas nauczyciele są zdani tylko na siebie, swoją empatię i intuicję do niesienia wsparcia każdemu uczniowi i uczennicy. Na szczęście dużo lepiej wypada aparat prawny, patrząc z perspektywy pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Stosując polskie prawo oświatowe, powinniśmy oprócz ściśle związanych z sytuacją wojenną dokumentów mieć zarówno zapisy dotyczące klasyfikacji i oceniania bieżącego, jak i ważne w tej perspektywie rozporządzenie o pomocy pedagogiczno-psychologicznej w szkole, wymieniające grupy uczniów, które koniecznie należy otoczyć wsparciem. Zgodnie z § 2 ust. 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach „potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności: 1) z niepełnosprawności; 2) z niedostosowania społecznego; 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym; 4) z zaburzeń zachowania lub emocji; 5) ze szczególnych uzdolnień; 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się; 7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych; 8) z choroby przewlekłej; 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; 10) z niepowodzeń edukacyjnych; 11) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową



ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi; 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą”.

Należy uznać, że każdy uczeń i każda uczennica przyjeżdżający z kraju objętego wojną lub których krajem pochodzenia jest miejsce znajdujące się w stanie wojny, może być/jest osobą w sytuacji traumatycznej lub kryzysowej, z trudnościami bytowymi, nieuporządkowaną sytuacją rodzinną, z trudnościami ze względu na różnice kulturowe, z trudnościami adaptacyjnymi, a także z problemem wejścia w nowy system edukacyjny. Warto o tym pamiętać na samym początku, aby empatycznie i z troską wprowadzać nowe osoby do polskiego systemu edukacyjnego, a także do nowego środowiska rówieśniczego. Trzeba też przyznać, że w wielu szkołach koncentrowano się zwykle na procesie edukacyjnym – w myśl zasady, że uczniowie powinni szybko opanować równocześnie język polski i materiał bieżący ze wszystkich przedmiotów nauczanych w klasie, do której zostali dopisani. Teoria Krystyny Baryś, dyrektorki włączającej Szkoły Podstawowej nr 69 w Gdańsku oraz liderki Kreatywnej Pedagogiki, o dwóch plecakach przynoszonych przez dziecko jest zawsze aktualna, a już szczególnie w przypadku uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Mówi ona o tym, że każde dziecko przynosi do szkoły codziennie dwa plecaki – w pierwszym są książki i zeszyty, a w drugim znajduje się jego całe życiowe doświadczenie: problemy domowe, lęki i frustracje, poczucie bezradności wobec świata dorosłych, czasem bieda i zaniedbanie, samotność, niska samoocena, kłótnie rodziców albo ich rozwód, hejt kolegów i wszelkie wielkie problemy kilku- czy kilkunastoletniego życia. Plecaki uczniów z doświadczeniem migracyjnym są szczególnie ciężkie. Wojenna zawierucha rozdzieliła bowiem rodziny – mężczyźni najczęściej pozostali na miejscu, poszli na wojnę, natomiast kobiety z dziećmi muszą radzić sobie same, często podejmując pracę poniżej swoich umiejętności i zawodowego wykształcenia.



Muszą odnaleźć się w nowym środowisku, niejednokrotnie na warunkach dyktowanych przez to środowisko, nie zawsze przychylnych. W zasadzie wszystkie rodziny są niepełne; często optakują śmierć swoich bliskich i dalszych krewnych, przyjaciół, sąsiadów. Są bezdomni. Ukochane pokoje dzieci i nastolatków splotęły, domy zostały splądrowane, nie ma gdzie wracać. Wielu dorosłych wciąż ma jednak nadzieję na szybki powrót. Powtarzają swoim dzieciom, że wrócą za tydzień, za miesiąc, jak się to „wszystko uspokoi...”. Rodzice chcieliby zabezpieczyć swoje dzieci, każą im więc chodzić do polskiej szkoły oraz uczestniczyć w zajęciach ukraińskiej szkoły w chmurze. Zdarza się, że polską szkołę zostawiają dzieciom jako ich własne zadanie, nie mogą bowiem za wiele pomóc, gdyż sami nie znają dobrze języka. Biorą tyle, ile szkoła da; przyjmują tyle, ile zostanie im zaproponowane. Dzieci czasem po prostu siedzą w szkole; niewiele rozumieją, więc nie mają w sobie chęci integracji. Tym bardziej, że w domu słyszą czasem pytania: Może by wrócić? Albo pojechać gdzieś dalej? Brak poczucia stabilności nie sprzyja motywacji do nauki i poszukiwania nowych kolegów. Siedzą na przerwach i piszą wiadomości do dawnych kolegów, przyjaciół, pierwszych miłości. Widziałam dzieci, które odbierały telefony od ojców walczących na froncie, a w tle rozmowy słychać było wybuchy; widziałam dzieci, które korespondowały z kolegami zamkniętymi w schronie oraz relacje na żywo, gdy walił się dom dziadków. Z takimi wspomnieniami, z tak załadowanym plecakiem edukacja naprawdę często nie jest najważniejsza.



W odniesieniu do tych rozważań warto przemyśleć, jakie są zadania dyrektora szkoły, bez względu na to, czy jesteśmy w pierwszych dniach wojny, czy też w momencie, gdy dziecko z doświadczeniem migracyjnym pojawia się w ciągu roku szkolnego. Pierwszą i najważniejszą powinnością dyrektora polskiej szkoły jest stworzyć bezpieczne miejsce, przyjazne i otwarte na przyjęcie młodego człowieka z dwoma opisanymi powyżej plecakami (zob. Tomasiak, 2023). I nie wolno zapomnieć o żadnym z nich. Drugie zadanie, nie mniej ważne, to dać wsparcie nauczycielom stojącym przed nowymi wyzwaniami oraz wypracować z nimi narzędzia pomocne w kształceniu uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Gdy przygotowujemy się na przyjęcie uchodźców, należy uznać (to zresztą powinna być naczelna zasada obecności wszystkich uczniów w szkole), że dobrostan uczniów jest równie ważny jak kształcenie, co oznacza, że nieustannie trzeba nie tylko monitorować przebieg realizacji podstawy programowej, lecz także wspierać uczniów w sytuacji kryzysu, w jakim się znaleźli. Na tę okoliczność przewidziano odpowiednie zapisy prawa oświatowego. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. określone zostały formy pracy z uczniami (na temat pomocy pedagogiczno-psychologicznej uczniowi z doświadczeniem migracyjnym zob. szerzej: Kordzińska-Grabowska, 2023). Zgodnie z § 6 ust. 2 tego rozporządzenia dyrektor szkoły ma za zadanie zorganizowanie pomocy „w formie stacjonarnej lub zaocznej, pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie: 1) klas terapeutycznych; 2) zajęć rozwijających uzdolnienia; 3) zajęć rozwijających umiejętności uczenia się; 4) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych; 5) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;



- 6) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych;
- 7) zindywidualizowanej ścieżki kształcenia; 8) porad i konsultacji;
- 9) warsztatów”.

Każdy nauczyciel, wychowawca i specjalista w szkole jest zobowiązany do udzielania pomocy pedagogiczno-psychologicznej, a na terenie placówki organizuje ją dyrektor. Mogą to być zajęcia wyrównujące szanse edukacyjne, wspierające zdrowie psychiczne, a także siecujące dzieci z tego samego kraju, aby mogły podtrzymywać więzi, co wpływa na ich dobrostan, lub inne porady i konsultacje czy warsztaty w małych grupach. Warto dodać, że pomoc pedagogiczno-psychologiczną mogą otrzymać również rodzice uczniów i nauczyciele (np. wychowawcy), wspierający w oddziale klasowym proces integracyjny.

Uczniom z doświadczeniem migracyjnym oraz z trudnościami w sferze zarówno edukacyjnej, jak i emocjonalnej ze względu na różnice kulturowe można organizować zajęcia, które wesprą ich m.in. w przejściu od systemu szkoły ukraińskiej do systemu szkoły polskiej. Szkoła jest miejscem, w którym najpierw kształci się i wspiera wychowanie, a dopiero potem ocenia. Ocenianie nie może więc ani zdominować procesu kształcenia, ani zastąpić innych zadań szkoły. Najpierw wspieramy, tworzymy warunki do realizacji podstawy programowej, a następnie sprawdzamy efekty kształcenia.

W tym kontekście – organizując kształcenie i ocenianie w szkole – warto zastanowić się nad tym, jakie zasady ogólne powinna przyjąć społeczność szkolna w odniesieniu do uczniów ze szczególnymi potrzebami, w tym wypadku uchodźców z kraju objętego działaniami wojennymi. Dlatego oceniając na bieżąco i w klasyfikacji rocznej, należy pamiętać o kilku ważnych uwarunkowaniach egzystencjalnych uczniów z doświadczeniem migracyjnym.



Są one następujące:

- nasz uczeń ma багаż trudnych doświadczeń, a jego sytuacja rodzinna często jest bardzo nieuporządkowana, dynamiczna i trudna psychologicznie;
- często jego pierwszą emocją może być przekonanie, że nie chce być „tutaj”, tzn. w tej szkole, klasie, kraju, co skutkuje obniżeniem motywacji do pracy;
- zwykle nie zna swojej przyszłości ani nie wie, czy wróci do kraju swego pochodzenia, choć czasem słyszy to w domu od swoich rodziców;
- w domu zostawił wszystko, co było dla niego ważne;
- jest w obcym kraju, słyszy obcy język i nie czuje się tu pewnie;
- ocenianie nie może być stresujące, ponieważ jest tylko elementem całego procesu przyswajania wiedzy i umiejętności.

Zanim zaczniemy oceniać, a nawet zanim zaczniemy uczyć, warto zrobić diagnozę funkcjonalną oraz umiejętności językowych. Najpierw poznajmy swojego ucznia, a dopiero potem wprowadźmy go w proces kształcenia. Sami też zmieńmy sposób myślenia o ocenianiu – oceniajmy zgodnie z definicją oceniania, a nie z dawnymi przyzwyczajeniami. Bądźmy otwarci na nowe pomysły i pracę zindywidualizowaną, dzięki czemu uczniowie z doświadczeniem migracyjnym poczują nasze wsparcie. Pamiętajmy, że ocenianie nie powinno ograniczać się do oceny efektów, lecz odnosić do całego procesu kształcenia oraz uwzględniać możliwości indywidualne uczniów.



3



**Ocenianie w polskim
systemie edukacji
a dostosowanie
wymagań dla uczniów
z doświadczeniem
migracyjnym**

W polskim prawie oświatowym ocenianie nie zajmuje tak istotnego miejsca jak w codziennej praktyce szkolnej. Mimo że dokumenty Ministerstwa Edukacji dają szkole dużą swobodę w budowaniu wewnętrznych zasad oceniania bieżącego (szkoła może np. zrezygnować z not punktowych 1–6, wystawić tylko dwie oceny punktowe w ciągu całego roku, przyjąć założenia procentowe i zasady oceniania kształtującego), dyrektorzy i nauczyciele bardzo obawiają się nieoceniania cyframi uczniów, często sądząc, że jest to najlepsza forma motywowania ich do pracy, a przy tym przypisują ocenianiu o wiele więcej funkcji, niż to przewidzieli ustawodawcy. Tymczasem ocena nie jest po to, aby nagradzać, karać, egzekwować wiedzę, dyscyplinować zachowanie uczniów, ułatwiać zachowanie porządku w klasie, porównywać postępy uczniów w grupie. Zadaniem oceny – zgodnie z § 12 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych – jest „monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”.

Można zatem uznać, że ocena obejmuje przede wszystkim monitorowanie i przekazywanie informacji zwrotnej oraz porady i wskazówki dotyczące dalszego uczenia się. Warto więc dokładnie przeanalizować, czym są poszczególne elementy oceny.

Monitorowanie

Aby zrozumieć, czym może być monitorowanie za pomocą oceny, należy przytoczyć definicję tego terminu. Wszelkstronnie i wielopoziomowo został on opisany w publikacji *Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego na II, III, IV etapie edukacyjnym* (Grzonkowska i in., 2013).

„Monitorowanie – to nieustanne obserwowanie i zbieranie informacji o przebiegu pracy w szkole i uzyskiwanych efektach cząstkowych. Ograniczanie jednakże monitorowania wyłącznie do pozyskiwania i analizowania informacji nie oddaje istoty tego działania, gdyż dobre monitorowanie zakłada również wykorzystanie zgromadzonych informacji w celu bieżącej modyfikacji obserwowanych procesów poprzez usuwanie niepożądanych zjawisk natychmiast po ich stwierdzeniu. Tak więc monitorowanie zawiadamia o grożącym niebezpieczeństwie, jednocześnie wymaga natychmiastowego podjęcia działań naprawczych i doskonalących. Przypomina zatem sztycę wbitą w dno rzeki z zaznaczonym czerwoną kreską poziomem alarmowego stanu wody w rzece. Kiedy poziom wody przekracza czerwoną linię alarmową, natychmiast ewakuuje się ludzi z terenów zagrożonych zalaniem.

Monitorowanie jest regularną obserwacją lub pomiarem określonego zjawiska poprzez określony czas. To systematyczne pozyskiwanie informacji w celu zarządzania i podejmowania decyzji. Dostarcza informacji, na podstawie których zarządzający mogą identyfikować i rozwiązywać problemy związane z realizacją codziennych działań, a także ocenić postęp w realizacji planów i założeń. Pozwala zatem zmierzyć się z problemami, które pojawiają się w trakcie realizacji działań, zdiagnozować ich przyczyny oraz określić



sposoby ich rozwiązywania i przeciwdziałania im. W trakcie monitoringu bada się i analizuje przebieg działań pod względem ich zgodności z wcześniej ustalonymi planami. (...) Jako proces systematycznego zbierania, opracowania i upowszechniania informacji opisuje postęp w realizacji działań i ma na celu zapewnienie zgodności wykonywania działań, projektu, programu, podstawy programowej z wcześniejszymi założeniami i planami.

Zatem dyrektor monitorujący dyżury nauczycieli podczas przerw nie tylko sprawdza, czy wszyscy są na wyznaczonych miejscach i efektywnie pełnią swoją funkcję, ale w przypadku nieobecności nauczyciela dyżurującego ustala jej przyczynę oraz niezwłocznie podejmuje działania mające na celu zapewnienie opieki uczniom. Monitorowanie z punktu widzenia dyrektora dostarcza zatem szkole wielu informacji niezbędnych do organizowania zachodzących procesów. Stanowi zawsze ukierunkowaną obserwację przebiegu procesów edukacyjnych i jest wykorzystywane w sytuacjach wymagających natychmiastowego podejmowania decyzji. (...)

Z kolei nauczyciel monitorujący osiągnięcia edukacyjne swoich uczniów, gdy zauważy, że jeden z nich osiąga wyniki poniżej swoich możliwości, nie czeka do końca semestru, aby postawić mu negatywną ocenę. Stara się motywować ucznia do pracy, daje szansę poprawy, a gdy to nie pomaga, kontaktuje się z rodzicami, którzy podejmują wraz z nauczycielem działania na rzecz rozwoju ucznia. To właśnie stanowi o istocie monitorowania” (Grzonkowska i in., 2013, s. 3).

Można więc uznać, że dyrektor szkoły w związku z ocenianiem bieżącym jest zobowiązany do monitorowania, czyli:

- obserwowania, jakie postępy edukacyjne czynią uczniowie jego szkoły;
- analizowania sytuacji poszczególnych uczniów, którzy nie odnoszą sukcesu edukacyjnego;
- poszukiwania przyczyn niepowodzeń i trudności w przyswajaniu wiedzy i umiejętności;



- wdrażania rozwiązań, które będą miały na celu wsparcie uczniów tego potrzebujących;
- pracy zespołowej z nauczycielami uczącymi, najlepiej w tzw. zespole nauczycielskim (wszyscy nauczyciele uczący w danym oddziale oraz specjaliści zatrudnieni w szkole), prowadzącej do postawienia diagnozy trudności, wspólnego wypracowania sposobów na ich eliminację i wspólnego wdrażania metod pracy wspierających postępy uczniów.

Z kolei zadania nauczyciela przedmiotu w odniesieniu do monitorowania są następujące:

- diagnoza swoich uczniów pod kątem możliwości przyswojenia oczekiwanych efektów uczenia i uczenia się;
- wdrażanie wiedzy i umiejętności w zespole klasowym w taki sposób, aby na każdym etapie otrzymywać informację zwrotną co do postępów uczniów;
- diagnoza trudności uczniów, którzy nie radzą sobie z procesem kształcenia oraz znalezienie przyczyn;
- współpraca z nauczycielami i specjalistami nad wspólnymi działaniami wspierającymi uczniów z trudnościami;
- stworzenie warunków do możliwości wydłużenia czasu na przyswojenie materiału oraz do poprawy aż do zakończenia zajęć w danym roku szkolnym.

Monitorowanie to w sensie pedagogicznym prowadzenie obserwacji postępów swoich podopiecznych oraz ich wspieranie za każdym razem, gdy ujawniają się jakieś trudności w uczeniu się na bieżąco.



Monitorowanie postępów uczniów z doświadczeniem migracyjnym łączy się z nieustannym podejmowaniem refleksji w wyniku stałej obserwacji, jak się uczą i czy robią postępy. Jest to bardzo trudne zadanie, co pokazał raport *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek* (Fundacja Szkoła z Klasą, 2022). Autorzy na podstawie odpowiedzi respondentów stworzyli „ranking” trudności, z jakimi spotykają się nauczyciele uczący w klasie różnorodnej. Na pierwszym miejscu znalazły się problemy z ocenianiem i klasyfikowaniem uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Aż 56,5% nauczycieli i nauczycielek było zdania, że jest to dla nich trudne doświadczenie.

Kilka dociekliwych pytań, które pomogą dyrektorowi zarówno w diagnozie, jak i monitorowaniu oceniania w jego szkole, sformułowała Małgorzata Ostrowska w tekście *Jak oceniać uczniów w zintegrowanej klasie?* (2023).

„Czy uczniowie cudzoziemscy i ich rodzice rozumieją zasady szkolnego systemu oceniania? Po czym to poznajemy? Co powinniśmy zmienić w naszym systemie oceniania w związku z obecnością ukraińskich uczniów w szkole? Jakie metody i formy oceny, które stosujemy, umożliwiają ustalenie ocen bieżących i klasyfikacyjnych dla każdego ucznia? Czy obecny system oceniania jest dostosowany do potrzeb ukraińskich uczniów? Co na to wskazuje? Czy nauczyciele umieją ocenić kompetencje ukraińskich uczniów? Co zrobiliśmy, aby zaspokoić potrzeby nauczycieli w tym zakresie? Jak dążymy do tego, by nasze ocenianie było w zgodzie z potrzebami emocjonalnymi i społecznymi każdego ucznia? Czy moglibyśmy zrobić coś jeszcze? Czy przygotowaliśmy uczniów i ich rodziców do tego, że stosujemy inne kryteria przy ocenie wiedzy i umiejętności osób z Polski i Ukrainy? Skąd to wiemy?” (Ostrowska, 2023, s. 1).



Monitorowanie jest obserwacją lekcji, a także ocen, jakie wystawiają nauczyciele, nastrojów uczniów, tworzących się relacji w grupie oraz wszelkich wytworów pracy uczniowskiej: prac pisemnych, rysunkowych i innych, opinii i informacji zwrotnych od nauczycieli i rodziców. Wdrażając i monitorując zadania, nauczyciele sporządzają własne uwagi, które następnie są poddawane pod dyskusję na forum rady pedagogicznej lub w pracy zespołów nauczycielskich.

Informacja zwrotna

Każdy nauczyciel w swojej ocenie powinien zawrzeć tzw. informację zwrotną.

„Informacja zwrotna (IZ) nazywana jest również oceną kształtującą lub komentarzem edukacyjnym, gdyż celem informacji zwrotnej jest wsparcie ucznia w uczeniu się oraz pomoc w planowaniu sposobów zwiększania swojej wiedzy i umiejętności. Sprzyja temu dostarczenie pozytywnych bodźców rozwojowych poprzez umiejętne skonstruowanie IZ. Informacja zwrotna jest oceną kolejnych efektów pracy ucznia i opiera się na kryteriach, które wcześniej nauczyciel podał uczniom do wiadomości. Kryteria te są dla ucznia drogowskazem, czy wręcz algorytmem, czyli procedurą dobrego wykonania pracy” (Ostrowska, 2024, s. 3).

Definicja ta i objaśnienie sformułowane przez M. Ostrowską (2024) w publikacji wdrażającej założenia podstawy programowej w ramach projektu „Aktywna Edukacja” realizowanego w Centrum Edukacji Obywatelskiej wskazują jednoznacznie na fakt, że celem oceny jest wsparcie uczniów poprzez informację zwrotną. Autorka powołuje się też na badania nowozelandzkiego pedagoga Johna Hattiego, który w 2017 r. opublikował „ranking” efektów nauczania, wskazując, co jest najbardziej skuteczne w procesie kształcenia (zob. Ostrowska, 2024; s. 4; Visible Learning, 2017). Obok współpracy nauczycieli, samooceny i myślenia problemowego, informacja zwrotna stanowi



najważniejsze wsparcie dla uczniów w procesie uczenia się, dlatego została zapisana w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych jako obowiązkowa składowa oceny. Każdy nauczyciel powinien wypracować najbardziej według niego skuteczny sposób przekazywania informacji zwrotnej, najlepiej współdziałając z innymi nauczycielami uczącymi w szkole. Istnieją różne sposoby, dzięki którym nauczyciel przekazuje swoim uczniom informację zwrotną, czyli odpowiedź na pytanie, co „powiniennem zrobić, aby umieć więcej i jak to mogę zrobić”. Komunikat musi być zrozumiały dla ucznia oraz przekazany językiem ucznia, dzięki czemu będzie wiedział, co już potrafi. Dla nauczycieli oznacza to, że wskazywanie jedynie na błędy nie jest właściwą metodą sprawdzania uczniowskich prac, a więc czerwony długopis podkreślający niepoprawne treści i uwypuklający, co jest źle wykonane, należałoby zastąpić np. zielonym kolorem, podkreślającym dobre fragmenty zadania.

W jaki sposób można realizować informację zwrotną? We wspomnianym wyżej artykule M. Ostrowska (2024, s. 4–5) podaje nauczycielom konkretne wskazówki, jak mają tworzyć poprawnie informację zwrotną. Powinna się ona składać z kilku części:

- **wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia** – nauczyciel stawia na wskazywanie mocnych stron pracy; za pomocą wypunktowania określa, co uczeń potrafi oraz jak w udany sposób wykorzystuje wiedzę i umiejętności, które nabył; powinna to być rzeczowa informacja ze wskazaniem konkretnych przykładów;
- **odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia** – nauczyciel pokazuje, gdzie jest i na czym polega błąd; ważna jest forma przekazu, należy bowiem zrezygnować z form typu „Źle wykonałeś zadanie”, przyjmując raczej formy typu „Zauważyłem błąd w...”, a następnie wyjaśnić, na czym ten błąd polega;



- **wskazówki, w jaki sposób uczeń powinien poprawić pracę**, co oznacza, że uczeń powinien otrzymać instrukcję do dalszej pracy, np.: „Wymień”, „Wskaż”, „Policz” itd.;
- **wskazówki, w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej** – to rodzaj wskazania na to, co może jeszcze wzbogacić zadanie albo jak można by je wykonać inaczej lub po prostu materiał uzupełniający, dzięki któremu można bardziej wnikliwie podejść do tematu; są to wskazówki nie tylko dla tych uczniów, których prace wymagają poprawy, lecz także dla tych, którzy wykonali zadanie bez zastrzeżeń.

Istnieją również inne proste sposoby realizacji informacji zwrotnej wykorzystywane w ocenianiu kształtującym. Znajdują się wśród nich m.in.:

- **kryteria sukcesu** – tak jak w ocenianiu kształtującym przed wykonaniem pracy uczniowie i nauczyciel wspólnie omawiają tzw. kryteria sukcesu, czyli spodziewane efekty, które zapisują na tablicy, a następnie według tych kryteriów omawiają wyniki i ustalają, co zostało zrealizowane oraz co i jak można poprawić po wykonanym i omówionym wspólnie na forum klasy zadaniu;
- **NaCoBeZu** (na co będę zwracać uwagę), czyli kolejne zastosowanie elementu oceniania kształtującego – nauczyciel zapowiada uczniom, na co będzie zwracał uwagę podczas oceniania pracy uczniów, a następnie według stworzonej checklisty wskazuje na zrealizowane punkty i te, które pozostały do zrealizowania, natomiast uczniowie poprawiają pracę według swojej indywidualnej listy zrealizowanych i niezrealizowanych punktów, co w trakcie wykonywania zadania nieustannie konsultują ze sobą i z nauczycielem;
- **umowa społeczna** – uczniowie i nauczyciel wspólnie decydują i ustalają, co stanowi o sukcesie wykonania zadania, a także umawiają się w tzw. umowie społecznej, jakie jedna lub dwie umiejętności będą oceniane,



np.: „Dzisiaj ćwiczmy tylko jedną umiejętność. Opanowanie tej umiejętności to sukces każdego z nas, a żeby go osiągnąć, należy...” – i tylko ona będzie oceniana, natomiast pozostałe umiejętności (lub ich brak) nie będą oceniane. Przykładowo praca z języka polskiego będzie oceniana wyłącznie z umiejętności argumentacyjnych; nauczyciel pominięciem obniżenia noty np. za brak przecinków itd. Wówczas uczniowie, którzy koncentrują się na jednej umiejętności, naprawdę będą mieli poczucie sukcesu zaliczenia zadania i nie zostaną narażeni na frustrację, że inne elementy zostały wzięte pod uwagę. Ocena jest za to, czego w danym momencie uczymy się – dzięki temu informacja zwrotna nie będzie zbyt szeroko omawiana, a nauczyciel może skupić się na tej jednej ćwiczonej umiejętności;

■ **„to umiem”** – najpierw nauczyciel wyjaśnia, co jest ważne i co będzie oceniał, a następnie uczeń sam określa gotowość i wybiera, z jakich umiejętności chce być oceniany. Umawia się z nauczycielem, które elementy pracy nauczyciel oceni w pierwszej kolejności, a nad czym chce jeszcze popracować i oddać do oceny w późniejszym czasie. Po wykonanej pracy nauczyciel za pomocą skali lub prostych, krótkich komunikatów daje informację o stopniu realizacji zadania;

■ w przypadku uczniów z doświadczeniem migracyjnym najważniejsze w informacji zwrotnej jest postawienie sobie pytania, czy nasze uwagi są zrozumiałe dla naszego podopiecznego. Nieraz bowiem dzieci uważane są za „mniej zdolne” i pozostawia się je bez właściwej pomocy, a tymczasem problem tkwi w niedoskonałej komunikacji – uczniowie słabiej znający język polski nie rozumieją dokładnie instrukcji do poprawy i ponawiają błędy. Sytuacja w klasie, gdy nauczyciel na forum wyjaśnia, co należy poprawić w zadaniu i w jaki sposób, również nie jest sprzyjająca, ponieważ dzieci muszą sprostać dość trudnemu zadaniu zrozumienia języka – wypowiedzi często adresowane są do osób biegle posługujących się



poliszczyzną, znających skróty i idiomy. Osobom mniej zorientowanym warto poświęcić osobno kilka minut na przekazane w prosty sposób objaśnienia albo zastosować metodę demonstracyjną.

Uwagi do oceniania w klasach I–III szkoły podstawowej

W edukacji wczesnoszkolnej nie przewidziano konieczności bieżącego oceniania efektów pracy dzieci. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. formułuje jasno to stanowisko. Zgodnie z § 7 ust. 1, „począwszy od klasy IV szkoły podstawowej”, można przyznawać noty 1–6 za doraźne postępy. Z perspektywy pedagoga ma to niezwykle duże znaczenie dla wszechstronnego rozwoju dziecka i jego funkcjonowania w szkole.

Gwarantuje bowiem odroczenie przeżywania ewentualnych negatywnych doświadczeń związanych z brakiem szkolnego sukcesu oraz koncentruje dzieci na radosnym zdobywaniu wiedzy bez poczucia porównania i oceny, co nie oznacza dla samych dorosłych braku konieczności monitorowania postępów uczniów. Zasada, że nie należy wstawiać „udawanych” ocen w skali od 1 do 6, żadnych „chmurek” czy „słoneczek” lub innych oznaczeń symbolizujących ocenę, nie oznacza, że nauczyciel jest zwolniony z informacji zwrotnej.

Tu szczególnie uważnie powinna być ona przekazana za pomocą języka ucznia, a efekty powinny być omawiane z rodzicami. Szczególną rolę odgrywa wnikliwa i zarazem diagnostyczna ocena opisowa śródroczna i roczna.

Dzieci, dla których język polski nie jest pierwszym językiem komunikacji, potrzebują trochę więcej czasu, aby wejść w nową sytuację językową.

Nauczyciel powinien przede wszystkim chwalić podejmowanie prób komunikacji w języku polskim oraz inicjatywę dziecka. Akceptacja dla jego swobodnych, choć niekoniecznie jeszcze poprawnych wypowiedzi jest



najlepszą informacją zwrotną, dzięki której zostanie pozytywnie zmotywowane do komunikowania się w nowym języku. Pamiętajmy, że polszczyzna nie jest oczywistym systemem mówienia i myślenia nawet dla tak młodego i plastycznego umysłu. Rodzina i otoczenie domowe zapewne porozumiewają się w języku ojczystym, a więc dziecko musi przechodzić elastycznie z jednego do drugiego systemu kilka razy dziennie.

Ocenianie od klasy VI szkoły podstawowej

Oceny w klasach wyższych reguluje § 7 ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w brzmieniu: „Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, roczne i końcowe oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych ustala się w stopniach według następującej skali: [6, 5, 4, 3, 2, 1]”. Oznacza to, że od klasy IV wystarczy tylko jedna ocena w półroczu, a społeczność szkolna sama może zdecydować o wewnętrznym systemie oceniania. Może go zbudować wyłącznie na monitorowaniu i informacji zwrotnej wyrażonej ustnie bądź pisemnie, ale opisowej. Można wprowadzić ocenianie kształtujące elementy planu daltońskiego (lub cały system), można też zbudować wewnętrzny system punktowy oparty na gamifikacji. W praktyce polskiego systemu edukacji niektóre placówki wybierają system procentowy albo w ogóle rezygnują z ocen i uczniowie otrzymują informację zwrotną jako instrukcję od nauczyciela.

Powyższe zapisy prawne pociągają za sobą kolejne pytanie, na które powinna odpowiedzieć każda rada pedagogiczna: Jak należy oceniać postępy naszych uczniów? Autonomia szkoły pozwala na różne odpowiedzi, a wymagania systemowe rozwijają inne obowiązujące dokumenty ministerialne. Jednym z nich jest podstawa programowa (Rozporządzenie, 2024), w której czytamy:



„Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. (...) 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. (...) 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”.

Dla dyrektorów i nauczycieli wynikają z tego następujące wnioski. Po pierwsze, ocenianie jest końcowym etapem kształcenia i wdrażania wiedzy. Najpierw nauczyciel powinien zadbać o właściwe warunki kształcenia, umożliwiające przyswojenie materiału, a następnie ocenić pracę uczniów.

Po drugie, ocenianie nie powinno uwzględniać wyłącznie efektu końcowego, lecz także proces. Oznacza to, że indywidualizacja procesu kształcenia i wymagań ma wpływ na ocenę działań ucznia. W związku z tym w różnorodnej klasie, w której uczą się zarówno osoby wybitnie utalentowane w danej dziedzinie, jak i uczniowie z orzeczeniami lub imigranci, nauczyciel dostosowuje metody oraz stawia różne cele swoim uczniom, indywidualnie przypisane, ze względu na możliwości i ograniczenia, a co za tym idzie realizacja tych różnych celów będzie potem przez nauczyciela oceniana.

Po trzecie, dobór zadań do pracy i ocenianie powinny motywować do dalszej pracy oraz dawać możliwość osiągnięcia sukcesu. Jest zatem oczywiste, że zróżnicowanie zadań może być zwykłą praktyką dnia codziennego i nikogo nie powinno to dziwić.

Ocenianie w notach uczniów z doświadczeniem migracyjnym uczących się w starszych klasach szkoły podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych



powinno odbywać się z taką samą uważnością jak w przypadku pozostałych uczniów. Jeśli szkoła wybiera system, który opiera się na wystawianiu ocen bieżących 1–6, wówczas najważniejszym zadaniem nauczycieli jest nie doprowadzić do utraty motywacji uczniów do nauki. Informacja zwrotna powinna być rozbudowana i spójna z przedstawionymi celami zadania oraz z zasadą NaCoBeZu: „Na co będę zwracać uwagę, gdy będę oceniać Twoją pracę”. Jeśli uczeń wie, co jest celem zadania oraz otrzyma zrozumiałą instrukcję, to będzie starał się ją wykonać. Niezrozumienie prowadzi do obniżenia chęci podejścia do zadań. Przekazywanie komunikatu podkreślającego, „co już wiesz, co potrafisz”, może wpływać na satysfakcję dziecka z doświadczeniem migracyjnym z powodu przyswajania umiejętności językowych i treści z podstawy programowej. Jeśli nauczyciel będzie komunikował się językiem dostępnym, zrozumiałym, wpłynie to na poczucie pewności siebie ucznia i wzrost motywacji do dalszej pracy. Najbardziej demotywujące i budujące trwałe postawy wycofania jest zwracanie uwagi przez nauczyciela na błędy popełniane w języku oraz pomijanie faktu, że uczniowie pochodzą z kraju, w którym uczyli się w innej kulturze edukacyjnej. Im później nastolatek dociera do polskiej szkoły, tym trudniejszy jest dla niego proces adaptacyjny, stąd konieczne jest włączenie do praktyki nauczycielskiej obowiązku większej staranności w budowaniu informacji zwrotnej na późniejszych etapach kształcenia.



4



**Wypracowanie
szkolnego
systemu oceniania
w różnorodnej szkole**

Wewnątrzszkolne zasady oceniania dotyczą wszystkich uczniów i powinny być sformułowane na poziomie ogólnym jako jeden spójny system w konkretnej placówce. Powinien jednak na tyle elastycznie regulować zasady, aby nie wykluczał sukcesu edukacyjnego osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, do których należą uczniowie z doświadczeniem migracyjnym. Otwiera się tu katalog zastrzeżeń, którymi często dzielą się dyrektorzy i nauczyciele. Spróbujmy na niektóre z nich odpowiedzieć (zob. tabela 1).

Po analizie ministerialnych dokumentów należy postawić tezę, że każdy uczeń ma prawo do dobrych ocen, niezależnie od tego, jakie posiada talenty i ograniczenia. Zadaniem nauczyciela jest dostosowywać treści tak, aby szanse wszystkich uczniów były równe. Trudności, jakie niezależnie od ich woli utrudniają przyswajanie wiedzy i umiejętności, nie powinny obniżać szans na dobre oceny. Ocenianie jest końcowym elementem całego procesu: od diagnozy, przez planowanie, wdrażanie, utrwalanie, po pomiar dydaktyczny. Nauczyciel stawia cele, jakie uczeń powinien osiągnąć, ale nie wszystkie z nich dotyczą każdego ucznia, zwłaszcza np. tego, który jeszcze nie ma aparatu pojęciowego potrzebnego do zrozumienia nauczanych zagadnień. W edukacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym po diagnozie znajomości języka i wiedzy ogólnej oraz funkcjonowania w grupie rówieśników i osobistej sytuacji rodzinnej nauczyciele ustalają cele kształcenia dla każdego z uczniów, biorąc pod uwagę indywidualne możliwości i trudności.

Tabela 1. Uwagi nauczycieli dotyczące oceniania (opracowanie własne)

Opinie wypowiedane przez nauczycieli	Odpowiedzi na obawy
<p>Jeśli będę „indywidualizować” ocenianie, nie będzie to sprawiedliwe wobec innych. Inni uczniowie będą mnie pytać, dlaczego ktoś ma „łatwiej”</p>	<p>W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych nie jest nigdzie napisane, że ocena ma charakter porównawczy. Zadaniem oceny jest monitorowanie i informowanie o postępach oraz o tym, co uczeń już umie. Oznacza to, że zadaniem nauczyciela jest wspólne z uczniem wyznaczenie kryteriów sukcesu, monitorowanie, jak przebiega proces uczenia się i informacja zwrotna, czy zakładane cele zostały osiągnięte. Na ogół można w zespole klasowym wyróżnić grupy, które mają podobne cele, ale rzadko dotyczy to całego zespołu. Dla jednego ucznia celem będzie zdobycie wiedzy i umiejętności na poziomie mistrzowskim, aby przygotować się do olimpiady, a dla innego będzie to np. przyswojenie trzech z pięciu umiejętności ze względu na niepełnosprawność lub inne ograniczenia osobiste. Nauczyciela obowiązuje jednak przestrzeganie zasady zapisanej w warunkach podstawy programowej, zgodnie z którą powinien stworzyć przestrzeń, aby każdy uczeń miał możliwość osiągnięcia sukcesu – każdy na swoją miarę, ze swoimi możliwościami i uwarunkowaniami. Na tym polega jedna z zasad budowania szkoły włączającej – modelu obowiązującego w polskim systemie edukacyjnym. Jeśli np. nauczyciel tworzy pracę sprawdzającą, to jego zadaniem jest uwzględnienie dostosowania dla wszystkich osób należących do danego zespołu klasowego: uczeń z zaburzeniami koncentracji rozwiąże trzy wskazane przez nauczyciela zadania; uczeń z doświadczeniem migracyjnym otrzyma instrukcję w języku dla siebie zrozumiałym lub mniej skomplikowany komunikacyjnie materiał; uczeń niedowidzący otrzyma tekst do wysłuchania; pozostali rozwiążą pięć standardowych zadań. Co więcej, każdy z nich powinien mieć swoją pełną skalę. Jeśli w szkole przewidziano tradycyjne oceny 1–6, to każdy z uczniów po pełnym wykonaniu swojej pracy powinien otrzymać najwyższą notę. To nie jest „łatwiej”, tylko różnorodnie. Jeśli uczniowie o to pytają, warto pokazać im, że oceny nie mają charakteru porównawczego w tym sensie, iż wszyscy muszą zrobić to samo, tak samo i w tym samym czasie, ale każdemu są wyznaczone trochę inne cele</p>



Opinie wypowiedane przez nauczycieli	Odpowiedzi na obawy
Ocena „dostosowana” nie jest sprawiedliwa	<p>Zgodnie z zaleceniami do realizacji podstawy programowej nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby uczeń miał szansę na „sukces” edukacyjny. Nauczyciel, który nie dostosowuje zadań do możliwości ucznia, nie realizuje wymagań postawionych mu w dokumentach oświatowych. Kształcenie to proces zindywidualizowany i uczeń z doświadczeniem migracyjnym powinien mieć komfort zrozumienia ze strony społeczności oraz poczucie, iż „poczekamy na Ciebie, bo wiemy, że nasz język nie jest łatwy i wymaga czasu, abyś go poznał lepiej. Tymczasem wspieramy Cię poprzez różne mosty, po których możesz przejść, aby uczyć się i rozwijać w polskim systemie edukacji”. Kiedy pewnego razu któryś z polskich uczniów poruszył na lekcji temat domniemanej „sprawiedliwości”, nauczycielka matematyki pokazała uczniom zadanie z treścią w języku chińskim. Poprosiła o rozwiązanie zadania, a do zdziwionych uczniów powiedziała: „Teraz jest bardzo sprawiedliwie”. Ta anegdota, to prawdziwe zdarzenie z jednej z gdańskich szkół pokazuje, że można uwalniać szkolną rzeczywistość od myślenia polocentrycznego i w prosty sposób obalać myślowe stereotypy o sprawiedliwości pozornej, która nic nie znaczy, a może wyrządzić wiele krzywdy</p>
Uczeń pójdzie do innej szkoły z „zawyżonymi” ocenami	<p>Jeśli nauczyciel postępuje zgodnie z rozporządzeniem, to trudno posądzić go o „zawyżanie” ocen – zrealizowanie zamierzonych celów powinno gwarantować uczniowi otrzymanie najwyższej noty. Każda inna sytuacja ma charakter dyskryminacyjny. Czasem nauczyciele mówią, że oceny nie będą miały przełożenia na egzamin – tak jest oczywiście w sytuacji każdego ucznia. Ocenianie bieżące i klasyfikacja w szkole to nie nota na egzaminie, którego wynik zależy od wielu czynników, takich jak np. kondycja zdrowotna w danym dniu, odporność na stres, ale też kapitał społeczny wyniesiony z domu. Dlatego „ocenić” to zawsze znaczy „docenić” i to jest właśnie zadanie nauczyciela</p>



Opinie wypowiedziane przez nauczycieli	Odpowiedzi na obawy
<p>Jestem odpowiedzialny/a za realizację podstawy programowej i jeśli „obniżę wymagania”, nie zostanie zrealizowana</p>	<p>Nauczyciel wdraża podstawę programową na danym etapie kształcenia. Ma więc na to 3–4 lata. Ważne, aby był świadomy, że jego zadaniem jest wdrożenie podstawy, a nie programu nauczania, co często jest mylone. Gotowe programy, sugerujące konkretne treści, często skierowane są do pracy z wybitnymi jednostkami i zawierają zbyt wiele wnikliwej wiedzy. Zadaniem nauczyciela jest realizacja podstawy programowej w programie nauczania interpretowanym w odniesieniu do grupy i poszczególnych uczniów, którzy przychodzą na jego lekcje, „dostosowanie sposobów osiągania celów, czyli efektów do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów”. Jeśli nauczyciel nie jest zadowolony z gotowych programów, może sam stworzyć taki dokument, dostosowując go do potrzeb uczących się w jego klasie dzieci czy młodzieży. Dostosowanie takie nie jest „obniżeniem wymagań”, tylko dostosowaniem treści, form, metod i celów szczegółowych do osób uczących się w klasie, ich talentów, ograniczeń i potrzeb. Zawód nauczyciela jest profesją twórczą i autonomiczną. Zgodnie z treścią Karty Nauczyciela nauczyciel mianowany „w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych” (Ustawa, 1982). Dlatego nie należy ślepo realizować programów, lecz diagnozując grupę swoich uczniów, tworzyć je lub interpretować tak, by sprzyjać rozwojowi podopiecznych. To nasze najważniejsze zadanie jako nauczycieli</p>

Zadaniem dyrektora placówki jest inicjować i wypracowywać w radzie pedagogicznej zmiany służące uczniom. Dla lepszej organizacji warto opierać się na warsztatowej pracy w zespołach nauczycielskich oraz budować wspólnie strategie pedagogiczne, dzięki którym każdy nauczyciel na swoim przedmiocie będzie postępował podobnie. Poniżej znajduje się kilka pomysłów organizacyjnych na pracę w radzie pedagogicznej.

Praca na celach.

Zanim odbędzie się spotkanie rady pedagogicznej, warto wcześniej dokonać diagnozy uczniów pod względem umiejętności komunikacyjnych według



międzynarodowej tabeli poziomów znajomości języka obcego, zgodnie z następującymi kategoriami (British Council Polska, 2024):

- początkujący A1–A2;
- średniozaawansowany B1–B2;
- zaawansowany C1–C2.

Praca w radzie pedagogicznej odbywa się w grupach „przedmiotowych”.

Dyrektor dzieli nauczycieli na zespoły przedmiotowe. Nauczyciele, kierując się swoim doświadczeniem, ustalają cele edukacyjne dla swoich przedmiotów, odnosząc się do poszczególnych stopni zaawansowania umiejętności językowych. W trakcie spotkania każdy uczestnik powinien wyjść z odpowiedziami na następujące pytania:

- jakie są cele kształcenia na moim przedmiocie w odniesieniu do poziomu umiejętności językowych? (np. które cele uczeń jest gotowy, aby spełnić, a które należy pozostawić na przyszłe półrocze);
- w jaki sposób powinienem dostosować treści podstawy programowej do danego poziomu językowego? (np. za pomocą jakich metod wprowadzać materiał; w jakim języku formułować zadania; jak bardzo skomplikowaną polszczyznę mogę postugiwać się w trakcie lekcji; jak dostosować zadania do umiejętności językowych; za pomocą jakiego języka komunikować się z uczniem);
- w jaki sposób formułować moje oczekiwania co do spodziewanych efektów pracy? (np. na co będę zwracać uwagę, gdy będę oceniać swojego ucznia, oraz jak mu to zakomunikować);
- jak dawać informację zwrotną? (jak komunikować o postępach i na jakim poziomie komunikacji / za pomocą jakich słów wskazywać zadania do poprawienia; co uczeń ma poprawiać, np. czy błędy wynikające z nieznamomości języka, czy też wyłącznie błędy merytoryczne).



Radę pedagogiczną można też poszerzyć o:

- bank wymiany doświadczeń oraz zebranie pomysłów metodycznych na różne sposoby oceniania i informacji zwrotnej;
- omówienie typów zadań, które – powtarzane na różnych przedmiotach – mogą wspomóc na początku uczniów z trudnościami w rozumieniu tekstu polskiego;
- stworzenie pomocniczych narzędzi, takich jak zestaw poleceń do podobnych typów zadań, w celu ułatwienia uczniom rozumienia czytanego czy słuchanego tekstu.

Warsztaty kaskadowe.

Warsztaty mogą odbywać się po wstępnej diagnozie uczniów lub w bieżącym życiu szkoły. Nauczyciele najpierw wypisują na kartkach lub specjalnie przygotowanych formularzach wszystkie zaobserwowane trudności związane z funkcjonowaniem uczniów z doświadczeniem migracyjnym w szkole, które są dla nich wyzwaniem, a którym nie potrafią zaradzić. Prawdopodobnie będzie to spora paleta problemów, począwszy od spraw wychowawczych, problemów integracyjnych i adaptacyjnych, po trudności z motywowaniem i ocenianiem. Można podjąć wszystkie te problemy, ale można też skupić się na jednym z nich, jak np. klasyfikacja roczna uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Dyrektor dzieli nauczycieli na ośmioosobowe zespoły. Następnie pierwszy zespół podczas swojego posiedzenia dokonuje pracy porządkowej. Wypracowuje materiał: 1) katalog opisanych przez nauczycieli trudności; 2) pytania, na które musimy znaleźć odpowiedzi (wypisanie); 3) cele i oczekiwane efekty naszej pracy.

Drugi zespół przejmuje materiał od pierwszego oraz wykonuje następujące zadania: 1) odpowiada na pytania, proponuje rozwiązania, a te, co do których nie znajduje odpowiedzi, pozostawia dla kolejnego zespołu, który spotyka się następnego dnia oraz przejmuje pakiet materiałów – to, co zostało wypracowane przez poprzedników oraz to, co jeszcze pozostało; 2) dopisuje swoje pomysły i pozostawia kolejnym grupom, aż przez kaskadowe warsztaty przejdzie cała rada pedagogiczna. Na koniec powraca pierwszy zespół zadaniowy, który porządkuje materiał oraz przedstawia wypracowane materiały na forum rady pedagogicznej



wszystkim nauczycielom. Wypracowane rozwiązania zostaną wdrożone przez wszystkich członków rady do pracy z uczniami.

Szybkie uzgodnienia wspólnych działań.

Rada pedagogiczna odbywa się w trzech etapach. Etap pierwszy – cała rada pedagogiczna definiuje w ciągu 15 minut najważniejszy/e problem/y, jaki/e ma w danym dniu przeanalizować i rozwiązać wspólnie. Dyrektor zapisuje je na tablicy w formie pytania/pytań. Nie może być ich zbyt wiele, np. diagnoza „Uczniowie imigranci z klas ósmych, którzy wiosną napiszą egzamin, potrzebują większego wsparcia w przygotowaniach do napisania wypracowania z języka polskiego. Jak możemy im bardziej pomóc?”. W drugim etapie dyrektor losowo przydziela nauczycieli do grup (będą to grupy mieszane, a nie przedmiotowe lub ograniczające się do nauczycieli klas ósmych). Każda z nich ma 45 minut na szybką burzę mózgow i wypracowanie pomysłów. Potem następuje etap trzeci. Znowu spotyka się cała rada oraz przedstawiciele poszczególnych grup prezentują swoje pomysły (to przyjęcie perspektywy, że np. wszyscy nauczyciele mogą w jakiś sposób wspomagać proces przygotowania do egzaminu, wypracowując na swoich przedmiotach lub w ogóle podczas uczestnictwa w życiu szkolnym kompetencje potrzebne do napisania wypracowania). Z tego banku pomysłów, który zostanie przedstawiony, ostatecznie nauczyciele wybierają wspólnie listę kilku pomysłów, które wcielą w życie – powinna zawierać nie więcej niż 5–6 pomysłów do realizacji i wprowadzenia w praktykę, ale takich, które od następnego dnia wszyscy będą realizować (wobec przytoczonego przykładu może to być zestaw ćwiczeń z argumentacji, które nauczyciele będą wymyślać w odniesieniu do swoich przedmiotów, ćwiczenia z komunikacji ponawiane na wszystkich lekcjach czy też organizacja zajęć pozalekcyjnych albo eventów wspomagających umiejętności pisanie oraz najróżniejsze pomysły, które – zastosowane przez wszystkich – dadzą lepsze efekty i wesprą ósmoklasistów).



Praca w grupach nauczycieli przedmiotowców nad metodami wdrażania podstawy programowej adresowanymi do grupy uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Dyrektor organizuje nauczycielskie grupy wymiany pomysłów, tworząc zespoły grup przedmiotowych (wielkość zespołu zależy od tego, jak duże mamy grono nauczycieli – w jednym zespole nie powinno być więcej niż 10 osób). Jeśli mamy mniejsze grono, można też podzielić na przedmioty „humanistyczne”, „science”, „o zdrowiu” itp. Następnie nauczyciele wymieniają się pomysłami i dobrymi praktykami, jakie zadania tworzą dla swoich uczniów z doświadczeniem migracyjnym, aby wyrównywać szanse edukacyjne pomimo trudności komunikacyjnych i niższych umiejętności językowych. Przy okazji dają pomysły na to, co i jak podlega ocenie. Wszystkie pomysły zapisują najpierw na flipcharcie i referują na forum rady pedagogicznej po wykonanej pracy, a następnie przenoszą na dysk twardy, tworząc jeden spójny dokument banku pomysłów i dobrych praktyk.

Wspomaganie wychowawców. Praca indywidualna lub w kameralnych grupach.

Gdy myślimy o wsparciu poszczególnych zespołów nauczycielskich, należy zwrócić uwagę zwłaszcza na pracę wychowawczą, która wymaga od nauczyciela szczególnych kompetencji. Jest on bowiem pierwszym przyjaznym dorosłym, do którego uczniowie najczęściej zgłaszają się ze swoimi problemami osobistymi, a zarazem osobą nieustannie rozwiązującą konflikty i trudności w relacjach w zespole klasowym. Przybycie uchodźców po wybuchu wojny w Ukrainie podniosło próg wymagań wobec polskich nauczycieli i nauczycielek. Stali się wychowawcami wielokulturowych klas, przed którymi stanęło wiele wyzwań. Należy do nich zaliczyć m.in.:

- wprowadzenie „nowych” uczniów do „starego” zespołu klasowego;
- integrację pojedynczych osób lub grup kilkuosobowych niemówiących po polsku;
- problemy o charakterze narodowościowym: postawy ksenofobiczne, szowinistyczne, wyrażanie niechęci polskich uczniów wobec uczniów ukraińskich;



- czasem problemy wielonarodowościowe (gdy np. w klasie przebywają imigranci z Rosji, Ukrainy, Białorusi itd.);
- niechęć uczniów i ich rodziców do integracji;
- problemy wychowawcze i nowe zjawiska pedagogiczno-psychologiczne (np. uczniowie z syndromem stresu pourazowego);
- trudności wynikające z braku możliwości komunikacyjnych;
- wpływ sytuacji rodzinnej na zachowanie uczniów w klasie w obliczu wojny (np. nieobecności ojców, którzy walczą na froncie).

Wyzwania stanowi oczywiście też wiele innych sytuacji, dotąd nieobecnych w codziennej praktyce wychowawczej. Dyrektor szkoły, który stale wspiera wychowawców, może organizować dla nich wspomaganie w zakresie: szkoleń; współpracy z instytucjami funkcjonującymi poza szkołą, działającymi dla dobra imigrantów; superwizji i indywidualnych konsultacji z ekspertami od wielokulturowości oraz z psychologami pracującymi z ludźmi doświadczającymi sytuacji kryzysowych (takie doświadczenia mają uczniowie i ich rodzice, których nauczyciele wychowawcy codziennie spotykają w szkole). Szczególnie polecaną formą wsparcia są rozmowy indywidualne lub w małych, kilkuosobowych grupach, podczas których nauczyciele mogą podzielić się swoimi doświadczeniami, obawami, potrzebami. Na użytek takich spotkań został opracowany arkusz: „Karta analizy zespołu klasowego dla wychowawcy w klasie wielokulturowej”. Narzędzie to pozwala na analizę i aktualizację oceny dynamiki zespołu, na podstawie którego można analizować i rekomendować działania na przyszłość. Spotkania z wychowawcami mogą odbywać się w zależności od potrzeb – raz w roku, raz na semestr lub częściej, jeśli sytuacja tego wymaga. W tabeli 2 znajduje się karta analizy, z której korzystam w czasie rozmów z wychowawcami.



Tabela 2. Karta analizy zespołu klasowego dla wychowawcy w klasie wielokulturowej (opracowanie własne)

MOJA KLASA:				
OBSZARY DO ANALIZY:				
Role w zespole (wszystkie osoby w klasie)	Czynniki wpływające na integrację i dobrostan zespołu	Czynniki wpływające na integrację zespołu (osoby imigranckie/uchodźcze w klasie)		
		komunikacja	działania, które sprzyjają integracji	sytuacje trudne
<p>Ogólna charakterystyka zespołu: W jakim momencie jest zespół? Kto jest liderem? Jakie typy osobowości dominują? Jak to wpływa na zespół? Pozytywne przykłady działań, które sprawdzają się w integracji</p>	<p>Co lubią uczniowie/ czego nie lubią? W jaki sposób można poprawić atmosferę w zespole? Co sprawdza się w pracy z zespołem? Co psuje relacje i atmosferę pracy zespołu (stałe powtarzające się trudności)? Jakie trudności są na chwilę obecną (kto jest w obniżonym nastroju; u kogo ostatnio zmienił się nastrój; kto potrzebuje pomocy; jak można mu pomóc)?</p>	<p>Jak komunikują się uczniowie ze sobą w sytuacjach formalnych/nieformalnych? Czy spotykają się poza szkołą? W jakich okolicznościach? Jakimi językami posługują się podczas komunikacji? Jaki mają stosunek do używanych języków i czy wpływa to na relacje? Jakich używają komunikatorów cyfrowych? Czy komunikacja w klasie jest uzgodniona formalnie/odgórnie? Co można poprawić, aby komunikacja była czynnikiem integrującym?</p>	<p>Czy uczniowie imigrancy/uchodźczy są zintegrowani z pozostałymi uczniami? Czy w klasie są wprowadzone działania samopomocowe w nauce (czy uczniowie pomagają sobie w nauce, wspierają się)? Czy w klasie organizowane są specjalne lekcje lub wydarzenia integracyjne? Czy uczniowie uchodźczy mają okazję prezentować kulturę i tradycję swojego kraju? Czy odbywają się warsztaty wspierające uczniów w procesie integracji (np. prowadzone przez organizacje zewnętrzne)? Czy uczniowie wraz z wychowawcą wychodzą na wycieczki i wyjścia klasowe w celach integracyjnych? Czy święta i wydarzenia klasowe są organizowane z uwzględnieniem różnorodności? Jakie działania podjęte ostatnio najbardziej przyczyniły się do integracji zespołu?</p>	<p>Jak oceniasz stan bezpieczeństwa w zespole osób imigranckich i pozostałych uczniów i uczennic? Jakie dostrzegasz zachowania ryzykowne? Co je wzmacnia, a co osłabia? Jaki charakter mają wydarzenia trudne (stały czy incydentalny)? Jakie działania już zostały wdrożone, aby zaprzestać sytuacjom trudnym i jakie przyniosło to efekty? Jakie są potrzeby zespołu, aby poczuć się bezpiecznie? Co możemy zrobić, aby podnieść poziom bezpieczeństwa i komfortu w klasie? Jakie są potrzeby z perspektywy wychowawcy (szkolenie, współpraca z instytucjami, supervizja), aby zaradzić trudnym sytuacjom w klasie?</p>
Pomoc: https://www.16personalities.com/pl/typy-osobowosci				
Wnioski i rekomendacje do dalszej pracy:				



Uchodźcy z Ukrainy znaleźli się w polskich szkołach bez własnej woli czy chęci. Są ofiarami procesów, których sami nie uruchomili. Etapy integracji mogą więc przebiegać także bez ich woli i chęci. Od nas – gospodarzy, dyrektorów i nauczycieli – zależy, czy możemy ten proces złagodzić i uczynić twórczym. Nikt z nas nie jest w stanie ukoić bólu po utraczonej szkole i przyjaciółach, których w niej pozostawili nasi nowi uczniowie, ale możemy sprawić, że atmosfera miejsca spowoduje, iż poczują się tu bezpiecznie oraz znajdą nowych kolegów i koleżanki, a także zobaczą w nas przyjaznych dorosłych. Dopiero taki stan i takie samopoczucie mogą uruchomić prawidłowy proces kształcenia, a po nim wprowadzanie elementów pomiaru dostosowanego do możliwości. Nigdy odwrotnie.



5



**Dobre praktyki,
czyli co i jak oceniać
na bieżąco**

Dla potrzeb tej publikacji zebrałam przykłady zadań, jakie nauczyciele proponowali swoim uczniom z doświadczeniem migracyjnym, którzy nie osiągnęli jeszcze wysokiego poziomu znajomości języka polskiego¹. Nauczyciele podali przykłady zadań oraz wskazali, co podlegało ocenie. Ich wypowiedzi są ułożone według wykładanych przedmiotów (zob. tabela 3).

Tabela 3. Zaproponowane przez nauczycieli rozwiązania bieżącego oceniania uczniów z doświadczeniem migracyjnym (opracowanie własne)

Bank pomysłów i dobrych praktyk dla nauczycieli	Przykłady zadań, dzięki którym komunikacja w języku polskim nie jest najważniejsza	Co oceniamy (przykłady)?
Nauczyciele matematyki	<ul style="list-style-type: none"> ■ tworzenie modeli brył z instrukcji obrazkowej, tworzenie modeli zabytków, szkieletów brył z instrukcji obrazkowej ■ lapbooki tematyczne, infografiki, tworzenie plakatu z definicjami ■ uproszczone karty pracy (instrukcje w języku ukraińskim) ■ praca w grupie, podczas której można dochodzić do rozwiązania różnymi sposobami (często uczniowie z Ukrainy pokazują inne metody dochodzenia do wyniku – nauczyciele pokazują to wszystkim w klasie jako bogactwo, wartość, którą nasi koledzy mogą się podzielić z pozostałymi uczniami) ■ gry logiczne, karciane, tangramy, aplikacje międzynarodowe 	<ul style="list-style-type: none"> ■ zastosowanie instrukcji obrazkowej, staranność i dokładność w tworzeniu zadania, podjęcie próby opisu w języku polskim na poziomie obecnej znajomości języka (A1–C2) ■ za pracę w grupie oceniamy tak samo jak w przypadku pozostałych, według celów, wykonanych zadań i efektów pracy ■ w przypadku gier: wyniki i znajomość pojęć matematycznych w języku polskim

1 Badanie przeprowadzone we wrześniu i październiku 2022 r. w kilku gdańskich szkołach.

Bank pomysłów i dobrych praktyk dla nauczycieli	Przykłady zadań, dzięki którym komunikacja w języku polskim nie jest najważniejsza	Co oceniamy (przykłady)?
<p>Biologia Geografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ prace plastyczno-informacyjne, np. infografika opisująca proces lub zależności ■ uproszczone karty pracy tworzone w języku dostępnym dla ucznia ■ tworzenie filmików lub korzystanie z filmików w różnych językach ■ modele (np. oka, wulkanu), puzzle tematyczne – uczniowie mogą je tworzyć i opisywać na swoim poziomie językowym ■ praca w grupie zadaniowej, projektowa 	<ul style="list-style-type: none"> ■ wykonane prace, np. w jaki sposób przedstawiona infografika opisuje proces ■ podjętą próbę opisu ustnego (także w swoim języku, jeśli czas nauki języka polskiego jest krótki) ■ postępy w przyswajaniu słownictwa fachowego w języku polskim ■ praca w grupie zawsze składa się z częściowego zaangażowania każdego z uczniów i oceniany jest właśnie ten wkład
<p>Chemia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ praca grupowa, w parach (uczniowie dzielą się wiedzą, jaką wynieśli z wcześniejszych etapów kształcenia, ale też wspierają się i uzupełniają swoją wiedzę i umiejętności; dla lepszego kontaktu posługują się tłumaczem Google) ■ proste doświadczenia chemiczne ■ puzzle tematyczne ■ wykonywanie przestrzenne modeli związków chemicznych, np. poprzez konstelacje za pomocą łączenia nadmuchanych balonów ■ piktogramy chemiczne 	<ul style="list-style-type: none"> ■ pracę bieżącą, zaangażowanie, aktywność w języku polskim lub ukraińskim za pomocą tłumacza ■ działania, doświadczenia, podejmowanie prób objaśnień w dowolnym języku



Bank pomysłów i dobrych praktyk dla nauczycieli	Przykłady zadań, dzięki którym komunikacja w języku polskim nie jest najważniejsza	Co oceniamy (przykłady)?
Fizyka	<ul style="list-style-type: none"> ■ lekcje wyprzedzające z „pistacją” (lekcje odwrócone, ponieważ uczniowie mogą wtedy poznać wcześniej materiał w swoim języku, a na lekcji otrzymują materiał pojęciowy) ■ krzyżówki, uproszczone karty pracy w języku ucznia lub na poziomie znajomości języka polskiego („tłumaczenie” na prostszą polszczyznę) ■ fizyka w praktyce (prace grupowe, oparte na zasadach fizyki, gdzie grupa pracuje nad zilustrowaniem danego prawa, znalezieniem go w świecie realnym) ■ tworzenie za pomocą kamieni lub klocków Lego modeli Układu Słonecznego, maszyn, innych konstrukcji 	<ul style="list-style-type: none"> ■ przyswojenie pojęć w języku polskim, odnoszących się do danego działu ■ doświadczenia, eksperymenty, bez konieczności objaśniania w języku polskim ■ wykonywanie zadań w grupie



Bank pomysłów i dobrych praktyk dla nauczycieli	Przykłady zadań, dzięki którym komunikacja w języku polskim nie jest najważniejsza	Co oceniamy (przykłady)?
Język polski	<p>W zależności od stopnia znajomości języka polskiego:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ krótkie prace pisemne (jedno zdanie, dwa, trzy) ■ czytanie tylko krótkich tekstów (dostosowanych do poziomu ucznia) ■ projekty językowe i przedmiotowe, np. stworzenie „portfolio” stylu renesansowego (uczeń w swojej pracy opisuje znane ze swoich stron zabytki, dzięki czemu może wykazać się znajomością stylu, ale też może skorzystać z wiedzy już ugruntowanej wcześniej) ■ aplikacje wspierające proces uczenia i oceniania, np. wykorzystywanie czytnika immersyjnego, który odczytuje tekst wolniej i dokładniej, zaznacza właściwe struktury itd. ■ korzystamy z publikacji lektur w obrazkach, przygotowanych przez Fundację Razem w Polsce 2023 <p>Pozostałe uwagi nauczycieli polonistów</p> <p>Podczas pracy z uczniem na lekcjach języka polskiego możemy śmiało zrezygnować z prac pisemnych (długich i trudnych dla ucznia), np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ stwórzmy i wykorzystajmy swoje własne karty pracy, dostosowane do potrzeb tego konkretnego ucznia ■ nie koncentrujemy się na szlifowaniu wyłącznie poprawnej polszczyzny, wspierajmy sprawność komunikacyjną ■ możemy stworzyć, pracując z tłumaczem Google, własne krótkie instrukcje do zadań, które dajemy uczniom w ich języku ■ pozwólmy na oglądanie filmu, a potem przygotowanie lapbooka, plakatu, ilustracji dotyczących dowolnej lektury ■ zainspirujmy ucznia do stworzenia własnej baśni albo dialogu, historyjki obrazkowej z tekstem za pomocą internetowych tłumaczy 	<ul style="list-style-type: none"> ■ poprawnie przetłumaczone i zapisane zdania ■ przeczytanie fragmentu ze zrozumieniem ■ projekt wykonany według instrukcji w języku ucznia ■ wizualne karty pracy ze stopniowym wprowadzaniem polszczyzny <p>Ważne, aby nie oczekiwać od razu pisania wypracowań w języku polskim. Najlepiej najpierw położyć nacisk na swobodną komunikację, aby ośmielić uczniów do używania języka polskiego, a potem dopiero wdrażać krótkie teksty pisane</p> <p>Nauczycielu Polonisto! Pamiętaj, że język polski jest dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym językiem obcym!</p>



Bank pomysłów i dobrych praktyk dla nauczycieli	Przykłady zadań, dzięki którym komunikacja w języku polskim nie jest najważniejsza	Co oceniamy (przykłady)?
Historia i wiedza o społeczeństwie	<ul style="list-style-type: none"> ■ konstruujemy wiedzę i umiejętności wokół tych informacji, które już uczniowie posiadają, a następnie wykorzystujemy je do przyswojenia nowych treści, np. wskazujemy na różnice i podobieństwa systemów politycznych w Polsce i Ukrainie (wykorzystajmy to, co uczeń/uczennica już wie) ■ wiedzę o kraju pochodzenia ucznia wplątamy w informacje dotyczące Polski, np. uczniowie z doświadczeniem migracyjnym mogą przygotować prezentację z danego tematu w odniesieniu do ich kraju, a uczniowie polscy – do swojego; zadaniem nauczyciela jest pokazać, jak różnie lub podobnie społeczeństwa doświadczają przemian ■ warto budować zadania tożsamościowe, jak np. historia mojej rodziny (obrazek, prezentacja, plakat) ■ dziedzictwo Ukrainy: artyści, myśliciele; uczniowie przedstawiają dorobek swojego kraju <p>Inne uwagi nauczycieli Dajmy uczniowi szansę na pracę samodzielną, dajmy mu słowniki, aplikacje do tłumaczenia, zachęcajmy do prezentacji swojej pracy w języku polskim lub angielskim (jeśli ten język jest także językiem komunikacji wszystkich uczniów w klasie). Dla uczniów nowo przybyłych możemy także stworzyć most – na początku postępują się językiem ukraińskim, który podczas dłuższych wypowiedzi tłumaczony jest przez innych uczniów znających już język polski</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ prace porównawcze, w których uczeń może wykazać się wiedzą wyniesioną ze swojego kraju ■ pracę w grupie i wykonane według instrukcji zadanie w dowolnym języku ■ przyswojone i trafnie użyte pojęcia w polskiej terminologii z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie



Bank pomysłów i dobrych praktyk dla nauczycieli	Przykłady zadań, dzięki którym komunikacja w języku polskim nie jest najważniejsza	Co oceniamy (przykłady)?
Przedmioty artystyczne i praktyczne	<p>Do oceniania przedmiotów artystycznych nie potrzebujemy skomplikowanych narzędzi, ponieważ wytwory pracy uczniów są materialne. Ponadto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przygotujemy wcześniej proste instrukcje w języku polskim lub w języku ucznia, korzystając z tłumacza internetowego ■ możemy wykorzystać pracę już wykonaną właściwą techniką jako przykład tego, co będziemy tworzyć ■ w zadaniach praktycznych, jak np. nauka pierwszej pomocy, ważne jest na początku wprowadzenie metody demonstracyjnej, a następnie uczniowie wykonują zadania poprzez naśladowanie 	<ul style="list-style-type: none"> ■ wykonanie zadania według instrukcji lub zgodnie z demonstracją ■ zaangażowanie

Na podstawie przykładów podanych przez nauczycieli można wymienić katalog proponowanych rozwiązań oceniania bieżącego uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Ocenianie bieżące poprzez obserwację działań uczniów słabo postępujących się językiem polskim podczas wykonywanej pracy na lekcji. Podczas lekcji możemy oceniać:

- wykonywanie pracy w grupie lub w parach, współpracując nad zadaniem problemem;
- wykonywanie prostych ćwiczeń przedmiotowych podczas lekcji z otrzymaną instrukcją w języku ucznia lub – jeśli jest gotowy – z uproszczoną instrukcją na poziomie znajomości języka;
- zaangażowanie ucznia, próby podjęcia działania podczas pracy na lekcji i wypowiedzanie się mimo barier językowych;
- pracę metodą projektu i jej efekty;
- krótkie odpowiedzi w języku polskim, wskazujące na przyswajanie najpierw pojęć z danego przedmiotu;
- używanie aplikacji do tłumaczenia; wskazanie, że najpierw ważne jest porozumienie komunikacyjne, niekoniecznie od razu w języku polskim;



- wykonanie plakatów, mapy, krzyżówki, lapbooka, różnych form łączących treści z obrazem.

Ocenianie rozszerzone ucznia z doświadczeniem migracyjnym, znającego podstawy języka polskiego:

- krótkie prace pisemne (zaczynamy od 1–2 zdań albo wpisywania pojęć w luki zdaniowe);
- sprawdzenie zrozumienia czytania i słuchania tekstów (dostosowanych do poziomu ucznia) poprzez zadanie kilku pytań;
- wykorzystywanie aplikacji wspierających proces uczenia i oceniania, w tym czytnika immersyjnego do czytania tekstów i stron tłumaczących treści; oto przykładowe aplikacje, które można wykorzystywać:
 - WORDWALL: kartkówki, mini-sprawdziany, tablica do nauki słówek,
 - LEARNINGAPPS: zabawy, quizy, krzyżówki, gry, filmiki, które nauczyciel może przygotować na dowolnym poziomie językowym lub może skorzystać z opracowanych zasobów,
 - QUIZZZ i QUIZLET – sprawdziany językowe: zadania powtórzeniowe, fiszki, gamifikowanie zadań,
 - LIVEWORKSHEETS: karty pracy na różnych poziomach z różnych przedmiotów,
 - BLOOKET: sprawdzanie wiedzy ucznia poprzez gry,
 - COSMOBUZZ: aplikacja pozwalająca na pisanie na żywo tekstów przez ucznia, dzięki czemu można łatwo ćwiczyć i oceniać bardzo krótkie wypowiedzi,
 - isCOLLECTIVE: krótkie filmy do nauki języka angielskiego z kartami pracy.



Zamiast typowych prac klasowych i testów możemy oceniać:

- projekty przedmiotowe lub przedmiotowo-językowe;
- czytanie ze zrozumieniem i próby użycia słownictwa we właściwym kontekście;
- formy medialne, plastyczne i infografiki: plakaty, mapy, albumy, filmiki, prezentacje, instalacje z klocków Lego, lapbooki;
- własne materiały do nauki (uczeń może samodzielnie przygotować materiał w taki sposób, jak chce się uczyć treści merytorycznej i potrzebnego do tego słownictwa);
- karty pracy z uproszczonymi instrukcjami lub napisanymi w języku ucznia;
- zadania standardowe z użyciem tłumacza internetowego.

UWAGA: Na wielu przedmiotach język wypowiedzi nie ma większego znaczenia, zwłaszcza w pierwszych miesiącach pobytu ucznia w naszej szkole. Na przykład możemy oceniać wypowiedzi na forum w języku ucznia z tłumaczeniem innego ucznia z jego kraju, który już posługuje się językiem polskim. Takie zadanie może być wykonane, gdy w klasie mamy ucznia, który dopiero do nas przyjechał, a także osoby dłużej przebywające w naszym kraju, za obopólną zgodą uczniów – wówczas uczeń przygotowuje temat na materiałach w swoim języku oraz w swoim języku go przedstawia. Celem zadania nie jest w tym momencie sprawność komunikacyjna w języku polskim, lecz merytoryczna zawartość wypowiedzi. Taka praktyka przypomina wówczas seminarium na międzynarodowej konferencji, podczas której nikt przecież nie zwraca uwagi na to, że mówimy w innych językach, tylko poszukujemy kanału porozumienia za pomocą tłumaczy, skupiając się na treści wypowiedzi².

WAŻNE!

2 Warto zapoznać się też z badaniem opisanym przez Innę Shostak (2022), w którym na temat wsparcia ze strony polskiej szkoły, jakiego doświadczyły rodziny imigranckie z Ukrainy, opowiadają sami bohaterowie – uczniowie i ich rodzice.



Inne pomysły, którymi dzielą się nauczyciele doświadczeni w kształceniu różnorodnej pod względem znajomości języka polskiego klasie, są następujące:

- oddajmy decyzję uczniowi – zapytajmy, jakie cele stawia sobie na najbliższy czas (tydzień, dwa, miesiąc) oraz w jaki sposób chce ten materiał zaliczyć;
- ćwiczmy nowy materiał oraz monitorujmy postępy ucznia, a gdy uznamy, że cele zostały zrealizowane, zaproponujmy jakąś formę zaliczenia materiału na ocenę;
- umówmy się z uczniem, co i jak będziemy oceniać cząstkowo (chwytamy małe kroki, małe postępy), a potem podsumujmy tę umiejętność jedną notą;
- zaczynamy od małych treści, poszukujemy sposobów na zniesienie bariery językowej poprzez używanie języka ucznia lub języka angielskiego (jeśli uczeń i nauczyciel go znają), wprowadzamy na początku tylko pojedyncze pojęcia, korzystamy z tłumacza internetowego.

Dobrze, jeśli zespół nauczycielski pracuje nad zadaniami wspólnie. Wówczas proces wdrażania oraz sprawdzania wiedzy i umiejętności odbywa się harmonijnie i jest uspołniony. Można postąpić tu dobrym narzędziem wspólnego wypracowywania zadań dedykowanych poszczególnym uczniom w oparciu o ich umiejętności językowe. W tabeli 4 zamieszczono wystandaryzowane umiejętności językowe, których poziom determinuje stopień trudności i specyfikę zadań, jakie może rozwiązać uczeń. Dzięki temu nauczyciele poszczególnych przedmiotów mają takie same wymagania oraz ćwiczą podobne umiejętności. Z perspektywy ucznia na pewno zwiększa się poziom zdolności adaptacyjnych, bo dorośli respektują poziom oczekiwań i nie są one zbyt wygórowane wobec możliwości dziecka/nastolatka. Do tabeli nauczyciele dopisują nazwiska swoich uczniów i zadania, jakie dopasowują do poziomu znajomości języka polskiego. Co jakiś czas, np. co dwa miesiące,



należy ewaluować postępy uczniów i zmieniać poziom wymagań. Co istotne, należy robić to stopniowo oraz dostosowując się do indywidualnych możliwości swoich uczniów.

Tabela 4. Karta przykładowych zadań dla uczniów imigranckich i uchodźczych
(opracowanie własne na podstawie: British Council Polska, 2024)

Placówka:			
Zespół nauczycielski:			
Rok szkolny/półrocze:			
Poziom językowy	Poziomy znajomości języka	Przykładowe zadania, które możemy ocenić	Nasi uczniowie
A1	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozumie i bardzo często używa podstawowych zwrotów, jak również podstawowych sformułowań dotyczących życia codziennego ■ potrafi przedstawić siebie i innych, a także potrafi formułować pytania odnoszące się do życia prywatnego oraz dotyczące miejsca zamieszkania, posiadanych rzeczy i innych osób ■ potrafi przeprowadzić prostą rozmowę, pod warunkiem że rozmówca mówi wolno, wyraźnie i chce współpracować 		



A2	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozumie zwroty i często używane wyrażenia dotyczące życia codziennego (np. bardzo podstawowe informacje na temat życia osobistego, rodziny, zakupów, otoczenia i pracy) ■ potrafi porozumiewać się w prosty sposób w codziennych sytuacjach, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na znane tematy ■ w prosty sposób opisuje swoje pochodzenie oraz sprawy dotyczące potrzeb życia codziennego 		
B1	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozumie główne przesłanie prostych tekstów na znane sobie tematy, w tym dotyczących pracy, edukacji lub czasu wolnego ■ radzi sobie z większością sytuacji zachodzących podczas podróży w miejsca, w których używa się angielskiego ■ potrafi tworzyć proste i spójne teksty na tematy znane lub leżące we własnym obszarze zainteresowań ■ potrafi opisywać doświadczenia, wydarzenia, pragnienia i aspiracje oraz zwięźle przedstawić swoje opinie i plany 		
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozumie znaczenie głównych wątków zawartych w złożonych wypowiedziach na tematy konkretne i abstrakcyjne, w tym merytoryczne dyskusje z zakresu swojej specjalności ■ potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by przeprowadzić rozmowę z rodzimym użytkownikiem danego języka, bez specjalnego wysiłku żadnej ze stron ■ potrafi formułować przejrzyste, szczegółowe wypowiedzi, jednocześnie wyjaśniając swój punkt widzenia na dany temat oraz rozważając wady i zalety różnych możliwości 		



C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozumie szeroki zakres bardziej wymagających, dłuższych wypowiedzi oraz dostrzega ich ukryte znaczenie ■ wypowiada się płynnie i spontanicznie, bez trudu odnajdując odpowiednie słownictwo ■ swobodnie postępuje się językiem obcym wśród znajomych, na studiach czy też w pracy; potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane i szczegółowe wypowiedzi na złożone tematy, przy tym poprawnie postępując się wzorami organizacji wypowiedzi, łącznikami i spójnikami 		
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ z łatwością rozumie praktycznie wszystko, co usłyszy i przeczyta ■ potrafi streszczać informacje i argumenty pochodzące z różnych, pisanych i ustnych źródeł, spójnie i logicznie przekazując ich treść ■ wyraża swoje myśli spontanicznie, płynnie i precyzyjnie, subtelnie rozgraniczając znaczenie nawet bardziej złożonych wypowiedzi 		



6



**Kilka uwag na temat
klasyfikacji uczniów
z doświadczeniem
migracyjnym**

Na koniec, odnosząc się do klasyfikacji końcoworocznej uczniów z doświadczeniem migracyjnym, warto przypomnieć obowiązki nauczyciela znajdujące się w art. 44c ust. 1 i 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty: „1. Nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. 2. Nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1, do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w przypadkach określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 44zb”.

W procesie kształcenia to nie oceny mają największe znaczenie, lecz rozwój ucznia. Nie ma wyznaczonej liczby ocen, z której musi być wystawiona ocena. Wniosek – może być nawet jedna. Nauczyciel umawia się z uczniem indywidualnie, jak może uzupełnić braki z podstawy programowej i w jakim czasie to zrobi. Ważne jest tylko to, aby uczynił to do końca etapu edukacyjnego. Dyrektor szkoły monitoruje przebieg kształcenia i w razie potrzeby wspólnie z nauczycielami może nanosić uwagi do realizacji w dokumentach, np. pisząc aneks i uwagi do realizacji programów, planów nadzoru, planów wynikowych i pozostałej dokumentacji pracy szkoły, bo czas wojny nie jest czasem stabilizacji oraz dezaktualizuje nasze plany, założenia i cele. Uczniowie będący

uchodźcami wojennymi będą pojawiać się w naszych szkołach nagle i czasem równie nagle będą znikać, wracając do ojczyzny czy też poszukując ze swoimi bliskimi szczęścia w innym kraju. Te zmiany po prostu dokumentujemy, bo dzisiaj szkoła „bez aneksu” jest szkołą odrealnioną, poza życiem i na pewno nie jest szkołą życia.





Zakończenie

Obowiązki organizacyjne wymagają od dyrektora szkoły elastyczności oraz uruchomienia różnych elementów wsparcia równocześnie. Dobrze jest również współpracować na stałe z organizacjami eksperckimi wspierającymi szkołę. W ramach podsumowania warto sformułować kilka rad, które mogą wspomóc funkcjonowanie rodzin imigranckich i uchodźczych w szkole oraz pracę nauczycieli (zob. więcej: Tomasik, 2022).

- **Poznaj sytuację rodzin** uczniów i ich rodzin w Ukrainie. **Poznaj ich potrzeby.**
- **Daj wytyczne nauczycielom**, jak mają rozmawiać z uczniami polskimi oraz innych narodowości o bieżącej sytuacji. Zwróć uwagę na złożoność szkolnych relacji oraz na wagę działań integracyjnych na poziomie każdej klasy. Daj na to przestrzeń wychowawcom.
- W pokoju nauczycielskim do uczniów i rodziców całej społeczności **mówmy językiem empatii**; nie zapominajmy, że świat naszych uczniów – mimo że są wśród nas – jest światem czasu wojny w ich ojczyźnie, co wiąże się ze stałym poczuciem zagrożenia, lęku o bliskich, którzy zostali w Ukrainie.
- **Nie oszczędzaj czasu na wspierające rozmowy z rodzicami uczniów i nauczycielami**, którzy także zmagają się z trudnościami w kształceniu i wychowaniu. Zachęcaj, aby nauczyciele znaleźli przestrzeń na rozmowę



wspierającą z każdym z osobna wychowankiem, a także by byli przygotowani na moment płaczu, buntu, bezradności.

- Wszystkim – i dzieciom, i dorosłym – może być bardzo potrzebna **pomoc pedagogiczno-psychologiczna**. Bądź w stałym kontakcie z poradnią pedagogiczno-psychologiczną. Bardzo ważnym działaniem jest współpraca z instytucjami i organizacjami, które mogą razem z nami wspierać potrzebujących uchodźców oraz wspierać ekspercko nauczycieli.
- Warto pamiętać o widoczności imigrantów. **Nie zapominaj o symbolach: flagie, hymnie, gestach solidarności, szacunku do ich ojczystego języka.**
- **Wprowadzaj do szkoły kulturę szkoły uczącej się**, gdzie najważniejsze są rozwój, kształcenie w dobrej atmosferze, a nie zdobywanie ocen, porównywanie osiągnięć uczniów i zastępowanie twórczego uczenia ciągłym pomiarem wiedzy.
- **Stale monitoruj postępy uczniów i pytaj nauczycieli**, jakie pojawiają się trudności edukacyjne i wychowawcze, aby w porę reagować oraz wspierać wysiłki wychowawców i przedmiotowców w pracy w różnorodnej klasie.
- **Postępuj nie podług zwyczaju, że „zawsze tak było”, bo jednak zawsze jest inaczej, lecz zgodnie z własnymi pomysłami popartymi podstawą prawną**. Bądź innowatorem w dążeniu do bardziej przyjaznego świata, jaki organizujesz we własnej szkole.
- **Ciesz się różnorodną społecznością**, którą współtworzysz i w której uczysz dzieci – świat jest różny i to naprawdę nic złego.



WAŻNE ROZMOWY O EDUKACJI – prowadzący Agnieszka Tomasiak

Podcast cz. 1 (16 min) „Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym w nowym roku szkolnym 2024/25”.

<https://www.youtube.com/watch?v=UF63aBwU4DE&list=PLwhl-IgRGLcqdg1MUwaaFDCYNDaS-nt2k&index=1>



Podcast cz. 2 (32 min) „Ocenianie i klasyfikowanie uczniów z doświadczeniem migracyjnym w kontekście polskiego prawa oświatowego”. <https://www.youtube.com/watch?v=Y1FITG0RkuM>



W rozmowie biorą udział:

mecenas Jan Suchanek – ekspert prawa oświatowego, absolwent Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Gdańskiego oraz aplikacji przy Okręgowej Radzie Adwokackiej w Gdańsku. Prelegent, konsultant i negocjator. Autor szkoleń dla kadr menedżerskich i nauczycielskich. Zdobywał doświadczenie w organach kolegialnych, zasiadając w zarządach i organach nadzoru spółek prawa handlowego, stowarzyszeń i spółdzielni mieszkaniowych. Współpracuje z gminą miasta Gdańska w zakresie obsługi prawnej szkół, w tym dyrektorów placówek oświatowych. Prowadzi liczne projekty popularyzujące edukację prawną uczniów i nauczycieli.

Agnieszka Tomasiak – dyrektorka Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 8 w Gdańsku, ekspertka w Pomorskim Kuratorium Oświaty, wykładowczyni Uniwersytetu Merito, doktor nauk humanistycznych, pedagog specjalny i polonistka.





Bibliografia

- British Council Polska (2024). *Poziomy znajomości języka angielskiego*. <https://www.britishcouncil.pl/angielski/poziomy-dorosli?fbclid=IwAR111RF-IJdOsKGH2Elm-5csXjdcXH-26CbULwPmMMYzPmTGQkpH0sdKCTB4>
- Fundacja Razem w Polsce (2023). *Zeszyty lekturowe*. <https://razemw.pl>
- Fundacja Szkoła z Klasą (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. <https://www.szkoiazklasa.org.pl/materialy/razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkolach>
- Grzonkowska, D., Misztal, J., Wilińska-Wieczorek, J., Żuchowski, Z. (2013). *Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego na II, III, IV etapie edukacyjnym. Poradnik*. ORE [wersja elektroniczna].
- Kordzińska-Grabowska, A. (2023). *Uczniowie z doświadczeniem migracji z perspektywy poradni pedagogiczno-psychologicznej*.
W: S. Kilanowska-Męczykowska (red.), *Pomorska szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracji – rekomendacje ekspertów* (s. 9–21). Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku.
- Ostrowska, M. (2023). *Jak oceniać uczniów w zintegrowanej klasie? 5 najważniejszych kroków*. <https://globalna.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2023/02/Jak-oceniac-uczniow-w-zroznicowanej-klasie.pdf>



- Ostrowska, M. (2024). *Moduł III dla nauczycieli historii i społeczeństwa, historii oraz wiedzy o społeczeństwie. Informacja zwrotna, która pomaga w uczeniu się*. https://aktywnaeducacja.ceo.org.pl/sites/aktywnaeducacja.ceo.org.pl/files/kp_m3_material_01_historia-wos.pdf
- Preuss-Kuchta, L. (2018). Wstyd i wina. Ogląd wynikowości edukacyjnego różnicowania. W: G. Piekarski, M.A. Sałapata (red.), *Horyzonty i perspektywy edukacji równościowej* (s. 119–129). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Rozporządzenie (2017). 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 (t.j. Dz.U. 2023, poz. 1798, ze zm.).
- Rozporządzenie (2019). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (t.j. Dz.U. 2023, poz. 2572, ze zm.).
- Rozporządzenie (2024). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2024, poz. 996).
- Shostak, I. (2022). *Co mówią nam uczniowie z Ukrainy oraz ich rodzice?* Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku.



- Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K.M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego? Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej przez firmę Badania i Działania*. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf
- Tomasiak, A. (2022). *Niezbednik dla dyrektora szkoły na czas wojny*. <https://szkolaokiemydyrektora.wordpress.com/2022/02/25/niezbednik-dla-dyrektora-szkoly-na-czas-wojny>
- Tomasiak, A. (2023). *Wielokulturowa szkoła z perspektywy dyrektora*. W: W: S. Kilanowska-Męczykowska (red.), *Pomorska szkoła włączająca uczniów z doświadczeniem migracji – rekomendacje ekspertów* (s. 22–31). Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku.
- Ustawa (1982). Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (t.j. Dz.U. 2024, poz. 986).
- Ustawa (1991). Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. 2024, poz. 750).
- Visible Learning (2017). *Backup of Hattie's Ranking List of 256 Influences and Effect Sizes Related to Student Achievement*. <https://visible-learning.org/backup-hattie-ranking-256-effects-2017>.



Nota o autorze

Agnieszka Tomasik – doktor nauk humanistycznych, pedagog specjalny i polonistka, innowatorka, autorka wielu metod aktywizujących w pracy z uczniami wokół idei „Lekcja jako spotkanie”. Ekspertka zmiany, specjalizująca się w nowoczesnych narzędziach w edukacji, budowaniu nowych relacji w szkole, opartych na psychologii pozytywnej i tutoringu. Popularyzuje edukację prawną i równościową oraz idee konektywizmu w zarządzaniu. Odpowiada za wdrażanie edukacji obywatelskiej w gdańskich szkołach i przedszkolach. Należy do Rady Wolontariatu przy Prezydent Miasta Gdańska. Realizuje miejskie projekty dobrostanu i zdrowia psychicznego w szkołach w ramach sieci współpracy szkół i przedszkoli. Wykładowczyni Uniwersytetu Merito, dyrektorka Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 8 w Gdańsku, ekspertka w Pomorskim Kuratorium Oświaty, koordynatorka Kreatywnej Pedagogiki – gdańskiego projektu sieciowania nauczycieli.



