

WSPÓŁPRACA BEZ GRANIC

– nauczyciele na rzecz wsparcia
dzieci i młodzieży z doświadczeniem
migracji i uchodźstwa.

Materiały pokonferencyjne



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

unicef

dla każdego dziecka

Autorki: **Beata Papuda-Dolińska, Katarzyna Wiejak**

Redakcja językowa i korekta: **Studio DTP Academicon**

Skład komputerowy: **C&C Sp. z o.o.**

Layout: **C&C Sp. z o.o.**

ISBN: **978-83-67385-87-9**

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

Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K. (2024). *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne*. Instytut Badań Edukacyjnych: Warszawa.

Egzemplarz bezpłatny



Warszawa 2024 r.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce i Ministerstwa Edukacji Narodowej. 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. Publikacja nie została przygotowana na podstawie oficjalnych standardów publikacyjnych UNICEF, w związku z czym UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

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 wiele narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów oraz dbałość o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów. Projekt realizowany w latach 2023–2025.

Spis treści

5 _____ Informacje wprowadzające

**10 _____ Wybrane
materiały eksperckie**

11 _____ 1. Prezentacja Marcina Nowaka pt. „Dzieci i uczniowie
z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji” –
dane statystyczne

15 _____ 2. Transkrypcja wykładu prof. Małgorzaty Pamuły-
Behrens pt. „Rola nauczycieli w przyswajaniu języka
drugiego przez uczniów z doświadczeniem migracji”

25 _____ Odpowiedzi na pytania uczestników

37 _____ Analiza danych ankietowych

105 _____ Podsumowanie



1

Informacje wprowadzające

Forum Eksperckie pn. „Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa” to spotkanie ekspertów, specjalistów, nauczycieli i przedstawicieli organizacji pozarządowych zorganizowane w ramach projektu UNICEF „Szkola dostępna dla wszystkich” (Accessible School for All), które odbyło się w dniu 27.06.2024 r.

Podczas wydarzenia zostały przedstawione ważne i aktualne zagadnienia związane z edukacją włączającą oraz międzykulturową, w której potrzeby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji są rozpoznawane i zabezpieczane odpowiednimi działaniami dydaktycznymi, wychowawczymi i specjalistycznymi. W spotkaniu udział wzięli przedstawiciele MEN, UNICEF i Instytutu Badań Edukacyjnych, którzy wprowadzili uczestników w problematykę wielowymiarowych, uwzględniających aspekt edukacyjny, psychospołeczny i organizacyjny, działań podejmowanych na rzecz wspierania tej grupy uczniów i uczennic.

Program Forum Eksperckiego „Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa” obejmował następujące zagadnienia:

- dzieci i uczniowie z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji – dane statystyczne (Marcin Nowak, Zastępca Dyrektora, Departament Współpracy z Samorządem Terytorialnym, MEN);

- zdrowie psychiczne i wsparcie psychospołeczne w sytuacji kryzysu uchodźczego – podejście UNICEF (Aleksandra Duda, Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce);
- dobrostan uczniów w świetle wyników badań międzynarodowych (dr Tomasz Gajderowicz, Zastępca Dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych);
- współpraca nauczycieli w zapewnianiu adekwatnego do potrzeb wsparcia dla dzieci i uczniów – doświadczenia projektu ASA (dr Beata Papuda-Dolińska, liderka projektu ASA, Instytut Badań Edukacyjnych);
- projekt UNICEF „Szkola dostępna dla wszystkich” i działania na rzecz uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Współpraca nauczycieli w obszarze:
 1. oceny funkcjonalnej dzieci i młodzieży (dr hab. prof. ucz. Ewa Domagała-Zyśk, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II);
 2. dostępności poznawczej materiału edukacyjnego (dr Magdalena Betza-Gajdzica, Uniwersytet Śląski);
 3. reagowania na kryzys psychiczny (Magdalena Pach, certyfikowany psychoterapeuta poznawczo-behawioralny, interwent kryzysowy, koordynator I poziomu referencyjnego w Środowiskowym Centrum Zdrowia Psychicznego Ezra UKSW);
 4. integracji społeczności klasowej (Magdalena Jurewicz, Szkoła Edukacji PAFW i UW);
 5. empatycznej komunikacji (dr Maciej Ciechomski, UKSW);

- rola nauczycieli w przyswajaniu języka drugiego przez uczniów z doświadczeniem migracji – wykład dr hab. prof. UKEN M. Pamuła-Behrens, Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie;
- zasoby nauczycieli specjalistów – Marta Suchta, Magdalena Filipczak (Międzynarodowa Szkoła Podstawowa Edukacji Innowacyjnej w Łodzi), Ewa Prajwowska, Małgorzata Domagała-Włodarek, Joanna Drajerczak-Zwirblis (Szkoła Podstawowa nr 58 im. Jerzego Kukuczki w Poznaniu);
- podsumowanie Forum Eksperckiego – debata z udziałem: Elżbiety Neroj, dyrektor Departamentu Edukacji Włączającej, MEN, dr Aleksandry Dudy, Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce, dr Tomasza Knopika, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Instytut Badań Edukacyjnych, Marka Korbanka, dyrektora Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 12 w Poznaniu, dr hab. Beaty Jachimczak, prof. Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Moniki Piechowicz-Kruk, dyrektor Centrum Doskonalenia Edukacyjnego w Kaliszu.

Wydarzenie skierowane było do dyrektorów, nauczycieli i nauczycielek, nauczycieli i nauczycielek specjalistów przedszkoli, szkół ogólnodostępnych, placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, przedstawicieli organizacji pozarządowych oraz rodziców.

Uczestnicy rejestrowali się na Forum Eksperckie za pośrednictwem linku wspolpracabezgranic.pl w terminie od 03.06.2024 do 25.06.2024.

Na wydarzenie zarejestrowało się 1639 zainteresowanych. Transmisję pod linkiem wspolpracabezgranic.pl/live oraz na kanale Youtube obejrzało 1072 widzów. Uruchomiono 3 kanały transmisji: przekaz w języku

polskim z napisami polskimi, przekaz w języku polskim z napisami w języku angielskim oraz przekaz w języku polskim z tłumaczeniem symultanicznym na PJM (polski język migowy).

Transmisja w języku polskim:

<https://www.youtube.com/watch?v=fWgEHYmVfEt&t=1469s>

Transmisja z tłumaczeniem na j. angielski:

https://www.youtube.com/watch?v=Jd_uTY67mdE

Transmisja z tłumaczeniem na PJM:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZDzJAhGKTik>

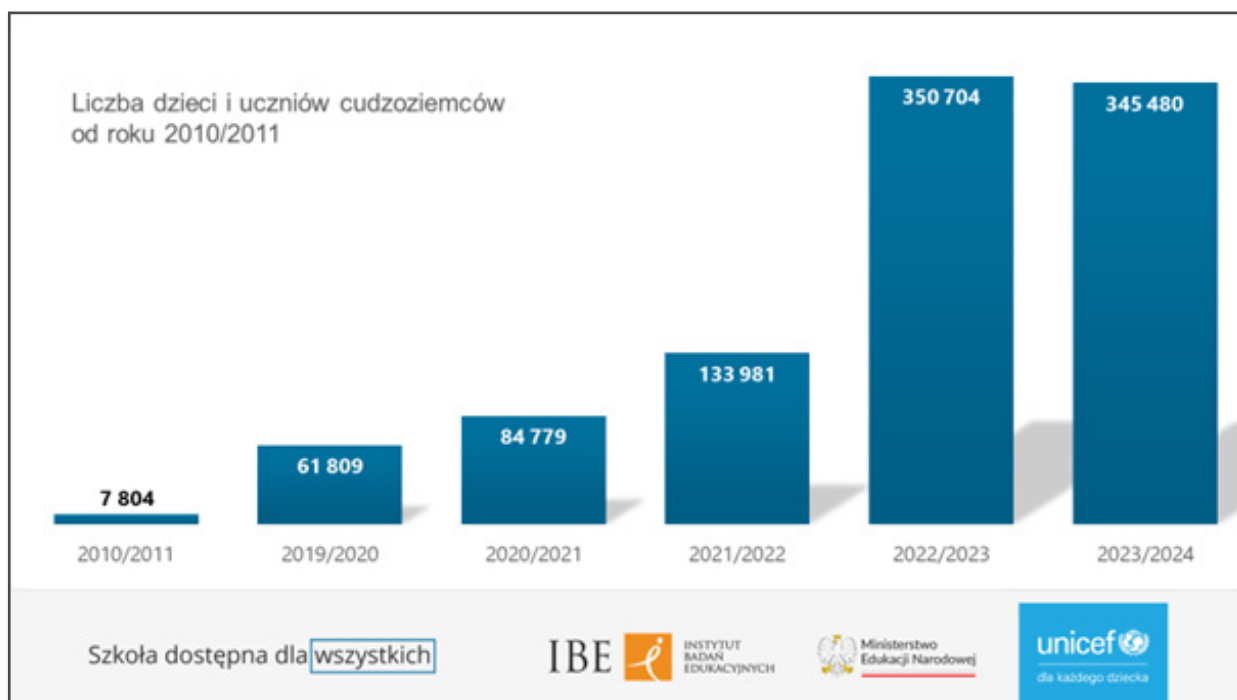
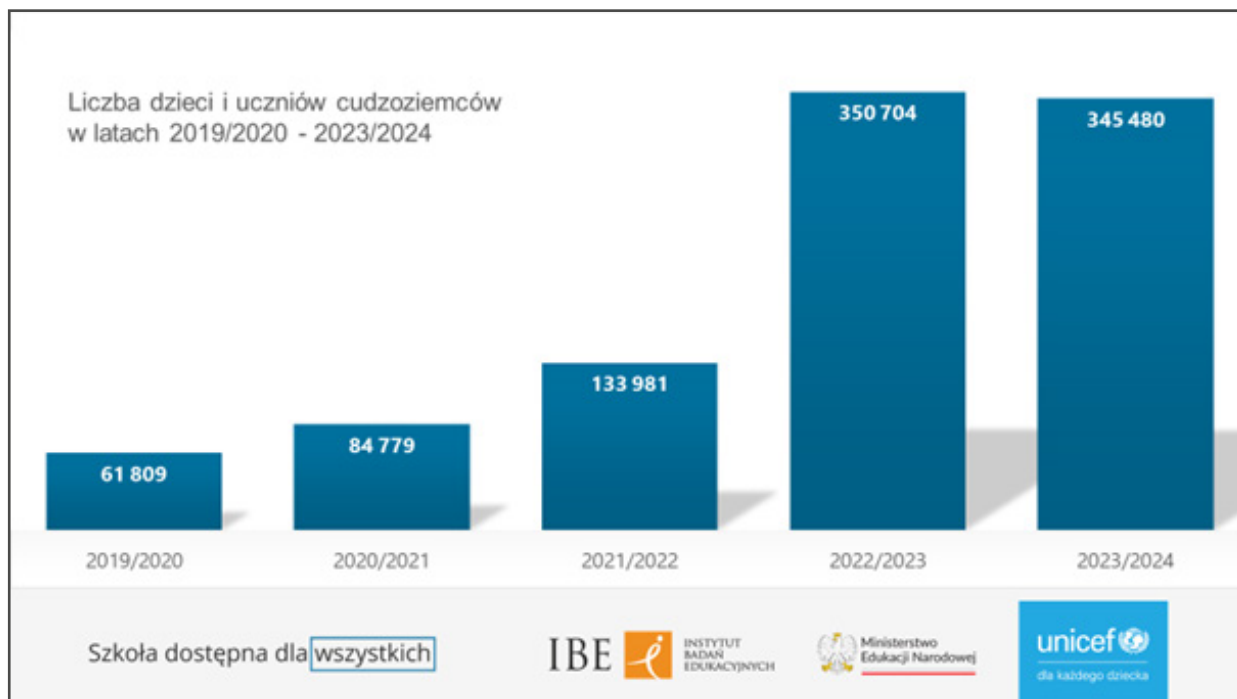
Forum miało otwartą formułę, dzięki czemu uczestnicy mogli zadawać pytania, wypełniać ankiety, dzielić się komentarzami. Na czacie padło kilkadziesiąt pytań, 432 uczestników wypełniło ankietę dotyczącą praktyk pedagogicznych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym.

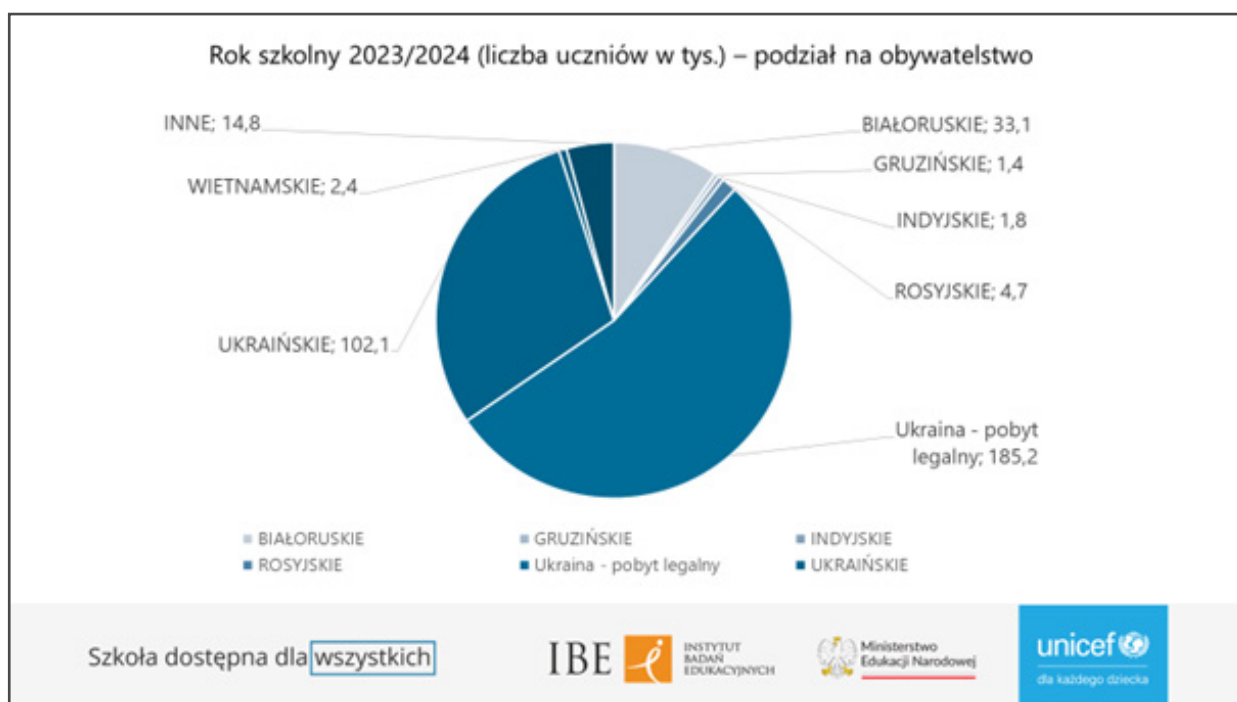
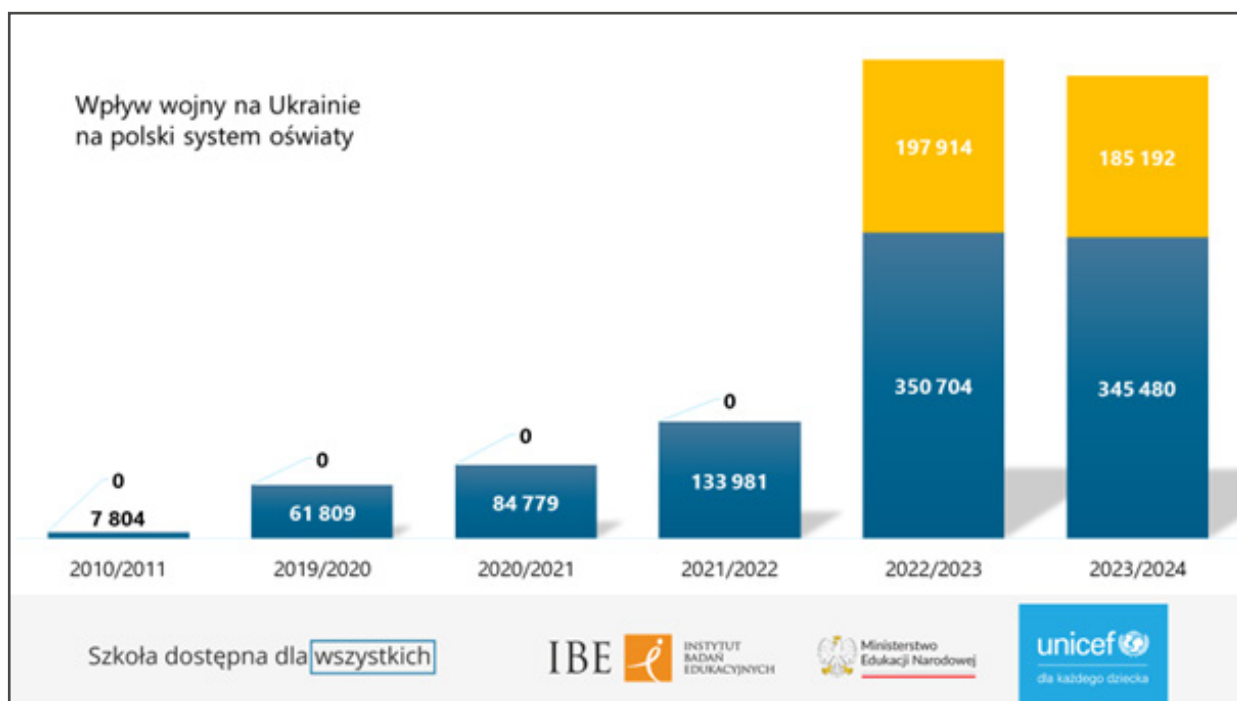
2

Wybrane materiały ekspertckie



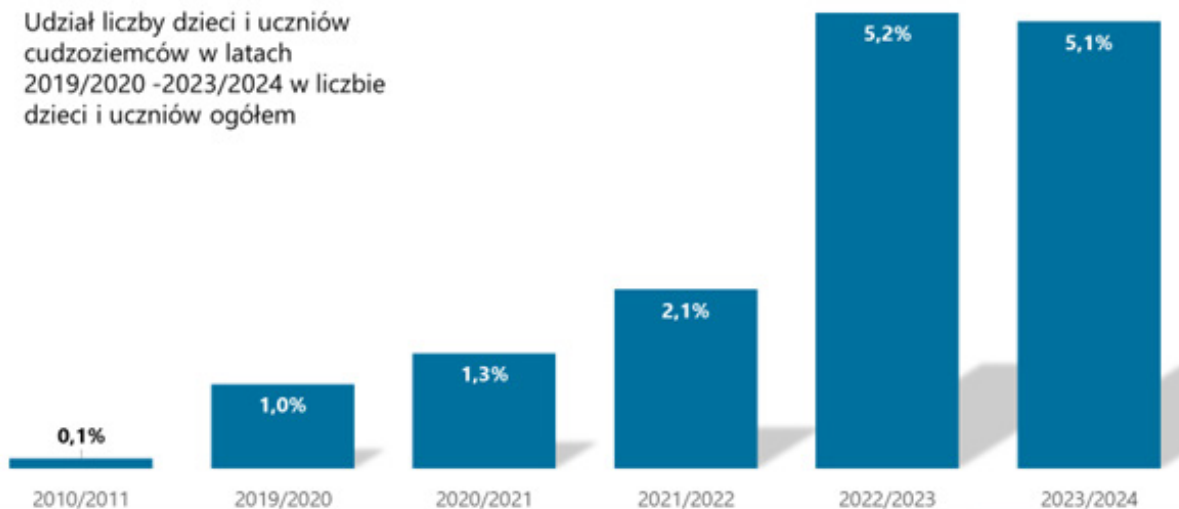
1. Prezentacja Marcina Nowaka pt. „Dzieci i uczniowie z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji” – dane statystyczne

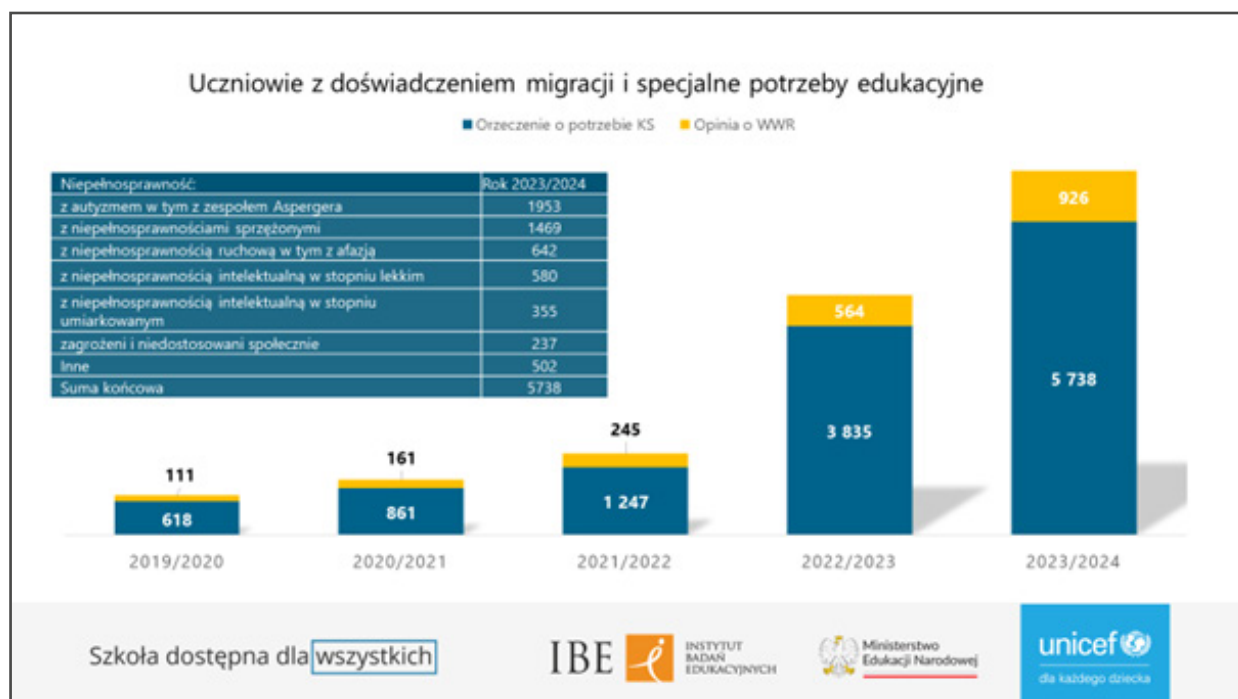
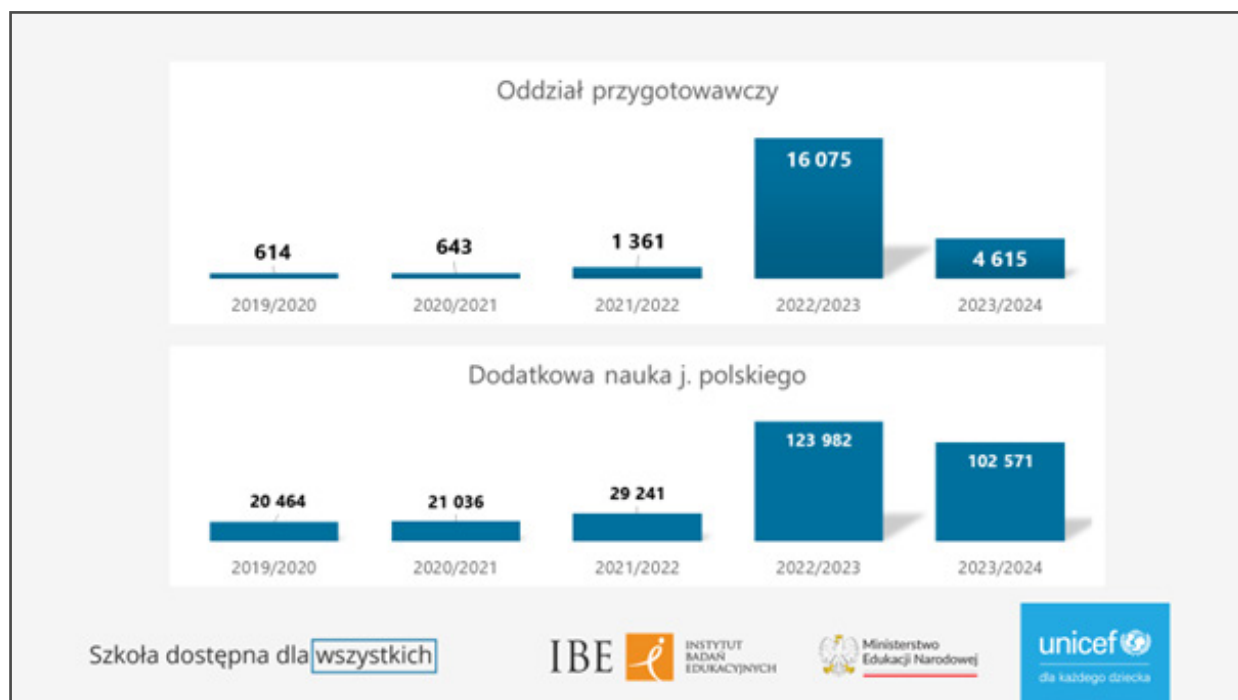




Liczba dzieci i uczniów w roku szkolnym 2023/2024

Typ szkoły lub placówki	Liczba dzieci i uczniów
Szkoła podstawowa	168 757
Szkoła policealna	65 144
Wychowania przedszkolne	52 646
Technikum	27 140
Liceum ogólnokształcące	21 635
Branżowa szkoła I stopnia	8 913
Inne	1 245
Suma końcowa	345 480

Szkoła dostępna dla **wszystkich**IBE  INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH Ministerstwo
Edukacji Narodowej
dla każdego dzieckaUdział liczby dzieci i uczniów
cudzoziemców w latach
2019/2020 -2023/2024 w liczbie
dzieci i uczniów ogółemSzkoła dostępna dla **wszystkich**IBE  INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH Ministerstwo
Edukacji Narodowej
dla każdego dziecka





2. Transkrypcja wykładu prof. Małgorzaty Pamuły-Behrens pt. „Rola nauczycieli w przyswajaniu języka drugiego przez uczniów z doświadczeniem migracji”

„W moim wystąpieniu skoncentruję się przede wszystkim na osobach uczących uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji i ich roli w nauczaniu wrażliwym kulturowo. Opowiem o wyzwaniach, jakie przed nimi stoją w procesie uczenia języka kraju osiedlenia i o roli pierwszego języka, a także o tym, co może pomóc lepiej rozumieć osoby z doświadczeniem migracji i jak im towarzyszyć w procesie akulturacji. Przedstawię także Państwu zarys szkolenia, które powstaje przy zaangażowaniu IBE i UNICEF oraz ekspertek zajmujących się powyższymi zagadnieniami. Jest ono adresowane do tych osób, które chcą poszerzyć swoje kompetencje zawodowe i skuteczniej uczyć uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji.

Uczniowie z doświadczeniem migracji, którzy trafiają do polskich szkół mają zróżnicowane umiejętności językowe oraz doświadczenie edukacyjne, gdyż różne są ich losy migracyjne. Wszyscy jednak mają specyficzne potrzeby edukacyjne: jedni potrzebują więcej wsparcia językowego, a inni zaś intensywniejszych działań w procesie adaptacji; jedni będą mogli skorzystać z wiedzy i umiejętności nabytych w innych szkołach czy systemach, inni nie będą mieli takiego kapitału. Te czynniki będą w znacznym stopniu determinować edukację i integrację tej grupy uczących się w polskiej szkole.

Najtrudniej w tym aspekcie będzie osobom, które nie znają języka polskiego lub znają go słabo, mają luki edukacyjne i rodziców, którzy często sami potrzebują czasu na adaptację w nowym miejscu i nie są w stanie pomóc swoim dzieciom w procesie uczenia się. W szkole oczekuje się, że w tej sytuacji wsparcia udzielą im nauczyciele i nauczycielki. Wiemy jednak, że większość polskich pracowników oświaty nie była przygotowana do takiej pracy, nie ma w tym zakresie kompetencji zawodowych i nie potrafi skutecznie uczyć osób z doświadczeniem migracji.

W doskonaleniu zawodowym nauczycieli konieczne jest wypełnienie tej luki, gdyż badania wskazują, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji nie otrzymują w szkole wystarczającego wsparcia. W rezultacie istnieje ryzyko, że osiągną oni słabsze wyniki i – częściej niż rodzimi użytkownicy języka – nie będą kontynuować nauki na wyższych etapach edukacji lub wypadną z systemu. Ich wiedza i umiejętności będą mniejsze. Uczący ich nauczyciele koncentrują się na rozwijaniu języka i wiedzy przedmiotowej, zupełnie zapominając o wyzwaniu poznawczym, jakie musi towarzyszyć uczeniu się. Proponując przede wszystkim niewymagające poznawczo zadania, zwiększają ryzyko, że ich uczniowie i uczennice mniej rozwiną kompetencje bardziej

złożone, jak umiejętność analizowania, syntezy. Dodatkowo, planując lekcje w szkole, rzadko bierze się pod uwagę różnice kulturowe, co może skutkować problemami adaptacyjnymi, konfliktami pomiędzy uczniami i uczennicami i ich rodzicami o wartości związane z krajem pochodzenia i osiedlenia, a także konfliktami między rówieśnikami. Dlatego warto wdrożyć do swojej praktyki nauczanie wrażliwe kulturowo, bo – stosując je – pracujemy z **postawami** w procesie uczenia, zapewniając wszystkim uczniom i uczennicom **dostęp do dobrej jakości** edukacji. Nauczanie wrażliwe kulturowo, do którego będziemy zachęcać na naszym szkoleniu wrześniowym, to także zestaw narzędzi, pomagających nieautonomicznym uczącym się stać się osobami refleksyjnymi. Wymaga ono od nauczycieli i nauczycielek „**nałożenia** na czas nauczania **okularów wrażliwych kulturowo**”. **Są one potrzebne**, aby lepiej budować **relacje z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, zdobywać wiedzę**, jak **wspierać** osoby z innych kultur, aby mogły one w pełni korzystać z edukacji, wzmacniać **umiejętności budowania społeczności**, środowiska pomagającego się uczyć. Z nauczania wrażliwego kulturowo skorzystają zarówno osoby z doświadczeniem migracji, jak i pozostali uczniowie i uczennice w klasie.

Przyjrzyjmy się zatem, jak uczyć osoby z doświadczeniem migracji. „Nałożmy na chwilę okulary glottodydaktyków”, czyli osób, które potrafią uczyć języka obcego, i pamiętajmy o tym, że te „okulary” mają „filtr” nauczania wrażliwego kulturowo. Słaba znajomość języka, jakim posługują się wszyscy w szkole jest ogromną barierą dla dzieci z doświadczeniem migracji. Utrudnia ona lub uniemożliwia uczenie się, utrudnia nawiązanie przyjaźni, a także prowadzi do nieporozumień, konfliktów.

W szkole wszystko jest oparte na języku, bo uczymy języka, uczymy się poprzez język, a także uczymy się o języku. Język jest sposobem widzenia świata,

rozumienia go, mówienia o nim. Dlatego niezależnie od tego, czy uczymy języka polskiego, historii, matematyki czy wychowania fizycznego – wszyscy uczymy języka polskiego, bo jest on narzędziem komunikacji. W szkole operuje się dwoma typami języka – językiem do codziennej komunikacji oraz językiem edukacji szkolnej. Czym one się różnią? Język codziennej komunikacji usłyszymy na przerwie w rozmowach między dziećmi, w czasie zakupów w sklepie szkolnym, w świetlicy podczas zabaw. Język edukacji szkolnej będzie obecny na lekcjach podczas prezentacji nauczycielskich, objaśnień, wydawania poleceń do wykonania określonych zadań. Przyjrzyjmy się tym językom, a szczególnie językowi edukacji szkolnej, bo zadaniem nauczycieli i nauczycielek jest nauczenie właśnie tego języka.

Język komunikacji codziennej możemy nazwać „podstawowym systemem komunikacji interpersonalnej”, a język edukacji szkolnej „zaawansowanym poznawczo językiem akademickim”. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji opanowują język komunikacji codziennej dość szybko – wystarczą rok lub dwa lata, by sprawnie się nim posługiwać. Jest on zdecydowanie mniej wymagający poznawczo i może funkcjonować w różnych kontekstach: szerokim – gdy rozmówca czy rozmówczyni jest z nami w bezpośrednim kontakcie – lub ograniczonym, gdy np. rozmawiamy przez telefon. Łatwiej jest oczywiście zrozumieć język, przy szerszym kontekście. Warto o tym pamiętać, przygotowując lekcje. Zobaczmy zatem, czym się charakteryzuje zaawansowany poznawczo język akademicki? Przede wszystkim bez względu na to, czy jest stosowany w szerokim kontekście czy ograniczonym, jest onznacznie trudniejszy od języka codziennej komunikacji. Opanowanie go na poziomie rodzimych użytkowników języka zajmuje od 5 do 7 lat. To nam pokazuje, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji przez wiele lat

potrzebują wsparcia językowego, jeśli chcemy, aby ich szanse edukacyjne były podobne do tych, które mają polskie dzieci. Zatrzymajmy się jeszcze chwilę przy języku edukacji szkolnej i zobaczmy, jak jest zdefiniowany i jakie ma funkcje.

Język edukacji szkolnej (JES) to język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania i demonstrowania wiedzy i umiejętności.

Jakie funkcje ma JES? Jest on przedmiotem nauczania, a celem procesu dydaktycznego jest rozwój kompetencji komunikacyjnej, umożliwiającej, m.in. funkcjonowanie w szkole i zwykłe, codzienne porozumiewanie się. Dzięki poznawaniu podsystemów języka i rozwijaniu sprawności językowych jest środkiem pozwalającym na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, m.in. za pomocą słownictwa specjalistycznego. JES jest także narzędziem samorealizacji – rozwój indywidualny i społeczny odbywa się dzięki językowi, przy czym brak znajomości języka edukacji szkolnej opóźnia możliwość pełnego rozwoju lub wręcz go uniemożliwia.

Rolą uczących nauczycieli i nauczycielek jest wspieranie językowe ucznia czy uczennicy z doświadczeniem migracji tak długo, jak długo tego potrzebuje. Ucząc języka edukacji szkolnej systematycznie budujemy umiejętności komunikacyjne ucznia w kontekście szkolnym oraz wyposażamy go w narzędzia językowe konieczne do zdobywania wiedzy i jej demonstrowania.

Skoro mamy uczyć tego języka, to przyjrzyjmy się mu z bliska. Zobaczymy, w czym może on sprawiać problemy. To ważne doświadczenie, bo będąc rodzimymi użytkownikami języka, nie zawsze łatwo nam „wejść w buty” uczących się dzieci, które starają się ośwoić i poznać nowy język. Dzięki takim zabiegom możliwe będzie zastosowanie skuteczniejszych strategii dydaktycznych ułatwiających uczenie się.

Dla uczących się język edukacji szkolnej jest wyzwaniem na trzech poziomach: na poziomie słów, zdania i dyskursu. Poziom słów łatwo nam sobie wyobrazić: każdy przedmiot dysponuje własnym słownictwem specjalistycznym, np. „wywierzynisko” – to słowo, które spotkamy przede wszystkim na lekcjach przyrody czy geografii, a „bryły”, „równania” czy „równania z jedną niewiadomą” zdecydowanie przynależą do matematyki czy fizyki.

Jednak język edukacji szkolnej jest wyzwaniem także na poziomie zdania. Zdania w języku edukacji szkolnej, w porównaniu z językiem codziennej komunikacji, są bardziej złożone, połączone wskaźnikami zespolenia typowymi dla języka naukowego. Teksty są także dłuższe, nasycone informacjami, nietatwe dla uczących się języka.

Dlatego pracując z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, stale warto zastanawiać się nad językiem i zadawać sobie pytania dotyczące tego właśnie aspektu: co osoby uczące się miałyby zrobić za pomocą języka? Chcielibyśmy, żeby powiedziały np., że czegoś brakuje lub czymś się interesują, opisały eksperyment, streściły tekst, przygotowały listę przyborów szkolnych itp. Co jest potrzebne (językowo) do wykonania tego zadania? Te zagadnienia, razem z praktycznymi ćwiczeniami, będziemy objaśniać na naszym szkoleniu, o którym wspominałam na początku wystąpienia.

Myśląc o procesach uczenia się języka, ważne jest, aby pamiętać, że nie tylko uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji uczą się języka. Dziecko polskie, gdy wchodzi do systemu edukacji w przedszkolu, uczy się 10 nowych słów na dzień, a w trakcie edukacji szkolnej – nawet do 20 dziennie. Jednak różnica między uczniami i uczennicami będącymi rodzimymi użytkownikami języka a uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, którzy są w drodze do dwujęzyczności, jest zasadnicza. Rodzimym użytkownikom języka przyrasta

przede wszystkim język edukacji szkolnej, a uczniowie z doświadczeniem migracji muszą także w tym samym czasie zwiększać swoje kompetencje językowe: muszą uczyć się rozumienia tekstów mówionych i pisanych w nowym języku, muszą nauczyć się konstruowania poprawnych zdań, bo przecież każdy język ma swoją logikę i może mieć bardzo odmienną budowę, np. w języku polskim szyk może być dość luźny, natomiast w języku niemieckim orzeczenie będzie zawsze na końcu zdania.

Kontynuując refleksję na temat roli nauczycieli w procesie uczenia się języka przez uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji, chciałabym podkreślić jeszcze raz: wszyscy nauczyciele i nauczycielki w szkole uczą polszczyzny. Język polski będzie się „nabudowywał” na już istniejących u tych osób kompetencjach językowych (zdobytych dzięki nauce języka ojczystego), będzie korelował z postawami wobec języka kraju osiedlenia oraz z motywacją. Badania psycholingwistów i językoznawców wyraźnie pokazują, że poziom znajomości języka kraju pochodzenia pozytywnie koreluje z nauką języka osiedlenia. Im lepsza znajomość własnego języka, tym łatwiej uczniom i uczennicom z doświadczeniami migracji będzie opanować drugi język.

Ponieważ wszyscy nauczyciele i nauczycielki w szkole uczą języka, przyjrzyjmy się teraz matematyce okiem glottodydaktyka. Gdzie odnaleźć można na tych lekcjach język polski? Będzie on obecny w trakcie mówienia, rozmawiania, mediacji, np. tłumaczenia, czytania tekstów: poleceń, zadań tekstowych, objaśnień w podręczniku, objaśniania, udowadniania, podczas demonstrowania wiedzy i umiejętności, w tabelach i ilustracjach.

Jak zatem uczyć języka edukacji szkolnej? Podam tutaj kilka sposobów, a więcej praktycznych rozwiązań znajdą państwo w naszym szkoleniu online.

Warto dokonywać analizy języka edukacji szkolnej w dyskursie, zachowywać równowagę pomiędzy tekstami informacyjnymi i literackimi, analizować i wprowadzać struktury językowe, dokonywać analizy i wprowadzać słownictwo ogólne, ogólnoakademickie i specjalistyczne. Ważne jest także, aby uczyć słownictwa w kontekście.

Co może robić nauczyciel czy nauczycielka, żeby lepiej uczyć uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji?

- Uwrażliwiać na różne rejestry językowe. Podkreślać wagę stosowania odpowiedniego języka w różnych kontekstach.
- Systematycznie uczyć nowego słownictwa i strategii pomocnych w jego zapamiętaniu. Zachęcać do nauki słownictwa specjalistycznego i zrozumienia, w jaki sposób używa się go w różnych dziedzinach akademickich.
- Pomagać uczniom i uczennicom rozpoznawać i zrozumieć funkcje językowe, a także uczyć umiejętności, takich jak: podsumowywanie, analizowanie i synteza informacji, które są kluczem do osiągnięcia sukcesu szkolnego.
- Podkreślać znaczenie języka edukacji szkolnej na przykładzie różnych przedmiotów. Pokazywać uczniom, w jaki sposób język różni się między poszczególnymi przedmiotami i jak wykorzystywać zdobytą wiedzę o języku w praktyce.
- Stosować techniki wspierające rozwijanie umiejętności języka edukacji szkolnej, tzw. technika rusztowania. Zapewniać wsparcie, takie jak: organizatory graficzne, ramki zdaniowe i modelowanie języka.
- Mieć uważność na różnorodność kulturową i językową w klasie. Zachęcać uczniów do korzystania z ich językowych i kulturowych doświadczeń jako atutów w uczeniu się języka edukacji szkolnej.

- Pracować nad poleceniami i upewniać się, czy uczniowie je rozumieją.
- Adaptować teksty do możliwości i potrzeb językowych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Mogą skorzystać z metody JES-PL.
- Integrować naukę języka z nauką treści programowych. Projektować lekcje, które wyraźnie uczą języka edukacji szkolnej, adresując standardy treści.
- Opracować tak i system oceniania, aby mierzył też umiejętności uczniów w zakresie języka edukacji szkolnej i zapewnił im informację zwrotną w celu doskonalenia umiejętności językowych. Wykorzystać oceny do wspierania ciągłego rozwoju językowego uczniów.

Zapraszamy Państwa do udziału w naszym szkoleniu. Rekrutacja już niebawem, a trzymiesięczny kurs w formie asynchronicznej, dopasowanej do własnego rytmu nauczycieli i nauczycielek, którzy zdecydują się w nim wziąć udział, rozpocznie się w połowie września 2024. **Czego się Państwo na nim nauczą?**

- Jak przebiegają procesy uczenia się języka obcego i drugiego.
- Czym jest język edukacji szkolnej i w jaki sposób wspierać osoby z doświadczeniem migracji w uczeniu się polszczyzny.
- Strategii uczenia słownictwa w zakresie języka polskiego do codziennej komunikacji, a także do celów edukacyjnych.
- Podstaw nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego i drugiego ułatwiających wyjaśnienie, jak działa język polski.
- Podstaw pracy z tekstem obcojęzycznym (czytanie i rozumienie).

- Lepszego rozumienia problemów w procesie uczenia się uczniów/uczennic słabo lub wcale nieznających języka polskiego i pochodzących z odmiennych kulturowo miejsc.

Jakie umiejętności Państwo zdobędą?

- Jak dokonać wstępnej oceny umiejętności językowych osób z doświadczeniem migracji.
- Jak uczyć języka edukacji szkolnej, ucząc języka polskiego jako obcego i drugiego lub ucząc innych przedmiotów.
- Jak być wrażliwym kulturowo nauczycielem lub nauczycielką.

Zapraszamy na szkolenie już we wrześniu”.

Opis kursu znajduje się na stronie: asa.ibe.edu.pl

Formularz zapisów znajduje się pod linkiem: <https://rekrutacja.jpjo.pl/>

3

Odpowiedzi na pytania uczestników

Podczas transmisji Forum Eksperskiego uczestnicy mieli możliwość dzielenia się swoimi spostrzeżeniami oraz zadawania pytań na czacie. Odpowiedzi na pytania w sposób bieżący udzielali eksperci merytoryczni z projektu ASA.

Na część pytań odpowiedzieli eksperci uczestniczący w panelu dyskusyjnym (zamieszczamy transkrypcję tych odpowiedzi). Odpowiedzi na pytania otwarte, wymagające konsultacji z ekspertami Instytutu, Ministerstwa lub UNICEF-u zostały zebrane w niniejszym opracowaniu.

1. Jakie praktyki przyjmowania uczniów z doświadczeniem migracji do szkoły są skuteczne?

„Skuteczne praktyki przyjmowania do szkoły uczniów z doświadczeniem migracji zakładają, że integracja, a nie asymilacja, jest kluczowa. Ważne jest, aby uczniowie zachowali swoją narodowość i język. Szkoła powinna skupić się na dziecku, niezależnie od jego pochodzenia. Uczniowie migrujący mogli przyjechać do Polski w różnych okresach migracyjnych, co wpływa na ich motywację i zdolności edukacyjne. Pandemia i wojna znacznie wpłynęły na ich edukację, co stanowi wyzwanie dla polskich szkół. Rodzice często chcą zapisać dzieci do niższych klas, co może powodować problemy dydaktyczne i wychowawcze. Skuteczna integracja polega na naturalnym włączaniu uczniów do codziennego życia szkolnego, a nauczyciele powinni być do tego odpowiednio przygotowani. Szkoła powinna także korzystać z oddziałów przygotowawczych, które pozwalają uczniom na naukę języka polskiego i wzajemne wsparcie. Proces integracji jest trudny, ale możliwy do zrealizowania przy odpowiednim podejściu” – Marek Korbanek, dyrektor Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 12 w Poznaniu.

Szczegółowy opis skutecznych praktyk przyjmowania do szkoły uczniów z doświadczeniem migracji znajdzie Państwo w przygotowywanej publikacji

pani profesor Małgorzaty Pamuły-Behrens „Wrażliwe kulturowo zarządzanie edukacją. Przewodnik dla dyrektorów i dyrektorek przyjmujących do szkoły osoby z doświadczeniem migracji”. Publikacja ukaże się we wrześniu i będzie dostępna na stronie projektu asa.ibe.edu.pl.

2. Jakie rozwiązania na poziomie systemowym w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej są wdrożone i dostępne dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym?

„Polski system oświaty jest przygotowany na przyjęcie dzieci różnych narodowości, w tym tych, które nie posługują się językiem polskim w wystarczającym stopniu. Wojna w Ukrainie zwiększyła liczbę takich dzieci, co spowodowało wprowadzenie dodatkowych rozwiązań.

Każde dziecko, niezależnie od narodowości, ma prawo do wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, które jest zależne od wrażliwości i rozpoznania potrzeb przez nauczycieli.

Wśród dostępnych rozwiązań są specjalne metody pracy dla dzieci z niepełnosprawnościami oraz dla tych, które doświadczyły traumy wojennej. Ministerstwo Edukacji skupiło się na przeglądzie przepisów prawa i wprowadzeniu instrumentów wspierających, aby dzieci mogły się dobrze odnaleźć w polskiej szkole. Od września planowane jest zatrudnianie asystentów międzykulturowych.

Działania obejmują także rozwijanie kompetencji nauczycieli poprzez szkolenia i korzystanie z materiałów edukacyjnych dostępnych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Tworzone są specjalistyczne centra wspierające edukację włączającą, które mają na celu wspieranie szkół i przedszkoli.

Projekt „Szkoła dostępna dla wszystkich”, realizowany we współpracy z UNICEF, ma na celu przygotowanie nauczycieli specjalistów do organizacji pracy w poszczególnych społecznościach, aby szkoły stawały się bardziej dostępne i otwarte” – Elżbieta Neroj, dyrektor departamentu edukacji włączającej, Ministerstwo Edukacji Narodowej.

3. Jakie doświadczenia innych krajów zmagających się z kryzysem uchodźczym mogą być wykorzystane w Polsce?

„Doświadczenia innych krajów zmagających się z kryzysem uchodźczym mogą być cenne dla Polski. Kraje sąsiadujące z Ukrainą, takie jak Słowacja i Czechy, podejmują szeroko zakrojone działania na rzecz integracji uchodźców, koncentrując się na całej społeczności szkolnej, a nie tylko na dzieciach z doświadczeniem uchodźstwa. Przykład Słowacji pokazuje, że kluczowa jest zmiana podejścia i myślenia, a także lokalna koordynacja działań. Tworzenie lokalnych grup wsparcia oraz spotkania przedstawicieli szkół pomagają wymieniać się dobrymi praktykami.

Słowacja wdrożyła program »Społeczny kompas emocjonalny«, który uczy dzieci nazywać emocje i radzić sobie z nimi, co może być cenną inspiracją dla Polski. Czechy stworzyły program wsparcia psychospołecznego, skupiający się na zdrowiu psychicznym dzieci, który obejmuje intensywne szkolenia dla nauczycieli.

Austria i Niemcy kładą duży nacisk na naukę języka, oferując elastyczne kursy językowe dostosowane do różnych grup wiekowych i poziomów znajomości języka. Niemcy stworzyły także specjalne kursy dla dzieci przechodzących ze szkoły podstawowej do ponadpodstawowej.

Podsumowując, kluczowe elementy to lokalna koordynacja, wsparcie psychospołeczne i elastyczne programy nauki języka, które mogą być zaadaptowane w polskim systemie edukacji” – Aleksandra Duda, UNICEF.

4. Jak pracować z uczniami z doświadczeniem migracji, posiadającymi dodatkowe, indywidualne potrzeby edukacyjne?

„Praca z uczniami z doświadczeniem migracji, którzy mają dodatkowe, indywidualne potrzeby edukacyjne, jest wyzwaniem ze względu na ich różnorodne potrzeby. Oprócz niepełnosprawności mogą to być trudności związane z adaptacją kulturową, nauką języka czy też zdolnościami. Wsparcie powinno uwzględniać rolę języka, dostosowując narzędzia terapeutyczne i edukacyjne do poziomu znajomości języka ojczystego uczniów.

Projektowanie uniwersalne i adaptacyjne podejście są kluczowe. Warto wspierać motywację uczniów, pokazując, że szkoła jest miejscem budowania trwałych kompetencji, a nie tylko tymczasowym etapem. Takie podejście jest korzystne zarówno dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, jak i dla polskich uczniów.

Szczególną uwagę należy poświęcić uczniom z ponadprzeciętnym potencjałem poznawczym. W ich przypadku portfolio dokumentujące dotychczasowe osiągnięcia edukacyjne może pomóc w zidentyfikowaniu ich talentów i budowaniu ich sprawczości. Grupy wspierające zarówno poznawczo, jak i kulturowo mogą sprzyjać rozwojowi tych uczniów.

Podsumowując, wsparcie uczniów z doświadczeniem migracyjnym i dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi wymaga elastyczności, indywidualnego podejścia i zaangażowania w budowanie motywacji oraz rozwijanie ich potencjału” – Tomasz Knopik, IBE.

5. Jakie rozwiązania metodyczne sprawdzają się w praktyce podczas pracy na lekcji z grupami zróżnicowanymi także kulturowo?

„Metodyczne rozwiązania w pracy z grupami zróżnicowanymi kulturowo, które sprawdzają się w praktyce, opierają się na budowaniu poczucia sprawczości u uczniów. Kluczowe jest wykorzystanie metod aktywizujących, konstruktywistycznych, które pobudzają uczniów do działania i współtworzenia procesu uczenia się. Warto przypomnieć sobie klasyczne podejścia, takie jak: metoda Montessori, metody Janusza Korczaka, techniki Celestyna Freineta, metoda planu daltońskiego i metoda projektów, które wciąż są skuteczne.

Nauczyciele powinni elastycznie dostosowywać swoje plany dydaktyczne do bieżących potrzeb i sytuacji w klasie, zamiast trzymać się sztywnych scenariuszy. Ważne jest także, aby uczniowie mieli przestrzeń do odpowiedzialności za własne uczenie się, co można osiągnąć poprzez działania grupowe i dialogiczne.

Wykorzystanie różnorodnych metod i technik wymaga od nauczycieli ciągłej refleksji nad własną pracą i adaptacji do zmieniających się warunków.

Nauczyciele mogą czerpać inspiracje z różnych źródeł, takich jak: strony internetowe, publikacje edukacyjne oraz podcasty. Kluczowe jest, aby wspólna przestrzeń edukacyjna była miejscem, gdzie zarówno uczniowie, jak i nauczyciele będą mogli się rozwijać, ucząc się od siebie nawzajem i budując wzajemne poczucie sprawczości” – Beata Jachimczak, UAM.

6. Jakiego wsparcia w zakresie rozwoju kompetencji potrzebują nauczyciele, nauczyciele specjaliści szkolni pracujący z uczniami z doświadczeniem migracji?

„Mimo wieloletniego promowania metod aktywizujących, nauczyciele nadal pytają o te same techniki, co sugeruje, że coś w systemie edukacji nie działa prawidłowo. Chociaż nauczyciele mają dostęp do narzędzi i znają metody aktywizujące, napotykają opór ze strony uczniów, rodziców, a nawet dyrektorów, co utrudnia ich wdrażanie. Przykłady metod, takich jak: podział na grupy, praca projektowa czy lekcja odwrócona spotykają się z niezrozumieniem i brakiem akceptacji.

Aby szkoła mogła skutecznie wspierać wszystkich uczniów, musi również być środowiskiem przyjaznym dla nauczycieli. Nauczyciele często gubią się w nadmiarze dostępnych materiałów i wybierają te, które mogą szybko zastosować, co prowadzi do braku refleksji nad ich mocnymi stronami.

Aby efektywnie wspierać uczniów, nauczyciele muszą mieć czas na refleksję nad swoimi kompetencjami i sposobami ich wykorzystania w pracy dydaktycznej” – Monika Piechowicz-Kruk.

7. Udostępnianie materiału na lekcji na poziomie szkoły ponadpodstawowej w 4 językach (jak na Podlasiu – w językach: czeczeńskim, ukraińskim, białoruskim i polskim) jest nierealne. Czy oczekiwanie znajomości języka polskiego powinno być na tym etapie edukacji jednym z kryteriów kontynuacji edukacji?

Odpowiedź na powyższe pytanie nie jest jednoznaczna, a decyzja o kontynuacji nauki powinna uwzględniać wiele informacji kontekstowych związanych, m.in. z etapem edukacyjnym, od którego uczeń lub uczennica rozpoczęli naukę w polskiej szkole, poziomem znajomości zarówno języka edukacji szkolnej, jak i języka komunikacyjnego. Opanowanie języka polskiego, a w szczególności języka edukacji szkolnej, jest niezbędne do efektywnego korzystania z edukacji

realizowanej w języku polskim i jest predyktorem sukcesu edukacyjnego. Jednak – jak pokazują badania – pełne opanowanie języka edukacji szkolnej trwa od 5 do 7 lat. Zatem kryterium znajomości języka nie powinno być kryterium wykluczającym ucznia z kontynuacji nauki. Nauczyciele, pracując z uczniami, również na poziomie ponadpodstawowym, mogą stosować różnorodne metody nauczania. Jedną z najskuteczniejszych metod nauczania w takich warunkach jest CLIL (Content and Language Integrated Learning), czyli zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe. Jest to takie podejście do procesu edukacyjnego, które stawia przed uczniem dwa cele jednocześnie: poznanie treści przedmiotowych oraz opanowanie języka obcego, w którym odbywa się nauka (Coyle i in., 2010). Innym rozwiązaniem metodycznym jest nauka w nurcie pedagogiki transjęzycznej, czyli podejścia do nauczania, które uznaje i docenia różnorodność językową uczniów, wykorzystując ich zdolność do płynnego poruszania się między używanymi językami. Naturalną częścią procesu uczenia się jest w tym przypadku integrowanie języków, które zna uczeń w różnym stopniu, a więc języka ojczystego, języka polskiego i języka obcego nowożytnego (najczęściej jest to język angielski). Podejście to wymaga przygotowania nauczycieli, którzy w trakcie lekcji powinni uwzględnić cały repertuar językowy uczniów, umożliwiając im elastyczne i strategiczne używanie języków.

8. Jak radzić sobie z brakiem motywacji uczniów z Ukrainy?

Uczniowie uchodźcy z Ukrainy mogą z wielu powodów doświadczać braku motywacji do nauki. Część z tych przyczyn jest specyficzna dla tej grupy uczniów i wynika z sytuacji, w której się znaleźli, a więc sytuacja ta może być konsekwencją doświadczeń wojennych, traumy, stresu z nimi związanymi, a także szoku kulturowego i trudności adaptacyjnych. Motywację do nauki

może obniżać nieznajomość lub słaba znajomość języka polskiego, co może wywoływać frustrację i zniechęcenie do nauki. Ważnym czynnikiem obniżającym motywację do nauki jest poczucie niestabilności, brak pewności co do czasu pobierania nauki w polskim systemie edukacji i tego, gdzie będzie ona kontynuowana w przyszłości. Oprócz wymienionych, specyficznych dla uczniów migrantów czynników, brak motywacji może być spowodowany tymi samymi czynnikami, co w przypadku uczniów polskich, np. brakiem zainteresowań, trudnościami w opanowaniu materiału szkolnego, doświadczanymi problemami emocjonalnymi, problemami zdrowotnymi, brakiem wsparcia ze strony nauczycieli i rodziców. Dlatego pierwszym krokiem powinno być wnikliwe rozpoznanie czynników powodujących obniżenie motywacji do nauki, a następnie dostosowanie strategii postępowania adekwatnej dla danego ucznia czy uczennicy. Praktyki dydaktyczne skoncentrowane na indywidualnym podejściu do ucznia, kreowaniu wspierającego środowiska edukacyjnego, zapewnienie wsparcia językowego i psychologicznego są skuteczne w przypadku uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Stosowanie aktywnych metod nauczania, wykorzystanie nowoczesnych technologii, odwołanie się do zainteresowań uczniów, wyznaczanie realistycznych, adekwatnych do możliwości zadań i celów są uniwersalnymi metodami wzmacniającymi motywację do nauki.

9. Czy można prosić o konkretne scenariusze lekcji wychowawczych dotyczące integracji uczniów z doświadczeniem migracji z resztą klasy?

Przydatne w pracy nauczycieli i nauczycielek materiały edukacyjne można znaleźć na stronach internetowych, m.in. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Ośrodka Rozwoju Edukacji, Fundacji Emic i in.

W projekcie »Szkola dostępna dla wszystkich« jest opracowywany program

warsztatów rozwijających dobrostan szkolny, przeznaczonych dla uczniów klas 4–8 szkół podstawowych. Program o nazwie »I'm well« skierowany jest do wszystkich uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży z tzw. klas mieszanych, tj. klas złożonych z osób narodowości polskiej i migrantów. Program będzie obejmował trzy komponenty dobrostanu: akademicki, społeczny i emocjonalny. Integracja uczniów w klasach mieszanych jest ważnym wyznacznikiem dobrostanu społecznego. Program będzie dostępny na początku 2025 roku.

10. Jakimi metodami odpowiedzieć na lekcji j. polskiego na wszystkie zróżnicowane potrzeby uczniów i polskich, i z doświadczeniem migracji, by lekcja zrealizowała skutecznie wszystkie te potrzeby? Chodzi mi także o realizację podstawy programowej.

W świetle współczesnego podejścia do edukacji, rozwiązaniem umożliwiającym skuteczną naukę uczniów z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb edukacyjnych jest uniwersalne projektowanie procesu uczenia się. Jest to takie projektowanie, które uwzględnia dostępność poznawczą materiału edukacyjnego zarówno w aspekcie jego prezentacji na lekcji przez nauczyciela, jak i ekspresji wiedzy i umiejętności przez ucznia.

11. Uchodźcy wojenni mogą otrzymać wsparcie w postaci 6 godzin nauki j. polskiego w grupach do 15 osób, natomiast pozostali UDM tylko 2 godz. Obserwujemy, że 6 godz. stanowi wręcz ciężar dla dzieci z klas 7–8. Dlaczego nie ma możliwości dostosowania liczby godzin do umiejętności dziecka w zakresie języka?

Od roku szkolnego 2024/2025 nauka języka polskiego w formie dodatkowej nauki będzie realizowana w wymiarze nie niższym niż 4 godziny tygodniowo (liczba tych godzin została zredukowana z 6 do 4).

12. Wspominacie Państwo o tworzeniu multikulturowych bibliotek. Czy mają Państwo wykaz księgarni, gdzie można zakupić na placówkę oświatową książki np. w języku białoruskim?

Niestety, nie posiadamy takiego wykazu.

13. Jestem glottodydaktykiem, ale nie mam uprawnień nauczycielskich. Czy nie sądzą Państwo, że powinno się prawnie określić zawód lektora i zaprosić lektorów języka polskiego jako obcego (drugiego) do szkół?

Przepisy w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz w sprawie kształcenia osób, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw nie precyzują wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli prowadzących dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Do dyrektora szkoły, w której realizowane są dodatkowe zajęcia z języka polskiego należy ocena, komu zostanie powierzone prowadzenie tych zajęć. Zgodnie ze stanowiskiem resortu edukacji, dodatkowe zajęcia z języka polskiego dla przybywających z zagranicy uczniów mogą prowadzić osoby, które poza kompetencjami glottodydaktycznymi posiadają przygotowanie pedagogiczne.

14. Rodzice też wymagają wsparcia językowego. Czy planowane jest podnoszenie kompetencji językowych rodziców?

Rodzice mogą korzystać z dostępnych kursów językowych dla dorosłych, m.in. szkoleń dla osób bezrobotnych i poszukujących pracy, w tym dla obywateli Ukrainy, które są formą aktywizacji zawodowej finansowaną przez urzędy pracy, szkoleń finansowanych z krajowego funduszu szkoleniowego i in. W projekcie »Szkoła dostępna dla wszystkich« skupiamy się na wsparciu

nauczycieli specjalistów i bezpośrednim wsparciu uczniów i uczennic.

Działania kierowane do rodziców, takie jak możliwość skorzystania z konsultacji specjalistycznych w języku ukraińskim, są podporządkowane ich głównemu celowi – pomocy dzieciom.

15. Czy i ewentualnie kiedy będą dostępne dla wszystkich materiały wypracowane w projekcie?

Materiały opracowane w projekcie **»Szkoła dostępna dla wszystkich«** są podzielone na dwie kategorie: materiały dla uczestników projektu i materiały dla wszystkich zainteresowanych. Materiały przeznaczone dla uczestników projektu będą udostępnione dla wszystkich zainteresowanych po jego zakończeniu i ich modyfikacji na bazie zebranych w trakcie projektu doświadczeń uczestników pełniących rolę DDU (najpóźniej pod koniec 2025 roku). Już we wrześniu będą udostępnione nagrania webinarów, będących teoretycznym wprowadzeniem do poszczególnych tematów realizowanych podczas szkoleń. Nagrania będą udostępnione w trybie otwartym na platformie Learning Passport. W projekcie opracowywane są także materiały przeznaczone dla poszczególnych grup odbiorców i te na bieżąco są udostępniane na stronie internetowej IBE oraz stronie asa.ibe.edu.pl.

16. Czy można prosić o przesłanie do uczestników dzisiejszej konferencji linków do materiałów i zasobów, szkoleń ZPE, aplikacji ? Byłoby to bardzo przydatne.

O udostępnieniu materiałów szkoleniowych poinformujemy mailowo wszystkich uczestników spotkania.

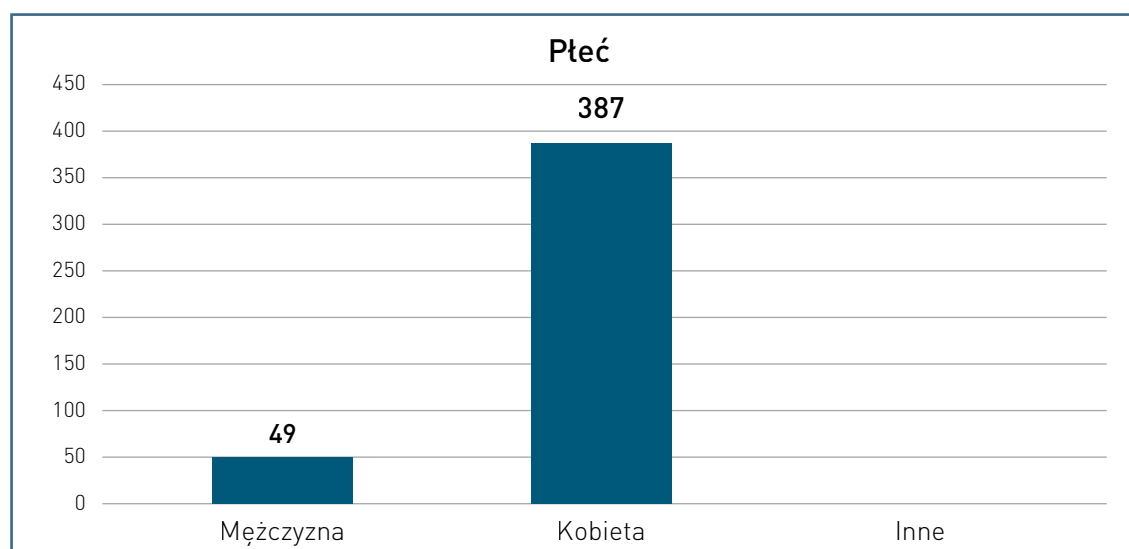
4

Analiza danych ankietowych

Badanie ankietowe zrealizowane podczas Forum Eksperckiego miało na celu eksplorację strategii, metod, sposobów pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, uznawanych za skuteczne przez nauczycieli. Po trwającym dwa lata etapie włączania uczniów z Ukrainy do polskiego systemu oświaty nauczyciele wypracowali już pewne rozwiązania, które wykorzystują w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Pytania otwarte o strategie stosowane w praktyce zawodowej pozwoliły nie tylko zidentyfikować najbardziej popularne sposoby pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, ale również dostrzec potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli w tym obszarze. Pytania dotyczyły takich elementów pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, jak: zarządzanie klasą zróżnicowaną, strategie wychowawcze sprzyjające integracji społeczności klasowej, sposoby dostosowania materiału edukacyjnego do potrzeb tych uczniów, diagnoza/ocena ich funkcjonowania, radzenie sobie z różnicami w poziomie wiedzy i umiejętności uczniów, wynikającymi z różnic programowych między polskim a ukraińskim systemem edukacji.

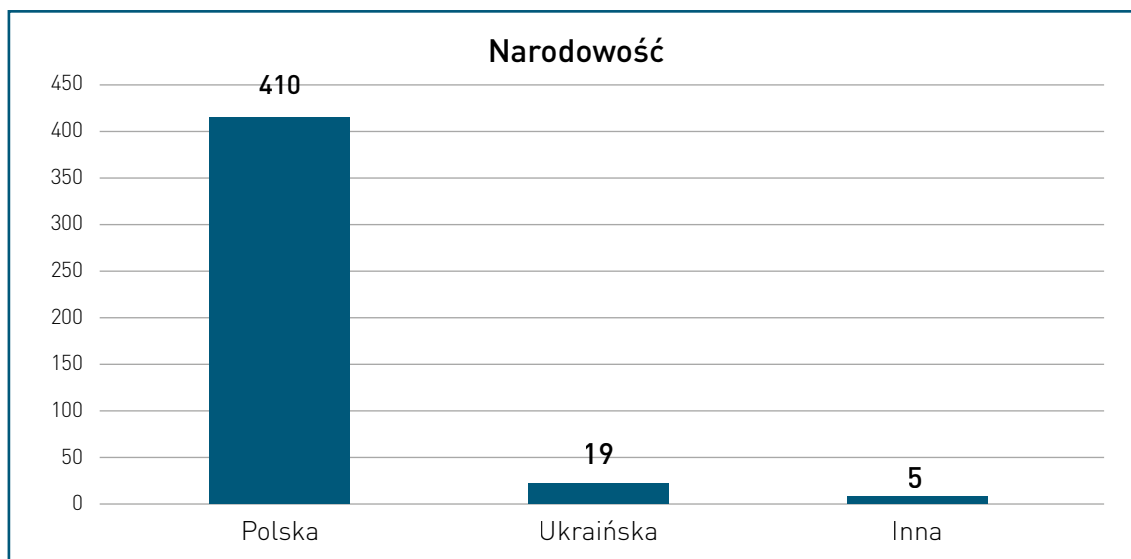
Charakterystyka respondentów

W badaniu sondażowym wzięło udział 436 uczestników Forum Eksperckiego. Zdecydowana większość, bo aż 88%, to kobiety (387 osób).



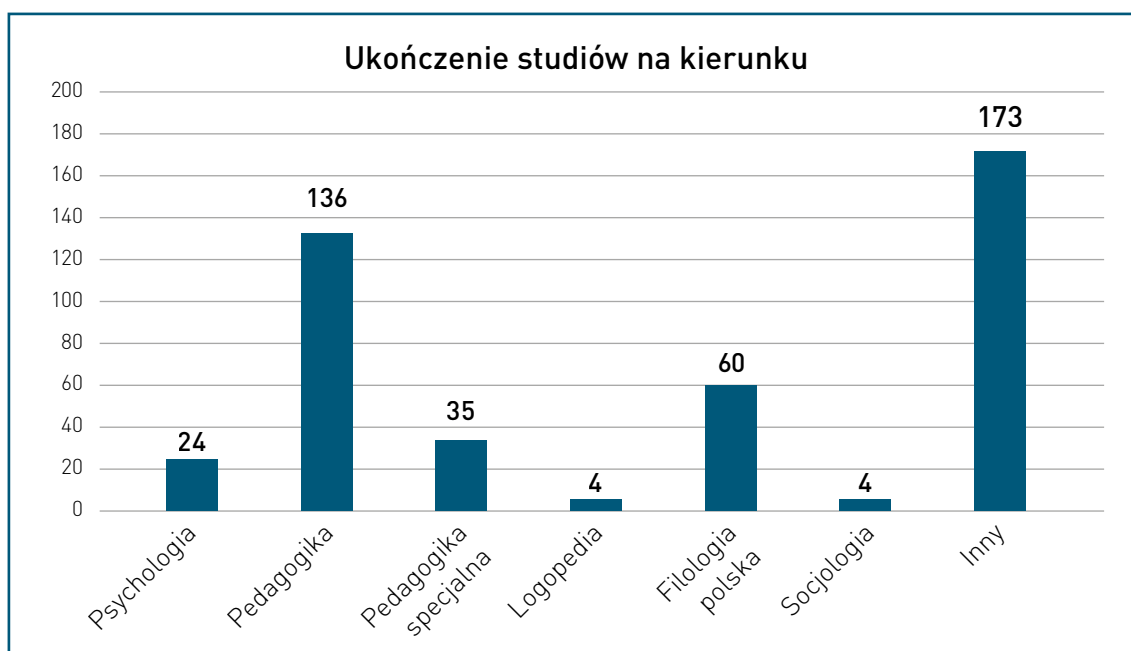
1. Płeć uczestników Forum

Badani byli w wieku od 28 do 65 lat – 410 osób było narodowości polskiej, 19 ukraińskiej i 5 innej.



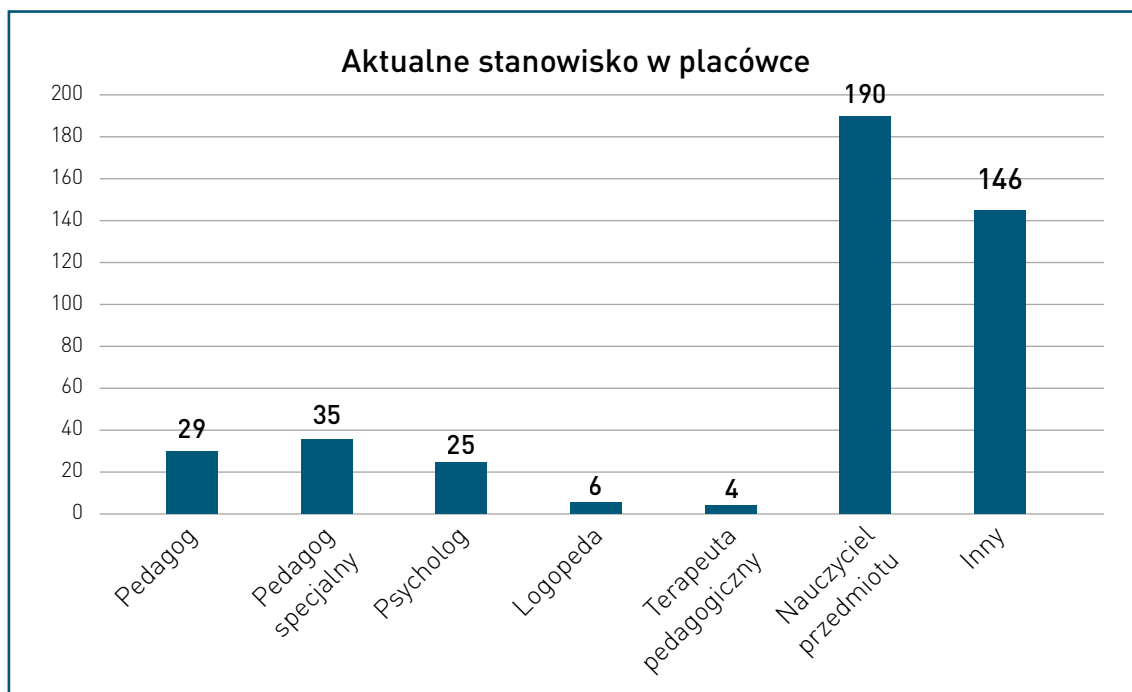
2. –Narodowość uczestników Forum

Zdecydowana większość uczestników to z wykształcenia pedagodzy (31%), pedagodzy specjaliści (8%), poloniści (14%), psychologowie (6%). Aż 40% badanych zadeklarowało inny kierunek ukończonych studiów.



3. Kierunek studiów uczestników Forum

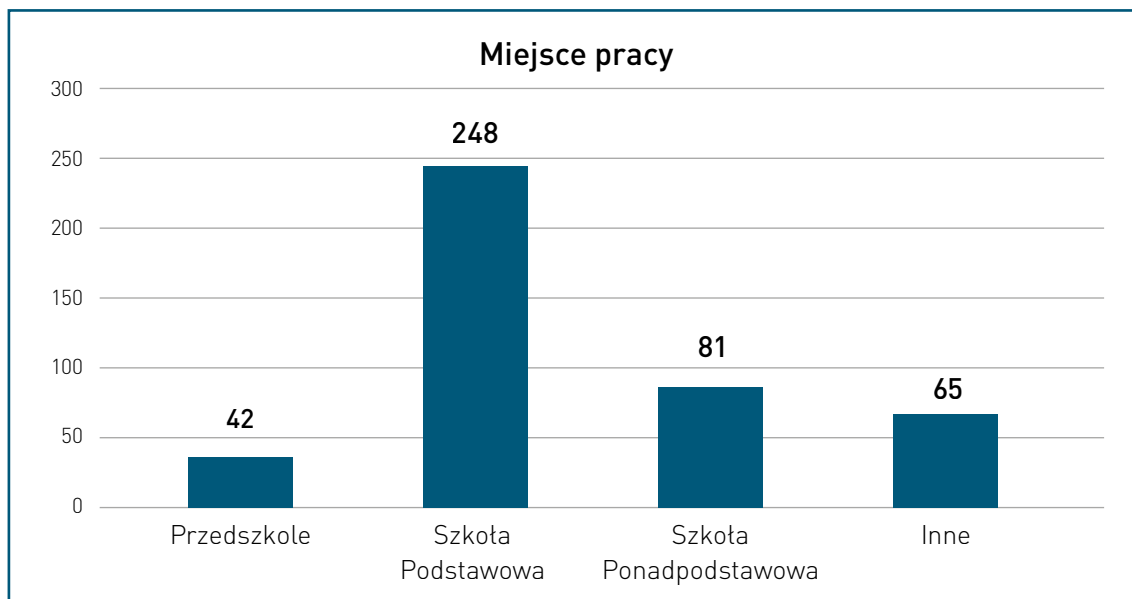
Podział uczestników ze względu na zajmowane stanowisko: 44% respondentów to nauczyciele przedmiotowi, 8% – pedagodzy specjaliści, 7% – pedagodzy, 6% – psychologowie, 34% to osoby reprezentujące inne stanowiska. W tej grupie mieścili się przedstawiciele organizacji pozarządowych, dyrektorzy szkół, pracownicy uczelni, pracownicy niepedagogiczni szkół i przedszkoli.



4. Stanowisko uczestników Forum w placówce

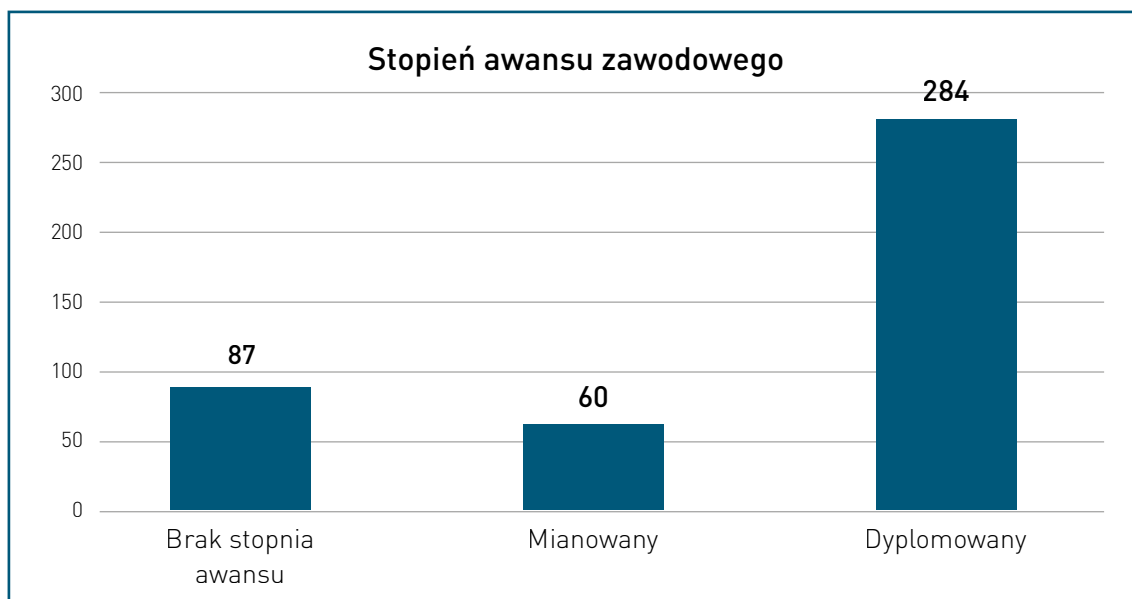
Zdecydowana większość badanych to pracownicy szkół podstawowych (57%).

Pracownicy szkół ponadpodstawowych stanowili 19% przedszkoli – tylko 10%.



5. Miejsce pracy uczestników Forum

W grupie ankietowanych nauczycieli największy odsetek stanowili nauczyciele dyplomowani.



6. Stopień awansu zawodowego uczestników Forum

Analiza odpowiedzi uczestników Forum

Uczestnikom Forum – za pomocą pośredniej metody sondażowej (ankiety internetowej) – zadano 8 pytań otwartych poświęconych problematyce wyzwań związanych z integracją uczniów z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole. W ankiecie wzięły udział 432 osoby. Dla każdego z pytań uzyskano około 300 odpowiedzi o różnym poziomie złożoności. Tak pozyskany materiał empiryczny został poddany analizie jakościowej na podstawie założeń teorii ugruntowanej w jej paradygmacie obiektywistycznym (Glaser, Strauss 1967). Analiza materiału empirycznego opierała się na porównywaniu wyników według podobieństw i różnic między uzyskanymi odpowiedziami w celu wyodrębnienia zogniskowanych kategorii analizy (kodów). Podstawową strategią prowadzącą do naukowego wnioskowania była zatem analiza tematyczna, której efektem było zakodowanie materiału empirycznego. Procedura kodowania polegała na zidentyfikowaniu poszczególnych wątków pojawiających się w odpowiedziach na dane pytanie, a następnie ich zgrupowaniu (zagregowaniu) w postaci bardziej pojemnych kodów, ułożonych w szersze płaszczyzny analityczne. Dla każdego z pytań powstał odrębny zestaw kodów (kategorii). Do zakodowania danych wykorzystano program Dedoose, który umożliwia elastyczną pracę z kategoriami (kodami), pozwala także na ich zliczenie. Analizy w programie Dedoose dokonali dr Andrzej Jakaterynczuk i dr Karolina Podgórska (UMCS w Lublinie).

Zgodnie z techniką kodowania, niektóre wypowiedzi oznaczane były za pomocą kilku kodów. Poniżej przedstawiamy analizę odpowiedzi na poszczególne pytania.



Pytanie 1. „W jaki sposób dostosowujesz materiał edukacyjny do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy (np. polecenia do zadań, karty pracy, teksty)?”

Celem tego pytania było zbudowanie katalogu wykorzystywanych przez nauczycieli i nauczycielki w pracy dydaktycznej sposobów dostosowywania materiału edukacyjnego do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy. Dużo bardziej niż częstość poszczególnych kategorii odpowiedzi interesująca była ich różnorodność, gdyż wychodząc od doświadczeń praktycznych, możliwa była systematyzacja znanych i rekomendowanych w literaturze przedmiotu rozwiązań metodycznych. Podawane przykłady pokazują też szeroki zakres rozumienia procesu dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczniów jako legislacyjnie określonego zadania szkoły.

Odpowiedzi pokazały różne podejścia do tego problemu: od uniwersalnego projektowania materiału, którego forma i treść są jednakowe dla wszystkich uczniów, po specjalne dostosowania dla uczniów z Ukrainy, uwzględniające ich specyficzne potrzeby w zakresie używania i rozumienia przekazu słownego/tekstowego.

ANALIZA ILOŚCIOWA KATEGORII

Odpowiedzi udzielone na to pytanie pokategoryzowano, tworząc 13 kategorii, które przedstawiono poniżej.

Opracowane drzewo kodów (kategorii)

BRAK DOSTOSOWAŃ

01_brak dostosowań (ze względu na różne przyczyny)

DOSTOSOWANIA POLEGAJĄCE NA...

02 indywidualnym podejściu do ucznia

03 wykorzystywaniu tłumaczeń na język ukraiński (czasami rosyjski)

04 upraszczaniu języka komunikacji, poleceń i zadań

05 opieraniu się na interakcjach i udzielaniu wsparcia emocjonalnego

06 korzystaniu z pomocy specjalistów

07 realizowaniu zajęć dodatkowych

10 pracy w małych grupach

11 wydłużeniu czasu pracy

12 dostosowaniu oceniania

NARZĘDZIA UMOŻLIWIAJĄCE DOSTOSOWANIA

08 dodatkowe materiały: karty pracy, słowniczki, materiały gotowe, dostępne w sieci, także na dedykowanych stronach edukacyjnych

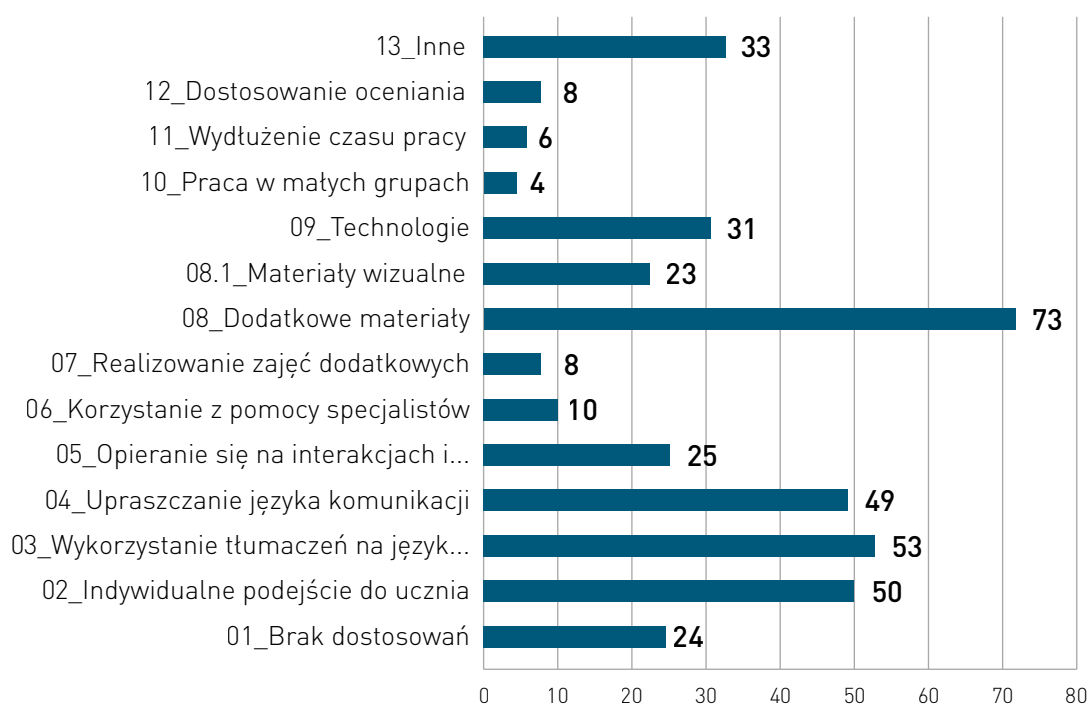
08.1 materiały wizualne: obrazki, diagramy, filmy

09 technologie: aplikacje do tłumaczeń oraz inne aplikacje i narzędzia online

INNE

13 inne odpowiedzi niedające się jednoznacznie skategoryzować

Pytanie 1. Liczba odpowiedzi dla poszczególnych kategorii



ANALIZA JAKOŚCIOWA WYBRANYCH KATEGORII

Dostosowania polegające na indywidualnym podejściu do ucznia

Odpowiednie przygotowanie materiału edukacyjnego pod względem formy to zwykle jeszcze nie koniec pracy nad jego dostosowywaniem do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym, które są wysoce zróżnicowane. Dlatego też nauczyciele indywidualnie kontrolują stopień zrozumienia treści przez ucznia, a gdy ten nie jest wystarczający – powtarzają, wyjaśniają, tłumaczą trudne słowa, przeznaczając więcej czasu na zapoznanie się z instrukcją do zadania, a potem na jego wykonanie. Działania te wykonują podczas bieżącej pracy na lekcji lub poświęcają na nie czas poza lekcjami.

Przykłady działań realizowanych na lekcji podczas procesu dydaktycznego:

Pracuję z dziećmi z autyzmem, które pochodzą z Ukrainy. Przygotowuję odpowiednie karty pracy, dużą czcionkę, przeznaczam dużo czasu dla uczniów na rozwiązywanie zadań, stosuję indywidualizację. Pracuję w grupie 5 osób. Młodzi też ta komunikuje się dobrze w języku polskim. Nauczyciele ze szkoły podstawowej wykonali bardzo dobrą pracę. Kontynuuję ich dzieło i dbam o dalszy rozwój swoich ukraińskich uczniów.

Zawsze pytam, czy uczeń rozumie polecenie, pytanie czy materiał lekcyjny.

Przykłady czynności, które nauczyciele wykonują poza głównym procesem dydaktycznym i kierują je tylko do uczniów potrzebujących wsparcia w rozumieniu treści przekazu słownego na lekcji:

Organizuję dodatkowe spotkania w szkole dla tych uczniów, by wyjaśnić omawiany na lekcji materiał.

Sprawdzam, czy uczeń zrozumiał zadanie poprzez rozmowy po lekcjach.

Dostosowania polegające na upraszczaniu języka komunikacji, poleceń i zadań

W podejściu ukierunkowanym na uniwersalne projektowanie znalazły się propozycje dostosowań językowych poleceń do zadań: nauczyciele-respondenci stosują krótsze formy poleceń, unikają skomplikowanych struktur gramatycznych, niskofrekwencyjnych terminów.

Dodatkowo podczas pracy z tekstem stosują pomocnicze materiały obrazkowe, schematy, diagramy oraz słowniki, banki wyrazów z objaśnieniami w języku polskim, jak również ukraińskim.

Karty pracy, polecenia i zadania w takiej formie nauczyciele często przygotowują samodzielnie:

Opracowuję, streszczam teksty podręcznikowe, teksty lektur.
Dzielę ćwiczenia redakcyjne na mniejsze części. Redaguję proste i jasne polecenia, dzieląc je na części.

Stosuję metodę preparowania tekstów.

Oprócz tego dostęp do zawartości treściowej tekstu ułatwiany jest poprzez dołączenie elementów wizualizujących:

Modyfikuję prace, dodaję więcej rysunków, zdjęć, stosuję proste, krótkie polecenia, pracuję, wykorzystując filmy, prezentacje, rysunki na tablicy.

Dla uczniów przejawiających trudności w pisaniu w języku polskim nauczyciele przygotowują notatki do wklejenia do zeszytu:

Przygotowuję notatki do wklejenia.

Dostosowania polegające na tłumaczeniu materiałów na j. ukraiński

Nie zawsze tekst sformułowany w języku polskim, nawet przygotowany zgodnie z metodyką ETR (Easy-To-Read), jest zrozumiały dla ucznia pochodzącego z Ukrainy. Wówczas niezbędne są teksty pomocnicze w języku ukraińskim lub bezpośrednio i bieżące tłumaczenia na ten język. Choć nauczyciele nie określali, w jakiej sytuacji korzystają z takich rozwiązań (czy dopiero wówczas, gdy tekst polski uproszczony jest niewystarczający), to w odpowiedziach uczestników Forum znalazły się informacje wskazujące na dostosowywanie materiału edukacyjnego poprzez bezpośrednie jego tłumaczenie na język ukraiński.

Uczeń ma prawo korzystać z tłumacza w telefonie komórkowym podczas bieżącej pracy na lekcji.

Wspomagam się tłumaczem, zmieniam polecenia na język ukraiński, ale też mówię najpierw po polsku, a potem po ukraińsku.

Prowadzę permanentne nauczanie w języku pochodzenia ucznia.

Przygotowuję sprawdziany w języku ojczystym dla uczniów z Ukrainy.

Nauczyciele wykorzystują materiały opracowane jako dwujęzyczne, dzięki czemu mogą z nich w pełni korzystać zarówno uczniowie polscy, jak i ukraińscy.

[...] przygotowywałam uczniom karty pracy z poleceniami w j. polskim i ukraińskim, korzystaliśmy na lekcjach z urządzeń wyposażonych w tłumacza oraz różnych fiszek obrazkowych, które oprócz obrazków miały wyrazy w języku polskim i ukraińskim, a dzięki którym w łatwy sposób można było budować różne, potrzebne w komunikacji zdania.

Niektórzy nauczyciele umożliwiają uczniom z Ukrainy wypowiadanie się w języku pochodzenia podczas zajęć muzycznych czy plastycznych.

W moim przypadku zawsze szukam zamienników piosenek, które pojawiają się, a wiem, że są odpowiedniki w języku ukraińskim. Zawsze uczeń z Ukrainy może śpiewać w swoim języku.

Zdarza się, że dostosowanie materiału, uproszczenie formy oznacza redukcję treści nauczania. Uczniowie ukraińscy otrzymują mniej zadań, zadania treściowo łatwiejsze – inne niż te, stawiane przed uczniami polskimi.

W pracy z uczniem z doświadczeniem migracji korzystam z innych

materiałów niż te obowiązujące klasę: uproszczone karty, filmy, streszczenia...

Tłumaczę tylko wybrane zadania na j. ukraiński.

Modyfikacje treściowe zadań

Dostosowaniu podlega nie tylko forma materiału edukacyjnego, ale również – jak wynika z odpowiedzi niektórych nauczycieli – jego treść. Polega to na szczególnej wrażliwości podczas prezentacji tematów przywołujących negatywne doświadczenia i konotacje z wojną, domem rodzinnym, utratą osób z najbliższej rodziny.

Staram się wyeliminować teksty dotyczące przemocy.

W wypowiedziach nauczycieli znalazły się zagadnienia związane z doбором treści znajdujących się w strefie najbliższego rozwoju. Dostosowując materiał, starają się opierać na treściach bliskich zainteresowaniom uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Dużo rozmawiam z uczniami na tematy ich interesujące.

Dostosowania polegające na opieraniu się na interakcjach i udzielaniu wsparcia emocjonalnego

Materiał edukacyjny w języku polskim może być z powodzeniem objaśniany przez innych uczniów, jeśli ci znają język pochodzenia oraz język polski w lepszym stopniu niż uczeń, który potrzebuje dodatkowych dostosowań. To rozwiązanie również pojawiło się w odpowiedziach uczestników, sugerując wykorzystywanie peer-tutoringu jako formy wsparcia uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Współpraca z innymi uczniami, którzy znają język kolegów/koleżanek.

Dostosowania polegające na korzystaniu z pomocy specjalistów

W niektórych odpowiedziach nauczyciele wskazywali na korzystanie z bieżącego wsparcia asystenta międzykulturowego, który pracuje bezpośrednio z uczniem i symultanicznie tłumaczy polecenia, objaśnia trudne słowa, sens zadania, kontroluje stopień rozumienia i wykonania ćwiczeń.

[...] w razie potrzeby korzystam z pomocy specjalisty do spraw wielokulturowości, który tłumaczy sprawdzian na język ukraiński.

Narzędzia umożliwiające dostosowania

Oprócz dostosowań materiału edukacyjnego służącego prezentacji treści uczenia się (instrukcja, polecenie, tekst do analizy) nauczyciele wykorzystują zróżnicowane narzędzia – pomoce dydaktyczne dające wiele możliwości ekspresji wiedzy. Dzięki temu uczniowie mają swobodę wyboru formy realizacji zadania lub zastosowania formy maksymalnie uniezależnionej od umiejętności językowych, np. przyporządkowanie hasła do obrazka, pytania zamknięte, odpowiedź w formie wypowiedzi słownej zamiast tekstowej, wykonywanie ćwiczeń na komputerze z translatoem.

[...] przygotowanie przykładów na zasadzie uzupełniania, łączenia pojęć z obrazem, wydłużenie czasu na odpowiedź, ocena zapisu uwzględniająca poziom przyswojenia języka, wskazanie materiałów dwujęzycznych w zasobach bibliotecznych i online.

W wypowiedziach respondentów pojawiły się także kwestie doboru metod i form dydaktycznych sprzyjających uczeniu się w sytuacji niepełnej znajomości języka polskiego.

Odwrócona lekcja, stosowanie gier komunikacyjnych i dramy bez bezpośredniej komunikacji językowej.

Przygotowywanie projektów do realizacji w grupach.

Niedostosowywanie materiału

Wśród wypowiedzi nauczycieli pojawiały się także głosy o niedostosowywaniu materiału – nauczyciele wykorzystują wówczas materiały w języku polskim i cały proces dydaktyczny również prowadzą w tym języku, oczekując, że – pomimo początkowych trudności – uczeń opanuje w końcu język edukacji szkolnej na poziomie umożliwiającym mu coraz pełniejsze uczestnictwo na lekcji.

KOMENTARZ:

Z zestawienia sposobów, metod, technik i podejść do dostosowywania materiału edukacyjnego do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym wyłania się duża różnorodność doświadczeń nauczycieli, którzy w większości reagują na dodatkowe potrzeby tej grupy uczniów. Wśród wykorzystywanych rozwiązań pojawiały się nowatorskie metody bliskie idei uniwersalnego projektowania, metody przeznaczone *sensu stricto* do pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, np. metoda preparowania tekstów.

Ponieważ pytanie dotyczyło jedynie stosowanych rozwiązań i metod pracy, a nie uwarunkowań ich doboru, można założyć istnienie co najmniej dwóch sytuacji edukacyjnych, w których znajdują się nauczyciele i uczniowie.

Pierwsza dotyczy *status quo*, w którym nauczyciel stara się prowadzić jeden zunifikowany proces metodyczny uwzględniający możliwie szeroko zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów: polskich, ukraińskich,

ale także innych wykazujących dodatkowe potrzeby w zakresie wsparcia. Druga sytuacja dotyczy budowania praktyki kształcenia wokół kategorii potrzeb uczniów: innych potrzeb uczniów polskich i innych potrzeb uczniów ukraińskich. W efekcie nauczyciel prowadzi dwa procesy metodyczne, co z jednej strony jest zadaniem wymagającym i czasochłonnym, z drugiej – w zależności od skomplikowania potrzeb i możliwości uczniów – być może konieczne. Z perspektywy założeń edukacji włączającej, ta druga sytuacja powinna być etapem przejściowym – dwa (lub więcej) równoległe procesy dydaktyczne realizowane w jednej przestrzeni są wyzwaniem dla nauczycieli i ograniczeniem dla pełnego włączenia uczniów (jeśli etap trwa zbyt długo). Jako dużo bardziej efektywne rekomenduje się rozwiązania zunifikowane, np. oparte na koncepcji nauczania responsywnego kulturowo (*CRT – Cultural Response Teaching*), które uwzględnia i wykorzystuje różnorodność kulturową uczniów jako zasób w całym procesie edukacyjnym.

W trakcie procesu dydaktycznego może odbywać się integracja kultury, tj. wykorzystywanie elementów kulturowych uczniów w materiałach dydaktycznych, przykładach i treściach lekcji oraz odpowiednia kontekstualizacja nauczania, czyli wiązanie nowych informacji z tym, co uczniowie już znają ze swojego doświadczenia kulturowego, co ułatwia im zrozumienie i przyswajanie nowej wiedzy (Taylor i Sobel, 2011). Innym rekomendowanym podejściem w klasach wielokulturowych jest tzw. *translanguaging*, czyli uznanie wszystkich języków obecnych w klasie jako możliwych do używania w procesie nauki, odchodząc od sztucznego podziału języków w edukacji (Garcia, Wei, 2014). Oczywiście dobór odpowiedniej strategii metodycznej jest uzależniony od złożoności potrzeb uczniów w danej klasie, doświadczenia i kompetencji nauczycieli, ogólnej atmosfery w szkole i wielu innych czynników specyficznych dla danego kontekstu.

Przeanalizowane odpowiedzi uczestników Forum wskazują na większą popularność rozwiązań, które mogą mieć charakter doraźny, „ratunkowy” – dodatkowe materiały, technologie umożliwiające szybkie tłumaczenie bez wniknięcia w specyfikę procesu uczenia się takiego ucznia, bez określenia jego stanu wiedzy wyjściowej nie będą działaniem skutecznym w dłuższej perspektywie czasowej.

Pytanie 2. „W jaki sposób w szkole, w której pracujesz, nauczyciele radzą sobie z różnicami w poziomie wiedzy i umiejętności uczniów wynikającymi z różnic programowych między polskim a ukraińskim systemem edukacji?”



Ze względu na różnice w systemach edukacji polskim i ukraińskim, w tym różnice w podstawach programowych, różnice w poziomie wiedzy i umiejętności wewnątrz grupy uczniów ukraińskich (różne doświadczenia edukacyjne spowodowane, m.in. wdrażaniem reformy podstawy programowej w Ukrainie, przechodzeniem przez etap edukacji w oddziałach przygotowawczych tylko przez część ukraińskich uczniów), nauczyciele stoją przed wyzwaniem pracy na różnych poziomach trudności. Celem tego pytania było poznanie sposobów radzenia sobie nauczycieli z opisaną sytuacją i zbudowanie katalogu działań, które nie tylko zobrazują stosowane przez nauczycieli strategie, ale również zainspirują do poszukiwania nowych, dotychczas niestosowanych.

ANALIZA ILOŚCIOWA KATEGORII

Odpowiedzi na to pytanie pokategoryzowano, tworząc 10 szczegółowych kategorii, które przyporządkowane są 4 głównym: indywidualizacji procesu nauczania, zajęciom dodatkowym, współpracy i komunikacji, doskonaleniu warsztatu.

WYNIKI PROCESU KODOWANIA

Opracowane drzewo kodów (struktura kategorii)

INDYWIDUALIZACJA PROCESU NAUCZANIA

- 01 Indywidualne podejście do ucznia
 - 01.1 Diagnoza i wyrównywanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów
 - 01.2 Dostosowanie wymagań edukacyjnych
 - 01.3 Dostosowanie materiałów dydaktycznych
 - 01.4 Dostosowanie metodyki pracy

ZAJĘCIA DODATKOWE

- 02 Dodatkowe zajęcia i konsultacje
 - 02.1 Zajęcia językowe
 - 02.2 Zajęcia integracyjne

WSPÓŁPRACA I KOMUNIKACJA

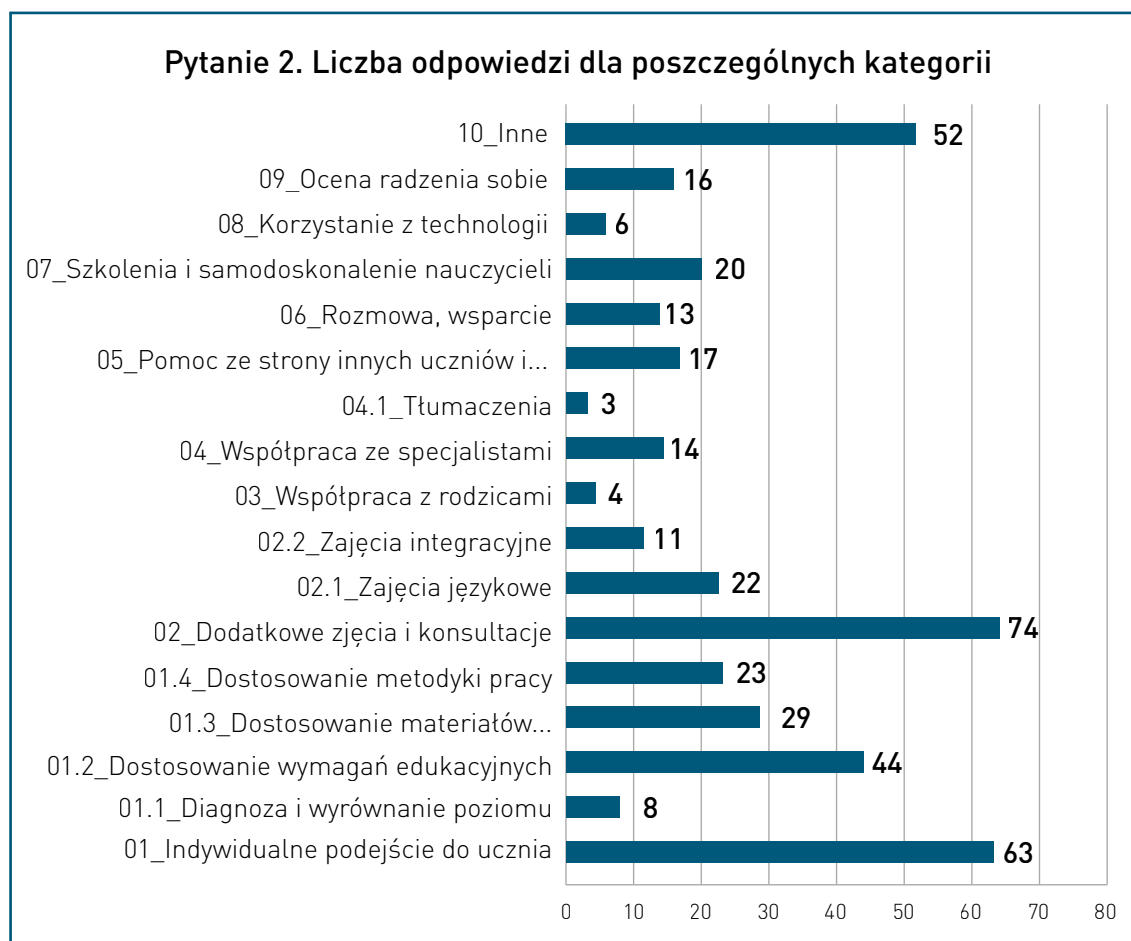
- 03 Współpraca z rodzicami
- 04 Współpraca ze specjalistami
 - 04.1 Tłumaczenia
- 05 Pomoc ze strony innych uczniów i nauczycieli
- 06 Rozmowa, wsparcie

DOSKONALENIE WARSZTATU

- 07 Szkolenia i samodoskonalenie nauczycieli
- 08 Korzystanie z technologii

INNE

- 09 Ocena radzenia sobie
- 10 Inne



ANALIZA JAKOŚCIOWA WYBRANYCH KATEGORII

Diagnoza i wyrównywanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów

Zidentyfikowanie obszarów, w których ujawniają się różnice programowe (zarówno te *in minus*, jak i *in plus*), w niektórych szkołach jest pierwszym krokiem planowania pracy dydaktycznej z uczniem.

[Nauczyciele] przeprowadzają rozmowy z uczniami, z rodzicami i testy diagnostyczne, które pozwalają ocenić poziom wiedzy i umiejętności uczniów z Ukrainy oraz obszary wymagające wsparcia.

Nauczyciele uczestniczący w Forum, dzieląc się swoimi doświadczeniami, zwracali uwagę na skomplikowanie tego problemu: w zależności od przedmiotu różnice te nie występują (np. biologia) lub występują na korzyść uczniów z Ukrainy (np. matematyka).

Niektórzy ukraińscy uczniowie są „do przodu” z materiałem, wówczas tłumaczą niektóre kwestie polskim kolegom.

Sama praca nad przyswajaniem języka polskiego może przebiegać równolegle w postaci procesu wsparcia ucznia podczas bieżącej pracy na każdej lekcji przedmiotowej oraz w formie dodatkowych zajęć z języka polskiego.

Dostosowanie metodyki nauczania

Praca z uczniami, którzy przejawiają różny poziom w zakresie wiedzy i umiejętności programowych, jest możliwa dzięki stosowaniu zadań wielopoziomowych o zróżnicowanym stopniu trudności.

[Nauczyciele] przygotowują zróżnicowane zadania dla uczniów o różnych poziomach zaawansowania, aby każdy mógł pracować w tempie odpowiadającym jego możliwościom.

Dla określenia ww. różnic są przeprowadzane diagnozy edukacyjne, poziom trudności zadań jest dostosowywany (podobnie jak dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz jak dla uczniów zdolnych, w zależności od sytuacji danego ucznia). Stosowane są np. aplikacje, które pozwalają na opracowywanie zadań o zróżnicowanym stopniu trudności.

Jedną ze strategii, która pozwala wszystkim uczniom zaprezentować swoją wiedzę i umiejętności (bez względu na ich poziom) jest zapewnienie

różnorodności form ekspresji podczas zaliczeń i sprawdzianów, co jest zgodne z ideą uniwersalnego projektowania uczenia się (Knopik i in., 2021). Oprócz tego wyrównywanie różnic w poziomie wiedzy odbywa się w pracy bieżącej z zastosowaniem tutoringu rówieśniczego.

[Nauczyciele] dostosowują wymagania, stwarzają możliwości tak, aby uczennice mogły podzielić się swoją wiedzą przy pracy pisemnej, odpowiadają ustnie, reagują na brak wiedzy z danego materiału, przydzielają ucznia, który im pomaga.

Odpytywanie sam na sam w celu ograniczenia stresu związanego z wypowiadaniem się na forum klasy.

Wśród propozycji nauczycieli znalazła się również strategia polegająca na wydłużaniu czasu na wykonanie zadania podczas lekcji, jak również czasu na opanowanie danego zakresu tematycznego w programie.

Dają uczniom z doświadczeniem migracji czas na przyzwyczajenie się do szkoły, osłuchania się z językiem nauczania na lekcjach, uważnie obserwują i reagują, kiedy uczeń cudzoziemski wykazuje wiedzę z tematu na lekcji, dowartościowując go.

Zajęcia dodatkowe

Uczniowie ukraińscy w polskich szkołach mogą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach wyrównawczych z różnych przedmiotów. Zajęcia te mogą trwać maksymalnie 12 miesięcy. Przeznaczone są one dla uczniów, u których nauczyciel stwierdził potrzebę uzupełnienia różnic programowych w danym przedmiocie. Dodatkowe zajęcia wyrównawcze są prowadzone indywidualnie

lub w grupach w formie dodatkowych lekcji, w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Po tym czasie wsparcie ucznia może być kontynuowane w trakcie bieżącej pracy na lekcji oraz realizowane w formie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Te możliwości wykorzystują nauczyciele, kierując uczniów na zajęcia wyrównawcze, o czym wielokrotnie wspominali nauczyciele (uczestnicy Forum Eksperckiego).

Nauczyciele zapewniają dodatkowe wsparcie edukacyjne, zajęcia wyrównawcze z kluczowych przedmiotów, takich jak: matematyka, język polski czy inne przedmioty wymagające wsparcia.

Nie zawsze dodatkowe, indywidualne wsparcie jest realizowane w ramach opisanej wyżej opcji formalnej, czyli zorganizowanych zajęć wyrównawczych. Nauczyciele wskazywali, że świadczą również indywidualne konsultacje po lekcjach.

Nauczyciele mają indywidualne podejście. Umawiamy się dodatkowo na zajęcia po lekcjach. Czasami prowadzimy takie zajęcia online w czasie już wieczorowym, żeby godzić to z życiem rodzinnym.

W formie dodatkowych zajęć realizowane są również lekcje języka polskiego. Zajęcia te są prowadzone indywidualnie lub w grupach liczących nie więcej niż 15 uczniów.

Intensywne lekcje języka polskiego dla uczniów z Ukrainy, skoncentrowane zarówno na języku codziennym, jak i specjalistycznym języku szkolnym.

Współpraca ze specjalistami

Sytuacje występujących różnic w zakresie wiedzy i umiejętności uczniów w niektórych szkołach rozpatrywane są podczas konsultacji zespołowych. Nauczyciele wspólnie wypracowują najlepsze rozwiązania i wdrażają je później w swoich praktykach.

[Nauczyciele] organizują spotkania i dzielą się doświadczeniami, analizują sukcesy i problemy w celu ulepszenia procesu edukacji tych uczniów.

Nauczyciele planują także wspólną pracę, opracowując indywidualne plany nauczania:

Tworzenie indywidualnych planów nauczania, które uwzględniają różnice programowe i specyficzne potrzeby ucznia.

Brak strategii

Wśród wypowiedzi uczestników Forum Eksperckiego sporadycznie pojawiały się deklaracje o nieradzeniu sobie lub jedynie intuicyjnym radzeniu sobie z wyzwaniem polegającym na wyrównywaniu różnic programowych.

[Nauczyciele] słabo sobie radzą, nie radzą – raczej nie radzą sobie zbyt dobrze. Działają trochę po omacku, ale raczej oczekują od uczniów i rodziców podporządkowania się zasadom panującym w szkole.

Nauczyciele narzekają, trudno im na lekcjach wyrównać proporcje, niestety często kosztem dzieci daleko wykraczających z programem.

KOMENTARZ:

Występowanie różnic programowych między polskim i ukraińskim systemem edukacji jest faktem, który może determinować nierówny start uczniów

w zakresie zdobywania wiedzy z danego przedmiotu. Ta sytuacja niewątpliwie stanowi dla nauczycieli wyzwanie, z którym radzą sobie, korzystając z dostępnych prawnie rozwiązań, jak np. zajęcia wyrównawcze dla osób „niebędących obywatelami Polski, które podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki”. Zajęcia te są uruchamiane, jeżeli nauczyciel danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu. To się nie dzieje jednak wystarczająco szybko, ze względu na brak narzędzi do oceny poziomu wiedzy uczniów nieposługujących się biegle językiem polskim oraz skomplikowany proces docierania do tej informacji o uczniu ze względu na barierę językową. Pomocnych w tym zakresie narzędzi dostarcza procedura szkolnej oceny funkcjonalnej (Domagała-Zyśk i in., 2022), wykorzystująca narzędzia obserwacyjne umożliwiające ocenę poziomu funkcjonowania ucznia w aspekcie jego aktywności. Uczestnicy projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” otrzymali dostęp do tych narzędzi, w tym w języku ukraińskim, co umożliwia pozyskanie istotnych w ocenie informacji pochodzących od rodziców. W ocenie możliwości uczniów – jak wynika z wypowiedzi uczestników Forum Eksperckiego – bardzo potrzebna i pomocna może być współpraca z nauczycielami specjalistami, którzy wstępnie mogą oszacować poziom, co prawda nie *stricte* wiedzy i umiejętności, ale rozwoju poznawczego. Specjalistyczna diagnoza psychologiczno-pedagogiczna może przyspieszyć dobór właściwego wsparcia, np. w przypadku identyfikacji ponadprzeciętnego potencjału poznawczego niepokrywającego się z sukcesami szkolnymi, takimi jak np. dobre oceny, duża aktywność na lekcjach. Uczestnicy projektu – nauczyciele specjaliści – mogą skorzystać z psychometrycznych, wystandaryzowanych narzędzi do oceny poziomu rozwoju poznawczego (Bedyńska i in., 2021; Krasowicz-Kupis i in., 2022) oraz społeczno-

-emocjonalnego i osobowości (Objawy-Kompetencje-Cechy) (Cieciuch i in., 2023), dostosowanych do badania uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Dostrzeżone i trafnie zidentyfikowane różnice w zakresie wiedzy i umiejętności są przez nauczycieli uzupełniane również w trakcie bieżącej pracy na lekcji. Wiele z wypowiedzi badanych wskazuje na wrażliwość względem trudnej sytuacji uczniów przybyłych z zagranicy – dokładają wszelkich starań, aby uzupełnienie różnic programowych odbyło się w sposób możliwie jak najmniej obciążający takiego ucznia.

Pytanie 3. „Jakie strategie stosujesz podczas zarządzania klasą zróżnicowaną, które ułatwiają utrzymanie porządku i zasad zachowania w grupie?”



Celem pytania było rozpoznanie stosowanych przez nauczycieli strategii zarządzania klasą zróżnicowaną, które ułatwiają utrzymanie porządku i zasad zachowania w grupie. W klasach wielokulturowych, w których znajduje się duża liczba uczniów uchodźczych, ze względu na ich trudne doświadczenia związane z wojną lub przymusowym przesiedleniem, traumą, rozłąką z rodziną, zdarzają się trudności wychowawcze, które stanowią wyzwanie dla nauczycieli pracujących z tymi grupami.

W wypowiedziach nauczycieli-uczestników Forum widoczne są różne kierunki zarządzania klasą zróżnicowaną – od niedyrektywnych bazujących na współpracy i dobrych relacjach po behawioralne oparte na zasadach, kodeksach i ustalonych regułach. Wiele wypowiedzi wskazywało na łączenie tych podejść w jednej klasie.

ANALIZA ILOŚCIOWA KATEGORII

Odpowiedzi udzielone na to pytanie pokategoryzowano i utworzono 17 kategorii szczegółowych przedstawionych poniżej.

WYNIKI PROCESU KODOWANIA:**Opracowane drzewo kodów (struktura kategorii)****USTALANIE ZASAD**

- 01 Kontrakty klasowe, wprowadzanie zasad

KULTURA WŁĄCZENIA

- 02 Kultura inkluzji i zrozumienia różnorodności
 - 02.1 Warsztaty/zajęcia
 - 02.2 Współpraca ze specjalistami
 - 03.3 Włączanie rodziców

INDYWIDUALIZACJA

- 03 Indywidualne podejście do ucznia

DBANIE O RELACJE

- 04 Empatia i zrozumienie
- 05 Wspieranie relacji i komunikacja
- 06 Rozwiązywanie konfliktów

RÓŻNORODNE STRATEGIE DYDAKTYCZNE

- 07 Elementy rywalizacji
- 08 Innowacyjne metody nauczania
- 09 Metody aktywizujące
- 10 Wsparcie technologiczne
- 11 Motywacja i nagradzanie
- 12 Praca w grupach i współpraca
- 13 Wsparcie od samych uczniów
- 14 Proste komunikaty/informacje zwrotne

INNE

- 15 Inne sposoby
- 16 Nie trzeba robić nic szczególnego
- 17 Brak



ANALIZA JAKOŚCIOWA WYBRANYCH KATEGORII

Ustalenie zasad, kontrakty klasowe

Kodeksy, kontrakty klasowe, spisane reguły to sposoby, które pojawiały się najczęściej w deklaracjach nauczycieli. Przygotowanie kodeksu wspólnie z uczniami, także w obydwu językach, to dla wielu nauczycieli punkt wyjścia w zarządzaniu klasą.

Jasne i zrozumiałe zasady. Konsekwentne egzekwowanie zasad.

Poznanie uczniów, tworzenie wspólnych zasad, konsekwentne i jednakowe wobec wszystkich ich stosowanie.

W sytuacjach zakłócenia porządku na lekcji nauczyciele odwołują się do kodeksów, stosują klasowe rytuały oraz ustalone znaki.

Kontakt wzrokowy, fizyczny znak (np. palec przyłożony do ust przypominający o ciszy, poruszanie się po sali, zmiana miejsca, wypowiedzenie imienia ucznia lub uczennicy, krótka cisza, uśmiech).

W podejściu opartym na technikach behawioralnych znajdują się wzmocnienia pozytywne, upomnienia oraz wyciąganie konsekwencji.

Ustalam na początku konsekwencje za łamanie ustalonych zasad i ich przestrzegam. Ustalam również, że jeśli na zajęciach uczniowie będą pracować aktywnie, to w nagrodę będą mogli pod koniec lekcji podsumowanie zajęć mieć w swobodny sposób, np. z użyciem gier dydaktycznych.

Strategia trzech upomnień.

Dbanie o relacje

W wypowiedziach nauczycieli zarówno obok strategii opartych na technikach behawioralnych, jak i jako ich alternatywa znalazły się nawiązania do pracy wychowawczej opartej na wzmacnianiu pozytywnych relacji w klasie (między uczniami oraz uczniami i nauczycielami), pracy nad pozytywną atmosferą klasy.

Dobry kontakt z uczniami i budowanie relacji opartych na szacunku i zaufaniu.

Tworzenie przyjaznej i wspierającej atmosfery w klasie.

Komunikacja z uczniami i otwarcie na ich sugestie oraz problemy, które mogą wpływać na zachowanie w grupie.

Moim zdaniem najważniejszym czynnikiem w pracy w zróżnicowanym zespole klasowym jest zbudowanie relacji z uczniami. Pozwala to na skuteczniejsze działanie i reagowanie na trudne sytuacje.

Okazuję zrozumienie dla każdego dziecka indywidualnie, stosuję komunikaty typu „JA”, działam empatycznie, staram się dotrzeć do rzeczywistych potrzeb ucznia i przyczyn pojawiających się trudności.

Empatia i zrozumienie

W sytuacjach występowania zachowań trudnych jako jedno z rozwiązań nauczyciele podawali indywidualną rozmowę z uczniem i/lub rodzicem.

Rozmowa, np. „W czym mogę ci pomóc, jeśli rozmawiasz i przeszkadzasz innym?”

Tłumaczenie i rozmowy po lekcji.

Podchodzę do poszczególnych uczniów i zwracam dyskretnie uwagę, jeśli jest to potrzebne, lub proszę o zostanie po lekcjach na przerwie na krótką rozmowę w celu omówienia zaistniałej sytuacji.

Nie mam takich problemów, ale rozmowa wychowawcza z uczniami i współpraca z rodzicem jest priorytetem.

Kultura włączenia

Nauczanie uczniów o różnych kulturach, tradycjach, wartościach i przekonaniach pozwala im lepiej zrozumieć i docenić różnorodność kulturową. Nauczyciele w swoich deklaracjach wymieniali strategie polegające na dążeniu do wzajemnej wymiany perspektyw, uczenia się o różnorodności kulturowej.

[...] wpajanie zasad tolerancji, poszanowania różnorodności kulturowej i religijnej.

Prowadzę zajęcia integracyjne. Tłumaczę polskim uczniom sytuację uchodźców.

Integracja, wymiana doświadczeń i opis kultur i tradycji, nauka włączająca i interdyscyplinarna, STEAM.

Działania włączające uczniów ukraińskich do polskiego systemu edukacji powinny przede wszystkim sprzyjać integracji i szanować narodową tożsamość samych uczniów. Celem uczestniczenia uczniów ukraińskich w polskim systemie oświaty jest zapewnienie im optymalnych warunków do rozwoju i integracja, a nie asymilacja i porzucenie dotychczasowych wartości i kodów kulturowych. W wypowiedziach nauczycieli pojawiały się jednak sformułowania sugerujące występowanie tych dwóch kierunków:

Wymagam dostosowania się.

Najważniejsze, by szanować różnorodność i nie zmuszać uczniów do naśladowania konkretnych zachowań.

Różnorodne strategie dydaktyczne – praca w grupach i współpraca

Zdaniem niektórych nauczycieli utrzymanie porządku i zasad w grupie klasowej jest uzależnione od zastosowanych form pracy na lekcji.

Część nauczycieli preferuje indywidualne formy pracy i znajduje w nich sposób na utrzymanie porządku podczas zajęć lekcyjnych:

Każdy ma indywidualną kartę pracy (w ten sposób nie przeszkadzają sobie wzajemnie).

Inni zaś wskazują na walory tutoringu rówieśniczego i form pracy w grupach opartych na przemyślanych kryteriach doboru uczniów do grupy (losowych lub celowych – mieszanych).

Pomagam w tworzeniu klimatu wspierającego w klasie poprzez organizowanie tutoringu rówieśniczego oraz pracę w małych grupach.

Łączę w grupy uczniów na podstawie losowania, dzięki czemu muszą odnaleźć się w grupie i współpracować.

Różnorodne strategie dydaktyczne – metody aktywizujące

Jednym ze sposobów utrzymania zainteresowania lekcją, porządku i egzekwowania zachowania zgodnie z zasadami jest wzmacnianie motywacji uczniów poprzez różnorodność zadań pozwalających im na sprawcze i aktywne działanie.

Strategia zarządzania klasą – zdobycie uwagi uczniów. Aktywizacja uczniów. Gry, zabawy, quizy w klasie.

Stwarzanie możliwości doświadczania sukcesów przez uczniów, bazowanie na ich motywacji wewnętrznej i zainteresowaniach, akcentowanie funkcjonalności nabywanej wiedzy i umiejętności.

Techniki relaksacyjne

Wypowiedzi nauczycieli sugerują wykorzystywanie technik relaksacyjnych jako strategii sprzyjającej zarządzaniu grupą uczniów.

Techniki wyciszające, przerywniki lekcyjne w formie zabaw wzmacniających koncentrację i uwagę, przerywniki w formie gimnastyki śródlekcyjnej.

Nauczyciele-uczestnicy Forum Eksperckiego zwracali także uwagę na brak szczególnych trudności w zarządzaniu grupą zróżnicowaną, brak trudności wychowawczych i problemów z nimi związanych. W takich sytuacjach nauczyciele stosują dobrze znane im i sprawdzone w doświadczeniu strategie sprzyjające utrzymywaniu porządku na lekcji.

KOMENTARZ

Wyłaniający się z odpowiedzi uczestników Forum repertuar strategii zarządzania klasą zróżnicowaną pokazuje praktyczne i skuteczne – zdaniem respondentów – sposoby zarówno reagowania na sytuacje wychowawczo trudne, jak i rozwiązania zapobiegające takim sytuacjom. W relacjach tych bardzo rzadko pojawiały się opisy zachowań uczniów specyficznych dla sytuacji związanej z migracją. W odpowiedziach nauczycieli nie było nawiązań do doświadczeń kryzysu psychicznego, problemów adaptacyjnych jako źródeł sytuacji potencjalnie trudnych w klasie. Nauczyciele wykorzystują standardowe strategie zarządzania zespołem zróżnicowanym w sposób uniwersalny, a tylko niektórzy w sytuacji różnic kulturowych wykorzystują elementy edukacji międzykulturowej. Ze względu na konstrukcję pytania i brak możliwości pogłębienia odpowiedzi trudno określić czy potrzeba znajomości rozwiązań z zakresu *stricte* pracy z zespołem wielokulturowym wśród nauczycieli jest realna. Stosowanie tylko standardowych metod może wynikać zarówno z ich dostatecznej skuteczności, jak również z nieznajomości praktycznych implikacji pedagogiki międzykulturowej.

Pytanie 4. „W jaki sposób dokonujesz diagnozy/oceny funkcjonowania uczniów z doświadczeniem migracyjnym wykazujących trudności w uczeniu się i/lub zachowaniu?”



Celem pytania było uzyskanie wglądu w praktyki nauczycieli, nauczycieli specjalistów związane z rozpoznawaniem dodatkowych potrzeb edukacyjnych

wśród uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Już na poziomie szkoły może mieć miejsce ocena, rozpoznanie stanu funkcjonowania ucznia, niezależnie od dostarczonych dokumentów (opinii, orzeczeń), w sytuacji potrzeb stwierdzonych przez wychowawcę, nauczycieli i specjalistów oraz zgłoszonych przez rodziców ucznia. Rozpoznawanie potrzeb uczniów to jeden z podstawowych obowiązków nauczycieli, którzy mogą i powinni być inicjatorami wsparcia dla ucznia. Zgodnie z zapisami Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 1798) uczniowie z doświadczeniem migracyjnym stanowią jedną z dwunastu grup, która powinna zostać objęta pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Wynika to z „trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą”. Trudności doświadczane przez tych uczniów mogą być powiązane z innymi, wymienionymi w rozporządzeniu wskazaniemi do objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, takimi jak „sytuacje kryzysowe i traumatyczne”. Wśród uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy, podobnie jak w każdej populacji, jest liczna grupa dzieci i młodzieży wymagająca ponadstandardowego wsparcia ze względu na współwystępowanie z czynnikami sytuacyjnymi. związanymi z doświadczeniem migracyjnym i uchodźstwem, niepełnosprawności czy zaburzeń neurorozwojowych.

ANALIZA ILOŚCIOWA KATEGORII

Odpowiedzi udzielone na to pytanie, wskazujące na prowadzenie takich działań podzielono na 2 grupy. Pierwsza dotyczyła technik i metod oceny i diagnozy, a druga – narzędzi stosowanych w tym procesie. W ich ramach wyodrębniono

16 szczegółowych kategorii. Osobną grupę stanowią odpowiedzi wskazujące na to, że działania diagnostyczne nie są prowadzone.

WYNIKI PROCESU KODOWANIA:

Opracowane drzewo kodów (kategorii)

DIAGNOZA NIE JEST PROWADZONA

- 01 Diagnoza nie jest prowadzona ze względu na różne przyczyny

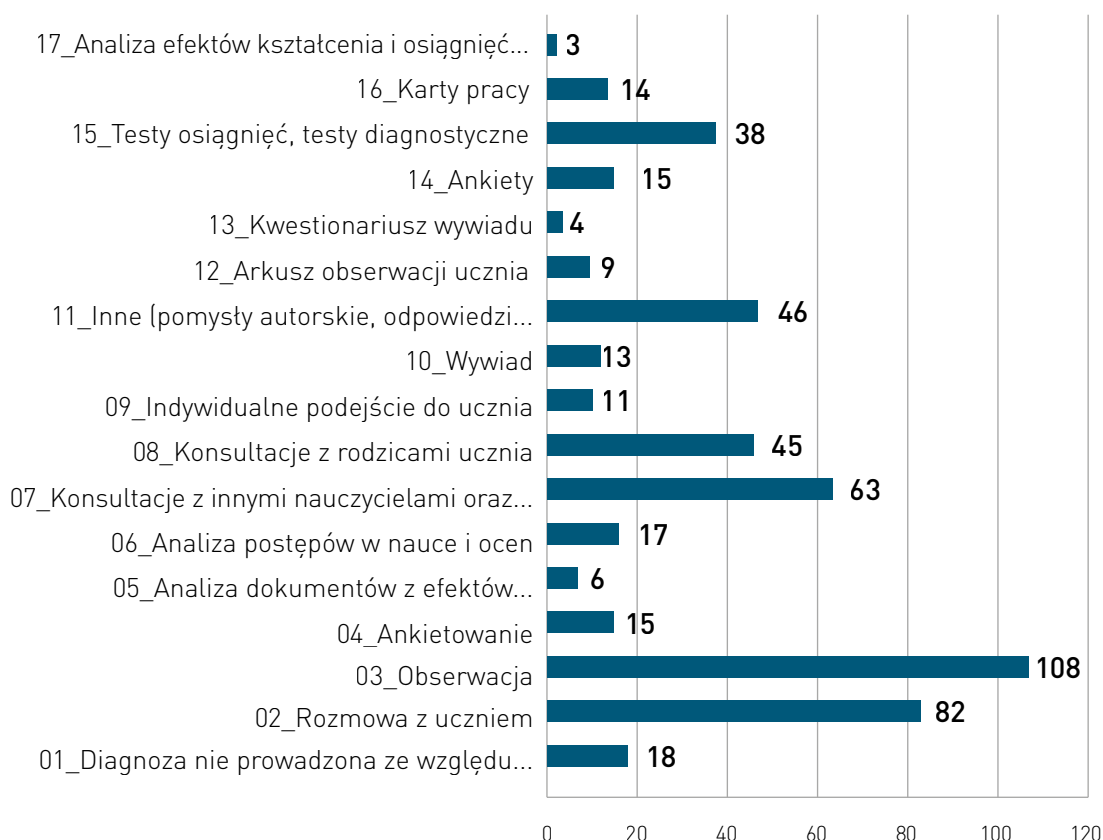
TECHNIKI I METODY DIAGNOZY

- 02 Rozmowa z uczniem
- 03 Obserwacja
- 04 Ankietowanie
- 05 Analiza dokumentów z efektów kształcenia i osiągnięć ucznia
- 06 Analiza postępów w nauce i ocen
- 07 Konsultacje z innymi nauczycielami oraz specjalistami:
np. z pedagogiem, psychologiem szkolnym
- 08 Konsultacje z rodzicami ucznia
- 09 Indywidualne podejście do ucznia
- 10 Wywiad
- 11 Inne (w tym pomysły autorskie)

WYBRANE NARZĘDZIA WYKORZYSTYWANE W DIAGNOZIE

- 12 Arkusz obserwacji ucznia
- 13 Kwestionariusz wywiadu
- 14 Ankiety
- 15 Testy osiągnięć, testy diagnostyczne
- 16 Karty pracy
- 17 Analiza efektów kształcenia i osiągnięć ucznia

Pytanie 4. Liczba odpowiedzi dla poszczególnych kategorii



ANALIZA JAKOŚCIOWA WYBRANYCH KATEGORII

W odpowiedziach dotyczących metod i technik stosowanych w ocenie i diagnozie uczniów i uczennic, ankietowani nauczyciele i specjaliści wymienili cały repertuar metod stosowanych w pedagogice i psychologii, tj. obserwację, wywiad, rozmowę, analizę dokumentów, analizę efektów, zaś wśród narzędzi diagnostycznych: testy osiągnięć, kwestionariusze czy arkusze obserwacyjne.

Obserwacja

Najczęściej stosowaną metodą – jak wynika z odpowiedzi respondentów – jest obserwacja. Nauczyciele – na podstawie obserwacji ucznia, jego zachowań, sposobu pracy, zachowania podczas lekcji, podczas przerw – wyciągają wnioski o sposobie funkcjonowania w szkole i ewentualnych potrzebach w zakresie wsparcia.

Poprzez obserwację zarówno podczas zajęć, jak i w trakcie przerw.

Rozmawiam z uczniami, rodzicami. Współpracuję z nauczycielami uczącymi dany zespół klasowy i specjalistami poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Poprzez obserwację dzieci w czasie zabaw swobodnych, zajęć dydaktycznych, zajęć indywidualnych.

Rozmowa z uczniem

Pomocną metodą w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb i możliwości jest również rozmowa – druga najczęściej wymieniana kategoria działań mających na celu wykrycie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów.

Prowadzę z tym uczniem dialog, w którym próbuję dowiedzieć się przyczyny problemów.

Wywiad z uczniem i rodzicami: przeprowadzenie wywiadów z uczniem i jego rodzicami/opiekunami, aby uzyskać informacje na temat wcześniejszego wykształcenia, doświadczeń szkolnych, sytuacji rodzinnej i ewentualnych traum.

Konsultacje z innymi nauczycielami oraz specjalistami

Ocena funkcjonowania ucznia odbywa się także we współpracy nauczycieli, nauczycieli specjalistów, rodziców i stanowi wówczas proces złożony, wieloetapowy i wielospecjalistyczny. W procesie tym biorą udział również asystenci międzykulturowi.

Rozmowa z uczniem, obserwacja, rozmowa ze środowiskiem rodzinnym, współpraca z pedagogiem i pozostałymi nauczycielami.

Poprzez analizę sytuacji szkolnej ucznia na zespołach wychowawczych i PPP w obecności nauczycieli, specjalistów, rodziców.

Wspólnie z pedagogiem specjalnym i pedagogiem szkolnym zbieramy informacje, przeprowadzamy wstępną diagnozę, określamy specjalne potrzeby ucznia.

Rozmowy indywidualne z uczniem, rodzicami, nauczycielami, stały monitoring funkcjonowania ucznia w szkole podczas lekcji oraz przerw, zabawy integrujące klasę, w tym obserwacja zachowań wszystkich uczniów wobec migranta i odwrotnie.

Testy diagnostyczne

Nauczyciele i nauczyciele specjaliści wykorzystują również wystandaryzowane testy diagnostyczne. Nie zostały zebrane jednak informacje szczegółowe o rodzajach tych testów, nieznany jest również sposób ich ewentualnej adaptacji i zgodności procedur diagnostycznych ze standardami zabezpieczającymi przed błędnym wnioskowaniem o badanych cechach ze względu na różnice kulturowe i językowe (tzw. *culture bias*).

Testy, karty pracy z poleceniami w obu językach, jeśli to jest potrzebne.

Analiza dokumentów z efektów kształcenia i osiągnięć ucznia

Jako ważną informację o funkcjonowaniu szkolnym uczniów, nauczyciele traktują oceny dotyczące postępów edukacyjnych, prace klasowe, szczególne osiągnięcia. Znajdują się tu również informacje od innych nauczycieli o tym, jakie sukcesy/porażki uczeń odnosi w procesie dydaktycznym dotyczącym różnych przedmiotów.

- | Ocena formalna: kartkówki, sprawdziany.
- | Analiza wyników w nauce.

KOMENTARZ

Analiza wypowiedzi uczestników Forum pokazuje szeroki repertuar stosowanych technik gromadzenia i analizy wiedzy o uczniu, dominują jednak procedury podstawowe dostępne nauczycielom na poziomie szkoły niż specjalistyczne oddziaływania diagnostyczne. Taki obraz nie dziwi w sytuacji, kiedy tylko 6% respondentów to psychologowie posiadający dostęp do wystandaryzowanych i znormalizowanych testów i procedur. Obserwacja, rozmowa, analiza wyników w nauce to jednak nie tylko metody czasochłonne, ale również pozwalające na jedynie fragmentaryczną lub powierzchowną ocenę funkcjonowania ucznia. Wydaje się, że struktura klasy wielokulturowej, w której znajdują się uczniowie uchodźczy może generować nowe wymagania w zakresie kompetencji diagnostycznych nauczycieli dotyczące zarówno kwestii tego, CO oceniać/diagnozować oraz JAK oceniać/diagnozować. Jeśli chodzi o pierwszą kwestię, sytuacja edukacyjna uczniów uchodźczych jest w dużym stopniu determinowana znajomością języka polskiego, a także ogólnym dobrostanem społeczno-emocjonalnym.

Jak wskazuje raport CEO (Tędziągolska i in., 2023), nauczyciele nie posiadają wystarczających kompetencji w zakresie oceny stanu zdrowia psychicznego uczniów, szczególnie w odniesieniu do najtrudniejszych problemów, takich jak zespół stresu pourazowego czy depresja. W odniesieniu do samego sposobu przeprowadzenia oceny/diagnozy ucznia niepostępującego się biele językiem polskim, pojawia się wyzwanie dotyczące utrzymania trafności i wiarygodności narzędzia czy procedury, który był adaptowany językowo, jak również redukcja ryzyka uprzedzeń kulturowych, co nadal może stanowić zagadnienie zbyt mało doceniane w przygotowaniu zawodowym psychologów i pedagogów.

Pytanie 5. „W jaki sposób udzielasz pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi z doświadczeniem migracyjnym?”



Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jako etap ściśle powiązany z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów może być udzielana uczniom, którzy tego potrzebują na wielu poziomach (w klasie, w szkole, poradni psychologiczno-pedagogicznej) i w różnoraki sposób (praca bieżąca na lekcji, zajęcia specjalistyczne, zajęcia rewalidacyjne itp.). W zależności od zajmowanego stanowiska w szkole (np. nauczyciel specjalista, nauczyciel przedmiotowy) charakter i rodzaj udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej może być różny. Jej cel zaś w przypadku uczniów z doświadczeniem migracyjnym to, jak określają przepisy, pomoc w zakresie trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, jak również wsparcie w sytuacjach kryzysowych i traumatycznych.

Pytanie miało na celu identyfikację zakresu form pomocy proponowanych i stosowanych w szkołach i przedszkolach reprezentowanych przez uczestników Forum.

ANALIZA ILOŚCIOWA KATEGORII

Odpowiedzi udzielone na to pytanie pokategoryzowano i utworzono 7 kategorii przedstawionych poniżej.

WYNIKI PROCESU KODOWANIA:

Opracowane drzewo kodów (kategorii):

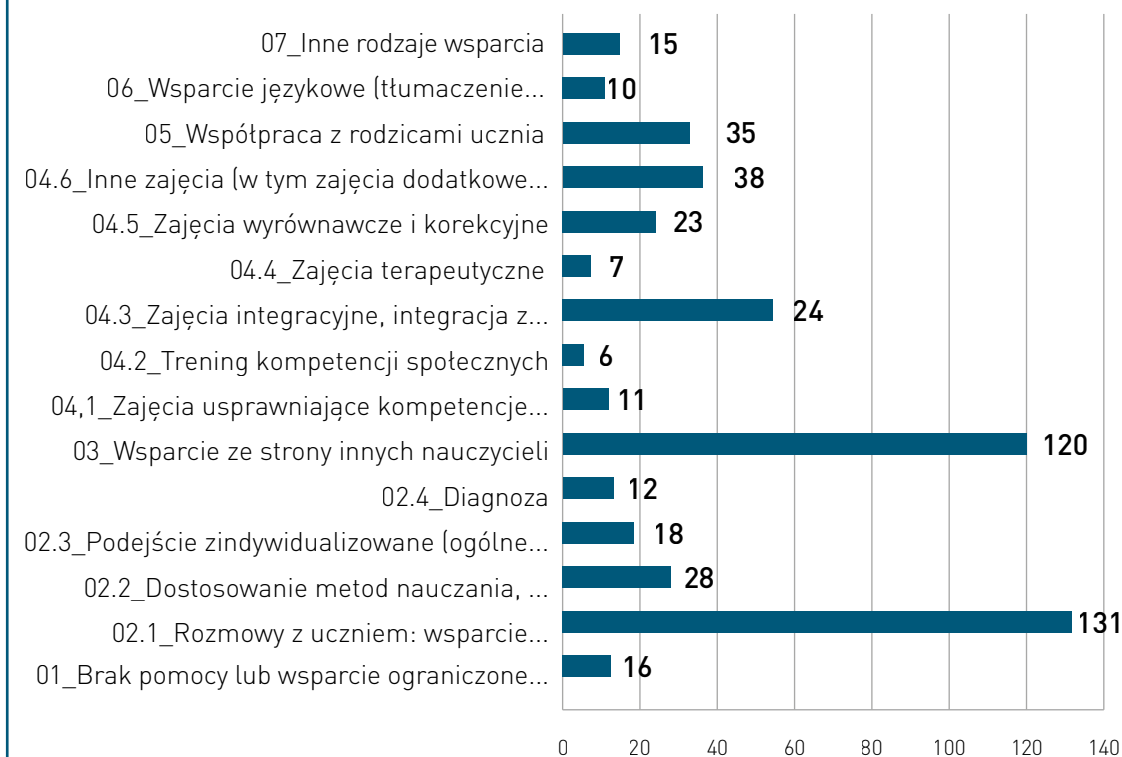
BRAK POMOCY

- 01 Brak pomocy ze względu na różne przyczyny

RODZAJE OFEROWANEJ POMOCY

- 02 Pomoc zindywidualizowana ze strony nauczyciela
 - 02.1 Rozmowy z uczniem: wsparcie emocjonalne, budowanie zaufania, pomoc w sprawach codziennych
 - 02.2 Dostosowanie metod nauczania, poziomu trudności materiału itp.
 - 02.3 Podejście zindywidualizowane bez wskazania konkretnych rozwiązań
 - 02.4 Diagnoza
- 03 Wsparcie ze strony innych nauczycieli, pedagoga, psychologa szkolnego, logopedy, asystenta międzykulturowego lub poradni specjalistycznej
- 04 Zajęcia dodatkowe i wyrównawcze, inicjatywy integracyjne
 - 04.1 Zajęcia usprawniające kompetencje językowe
 - 04.2 Trening kompetencji społecznych
 - 04.3 Zajęcia integracyjne, integracja z rówieśnikami
 - 04.4 Zajęcia terapeutyczne
 - 04.5 Zajęcia wyrównawcze i korekcyjne
 - 04.6 Inne zajęcia (w tym zajęcia dodatkowe bez wyszczególnienia)
- 05 Współpraca z rodzicami ucznia
- 06 Wsparcie językowe (tłumaczenie poleceń w języku ucznia, pomoc tłumacza itp.)
- 07 Inne rodzaje wsparcia

Pytanie 5. Liczba odpowiedzi dla poszczególnych kategorii



ANALIZA JAKOŚCIOWA WYBRANYCH KATEGORII

Wsparcie ze strony innych nauczycieli, pedagoga, psychologa szkolnego, logopedy, asystenta międzykulturowego lub poradni specjalistycznej

W sytuacji zidentyfikowanego problemu w funkcjonowaniu ucznia z doświadczeniem migracyjnym nauczyciele postępują standardowo, najczęściej zwracając się po pomoc do nauczycieli specjalistów, jak również asystentów kulturowych.

Umożliwiam korzystanie z pomocy specjalistów (logopedy, pedagoga specjalnego, psychologa, terapeuty pedagogicznego). Specjaliści po wstępnej obserwacji decydują, jakiej formy wsparcia potrzebuje dziecko.

Prowadzę rozmowy wspierające, rekomenduję udział w stosownych zajęciach w ramach PPP. W zależności od sytuacji przekierowuję do specjalistów, w tym do psychologa posługującego się językiem ukraińskim/rosyjskim.

Słucham, rozmawiam, korzystam z pomocy asystenta kulturowego, pedagoga i psychologa specjalnego.

W przypadku pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która jest etapem towarzyszącym i ściśle powiązaniem z diagnozą, problem kluczowy stanowi również dostępność językowa oddziaływań wspierających, tj. specjalistów posługujących się językiem, w którym porozumiewa się uczeń i jego rodzice/opiekunowie (najczęściej językiem ukraińskim lub językiem rosyjskim). Dlatego też bardzo często zamiast do psychologa (jeśli ten nie posługuje się wspomnianymi językami) uczniowie ci trafiają do asystentów międzykulturowych (Manista-Markowska, 2024), którzy nie posiadają kompetencji do świadczenia wsparcia specjalistycznego.

Dzieci są kierowane do psychologa ukraińskiego. Uczą się języka w małych, 2–3 osobowych grupach. Czasami mają indywidualnie zajęcia w celu wyrównania różnic programowych.

Kieruję ucznia z problemem do asystenta kulturowego, który zna język ukraiński i może porozmawiać z uczniem.

Zajęcia dodatkowe i wyrównawcze, inicjatywy integracyjne

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach i szkołach uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, tak samo jak pozostali uczniowie, mają prawo do korzystania z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, m.in.: zajęć rozwijających uzdolnienia, umiejętności uczenia się, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, inne o charakterze terapeutycznym), a także porad i konsultacji. Te formy wsparcia pojawiały się w wypowiedziach nauczycieli:

Stworzyłam specjalny zespół w szkole do wspomagania UDM, co roku wnioskuję o zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia z nauki języka polskiego jako obcego, prowadzę rozmowy z rodzicami, organizuję tydzień wielokulturowości.

Podczas zajęć indywidualnych o charakterze terapeutycznym lub przez skierowanie do specjalistów z Ukrainy.

Uczniowie uczęszczają na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia z psychologiem, logopedą, pedagogiem.

[...] zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, terapie pedagogiczne, zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, dodatkowe zajęcia z języka polskiego, zajęcia wyrównawcze z matematyki, angielskiego, konsultacje z nauczycielami poszczególnych przedmiotów w celu wsparcia ucznia . W razie potrzeb kierowanie do PPP oraz psychologa czy lekarza specjalisty – psychiatry dziecięcego.

Formy PPP z rozporządzenia, dostosowania, konsultacje dla uczniów i rodziców – minimalny stopień, bo nie ma finansów.

O ile te formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej mogą zostać uruchomione na poziomie szkoły bez dokumentu z poradni psychologiczno-pedagogicznej, to jednak zajęcia rewalidacyjne lub inne formy pomocy w sytuacji niepełnosprawności czy zaburzeń rozwojowych przeznaczone są już wyłącznie dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnię.

Dostosowanie metod nauczania, poziomu trudności materiału

Reagowanie na trudności i potrzeby uczniów z doświadczeniem migracyjnym wymaga uruchomienia odpowiednich działań już podczas bezpośredniej pracy na lekcji, jak np. praca wychowawcza w odniesieniu do trudności emocjonalnych czy społecznych, praca nad motywacją do uczenia się, zapewnienie odpowiednich warunków do nauki (dostosowanie materiału, tempa pracy).

Okazuję mu uwagę i zrozumienie, ale nie wyróżniam na tle innych dzieci. Próbuję znaleźć jego mocne strony i zauważyć je. Mówię mu o tym, co zauważam. Słucham, jeśli sam chce mówić, nie dopytuję o traumatyczne doświadczenia. Traktuje tego ucznia jak każdego innego, który doświadcza problemów szkolnych. Jeśli chce wykonać dodatkowe prace lub prosi o wyjaśnienie, znajduję dla niego czas.

Rozmawiam z uczniami o trudnościach, z jakimi się mierzą; tworzę i stosuję dostosowania do pracy z uczniem na moim przedmiocie; staram się integrować uczniów z zespołem klasowym.

Bieżąca pomoc na lekcji, włączanie w życie klasy i szkoły, pomoc nauczyciela asystenta, współpraca z rodzicami, dedykowanie pomocy naukowych, zasobów bibliotecznych, online, dostosowanie form i metod nauczania i oceniania, rozmowa.

Współpraca z poradnią

Nauczyciele w odpowiedzi na to pytanie wskazywali na utrzymywanie współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną.

Przekierowanie na pogłębioną diagnozę specjalistyczną do PPP i innych placówek, np. gabinetów integracji sensorycznej, wsparcie nauczycieli wychowawców grup poprzez zespoły problemowe, indywidualne analizy zachowań.

Pomagam rodzicom podjąć decyzję w sprawie specjalistycznej diagnozy w poradni p-p. Prowadzę wstępne rozpoznania w kierunku dysleksji już na poziomie szkoły.

Kieruję do poradni psychologiczno-pedagogicznej na ocenę rozwoju.

KOMENTARZ

Analizowane wypowiedzi sugerują, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest uczniom z doświadczeniem migracyjnym w sposób analogiczny do tego, jak robi się to w odniesieniu do pozostałych uczniów przejawiających pewne trudności w funkcjonowaniu szkolnym.

Pomoc ta realizowana jest na kilku poziomach: od poziomu szkoły i bieżącej pracy na lekcji, przez współpracę ze specjalistami szkolnymi, aż po skierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ponieważ

odpowiedzi na pytanie nie pozwalają wnioskować o adekwatności doboru działań wspierających do rodzaju potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji, najczęściej pojawiające się odpowiedzi związane z poszukiwaniem wsparcia wśród specjalistów szkolnych mogą wskazywać na pewne mogą wskazywać na dużą złożoność zadań tej grupy nauczycieli. Szczególną rolę na poziomie szkoły pełni pedagog specjalny, któremu – według standardów zatrudnienia nauczycieli specjalistów w publicznych i niepublicznych przedszkolach i szkołach niebędących specjalnymi (ustawa z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw – Dz. U., poz. 1116) – powierzono szczególne zadania związane z kreowaniem dostępnego środowiska: udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bezpośredniej pracy z uczniem lub wychowankiem, dostosowania sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia lub wychowanka oraz jego możliwości psychofizycznych, doboru metod itp. Nauczyciele specjaliści stoją niewątpliwie przed wyzwaniem ilościowego wzrostu przypadków indywidualnych potrzeb edukacyjnych, wynikających z doświadczeń migracyjnych, jak również jakościowego ich skomplikowania – nie są warunkowane już tylko niepełnosprawnościami czy zaburzeniami rozwojowymi, ale również trudnościami w relacjach rówieśniczych, adaptacyjnymi, problemami w zakresie zdrowia psychicznego, integracji społecznej itp. Wsparcie na poziomie systemowym tej grupy nauczycieli wydaje się zasadne w świetle ról, jakie pełnią w szkołach, w których społeczności uczniowskie są zróżnicowane pod względem językowym i kulturowym.

Pytanie 6. „Jakie strategie wychowawcze sprzyjające integracji społeczności szkolnej/klasowej są stosowane w szkole, w której pracujesz?”



Wiele raportów i badań sytuacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracyjnym po roku 2022 wskazuje na to, że wciąż nierozwiązanym problemem na poziomie systemowym jest wspieranie działań prointegracyjnych w szkołach (Centrone i in., 2023; Tędziagolska i in., 2022; Jurek i in., 2022). Wnioski z nich płynące wskazują na to, że działania te nadal są powierzchowne i intuicyjne, a sytuacja społeczna uczniów z Ukrainy jest niekorzystna, gdy doświadczają separacji, wykluczenia i konfliktów. Pytanie skierowane do uczestników Forum miało na celu poznanie stosowanych w praktyce strategii wychowawczych sprzyjających integracji społeczności szkolnej.

ANALIZA ILOŚCIOWA KATEGORII

Odpowiedzi udzielone na to pytanie pokategoryzowano i utworzono 13 kategorii przedstawionych poniżej.

WYNIKI PROCESU KODOWANIA:

Opracowane drzewo kodów (kategorii):

STOSOWANE STRATEGIE WYCHOWAWCZE

- 01 Wycieczki i wyjścia integracyjne
- 02 Imprezy i wydarzenia szkolne (m.in. sportowe, kulturalne)
- 03 Warsztaty i zajęcia: praca w grupach
- 04 Edukacja międzykulturowa
- 05 Pomoc psychologiczna i pedagogiczna, pomoc asystenta międzykulturowego
- 06 Angażowanie rodziców i środowiska lokalnego
- 07 Udział w krajowych projektach edukacyjnych
- 08 Gry i zabawy integracyjne
- 09 Wolontariat, aktywności pozalekcyjne i charytatywne
- 10 Edukacja włączająca i pomoc w adaptacji (w tym pomoc językowa)
- 11 Pomoc koleżeńska
- 12 Inne

BRAK STRATEGII

- 13 Brak strategii ze względu na różne przyczyny



ANALIZA JAKOŚCIOWA WYBRANYCH KATEGORII

Wycieczki i wyjścia integracyjne

Najczęstszą odpowiedzią udzielaną przez uczestników Forum były wskazania na różne okolicznościowe wydarzenia, które integrują społeczność uczniowską.

Wieczorki tematyczne, dyskoteki, wycieczki i wyjazdy integracyjne, pogadanki, prelekcje.

Angażowanie w wydarzenia klasowe, szkolne.

Eventy, imprezy, projekty, wycieczki – brak celowego i planowego działania...

Wyjścia klasowe poza teren szkoły, wycieczki, dyskoteki, zawody sportowe,

praca, metoda projektu, warsztaty integracyjne o uniwersalnym przesłaniu realizowane we współpracy z organizacjami pozarządowymi.

Wydarzenia szkolne i klasowe, na które zapraszani są również rodzice; dbanie o atmosferę życzliwości i zrozumienia; motywowanie do nauki; wspólne spędzanie czasu podczas wycieczek szkolnych czy wyjazdów na zielone szkoły; realizacja projektów poświęconych kształtowaniu kompetencji międzykulturowych wśród uczniów, nauczycieli, rodziców.

O ile rozwiązania te – ze względu na ich incydentalny charakter – trudno nazwać strategiami, o tyle dużo bardziej wystandardyzowanym sposobem pracy nad integracją społeczności klasowej jest wdrożenie programu mentoringowego.

Wolontariat, aktywności pozalekcyjne i charytatywne

Metoda mentoringu rówieśniczego jest stosowana powszechnie na świecie. Polega na partnerskiej relacji wsparcia między mentorem a podopiecznym. Mentorami są zazwyczaj uczniowie nieco starsi lub rówieśnicy, którzy dobrze radzą sobie w szkole, są aktywni i komunikatywni. Ich zadaniem jest wspieranie uczniów, którzy z różnych powodów mają trudności w funkcjonowaniu w szkole. Trudności te mogą dotyczyć: nauki, zachowania, trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, zmiany szkoły, niepełnosprawności lub bariery językowej wynikającej z migracji. Metoda ta przynosi korzyści zarówno mentorom, rozwijającym swoje umiejętności społeczne, jak i podopiecznym, którzy otrzymują wsparcie w trudnych sytuacjach. Nawiązania do tego typu strategii pojawiały się jednak rzadko w odpowiedziach nauczycieli-uczestników Forum.

Program mentorski: starsi uczniowie pełnią rolę mentorów dla młodszych

uczniów lub nowo przybyłych, pomagając im w adaptacji do nowego środowiska szkolnego.

Wyznaczanie przyjaciela-nawigatora, angażowanie w projekty i wolontariat.

Udział w krajowych projektach edukacyjnych

Pewne usystematyzowane działania ukierunkowane na cel, jakim jest integracja społeczności uczniowskich, są proponowane do wdrażania w ramach projektów realizowanych na poziomie regionalnym lub krajowych. Zwykle działania te mają charakter pilotażowy, wdrożeniowy. Przykładem takich działań jest jeden z programów projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” pt. „Prowadzenie działań integracyjnych uczniów i ich rodzin z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców z Ukrainy”. Program adresowany jest do nauczycieli specjalistów, którzy przechodzą cykl szkoleniowy oparty na uczeniu się w działaniu. Po zapoznaniu się z takimi strategiami edukacyjnymi, jak np. metoda preparowania tekstów, metoda międzykulturowego portfolio, zwiększanie interakcji w grupie zróżnicowanej kulturowo, realizują etap interwencji, podczas którego wdrażają je w praktykę w swojej szkole.

Interwencje z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

Realizacja programów i projektów: „Spójrz inaczej”, „Spójrz inaczej na agresję”, „Razem w klasie”, „Otwarta i tolerancyjna szkoła”.

Akcje szkolne i uroczystości szkolne uwzględniające wielokulturowość, otwartość i integrację.

Strategia pozytywnej dyscypliny.

Realizacja rekomendowanych programów profilaktycznych: „Bank Dobrych Praktyk”, „Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej”, „Spójrz inaczej”.

Warsztaty i zajęcia – praca w grupach

Budowanie pozytywnej atmosfery oraz integracji klasowej może odbywać się równolegle do procesu dydaktycznego i być efektem dobrze zaplanowanej pracy na lekcji. Nauczyciele wskazywali na pewne rozwiązania dydaktyczne, które sprzyjają integracji społeczności uczniowskich:

Stosowanie form i metod pracy, które sprzyjają współpracy, budowaniu poczucia przynależności i są oparte na skutecznej komunikacji. Inicjowanie wspólnych przedsięwzięć, w tym spotkań międzykulturowych, zajęć pokazujących kulturę innych krajów [...].

Dużo czasu na wspólne zabawy, aktywności, zajęcia w parach, grupach.

Praca z zespołach, równe traktowanie wszystkich uczniów, uwaga na potrzeby każdego, nie wydzielenie lub zwracanie uwag, pochwała dobrych działań i intencji.

Projekty grupowe: zachęcanie uczniów do pracy w zróżnicowanych grupach nad projektami, które wymagają współpracy i komunikacji.

Praca nad rozwojem relacji, dostarczenie zadań, które dają uczniom poczucie sprawstwa, rozmowy w parach, losowanie na początku tygodnia miejsc w klasie, aby każdy z każdym siedział przez cały rok, praca w małych grupach, gry i zabawy interakcyjne w oparciu o książkę, pt. *„Grupa bawi się i pracuje”*.

Wprowadzanie elementów edukacji międzykulturowej, aby promować zrozumienie i szacunek dla różnorodności wśród wszystkich uczniów.

Promowanie współpracy: zachęcanie do współpracy i budowania relacji

między uczniami z różnych kultur i środowisk. Motywacja i nagradzanie. Wprowadzenie systemu motywacyjnego, który nagradza za przestrzeganie zasad i osiągnięcie postawionych celów. Zarządzanie czasem. Rozwiązywanie konfliktów. Natychmiastowe reagowanie: szybkie i skuteczne reagowanie na konflikty i problemy, aby zapobiegać eskalacji i utrzymać pozytywną atmosferę w klasie.

Edukacja włączająca i pomoc w adaptacji (w tym pomoc językowa)

Jedną z przyczyn doświadczanej izolacji uczniów przybyłych z Ukrainy jest bariera językowa i trudności komunikacyjne z rówieśnikami. Zdaniem niektórych nauczycieli praca nad kompetencjami językowymi jest pierwszym krokiem do integracji społecznej:

„Pomoc w opanowaniu języka polskiego – zajęcia z języka polskiego jako języka obcego, pomoc asystenta do spraw wielokulturowości.”

„Dwujęzyczne SBO, nauczanie języka polskiego jako obcego, współpraca z asystentem.”

Pomoc koleżeńska

Uczniowie, u których proces integracji i adaptacji przebiegał prawidłowo, mogą być przewodnikami dla swoich młodszych kolegów z Ukrainy. Wykorzystywanie tych zasobów w stymulowaniu procesu integracji było wymieniane w wypowiedziach nauczycieli:

Organizowanie grup wsparcia dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, gdzie mogą dzielić się swoimi doświadczeniami i uzyskiwać pomoc.

Wsparcie starszych uczniów z Ukrainy.

Monitoring relacji rówieśniczych

Dążąc do poprawy relacji rówieśniczych w klasie, nauczyciele ściśle monitorują układ stosunków interpersonalnych w zespole klasowym, analizują sytuację społeczną poszczególnych uczniów.

Z doświadczenia – obserwujemy dzieci, robimy wywiad z rodzicami i – jeżeli przesadnie nie interweniujemy – dzieci radzą sobie super i świetnie adaptują się do nowych warunków, „wsiąkają” w środowisko rówieśnicze. Oczywiście stale monitorujemy, dzielimy się refleksjami w gronie nauczycieli i specjalistów.

Przeglądanie się relacjom rówieśniczym, zauważanie negatywnych zachowań, wspólne akcje szkolne, wyjścia, wycieczki, rajdy.
Realizacja projektów edukacyjnych angażujących uczniów.

Programy profilaktyczno-wychowawcze

Realizowanie celów związanych z integracją zespołu klasowego na poziomie szkoły może odbywać się w ramach programów wychowawczo-profilaktycznych. Każda szkoła obowiązkowo realizuje program wychowawczo-profilaktyczny, który obejmuje: treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów oraz treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców. Taki program – realizowany w każdej szkole – może uwzględniać działania skierowane do uczniów, które mają za zadanie kształtować zasady współżycia społecznego, tolerancji, wzajemnego poszanowania tożsamości kulturowej.

Program wychowawczo-profilaktyczny, szkolenia, warsztaty.

Strategie tego typu realizujemy w ramach programów profilaktyczno-wychowawczych.

Brak strategii

Niektórzy nauczyciele wskazywali na brak jakichkolwiek działań i strategii ukierunkowanych na integrację społeczności uczniowskich na poziomie szkoły czy klasy.

- | Nie. Jest bardzo źle.
- | Żadne.
- | Brak takich strategii.

KOMENTARZ

Choć trudno generalizować wnioski z analizy wypowiedzi uczestników Forum Eksperckiego, to czytelny jest niedostatek usystematyzowanych, planowych działań ukierunkowanych na integrację społeczności uczniowskich, które obejmują uczniów przybyłych z Ukrainy. Stosowane praktyki są raczej intuicyjne i mają charakter „integracji okolicznościowej”. Sam model integracyjny przyjmowania uczniów ukraińskich do polskich szkół i klas, tzn. włączanie ich do ogólnodostępnych oddziałów, których struktura narodowościowa uczniów jest zróżnicowana, nie gwarantuje prawidłowego przebiegu procesu integracji w szkołach czy klasach.

Wydaje się, że niezbędne są działania strategiczne, uwzględniające przygotowanie klasy przyjmującej, zaangażowanie dyrektorów, rodziców, społeczności ukraińskich, celowe inicjowanie aktywności polegających na partnerstwie i współpracy. Co istotne, wypowiedzi badanych nie

utożsamiały integracji z całkowitą asymilacją uczniów ukraińskich – podawane rozwiązania wskazywały na działania podtrzymujące dziedzictwo kulturowe uczniów-imigrantów, ale z oczekiwaniem otwartości i chęci udziału w życiu społeczności polskiej. Wyrażony kilkukrotnie wprost brak rozwiązań sprzyjających integracji uczniów czy określenie sytuacji jako „bardzo złej, niekorzystnej” mogą być symptomatyczne dla większej liczby szkół i placówek w Polsce. Wydaje się zatem, że szczególnemu monitorowaniu należałoby poddać działania szkół, ukierunkowane na realne włączenie i integrację uczniów przybyłych z Ukrainy.

Pytanie 7. „Co, Twoim zdaniem, ułatwia skuteczne włączenie uczniów z doświadczeniem migracji do polskiego systemu oświaty?”



To pytanie miało charakter podsumowujący, a zadaniem respondentów było zidentyfikowanie czynników, właściwości systemu szkolnego, które sprzyjają włączeniu uczniów z doświadczeniem migracji.

ANALIZA ILOŚCIOWA KATEGORII

Odpowiedzi udzielone na to pytanie grupowały się w 3 głównych kategoriach: rozwiązań systemowych, integracji oraz dobrostanu uczniów.

WYNIKI PROCESU KODOWANIA:**Opracowane drzewo kodów (kategorii):****INTEGRACJA**

- 01 Integracja społeczna
- 02 Wsparcie nauki języka, głównie polskiego
- 03 Dodatkowe lekcje i zajęcia

PRZYGOTOWANIE SYSTEMOWE

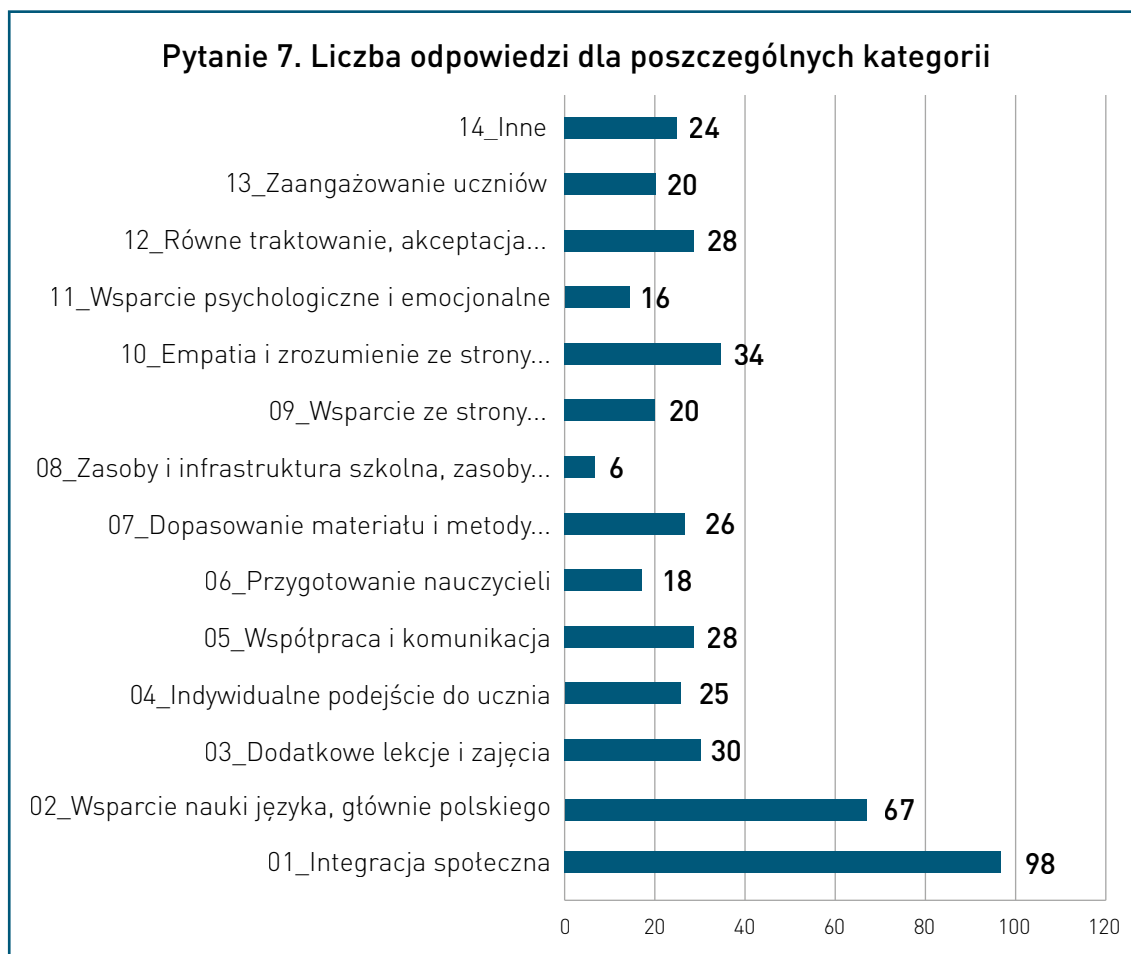
- 04 Indywidualne podejście do ucznia
- 05 Współpraca i komunikacja
- 06 Przygotowanie nauczycieli
- 07 Dopasowane materiały i metody dydaktyczne
- 08 Zasoby i infrastruktura szkolna, zasoby systemowe
- 09 Wsparcie ze strony asystentów/pedagogów/nauczycieli wspomagających

DOBROSTAN UCZNIÓW

- 10 Empatia i zrozumienie ze strony nauczycieli
- 11 Wsparcie psychologiczne i emocjonalne
- 12 Równe traktowanie, akceptacja, tolerancja
- 13 Zaangażowanie uczniów

INNE

- 14 Inne



ANALIZA JAKOŚCIOWA WYBRANYCH KATEGORII

Integracja społeczna

Tematem, który najczęściej pojawiał się w odpowiedziach respondentów na pytanie o czynniki sprzyjające włączaniu uczniów z doświadczeniem migracyjnym, był wątek dotyczący integracji uczniów i środowiska klasowego/szkolnego/rówieśniczego, w tym głównie gotowości do integrowania się uczniów nowoprzybytych. Respondenci wskazywali, że jedną z płaszczyzn dla integracji są wspólne aktywności szkolne i pozaszkolne podejmowane przez środowisko rówieśnicze, szczególnie pod postacią wspólnych projektów i spędzania czasu, a także wzajemnego poznawania swoich kultur, co w efekcie

wzmacnia poczucie bezpieczeństwa po obu stronach procesu. Podejmowany był także wątek stałości pobytu całej rodziny migrującej, która to stałość – według respondentów – sprzyja integracji, a co za tym idzie – także włączeniu dzieci do polskiego systemu oświaty: Jeśli są zdecydowani zostać w Polsce na dłużej i rodzice mają pracę, zachęcają dzieci do nauki języka i integracji. Ci, którzy traktują Polskę jako przystanek przed wyjazdem dalej, na Zachód lub z powrotem do Ukrainy, nie integrują się z uczniami polskimi. Wśród działań sprzyjających włączeniu, respondenci wymieniali też tworzenie grup lub wyznaczenie osoby opiekującej się dzieckiem-migrantem, udzielającej wsparcia w bieżących sprawach szkolnych: pomoc dzieci z Polski, wyznaczenie opiekuna.

O integracji respondenci dużo pisali także w kontekście nauki języka, którego znajomość określana jest w badaniach migracyjnych zawsze jako kluczowy warunek skuteczności procesów integracyjnych. Pojawiło się bardzo wiele wypowiedzi sugerujących, że większy nacisk na naukę języka polskiego, szczególnie poprzez organizację dodatkowych zajęć i oferowanie różnego typu wsparcia dla uczniów, przyniosłoby wielką korzyść dla edukacyjnej inkluzji uczniów z Ukrainy. Nie są to jednak jedyne języki, które w tym wątku się pojawiały: język ukraiński również był wymieniany jako ten, którego z kolei znajomość wśród nauczycieli/opiekunów byłaby przydatna w procesie włączania dzieci w polski system oświaty. W tym samym kontekście pojawiały się też: język rosyjski, angielski i inne obce, wspierające komunikację.

Z tematyką integracyjną wiąże się także kolejna kategoria: dodatkowe lekcje i zajęcia, o których wspomniano szczególnie w kontekście nauki języka w ramach dodatkowych godzin bądź w kontekście tworzenia oddziałów przygotowawczych, ocenianych przez część respondentów jako efektywne.

Działania systemowe

Kolejna grupa kategorii przywoływanym przez respondentów związana była z szeroko pojętym wsparciem systemowym i przygotowaniem do nauczania dzieci z pochodzeniem migracyjnym. Przede wszystkim nauczyciele podkreślali wagę zindywidualizowanego podejścia do pracy z uczniem-migrantem. To podejście może się przejawiać na wiele sposobów. Jednym z nich jest diagnozowanie poziomu edukacyjnego ucznia (jak sugeruje jeden z nauczycieli, najlepiej by była to diagnoza możliwości ucznia przeprowadzona na materiałach z danego miejsca przybycia dziecka np. z Ukrainy, a nie zaadaptowanych z materiałów polskich, uwzględniając przy tym rozmowę z samym uczniem oraz jego rodzicami), a następnie dostosowywanie wykorzystywanych metod i materiałów dydaktycznych do wyników tejże diagnozy.

Elementem systemowego przygotowania do nauczania dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole jest też – według respondentów – strategia pozostawania w kontakcie z rodzicami uczących się dzieci. To ważny aspekt, przywoływany przez wielu nauczycieli. Z jednej strony chodzi o bieżące przekazywanie informacji na temat rozwoju dzieci i ewentualnych trudności, z jakimi się borykają, z drugiej – również o transparentny przekaz dotyczący zasad działania polskiego systemu edukacji (według jednego z respondentów przydatne są materiały dla rodziców objaśniające polski system oświaty). Wśród wypowiedzi pojawił się sygnał, że ten kontakt z rodziną dziecka może być jednak utrudniony ze względu na kwestie językowe: jeden z nauczycieli rozmawia z rodziną, podkreślając, że ma komfort, ponieważ ma tłumacza. Respondenci wskazywali też, że dla skutecznego włączania w system edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym ważna jest także dobra komunikacja i przepływ informacji w samym gronie pedagogicznym szkoły.

Kolejny wskazywany element to lepsze przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć z uczniami cudzoziemskimi. Mogłyby się do tego przyczynić szkolenia i warsztaty. Istotna jest także otwartość nauczycieli i ich zaangażowanie w wykonywaną pracę (z uwzględnieniem indywidualnego podejścia do ucznia). Przygotowanie wiąże się także z udostępnianiem odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz z pracą przy pomocy odpowiednich metod. Jednym z ważnych wątków, jakie pojawiały się w wypowiedziach respondentów, były kwestie modyfikacji programów kształcenia w taki sposób, by były one bardziej przystępne dla uczniów z doświadczeniem migracji. Pojawił się jednak również postulat, by do programów nauczania wprowadzić elementy edukacji międzykulturowej, aby promować wśród wszystkich uczniów zrozumienie i szacunek dla różnorodności kulturowej.

W ramach kategorii „zasoby i infrastruktura szkolna, zasoby systemowe” pojawiło się wiele postulatów, które mogłyby ułatwić pracę z dziećmi z doświadczeniem migracji. Są to: pomoc dla nauczyciela ze strony dyrekcji, powoływanie zespołów ds. uczniów cudzoziemców, mniej liczne klasy, wsparcie ze strony szkoły, wzbogacenie bazy przedszkola, stworzenie bazy materiałów online oraz jeden uczeń w klasie, gdy jest ich kilku – uczniowie ukraińscy izolują się. Są to działania, których podjęcie może wymagać zmian w funkcjonowaniu całej placówki.

Wreszcie, dość dużo wypowiedzi dotyczyło wsparcia, jakie mogliby wnieść do edukacji dzieci z doświadczeniem migracji dodatkowi specjaliści: asystenci, pedagodzy, nauczyciele wspomagający czy asystenci międzykulturowi. Respondenci często wskazywali na potencjalną korzyść z takiej współpracy, szczególnie w kontekście znajomości języka ojczystego dzieci (i języka

polskiego również). W jednej z wypowiedzi o integracji pojawiło się stwierdzenie, że czasami rolę takiego asystenta może pełnić dziecko z Ukrainy, które przybyło już wcześniej i zdążyło się już zaadaptować.

Dobrostan uczniów

Bardzo wielu respondentów sugerowało, że włączanie uczniów z doświadczeniem migracji do polskiego systemu edukacji ułatwia odpowiednie podejście psychologiczne i dbanie, na różne sposoby, o dobrostan uczniów. Respondenci pisali o potrzebie empatii i zrozumienia przez nauczycieli dla trudnej sytuacji dzieci-migrantów i o dobrej praktyce oferowania wsparcia. W tym kontekście ważne i korzystne jest też równe traktowanie uczniów z doświadczeniem migracji, akceptacja dla ich różnorodności i prezentowanie postawy tolerancyjnej. Z drugiej strony potrzebne jest także zaangażowanie samych uczniów-migrantów: zarówno w uczenie się, pracę na lekcji i poważne podejście do nauki oraz w promowanie wzajemnego zrozumienia i szacunku. Interesująca sugestia dotyczy angażowania także dzieci polskich: **„Zapewnienie każdemu dziecku [z Ukrainy] ucznia z danej klasy, który będzie wspierać nowoprzybyłych uczniów w poznawaniu nowego środowiska.”**

W tym wątku pojawiały się również stwierdzenia wskazujące, że bardzo pomocne we włączaniu uczniów z doświadczeniem migracji w system edukacji jest także stałe (monitorujące) wsparcie pedagogiczne i psychologiczne, obejmujące samych uczniów, ale także ich rodzinę.

Pytanie 8. „Co, Twoim zdaniem, utrudnia skuteczne włączenie uczniów z doświadczeniem migracji do polskiego systemu oświaty?”

To pytanie miało na celu identyfikację barier włączania uczniów z doświadczeniem migracji do polskiego systemu oświaty z perspektywy pracowników szkół.



ANALIZA ILOŚCIOWA KATEGORII

Odpowiedzi udzielone na to pytanie wskazują na następujące grupy/kategorie barier utrudniających włączenie uczniów z doświadczeniem migracji:

- bariery po stronie wszystkich uczniów,
- bariery ze strony uczniów z doświadczeniem migracji,
- bariery dotyczące kadry pedagogicznej i systemu oświaty,
- bariery dotyczące rodziców uczniów z doświadczeniem migracyjnym,
- czynniki zewnętrzne (obiektywne).

WYNIKI PROCESU KODOWANIA:

Opracowane drzewo kodów (kategorii):

BARIERY DOTYCZĄCE WSZYSTKICH UCZNIÓW

- 01 Stereotypy, ksenofobia, niechęć (wśród uczniów polskich i z doświadczeniem migracyjnym)

BARIERY DOTYCZĄCE UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACYJNYM

- 02 Bariera językowa i kulturowa
- 03 Brak motywacji do nauki (w tym nauki języka polskiego)
- 04 Niechęć do integracji, alienacja, słaba kondycja emocjonalna ucznia, problemy rodzinne
- 05 Trauma wojenna uczniów

BARIERY DOTYCZĄCE KADRY PEDAGOGICZNEJ I SYSTEMU OŚWIATY

- 06 Niewystarczające wsparcie psychologiczne i pedagogiczne
- 07 Niewystarczająca liczba godzin języka polskiego

- 08 Niewystarczająca liczba godzin zajęć wyrównawczych
- 09 Przeciążenie pracą nauczycieli, brak wsparcia asystentów międzykulturowych i nauczycieli wspomagających
- 10 Niedofinansowanie szkół
- 11 Zbyt liczne klasy
- 12 Społeczność szkół nieprzygotowana do odmienności kulturowej
- 13 Działania dyskryminujące uczniów z doświadczeniem migracyjnym
- 14 Niedostosowane programy kształcenia i materiały dydaktyczne
- 15 Nieprzygotowanie/niewłaściwe nastawienie nauczycieli/szkół do pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym. Brak rozwiązań systemowych

BARIERY DOTYCZĄCE RODZICÓW UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACYJNYM

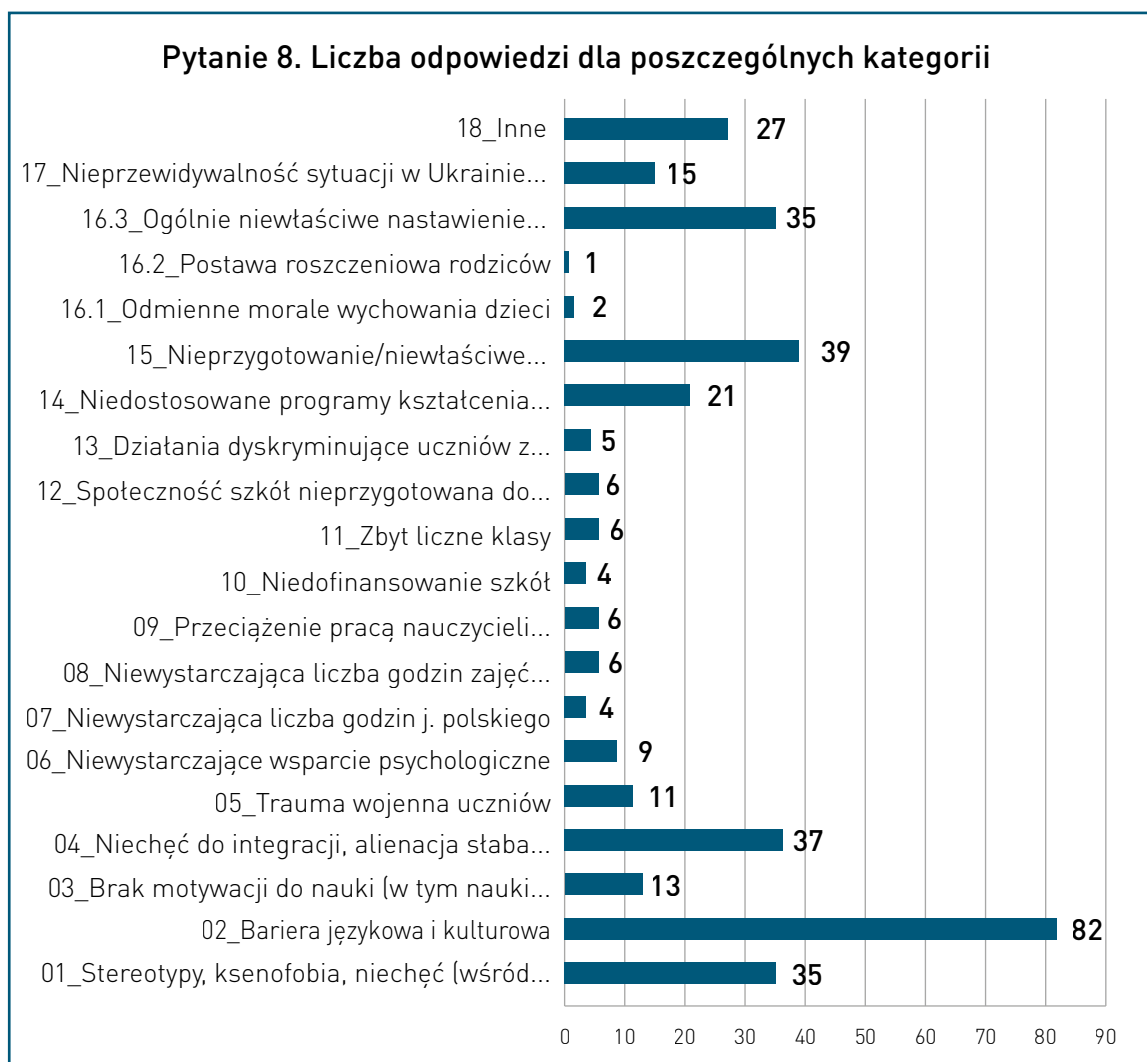
- 16 Niezaangażowani rodzice uczniów – przyczyny:
 - 16.1 Odmienne modele wychowania dzieci
 - 16.2 Postawa roszczeniowa
 - 16.3 Ogólnie niewłaściwe nastawienie rodziców lub brak współpracy z nimi

CZYNNIKI ZEWNĘTRZNE (OBIEKTYWNE)

- 17 Nieprzewidywalność sytuacji w Ukrainie

INNE

- 18 Inne



ANALIZA JAKOŚCIOWA WYBRANYCH KATEGORII

Barieri dotyczące wszystkich uczniów

Największą z barier na tej płaszczyźnie (35 odpowiedzi) są – zdaniem nauczycieli – negatywne stereotypy i ksenofobia, które charakteryzują zarówno część dzieci polskich, jak i tych z doświadczeniem migracyjnym; niechęć ze strony zarówno uczniów z doświadczeniem migracji, jak i uczniów polskich, której źródła tkwią w środowisku rodzinnym; ksenofobia wyniesiona przez

uczniów z domu; aachowania dzieci wynikające ze stosunku do migrantów w danej rodzinie lub z braku wypracowanej w Polsce polityki wielokulturowości; nasz pomysł na polskość.

Bariery po stronie uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Do ograniczeń charakteryzujących dzieci z doświadczeniem migracyjnym respondenci zaliczali najczęściej barierę językową i kulturową (82 odpowiedzi). Słaba znajomość języka polskiego przez uczniów z doświadczeniem migracyjnym utrudnia im kontakt z otoczeniem i prowadzić ma do: niezrozumienia, odrzucenia, a w rezultacie do gettoizacji, alienacji; odrzucanie dzieci z doświadczeniem migracji przez inne dzieci; niechęć uczniów-uchodźców – tworzą swoje grupy, izolują się od polskich uczniów.

Do barier charakteryzujących samych uczniów z doświadczeniem migracyjnym zaliczane były także: niechęć do integracji – często dzieci te są wycofane ze względu na słabszą znajomość języka, wstydzą się samodzielnie nawiązać realnie ze swoimi rówieśnikami, niektórzy z nich nadal mają nadzieję na szybki powrót do swojego kraju, dlatego niechętnie uczą się języka polskiego. Problemy te mogą wynikać, m.in. z problemów rodzinnych (uzależniania, zła sytuacja materialna itp.), kryzysu psychicznego. Wśród innych ograniczeń wskazywano na traumy wojenne: traumatyczne doświadczenia uczniów uchodźczych. Nauczyciele nie zawsze wiedzą o tym, przeszło dane dziecko, np., tęsknotę za ojczyzną i bliskimi, psychiczne traumy, smutek za Ukrainą oraz krewnymi oraz brak motywacji do nauki.

Bariery dotyczące kadry pedagogicznej i systemu oświaty

Do tej płaszczyzny zaliczyć możemy wszystkie kategorie odpowiedzi od 5 do 15. Zasadniczo uzyskały one niewielką liczbę wskazań z wyjątkiem dwóch – odpowiedzi nr 14 i 15. Zdaniem respondentów włączenie uczniów z doświadczeniem migracji w główny nurt życia szkoły jest w znacznym stopniu ograniczone przez niedostosowanie programów kształcenia i materiałów dydaktycznych (21): **Brak możliwości dostosowywania podstawy programowej do konkretnego ucznia** oraz nieprzygotowanie kadry pedagogicznej/dyrekcji/szkół, nieodpowiednie ich nastawienie do wyzwań wynikających z obecności uczniów z doświadczeniem migracyjnym (39): **Brak wiedzy i otwartości nauczycieli i dyrekcji. Nauczyciele zwracają uwagę na deficyt rozwiązań systemowych w edukacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym: brak wsparcia „odgórnego”, nauczyciele i dyrektorzy sami muszą szukać rozwiązań trudnych sytuacji.**

Wśród innych, rzadziej wskazywanych, choć istotnych problemów pojawiły się: niewystarczające wsparcie psychologiczne i pedagogiczne, niewystarczająca liczba godzin j. polskiego: zbyt mało lekcji j. polskiego; brak nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego, niewystarczająca liczba godzin zajęć wyrównawczych, przeciążenie pracą nauczycieli, brak wsparcia asystentów międzykulturowych i nauczycieli wspomagających, niedofinansowanie szkół, zbyt liczne klasy, społeczność szkół nieprzygotowana do odmienności kulturowej, a także działania dyskryminujące uczniów z doświadczeniem migracyjnym: **próba polonizacji (zabranianie dzieciom komunikacji w języku ojczystym, nawet w czasie przerw; obniżenie ocen za akcent), sztywne podejście do oceniania i edukacji (obniżenie ocen za zadanie, np. matematyczne, wykonane innym niż podane w polskich podręcznikach sposobem).** Nieraz dzieci dostają niższe oceny, bo mimo prawidłowego wyniku, rozwiązanie różniło się od zadanego przez nauczyciela.

Bariery dotyczące rodziców uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Niewystarczające zaangażowanie rodziców, w wypowiedziach badanych pojawiło się prawie 40 razy. Zazwyczaj nauczyciele nie wskazują przyczyny takiego stanu rzeczy. Nieliczni uważają, że wynika on z braku znajomości języka polskiego przez rodziców dziecka, odmiennych modeli wychowawczych oraz bardzo rzadko z postawy roszczeniowej: **bariera językowa rodziców, obojętność brak zainteresowania. Dzieci szybko się integrują.**

Czynniki zewnętrzne (obiektywne)

Wśród barier wywołanych przez czynniki zewnętrzne (obiektywne) wymieniano: niepewność rodzin, głównie ukraińskich w związku z brakiem klarownego scenariusza na przyszłość w kontekście rozstrzygnięć wojny rosyjsko-ukraińskiej. Przekłada się on na brak poczucia stabilizacji, poczucie tymczasowości: **brak stabilizacji sytuacji w Ukrainie, zamykanie się przez część uchodźców w swoim wąskim gronie oraz traktowanie pobytu w Polsce, jako tymczasowy, miejsce pośrednie w dotarciu do innego kraju docelowego; niepewność sytuacji – rodzice nie wiedzą, co czeka ich jutro.**

Inne

Najczęściej wśród innych problemów utrudniających integrację nauczyciele podkreślali nietraktowanie Polski przez rodziców dzieci z doświadczeniem migracyjnym jako miejsca docelowego, co powoduje mniejsze zaangażowanie w naukę języka i integrację: **ze strony uczniów z doświadczeniem migracji i ich rodziców może występować niechęć integrowania się ze społecznością polską, oczekiwanie powrotu do swojej ojczyzny.**

4

Podsumowanie

Wyniki badań ankietowych, choć nie powinny być uogólniane, pokazały dosyć niestabilny obraz praktykowanych w szkołach i przedszkolach działań dydaktycznych i wychowawczych, których domniemanym celem było włączenie uczniów z doświadczeniem migracyjnym w nurt polskiej edukacji. O ile jeszcze do niedawna owa niestabilność była cechą immanentną i niejako typową dla kryzysowego stanu związanego z nagłym wzrostem dzieci i uczniów z Ukrainy w polskim systemie oświaty, o tyle po dwóch latach działania szkół w tym trybie poszukiwać należy praktyk sprawdzonych oraz rozwiązań systemowych i zrównoważonych. Niestabilność ta wynika z dużej różnorodności podejść i praktyk, często intuicyjnych, oddolnych, rzadziej ugruntowanych w sprawdzonych empirycznie metodykach. Wciąż bariera językowa i różnice kulturowe stanowią główną trudność w nauczaniu uczniów przybyłych z Ukrainy, pomimo wdrożenia rozwiązań systemowych, takich jak dodatkowe lekcje języka polskiego czy zajęcia wyrównawcze. Jak pokazują odpowiedzi uczestników Forum, działania dodatkowe i dopełniające – choć spełniają swój cel, jakim jest wzrost określonych kompetencji u uczniów z doświadczeniem migracji przybliżających ich do możliwości spełniania wymagań edukacyjnych – nie są istotą realnego włączania, które jest procesem ciągłym i umocowanym w kulturze organizacyjnej szkoły. Ponieważ zróżnicowanie kulturowe w klasach to nadal duże wyzwanie dla nauczycieli, zasadne, a nawet silnie rekomendowane są kierunki działań, jakie zaprezentowano podczas Forum Eksperckiego „Współpraca bez granic...” i które w formie pilotażowych programów będą realizowane w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” (Accessible School for All – ASA) w roku szkolnym 2024/25. Do rozwiązań tych należą:

- Wspieranie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji

Podstawy w zakresie glottodydaktyki polonistycznej, czyli nauczania języka polskiego i kultury polskiej w kontekście szkolnym, są ważnym elementem dla każdego nauczyciela, który pracuje z klasą wielokulturową. Każdy nauczyciel, bez względu na to, jakiego przedmiotu uczy, korzysta z języka polskiego, który jest narzędziem komunikacji.

W projekcie ASA oferowany jest kurs dla nauczycieli przedmiotowych pt. „W drodze do dwujęzyczności – wspieranie rozwoju językowego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w szkole dostępnej dla wszystkich”, który pozwoli lepiej rozumieć problemy występujące w procesie uczenia się uczniów/uczennic słabo lub wcale nieznających języka polskiego i pochodzących z odmiennych kulturowo miejsc, oraz poznać sposoby wspierania uczenia się polszczyzny/nauczania polszczyzny podczas różnych przedmiotów.

- Mentoring i wsparcie rówieśnicze

Programy wsparcia rówieśniczego, prowadzone systemowo, wdrażane na poziomie szkół, są rozwiązaniem sprzyjającym integracji społeczności uczniowskich już od samego początku edukacji uczniów przybyłych z zagranicy. Ich celem jest, z jednej strony wspieranie młodszych/nowych uczniów w procesie adaptacji do środowiska szkolnego, z drugiej zaś – promowanie umiejętności przywódczych i mentorskich wśród bardziej doświadczonych uczniów. Programy mentoringu rówieśniczego mogą przynieść wiele pozytywnych rezultatów zarówno dla podopiecznych, mentorów, jak i całej społeczności szkolnej. Podopieczni poprawiają swoje wyniki w nauce, rozwijają także kompetencje społeczne i emocjonalne.

W projekcie ASA oferowany program mentoringu rówieśniczego „Razem Rażniej” polega na współpracy uczniów z doświadczeniem migracji będących podopiecznymi, z uczniami polskimi, którzy będą pełnić rolę mentorów. Bardziej doświadczeni w zasadach funkcjonowania polskiej szkoły, wymaganiach, prawach i obowiązkach uczniów, polscy mentorzy mają stać się przewodnikami i tłumaczami dla swoich zagranicznych kolegów, którzy włączani są do polskiego systemu edukacji w ramach obowiązku szkolnego. Głównym celem programu jest wsparcie uczniów z doświadczeniem migracji w adaptacji i integracji w polskiej szkole.

- Wspieranie dobrostanu szkolnego wśród wszystkich uczniów

Sytuacja strukturalna systemu oświaty po włączeniu dzieci z doświadczeniem migracji ma niezwykle silne przełożenie na wydolność, „sprężystość” szkoły w zakresie reagowania na kryzysy mentalne wśród uczniów, ale też stawia wyzwania związane z modyfikowaniem i profilowaniem działań profilaktycznych i promocyjnych. Zmiana strukturalna społeczności uczniowskiej niesie ze sobą wiele różnych wyzwań o charakterze dydaktycznym, społecznym, a w konsekwencji może wpływać na subiektywne postrzeganie przez dzieci i młodzież ich zadowolenia z bycia uczniem. Dodatkowo sytuacja ta jest złożona, skomplikowana i nadzwyczajna przez konieczność wprowadzenia zmian organizacyjnych w trybie natychmiastowym, a doświadczenie migracji uczniów, którzy znaleźli się w polskim systemie edukacji nie było dobrowolne, ale wymuszone sytuacją kryzysową. Trudne doświadczenia, silne emocje, jakie przeżywają dzieci uchodźcze, a do tego trudności szkolne wynikające z bariery komunikacyjnej oraz różnic kulturowych, w tym różnic w systemach edukacyjnych to czynniki, które nie pozostają bez wpływu na poczucie dobrostanu wszystkich uczniów polskich szkół.

W projekcie ASA powstaje program warsztatów do realizacji w klasach zróżnicowanych, w szczególności zróżnicowanych kulturowo pod nazwą „I'm well”, czyli „Mam się dobrze”. Ich celem jest poprawa dobrostanu szkolnego w aspekcie edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym.

W ramach warsztatów uczniowie będą mieli okazję zgłębić rozumienie znaczenia autonomii w uczeniu się, zdobyć pewność siebie w obliczu wyzwań edukacyjnych, wzmocnić przekonanie o własnym wpływie na wyniki w nauce. W społecznym wymiarze dobrostanu rozwijane będą kompetencje dotyczące świadomości społecznej, czyli umiejętności przyjmowania perspektywy osób z różnych kultur i środowisk, jak również umiejętności interpersonalne niezbędne do nawiązywania i utrzymywania zdrowych i satysfakcjonujących relacji. W części poświęconej dobrostanowi emocjonalnemu praktykowane będą umiejętności rozumienia swoich własnych emocji, stawiania sobie osobistych celów rozwojowych, rozpoznawania trudności emocjonalnych u siebie i u innych.

- Wzmacnianie kompetencji nauczycieli specjalistów

Nauczyciele specjaliści, czyli psycholodzy, pedagodzy specjaliści, logopedzi, terapeuci pedagogiczni pełnią szczególną rolę w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, świadczonej uczniom potrzebującym wsparcia. Do tej grupy niemal każdorazowo zaliczają się dzieci i uczniowie z doświadczeniem migracyjnym ze względu na trudności adaptacyjne czy językowe. Kompetencje oraz warsztat pracy tychże specjalistów to kluczowe zasoby szkoły w adekwatnej i responsywnej reakcji na tego typu problemy. Nie tylko zwiększona ilość trudnych sytuacji uczniów, ale również jakościowe skomplikowanie tych problemów oznaczają, że nauczycielom specjalistom potrzebne są odpowiednie kompetencje i ciągła ich aktualizacja.

W projekcie ASA nauczyciele ci w projekcie przyjmują rolę „doradców ds. dostępności uczenia się” (DDU) i realizują cykl szkoleń w modelu „uczenia się w działaniu”. Po zapoznaniu się z tematyką 5 programów w formule e-learningu oraz warsztatów, wdrażają interwencje – praktyczne strategie reagowania na określony problem edukacyjny, metodyczny, diagnostyczny. Działanie nauczycieli specjalistów w ramach „interwencji” uwzględnia dwa wymiary:

- „działań w kryzysie” – *ad hoc*, w odpowiedzi na konkretny problem (np. procedura postępowania w sytuacji doświadczania silnego lęku przez ucznia);
- „działań dystalnych” – budowanie strategii, zasobów, kultury włączenia w organizacji szkoły/przedszkola (np. ocenianie w klasie zróżnicowanej sprzyjające nauczaniu i uczeniu się).

W ramach interwencji nauczyciele posługują się unikalnymi narzędziami, które zostały udostępnione jedynie uczestnikom projektu (pilotażowo), np. znormalizowane i wystandaryzowane narzędzia do diagnozy funkcji poznawczych, które zawierają instrukcje w języku ukraińskim czy autorskie metody, jak np. metoda międzykulturowego portfolio w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Wdrożenie praktycznej strategii wymaga każdorazowo adaptacji procedury do indywidualnego kontekstu szkoły/przedszkola: specyfiki problemu ucznia/rodzica/nauczyciela, stylu pracy nauczycieli, indywidualnej charakterystyki klasy/szkoły.

Kolejna edycja szkoleń dla specjalistów z przedszkoli zostanie uruchomiona jeszcze we wrześniu 2024 r. Więcej szczegółów oraz formularz rejestracyjny do Programu znajduje się pod linkiem: <https://asa.ibe.edu.pl/aktualnosci/rekrutacja-do-programu/>

BIBLIOGRAFIA

Bedyńska, S., Campfield, D., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Knopik, T., Kochańska, M., Krasowicz-Kupis, G., Krejtz, I., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M., & Wiejak, K. (2021). Narzędzia diagnostyczne do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży – projekt wdrożeniowy. *Przegląd Psychologiczny*, 64(2), 9–23. <https://doi.org/10.31648/pp.7323>

Centrone, M. R., Gromada, A., Posylmy, I. (2023). *Bez wątpienia jest tu fajnie; ale prawdziwy dom, to własny dom... Badanie subiektywnego dobrostanu dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce w obliczu wojny w Ukrainie*. UNICEF.

Cieciuch, J., Strus, W., Skimina, E. (2023). *Objawy–Kompetencje–Cechy. Całościowa diagnoza osobowości. Podręcznik diagnosty*. Warszawa: Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Cieciuch, J., Strus, W., Skimina, E., Ponikiewska, K., Rogoza, R., Topolewska-Siedzik, E., Skoczeń, I., Rymarczyk, K., Jasiński, B. (2023). *Objawy–Kompetencje–Cechy. Całościowa diagnoza osobowości. Koncepcja i pomiar*. Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>

Domagała-Zyśk, E., Mariańczyk, K., Chrzanowska, I., Czarnocka, M., Jachimczak, B., Olempska-Wysocka, M., Otrębski, W., Papuda-Dolińska, B., Pawlak, K., Podgórska-Jachnik, D. (2022). *Szkolna Ocena Funkcjonalna: Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/4038>

Garcia, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave MacMillan.

Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. NOMOS.

Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., & Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepełnosprawność*, (42), 53–69. Pobrano z <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/niepelnosprawnosci/article/view/6357>

Krasowicz-Kupis, G., Błaszczak, A., Kochańska, M., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Łuniewska-Etenkowska, M., Papuda-Dolińska, B., Smoczyńska, M., Wiejak, K., Zieliński, P., Kaczmarek, M., Sędek, G. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria testów komputerowych KAPP_A i kwestionariuszy KAPP_S dla dzieci i młodzieży z zaburzeniem komunikacji językowej i z doświadczeniem migracji*. IBE.

Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Bedyńska, S., Błaszczak, A., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Kochańska, M., Knopik, T., Krejtz, I., Łuniewska-Etenkowska, M., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M., Zieliński, P. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria diagnostyczna KAPP dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. IBE.

Taylor, S., Sobel, D. (2011). *Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students' Lives Matter*. Brill Academic Pub.

Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.

