

PRACA Z UCZNIEM CUDZOZIEMSKIM

**Przewodnik dobrych praktyk
dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów**

Warszawa 2011

Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy
ul. Górskiego 7
00-033 Warszawa
www.edukacja.warszawa.pl
e-mail: edukacja@um.warszawa.pl
tel. 22 44 33 500

Warszawskie Centrum Innowacji
Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń
ul. Hoża 88
00-682 Warszawa
www.wcies.edu.pl
e-mail: wcies@wcies.edu.pl
tel: 22 628 01 79

Autorzy:

Anna Bernacka-Langier, Ewa Dąbrowa, Ewa Pawlic-Rafałowska, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk,
Małgorzata Zasuńska

Redakcja merytoryczna:
Małgorzata Zasuńska

Konsultacja merytoryczna:
Joanna Gospodarczyk

Redakcja językowa:
Barbara Janik-Płocińska

Opracowanie graficzne:

Maja Chmura, Joanna Zielińska

Na okładce wykorzystano zdjęcie uczniów Szkoły Podstawowej nr 211 uczestniczących w warsztatach projektu Comenius W.E. C.A.R.E.

Broszura opracowana w ramach międzynarodowego projektu „Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt. Integracja społeczna młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację”, prowadzonego przez:

Warszawa

Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, Fundację Sztuki „Arteria”, Szkołę Podstawową nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi, Gimnazjum z Oddziałami Integracyjnymi nr 14

Cardiff

Cardiff County Council, Race Equality First, St. Mary's Catholic Primary School, Michaelston Community College

w latach 2009–2011. Projekt skierowany na działania wspierające dzieci i młodzież cudzoziemską. Broszura została opracowana dzięki współfinansowaniu ze środków programu „Uczenie się przez całe życie”, komponent: Comenius Regio.



**MIASTO
STOŁECZNE
WARSZAWA**



**DG Edukacja i Kultura
Program „Uczenie się przez całe życie”
Comenius**

W „Przewodniku Dobrych Praktyk” wykorzystano źródła udostępnione przez Cardiff County Council, St. Mary's Catholic Primary School oraz materiały z publikacji „Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia” i „Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi”, opracowanej w ramach projektu: „I Ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców.

ISBN 978-83-62210-15-2

Skład: Jan Jacek Swianiewicz
Druk: MillerDruk Sp. z o. o.

Spis treści

Wstęp — <i>Joanna Gospodarczyk</i>	5
Znaczenie tożsamości w życiu człowieka — <i>Ewa Dąbrowa</i>	7

Część I

Przyjęcie ucznia cudzoziemskiego do szkoły	15
Prawo cudzoziemców do edukacji w Polsce — <i>Anna Bernacka-Langier</i>	16
Procedura przyjęcia krok po kroku — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	20
Korzystanie z pomocy tłumacza — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	22
Przekazywanie informacji rodzicom i uczniowi — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	23
1. Informacje dla rodziców uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Propozycje narzędzi. — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	23
2. Pakiet Powitalny dla uczniów i rodziców jako narzędzie wspomagające proces integracji w nowym środowisku szkolnym — <i>Anna Bernacka-Langier</i>	27
3. Oświadczenie i Zgoda. Przykłady form użytkowych do wykorzystania w dalszym kontakcie z rodzicami — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	28
Wywiad. Wstępna rozmowa z rodzicami ucznia szkoły podstawowej i gimnazjalnej. — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	31

Część II

Diagnoza oraz monitorowanie umiejętności edukacyjnych. Narzędzia	35
Narzędzia diagnozy — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	35
Formularz wywiadu i wstępnej diagnozy umiejętności językowych — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	36
Diagnoza umiejętności ucznia cudzoziemskiego — <i>Anna Bernacka-Langier, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	40
Propozycja diagnozy biegłości językowej na podstawie deskryptorów <i>Europejskiego portfolio językowego</i> dla poziomów A1 i A2 — <i>Anna Bernacka-Langier, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	47
Doskonalenie umiejętności językowych. Wskazówki do pracy nauczyciela języka polskiego jako drugiego — <i>Anna Bernacka-Langier, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i> ...	50
Propozycja sprawdzianów umiejętności wraz z ocenianiem na poziomach A1 i A2 z języka polskiego jako drugiego — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	60
Test A1 — wersja dla nauczyciela	62
Test A1 — wersja dla ucznia	67
Test A2 — wersja dla nauczyciela	72
Test A2 — wersja dla ucznia	77

Część III

Przygotowanie szkoły do przyjęcia nowego ucznia.	
Praca z klasą w procesie włączania do edukacji	81
Zadania i kompetencje pracowników szkoły — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	81
Praca wychowawcza w klasie zróżnicowanej kulturowo. Instrukcje dla wychowawcy — <i>Anna Bernacka-Langier, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	83

Monitorowanie postępów edukacyjnych i procesu włączania — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	86
Budowanie systemu wsparcia uczniowskiego. Rola i zadania ucznia-przewodnika — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	89
Skuteczne porozumiewanie się z uczniem bez biegłej znajomości języka polskiego — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	90
Kreowanie przyjaznego otoczenia — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	92

Część IV

Przygotowanie się szkoły do pracy z klasami zróżnicowanymi kulturowo 93

Audyt w szkole. Diagnoza i monitorowanie procesu włączania do edukacji. — <i>Małgorzata Zasuńska</i>	93
Narzędzia audytu	94
Wyniki audytu. Efekty szkoleń metodycznych INSETT w warszawskich szkołach pilotażowych. 102	
Szkolenia nauczycieli INSETT 1 i INSETT 2 — <i>Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	114
Grupa wsparcia rodziców — <i>Emilia Skiba</i>	115

Część V

Wsparcie ucznia cudzoziemskiego w Polsce i w Walii. 117

Edukacja dzieci romskich i dzieci z rodzin wędrujących. Przykład rozwiązania systemowego z Walii — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	117
Przygotowanie szkoły do pracy z uczniem cudzoziemskim na przykładzie Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach — <i>Małgorzata Nowak</i>	123
Zajęcia antydyskryminacyjne dla uczniów — pilotaż cyklicznych lekcji w szkołach podstawowych i gimnazjalnych na przykładzie szkół warszawskich — <i>Jakub Iwański, Agnieszka Kozakoszczak</i>	132
Doświadczenia uczniów cudzoziemskich uczęszczających do szkół w Polsce — <i>Liudmyla Bublyk</i>	135
Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z uczniem cudzoziemskim na przykładzie współpracy Akademii Pedagogiki Specjalnej z Biurem Edukacji Urzędu m.st. Warszawy — <i>dr Ewa Dąbrowa</i>	139

Część VI

Zintegrowane nauczanie języka polskiego jako drugiego w praktyce.

Przykładowe scenariusze lekcji w szkole podstawowej i gimnazjalnej.	
— <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	143
Propozycje lekcji w szkole podstawowej	143
Propozycje lekcji w gimnazjum	158
Strona internetowa projektu „Cardiff-Warsaw Integracja Project” — <i>Emilia Skiba</i>	167
Bibliografia	168
Autorzy	171



MIASTO
STOŁECZNE
WARSZAWA



WSTĘP

Przekazujemy Państwu *Przewodnik dobrych praktyk*, prezentujący dorobek projektu „Caerdydd — Warsaw Integracja Projekt. Integracja społeczna młodych obcokrajowców i ich rodziców poprzez edukację”. Publikacja adresowana jest do wszystkich, którzy pracują lub będą pracować z dziećmi cudzoziemskimi: dyrektorów szkół, nauczycieli, studentów i przedstawicieli organizacji pozarządowych.

Działania podjęte przez samorządy dwóch europejskich miast — Cardiff i Warszawę objęły edukację dzieci cudzoziemskich w szkołach. Współpraca samorządowa została podjęta dzięki nowej formule programu „Comenius” (prowadzonego jako komponent programu Unii Europejskiej „Uczenie się przez całe życie”). Po raz pierwszy, w 2009 roku, Komisja Europejska stworzyła możliwość dofinansowania zadań, wspólnie prowadzonych przez lokalne samorządy, szkoły i organizacje pozarządowe. Połączenie doświadczenia i dorobku tych instytucji okazało się — w przypadku Warszawy i Cardiff — niezwykle twórcze i owocne. Spełniła się więc idea powołania programu Comenius–Regio — uczenie się od siebie, wymiana doświadczeń, wspólne poszukiwanie odpowiedzi na pytania i wątpliwości rodzące się w Europie. Program Comenius–Regio zakłada wspólnotę zainteresowań władz lokalnych. Nasz projekt „Caerdydd – Warsaw Integracja Projekt” narodził się w styczniu 2009 roku. W walijskim Cardiff od kilku lat osiedlali się Polacy, do tamtejszych szkół trafiały polskie dzieci. W Warszawie w tym czasie uczyło się ponad tysiąc uczniów cudzoziemskich. Podczas pierwszego spotkania projektowego określiliśmy swoje potrzeby: Cardiff szukało jak najlepszych rozwiązań umożliwiających edukację dzieci przybyłych z dawnego bloku wschodniego (oprócz Polski, również z Litwy i Łotwy), Warszawa chciała poznać jak najlepsze praktyki pracy w wielokulturowej walijskiej szkole. W ciągu dwóch lat projektu okazało się, że nauczyliśmy się od siebie o wiele więcej niż zakładaliśmy na początku, a ponadto — zaprzyjaźniliśmy się. W projekcie uczestniczyli: pracownicy władz samorządowych Cardiff i Warszawy, dwie szkoły z Cardiff: St. Mary’s Primary School, Michaelstone Community College, dwie szkoły z Warszawy: Szkoła Podstawowa nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi i Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi oraz dwie organizacje pozarządowe: Race Equality First i Fundacja Sztuki „Arteria”. W Warszawie projekt koordynowała z zaangażowaniem pani Anna Bernacka-Langier, pracownik Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

Przewodnik dobrych praktyk, pod redakcją Małgorzaty Zasuńskiej, doradcy metodycznego, uczestnika projektu, zawiera podsumowanie dwuletnich działań. Znalazły się tu: analiza regulacji prawnych, opisy procedur przyjęcia ucznia cudzoziemskiego, narzędzia badawcze szkolnej społeczności i jej gotowości do przyjęcia obcokrajowca. Ważnym zadaniem projektowym były szkolenia dla pracowników szkoły (dokładny opis przeprowadzonych szkoleń znajduje się w oddzielnej publikacji *Pakiet szkoleniowy*). Ponadto, wypełniając cele projektu — opracowano modelowy warsztat dla przyszłych nauczycieli — studentów kierunków pedagogicznych — przedstawiamy dorobek zajęć i praktyk studenckich, prowadzonych we współpracy z Akademią Pedagogiki Specjalnej. Tekst poświęcony tożsamości kulturowej przygotowała dr Ewa Dąbrowa z APS, kierująca praktykami studenckimi.

Wybrane materiały z *Przewodnika* wcześniej znalazły się w publikacjach wydanych przy udziale Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy: *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego (w szkołach m. st. Warszawy)* oraz *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi* (wspólny projekt z Polskim Forum Migracyjnym). Materiały te cieszą się ogromnym powodzeniem nie tylko w warszawskich szkołach, ale w całym kraju. Obecność dziecka cudzoziemskiego stawia przed szkołą wiele nowych zadań i pytań. Ważne jest, by móc spytać się, poradzić się, dotrzeć do tych, którzy mają już za sobą doświadczenia pracy z uczniami z innych kręgów kulturowych. W *Przewodniku dobrych praktyk* prezentujemy tekst Małgorzaty Nowak, dyrektorki Zespołu Szkół w Niemczech pod Lublinem, która dzieliła się z nami swoimi refleksjami i pasją „przygarniania” dzieci uchodźczych z pobliskiego ośrodka dla uchodźców.

Migracje do Europy to jedno z najważniejszych współczesnych wyzwań. W maju 2011 roku grupa ważnych osobistości politycznych opublikowała raport *Żyjąc we wspólnocie: Łącząc różnorodność z wolnością w Europie XXI wieku*. Można w nim przeczytać: „Różnorodność jest przeznaczeniem Europy. Kształtuje i będzie kształtować naszą przyszłość w szybko zmieniającym się świecie. Dlatego w interesie nas, Europejczyków, jest podjęcie wyzwań w najbardziej skuteczny i otwarty sposób, lepiej, niż to obecnie czynimy. Tym razem nie możemy sobie pozwolić na niepowodzenie. Niestety, to właśnie może się zdarzyć. Wszyscy bowiem dostrzegamy niepokojące zjawiska, takie jak: rosnąca nietolerancja, zwiększające się poparcie dla partii ksenofobicznych i populistycznych, dyskryminacja, grupy nielegalnych imigrantów, którzy pozostają praktycznie bez jakichkolwiek praw, powstawanie „równoległych” wspólnot, których członkowie rzadko wstępują w kontakt z otaczającym ich społeczeństwem, ekstremizm islamski, utrata wolności demokratycznych, a także próby ograniczenia swobody wypowiedzi ze względu na rzekome dobro wolności religii.”

Wspólnie podejmowane wysiłki, by różnorodność była wartością cenioną i szanowaną, były naszym celem. Zachęcamy do korzystania z wypracowanych pomysłów i poszukiwania nowych rozwiązań.

Joanna Gospodarczyk,
Zastępca dyrektora Biura Edukacji
wraz z zespołem projektowym

ZNACZENIE TOŻSAMOŚCI KULTUROWEJ

Ewa Dąbrowa

(...) wymóg solidarności w skali planetarnej zakłada przewyższenie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, opartego na poszanowaniu różnic. Odpowiedzialność edukacji w tym zakresie jest podstawowa i delikatna zarazem, albowiem pojęcie tożsamości można odczytywać w dwojaki sposób: afirmacja własnej różnicy, poszukiwanie podstaw własnej kultury, umacnianie solidarności mogą stanowić dla każdej jednostki postawę pozytywną i wyzwalającą; lecz źle pojęty ten rodzaj rewindykacji utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog z innymi¹.

Kim jestem? Kim się staję? Dlaczego? Gdzie jest moje miejsce? — pytania te są bez wątpienia istotne w perspektywie dążeń do samookreślenia, a przede wszystkim dla poczucia bezpieczeństwa, przynależności i akceptacji. Szczególnego znaczenia nabierają w świecie dynamicznych zmian, nieciągłym, zdefragmentyzowanym, pozbawionym jednoznacznych punktów odniesień, poczucia stabilizacji i pewności. Jak twierdzi Z. Bauman „Pytanie o tożsamość wynika z chybotliwości istnienia, jego „manipulowalności”, „niedookreślenia”, niepewności i nieostateczności wszelkich form, jakie przybrało. Wynika ono także z doznania, że w tych warunkach wybór jest konieczny a wolność jest losem człowieka”².

Wskazane problemy dotyczą szeroko pojmowanej tożsamości, ale również tożsamości kulturowej związanej z osadzeniem jednostki w świecie wartości, norm, symboli, zwyczajów i tradycji. Termin tożsamość przyjął się za sprawą E. Eriksona, który dostrzegał w tożsamości „rdzeń osoby ludzkiej”.

Tożsamość — etymologicznie *idem* (ten sam) — oznacza występowanie podobnych, czy wręcz identycznych cech; przy czym pojęcie to ma współcześnie ma wiele znaczeń. Według J. Kozińskiego „tożsamość jest złożonym, wielowymiarowym sądem osobistym, który zależy od pewnych obszarów samowiedzy. Szczególną rolę w okresie tożsamości jednostki odgrywają sądy dystynktywne, czyli sądy, których przedmiotem może być wszystko, co wyróżnia jednostkę w grupie np. wyróżnikiem może być narodowość, religia. Sądy dystynktywne tj. samoopis, samoocena czy standardy osobiste decydują o poczuciu odrębności, o rozwoju tożsamości”³. A. Giddens postrzega ją natomiast „jako cechy wyróżniające jednostki lub grupy, określające, kim lub czym jest jednostka lub grupa i co ma dla nich znaczenie”⁴. Odnosi się zatem do tego, jak ludzie rozumieją siebie i czemu nadają rangę. J. Nikitorowicz definiuje tożsamość jako „zbiór wszystkich czynników określających „ja”, który może rzutować na identyfikację z grupą i przybierać zróżnicowany charakter: integralny, podwojony, rozproszony, rozczepiony, niepewny, kosmopolityczny itp.”⁵

Analiza definicji pozwala stwierdzić, że tożsamość — jest z jednej strony — autopostrzeganiem jednostki, z drugiej identyfikacją z grupą społeczną. Tym samym możemy wyróżnić tożsamość osobową (indywidualną) i grupową. Pierwsza wiąże się z samoidentyfikowaniem jednostki na podstawie posiadanych przez nią cech, druga — z identyfikacją z osobami, które mają podobne lub inne cechy. Wyraża w ten sposób dwa przeciwstawne dążenia człowieka — do bycia niezależnym, odrębnym

¹ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji dla spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a De-lorsa. *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1998, s. 44–45.

² Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 9.

³ J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, s. 325.

⁴ A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 736.

⁵ J. Nikitorowicz, *Hasło: Tożsamość — istota, geneza, wymiary* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, t. 6.

(tożsamość osobista) i do bycia częścią pewnej grupy społecznej (tożsamość społeczna)⁶. „Tożsamość osobista — jak przyznaje M. Szczepański — wyraża się w niepowtarzalnej biografii, tożsamość społeczna w przynależności jednej i tej samej osoby do różnych, często niekompatybilnych grup odniesienia. O ile tożsamość osobista gwarantuje coś takiego jak ciągłość «ja» w zmieniających się sytuacjach z historii życia, to tożsamość społeczna zapewnia jedność w różnorodnych systemach ról, które w tym samym czasie trzeba «umieć»⁷. Tożsamość społeczna odnosi się do różnych cech (płci, wieku, pochodzenia, statusu społecznego, statusu ekonomicznego, narodowości, etniczności, sprawności, orientacji seksualnej, zainteresowań itd.), co sprawia, że można rozpatrywać ją jako kategorię wielowymiarową, wieloraką. Zatem można być jednocześnie kobietą, Polką, prawniczką, córką, osobą homoseksualną lub mężczyzną, muzułmaninem, mężem. Pluralizm tożsamości może prowadzić do powstania konfliktu w obszarze pełnionych ról społecznych, zazwyczaj jednak są one integrowane wokół wiodącej.

Tożsamość kulturowa powstaje na styku tożsamości osobowej i społecznej. Oznacza względnie trwałą identyfikację grupy ludzi i pojedynczych jej członków z określonym układem kulturowym stworzonym przez idee, przekonania, poglądy, zwyczaje i tradycje, system aksjologiczno-normatywny. Owa identyfikacja wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i przynależności u jednostki oraz świadomość własnej odrębności; na poziomie grupy — tworzy wewnętrzną jedność grupy i stanowi o jej *differentia specifica*. Tożsamość taka wyraża się w zasadzie: „Jest się takim jakim się jest, jest się innym, a to że jest się innym, ma stanowić powód do dumy, a nie do zawstydzenia”⁸.

Tożsamość kulturowa jest częścią tożsamości społecznej, która jest nadawana i przekształcana społecznie, i jako taka musi być społecznie potwierdzana. Źródła tożsamości kulturowej są powiązane z symbolicznym interakcjonizmem — kontaktem jednostki w relacjach społecznym z dziedzictwem materialnym i symbolicznym⁹. Przejawia się zachowywaniem dorobku kulturowego, przestrzeganiem tradycji i zwyczajów, podtrzymywaniem wartości.

Według I. Wojnar „tożsamość kulturowa ma wielorakie oblicze, wyraża się w spontanicznej identyfikacji ze wspólnotą lokalną, regionalną, narodową, językową, z charakteryzującymi tę wspólnotę wartościami moralnymi i estetycznymi; w sposobie przyswajania tradycji, obyczajów, wzorów i modeli życia, w poczuciu więzi ze wspólnym losem i jego przemianami, w obliczu indywidualnego ‘ja’ w ‘ja’ zbiorowym, utrwalającym jego obraz”¹⁰. J. Nikitorowicz postrzega ją jako względnie trwałą identyfikację indywidualną lub grupową wartościami kulturowymi (idee, przekonania, poglądy, postawy, itp.)

Kształtowanie tożsamości zależy od środowiska społecznego: inaczej przebiega w środowisku homogenicznym etnicznie i wyznaniowo, a inaczej w środowisku zróżnicowanym kulturowo, w przestrzeni ścierania się kultur i przenikania wartości.

Analizy tożsamości kulturowej wskazują, że może być ona wielowarstwowa i wielokulturowa w warunkach nowego kontaktu kulturowego, np. wówczas, gdy imigrant przybywa do nowego kraju. Stan taki może prowadzić do dwukulturowości, wyrażającej się przyjęciem atrybutów jednej kultury przy zachowaniu kultury rodzimej, np. polski Żyd, polski Litwin, polski Rom; wyboru jednej kultury — własnej lub dominującej — Polak/ka, Wietnamczyk/ka; wreszcie możliwy jest kryzys tożsamościowy, który oznacza odrzucenie czy całkowitą negację i pozostawanie „poza” identyfikacją kulturową. Proces integrowania przez jednostkę elementów kultury własnej z elementami kultury przyjmującej pozwala wyróżnić cztery typy tożsamości, które zostały zamieszczone w formie tabelarycznej poniżej.

⁶ Za: P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN i Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009, s. 470.

⁷ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 147.

⁸ M. Szczepański, *Spółczesności lokalne i regionalne a ład kontynentalny i globalny*, <http://www.jezyk-polski.pl/pts/mszczepanski.htm>.

⁹ Ibidem, s. 70.

¹⁰ I. Wojnar, *Światowa dekada rozwoju kulturalnego — nowe propozycje dla edukacji* [w:] I. Wojnar, J. Kubin, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998, s. 132–133.

Typ tożsamości	Identyfikacja z elementami innej kultury
1. walencja uniwersalna	• zintegrowana (Kaszub, Szwed)
2. biwalencja	• podwójna- mieszana (polski Żyd)
3. ambiwalencja	• niepewna (określana sytuacyjnie)
4. poliwalencja	• kosmopolityczna (Europejczyk, obywatel świata)

Opracowanie własne: według typologii A. Kłoskowskiej¹¹.

Na kształt tożsamości kulturowej mają wpływ czynniki, które można uporządkować w dwóch grupach:

- kulturowe — genealogia (pochodzenie i związane z tym mity założycielskie), przeszłość historyczna, język, kultura, obyczaj, tradycja
- pozakulturowe — kondycja gospodarczo-ekonomiczna społeczeństwa, dynamika dążeń społecznych.

Respondenci uczestniczący w badaniach CBOS twierdzili, że najważniejsze dla ukonstytuowania się tożsamości jest nastawienie emocjonalne jednostki — czucie się Polakiem (69%). Następnie wskazywano obywatelstwo — 34%, pochodzenie (co najmniej jedno z rodziców powinno być Polakiem) — 25% i zamieszkiwanie na stałe w Polsce — 23%. Co piąty respondent wskazał na język jako źródło tożsamości. 14% za najważniejszą cechę dla tożsamości polskiej uznało katolickość. W tym kontekście wydaje się, że elementy kulturowe są nieco niedoceniane lub też przeceniane¹².

Kształtowanie tożsamości

Tożsamość powstaje od pierwszych momentów życia ludzkiego — wraz z poznawaniem siebie i poznawaniem otoczenia, i wiąże się:

- z identyfikowaniem cech podobnych lub identycznych występujących u innych osób;
- z identyfikowaniem cech wyróżniających jednostkę pośród innych.

Krystalizacja tożsamości dokonuje się — jak zauważył E. Erikson — w okresie adolescencji (zwanym *okresem tożsamości — pomieszania tożsamości*) na podstawie cech identycznych/zbliżonych i odmiennych. Okres tworzenia się tożsamości „*jest to okres w życiu, kiedy człowiek pragnie określić, czym jest obecnie i czym pragnie być w przyszłości*”¹³. W okresie tym, dzięki świadomości jednostki o własnych, specyficznych cechach, dochodzi do wyłonienia się stabilnej, dojrzałej tożsamości, co będzie w przyszłości stanowiło fundament wyborów, motywacji i wszelkiego działania. Istotą rozwoju jest tym samym ukształtowanie zintegrowanego, spójnego obrazu samego siebie.

Rozwój tożsamości kulturowej (podobnie jak każdej innej) wiąże się z poczuciem odrębności i jednocześnie poczuciem przynależności. Następuje on w pierwszych latach życia wraz w podejmowanym przez dziecko wysiłkiem rozumienia siebie i otoczenia społecznego. Szczególnych rozwój tożsamości przypada na okres dojrzewania (pomiędzy 13–18 rokiem życia), kiedy to dochodzi do pomieszania ról w wyniku sprzeczności (zwanego przez Eriksona *kryzysem tożsamości*) między własnymi doświadczeniami a wymaganiami społecznymi. I tak np. u dzieci wietnamskich może pojawić się dysonans między oczekiwaniem rodziców odnośnie dyscypliny i oddania się nauce a swobodą, którą obserwują u dzieci polskich. Osiągnięcie dojrzałości wiąże się z integracją obydwu

¹¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.

¹² *Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2005, s. 4.

¹³ C. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

sfer i zapewnia człowiekowi budowanie prawidłowych relacji społecznych oraz dalsze gromadzenie doświadczeń. Zaburzenia powstałe w tym okresie, nierzadko pod wpływem nacisku otoczenia lub nieumiejętności poradzenia sobie z zaistniałym z tym okresie *przemieszczeniem tożsamości*, sprawia, że młody człowiek nie jest w stanie stworzyć spójnego obrazu siebie i siebie w relacji z innymi. Przemieszczenie tożsamości może rodzić lęk, apatie, niepewność, wrogość wobec istniejących norm, wrogość wobec norm innych grup czy wręcz agresję.

Kształtowanie tożsamości dokonuje się na drodze międzygeneracyjnego przekazu kulturowego oraz wiedzy o świecie. I tak w rodzinie czeczeńskiej, czy wietnamskiej dzieci uczą się kultury od swoich rodziców i społeczności, z którą najczęściej mają kontakt. Jednocześnie konfrontowane są z doświadczaniem wartości społeczeństwa przyjmującego — polskiego. Stan ten wytwarza napięcia między wartościami grupy, z której pochodzą, a grupy przyjmującej. Wskazany stan wydaje się być jednak wpisany we współistnienie kultur.

Szczególną rolę w rozwijaniu i podtrzymywaniu tożsamości odgrywa postawa wobec własnej kultury wyrażająca się gotowością do jej zachowania oraz dążeniem do utrzymywania relacji wewnątrzgrupowych: Jak zauważa jeden z cudzoziemców „*Nie jestem w stanie będąc tutaj pamiętać dni państwowych Kenii. Ale z moimi znajomymi z innych krajów afrykańskich obchodzimy np. dni Kenii, dni Somalii, dni Tanzanii i kiedy z nimi świętuję czuję się jakbym obchodził dzień Kenii*”¹⁴ (Kenijczyk, 22 lat).

Choć niewątpliwie tożsamość, szczególnie narodowa, traci współcześnie na znaczeniu, proces ten nie jest jednoznaczny z całkowitym zanikiem tożsamości, lecz z wyłanianiem się nowych — wielowymiarowych, wręcz hybrydalnych tożsamości. Dzisiejszy świat, tworząc wachlarz rozmaitych możliwości, zmusza do samodzielnego konstruowania i rekonstruowania tożsamości — tożsamość jednostki nie jest bowiem — jak przyznaje Giddens — czymś danym jako wynik działania, ale czymś, co musi być wytwarzane i podtrzymywane przez refleksyjnie działającą jednostkę. Zadanie to jest szczególnie trudne w kontekście braku jednoznacznych punktów odniesienia kulturowego oraz sprzecznych lub rozbieżnych oczekiwań społecznych i dążeń jednostkowych.

Tożsamość kulturowa cudzoziemców

Według narodowego spisu powszechnego z 2002 roku¹⁵ 471 475 osób zadeklarowało inną narodowość niż polska; jednocześnie 234 202 wskazało na przynależność do mniejszości narodowej, 19 071 — do mniejszości etnicznej, a 52 665 — do społeczności posługującej się językiem regionalnym (kaszubskim). Na uwagę zasługuje fakt, że 774 885 nie wskazało żadnej narodowości, co może wynikać z założeń badawczych zorientowanych na tożsamość zintegrowaną (walencyjną) lub trudności respondentów w jednoznacznym określeniu siebie. Tezy te potwierdzają badania Centrum Badań Opinii Publicznej, z których wynika, że Polacy najsilniej utożsamiają się ze wspólnotą lokalną („małą ojczyzną”) i to ona stanowi punkt odniesienia w samookreśleniu (57%). Natomiast na identyfikację z narodem wskazuje 22% osób¹⁶. Warto również podkreślić, że 71% Polaków dopuszcza tożsamość podwójną (biwalentną)¹⁷.

¹⁴ „*Jak nam się żyje w Polsce?*” Raport z badania czynników regulujących poziom integracji obywateli przybyłych z krajów afrykańskich i arabskich, Fundacja dla Somalii, Warszawa, s. 34. <http://fundacjadlasomalii.org.pl/wp-content/uploads/2011/02/Raport-z-bada%C5%84-jak-nam-si%C4%99-%C5%BCyje-w-Polsce1.pdf> [data dostępu: 23.05.2011].

¹⁵ *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2002*, http://www.stat.gov.pl/gus/8185_PLK_HTML.htm [data dostępu: 26.05.2011].

¹⁶ Ponadto 15% Polaków czuje się związanych z regionem lub krainą, gdzie mieszka lub skąd pochodzi. Znikomą grupę, bo jedynie 2% stanowią respondenci, którzy postrzegają siebie jako Europejczyków, obywateli Europy. Do tej kategorii zalicza się zaledwie 2% ankietowanych. *O tożsamości Polaków. Komunikat badań*, CBOS, Warszawa 2002, s. 2.

¹⁷ *Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2005, s. 5.

Kim są cudzoziemcy mieszkający w Polsce? Jak siebie identyfikują? Jakie towarzyszą im dylematy/napięcia tożsamościowe? Badania prowadzone w społeczności wietnamskiej i ukraińskiej¹⁸ wskazały, iż tożsamość członków obu grup wiąże się, niezależnie od statusu prawnego i ekonomicznego, z poczuciem przynależności do grupy narodowej. Jedynie 3% badanych nie czuło się Wietnamczykami. Przeciwnie stanowisko prezentowało 75% osób¹⁹. Na podwójną tożsamość — wietnamską i polską — wskazywała jedna czwarta Wietnamczyków mieszkających w Polsce, przy czym określali się oni mianem „Wietnamczyków z polską duszą”. Tożsamość zróżnicowaną, podwójną deklarowali głównie ludzie młodzi o wysokich kompetencjach w zakresie kultury i języka polskiego, bliskich relacjach z Polakami i planami pozostania na stałe w Polsce.

Obraz tożsamości młodych Wietnamczyków potwierdzają badania przeprowadzone przez E. Grabowską²⁰. 46% badanych czuje się Wietnamczykiem/ką; 38% — jednocześnie Polakiem/ką i Wietnamczykiem/ką, 10% — Polakiem/Polką. 5% badanych nie identyfikuje się ani z kulturą Polski, ani z kulturą Wietnamu. Tożsamość wietnamską lub tożsamość wietnamsko-polską deklarowały głównie osoby z rodzin wietnamskich. Osoby wskazujące na tożsamość polską w 64% pochodziły z rodzin mieszanych.

Imigranci z Ukrainy w mniejszym stopniu niż Wietnamczycy podkreślają swoją odrębność i dążą do jej zachowania, o czym świadczy między innymi fakt, że rodzice niewielką wagę przywiązują do nauki przez dzieci języka ukraińskiego oraz przystosowania do rodzimych norm obyczajowych, tradycji i zwyczajów. Przez pryzmat kultury polskiej identyfikuje własną tożsamość 42% Ukraińców, przy czym wyraźnie eksponowana jest tożsamość podwójna — polsko-ukraińska²¹. Podwójną tożsamość deklarują również Afrykanie i Arabowie uczestniczący w badaniach przeprowadzonych przez Fundację dla Somalii. 60% badanych wymieniło Polskę, niezależnie od okresu pobytu, jako kraj, z którym czują się najbardziej związani. Jednocześnie zwracali uwagę na problemy tożsamościowe towarzyszące dzieciom w związku z życiem w dwóch kulturach. Problemy te dotyczą:

- umiejętności rozróżniania elementów kultury rodzimej i kultury polskiej;
- możliwości integrowania zróżnicowanej tożsamości (łączenia elementów kultury afrykańskiej/arabskiej z elementami kultury polskiej) w perspektywie sprzecznych komunikatów i kodów pochodzących ze środowiska rodzinnego i środowiska rówieśniczego;
- wprowadzania w krąg drugiej kultury (afrykańskiej lub arabskiej), która będzie stanowiła zaplecze dla rozwoju dojrzałej tożsamości kulturowej i jednocześnie zapewni nawiązanie lub wzmocnienie związków z bliskimi, którzy pozostali poza granicami Polski.

Proces konstatowania się podwójnej czy wielowymiarowej (poliwalentnej) tożsamości, mimo niewątpliwych zalet w kontekście integracji społecznej, może rodzić poczucie „rozdarcia” między kulturami, czy wręcz wyobcowania (szczególnie w przypadku występowania znaczących różnic kulturowych)²². Jak zauważył jeden z respondentów, dzieci „jeżeli chodzą do szkoły gdzie są tylko

¹⁸ *Między jednością a wielością. Integracja odmiennych grup i kategorii imigrantów w Polsce*, Ośrodek Badań nad Migracjami WNE UW, Warszawa 2008, s. 126–130.

¹⁹ Jedna piąta nie ustosunkowała się do tej kwestii, co może wskazywać na problem z autoidentyfikacją.

²⁰ E. Grabowska, *Raport z badań jakościowych i ilościowych dotyczących poczucia tożsamości i trudności młodych Wietnamczyków zamieszkałych w Warszawie i okolicach*, PROJEKT „KIM JESTEM?” dla Stowarzyszenia Wietnamczyków w Polsce „Solidarność i Przyjaźń”, Warszawa czerwiec 2010.

²¹ Można tu mówić o próbie wtopienia się w kulturę polską.

²² Problem ten został niezwykle dogłębnie i poruszająco przedstawiony w filmie Feo Alata *Die Fremde (Obca)* nagrodzonym w 2010 roku nagrodą Parlamentu Europejskiego LUX. Znaczenie refleksji nad tożsamością kulturową podkreślił Przewodniczący PE Jerzy Buzek „To bardzo ważne, szczególnie teraz, kiedy Europa coraz bardziej się integruje i będzie trzeba odpowiedzieć w końcu na pytanie, co tak naprawdę znaczy być Europejczykiem i co na tym zjednoczonym kontynencie oznaczają nasze liczne tożsamości — lokalna, regionalna, narodowa i europejska. (...) Jeśli chcemy stworzyć prawdziwe, europejskie »demos«, musimy nauczyć się rozumieć drugiego człowieka.” [w:] PE: nagroda LUX 2010 dla filmu „Obca” <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/pe-nagrada-lux-2010-dla-filmu-obca,1,3795056,wiadomosc.html> [data dostępu: 25.05.2011].

Polacy, to oni będą traktowani jak Afrykańczycy — a jeżeli wyjadą do Afryki, to będą traktowani jako Europejczycy” (Sudańczyk, 52 lat)²³.

Dotychczas prowadzone w Polsce badania poświęcone tożsamości kulturowej wskazują na występowanie u migrantów przebywających w Polsce poczucia przynależności do jednej kultury lub dwóch kultur narodowych — kultury pochodzenia i kultury przyjmującej. Nieobecna jest natomiast tożsamość lokalna lub ponadnarodowa, co wynika ze specyfiki sytuacji życiowej i konieczności odczytywania siebie na poziomie wartości, zwyczajów i symboli narodowych. Niewątpliwie w szczególnej sytuacji znajdują się ludzie młodzi, którzy są w procesie tworzenia tożsamości. Procesowi temu towarzyszą napięcia, czy wręcz konflikty, powstające w wyniku rozbieżności kodów kulturowych między środowiskiem pochodzenia i społeczeństwem przyjmującym. Jak zauważyła H. Malewska-Peyre²⁴ stan ten może wymuszać **tzw. strategię kameleona**, która będzie oznaczała rozbieżność zachowań w środowisku rodzinnym oraz w środowisku szkolnym i rówieśniczym, przy czym stosowanie jej będzie wyznaczone dystansem kulturowym, strategiami integracyjnymi stosowanym przez rodziców i innych członków społeczności mniejszościowej oraz oczekiwaniami formułowanymi wobec młodzieży. Dodatkowo mogą pojawić się takie problemy jak:

- lęk, niepewność, niemożność podejmowania decyzji, radykalność przekonań — poziom indywidualny;
- trudność w wypełnianiu ról społecznych, autoizolacja lub automarginalizacja, konfliktowość — poziom funkcjonowania społecznego.

Tożsamości kulturowa w przestrzeni szkoły

Szkoła, ze względu na przypisane jej funkcje (dydaktyczną i wychowawczą), odgrywa szczególną rolę w kształtowaniu i podtrzymywaniu tożsamości. Dokonuje się to zarówno przez treści programowe w nauczaniu zintegrowanym i przedmiotowym (dzięki którym kształtuje się świadomość językowa, historyczna, kulturowa — tak w zakresie dorobku materialnego, jak i duchowego, wiedza społeczna itd.), jak i przez program wychowawczy (jawny i ukryty).

Rozwijanie i podtrzymywanie tożsamości w edukacji uznawane jest współcześnie za jedno z podstawowych zadań szkoły. Przy czym należy zadanie to uznać za kluczowe dla przebiegu procesu integracji kulturowej oraz przeciwdziałania dyskryminacji i wykluczeniu uczniów o innym pochodzeniu kulturowym. Jak zauważają autorzy Zielonej Księgi Komisji Wspólnot Europejskich *„Pogłębianie wiedzy na temat własnej kultury i kultur innych ludzi może podnosić samoocenę uczniów ze środowisk migracyjnych, stanowiąc przy tym wartość dodaną dla wszystkich uczniów”*²⁵. Jednocześnie zwracają uwagę, że edukacja taka *„nie musi w żaden sposób zmniejszać nacisku kładzionego w szkolnictwie na tożsamość, wartości i symbole kraju goszczącego. Jej celem jest przede wszystkim budowanie **wzajemnego szacunku**, zwiększanie zrozumienia negatywnych skutków uprzedzeń i stereotypów oraz nauczanie zdolności patrzenia na świat z różnych punktów widzenia³², przy równoczesnym poszerzaniu wiedzy o głównych wartościach i podstawowych prawach goszczącego społeczeństwa oraz budowaniu szacunku dla nich”*²⁶. Zatem powinna ona przebiegać dwutorowo — wzmacniać tożsamość opartą na symbolach i wartościach kultury przyjmującej oraz kształtować wrażliwość i szacunek wobec innych tożsamości.

²³ „*Jak nam się żyje w Polsce?*” Raport z badania czynników regulujących poziom integracji obywateli przybyłych z krajów afrykańskich i arabskich, Fundacja dla Somalii, Warszawa, s. 33. <http://fundacjadlasomalii.org.pl/wp-content/uploads/2011/02/Raport-z-bada%C5%84-jak-nam-si%C4%99-%C5%BCyje-w-Polsce1.pdf> [data dostępu: 23.05.2011].

²⁴ H. Malewska-Peyre, *Ja wśród swoich i obcych* [w:] P. Boski i in. (red.), *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992.

²⁵ *Zielona księga, Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*, Komisja Wspólnot Europejskich, COM(2008) 423 wersja ostateczna, Bruksela, dn. 3.7.2008, s. 14.

²⁶ Ibidem.

Analiza podstaw prawnych polskiego systemu oświaty wskazuje na silną ekspozycję tożsamości polskiej i tożsamości europejskiej. W preambule do Ustawy o systemie oświaty czytamy: „*Nauczanie i wychowanie — respektując chrześcijański system wartości — za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności*”²⁷. Zapis ten wyraźnie afirmuje zintegrowaną tożsamość kulturową, której wyznacznikami są dziedzictwo i symbole narodowe. Podobnie rzecz się z zapisami w przyjętej w 2009 roku podstawie programowej, gdzie czytamy: „*W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji*”²⁸. Budując świadomość małej ojczyzny uczeń m.in.:

1. opisuje swoją „małą Ojczyznę” w perspektywie tradycji historyczno-kulturowej i problemów społeczno-gospodarczych;
2. gromadzi informacje o postaciach i wydarzeniach z przeszłości oraz o formach ich upamiętniania;
3. wymienia i wyjaśnia znaczenie najważniejszych świąt narodowych, symboli państwowych i miejsc ważnych dla pamięci narodowej;
4. omawia czynniki sprzyjające asymilacji oraz służące zachowaniu tożsamości narodowej²⁹.

Jednocześnie uczeń ma możliwość zdobycia podstawowej wiedzy dotyczącej mniejszości narodowych i etnicznych żyjących w Polsce; uczestnictwa Polski we wspólnocie europejskiej; używania pojęć i rozpoznawania symboli unijnych: flagi i hymnu Unii Europejskiej (Oda do radości); grup imigrantów żyjących w Polsce (liczebność, historia, kultura, religia itp.); prawa, które im przysługują; przejawów ksenofobii, antysemityzmu, rasizmu i szowinizmu i potrzeby przeciwstawiania się im; modeli polityki wybranych państw wobec mniejszości narodowych i imigrantów; trudności w zakresie integracji imigrantów z państw pozaeuropejskich³⁰.

Możliwość podtrzymywania tożsamości kulturowej została zagwarantowana mniejszościom narodowym, etnicznym i z językiem regionalnym (art. 13 ustawy o systemie oświaty). Na tym poziomie uregulowań nie dostrzega jednak możliwości podtrzymania odrębności przez uczniów cudzoziemskich. Jak zatem w tak definiowanej przestrzeni mogą/powinni odnaleźć się uczniowie cudzoziemscy, szczególnie jeśli pochodzą spoza kręgu oddziaływań kultury europejskiej?

Szkoła jest drugim po rodzinie miejscem budowania tożsamości. Jej dotychczasowy udział miał raczej charakter wybiórczy, fragmentaryczny i był zorientowany na tożsamość dominującą — pomijał tym samym wielość i różnorodność tożsamości. W zmienionym kulturowo świecie podejście takie wydaje się nie wystarczające. Od środowiska szkolnego (ale i od środowiska rodzinnego) będzie zależeć rodzaj tożsamości przyjmowanej przez młodego człowieka, a w konsekwencji postawy wobec innych ludzi i świata³¹.

²⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.

²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (rozporządzenie zostało opublikowane w *Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17*) Załącznik nr 2 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.

²⁹ Ibidem. Ponadto Załącznik Nr 4 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

³⁰ Ibidem.

³¹ Postawy te, jak zauważa M. Bennett, mogą być osadzone między etnocentryzmem wyrażającym się zamknięciem, afirmacją jedynie własnej kultury, niechęcią lub nienawiścią wobec Innych kulturowo i inności; a etnorelatyvizmem związanym z otwartością na dialog i doświadczanie innej kultury.

W polskiej szkole zachodzi szereg pozytywnych zmian (szczególnie na poziomie prawnym). Nie zawsze jednak przekładają się one na praktykę edukacyjną. Niewątpliwie konieczne jest budowanie świadomości o ważności tożsamości (też kulturowej) oraz o konieczności jej rozwijania i wzmacniania w środowisku szkolnym. Ponadto należy zwrócić uwagę na:

1. zróżnicowanie treści programów w nauczaniu przedmiotowym z uwzględnieniem tożsamości kulturowej oraz różnorodności kulturowej współczesnego świata;
2. osadzenie treści nauczania przedmiotowego w zróżnicowanych kontekstach kulturowych i kulturowo-społecznych;
3. wprowadzenie do programu wychowawczego szkoły kwestii tożsamościowych: roli tożsamości w rozwoju człowieka, jej wymiarów, problemów tożsamościowych;
4. stworzenie przestrzeni do rozwoju i wyrażania przez uczniów własnej tożsamości.

Zakończenie

1. Jak stawać się obywatelem/ką Europy i świata bez zatracania własnej odrębności kulturowej?
2. Jak przystosowywać się do nowych warunków bez konieczności porzucania własnych tradycji, zwyczajów, wartości?
3. W jaki sposób rozwijać tożsamość kulturową, by nie prowadzić do etnocentryzmu, ale też do etnorelatywizmu pozbawiającego człowieka poczucia zakorzenienia?
4. Jak rozwijać współpracę między szkołą a domem rodzinnym w zakresie podtrzymywania i rozwijania tożsamości kulturowej?

Powyższe pytania są kluczowe dla budowania przestrzeni dla różnorodności kulturowej w środowisku szkolnym (choć zapewne nie tylko). Dodatkowo nabierają znaczenia w kontekście „straconych pokoleń” migranckich we Francji, Niemczech i innych europejskich krajach, które wykazują niższy poziom identyfikacji w kulturę państwa przyjmującego (a w konsekwencji integracji) niż miało to miejsce w przypadku pokolenia rodziców lub dziadków.

Polska szkoła, coraz wyraźniej konfrontowana jest z różnorodnością kulturową. Mimo pozytywnych zmian, wciąż niedoceniana, czy wręcz niezauważana jest potrzeba rozwijania tożsamości kulturowej uczniów polskich w warunkach heterogenicznego (a nie homogenicznego) społeczeństwa oraz uczniów o innym pochodzeniu narodowościowych, etnicznym, religijnym, (nie tylko tych należących do mniejszości narodowych, etnicznych i z językiem regionalnym³²). Stan taki w dalszej perspektywie rodzi niebezpieczeństwo rozproszenia tożsamości kulturowej młodych ludzi, a w konsekwencji poczucia braku zakorzenienia, niepewności, zagubienia.

³² Ustawa mniejszościach dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz.U. 2005 r. Nr 17, poz. 141.

Część I

PRZYJĘCIE UCZNIA CUDZOZIEMSKIEGO DO SZKOŁY

Pojawianie się uczniów cudzoziemskich w szkołach jest zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. Nasilenie procesów migracyjnych obserwowane w ostatnich latach związane jest ściśle z potrzebami edukacyjnymi dzieci imigrantów oraz reemigrantów. Prawo polskie w zakresie edukacji dostosowane jest do potrzeb rodzin wybierających nasz kraj do życia oraz tych, którzy są gośćmi tymczasowymi. Temu problemowi poświęcona jest część publikacji pt. *Uczeń cudzoziemski w świetle prawa polskiego*. W kolejnych podrozdziałach omówione są procedury przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do szkoły, zasady korzystania z pomocy tłumaczy oraz informacje związane z przekazywaniem informacji rodzicom oraz przeprowadzaniem wstępnego wywiadu. Przedstawiamy również propozycje narzędzi do wykorzystania w szkołach: Formularz dyrektora szkoły/wychowawcy/osoby wspierającej, Informacje dla rodziców oraz Wstępna rozmowa z rodzicami.

Prawo cudzoziemców do edukacji w Polsce

Anna Bernacka-Langier

Prawo dziecka cudzoziemskiego do nauki i poszanowania jego odrębności kulturowej potwierdzają ponadnarodowe dokumenty i uregulowania:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (Paryż, 10 grudnia 1948 r.), stwierdzająca w Art.26: „Každy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych”¹;
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (Nowy Jork, 19 grudnia 1966 r.) zobowiązujący państwa-strony do organizowania powszechnego, obowiązkowego i bezpłatnego nauczania podstawowego (Artykuł 14)²;
- Protokół Dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Rzym, 4 listopada 1950 r.), stwierdzający w Art. 2, że nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20 listopada 1989 r. w art. 28 zapewniająca prawo dziecka do nauki przy zagwarantowaniu zasady równości szans. Konwencja literalnie określa czynniki, dzięki którym zasada równości wszystkich dzieci do edukacji może zostać spełniona. Wśród obowiązków państw-stron w tej dziedzinie wymienia m.in.: zapewnienie obowiązkowego i bezpłatnego nauczania podstawowego dla wszystkich, wspieranie rozwoju różnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, dostępność do szkolnictwa wyższego na zasadzie zdolności, zapewnienie dzieciom odpowiedniego systemu informacyjnego i systemu poradnictwa szkolnego i zawodowego³. Ponadto państwa podejmą wszelkie działania na rzecz zmniejszenia wskaźnika wypadania uczniów z systemu szkolnictwa. W art. 29 Konwencja mówi o ukierunkowaniu procesu nauczania na „rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka, ale także rozwijania w dziecku szacunku dla praw człowieka, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości narodowych kraju pochodzenia dziecka oraz szacunku dla innych kultur”.

Polskie regulacje prawne umożliwiają edukację dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących. Dokumenty prawne podkreślają wolność zachowania kultury, języka, obyczajów, prawa do nauki języka mniejszości, możliwość tworzenia własnych instytucji edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji. Podstawowe dokumenty wskazujące na zasadę równości w dostępie do edukacji wszystkich dzieci znajdujących się na terenie Rzeczypospolitej Polskiej to:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., podkreślająca w art. 70, że każdy ma prawo do nauki, a „władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów”⁴.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. ze zmianami (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425)

¹ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10 grudnia 1948 r., Paryż, www.unesco.pl.

² Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 r., Nowy Jork, www.stosunkimiedzynarodowe.info.

³ Konwencja o Prawach Dziecka z 20 listopada 1989 r., www.unicef.org.

⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., www.sejm.gov.pl

Procedura przyjęcia dziecka do szkoły, zgodnie z zapisami art. 94a ust. 1 oraz ust. 1a Ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425):

Art. 94a ust 1

Osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich.

Co to oznacza w praktyce?

Cudzoziemcy są przyjmowani:

- 1) do publicznych przedszkoli, klas pierwszych szkół podstawowych i do szkół artystycznych na warunkach i w trybie dotyczących obywateli polskich;
- 2) do klas II—VI publicznych szkół podstawowych oraz do publicznych gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek na podstawie:
 - a) świadectwa lub innego dokumentu stwierdzającego ukończenie za granicą szkoły lub kolejnego etapu edukacji, uznanego, zgodnie z odrębnymi przepisami, za równorzędne polskiemu świadectwu ukończenia odpowiedniej szkoły publicznej lub świadectwu dojrzałości, lub
 - b) świadectwa, zaświadczenia lub innego dokumentu wydanego przez szkołę za granicą, potwierdzającego uczęszczanie przez cudzoziemca do szkoły za granicą i wskazującego klasę lub etap edukacji, który cudzoziemiec ukończył w szkole za granicą, oraz dokumentu potwierdzającego sumę lat nauki szkolnej cudzoziemca.

Jeżeli na podstawie w/w dokumentów nie jest możliwe ustalenie sumy lat nauki szkolnej cudzoziemca, rodzic lub opiekun cudzoziemca albo pełnoletni cudzoziemiec składają pisemne oświadczenie dotyczące sumy lat nauki szkolnej cudzoziemca. Następnie dyrektor publicznej szkoły, zakładu kształcenia nauczycieli i placówki przyjmuje oraz kwalifikuje cudzoziemca, na podstawie przedstawionych dokumentów, do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr.

Jeśli cudzoziemiec nie może przedłożyć wymaganych dokumentów, zostaje przyjęty i zakwalifikowany do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej. Rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza dyrektor publicznej szkoły, zakładu kształcenia nauczycieli lub placówki z udziałem, w razie potrzeby, nauczyciela lub nauczycieli.

W przypadku cudzoziemca, który nie zna języka polskiego, rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza się w języku obcym, którym posługuje się cudzoziemiec. W razie potrzeby należy zapewnić udział w rozmowie kwalifikacyjnej osoby władającej językiem obcym, którym posługuje się cudzoziemiec.

Jeżeli, zgodnie z odrębnymi przepisami, przyjmowanie do publicznych szkół ponadgimnazjalnych, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek odbywa się na podstawie sprawdzianu uzdolnień kierunkowych, egzaminu wstępnego, rozmowy kwalifikacyjnej lub postępowania rekrutacyjnego, dyrektor publicznej szkoły ponadgimnazjalnej, zakładu kształcenia nauczycieli i placówki przyjmuje cudzoziemca na podstawie sprawdzianu uzdolnień kierunkowych, egzaminu wstępnego, rozmowy kwalifikacyjnej lub postępowania rekrutacyjnego.

Art. 94a ust 1a

Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi nauki, korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych na warunkach dotyczących obywateli polskich do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej.

Co to oznacza w praktyce?

Wszystkie dzieci mieszkające w Polsce, w tym także cudzoziemcy, podlegają obowiązkowi szkolnemu, czyli muszą uczyć się w szkole podstawowej oraz w gimnazjum. Dziecko powinno zacząć uczęszczać do szkoły w tym roku szkolnym, w którym kończy 6 lat. Obowiązek nauki obejmuje osoby w wieku od 6 do 18 roku życia, co oznacza, że młodzież do osiągnięcia pełnoletności musi się uczyć. Dzieci cudzoziemskie w Polsce podlegają obowiązkowi szkolnemu na tych samych zasa-

dach co obywatele polscy, czyli bezpłatnie mogą uczęszczać do publicznych szkół podstawowych i gimnazjów.

Dodatkowa pomoc dla uczniów cudzoziemskich, uczęszczających do polskich szkół

Z dniem 19 marca 2009 r. zmianie uległy zapisy dotyczące edukacji osób niebędących obywatelami polskimi, a w szczególności zapis art. 94a Ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425), w którym dodano ust. 4, 4a, 4c w brzmieniu⁵:

Art. 94a ust. 4

Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę.

Co to oznacza w praktyce?

Miasto Stołeczne Warszawa jako organ prowadzący zobowiązane jest do zorganizowania i finansowania dodatkowej nauki języka polskiego także dla osób będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo. Tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia⁶.

Dodatkowe zajęcia z języka polskiego są bezpłatne.

Art. 94a ust. 4a

Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

Co to oznacza w praktyce?

MEN zaproponowało rozwiązania ułatwiające integrację dzieci imigrantów w środowisku szkolnym i w dalszej kolejności w społeczeństwie. Cel taki ma spełnić zatrudnianie asystentów nauczycieli, władających językiem uczących się cudzoziemców. Będą oni wspomagać dzieci obcojęzyczne w integracji ze środowiskiem szkolnym, ale również nauczycieli mających takie dziecko w oddziale liczącym kilkunastu lub ponad dwudziestu uczniów. Pomoc taka jest udzielana nie dłużej niż 12 miesięcy.

Art. 94a ust. 4c

Osoby, o których mowa w ust. 4 (...), mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy.

⁵ Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw systemie oświaty (Dz. U. 2009 Nr 56, poz. 458), www.sejm.gov.pl.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia z dnia 1 kwietnia 2010 r. (Dz. U. 2010 Nr 57, poz. 361)

Co to oznacza w praktyce?

Dla cudzoziemców, w odniesieniu do których nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu nauczania stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu, Miasto Stołeczne Warszawa jako organ prowadzący szkołę, na prośbę dyrektora szkoły, organizuje w szkole dodatkowe, bezpłatne zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu. Dodatkowe zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu nauczania są prowadzone indywidualnie lub w grupach, w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z tego przedmiotu, w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo⁷. Łączny wymiar godzin dodatkowych zajęć wyrównawczych nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia. Tygodniowy rozkład dodatkowych zajęć wyrównawczych ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia.

Art. 94a ust. 5

Dla osób niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu, placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, naukę języka i kultury kraju pochodzenia. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne.

Co to oznacza w praktyce?

Zagraniczna placówka dyplomatyczna lub konsularna albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować naukę języka i kultury kraju pochodzenia dla cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu, jeżeli do udziału w tym kształceniu zostanie zgłoszonych w:

- 1) szkole podstawowej i gimnazjum — co najmniej 7 cudzoziemców;
- 2) szkole artystycznej — co najmniej 14 cudzoziemców.

Obowiązkiem szkoły jest bezpłatne udostępnienie pomieszczeń, w których będą odbywały się takie zajęcia.

Łączny wymiar godzin nauki języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo. Dyrektor szkoły ustala dni tygodnia i godziny, w których może odbywać się w szkole nauka języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców.

Edukacja dzieci w Ośrodkach dla Uchodźców**Rola nauczyciela w ośrodkach**

Do obowiązków nauczycieli w ośrodkach należy: nauczanie języka polskiego, pomoc w nauce, wyrównywanie poziomu wiedzy, poznawanie odmienności kulturowych, współpraca ze szkołami, do których uczęszczają cudzoziemcy.

Nauka języka polskiego

W każdym z ośrodków prowadzona jest nauka języka polskiego. Ilość godzin pracy nauczyciela zależy od ilości dzieci i dorosłych korzystających z zajęć. Zajęcia odbywają się z podziałem na grupy. Zwykle podział obejmuje dzieci w wieku 6 do 9 lat, dzieci w wieku 10 do 15 lat oraz grupę starszej młodzieży i dorosłych.

Pomoc socjalna

Dziecko przyjęte do szkoły otrzymuje komplet podręczników i ćwiczeń wg wykazu ze szkoły, a także podstawową wyprawkę /kwota 50.00zł/. Jeśli dziecko przychodzi pod koniec roku szkolnego otrzymuje dostępne w ośrodku podręczniki lub ich ksero⁸.

⁷ Ibidem.

⁸ Jak wygląda edukacja dzieci cudzoziemców?, Urząd do Spraw Cudzoziemców, www.udsc.gov.pl.

Procedura przyjęcia krok po kroku

Małgorzata Zasuńska

Ze względu na szczególną sytuację cudzoziemców zapisujących dzieci do polskich szkół istotne jest zaproponowanie odpowiedniej procedury przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do szkoły polskiej. Różni się ona nieznacznie od procedury przyjęcia ucznia posługującego się językiem polskim. Lista zadań 1–18 wskazuje na sprawy ważne z perspektywy powodzenia przyszłej edukacji ucznia w danej szkole. Podrozdział „Procedury przyjęcia ucznia cudzoziemskiego. Formularz dyrektora szkoły/wychowawcy/osoby wspomagającej” jest propozycją prostego narzędzia, które może być używane w szkole, kiedy pojawi się nowy uczeń. Formularz jest adaptacją narzędzia wykorzystywanego przez Ethnic Minority Achievement Service w Cardiff⁹.

Lista zadań

1. Za przyjęcie ucznia cudzoziemskiego do szkoły odpowiedzialny jest dyrektor szkoły.
2. Rodzice kontaktują się ze szkołą.
3. W szkole dokonywana jest ocena potrzeby skorzystania z usług tłumacza.
4. Jeśli uczeń jest uchodźcą, szkoła nawiązuje kontakt z ośrodkiem dla uchodźców, między innymi w celu ustalenia możliwości wsparcia dla ucznia i jego rodziny.
5. Ustala się datę spotkania z rodzicami i uczniem w celu przyjęcia ucznia do szkoły.
6. Jeśli w trakcie spotkania rodzicom nie będzie towarzyszył tłumacz, dyrektor szkoły, w miarę możliwości, zwraca się z prośbą o pomoc do Biura Edukacji m.st. Warszawy (lub innego Organu Prowadzącego), organizacji pozarządowych lub rodziców uczniów cudzoziemskich uczących się w szkole.
7. Uzupełniane są formularze przyjęcia ucznia do szkoły; przyjmuje się pisemną prośbę rodziców o przyjęcie do szkoły.
8. W czasie pierwszego spotkania z rodzicami przeprowadza się wywiad na temat dziecka i jego sytuacji. Rodzicom udzielana jest informacja o szkole i wręczany jest Pakiet Powitalny danej szkoły. Rodzice są zachęceni do zadawania pytań, na które uzyskują jasne i wyczerpujące odpowiedzi.
9. Uczeń i jego rodzice oprowadzani są po szkole.
10. Ustala się datę przyjścia ucznia do szkoły.
11. Dyrektor szkoły występuje do Organu Prowadzącego (do Burmistrza dzielnicy) Zarządzającego o przyznanie dodatkowych godzin na indywidualne wsparcie dla ucznia cudzoziemskiego.
12. Informacja o uczniu, jego języku rodzimym i wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych przekazywana jest wychowawcy, nauczycielowi języka polskiego jako drugiego, psychologowi szkolnemu, pedagogowi i nauczycielom przedmiotów.
13. Dyrektor szkoły powierza odpowiednio wykwalifikowanemu nauczycielowi zadanie wspierania ucznia w zakresie nauki języka polskiego jako drugiego; wskazane jest by był to nauczyciel wyżej wymienionej specjalności lub, jeśli w szkole nie ma takich specjalistów, nauczyciel języka obcego, psycholog lub pedagog.
14. Ustala się grafik zajęć indywidualnych dla ucznia: z języka polskiego jako drugiego i zajęć wyrównawczych z przedmiotów.
15. Uczeń rozpoczyna naukę.
16. Po czterech do sześciu tygodni od dnia rozpoczęcia nauki dokonuje się wstępnej oceny procesu wprowadzenia ucznia do szkoły.

⁹ Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego, str. 137–138

17. Kolejne oceny postępów edukacyjnych i włączenia ucznia do edukacji w danej szkole następują kolejno po około 3, 6 i 12 miesięcy od momentu przyjęcia do szkoły.
18. Jeśli wstępna ocena i kolejna ujawniają brak postępów edukacyjnych, wskazane jest przeprowadzenie pogłębionej diagnozy psychologicznej i pedagogicznej w języku rodzimym ucznia.

Formularz dyrektora szkoły/wychowawcy/osoby wspomagającej

Anna Bernacka-Langier, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

Formularz stanowi zapis procedur, jakie powinny być zastosowane przez szkołę przy zapisywaniu ucznia cudzoziemskiego. W realizację wymienionych procedur powinien być zaangażowany dyrektor szkoły i wychowawca oraz osoba wspomagająca, posługująca się językiem rodzimym ucznia.

Imię i nazwisko ucznia:

Nazwa szkoły:

Dyrektor szkoły:

Wychowawca:

Asystent:

1. Wywiad wstępny	Data/Uwagi
a. Ustalić, kto jest opiekunem prawnym ucznia.	
b. Ustalić, czy opiekunowie prawni mają do dyspozycji tłumacza w kontaktach ze szkołą.	
c. Nawiązać kontakt z tłumaczem (jeśli rodzina nim dysponuje).	
d. Jeśli rodzina nie ma tłumacza — zgłosić ten fakt do Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy /zwrócić się o wsparcie do organizacji pozarządowych.	
e. Porozmawiać z opiekunami prawnymi ucznia na temat ich oczekiwań wobec szkoły. <i>Należy pamiętać, że mogą oni nie posiadać żadnej wiedzy o systemie edukacyjnym naszego kraju, sposobach nauczania, współpracy szkoły z rodzicami oraz przenosić doświadczenia edukacyjne z kraju pochodzenia.</i>	
f. Ustalić z opiekunami preferowaną metodę komunikowania się ze szkołą. <i>W jakim języku? W formie ustnej czy pisemnej?</i>	
g. Uruchomić procedury przyjęcia dziecka do szkoły. <i>Wypełnić wszystkie niezbędne dokumenty.</i>	
h. Przekazać pakiet powitalny dla dzieci cudzoziemskich i ich opiekunów.	
2. Dalsze procedury	
a. Poinformować opiekunów prawnych o organizacji pracy szkoły (<i>alendarz roku szkolnego, przedmioty nauczania, system oceniania, nauczanie języka polskiego jako drugiego, zajęcia pozalekcyjne, wycieczki, świetlica szkolna, stołówka</i>).	

b. Porozmawiać o konieczności kontynuowania edukacji w zakresie języka rodzimego.	
c. Poinformować o wymaganiach szkoły wobec dziecka (<i>zadania domowe, ubiór, szkolny savoir vivre itp.</i>).	
d. Zaprosić opiekunów do aktywnego udziału w życiu szkoły (<i>udział w zebraniach z rodzicami, w Radzie Rodziców, pomoc w organizowaniu imprez klasowych i szkolnych itp.</i>).	
e. Zachęcić opiekunów do podjęcia nauki języka polskiego lub jej kontynuacji . f. Zwrócić uwagę na korzyści płynące z odrabiania zadań domowych z dzieckiem.	
g. Przedstawić i omówić tygodniowy plan zajęć w szkole (<i>w które dni dzieci mają zajęcia wychowania fizycznego, kiedy są dodatkowe zajęcia, czy dzieci przemieszczają się w budynku szkolnym w trakcie dnia</i>).	

Korzystanie z pomocy tłumacza

Małgorzata Zasuńska

Korzystanie z usług tłumacza zaleca się w przypadkach, gdy kontakt z rodzicami i uczniem jest znacznie utrudniony z powodu trudności w komunikacji w języku polskim. W takich sytuacjach wielu dyrektorów szkół może przewidywać różnego rodzaju trudności, zwłaszcza kłopoty ze sfinansowaniem usługi wykonywanej przez zawodowego tłumacza. Warto jednak pamiętać o tym, że jest możliwe uzyskanie wsparcia ze strony licznych organizacji pozarządowych i organizacji zrzeszających członków mniejszościowych grup etnicznych. Jeśli w danej szkole często pojawiają się cudzoziemcy z danej grupy narodowościowej, można zwrócić się o pomoc do tych rodzin, które przebywają w Polsce od dłuższego czasu i znają osoby posługujące się biegle zarówno ich językiem rodzimym, jak i polskim. Mogą to być członkowie ich rodzin, którzy mają za sobą naukę w polskiej szkole. Ważne jest, by osoba podejmująca się tłumaczenia znała dobrze obydwa języki. Formalne kwalifikacje tłumacza wcale nie muszą być jedynym kryterium decydującym o skorzystaniu ze wsparcia danej osoby.

Jeśli dyrekcja szkoły zdecyduje się współpracować z tłumaczem, warto pamiętać o kilku ważnych sprawach. Oto one:

1. Jeśli mamy wrażenie, że podczas wstępnej rozmowy rodzice nie zrozumieli wszystkich informacji, należy poprosić tłumacza, aby bezpośrednio skontaktował się z rodziną i potwierdził szczegóły dotyczące umówionego kolejnego spotkania.
2. Zawsze przed spotkaniem warto skontaktować się z tłumaczem i potwierdzić czas, datę i miejsce.
3. Należy upewnić się, że tłumacz dysponuje prawidłowymi danymi rodziny: imiona i nazwiska rodziców/opiekunów prawnych, szczegóły dotyczące dziecka.
4. Ustalić z tłumaczem wcześniejsze spotkanie, tuż przed spotkaniem z rodziną, w celu:
 - wyjaśnienia tłumaczowi przyczyny i celu przeprowadzania wywiadu/rozmowy z rodzicami, na przykład zebranie informacji o środowisku, w jakim uczeń się wychowuje, możliwościach współpracy szkoły z rodzicami (lub rozmowa na temat postępów edukacyjnych ucznia);

- upewnienia się, że powody i cele przeprowadzanej rozmowy zostaną wyjaśnione rodzinie przez tłumacza;
 - opisanie ucznia;
 - upewnienia się, że rodzina będzie miała stworzoną możliwość do zadawania pytań.
5. Należy zadbać o to, by wywiad/rozmowa były zawsze przeprowadzane przez wskazanego pracownika szkoły w obecności tłumacza. Ważne jest, by nigdy samodzielnie nie robił tego tłumacz.
 6. Rozmowa, do której angażujemy tłumacza, będzie trwała dłużej niż zazwyczaj. Trzeba więc zaplanować tyle czasu, by starczyło go na zadawanie pytań i odpowiedzi wraz z tłumaczeniem.
 7. Zawsze trzeba pamiętać o wyjaśnieniu rodzinie wspierającej roli szkoły.
 8. Po skończeniu spotkania z rodziną, należy poprosić tłumacza o podsumowanie spotkania i przekazanie informacji zwrotnej na temat jego przebiegu.

Przekazywanie informacji rodzicom i uczniowi

Małgorzata Zasuńska

Problem przepływu informacji pomiędzy szkołą a rodzinami uczniów cudzoziemskich wydaje się być istotną przeszkodą w procesie budowania pozytywnych relacji szkoła-dom. Wyjaśnienie podstawowych spraw związanych z funkcjonowaniem szkoły, dodatkowym wsparciem edukacyjnym dla uczniów, udziałem w życiu szkoły oraz formami współpracy szkoły z rodzicami jest ważne nie tylko z punktu widzenia nauczyciela, ale również rodzica. Pamiętać należy o tym, że rodzice uczniów cudzoziemskich mogli mieć inne od naszych doświadczenia ze szkołą. W związku z tym sprawy, które nam wydają się oczywiste, dla nich mogą być niezrozumiałe.

Warto, by w szkole posługiwano się wypracowanym schematem, który uwzględniałby wszystkie najważniejsze problemy wiążące się ze współpracą z rodzicami uczniów, nie tylko cudzoziemskich. Poniżej zaprezentujemy trzy propozycje. Pierwsza z nich to narzędzia gotowe do wykorzystania natychmiast w każdej szkole „Informacje dla rodziców uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Lista tematów i działań.” Druga propozycja to niezwykle pożyteczny „Pakiet Powitalny dla uczniów cudzoziemskich”, przyjazny czytelnikowi zbiór informacji o szkole i systemie edukacji, w atrakcyjnej szacie graficznej, łatwy do dostosowania i wykorzystania w kontaktach ze wszystkimi rodzicami we wszystkich szkołach. Trzecia propozycja to przykłady krótkich tekstów, form użytkowych gotowych do zastosowania w dalszych kontaktach z rodzicami. Pokazując nasze propozycje, chcielibyśmy zachęcić do dostosowania ich do własnych potrzeb i wykorzystania w szkołach.

1. Informacje dla rodziców uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Propozycje narzędzi.

Małgorzata Zasuńska

Poniżej przedstawione są propozycje dwóch narzędzi, formularzy przydatnych w porządkowaniu procesu przekazywania informacji rodzicom i uczniom szkół podstawowych i gimnazjalnych. Różnice pomiędzy nimi są nieznaczne. Uznaliśmy jednak, że korzystne będzie zaproponowanie dwóch oddzielnych narzędzi, możliwych do modyfikowania i adaptowania w różnych szkołach

Informacje dla rodziców uczniów szkoły podstawowej. Lista tematów i działań.	
	Zaznacz zrealizowane
<p>Poinformować o czasie/godzinach rozpoczęcia i zakończenia lekcji. Przekazać informacje o tym, gdzie dzieci spotykają się z nauczycielem rano i skąd odbierane są po lekcjach przez rodziców oraz o wejściach i wyjściach z budynku szkoły.</p>	
<p>Wręczyć materiały informacyjne o szkole, np. Pakiet Powitalny, ulotki, foldery, CD Romy.</p>	
<p>Przekazać informacje o systemie edukacji w Polsce, podstawie programowej, jaką uczeń będzie realizował, dodatkowych lekcjach języka polskiego jako drugiego i zajęciach wyrównawczych z innych przedmiotów, zajęciach pozalekcyjnych i wyposażeniu szkoły.</p>	
<p>Poprosić rodziców o poinformowanie o swoich oczekiwaniach wobec szkoły. Rodzice mogą nie znać systemu edukacji w Polsce oraz polityki edukacyjnej państwa; mogą inaczej rozumieć współpracę rodziców ze szkołą i mieć odmienne oczekiwania ze względu na własne, inne od naszych doświadczenia szkolne.</p>	
<p>Przedyskutować tygodniowy plan lekcji. Wyjaśnić następujące problemy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kiedy są lekcje wychowania fizycznego i wyjścia na basen? • Czy i kiedy odbywają się spotkania całej społeczności szkolnej? • Czy i jakie przedmioty nauczane są przez nauczycieli specjalistów? • Czy uczniowie przechodzą do innych pomieszczeń w ciągu dnia? 	
<p>Przedyskutować oczekiwania szkoły wobec uczniów.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Przynoszenie podręczników i zeszytów. • Odrabianie prac domowych. • Strój szkolny. • Zachowanie. • Zasady usprawiedliwiania nieobecności. 	
<p>Zaprezentować strój szkolny oraz strój do WF. Wyjaśnić, gdzie można je zakupić.</p>	
<p>Porozmawiać o zajęciach dodatkowych i imprezach szkolnych.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boże Narodzenie, Wielkanoc, rekolekcje, wyjścia edukacyjne i wycieczki szkolne, zabawy, itd. • Wyjaśnić, które z nich są obowiązkowe dla ucznia. 	
<p>Wręczyć „Pakiet Powitalny” i wyjaśnić jakie informacje o szkole i systemie edukacji są w nim zawarte.</p>	
<p>Uzgodnić z rodzicami preferowaną formę komunikowania się ze szkołą.</p> <ul style="list-style-type: none"> • W jakim języku? • Ustnie czy pisemnie? 	

<p>Przedyskutować możliwości aktywnego wspierania szkoły przez rodziców.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesowanie się pracami domowymi. • Udział w dniach otwartych i zebraniach z rodzicami. • Indywidualne spotkania z nauczycielami. • Wspieranie nauczycieli w organizacji wyjść i uroczystości klasowych lub szkolnych. • Zaangażowanie się w pracę Rady Rodziców, grupy wsparcia dla rodziców, itp. 	
<p>Przedyskutować znaczenie kontynuowania nauki języka rodzimego. Kontynuowanie nauki języka rodzimego wspiera rozwój poznawczy i wpływa na nabywanie umiejętności posługiwania się językiem polskim.</p>	
<p>Poinformowanie rodziców o możliwościach uczestniczenia w innych zajęciach, które odbywają się na terenie szkoły.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wyjaśnienie dla kogo są: dla dorosłych/dzieci? • Kto je realizuje? • Sposoby nawiązania kontaktu z organizatorami tych zajęć? 	
<p>Oprowadzić rodziców po szkole. Przedstawić ich wychowawcy.</p>	

<p style="text-align: center;">Informacje dla rodziców uczniów szkoły gimnazjalnej. Lista tematów i działań.</p>	
	<p style="text-align: center;">Zaznacz zrealizowane działanie</p>
<p>Porozmawiać o czasie/godzinach rozpoczęcia i zakończenia lekcji. Poinformować o wejściach i wyjściach z budynku szkoły.</p>	
<p>Wręczyć materiałów informacyjnych o szkole, np. Pakiet Powitalny, ulotki, foldery, CD Romy.</p>	
<p>Poinformować o systemie edukacji w Polsce, podstawie programowej, jaką uczeń będzie realizował, dodatkowych lekcjach języka polskiego jako drugiego, zajęciach wyrównawczych z przedmiotów, zajęciach pozalekcyjnych i wyposażeniu szkoły.</p>	
<p>Poprosić rodziców o poinformowanie o swoich oczekiwaniach wobec szkoły. Rodzice mogą nie znać systemu oświaty w Polsce oraz polityki edukacyjnej państwa; mogą inaczej rozumieć współpracę rodziców ze szkołą i mieć odmienne oczekiwania ze względu na własne, inne od naszych doświadczenia szkolne.</p>	
<p>Przedyskutować tygodniowy plan lekcji, system pracy szkoły. Wyjaśnić, że wszystkie przedmioty są nauczane przez specjalistów.</p>	

<p>Przedyskutować oczekiwania szkoły wobec uczniów.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Przynoszenie podręczników i zeszytów. • Odrabianie prac domowych. • Strój szkolny. • Zachowanie. • Obecności. • Zasady usprawiedliwiania nieobecności, itd. 	
<p>Zaprezentować strój szkolny oraz strój do WF. Wyjaśnić, gdzie można je zakupić.</p>	
<p>Przedyskutować zajęcia dodatkowe i imprezy szkolne.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boże Narodzenie, Wielkanoc, rekolekcje, wyjścia edukacyjne i wycieczki szkolne, zabawy, itd. • Wyjaśnić, które z nich są obowiązkowe dla ucznia. 	
<p>Wręczyć „Pakiet Powitalny” ,wyjaśnić jakie informacje o szkole i systemie edukacji są w nim zawarte.</p>	
<p>Uzgodnić z rodzicami preferowaną formę komunikowania się ze szkołą.</p> <ul style="list-style-type: none"> • W jakim języku? • Ustnie czy pisemnie? 	
<p>Przedyskutować możliwości aktywnego wspierania szkoły przez rodziców.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesowanie się pracami domowymi. • Udział w dniach otwartych i zebraniach z rodzicami. • Indywidualne spotkania z nauczycielami. • Wspieranie nauczycieli w organizacji wyjść i uroczystości klasowych lub szkolnych. • Zaangażowanie się w pracę Rady Rodziców, grupy wsparcia dla rodziców, itp. 	
<p>Przedyskutować znaczenie kontynuowania nauki języka rodzimego. Wyjaśnienie, że kontynuowanie nauki języka rodzimego wspiera rozwój poznawczy i wpływa na nabywanie umiejętności posługiwania się językiem polskim.</p>	
<p>Poinformować rodziców o możliwościach uczestniczenia w innych zajęciach, które odbywają się na terenie szkoły.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wyjaśnienie dla kogo są: dla dorosłych/dzieci? • Kto je realizuje? • Sposoby nawiązywania kontaktów z organizatorami? 	
<p>Oprowadzić rodziców po szkole. Przedstawić ich nauczycielom.</p>	

2. Pakiet Powitalny dla uczniów i rodziców jako narzędzie wspomagające proces integracji w nowym środowisku szkolnym

Anna Bernacka-Langier

Jeżeli ktokolwiek z nas znalazł się w obcym kraju, służbowo bądź w poszukiwaniu pracy, czy po prostu rekreacyjnie i nie zna języka jego obywateli, wie, co to uczucie wyobcowania, odmienności, strachu. Pierwsze godziny, pierwsze dni nie należą zdecydowanie do łatwych i przyjemnych. Podobnie czuje się cudzoziemiec przyjeżdżający do Polski.

Kraje Europy Zachodniej, takie jak m.in. Wielka Brytania, Niemcy czy Francja z sytuacją wyobcowania nowo przybyłych imigrantów spotkały się wiele lat temu. Rządy tych krajów podjęły różne działania łagodzące stres wywołany szokiem kulturowym przeżywanym przez osiedlających się cudzoziemców. W krajach tych opracowano krótkie, czytelne broszury dla nowo przybyłych. Przykładem tego typu publikacji są: broszura opracowana przez grupę pracowników migracyjnych w Kornwalii — „Witamy w Kornwalii. Informacje dla pracowników migracyjnych”, władze lokalne miasta Glasgow (Szkocja) — „Witamy w Glasgow”¹⁰ oraz pakiet powitalny opracowany przez samorząd lokalny regionu Vale of Glamorgan (Walia) we współpracy z pozarządową organizacją Race Equality First: „Witamy w Vale of Glamorgan”. Jak piszą sami autorzy informatorów, „dzięki [informatorowi] będziesz mógł dowiedzieć się więcej o życiu w naszym regionie”¹¹, a „specjalistyczne informacje dotyczące mieszkalnictwa, edukacji, zdrowia, praw pracowniczych oraz transportu mają pomóc nowo przybyłym mieszkańcom szybko i z powodzeniem odnaleźć swoje miejsce w nowym otoczeniu oraz sprawić, aby odgrywali oni pełną rolę w życiu lokalnej społeczności”¹².

Spotęgowane uczucie zagubienia i strachu dotyka również młodego cudzoziemca, nie znającego języka polskiego, który pojawia się pierwszego dnia w nowej szkole. Nie tylko miejsce i otoczenie jest nowe, ale także obowiązujące zasady i zwyczaje, przede wszystkim kulturowe. Podstawowym celem broszury jest ułatwienie nowo przybyłym uczniom cudzoziemskim (ale także uczniom polskim) integracji z nowym środowiskiem szkolnym. W pakiecie powitalnym każdy uczeń i jego rodzic może znaleźć różne informacje, przedstawione w różnej formie, np.¹³:

1. mapę dojazdu do wybranej szkoły,
2. schemat systemu edukacji w Polsce,
3. kalendarz roku szkolnego,
4. szkolny porządek dnia,
5. wykaz przedmiotów potrzebnych w szkole (książki, zeszyty, przybory szkolne),
6. dzienniczek ucznia,
7. informacje o przerwie (np. o możliwościach spędzania przerwy w szkole: biblioteka, sala gimnastyczna, boisko szkolne),
8. informacje o zajęciach dodatkowych (zarówno przeznaczonych dla wszystkich uczniów, np. koła zainteresowań, zajęcia wyrównawcze czy zajęcia sportowe, jak i zajęcia dodatkowe dla uczniów cudzoziemskich, np. zajęcia z języka polskiego (dodatkowe), czy zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu),

¹⁰ „Welcome to Glasgow for people from Bulgaria, The Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Romania, Slovakia or Slovenia”, www.glasgow.gov.uk.

¹¹ Migrant Workers Pack „Inclusion Cornwall. Welcome to Cornwall. Information for Migrant Workers”, http://issuu.com/cornwallworks/docs/new_migrant_workers_pack.

¹² Welcome Pack „Welcome to the Vale of Glamorgan”, www.valeofglamorgan.gov.uk.

¹³ Praca zbiorowa, „Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców” — wersja dla szkoły podstawowej i gimnazjum. Projekt współfinansowany ze środków programu „Uczenie się przez całe życie” Comenius Regio.

9. informacja o trudnych sytuacjach, w których może znaleźć się uczeń, takich jak spóźnienie, złe samopoczucie, kłótnia z kolegą ze szkoły oraz wskazówki jak rozwiązać dany problem,
10. wskazówki dla uczniów, w jaki sposób mogą zaprzyjaźnić się z nowymi kolegami/koleżankami w szkole,
11. system oceniania w szkole, dotyczące zarówno oceniania przedmiotowego, jak i oceniania zachowania ucznia,
12. wzory formularzy szkolnych, takich jak zawiadomienie dyrekcji szkoły o zebraniu dla rodziców, usprawiedliwienie nieobecności w szkole, zwolnienie z zajęć szkolnych, czy zgoda rodzica na udział ucznia w wycieczce/wyjeździe integracyjnym. Formularze są dwujęzyczne, co znacznie ułatwi rodzicom nie znającym języka polskiego ich wypełnienie i podpisanie,
13. minisłowniczek podstawowych terminów szkolnych, takich jak: rok szkolny, semestr, wakacje, wywiadówka, ocena, dyrektor szkoły, pedagog i psycholog szkolny, egzamin, grono pedagogiczne czy pokój nauczycielski.

Pakiet został opracowany w języku polskim, angielskim, rosyjskim, ukraińskim, wietnamskim, czeczeńskim i zaprojektowany tak, by mógł być odpowiednio modyfikowany przez każdą szkołę i placówkę oświatową. Wszystkie wersje językowe dostępne są na stronie projektu „Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt: www.caerdydd-warsaw.eu.

Zarówno informator, jak i strona projektu powstały dzięki dofinansowaniu z programu „Uczenie się przez całe życie”, komponent: Comenius Regio.

3. Oświadczenie i Zgoda. Przykłady formularzy do kontaktów z rodzicami.

Małgorzata Zasuńska

Formularze Oświadczenie i Zgoda są przykładami dokumentów przydatnych w kontakcie z rodzicami mającymi trudności w porozumiewaniu się w języku polskim. Te krótkie teksty przetłumaczone na język rodzimy rodziców ucznia mogą ułatwiać porozumienie ze szkołą. W wersji dwujęzycznej będą bowiem zrozumiałe dla obu stron. Inne przykłady krótkich tekstów użytecznych w kontaktach z rodzicami (w kilku wersjach językowych — angielskim, czeczeńskim, wietnamskim i rosyjskim) zaprezentowano w poradniku *Inny w polskiej szkole*¹⁴. Proponujemy wykorzystanie ich i zachęcamy do stworzenia własnych, odpowiadających specyficznym potrzebom danego ucznia i szkoły.

¹⁴ Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi; Miasto Stołeczne Warszawa, strona 166–171

OŚWIADCZENIE

W pełni rozumiem charakter realizowanych przez szkołę działań (data) _____
(miejsce) _____, w których moja córka/syn będzie
brać udział. Zgadzam się niniejszym na jej/ jego udział w nich. Syn/córka nie cierpi na żad-
ne dolegliwości medyczne, których wcześniej nie zgłaszano.

NAZWISKO RODZICA/ PRAWNEGO OPIEKUNA (drukowanymi literami):

PODPIS _____ DATA _____

NAZWISKO UCZNIĄ _____ KLASA _____

DECLARATION

I understand the nature of the school activity/activities to be undertaken (date) _____
(where) _____ and consent to my son's/daughter's
participation. I consider him/her to be fit to take part. He/She does not suffer from any
medical condition not stated previously.

NAME OF PARENT/GUARDIAN (Block Capitals):

SIGNATURE _____ DATE _____

PUPIL'S NAME _____ CLASS _____

ZGODA

Ja, niżej podpisana/y (imię i nazwisko) _____ wyrażam zgodę na udział mojego dziecka w (forma działań/ nazwa imprezy) _____, które/a odbędzie się w (miejsce) _____ (data) _____ od (godziny) _____ do _____.

Wyrażam zgodę na udzielenie pomocy medycznej w razie nagłego wypadku.

***Zgoda MUSI BYĆ ZWRÓCONA do dnia _____ do godziny _____.

IMIĘ I NAZWISKO DZIECKA: _____

PODPIS RODZICA/OPIEKUNA: _____

PERMISSION SLIP

I (name & surname) _____ give my child permission to attend (write what event) _____ at (where) _____ on (date) _____ from _____ to _____.

In the event of accidental injury, permission for treatment is hereby given.

*** Permission MUST BE RETURNED by _____(date), by _____(hours).

CHILD NAME: _____

PARENT/GUARDIAN'S SIGNATURE: _____

Wywiad. Wstępna rozmowa z rodzicami ucznia szkoły podstawowej i gimnazjalnej.

Małgorzata Zasuńska

Wywiad jest bardzo ważnym elementem procesu przyjmowania ucznia do szkoły. Dane uzyskane z wywiadu pozwalają zaplanować odpowiednie wsparcie dla ucznia, przewidzieć ewentualne trudności, a tym samym ułatwić włączenie dziecka do systemu edukacji w Polsce. W trakcie przeprowadzania wywiadu warto więc posługiwać się ustrukturalizowanym schematem, który pozwoli zapobiec przypadkowości w zadawaniu pytań i sprawi, że będziemy dysponować podobnym zasobem informacji na temat każdego nowego ucznia.

Poniżej przedstawiamy propozycję formularzy dla szkoły podstawowej i gimnazjum do zastosowania w trakcie przeprowadzania wstępnego wywiadu z rodzicami. W dokumentach tych znajdują się najważniejsze pytania, istotne z punktu widzenia szkoły. Uzupełnieniem informacji zebranych we wstępnym wywiadzie będą dane uzyskane w trakcie diagnozowania umiejętności ucznia¹⁵.

Wstępna rozmowa z rodzicami ucznia szkoły podstawowej	
Imię i nazwisko ucznia: _____ Płeć: K/M	
Data przyjazdu do Polski: _____ Data wstępnej rozmowy: _____	
Data rozpoczęcia nauki w szkole: _____	
Imię i nazwisko tłumacza: _____	
Imię i nazwisko osoby przeprowadzającej wywiad: _____	
Miejsce urodzenia:	Język ojczysty:
Pochodzenie etniczne/kulturowe/religijne:	Inne języki:
	Czy dziecko używa języka ojczystego do: Czytania: tak/nie Pisania: tak/nie
W jakim stopniu dziecko opanowało język ojczysty? (zadaje pytania, udziela odpowiedzi, wyraża emocje, itd.)	Rodzeństwo (imię i nazwisko, wiek, szkoła):
Bardzo dobrze Dobrze Słabo	

¹⁵ Część II, Diagnoza i monitorowanie umiejętności edukacyjnych. Narzędzia.

<p>Rodzice/opiekunowie (imię i nazwisko): Matka: _____ Ojciec: _____</p> <p>Czy rodzice/opiekunowie potrzebują tłumacza? tak/nie</p> <p>Język :</p>	<p>Problemy zdrowotne ucznia, o których szkoła powinna wiedzieć:</p> <p>Obecne:</p> <p>W przeszłości:</p>
<p>Dotychczasowa edukacja:</p> <p>Przedszkole (daty):</p> <p>Szkoła (daty):</p> <p>Znaczące przerwy w edukacji:</p> <p>Czy uczył/a się języka polskiego?</p> <p>Jak posługuje się językiem polskim?</p>	<p>Co dziecko lubi robić?</p>
<p>Wątpliwości rodziców związane z rozpoczęciem edukacji dziecka:</p>	<p>Inne ważne informacje o rodzinie:</p>

Wstępna rozmowa z rodzicami ucznia szkoły gimnazjalnej
<p>Imię i nazwisko ucznia: _____ Płeć: K/M</p> <p>Data przyjazdu do Polski: _____ Data wstępnej rozmowy: _____</p> <p>Data rozpoczęcia nauki w szkole: _____</p> <p>Imię i nazwisko tłumacza: _____</p> <p>Imię i nazwisko osoby przeprowadzającej wywiad: _____</p>

Część II

DIAGNOZA ORAZ MONITOROWANIE UMIEJĘTNOŚCI EDUKACYJNYCH. NARZĘDZIA.

Diagnoza i monitorowanie przyrostu wiedzy i umiejętności ucznia są niezbędne w pracy każdego nauczyciela. Przedstawione poniżej narzędzia służyć mają wstępnej diagnozie i monitorowaniu postępów. Przy tworzeniu trzech prezentowanych formularzy skorzystano z doświadczeń Ethnic Minority Achievement Service w Cardiff. Większość, poza propozycją sprawdzianu umiejętności z języka polskiego jako drugiego na poziomie A2, została wcześniej opublikowana w poradnikach „Ku wielokulturowej szkole w Polsce” i „Inny w polskiej szkole”. Nie mogło ich zabraknąć w publikacji przedstawiającej efekty współpracy z partnerami z Walii.

Narzędzia diagnozy

Małgorzata Zasuńska

Prezentujemy trzy propozycje narzędzi diagnozy. Są to: Formularz wywiadu i wstępnej diagnozy umiejętności językowych, Diagnoza umiejętności ucznia cudzoziemskiego oraz Propozycja diagnozy biegłości językowej na podstawie deskryptorów *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat* dla poziomów A1 i A2. Pierwsze z wymienionych narzędzi może być wykorzystane już w pierwszej fazie, w trakcie przeprowadzania wywiadu z rodzicami. Ze względu na fakt, że w formularzu duża liczba pytań dotyczy umiejętności językowych ucznia (w zakresie języka rodzimego i polskiego), został on umieszczony w części poświęconej diagnozowaniu umiejętności. Warto jednak pamiętać o zawartości całego formularza i możliwości uzyskania cennych dla nauczyciela i wychowawcy informacji o przychodzącym dziecku.

Formularz wywiadu i wstępnej diagnozy umiejętności językowych

Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

Wypełniają pedagog szkolny i nauczyciel języka polskiego jako drugiego/obcego, w trakcie wywiadu z rodzicami ucznia. Jeśli zachodzi taka potrzeba, powinno się skorzystać z pomocy tłumacza/asystenta językowego.

Uwaga:

- należy poinformować rodziców/opiekunów o klauzuli poufności dotyczącej przekazywanych informacji.
- rodzice/opiekunowie mają prawo odmówić odpowiedzi na wybrane pytania bez podania przyczyny

Część 1 Dane ucznia

Imię i nazwisko: _____

Inne nazwiska (jeśli używane): _____

Data urodzenia: _____ Adres: _____

Płeć: Kobieta/Mężczyzna

Data pierwszego przyjazdu do Polski (jeśli dotyczy): _____

Miejsce urodzenia: _____ Pochodzenie etniczne: _____

Nazwa poprzedniej szkoły (do której dziecko uczęszczało w Polsce): _____

Wyznanie: _____

Jeśli dziecko uczęszczało do szkół w innych krajach, prosimy o podanie ich:

Nazwa szkoły i kraj	Od	Do	Język, w jakim prowadzono lekcje	Czy dziecko uczyło się języka polskiego jako drugiego?

Część 2 Umiejętności językowe

1. Jaki jest **język rodzimy** dziecka? _____

2. Jak dziecko **mówi** w tym języku?

wcale	niewiele	trochę	średnio	dobrze	biegle
0	1	2	3	4	5

3. Jak dziecko **czyta** w tym języku?

wcale	niewiele	trochę	średnio	dobrze	biegle
0	1	2	3	4	5

4. Jak dziecko **pisze** w języku ojczystym?

wcale	niewiele	trochę	średnio	dobrze	biegle
0	1	2	3	4	5

5. Czy dziecko mówi trochę w języku polskim? Tak / Nie

6. Czy dziecko rozumie trochę język polski? Tak / Nie

7. Jak ocenia Pani/Pan stopień znajomość języka polskiego przez dziecko?
(proszę użyć skali 0–5, która została użyta w pytaniach 2–4)

J. Polski: Mówi _____ Czyta _____ Pisze _____

8a. Czy dziecko mówi w jakimś innym języku? Tak / Nie

8b. Jeśli mówi, to w jakich językach? _____

8c. W jakim stopniu posługuje się tymi językami?

Język _____ Mówi _____ Czyta _____ Pisze _____

Język _____ Mówi _____ Czyta _____ Pisze _____

Część 3 Język, jakim posługuje się rodzina

9. W jakim języku mówi się najczęściej w domu? _____

10. Czy wszyscy mówią w domu w tym języku? Tak / Nie

11. Czy ktoś mówi do dziecka w innym języku niż wymieniony w pytaniu 9 i 10? Tak / Nie

Kim są osoby, z które zamieszkują z dzieckiem i w jakim języku do niego się zwracają?

Imię i nazwisko	Wiek (jeśli mniej niż 18 lat)	Pokrewieństwo	Język używany przez dziecko	Język używany przez członka rodziny

12. Jeśli dziecko rozumie/mówi w języku polskim, gdzie słyszy ten język i gdzie się nim posługuje?

Z kolegami	W szkole	W domu	W sklepie	W innych sytuacjach (jakich?)
Tak / Nie	Tak / Nie	Tak / Nie	Tak / Nie	Tak / Nie _____

Część 4 Wczesny rozwój

13. Czy dziecko zaczęło mówić w jakimś języku przed drugim rokiem życia? Tak / Nie

14. Czy dziecko zaczęło chodzić przed drugim rokiem życia? Tak / Nie

15. Czy dziecko było kiedyś pod opieką logopedy albo reedukatora? Tak / Nie

Część 5 Informacje zdrowotne

16. Czy dziecko miało kiedykolwiek badany wzrok? Tak / Nie

17. Kiedy odbyło się to badanie i jakie były wyniki? _____

18. Czy dziecko miało kiedykolwiek badany słuch? Tak / Nie

19. Kiedy odbyło się to badanie i jakie były wyniki? _____

20. Proszę podać dolegliwości, na jakie cierpi dziecko:

21. Czy dziecko kiedykolwiek spędziło dłuższy czas w szpitalu? Tak / Nie

Rok	Jak długo	Powód

Część 6 Pomoc w domu

Proszę podać, jakie osoby są w stanie pomóc dziecku w domu przy odrabianiu prac domowych.

Kim jest ta osoba dla dziecka?	Jak może pomóc? W czym?

Czy dziecko jest członkiem klubów lub grup? Jakich? (np. harcerze, grupka, w której uczy się języka ojczystego, grupy religijne w kościele/ cerkwi/meczecie/ synagodze, grupy sportowe, itp.)

Jak często dziecko uczestniczy w spotkaniach?	Jaki język jest głównie używany w grupie/ klubie?

Część 7 Inne czynniki, które mogą wpływać na postępy w nauce

Proszę wymienić i opisać momenty, kiedy dziecko dłużej niż 1 miesiąc nie uczęszczało do szkoły podczas roku szkolnego.

Rok	Jak długo dziecko było nieobecne?	Powody nieobecności	Czy dziecko było nauczone podczas tej nieobecności?

Czy jakieś inne czynniki mogły lub będą mogły wpływać na postępy w nauce u dziecka?

Jakie? _____

Data: _____

Osoby przeprowadzające wywiad: _____, _____

Imię i nazwisko opiekuna dziecka: _____ pokrewieństwo: _____

Podpis rodzica/opiekuna _____

Podpis osób przeprowadzających wywiad: _____

Diagnoza umiejętności ucznia cudzoziemskiego

Anna Bernacka-Langier, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

Diagnoza przeprowadzana w języku ojczystym

Formularz: dyrektora szkoły/psychologa/pedagoga/ wychowawcy/

Arkusze diagnozy służy do zdiagnozowania umiejętności ucznia w zakresie języka ojczystego. Nabyte umiejętności są istotne ze względu na określenie poziomu wyjściowego do pracy z uczniem w polskiej szkole. Diagnoza dotyczy różnych umiejętności, nie tylko językowych. Bada również podstawowy zakres umiejętności w zakresie arytmetyki, sposób graficznego zapisu pisma. Pozwala określić ewentualne trudności ucznia, które mogą być szczegółowo badane w dalszej diagnostyce specjalistycznej. Intencją twórców arkusza jest, aby pomimo bariery językowej, ewentualne trudności w uczeniu się mogły być zdiagnozowane możliwie szybko, a uczeń jak najszybciej uzyskać potrzebne wsparcie.

Sugerowane jest, by decyzję o potrzebie badania w języku ojczystym podejmować po pewnym okresie od przybycia ucznia do szkoły, kiedy dokonywana jest ocena postępów edukacyjnych i adaptacyjnych. Jeśli monitoring wskazuje na trudności ucznia i brak postępów edukacyjnych, wówczas warto podjąć próbę diagnozy w języku ojczystym.

Wyniki badania z wykorzystaniem arkusza podlegają analizie jakościowej. Opis wyników powinien wynikać bezpośrednio z udzielonych przez ucznia odpowiedzi. Zaleca się, aby tłumacze/asystenci uczestniczący w badaniu przygotowali opisowy wynik badania z wykorzystaniem arkusza w języku polskim. Taki opis powinien trafić do nauczycieli pracujących z danym uczniem.

Szkoła _____

Język ojczysty ucznia: _____

Imię i nazwisko: _____

Wiek: _____ Data urodzenia: _____

Data przeprowadzenia diagnozy: _____

Osoba przeprowadzająca diagnozę: _____

Informacja zwrotna dla (nazwisko nauczyciela): _____

Pod każdym zadaniem znajduje się rubryka Komentarz. Prosimy o zamieszczenie w nich uwag dotyczących wykonanego ćwiczenia.

Zadanie 1. Pozdrowienia (Powitanie)

Instrukcja dla przeprowadzającego diagnozę: Przywitaj się z uczniem i nagraj jego odpowiedź.

Komentarz:

Zadanie 2. Informacje o uczniu

Instrukcja dla przeprowadzającego diagnozę: Przeprowadź z uczniem krótki wywiad i nagraj go. Możesz wykorzystać przykładowe pytania. Oceń jego kompetencję gramatyczną. Wypełnij poniższy arkusz oceny.

<p>Podstawowe dane Przykładowe pytania:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gdzie mieszkasz? • Z kim mieszkasz? • Jak dojeżdżasz do szkoły? • Czy masz rodzeństwo? 	<p>Komentarz</p>
--	------------------

<p>Zainteresowania i upodobania Przykładowe pytania:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co podoba Ci się najbardziej w szkole? • Co lubisz robić w domu? 	<p>Komentarz</p>
---	------------------

Arkusz oceny

W wypowiedziach ucznia dominują (zaznacz właściwe):

gesty pojedyncze słowa zwroty całe zdania

Ocena poprawności gramatycznej (zaznacz właściwe):

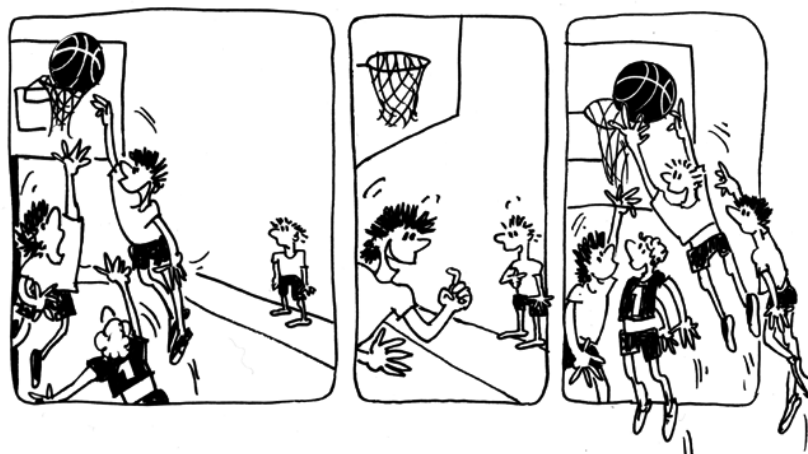
nie popełnia błędów gramatycznych popełnia nieliczne błędy

popełnia liczne błędy wypowiedź niezrozumiała

Zadanie 3. (Narracja)

Instrukcja dla przeprowadzającego diagnozę: Zaprezentuj uczniowi historyjkę obrazkową oraz przeczytaj mu polecenie. Nagraj jego wypowiedź. Oceń jego kompetencję gramatyczną i leksykalną. Wypełnij poniższy arkusz oceny.

POLECENIE: Obejrzyj obrazki, które tworzą opowiadanie, a następnie opowiedz co się dzieje?



Arkusz oceny

W wypowiedziach ucznia dominują (zaznacz właściwe):

gesty pojedyncze słowa zwroty całe zdania

Ocena zasobu słownictwa

bogate przeciętne ubogie

Płynność wypowiedzi. Zaznacz właściwe:

1 2 3 4

brak płynności wypowiedź płynna

Komentarz:

Zadanie 4. Układanie historyjek obrazkowych

Instrukcja dla przeprowadzającego diagnozę: Zaprezentuj uczniowi rozsypaną historyjkę oraz przeczytaj mu polecenie. Oceń poprawność wykonanego zadania. Zaznacz zaproponowany przez ucznia sposób ułożenia obrazków:

od lewej strony do prawej

od prawej strony do lewej

z góry na dół

POLECENIE: Te obrazki przedstawiają historyjkę. Obrazki zostały pomieszane. Proszę ułóż je w odpowiedniej kolejności, tak aby stworzyły historię.

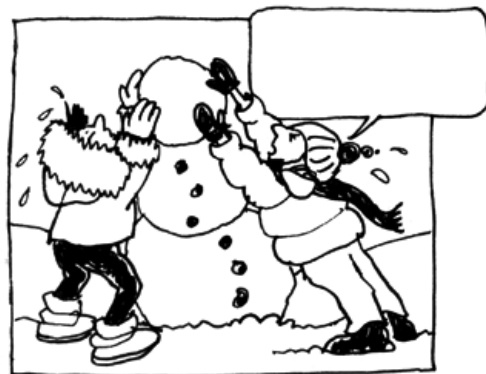
Pytania pomocnicze:

- *Które zdjęcie powinno być pierwsze?*
- *Które będzie następne?*

Klucz do zadania:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Komentarz



Zadanie 5. Rozumienie ze słuchu i znajomość słownictwa

Instrukcja dla przeprowadzającego diagnozę: Przedstaw uczniowi kolejne ćwiczenie. Następnie przeczytaj polecenia i zaznacz każde poprawnie wykonane zadanie. Połóż na stole następujące przedmioty: klucz, łyżkę, długopis, nożyczki i grzebień.

POLECENIE: Teraz przejdziemy do kolejnego zadania. Z przedmiotów znajdujących się na stole proszę o podanie jednego. Słuchaj uważnie wskazówki dotyczącej przedmiotu.

Podaj mi przedmiot, którego potrzebuję, żeby otworzyć drzwi



klucz

Co mi podałeś? Nazwij ten przedmiot

Podaj mi przedmiot, którego potrzebuję do zjedzenia posiłku



łyżka

Co mi podałeś? Nazwij ten przedmiot

Podaj mi przedmiot, którego potrzebuję do pisania



długopis

Co mi podałeś? Nazwij ten przedmiot

Podaj mi przedmiot, którego potrzebuję do przecięcia papieru



nożyczki

Co mi podałeś? Nazwij ten przedmiot

Podaj mi przedmiot, którego potrzebuję, żeby uczesać włosy



grzebień

Co mi podałeś? Nazwij ten przedmiot

Komentarz

Zadanie 6. Pamięć

Instrukcja dla przeprowadzającego diagnozę: Przeczytaj uczniowi następujące polecenie. Zaznacz każde poprawnie wykonane zadanie. Przerwij zadanie w momencie, gdy uczeń popełni dwa następujące po sobie błędy.

POLECENIE: Wypowiem teraz cyfry. Proszę powtórz je za mną

2, 5

7, 3

8, 1, 6

9, 4, 5

7,2,9,6

4,1,3,8

6,4,2,1,7

3,9,7,5,8

Komentarz

Zadanie 6. Matematyka

Instrukcja dla przeprowadzającego diagnozę: Przeczytaj uczniowi następujące polecenie. Zaznacz w kratce każde poprawnie wykonane zadanie. Przerwij zadanie w momencie, gdy uczeń popełni dwa następujące po sobie błędy.

Potrzebne materiały: kartka z zapisanymi działaniami, długopis.

POLECENIE: Na kartce, którą dostałeś/aś są zapisane działania matematyczne. Zastanów się. Możesz zapisać działania pomocnicze. Zapisz swoje odpowiedzi przy działaniach.

- | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| $2 + 9 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> | $8 - 3 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> |
| $3 \times 2 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> | $8 : 4 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> |
| $6 + 7 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> | $16 - 4 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> |
| $5 \cdot 3 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> | $18 : 6 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> |
| $29 + 53 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> | $96 - 47 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> |
| $12 \cdot 6 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> | $63 : 7 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> |
| $13 \cdot 25 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> | $504 : 9 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> |
| $(12 + 9) : 3 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> | $(329 - 198) \cdot 4 = \dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> |
| $43 + x = 185$ | $x = ?$ | $\dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> |
| $42 \cdot x = 294$ | $x = ?$ | $\dots\dots\dots$ | <input type="checkbox"/> |

Liczba poprawnie wykonanych działań (maksimum 18):

Komentarz

Nastawienie ucznia do badania/ samopoczucie w trakcie badania. Zaznacz właściwe:

Czy podczas przeprowadzania diagnozy dziecko było _____? Zaznacz właściwe:

- chętnie do współpracy
- zdenerwowane
- niespokojne
- zmęczone
- rozkojarzone
- nieśmiałe
- czuło się niekomfortowo
- niechętnie do współpracy
- inne _____

Podsumowanie i diagnoza

Nastawienie ucznia do badania/ samopoczucie w trakcie badania:

Kompetencja gramatyczna:

Kompetencja leksykalna:

Płynność wypowiedzi:

Sposób zapisu/ czytania informacji (od lewej strony do prawej, itp.):

Rozumienie ze słuchu:

Pamięć:

Propozycja diagnozy biegłości językowej na podstawie deskryptorów *Europejskiego portfolio językowego* dla poziomów A1 i A2

Anna Bernacka-Langier, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

W celu uzyskania informacji zwrotnej na temat ewentualnej znajomości języka polskiego można wykorzystać system deskryptorów *Europejskiego portfolio językowego*. Prezentujemy je poniżej.

Poziom A1	
Słuchanie i rozumienie	<p>Uczeń potrafi zrozumieć:</p> <ul style="list-style-type: none"> • znane mu nazwy, pojedyncze słowa i wyrażenia w krótkich prostych wypowiedziach; • co ludzie mówią, gdy używają znanych mu słów, a sytuacja jest jednocześnie przedstawiona na obrazku; • bardzo proste polecenia, np. <i>wstań, usiądź, proszę o bilet</i>, gdy ludzie mówią do niego wolno i wyraźnie; • bardzo proste pytania i zwroty grzecznościowe, np. <i>przepraszam, dziękuję, jak się masz?</i>, gdy ludzie mówią do niego wolno i wyraźnie; • gdy ludzie wolno i wyraźnie mówią, jak się nazywają, ile mają lat i prostymi słowami opisują swój wygląd; • bardzo proste pytania dotyczące niego samego i jego zajęć, np. <i>Jak się nazywasz? Ile masz lat? Co robisz?</i>; • gdy ludzie podają wolno i wyraźnie numer telefonu, godzinę lub cenę; • gdy ktoś w bardzo prosty sposób objaśnia mu drogę, np. na dworzec, do sklepu.
Czytanie i rozumienie	<p>Uczeń potrafi zrozumieć:</p> <ul style="list-style-type: none"> • w krótkich prostych tekstach znane mu nazwy, pojedyncze słowa i wyrażenia, np. nazwy potraw i napojów w jadłospisie; • bardzo proste podpisy pod zdjęciami lub ilustracjami; • formularze, w których trzeba podać: imię, nazwisko, narodowość oraz datę i miejsce urodzenia; • proste informacje w krótkich ogłoszeniach, np. plakatach: gdzie i kiedy odbędzie się impreza, spektakl; • najczęściej używane napisy na tablicach informacyjnych, np. na ulicy, na dworcu; • bardzo proste pozdrowienia z wakacji oraz życzenia świąteczne lub urodzinowe; • wysłaną do niego prostą wiadomość (SMS, e-mail), np. <i>spotkanie pod kinem o 18.00</i>; • bardzo proste polecenia w podręczniku lub w programie komputerowym, np. <i>przeczytaj, zapisz, drukuj</i>.

Rozmawianie	<p>Uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • w prosty sposób przywitać się i pożegnać; • powiedzieć, że czegoś nie rozumie oraz poprosić w bardzo prosty sposób o powtórzenie; • poprosić kogoś o coś w bardzo prosty sposób, w razie potrzeby pomagając sobie gestami, np. podczas zakupów; • w bardzo prosty sposób zaproponować coś i podziękować za coś, np. koledze lub osobie dorosłej — za zaproszenie; • w prosty sposób zapytać o imię, adres i wiek oraz odpowiedzieć na podobne pytania; • odpowiedzieć na kilka bardzo prostych pytań dotyczących jego własnej osoby, rodziny i szkoły, jeśli osoba, z którą rozmawia, mówi wolno i wyraźnie; • zapytać w prosty sposób, która jest godzina, ile coś kosztuje i odpowiedzieć na podobne pytania; • odpowiedzieć prostymi pojedynczymi słowami (np. <i>rano, jutro, w piątek</i>) na pytania dotyczące czasu jakiegoś wydarzenia;
Opowiadanie	<p>Uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • w bardzo prosty sposób przedstawić i opisać siebie i bliskie mu osoby (imię, nazwisko, wiek, zawód, wzrost, kolor włosów itd.); • opowiedzieć w kilku bardzo prostych zdaniach o tym, co robi każdego dnia; • opisać w bardzo prosty sposób przedmioty lub miejsca, np. <i>rower jest żółty, klasa jest duża;</i> • opowiedzieć w bardzo prosty sposób o miejscu, w którym mieszka; • w bardzo prosty sposób opowiedzieć o tym, co lubi, np. <i>lubię lody, lubię śpiewać;</i> • opowiedzieć w bardzo prosty sposób o tym, co robi w czasie wakacji; • powiedzieć w bardzo prosty sposób, jaka jest pogoda, np. <i>jest ładna pogoda, jest ciepło, świeci słońce;</i> • powiedzieć w bardzo prosty sposób, gdzie się ktoś lub coś znajduje, np. <i>Kasia jest w domu, piłka znajduje się pod stołem.</i>
Pisanie	<p>Uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wypełnić dotyczący go prosty formularz (imię, nazwisko, wiek, miejsce zamieszkania, zainteresowania); • sporządzić krótką i bardzo prostą listę, np. podstawowych zakupów; • opisać w kilku prostych zdaniach siebie lub innych ludzi (jak się nazywa, ile ma lat, jakiego koloru są jego oczy, włosy, gdzie mieszka); • opisać w bardzo prosty sposób znane mu miejsca i przedmioty; • w bardzo prosty sposób napisać w liście, co robi codziennie, np. <i>wstaję o siódmej, idę do szkoły;</i> • w liście do kolegi opisać prostymi zdaniami swoją rodzinę, szkołę, swoje zainteresowania; • napisać krótkie pozdrowienia, np. z wakacji lub proste życzenia urodzinowe i świąteczne; • napisać bardzo krótką wiadomość (SMS, e-mail) o tym, co robi, gdzie jest.

Poziom A2	
Słuchanie i rozumienie	<p>Uczeń potrafi zrozumieć:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proste rozmowy na tematy codzienne (znajomi, rodzina, dom, szkoła), jeśli ludzie mówią powoli i wyraźnie; • gdy ludzie mówią w prosty sposób o swoich zainteresowaniach i ulubionych zajęciach, np. podczas wakacji; • znane mu słowa i wyrażenia w dłuższej wypowiedzi na tematy codzienne, np. o przygotowaniach do podróży, o posiłkach; • ogólny sens krótkich i bardzo prostych wiadomości telewizyjnych, jeśli są ilustrowane dodatkowym materiałem; • najważniejsze informacje, gdy słucha krótkich, prostych ogłoszeń, np. komunikatów na dworcu; • gdy ludzie mówią w prosty sposób o tym, co się wydarzyło, np. pociąg się spóźnił, kupiłem/am sobie nowy rower; • proste, krótkie rozmowy w codziennych sytuacjach, np. w sklepie, w barze, na dworcu; • ogólnie, o czym ludzie rozmawiają, jeśli mówią powoli i wyraźnie.
Czytanie i rozumienie	<p>Uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zrozumieć proste opisy osób, przedmiotów i miejsc; • zrozumieć proste ogłoszenia drobne, np. sprzedaż lub zakup roweru, komputera; • zrozumieć proste polecenia, np. w programie komputerowym lub instrukcje obsługi, np. w windzie, kabinie telefonicznej, jeśli towarzyszą im symbole, rysunki; • znaleźć potrzebne mu informacje w rozkładach jazdy, programach telewizyjnych, informatorach turystycznych itd.; • odnaleźć w prostym opisie wydarzeń (np. wycieczki) informacje dotyczące miejsca, czasu i uczestniczących w nich osób; • zrozumieć najważniejsze informacje zawarte w bardzo prostych artykułach prasowych, zwłaszcza gdy obok znajdują się zdjęcia lub ilustracje; • zrozumieć proste prywatne listy dotyczące codziennych zdarzeń; • zrozumieć, jaka jest kolejność wydarzeń przedstawionych w prostym, krótkim opowiadaniu.
Rozmawianie	<p>Uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • w prosty sposób przeprosić (osoby dorosłe, rówieśników) i przyjąć przeprosiny; • w prosty sposób zamówić coś do jedzenia lub picia, np. w barze; • porozumieć się w bardzo prosty sposób w trakcie załatwiania codziennych spraw, np. w sklepie, na poczcie; • uzyskać prostą informację podczas podróży, np. kupić bilet, dowiedzieć się o godzinę odjazdu pociągu, autobusu; • zapytać w prosty sposób, czym ktoś się interesuje lub zajmuje i odpowiedzieć na podobne pytania; • w prosty sposób zaprosić kogoś lub umówić się na spotkanie, tj. ustalić miejsce, czas oraz co będzie robić; • wziąć udział w bardzo prostej i krótkiej rozmowie na znany mu temat, np. jak spędził niedzielę.

Opowiadanie	<p>Uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opowiedzieć w prosty sposób o sobie, swojej rodzinie, swoich znajomych; • opowiedzieć w prosty sposób o miejscach, które dobrze zna, np. swój pokój, swoje miasto; • opowiedzieć w prosty sposób o swoich zainteresowaniach i ulubionych zajęciach, np. przedmiotach szkolnych; • podać bardzo łatwy przepis na prostą potrawę; • opowiedzieć w kilku bardzo prostych zdaniach o tym, co ostatnio zrobił/ła, np. jak spędził/ła ostatni weekend; • opowiedzieć w kilku bardzo prostych zdaniach o tym, jak się czuje i wyjaśnić, co mu dolega i dlaczego, np. Boli mnie głowa, bo za krótko spałem/am; • opowiedzieć w bardzo prosty sposób przebieg codziennego wydarzenia, np. spotkania z przyjaciółmi; • opowiedzieć w kilku prostych zdaniach o tym, co widzi, np. na zdjęciu, na obrazie.
Pisanie	<p>Uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • w prosty sposób opisać miejsca, ludzi, przedmioty; • opisać w prosty sposób siebie i swoje upodobania, np. co lubi robić w czasie wolnym (swoje hobby); • napisać proste, krótkie zaproszenie lub podziękowanie; • poprosić w krótkim liście do kolegi o ważne dla siebie informacje, np. Kiedy mogę do ciebie przyjechać?; • wyjaśnić w krótkim liście do kolegi, gdzie mieszka i opisać w prosty sposób drogę do swojego domu; • opisać w bardzo prosty sposób znane mu wydarzenia, np. kiedy i gdzie odbyło się przyjęcie urodzinowe, wycieczka; • przedstawić w krótkim tekście (notatce, liście) kolejność czynności lub wydarzeń za pomocą takich wyrażen, jak np. najpierw, potem, w końcu; • wyjaśnić coś lub przedstawić własne zdanie w bardzo prosty sposób, np. Myślę, że..., Lubię tę książkę, ponieważ..., Jestem zmęczony/a, ale... .

Doskonalenie umiejętności językowych. Wskazówki do pracy nauczyciela języka polskiego jako drugiego

Anna Bernacka-Langier, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

Wskazówki dla nauczyciela języka polskiego jako obcego są cennym narzędziem wspomagającym pracę z uczniami cudzoziemskimi. Umiejętności ucznia są tu zestawione z odpowiednimi dla nich strategiami pracy nauczyciela. Podpowiedzi znajdują tu zarówno doświadczony, jak i początkujący nauczyciel. Wskazówki to przewodnik do pracy nad rozwijaniem umiejętności czytania, słuchania, mówienia i pisanie w języku polskim.

Wskazówki dla nauczyciela języka polskiego jako drugiego w odniesieniu do rozwijania sprawności czytania		
Opis	Umiejętności ucznia	Sugerowane strategie nauczyciela
	<ul style="list-style-type: none"> • Jeśli uczeń nie uczył wcześniej do szkoły, uczy się podstawowych umiejętności, na przykład tego jak korzystać z książki. • Rozumie zachowania związane z czytaniem, np. zaczyna od okładki i tytułu, otwiera na stronę tytułową, przewraca poprawnie kartki. • Rozumie, że w trakcie czytania w języku polskim lewa strona poprzedza prawą. • Koncentruje się bardziej na ilustracjach niż na tekście. • Potrafi odkodować znaczenie niektórych słów, jeśli towarzyszy im ilustracja i występują w znajomym kontekście. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modeluj czytanie i zachowania z nim związane poprzez: wskazywanie tytułu, czytanie od lewej do prawej strony, korzystanie z ilustracji w celu przewidywania tego, co nastąpi potem. • Modeluj czytanie i zachowania z nim związane poprzez: wskazywanie tytułu, czytanie od lewej do prawej strony, korzystanie z ilustracji w celu przewidywania tego, co nastąpi potem. • Naucz odczytywać poprawnie imię i nazwisko ucznia napisane w języku polskim.
Uczniowie uczestniczą w zadaniach związanych z czytaniem. Wiedzą, że po polsku czyta się od lewej do prawej strony, od góry strony do dołu. Rozpoznają swoje imiona i znane im słowa. Rozpoznają kształt i dźwięk niektórych liter i głosek.	<ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznaje niektóre słowa/symbole w kontekście, np. Adidas. • Uczestniczy w zadaniach związanych z czytaniem. • Potrafi przeczytać swoje imię i nazwisko. • Czyta od lewej do prawej strony oraz od góry do dołu kartki. • Rozpoznaje niektóre litery alfabetu i ich wymowę — kiedy jest uczony znanych mu już polskich słów występujących w kontekście. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zachęcaj do używania języka ojczystego (L1), zwłaszcza do wyjaśniania, tłumaczenia zagadnień (jeśli szkoła może korzystać ze wsparcia asystenta językowego). • Pomagaj uczniowi zapoznać się z alfabetem. • Stosuj czytanie w grupach, w parach lub wskazuj kolejno osoby czytające poszczególne fragmenty tekstu. • Używaj tekstów krótkich, odpowiednio dostosowanych do poziomu umiejętności uczniów. • Wprowadzaj nowe słowa i wyjaśniaj ich znaczenie z użyciem pomocy wizualnych, np. kart obrazkowych, etykietek, podpisów, historyjek obrazkowych i krótkich opisów tych historyjek.

<p>Uczniowie przewidują, o czym będzie tekst, jeśli towarzyszy mu materiał wizualny. Rozpoznają i czytają wyrazy, których uczyli się na innych przedmiotach. Śledzą głośno odczytywany tekst przy wsparciu nauczyciela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kojarzy litery z ich wymową • Zaczyna rozpoznawać i czytać niektóre proste słowa/znaki/podpisy w znanym mu otoczeniu. • Potrafi przeczytać całe wyrazy i zwroty, które jako kluczowe pojawiają się w programie nauczania. • Śledzi prosty tekst, odczytywany na głos, wspierany materiałami wizualnymi takimi jak karty obrazkowe i wyrazowe. W zrozumieniu tekstu pomaga uczniowi przeprowadzenie wstępnej pogadanki. • Odczytuje tekst napisany ręcznie przez osobę dorosłą. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zachęca do korzystania z pomocy tematycznych, w tym wizualnych, przygotowanych dla ucznia. • Wspiera ucznia, zachęca do czytania nawet bardzo krótkich tekstów, odczytywania słów i zwrotów z pomocą innych uczniów, nauczycieli wspierających i asystentów. • Zachęca do udziału w dyskusjach oraz do czytania w języku rodzimym. • Zachęca uczniów do czytania napisanych przez nich tekstów. • Wykorzystuj książki audio.
<p>Uczniowie potrafią przeczytać znane im słowa oraz rozpoznają brzmienie nowych dla nich słów. Czytając na głos, uczniowie domyślają się znaczenia poszczególnych wyrazów, jeśli podany jest kontekst lub materiał wizualny. Reagują na treści zawarte w wierszach, historyjkach i tekstach literackich, zaprezentowanych w możliwy do zrozumienia dla nich sposób.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznaje zapis i dźwięk większości liter. • Czyta znane mu słowa. • Z pomocą nauczyciela potrafi zrozumieć zdanie przez siebie czytane. • Potrafi domyślić się znaczenia wyrazu, zdania i tekstu korzystając z różnych wypowiedzi, pomocy, np. obrazków, pytań zamkniętych, kart wyrazowych. Nie jest w stanie zrozumieć tekstu zawierającego długie zdania i obce wyrazy. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zachęca do aktywności. • Korzystaj z wcześniejszej wiedzy i tego, w jaki sposób uczeń rozumie dany tekst. • Wprowadzaj i wyjaśniaj strategie aktywnego czytania: podkreślanie, zaznaczanie kolorem, przenoszenie słów do diagramów i tabel, łączenie wyrazów i ilustracji, itp. • Unikaj cichego czytania i analizuj tekst ustnie, dyskutując z uczniem rozwiązuje problemy związane z rozumieniem tekstu. • Proponuj zadania do wykonania w parach i grupach.
<p>Uczniowie wykorzystują znajomość liter, dźwięków czy słów, aby zrozumieć tekst odczytywany na głos. Czasami korzystają z wypowiedzi. Komplementują treści zawarte w wierszach, historyjkach, itd.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rozumie tekst dostosowany do jego wieku, wspierany środkami wizualnymi lub innymi materiałami pomocniczymi. • Precyzyjnie czyta niektóre części tekstu. • Podczas czytania na głos potrafi ogólnie zrozumieć tekst, korzystając czasami z materiału wizualnego. • Reaguje na tekst, np. odpowiadając na proste pytania, wyrażając własną opinię lub nawiązując do własnych doświadczeń. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nagrywaj wypowiedzi uczniów i omawiaj je z nimi. • Zawsze omów temat tekstu przed czytaniem. • Wybierz tekst z obrazkami. • Pozwól uczniom poznać cel danego zadania. • Naucz dzieci, jak poruszać się po tekście. • Wyjaśnij, jak odczytywać wykresy, diagramy, itd.

Umiejętności w zakresie posługiwania się językiem ojczystym (L1) mogą być transferowane do języka polskiego (L2).

Wskazówki dla nauczyciela języka polskiego jako drugiego w odniesieniu do rozwijania sprawności słuchania		
Opis	Umiejętności ucznia	Strategie sugerowane do użytku przez nauczyciela
	<ul style="list-style-type: none"> • Uczeń ma bardzo ograniczoną umiejętność rozumienia ze słuchu. • Czasami włącza się w działania w zespole klasowym. • Rozumie i odpowiada w swoim ojczystym języku. • Używa języka niewerbalnego. • W sposób niewerbalny potrafi zareagować na codzienne zwroty, np. pozdrowienia. • Może jeszcze nie być gotowy do słuchania w języku polskim (L2). • Może używać gestów, aby wykazać w ten sposób aktywność słuchową. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bądź serdeczny i ciepły. • Podtrzymuj kontakt wzrokowy. • Włączaj ucznia do grupy. • Używaj pomocy dydaktycznych.
<p>Uczniowie słuchają z uwagą przez krótki czas. Używają języka niewerbalnego, aby odpowiedzieć na codzienne zwroty i pytania dotyczące ich samych. Wykonują proste polecenia dotyczące rutynowych czynności w klasie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zwraca uwagę na to, co robią inni, obserwuje i naśladuje ich. • Uważnie słucha słów, które są adresowane do niego, chociaż może nie wypowiedzieć się przez kilka tygodni lub miesięcy. • Reaguje pozytywnie na przyjazne podejście ze strony rówieśników. • W grupie jest zazwyczaj tylko słuchaczem. • Rozpoznaje ze słuchu nazwy niektórych przedmiotów w klasie. • Słucha z uwagą przez krótki czas. • Potrafi rozumieć i wykonywać proste polecenia, np. <i>siadaj</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Włączaj ucznia do różnych działań. • Wydawaj krótkie polecenia. • Staraj się zachowywać rutynowo — według ustalonego schematu. • Wybieraj odpowiednie techniki pracy z uczniem, np. dobieranie, przyporządkowywanie, itp. • Stwarzaj okazje do słuchania w małych grupach.

<p>Uczniowie rozumieją proste konwersacje w języku polskim. Słuchają i reagują na proste, ogólne wyjaśnienia nauczyciela, który pomaga w zrozumieniu używając gestów, ilustracji.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coraz dłużej jest w stanie słuchać. • Zwraca uwagę i rozumie słowa kluczowe w rozmowie twarzą w twarz, zwłaszcza kiedy poparte są jasnym kontekstem oraz gdy są powtarzane. • Może wykonywać zadania czy polecenia bez konieczności modelowania ich. • Rozumie istotę zadania omawianego przez nauczyciela przy wsparciu wizualnym i dzięki powtórzeniom. 	<ul style="list-style-type: none"> • Używaj środków wizualnych do zrozumienia. • Daj czas uczniowi na słuchanie. • Tłumacząc możesz pomóc sobie środkami wizualnymi.
<p>Dzięki niewielkiej pomocy uczniowie rozumieją i prawidłowo reagują na uwagi oraz polecenia zaadresowane do nich. Słuchają z uwagą grupy uczniów oraz nauczyciela prezentującego i objaśniającego materiał dla całej klasy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reaguje na proste instrukcje. • Reaguje i odpowiada na komentarze przy niewielkim wsparciu. • Umie słuchać i reagować w różnych sytuacjach, o ile istnieje jasny kontekst. • Potrafi naśladować ze zrozumieniem to, co mówią inni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bądź świadomy, że uważne słuchanie nie zawsze może oznaczać rozumienie. • Wypowiedane kluczowe słowa należy dla pewności poprzeć środkami wizualnymi. • Przed lekcją sporządź listę kluczowych słów dla innych nauczycieli albo korzystaj ze słownika bilin-gwalnego, kiedy zaistnieje taka potrzeba. • Kluczowe słowa wprowadź wcześniej przy wsparciu innych nauczycieli.
<p>W sytuacjach typowych, uczniowie umieją reagować na to, co mówią inni oraz rozumieją ich intencje i zamiary. Słuchają ze zrozumieniem dłuższych poleceń i zazwyczaj bez kłopotów biorą udział w rozmowie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reaguje na to, co mówią inni, rozumiejąc sens i znaczenie tego, co wokoło się dzieje oraz toczonych rozmów. • Zwraca dłuższą uwagę na sekwencję poleceń — prostych i zwięzłych. • Zwraca bliższą uwagę na wszelkie wyjaśnienia i tłumaczenia. • Angażuje się w rozmowę, udzielając poprawnych odpowiedzi. • Poprawne odpowiedzi stanowią oznakę rozbudowującego się słownictwa. • Poświęca czas na zaabsorbowanie tego, co usłyszał i korzysta ze wsparcia środków wizualnych. 	<ul style="list-style-type: none"> • Miej świadomość, że uczeń nie będzie rozumiał wiele słów, które znają inni uczniowie. • W dalszym ciągu wykorzystuj środki wizualne przy wypowiedaniu kluczowych słów. • Zaproponuj pojęcia abstrakcyjne poparte konkretnymi przykładami, ewentualnie mogą być wygłoszone w języku ojczystym ucznia.

Umiejętności w zakresie posługiwania się językiem ojczystym (L1) mogą być transferowane do języka polskiego (L2).

Wskazówki dla nauczyciela języka polskiego jako drugiego w odniesieniu do rozwijania sprawności mówienia		
Opis zaawansowania językowego	Przykłady zachowań językowych	Sugerowane działania dydaktyczne
Uczniowie komunikują się, powtarzając słowa i zwroty używane w klasie i w kontaktach z rówieśnikami. Wyrażają niektóre podstawowe potrzeby posługując się pojedynczymi słowami i frazami w języku polskim.	<ul style="list-style-type: none"> • Używa pojedynczych słów w języku polskim. • Powtarza słowa i frazy, np. piosenki. • Używa komunikacji niewerbalnej (np. gestów) lub języka ojczystego (L1) do wyjaśnienia znaczenia, przekazania informacji. • U ucznia może wystąpić „okres milczenia — nie-my” — nie używa języka polskiego(L2) nawet około 1 roku. • Używa języka ojczystego (L1) na poziomie zbliżonym do poziomu rówieśników. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bądź serdeczny, ciepły. • Nawiązuj kontakt wzrokowy. • Włączaj ucznia do grupy. • Używaj pomocy dydaktycznych — oddziałuj na różne zmysły: wzrok, słuch, dotyk, itp.
Uczniowie komunikują się, powtarzając słowa i zwroty używane w klasie i w kontaktach z rówieśnikami. Wyrażają niektóre podstawowe potrzeby posługując się pojedynczymi słowami i frazami w języku polskim.	<ul style="list-style-type: none"> • Używa pojedynczych słów w języku polskim do wyjaśnienia poleceń, powitań i pozdrowień, wyrażenia swoich oczekiwań — np. tak/nie, cześć/ do widzenia. • Używa słów i zwrotów wykorzystywanych zazwyczaj w klasie, potrafi podać swoje dane — uzupełnić formularz. • Prosi o pomoc używając prostych słów. • Nazywa znane mu przedmioty i sprzęty w klasie. • Potrafi powiedzieć co lubi i czego nie lubi. • Używać języka ojczystego (L1) do wyjaśnienia znaczenia — na poziomie zbliżonym do poziomu rówieśników. 	<ul style="list-style-type: none"> • Włączaj ucznia do wszystkich aktywności, ale nie zmuszaj go do mówienia. • W kontaktach z uczniem używaj krótkich, prostych zwrotów i zdań. • Zadawaj pytania zamknięte, umieszczone w kontekście. • Dawaj czas na udzielenie odpowiedzi. • Zachęcaj innych uczniów do pomocy.

<p>Uczniowie naśladują modelowane wypowiedzi nauczyciela. W wypowiedziach zachowany jest poprawny szyk zdania. Wymowa jest zrozumiała.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Naśladuje, kopiuje wypowiedzi nauczyciela. • Inicjuje rozmowy, zadaje pytania, zwłaszcza przy wspólnym wykonywaniu zadań w grupie. • Używa pojedyncze słowa i proste zwroty. • W ograniczonym zakresie postępuje się prawidłowym szykiem zdania , np. „ja iść toaleta”. • Wymowa jest zazwyczaj zrozumiała. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modeluj podstawowe słowa i zwroty, zachęcaj innych uczniów, by robili to samo. • Inicjuj sytuacje komunikacyjne z użyciem konkretnych struktur leksykalno-gramatycznych.
<p>Uczniowie mówią o swoich zainteresowaniach. Potrafią przekazać znaczenie słów za pomocą gestów. Rozwijają swoją wypowiedź przy wsparciu nauczyciela i kolegów z klasy. Ich wypowiedzi są czasami niepoprawne gramatycznie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mówi o swoich zainteresowaniach. • Odpowiada na pytania dotyczące tego, czego się nauczył. • Interpretuje, analizuje zdarzenia opisane w utworach literackich, które są umieszczone w kontekście i odnoszą się do istotnych aspektów kulturowych. • Potrafi rozwinąć swoją wypowiedź z pomocą nauczyciela, np. zadawanych pytań, modelowania wypowiedzi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Doceniaj zaangażowanie ucznia. • Modeluj język poprzez powtarzanie wypowiedzi ucznia używając poprawnych struktur gramatycznych. • Pamiętaj, że płynność językowa w konwersacji pojawia się dużo wcześniej niż płynność w posługiwaniu się językiem literackim.
<p>Uczniowie mówią o swoich zainteresowaniach, inicjują rozmowy z różnymi osobami, zaczynają płynnie posługiwać się językiem. Wypowiedzi są poprawne gramatycznie, z zauważalnymi związkami przyczynowo- skutkowymi. Omawiane zdarzenia układają się w ciągi czasowo-logiczne. Uczniowie przekazują informacje, uwzględniając w swojej wypowiedzi zainteresowania słuchacza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potrafi zainicjować rozmowę, brać udział w dyskusji w parze/grupie. • Przekazuje znaczenie słów/ opinie/pomysły dostosowując swój język do poziomu umiejętności słuchacza. • Przedstawia swoje pomysły używając prostych struktur gramatycznych. • Mówi o związkach pomiędzy wydarzeniami i pomysłami, posługując się odpowiednimi strukturami gramatycznymi, np. wykorzystuje w wypowiedzi <i>ponieważ, więc, potem</i>, itp. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stwarzaj okazje do pracy w parach i w grupie. • Zachęcaj ucznia do mówienia, daj mu czas na zastanowienie, zadawanie pytań. • Zaproponuj mu stosowanie spójników: <i>ponieważ, choć, pomimo że</i>, itp.. • Zachęcaj ucznia do robienia pisemnych notatek w celu zorganizowania swojej wypowiedzi, przygotowania do dyskusji z użyciem schematów blokowych, wykresów i map myśli. • Stwarzaj możliwości prezentacji grupowych, w czasie których dwujęzyczni uczniowie mogą być wspierani przez innych uczniów.

Uwaga: Umiejętności w zakresie języka ojczystego (L1) są transferowane do języka polskiego jako drugiego (L2).

Wskazówki dla nauczyciela języka polskiego jako drugiego w odniesieniu do rozwijania sprawności pisania		
Opis zaawansowania językowego	Przykłady zachowań językowych	Sugerowane działania dydaktyczne
	<ul style="list-style-type: none"> • Używa obrazków w celu objaśnienia znaczeń. • Rysuje po śladzie proste kształty, wzory, obrazki, pisze po śladzie. • Wie, że zapisane słowa mają swoje znaczenie. • Poprawnie trzyma ołówek i kredkę. 	<ul style="list-style-type: none"> • Używaj obrazków w celu usprawnienia komunikacji z uczniem. • Proponuj ćwiczenia mające na celu wyrobienie prawidłowych nawyków umiejętności pisania, takich jak: pisanie od lewej strony do prawej, pisanie w linijkach, pisanie poszczególnych liter oraz wyrabianie umiejętności prawidłowego używania długopisu i ołówka. • Wyjaśnij szczegółowo cele prezentowanych ćwiczeń zadań, które mają doskonalić umiejętność pisania. • Używaj obrazków do objaśniania ćwiczeń, aby ułatwić ich wykonanie.
	<ul style="list-style-type: none"> • Uczeń zaczyna pisać i jest w stanie rozmawiać o tej czynności, zarówno przed, jak i po wykonaniu zadania. • Pismo ucznia staje się czytelne 	<ul style="list-style-type: none"> • Używaj obrazków w celu usprawnienia komunikacji z uczniem. • Proponuj ćwiczenia mające na celu wyrobienie prawidłowych nawyków umiejętności pisania, takich jak: pisanie od lewej strony do prawej, pisanie w linijce, pisanie poszczególnych liter oraz wyrabianie umiejętności prawidłowego używania długopisu i ołówka. • Wyjaśnij szczegółowo cele prezentowanych ćwiczeń i zadań doskonalących umiejętność pisania. • Używaj obrazków do objaśniania ćwiczeń, aby ułatwić ich wykonanie.

<p>Uczniowie znają polskie litery. Potrafią przepisać lub samodzielnie zapisać imiona i nazwiska oraz znane im słowa. Opanowali umiejętność pisania od lewej strony do prawej.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uczeń potrafi przepisać imiona i nazwiska oraz znane im słowa. • Zaczyna samodzielnie pisać własne imię i nazwisko oraz niektóre znane mu słowa, które zostały użyte podczas dyskusji w klasie. • Może włączać elementy pisowni oraz wykorzystywać wzorce zaczerpnięte z języka ojczystego (L1). • W wypowiedziach pisemnych stosuje stylistykę i zasady pisowni charakterystyczne dla języka polskiego. • Potrafi stosować zasady i reguły języka polskiego, odpowiednio rozmieszczając tekst na stronie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opowiadaj historyjki i bajki. • Używaj obrazków, zapisuj wyrazy i krótkie zwroty, aby ułatwić uczniowi zrozumienie twojej wypowiedzi. • Pomagaj uczniowi w pisaniu pojedynczych słów i krótkich, prostych zwrotów. • Jeśli znasz język ojczysty ucznia, używaj go, aby zachęcić ucznia do pisania, zwłaszcza jeżeli alfabetem używanym w tym języku jest alfabet łaciński. • Spróbuj stosować pojedyncze słowa i zwroty w języku ojczystym ucznia, aby ułatwić mu budowanie korelacji dotyczących brzmienia i zapisu obydwu języków (L1 i L2).
<p>Uczniowie próbują wyrazić swoje myśli, zapisując słowa, wspierając się wypowiedzią ustną i obrazkami. Pisane przez nich słowa są czytelne dla nich samych i najbliższego otoczenia. Wykazuje się częściową znajomością dźwięków i pisowni wyrazów.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uczeń próbuje wyrazić swoje myśli zapisując słowa i całe wyrażenia. • Wykazuje się częściową znajomością dźwięków i pisowni wyrazów, zarówno w języku polskim (L2), jak i ojczystym (L1). • Opanował umiejętność pisania słów bezpośrednio związanych z omawianym tekstem wspartym obrazkami, krótkimi zwrotami lub pomocami i rekwizytami. • Potrafi odczytać zapisany tekst • Zapisany przez niego tekst jest w stanie odczytać (interpretować) osoba, która zna pismo dzieci i jest zaznajomiona z założeniami ćwiczenia. • Może zacząć używać interpunkcji poprzez wstawianie kropek. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wykorzystuj wykresy, etykiety i karty wyrazowe. • Zachęcaj uczniów do wspólnego pisania według wzoru. • Zachęcaj uczniów do dyktowania tekstu innym uczniom, a następnie do odczytania na głos zapisanego tekstu i dokonania wspólnej korekty.

<p>Uczniowie zapisują czytelnie litery i słowa, które układają się w logiczny tekst. Pokazuje to również poziom wiedzy ucznia dotyczący konstrukcji zdań w języku polskim. W większości litery zapisywane są poprawnie. Zapis graficzny liter — ich wielkość i kształt, mogą sprawiać uczniowi trudności.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uczeń rozumie niektóre zasady zapisu słów i konstrukcji zdań w języku polskim. • Tekst zapisany przez ucznia może zostać odczytany przez każdego, chociaż jego zapis nie zawsze będzie poprawny. • W większości litery zapisywane są poprawnie. Uczniowi może sprawiać problem ich zapis graficzny — wielkość i kształt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bierz pod uwagę znaczenie tekstu zapisanego przez ucznia, a nie formę. • Zachęcaj uczniów do głośniego odczytywania zapisanych przez nich tekstów. Pomagaj im dokonywać autokorekty. • Nie poprawiaj zbyt często błędów ucznia. • Inicjuj wypowiedzi ucznia i podawaj proste schematy konstrukcji zdań.
<p>Uczniowie używają zwrotów i dłuższych wypowiedzi do objaśniania tekstu. Stosują podstawowe zasady interpunkcji (kropki, duże litery). Mogą pojawiać się błędy w zapisie krótkich wypowiedzi, zwłaszcza przy trudniejszej konstrukcji gramatycznej. Niektóre słowa zapisują w postaci fonetycznej. Litery zapisywane są poprawnie i wyraźnie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uczeń zaczyna stosować podstawowe zasady interpunkcji (myślniki, kropki, duże litery). • Wyraża swoje myśli za pomocą zwrotów lub całych zdań, mając podane pierwsze zdanie wypowiedzi oraz słowa kluczowe. • Zapisywane litery są coraz wyraźniejsze, a odległości pomiędzy wyrazami są poprawne. • Potrafi literować znane słowa; • W wypowiedziach pisemnych potrafi ustosunkować się do bardziej złożonych tematów, budując logiczne konstrukcje następujących po sobie wydarzeń. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponuj ćwiczenia pisania, angażując całą klasę i stosując metodę powtórzeń. • Wykorzystuj wykresy, diagramy, itp., które mają pomóc w rozwijaniu umiejętności pisania.

Uwaga: Umiejętności w zakresie języka ojczystego (L1) są transferowane do języka polskiego jako drugiego (L2).

Propozycja sprawdzianów umiejętności wraz z ocenianiem na poziomach A1 i A2 z języka polskiego jako drugiego

Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

Nauczyciel języka polskiego jako drugiego potrzebuje rozmaitych narzędzi w pracy z uczniami. Wśród nich są testy umiejętności językowych, pomocne w diagnozowaniu poziomu biegłości w zakresie języka polskiego i monitorowaniu postępów edukacyjnych. Prezentowane propozycje sprawdzianów umiejętności na poziomach A1 i A2 zawierają instrukcje dla nauczycieli i poprzedzone są krótkim wprowadzeniem do problematyki poziomów biegłości językowej.

Poziomy biegłości językowej i umiejętności na poziomie A1 i A2

Ze względu na zawartą w Przewodniku propozycję narzędzia — testu umiejętności językowych z języka polskiego jako drugiego/obcego na poziomie A1¹ i A2 — niezbędne jest odwołanie się do podstawowego europejskiego dokumentu opisującego poziomy biegłości językowej i odpowiednie dla nich umiejętności.

W „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” proponuje się sześć poziomów biegłości² językowej:

A poziom podstawowy	B poziom samodzielności	C poziom biegłości
A1	B1	C1
A2	B2	C2

W Przewodniku zdecydowano się przedstawić propozycje testów diagnozujących umiejętności ucznia na poziomie A1 i A2, czyli na poziomie podstawowym. Uznano, że podjęcie próby diagnozy językowej po pewnym czasie od przybycia ucznia do szkoły, po okresie „zanurzenia” w języku i kilkumiesięcznej pracy z uczniem na zajęciach z języka polskiego jako drugiego, może dać szansę na określenie rzeczywistych postępów ucznia. Jeśli uczeń osiągnie wynik 74% lub więcej, można uznać, że jest gotów do dalszej pracy w kierunku osiągnięcia poziomu A2, a potem B1.

Trzeba mieć jednak świadomość faktu, że osiągnięcie poziomu A1 lub A2 nie świadczy o tym, że uczeń jest w stanie samodzielnie radzić sobie na lekcjach przedmiotów. Wielu praktyków uważa, że dopiero osiągnięcie poziomu B1 pozwala na względną samodzielność w uczeniu się takich przedmiotów jak historia, język polski, matematyka, geografia, fizyka lub chemia. W związku z tym dostosowanie wymagań ze wszystkich przedmiotów do aktualnych możliwości ucznia jest sprawą kluczową. Uczeń, który zaczyna się uczyć języka polskiego jako drugiego, nie będzie potrafił przeczytać „Pana Tadeusza” i opowiadać o Traktacie Wersalskim. Uczenie się języka polskiego jako drugiego (lub obcego) nie jest tym samym co uczenie się przedmiotu *Język polski*.

Zachęcamy nauczycieli do zapoznania się z opisami poziomów biegłości językowej podanymi w polskim tłumaczeniu ESOKJ. Wskazane jest, by nauczyciele przedmiotów określali swoje wy-

¹ Propozycja sprawdzianu umiejętności wraz z ocenianiem na poziomie A1 z języka polskiego jako drugiego została opublikowana w „Inny w polskiej szkole”, Miasto Stołeczne Warszawa, 2010

² S. 32, Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Daniel Coste, Brian North, Joseph Sheils, John Trim. Council of Europe, CODN. 2001.

magania, uwzględniając poziom umiejętności i możliwości ucznia w zakresie posługiwania się językiem polskim.

Instrukcja dla nauczyciela

Testy przeznaczone są dla nauczycieli języka polskiego jako drugiego/obcego do sprawdzenia umiejętności nabytych przez ucznia w pierwszym okresie nauki. Sugerowane jest testowanie uczniów, którzy uczestniczyli w lekcjach języka polskiego jako drugiego/obcego.

Należy upewnić się, że uczeń rozumie polecenia. Wyniki testu mogą być analizowane zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Porównanie tego, jak uczeń poradził sobie w zakresie umiejętności słuchania ze zrozumieniem, czytania, pisania czy z funkcjami językowymi może być doskonałym materiałem do dalszej pracy.

Proponowana ocena ilościowa wyników testu

- 100% Wynik jest rewelacyjny. Doskonale opanowane treści danego rozdziału. Umiejętności językowe w zakresie wszystkich sprawności językowych są na najwyższym poziomie.
- 90% – 99% Wynik jest bardzo dobry. Kilka drobnych błędów. Należy zastanowić się, z czego one wynikają. Jaka jest przyczyna błędnie wykonanych czynności w zadaniu? Na co należy uważać, pisząc następną test.
- 75% – 89% Wynik jest dobry. Dobrze opanowano treści z danego rozdziału. Umiejętności językowe są na takim poziomie, który pozwala realizować nowe treści. Należy przeanalizować błędy.
- 50% – 74% Wynik jest dostateczny. Ilość punktów wskazuje, że należy wykonać dodatkowe ćwiczenia przed przystąpieniem do ponownego testu. Umiejętności językowe wymagają dodatkowego treningu. Należy przeanalizować najpierw te czynności, które wykonano prawidłowo. Wypisać to, co już uczeń potrafi. Potem przeanalizować błędne odpowiedzi.
- 30% – 49% Przeanalizować to, co uczeń zrobił dobrze, a na podstawie błędnie wykonanych czynności wypisać listę braków. Jeżeli teksty do słuchania sprawiają problemy, to w domu należy przesłuchać je jeszcze raz. Wypisać słowa i zwroty, które utrudniają zrozumienie tekstów i nauczyć się ich na pamięć. Trenować pisanie poprzez przepisywanie i zapisywanie krótkich informacji.
- 1% – 29% Wynik wskazuje, że uczeń nie jest przygotowany do testu z określonego zakresu oraz nie opanował umiejętności językowych na poziomie, który gwarantuje w miarę sprawną komunikację

Jaki wynik wskazuje, że uczeń nabył umiejętności na danym poziomie?

Analizując wyniki testu, można też spróbować określić, czy uczeń nabył umiejętności na poziomie A1/A2 i czy powinien już rozpocząć naukę na A2/B1. Można uznać, że jeżeli wyniki ucznia są w podanych niżej przedziałach, to wnioski do pracy z nim są następujące:

- 76% – 100% Opanował materiał z danego poziomu i może zacząć poznawać treści i doskonalić swoje umiejętności na poziomie wyższym.
- 40% – 75% Musi utrzymywać poznany materiał i doskonalić jeszcze umiejętności.
- 0% – 39% Musi rozpocząć naukę od podstaw.

**Propozycja sprawdzianu umiejętności na poziomie A1
z języka polskiego jako drugiego
wersja dla nauczyciela**

Imię i nazwisko ucznia: _____ Data: _____

Wynik: ____/40p

Zadanie 1. (2 pkt.)

Przeczytaj wyrazy i podkreśl dwa, które usłyszysz.

cztery czterdzieści czternaście

Instrukcja dla nauczyciela: Przeczytaj dwukrotnie liczby: „czternaście”, „cztery”. Czytaj powoli i wyraźnie.

____/2p

Zadanie 2. (2 pkt.)

Posłuchaj dwóch dialogów i dopasuj do nich właściwe ilustracje A, B lub C. Wpisz odpowiednio litery A, B lub C.

Dialog 1 —

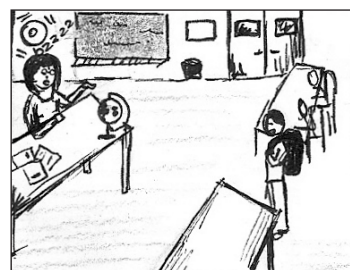
Dialog 2 —



Ilustracja A



Ilustracja B



Ilustracja C

____/2p

Instrukcja dla nauczyciela: Dwukrotnie odczytaj dwa proste dialogi. Czytaj powoli i wyraźnie. Przeczytaj również numer każdego dialogu.

„Dialog 1.

A — Dziękuję. To wszystko na dziś. Jutro będziemy kontynuować te ćwiczenia. Do widzenia.

B — Do widzenia pani.

Dialog 2.

C — Cześć, mam na imię Magda.

D — Cześć. Ja jestem Karolina.”

Zadanie 3. (1 pkt.)

Posłuchaj i zdecyduj, kto mówi o sobie. Wpisz odpowiednie imię: *Piotr* albo *Paweł*.

Odpowiedź:

___/1p



Paweł



Piotr

Instrukcja dla nauczyciela: Dwukrotnie przeczytaj poniższy tekst. Czytaj powoli i wyraźnie.

„Cześć. Mieszkam w małym mieście. Chodzę do szkoły. Szkołę lubię, bo mogę spotykać się w niej z przyjaciółmi. Niektóre przedmioty też lubię, na przykład geografię. Mój wymarzony zawód to podróżnik-dziennikarz. Chciałbym zwiedzać świat na rowerze i pisać o miejscach, które odwiedzam. Już teraz przygotowuję się do mojej pierwszej wielkiej podróży. Trenuję jazdę na rowerze. Każdego dnia przejeżdżam 20 kilometrów.”

Zadanie 4. (1 pkt.)

Obejrzyj historyjki obrazkowe A i B. Posłuchaj dialogu, który odczyta nauczyciel. Dopasuj do dialogu właściwą historyjkę. Wpisz A lub B.

Odpowiedź:

___/1p

Instrukcja dla nauczyciela: Dwukrotnie przeczytaj poniższy dialog. Czytaj powoli i wyraźnie.

A — Jestem głodna.

B — Ja też. Może zrobimy kanapki?

A — Super! No to chodźmy do kuchni i sprawdźmy, co mamy w lodówce.

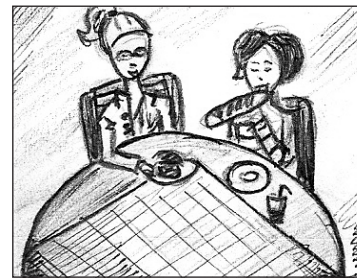
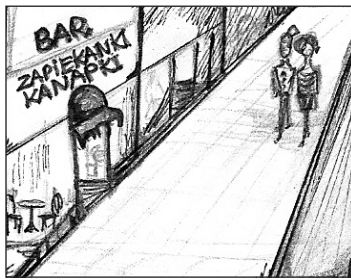
B — Mamy ser, jajka, kielbasę, kurczaka, pomidory i ogórka. O! Jest jeszcze sałatka z tuńczyka.

A — A ja znalazłam chleb.

B — Więc... ja zjem kanapkę z serem i pomidorem i trochę sałatki z tuńczyka.

A — Ja mam ochotę na kanapkę z kurczakiem, pomidorem i ogórkiem.

B — Zaczniemy więc robić nasze kanapki!



Historyjka obrazkowa A



Historyjka obrazkowa B

Zadanie 5. (2pkt.)

Przeczytaj wyrazy. Obejrzyj obrazki i podpisz każdy z nich wyrazem wybranym z listy.

lato jesień zima wiosna



.....

.....

___/2p

Zadanie 6. (5pkt.)

Dopasuj pytania (kolumna A) do odpowiedzi (kolumna B). Wpisz odpowiednią literę a-f przy każdym pytaniu.

A

B

1. Gdzie jest mój brat?
2. Kiedy są twoje urodziny?
3. Skąd pochodzisz?
4. O której godzinie jest kolacja?
5. Kim jest ta dziewczyna?

- a) To jest moja siostra.
- b) O siódmej.
- c) W szkole.
- d) Trzynastego maja.
- e) Leżą na stole.
- f) Z Hiszpanii.

___/5p

Zadanie 7. (1pkt.)

Przeczytaj tekst. Zakreśl jedną odpowiedź a-d określającą to, o czym pisze Kuba.

Temat, o którym pisze Kuba to:

- A) hobby B) pokój C) rodzina

Cześć, jestem Kuba. Mieszkam w Warszawie z moimi rodzicami i dwoma siostrami. Mam swój pokój. Jest on nieduży, ale mam w nim wszystko, czego potrzebuję: łóżko, biurko, szafę, półkę na książki i dwa krzesła. W moim pokoju jest też komputer, drukarka, radio z CD, moje ulubione czasopisma. Mam też gitarę. Wisi ona na ścianie obok plakatu z moim ulubionym zespołem. Lubię mój pokój.

___/1p

Zadanie 8. (8 pkt.)

Przeczytaj tekst i uzupełnij tabelę.

Mój przyjaciel ma na imię Jose i pochodzi z Hiszpanii. Ma siedemnaście lat i mieszka w Polsce od 10 lat. Mówi po hiszpańsku i po polsku. W czasie wolnym lubi chodzić do kina. Lubi uprawiać sport. Gra w piłkę siatkową i tenisa. Dwa razy w tygodniu pływa na basenie. Nie ogląda boks w telewizji, bo nie lubi tej dyscypliny sportu. Je wszystkie potrawy, ale najbardziej smakuje mu zupa pomidorowa.

narodowość	języki	ulubione jedzenie
(1).....	(2).....	(4).....
	(3).....	

___/8p

Zadanie 9. (6 pkt.)

Popatrz na obrazki 1–3 i zastanów się, co mówią osoby. Przeczytaj wypowiedzi a–d. Wpisz odpowiednią odpowiedź przy obrazkach.

- a) Ale zimno!
- b) Otwórz książkę.
- c) Pomogę ci.
- d) Jest mi smutno.

ilustracja 1



ilustracja 2



ilustracja 3



___/6p

Zadanie 10. (7 pkt.)

Wybierz poprawną odpowiedź a-c i zakreśl ją.

1. Dzień dobry.
a) Dobrze. b) Dzień dobry. c) Do widzenia.
2. Ile kosztuje ta torba?
a) Kosztują dwadzieścia złotych. b) Dwadzieścia złote. c) Dwadzieścia złotych.
3. Czy zrobiłeś pracę domową z matematyki?
a) Tak, zrobiłem. b) Tak, nie zrobiłem. c) Tak, zrobiłam.
4. Przepraszam, która jest godzina?
a) O czwartej. b) Jest piętnaście po drugiej. c) Osiem.
5. Gdzie idziesz?
a) W kinie. b) Z kina. c) Do kina.
6. Jaki zawód ma twój brat?
a) Jest wysoki. b) Jest lekarzem. c) Pracuje.
7. Dziękuję za pomoc.
a) Dziękuję. b) Poproszę. c) Proszę bardzo.

___/7p

Zadanie 11. (5pkt.)

Napisz pozdrowienia, jakie zamieścisz na pocztówce z wakacji, którą wyślesz do swojego przyjaciela/przyjaciółki. Napisz, gdzie jesteś i co robisz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

___/5p

Uwagi dla nauczyciela dotyczące proponowanych kryteriów ocenienia zadania:

- 1pkt. — zawarcie informacji o miejscu odpoczynku
 - 1pkt. — zawarcie informacji o tym, co robi
 - 1pkt. — poprawność gramatyczna i językowa (adekwatnie do poziomu A1)
 - 1pkt. — zasób słownictwa (adekwatnie do poziomu A1)
 - 1pkt. — odpowiedni układ graficzny treści, miejsce, data, podpis
- Razem: 5pkt.

Punkty uzyskane: ___/40p

**Propozycja sprawdzianu umiejętności na poziomie A1
z języka polskiego jako drugiego
wersja dla ucznia**

Imię i nazwisko ucznia: _____ Data: _____

Wynik: ____/40p

Zadanie 1. (2 pkt.)

Przeczytaj wyrazy i podkreśl dwa, które usłyszysz.

cztery czterdzieści czternaście

____/2p

Zadanie 2. (2 pkt.)

Posłuchaj dwóch dialogów i dopasuj do nich właściwe ilustracje A, B lub C. Wpisz odpowiednio litery A, B lub C.

Dialog 1 —

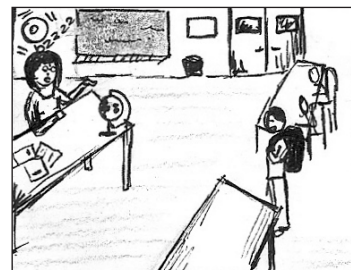
Dialog 2 —



Ilustracja A



Ilustracja B



Ilustracja C

____/2p

Zadanie 3. (1 pkt.)

Posłuchaj i zdecyduj, kto mówi o sobie. Wpisz odpowiednie imię: *Piotr* albo *Paweł*.

Odpowiedź:



Paweł



Piotr

____/1p

Zadanie 4. (1 pkt.)

Obejrzyj historyjki obrazkowe A i B. Posłuchaj dialogu, który odczyta nauczyciel. Dopasuj do dialogu właściwą historyjkę. Wpisz A lub B.

Odpowiedź:



Historyjka obrazkowa A



Historyjka obrazkowa B



___/1p

Zadanie 5. (2pkt.)

Przeczytaj wyrazy. Obejrzyj obrazki i podpisz każdy z nich wyrazem wybranym z listy.

lato jesień zima wiosna



.....



.....

___/2p

Zadanie 6. (5pkt.)

Dopasuj pytania (kolumna A) do odpowiedzi (kolumna B). Wpisz odpowiednią literę a–f przy każdym pytaniu.

A	B
8. Gdzie jest mój brat?	a) To jest moja siostra.
9. Kiedy są twoje urodziny?	b) O siódmej.
10. Skąd pochodzisz ?	c) W szkole.
11. O której godzinie jest kolacja?	d) Trzynastego maja.
12. Kim jest ta dziewczyna?	e) Leżą na stole.
	f) Z Hiszpanii.

___/5p

Zadanie 7. (1pkt.)

Przeczytaj tekst. Zakreśl jedną odpowiedź a-d określającą to, o czym pisze Kuba.

Temat, o którym pisze Kuba to:

- A) hobby B) pokój C) rodzina

Cześć, jestem Kuba. Mieszkam w Warszawie z moimi rodzicami i dwoma siostrami. Mam swój pokój. Jest on nieduży, ale mam w nim wszystko, czego potrzebuję: łóżko, biurko, szafę, półkę na książki i dwa krzesła. W moim pokoju jest też komputer, drukarka, radio z CD, moje ulubione czasopisma. Mam też gitarę. Wisi ona na ścianie obok plakatu z moim ulubionym zespołem. Lubię mój pokój.

___/1p

Zadanie 8. (8 pkt.)

Przeczytaj tekst i uzupełnij tabelę.

Mój przyjaciel ma na imię Jose i pochodzi z Hiszpanii. Ma siedemnaście lat i mieszka w Polsce od 10 lat. Mówi po hiszpańsku i po polsku. W czasie wolnym lubi chodzić do kina. Lubi uprawiać sport. Gra w piłkę siatkową i tenisa. Dwa razy w tygodniu pływa na basenie. Nie ogląda boksu w telewizji, bo nie lubi tej dyscypliny sportu. Je wszystkie potrawy, ale najbardziej smakuje mu zupa pomidorowa.

narodowość	języki	ulubione jedzenie
(1).....	(2)..... (3).....	(4).....

___/8p

Zadanie 9. (6 pkt.)

Popatrz na obrazki 1–3 i zastanów się, co mówią osoby. Przeczytaj wypowiedzi a–d. Wpisz odpowiednią odpowiedź przy obrazkach.

- a) Ale zimno!
- b) Otwórz książkę.
- c) Pomogę ci.
- d) Jest mi smutno.

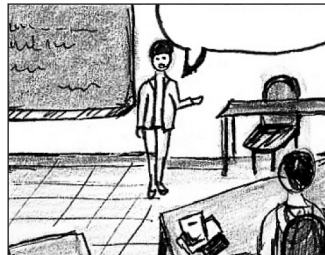
ilustracja 1



ilustracja 2



ilustracja 3



___/6p

Zadanie 10. (7 pkt.)

Wybierz poprawną odpowiedź a-c i zakreśl ją.

1. Dzień dobry.
 - a) Dobrze.
 - b) Dzień dobry.
 - c) Do widzenia.
2. Ile kosztuje ta torba?
 - a) Kosztują dwadzieścia złotych.
 - b) Dwadzieścia złote.
 - c) Dwadzieścia złotych.
3. Czy zrobisz pracę domową z matematyki?
 - a) Tak, zrobiłem.
 - b) Tak, nie zrobiłem.
 - c) Tak, zrobiłam.
4. Przepraszam, która jest godzina?
 - a) O czwartej.
 - b) Jest piętnaście po drugiej.
 - c) Osiem.
5. Gdzie idziesz?
 - a) W kinie.
 - b) Z kina.
 - c) Do kina.
6. Jaki zawód ma twój brat?
 - a) Jest wysoki.
 - b) Jest lekarzem.
 - c) Pracuje.

7. Dziękuję za pomoc.

- a) Dziękuję.
- b) Poproszę.
- c) Proszę bardzo.

___/7p

Zadanie 11. (5pkt.)

Napisz pozdrowienia, jakie zamieścisz na pocztówce z wakacji, którą wyślesz do swojego przyjaciela/przyjaciółki. Napisz, gdzie jesteś i co robisz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

___/5p

Punkty uzyskane: ___/40p

**Propozycja sprawdzianu umiejętności na poziomie A2
z języka polskiego jako drugiego
wersja dla nauczyciela**

Imię i nazwisko ucznia: _____ Data: _____

Wynik: ____/50p

Zadanie 1 (3 pkt)

Posłuchaj nauczyciela, a następnie ponumeruj rzeczy w takiej kolejności, w jakiej zostały odczytane

cyrkiel tramwaj drukarka

Instrukcja dla nauczyciela: przeczytaj raz wyrazy:

Zadanie 2 (5 pkt)

Posłuchaj dialogu i uzupełnij brakujące poniżej informacje dotyczące Emilii.

Treść dialogu:

Kasia: Cześć, jestem Kasia, a to jest Tomek.

Tomek: Cześć, witaj w Warszawie!

Kasia: Miło cię spotkać w naszym klubie sportowym.

Emilia: Dziękuję.

Tomek: My chodzimy do gimnazjum, a ty?

Kasia: Jak masz na imię?

Emilia: Emilia.

Tomek: A skąd jesteś?

Emilia: Jestem z Madrytu, z Hiszpanii.

Kasia: Ile masz lat ?

Emilia: 14

Kasia: Jaki jest twój ulubiony sport?

Emilia: Koszykówka.

Imię:

Miasto:

Kraj:

Wiek:

Ulubiony sport:

Instrukcja dla nauczyciela: Dwukrotnie odczytaj dialog. Czytaj powoli i wyraźnie.

Zadanie 3 (1 pkt)

Posłuchaj i zdecyduj, kto mówi o sobie. Wpisz odpowiednie imię: Piotr albo Paweł.
treść tekstu:

„Cześć. Pochodzę z małego miasta. Uczęszczam obecnie do liceum. Lubię swoją szkołę, chociaż -- jak to w szkole — różnie bywa. Mogę się tu jednak spotykać z kolegami. Mam swój ulubiony przedmiot. Jest nim geografia. W przyszłości chciałbym być archeologiem. Wiem, że wiele przede mną nauki, bo jest to bardzo ciekawy kierunek studiów i nie jest łatwo się

na niego dostać. Moim marzeniem jest odkrywać tajemnice sprzed wielu wieków. Teraz też dużo podróżuję z moimi rodzicami. Na co dzień często jeżdżę na rowerze.”



Paweł



Piotr

Odpowiedź:

Instrukcja dla nauczyciela: Dwukrotnie przeczytaj tekst. Czytaj powoli i wyraźnie.

Zadanie 4 (2 pkt)

Obejrzyj historyjki obrazkowe A i B. Posłuchaj dialogu, który odczyta nauczyciel. Dopasuj do dialogu właściwą historyjkę. Wpisz A lub B.

Treść tekstu:

A: Wiesz, chętnie zjadłabym coś.

B: Świetnie, ja też. Może zrobimy jakąś przekąskę wspólnie?

A: No tak, tylko zobaczmy, co jest w kuchni. Zdaje się, że wybór nie będzie zbyt szeroki, jeżeli chodzi o produkty, ale od czego nasza fantazja...

B: Popatrzmy. Jest puszka z tuńczykiem, mamy jeszcze makaron, sos pomidorowy, ser żółty.

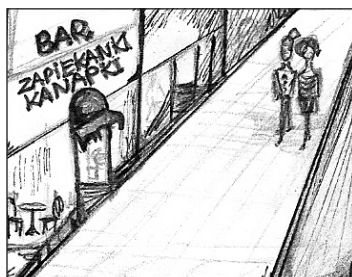
A: Myślę, że to może wystarczyć na jakieś makaronowe szaleństwo. O, jest jeszcze trochę warzyw!

B: Szczerze mówiąc, myślałam o zwykłej kanapce. Gdyby tak trochę pieczywa jakiegoś znaleźć...

A: Oczywiście, że jest! Mamy przecież chleb. Już wczoraj, robiąc zakupy, pamiętałam o tobie. I o tym, że jesteś miłośniczką pieczywa i kanapek.

B: Super, ja więc poprzestanę na kanapkach z tuńczykiem i może to tego ogórek i pomidor, a ty?

A: No cóż, znasz moją słabość do makaronu...



Historyjka obrazkowa A



Historyjka obrazkowa B

Odpowiedź

Zadanie 5 (2 pkt)

Przeczytaj wyrazy. Obejrzyj obrazki i podpisz każdy z nich wyrazem wybranym z listy, który twoim zdaniem najlepiej odzwierciedla dany opis.

apetyt nostalgia kulig radość



.....



.....

Zadanie 6 (5p)

Dopasuj pytania (kolumna A) do odpowiedzi (kolumna B). Wpisz odpowiednią literę a-f przy każdym pytaniu. Jedna odpowiedź nie pasuje do żadnego pytania

A

1. Kim jest twój brat?
2. Gdzie jest parkomat?
3. Co ci dolega?
4. Na którym piętrze jest spotkanie?
5. Gdzie jest mój telefon?

B

- a) Leży na lodówce.
- b) Na siódmym.
- c) Informatykiem
- d) Po drugiej stronie ulicy.
- e) Za kwadrans druga.
- f) Boli mnie kolano.

Zadanie 7 (10 pkt)

Przeczytaj tekst, następnie odpowiedz na pytanie, co każde z dzieci lubi robić w wolnym czasie, stawiając przy imieniu odpowiednią literę.

Monika lubi sporty ekstremalne, uczęszcza więc na zajęcia ze wspinaczki, kiedy tylko ma wolny czas.

Ulubionym sportem **Marka** a jest pływanie. Chodzi na basen z grupa swoich kolegów w każdą sobotę i niedzielę.

Ania również lubi sport, chociaż woli malowanie. Przepada za malowaniem krajobrazów w różnych porach roku.

Adam zajmuje się kolekcjonowaniem kart pocztowych z różnych krajów świata. Najwięcej kart z jego kolekcji pochodzi z Włoch.

Alicja nie ma zbyt dużo wolnego czasu, ale w każdą niedzielę wybiera się na wycieczkę za miasto, zabierając ze sobą aparat fotograficzny. Bardzo lubi fotografować zwierzęta.

Monika:

Marek:

Ania:

Adam:

Alicja

1. pływanie

2. kolekcjonowanie kart pocztowych

3. fotografowanie

4. wspinaczka

5. malowanie

Zadanie 8 (1pkt)

Przeczytaj tekst. Zakreśl jedną odpowiedź A, B lub C określającą to, o czym pisze Kuba.

Temat, o którym pisze Kuba to:

A) hobby B) pokój C) rodzina

Cześć, jestem Kuba. Mieszkam w Warszawie z moimi rodzicami i bratem. Mam swój pokój, w którym najważniejszą rzeczą jest mój komputer. A właściwie to dwa. Od wielu już lat komputer stanowi dla mnie najważniejszy sposób spędzania wolnego czasu. Od niedawna też jest dla mnie źródłem zdobywania wiedzy. Początkowo, spędzałem przy nim czas grając w rozmaite gry. Od jakiegoś już czasu umiem też programować. Praca z komputerem pochłania dużo mojego czasu, choć staram się, aby nie było to kosztem zajęć lekcyjnych, czy też spotkań i rozmów z moją rodziną. Często chodzę do kina. Regularnie uczęszczam na basen. No i lubię poleniuchować.

Zadanie 9 (6p)

Popatrz na obrazki 1–3 i zastanów się, co mówią osoby. Przeczytaj wypowiedzi a-d. Wpisz odpowiednią odpowiedź przy obrazkach. Jedna wypowiedź nie pasuje do żadnego obrazka.

- Ale zimno!
- Napisz na tablicy rozwiązanie.
- Proponuję, żebyś się ze mną podzieliła.
- Znowu jedynka z klasówki.
-

ilustracja 1



ilustracja 2



ilustracja 3



**Propozycja sprawdzianu umiejętności na poziomie A2
z języka polskiego jako drugiego
wersja dla ucznia**

Imię i nazwisko ucznia: _____ Data: _____

Wynik: ____/50p

Zadanie 1 (3 pkt)

Posłuchaj nauczyciela, a następnie ponumeruj rzeczy w takiej kolejności, w jakiej zostały odczytane

cyrkiel tramwaj drukarka

Zadanie 2 (5 pkt)

Posłuchaj dialogu i uzupełnij brakujące poniżej informacje dotyczące Emilii.

Imię:

Miasto:

Kraj:

Wiek:

Ulubiony sport:

Zadanie 3 (1 pkt)

Posłuchaj i zdecyduj, kto mówi o sobie. Wpisz odpowiednie imię: Piotr albo Paweł.
treść tekstu:



Paweł



Piotr

Odpowiedź:

Zadanie 4 (2 pkt)

Obejrzyj historyjki obrazkowe A i B. Posłuchaj dialogu, który odczyta nauczyciel. Dopasuj do dialogu właściwą historyjkę. Wpisz A lub B.



Historyjka obrazkowa A



Historyjka obrazkowa B

Odpowiedź

Zadanie 5 (2 pkt)

Przeczytaj wyrazy. Obejrzyj obrazki i podpisz każdy z nich wyrazem wybranym z listy, który twoim zdaniem najlepiej odzwierciedla dany opis.

apetyt nostalgia kulig radość



.....



.....

Zadanie 6 (5p)

Dopasuj pytania (kolumna A) do odpowiedzi (kolumna B). Wpisz odpowiednią literę a-f przy każdym pytaniu. Jedna odpowiedź nie pasuje do żadnego pytania

A	B
1. Kim jest twój brat?	a) Leży na lodówce.
2. Gdzie jest parkomat?	b) Na siódmym.
3. Co ci dolega?	c) Informatykiem
4. Na którym piętrze jest spotkanie?	d) Po drugiej stronie ulicy.
5. Gdzie jest mój telefon?	e) Za kwadrans druga.
	f) Boli mnie kolano.

Zadanie 7 (10 pkt)

Przeczytaj tekst, następnie odpowiedz na pytanie, co każde z dzieci lubi robić w wolnym czasie, stawiając przy imieniu odpowiednią literę.

Monika lubi sporty ekstremalne, uczęszcza więc na zajęcia ze wspinaczki, kiedy tylko ma wolny czas.

Ulubionym sportem **Marka** a jest pływanie. Chodzi na basen z grupa swoich kolegów w każdą sobotę i niedzielę.

Ania również lubi sport, chociaż woli malowanie. Przepada za malowaniem krajobrazów w różnych porach roku.

Adam zajmuje się kolekcjonowaniem kart pocztowych z różnych krajów świata. Najwięcej kart z jego kolekcji pochodzi z Włoch.

Alicja nie ma zbyt dużo wolnego czasu, ale w każdą niedzielę wybiera się na wycieczkę za miasto, zabierając ze sobą aparat fotograficzny. Bardzo lubi fotografować zwierzęta.

Monika:	1. pływanie
Marek:	2. kolekcjonowanie kart pocztowych
Ania:	3. fotografowanie
Adam:	4. wspinaczka
Alicja	5. malowanie

Zadanie 8 (1pkt)

Przeczytaj tekst. Zakreśl jedną odpowiedź A, B lub C określającą to, o czym pisze Kuba.

Temat, o którym pisze Kuba to:

A) hobby B) pokój C) rodzina

Cześć, jestem Kuba. Mieszkam w Warszawie z moimi rodzicami i bratem. Mam swój pokój, w którym najważniejszą rzeczą jest mój komputer. A właściwie to dwa. Od wielu już lat komputer stanowi dla mnie najważniejszy sposób spędzania wolnego czasu. Od niedawna też jest dla mnie źródłem zdobywania wiedzy. Początkowo, spędzałem przy nim czas grając w rozmaite gry. Od jakiegoś już czasu umiem też programować. Praca z komputerem pochłania dużo mojego czasu, choć staram się, aby nie było to kosztem zajęć lekcyjnych, czy też spotkań i rozmów z moją rodziną. Często chodzę do kina. Regularnie uczęszczam na basen. No i lubię poleniuchować.

Część III

PRZYGOTOWANIE SZKOŁY DO PRZYJĘCIA NOWEGO UCZNIA. PRACA Z KLASĄ W PROCESIE WŁĄCZANIA DO EDUKACJI.

Dyskusja o przygotowaniu się szkoły do pracy z uczniami cudzoziemskimi może odbywać się na kilku płaszczyznach. Zdecydowaliśmy się na pokazanie dwóch aspektów tego zagadnienia — konkretnych zadań do wykonania w szkole oraz podnoszenia jakości pracy szkoły. Proponujemy narzędzia i wskazujemy zagadnienia, które powinny być omówione w szkole: podział zadań i kompetencji pracowników szkoły, zadania dla wychowawcy, rola ucznia-przewodnika, kreowanie przyjaznego otoczenia, skuteczne porozumiewanie się z uczniem cudzoziemskim oraz monitorowanie postępów edukacyjnych i procesu włączania w życie szkoły.

Zadania i kompetencje pracowników szkoły

Małgorzata Zasuńska

Pojawienie się nowego ucznia w szkole zawsze jest wyzwaniem dla nauczycieli i uczniów. Pierwsze wrażenie, jak wiadomo, może zaważyć na jakości kontaktów międzyludzkich i przyczynić się do zbudowania relacji pozytywnych lub pełnych uprzedzeń. Dlatego warto zadbać o to, by wprowadzaniu nowych uczniów do szkoły towarzyszyła atmosfera spokoju i bezpieczeństwa. Sprzyjać temu będzie jasny podział zadań i kompetencji w szkole.

Przedstawiony poniżej schemat może być dostosowany do potrzeb szkoły. Wydaje się, że zastanowienie się nad zadaniami i przyporządkowanie odpowiedzialności odpowiednim pracownikom jest elementem systemowego rozwiązania, które sprawi, że szkolne procedury staną się czytelne dla wszystkich pracowników i unikniemy sytuacji, w której zadanie jest dublowane lub nie realizowane.

ZADANIA PRACOWNIKÓW SZKOŁY								
	Dyrekcja	Wychowawca	Nauczyciel języka polskiego jako drugiego	Pedagog	Psycholog	Nauczyciele przedmiotów	Uczniowie	
Pierwszy kontakt z uczniem i rodzicami								
Wywiad wstępny z rodzicami								
Oprowadzenie po szkole								
Towarzyszenie nowemu uczniowie w pierwszych dniach								
Wspieranie nowego ucznia w klasie								
Zapewnienie możliwości komunikowania się w rodzimym języku								
Upewnienie się, że szkoła ma wypracowane zasady i jasne procedury powitania nowych uczniów								
Udzielenie informacji rodzicom								
Podzielenie się informacjami o nowym uczniu								
Zapewnienie środków finansowych na materiały i dodatkowe zajęcia dla ucznia								
Inne								

Praca wychowawcza w klasie zróżnicowanej kulturowo przed, w trakcie i po przyjęciu ucznia cudzoziemskiego

Anna Bernacka-Langier, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

Wychowawca klasy pełni niezwykle odpowiedzialną rolę w procesie włączania nowego ucznia do życia klasy i szkoły oraz do edukacji. Jest to, z jednej strony, praca z klasą i przygotowanie jej do przyjęcia ucznia cudzoziemskiego, a z drugiej, praca z samym uczniem. Nie można również zapominać o kontaktach wychowawcy z nauczycielami przedmiotów i pełnieniu funkcji rzecznika cudzoziemskiego ucznia w relacjach z nimi.

Poniżej przedstawiamy narzędzia dla wychowawców. Pierwsze z nich przeznaczone jest dla wychowawców pracujących w szkołach podstawowych, drugie dla pracujących w gimnazjach. Poszczególne punkty formularzy tworzą wzór postępowania w przypadku pojawienia się każdego ucznia cudzoziemskiego w szkole. Zadania dla wychowawcy wpisują się również w zagadnienie budowania systemu wsparcia koleżeńskiego w klasie i szkole.

Wychowawca, odpowiedzialny za integrację nowego ucznia, może poprosić o wsparcie osobę posługującą się językiem ojczystym ucznia.

INSTRUKCJE DLA WYCHOWAWCY.	
PLAN PRACY WYCHOWAWCZEJ PRZED, W TRAKCIE I PO PRZYJĘCIU UCZNIĄ CUDZOZIEMSKIEGO DO SZKOŁY PODSTAWOWEJ	
Imię i nazwisko ucznia:	
Data rozpoczęcia nauki w szkole:	
Imię i nazwisko wychowawcy:	
Imię i osoby wspomagającej:	
Przed przybyciem ucznia cudzoziemskiego do klasy	Zaznacz zrealizowane
Poinformuj klasę o przybyciu ucznia cudzoziemskiego	
Zainicjuj dyskusję w klasie na temat łatwych i trudnych sytuacji dla cudzoziemca pojawiającego w nowym środowisku.	
Poproś uczniów, aby zastanowili się nad sposobem wsparcia nowego kolegi/nowej koleżanki (np. używanie prostego języka, pomoc w odrabianiu pracy domowej).	
Wskaż klasie korzyści związane z pojawieniem się ucznia cudzoziemskiego (np. kontakt z nowym człowiekiem, inną kulturą, innym językiem, itp.)	

Poproś rodziców o listę z podstawowymi zwrotami w ich języku (np. pozdrowienia, wyrażanie podstawowych potrzeb itd. wraz z zapisem fonetycznym).	
Naucz się wspólnie z klasą kilku słów i zwrotów w języku rodzimym nowego ucznia tak, aby można go było powitać w znany mu sposób.	
Przybycie nowego ucznia do klasy	
Upewnij się, że posiadasz podstawowe informacje na temat nowego ucznia (np. imię i nazwisko, data urodzenia, kontakt do rodziców/opiekunów, znajomość języków, itp.).	
Zorganizuj spotkanie z rodzicami/opiekunami nowego ucznia i pokaż im klasę i szkołę.	
Zaprowadź nowego ucznia do szatni i do klasy.	
Upewnij się, że nowo przybyły uczeń angażuje się we wszystkie zadania, pracuje w grupach zadaniowych i znajduje swoje miejsce w zespole klasowym oraz że inni uczniowie są wrażliwi na jego potrzeby.	
Zachęć uczniów ambitnych i wrażliwych do bliskiej współpracy z nowym kolegą/nową koleżanką.	
Zaproponuj wybranemu uczniowi pełnienie funkcji „opiekuna-przewodnika”, wyjaśnij mu jego rolę (pomoc w poruszaniu się po szkole i opanowaniu rytmu dnia, zapewnienie towarzystwa w czasie przerw i obiadu). Jeśli masz pisemne lub obrazkowe informacje o roli „opiekuna-przewodnika”, daj je.	
Przygotuj dla nowego ucznia zestaw obrazków i innych pomocy językowych ułatwiających wyrażanie własnych potrzeb, samopoczucia i emocji (np. głodu, pragnienia, smutku, choroby, konieczności skorzystania z toalety, itp.)	
Jeśli uczeń potrafi czytać i pisać w języku rodzimym, zapewnij mu dostęp do słownika dwujęzycznego i innych materiałów ułatwiających naukę nowego języka.	
Jeśli w społeczności szkolnej jest ktoś z kraju pochodzenia nowego ucznia, zaaranżuj ich spotkanie.	
Pozwalaj na komunikację w języku rodzimym ucznia.	
Obserwuj nowego ucznia. Pomagaj mu w trudnych sytuacjach związanych z funkcjonowaniem w nowej rzeczywistości, zwłaszcza w czasie przerw i obiadu. W razie potrzeby poproś innych nauczycieli o wsparcie.	
Chwal postępy językowe ucznia. Motywuj go do dalszej nauki.	
Systematycznie rozmawiaj z opiekunami na temat integracji w nowym środowisku.	

INSTRUKCJE DLA WYCHOWAWCY. PLAN PRACY WYCHOWAWCZEJ PRZED, W TRAKCIE I PO PRZYJĘCIU UCZNIĄ CUDZOZIEMSKIEGO DO SZKOŁY GIMNAZJALNEJ.	
	Zaznacz zrealizowane
Poinformuj nauczycieli uczących w klasie.	
Zaproponuj jednemu z uczniów bycie uczniem-przewodnikiem dla nowego ucznia.	
Sprawdź, czy potrzeby kulturowe i religijne nowego ucznia będą mogły być zaspokajane, czy np. będzie miał się gdzie pomodlić.	
Upewnij się, czy uczeń będzie mógł wypożyczyć potrzebne podręczniki i książki z biblioteki szkolnej.	
Upewnij się, że posiadasz podstawowe informacje na temat nowego ucznia (np. imię i nazwisko, data urodzenia, kontakt do rodziców/opiekunów, znajomość języków, itp.).	
Upewnij się, że nowo przybyły uczeń angażuje się we wszystkie zadania, pracuje w grupach zadaniowych i znajduje swoje miejsce w zespole klasowym oraz że inni uczniowie są wrażliwi na jego potrzeby.	
Przygotuj dla nowego ucznia zestaw obrazków i innych pomocy językowych ułatwiających wyrażanie własnych potrzeb, samopoczucia i emocji (np. głodu, pragnienia, smutku, choroby, konieczności skorzystania z toalety, itp.).	
Jeśli uczeń potrafi czytać i pisać w języku rodzimym, zapewnij mu dostęp do słownika dwujęzycznego i innych materiałów ułatwiających naukę nowego języka.	
Pozwalaj na komunikację w języku rodzimym ucznia.	
W razie potrzeby znajdź uczniowi miejsce, w którym będzie czuć się dobrze i bezpiecznie, np. czytelnia, pokój pedagoga, itp.	
Pod koniec dnia w szkole sprawdzaj samopoczucie ucznia.	
Bądź elastyczny; być może po wstępnym etapie zdecydujesz się zaproponować pewne zmiany.	
Zainicjuj takie procedury oceniania pracy ucznia, które będą uwzględniały zarówno dostosowanie do indywidualnych potrzeb ucznia, jak i realizację podstawy programowej.	

Monitorowanie postępów edukacyjnych i procesu włączenia

Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

Monitorowanie postępów edukacyjnych i procesu włączenia do edukacji jest zadaniem niełatwym i wykracza znacznie poza kontrolę ocen w dzienniku i zapis uwag nauczycieli. Sposoby i narzędzia monitorowania postępów w zakresie języka polskiego jako drugiego są opisane w rozdziale na temat diagnozy. Tutaj proponujemy proste narzędzie, które pozwala na zebranie ogólnych informacji o postępach edukacyjnych ucznia cudzoziemskiego, który przybył do szkoły i nie znał języka polskiego.

Monitoring postępów edukacyjnych i procesu włączenia uczniów bez bieżącej znajomości języka polskiego.

Opis narzędzia

Narzędzie przeznaczone jest dla nauczyciela oddelegowanego przez dyrektora szkoły do opieki nad uczniami nowo przybyłymi, pedagoga lub nauczyciela uczącego języka polskiego jako drugiego/obcego.

Kwestionariusz składa się z dwóch części: A i B.

Część A ma podtytuł „*Wprowadzenie ucznia do szkoły. Etap I - Ewaluacja po dwóch tygodniach pobytu w szkole*”. Ta część może być wykorzystana niedługo po pojawieniu się ucznia w szkole. Sugerowane w tytule dwa tygodnie wydają się być dobrym momentem. Zazwyczaj w tym okresie uczeń ma już szansę zapoznać się z kolegami z klasy, poznać budynek szkoły i sposób poruszania się po niej. Wskaźniki postępów edukacyjnych w tym okresie koncentrują się na samopoczuciu ucznia, nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, między innymi przy okazji wspólnej zabawy, podejmowaniu komunikacji werbalnej i niewerbalnej z nauczycielami oraz motywacji do nauki.

Część B „*Wprowadzenie ucznia do szkoły. Etap II — Kolejna ewaluacja*” ma służyć monitorowaniu postępów w dalszym procesie nauki w szkole. Czynniki określające postęp w zadomowieniu się w nowym środowisku to dobre samopoczucie, respektowanie regulaminu zachowania, nawiązanie kontaktów społecznych z rówieśnikami, uczestniczenie w pracach dużych i małych grup, umiejętność współpracy oraz postępy w zakresie posługiwania się językiem polskim. Wydaje się, że pytania z części B można zadawać wielokrotnie, aż do momentu, kiedy uczeń nie będzie już potrzebował wsparcia, bo będzie samodzielnie radzić sobie z wyzwaniami edukacyjnymi i relacjami społecznymi w nowym środowisku.

Proponowany terminarz przeprowadzania monitoringu:

1. Dwa tygodnie po przybyciu ucznia do szkoły — Część A
2. Po 1 miesiącu od pierwszego monitoringu — Część B
3. Co 1 miesiąc w okresie do ½ roku
4. Co 2–3 miesiące w okresie od ½ do 1 roku.

Te terminy mogą być zmienione, w zależności od indywidualnej sytuacji ucznia, ale warto pamiętać, że monitoring na początku pobytu w szkole powinien być bardziej intensywny, gdyż uczeń na pewno będzie potrzebował dużego wsparcia.

Przeprowadzenie monitoringu polega na zebraniu informacji z kilku źródeł:

- obserwacja ucznia w klasie
- rozmowa z uczniem
- rozmowa z rodzicami/opiekunami
- rozmowa z wychowawcą i innymi nauczycielami na temat zachowania, relacji społecznych, postępów w nauce konkretnych przedmiotów
- ocena postępu w zakresie posługiwania się językiem polskim jako drugim.

Podsumowując, monitoring pozwala określić sukcesy ucznia i wskazać na obszary dalszej pracy wychowawczej i dydaktycznej. Wnioski do pracy powinny być omówione z uczniem, rodzicami i nauczycielami przedmiotów.

MONITORING CZĘŚĆ A: Wprowadzenie ucznia do szkoły. Etap I — Ewaluacja po dwóch tygodniach pobytu w szkole.	
Imię i nazwisko: _____ Klasa: _____ K/M	
L1 — język rodzimy: _____ Data: _____	
Wskaźniki postępu: <ul style="list-style-type: none"> • uczeń jest zrelaksowany i zadowolony • przystosował się do rutyny klasowej • zapoznał się ze stołówką szkolną, porą posiłków, lekcjami wychowania fizycznego • kontaktuje się z kolegami w klasie • przerwy międzylekcyjne spędza w towarzystwie kolegów z klasy, bawi się z nimi • zaczyna komunikować się werbalnie/niewerbalnie z nauczycielem • wykazuje zainteresowanie i motywację do nauki 	
Adaptacja do rutyny klasowej	
Relacje z rówieśnikami	
Komentarz nauczyciela	
	Inicjały: _____
Komentarz ucznia	
Komentarze rodziców/opiekunów	
	Inicjały: _____
Proponowane działania	

MONITORING CZĘŚĆ B: Wprowadzenie ucznia do szkoły. Etap II — kolejna ewaluacja.	
Imię i nazwisko: _____ Klasa: _____ K/M	
L1 — język rodzimy: _____ Data: _____	
Wskaźniki postępu: <ul style="list-style-type: none">• uczeń jest zrelaksowany i zadowolony• respektuje zasady klasowe, regulamin zachowania się• kontaktuje się z rówieśnikami i uczestniczy w zabawach z nimi• uczestniczy w pracy małych i dużych grup• potrafi współpracować w grupie• widać wyraźnie, że robi postępy w przyswajaniu języka polskiego (jeśli uczy się języka na zajęciach z języka polskiego jako drugiego/obcego)	
Zachowanie oraz relacje z rówieśnikami i nauczycielami	
Osiągnięcia i postępy w nauce	
Przyswajanie języka polskiego jako drugiego	
Komentarz nauczyciela	
Inicjały: _____	
Komentarz ucznia/ rodziców/ opiekunów	
Proponowane działania	

Budowanie systemu wsparcia uczniowskiego. Rola i zadania ucznia – przewodnika.

Małgorzata Zasuńska

Jednym z elementów systemu wsparcia uczniowskiego jest uczeń–przewodnik. Jego zadaniem jest wspieranie nowego ucznia i pomoc w przystosowaniu się do nowego środowiska. Każda szkoła może wypracować własny model, w zależności od wieku uczniów i potrzeb danego środowiska edukacyjnego. Uczeń–przewodnik może być pomocny nie tylko wtedy, gdy w szkole pojawia się cudzoziemiec, ale zawsze kiedy trzeba wprowadzić nowego ucznia.

Powierzenie takiej roli uczniom jest korzystne nie tylko ze względu na potrzebę stworzenia przyjaznego klimatu dla nowych uczniów w szkole, ale jest też sposobem kształtowania kompetencji społecznych — odpowiedzialności, umiejętności współpracy, empatii, samodzielności, tolerancji i budowania pozytywnych relacji międzyludzkich. Ważne jest, by rola i zadania przewodników zostały szczegółowo opisane. Powinno być też jasne, do których pracowników szkoły (imię i nazwisko) uczniowie mogą się zwracać w określonych sytuacjach. Samorząd uczniowski oraz uczniowie-przewodnicy mogą też opracować ulotkę lub broszurkę powitalną, którą będą wręczać podopiecznym.

ZADANIA UCZNIĄ-PRZEWODNIKA	
Szkoła: Właściciel: Jestem uczniem przewodnikiem dla:	
Zadania	Zaznacz wykonane
Przedstaw się, uśmiechnij się i powitaj nowego ucznia w szkole.	
Oprowadź po szkole. Pokaż toalety, klasy, boisko, plac zabaw, szatnię, stołówkę, czytelnię, bibliotekę i miejsce, w którym po lekcjach rodzice odbierają dzieci.	
Wręcz ulotkę/broszurkę powitalną samorządu szkolnego i pomóż w przeczytaniu i zrozumieniu jej.	
Przedstaw swojego podopiecznego uczniom z klasy i pomóż w zakolegowaniu się z nimi.	
Przedstaw nowego ucznia nauczycielom, sekretarce, pielęgniarkę, woźnym i osobom, które pracują w kuchni.	
Usiądź razem z uczniem i wychowawcą w klasie. Pomóż nauczycielowi wyjaśnić zasady pracy w klasie.	
Wyjaśnij plan lekcji i pomóż w zrozumieniu tego, że w trakcie jednego dnia odbywają się różne lekcje, a plany lekcji na każdy dzień tygodnia są różne. Zwróć uwagę na dni, kiedy są lekcje informatyki, WF, wyjścia na basen i różne zajęcia dodatkowe po lekcjach.	

<p>Pomóż zrozumieć zasady obowiązujące w klasie i szkole:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wyjaśnij system nagród i kar; • wyjaśnij w jaki sposób można zdobyć sympatię kolegów w klasie i poza szkołą. 	
Wyjaśnij, co można robić w czasie przerw pomiędzy lekcjami.	
Śniadania i obiady jedz razem z nowym uczniem.	
Pomagaj w uczeniu się języka polskiego. Spróbuj się nauczyć kilku prostych słów w języku rodzimym nowego kolegi, na przykład „cześć”, „dzień dobry”, „do widzenia”.	
Przypominaj, by codziennie przynosił do szkoły podręczniki, zeszyty i inne potrzebne rzeczy.	
Opowiedz o zajęciach pozalekcyjnych i zaproś na te, którymi może być zainteresowany.	
Powiedz o samorządzie klasowym i szkolnym oraz o różnych imprezach, jakie mają miejsce w szkole.	
Przypomnij o zbliżających się świętach i dniach wolnych od zajęć lekcyjnych.	
<p>Pamiętaj, że dobry przewodnik musi być:</p> <ul style="list-style-type: none"> • miły • przyjazny • uprzejmy • cierpliwy • pomocny <p>a także:</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi pokazać, jak zachowywać się w szkole i po lekcjach • potrafi pokazać, jak pracować na lekcjach • jest dobrym przykładem do naśladowania 	
<p>Mamy nadzieję, że podoba Ci się pełniona przez Ciebie rola ucznia-przewodnika dla nowych koleżanek i kolegów. Jest to bardzo odpowiedzialne zadanie. Powodzenia!</p>	

Skuteczne porozumiewanie się z uczniem bez biegłej znajomości języka polskiego

Małgorzata Zasuńska

Problem porozumiewania się z uczniem cudzoziemskim wydawać się może trudnym do rozwiązania zwłaszcza w sytuacjach, gdy na przykład do klas starszych szkoły podstawowej lub gimnazjum trafiają uczniowie uchodźcy, którzy nie znają języka polskiego. Inaczej jest bowiem, gdy obcokrajowiec zaczyna edukację w pierwszej klasie szkoły podstawowej, a inaczej — jeśli trzeba włączyć do systemu oświaty np. czternastolatka, który nigdy nie uczęszczał do żadnej szkoły. Nauczyciele i szkoła stają wtedy przed wyzwaniem, które wydawać im się może niezwykle trudne i przerastające ich możliwości. Bo jak

w takiej sytuacji można nauczyć na przykład przedmiotów przyrodniczych? Jak zrealizować podstawę programową z języka polskiego, skoro uczeń nie potrafi przeczytać nawet krótkiego opowiadania? Jakie są zatem szanse na promowanie takiego ucznia do następnej klasy?

Wydaje się, że jedynym rozwiązaniem jest rozpoczynanie od rzeczy prostych i możliwych do zrobienia. Zaproponowanie dodatkowych lekcji z języka polskiego jako drugiego, zajęć wyrównujących oraz zaplanowanie strategii pracy na lekcjach w klasie powinno powoli poruszać sprawy we właściwym kierunku. Zamieszczona poniżej lista jest użyteczna dla każdego nauczyciela pracującego z klasą zróżnicowaną kulturowo. Są to proste wskazówki, które pokazują kierunek myślenia. To początek własnych poszukiwań drogi komunikacji z uczniem.

Porozumiewanie się z uczniem cudzoziemskim. Wskazówki dla nauczyciela.	
Działanie nauczyciela	Zaznacz zrealizowane
Przygotuj karty z obrazkami i zdjęciami.	
Przygotuj karty z prostymi zdaniami.	
Korzystaj z nich w komunikowaniu się z uczniem i zachęcaj go do posługiwania się nimi.	
Na widocznym miejscu w klasie zawieś pomoce językowe, np. obrazek+ słowo/ zdanie opisujące.	
Zaproponuj uczniowi cudzoziemskiemu oraz innym uczniom w klasie, by przygotowali dodatkowe karty z obrazkami i prostymi zdaniami, które ich zdaniem mogą być przydatne w porozumiewaniu się.	
Poproś rodziców o przygotowanie listy podstawowych zwrotów w języku rodzimym ucznia i używaj ich w komunikacji. (Możesz sam/a znaleźć te zwroty w Internecie.)	
Jeśli uczeń czyta i pisze w języku rodzimym, zapewnij mu w klasie dostęp do słownika dwujęzycznego.	
Pamiętaj o używaniu gestów, pokazywaniu czynności, mimice i wykorzystywaniu tonu głosu w celu ułatwienia zrozumienia w języku polskim.	
Używaj pomocy wizualnych, obrazków i przedmiotów, tak by pomóc uczniowi zrozumieć wypowiedź ustną.	
Postaraj się o to, by uczeń mógł korzystać z edukacyjnych programów multimedialnych, płyt CD i miał dostęp do takich książek w języku polskim, które będą odpowiednie do jego znajomości języka polskiego.	
Wyszukaj materiały edukacyjne w Internecie i wykorzystuj je w pracy z uczniem.	
Przygotuj uczniowi proste teksty, które będą streszczeniem opisu tematów z podręcznika; pamiętaj, że powinny być dostosowane do poziomu ucznia. Możesz poprosić innych uczniów o pomoc w przygotowaniu poszczególnych tematów.	
Jeśli brak ci pomysłów, pomyśl, czego ty mogłabyś/mógłbyś potrzebować, będąc na miejscu ucznia i nie znając języka ,którym posługują się ludzie z twojego otoczenia.	
Bądź cierpliwa/y w oczekiwaniu na efekty twojej pracy.	

Kreowanie przyjaznego otoczenia

Małgorzata Zasuńska

Elementem ważnym w procesie włączania uczniów cudzoziemskich do edukacji i życia szkoły jest stworzenie uczniowi takiego środowiska, w którym będzie czuł się ważny i potrzebny. Dlatego poza działaniami wychowawczymi w klasie oraz edukacją w zakresie języka polskiego jako drugiego, bardzo ważne jest wszystko, co uczeń i jego rodzice mogą zobaczyć w szkole. Warto więc zadbać o to, by każdy uczeń mógł się poczuć dumny ze swego pochodzenia, kultury i języka rodzimego, zobaczyć, że stanowią one również wartość dla innych i spostrzegą siebie jako element barwnej mozaiki.



Należy pamiętać o tym, że:

- Cudzoziemcy nie są grupą jednorodną; dzieci pochodzą z różnych środowisk społecznych, mają różne doświadczenia życiowe i w związku z tym bardzo różne potrzeby.
- Pierwszym krokiem, jaki powinno się podjąć, przyjmując cudzoziemców, jest taka pomoc, by uczniowie cudzoziemscy poczuli się bezpiecznie w swoim nowym środowisku.
- Szkoły zawsze powinny starać się o zagwarantowanie uczniowi wsparcia w zakresie języka rodzimego; może być to pomoc dorosłych lub innych uczniów.
- Jednym z czynników, które wpływają na budowanie poczucia bezpieczeństwa, jest zauważanie w nowym środowisku elementów kultury i języka rodzimego.
- Uczniowie odgrywają kluczową rolę w procesie włączania cudzoziemca do edukacji.

Część IV

PRZYGOTOWANIE SIĘ SZKOŁY DO PRACY Z KLASAMI ZRÓŻNICOWANYMI KULTUROWO

Przygotowanie szkoły do pracy z grupami niejednorodnymi kulturowo jest procesem, który powinien być zaplanowany na podstawie wyników wcześniej przeprowadzonej diagnozy. W niniejszym rozdziale prezentujemy narzędzia i wyniki audytu oraz szkolenia metodyczne dla nauczycieli szkół biorących udział w projekcie. W szkołach tych przeprowadzono dwa audyty — nr 1 i 2. Dane z audytu nr 1 pozwoliły na dokonanie wstępnej diagnozy i przygotowanie odpowiednich, dostosowanych do potrzeb warszawskich szkół szkoleń metodycznych INSETT 1. Dzięki kolejnemu audytowi oceniono efekty pierwszych szkoleń INSETT i zaplanowano następne. Audyt nr 3 dał informacje o zmianach, jakie zaszły w szkołach pomiędzy grudniem 2009 i majem 2011. Zaproponowany schemat przygotowania szkoły do zmian wyglądał następująco: audyt 1 — INSETT 1 — audyt 2 — INSETT 2 — audyt 3. Dopełnieniem przedstawionych działań, których podmiotem byli uczniowie i nauczyciele, była praca z rodzicami uczniów cudzoziemskich opisana w dalszej części rozdziału.

Audyt w szkole. Diagnoza i monitorowanie procesu włączania do edukacji

Małgorzata Zasuńska

Audyt powinien być przeprowadzany za pomocą odpowiednio dostosowanych narzędzi. Uwzględniając specyfikę projektu i jego cele, wraz z partnerami z Walii, podjęliśmy decyzję o przeprowadzeniu audytu w obydwu krajach za pomocą tych samych narzędzi. Zdecydowaliśmy się na adaptację narzędzia stosowanego przez Ethnic Minority Achievement Service (EMAS). Uznaliśmy, że ankieta przeznaczona do badania dzieci w młodszych klasach szkoły podstawowej musi być dostosowana do ich możliwości.

Narzędzia audytu

Audyt dotyczący integracji ucznia w nowym środowisku szkolnym Ankieta dla uczniów szkoły podstawowej					
Szkoła: Klasa/wiek: Nazwiska osób przeprowadzających audyt					
Przedmiot audytu	Opis	😊	😐	😞	Opisz wydarzenia, przedstaw sytuację, narysuj ją
Szkoła jest otwarta na przyjęcie każdego ucznia.	<ul style="list-style-type: none"> Dyrektor, nauczyciele i inni dorośli w szkole chętnie witają nas w szkole i sprawiają, że możemy się w niej czuć dobrze. W szkole jest tłumacz, który ułatwia nam porozumienie się z innymi. 				
Dostrzegamy różnice między nami. Cieszymy się zauważając te różnice.	<ul style="list-style-type: none"> Plakaty podkreślające istniejące między nami różnice można znaleźć na terenie całej szkoły. W szkole świętujemy dni ważne dla naszych kultur. 				
Wiemy do kogo powinniśmy się zwrócić, gdy czujemy się osamotnieni lub opuszczeni.	<ul style="list-style-type: none"> Zawsze możemy porozmawiać w szkole z osobą dorosłą, która jest gotowa nas wysłuchać. W naszej szkole jest system wzajemnej pomocy koleżeńskiej. 				
Mozemy i potrafimy współpracować z różnymi ludźmi.	<ul style="list-style-type: none"> Mozemy pracować z nauczycielami, innymi dorosłymi oraz dziećmi z całej szkoły. Szkoła umożliwia nam kontakt z wszystkimi uczniami w klasie i w szkole. 				
Mozemy uczestniczyć we wszystkich zajęciach w szkole.	<ul style="list-style-type: none"> Mozemy brać udział w różnych zajęciach pozalekcyjnych, pracy samorządu szkolnego. Dostajemy do wykonania różne dodatkowe zadania. Uczestniczymy w szkolnych uroczystościach i występach. 				

<p>Nasi rodzice i inne osoby z naszej rodziny mogą uczestniczyć w organizowanych przez szkołę działaniach.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nasi rodzice mogą być w radzie rodziców oraz pomagać uczniom w nauce. • Nasi rodzice mogą uczyć się języka polskiego w szkole. 	nie dotyczy		
<p>Pozostali uczniowie i nauczyciele poświęcają naszym sprawom dużo czasu i traktują wszystkich z szacunkiem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciele wysłuchują naszych opinii i pomysłów. • Wszyscy znamy zasady obowiązujące w szkole i wiemy, co grozi nam, gdy je łamiemy. 			
<p>W szkole możemy swobodnie mówić o tym, kim jesteśmy i skąd pochodzimy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciele, pozostali pracownicy szkoły oraz inni uczniowie wiedzą, kim jesteśmy i skąd pochodzimy. • Z wystaw i gazetek szkolnych możemy dowiedzieć się, skąd są uczniowie naszej szkoły. 			
<p>Nauczyciele zachęcają nas do nauki. Starają się, aby wszyscy uczniowie mogli być coraz lepsi w nauce.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nasi nauczyciele pozwalają nam na samodzielną pracę oraz pracę razem z innymi dziećmi. • Nauczyciele korzystają z obrazków, aby pomóc nam zrozumieć różne rzeczy. • Korzystamy z różnych programów komputerowych, które pomagają nam w zrozumieniu języka polskiego. 			
<p>Nauczyciele oczekują od nas, abyśmy byli dobrymi uczniami.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciele dają nam zadania trudne, ale takie, którym możemy podjąć. • Nauczyciele chwala naszą dobrą pracę. • Regularnie otrzymujemy informację o naszych postępach w nauce i nowe zadania do wykonania. 			
<p>Nasza szkoła zachęca nas do używania języka ojczystego i poznania koleżanek/kolegów z innych krajów.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rozmawiamy o różnicach, które są między nami, a nauczyciele pozwalają nam używać w szkole języka ojczystego. • Szkoła zachęca nas do uczenia się naszego języka ojczystego. 			

Audyt dotyczący integracji ucznia w nowym środowisku szkolnym Ankieta dla uczniów szkół gimnazjalnych					
Szkoła: Klasa/wiek: Nazwiska osób przeprowadzających audyt:					
Przedmiot audytu	Opis	Wiele przykładów	Niewiele przykładów	Brak przykładów	Uzasadnienie/ Przykłady
Szkoła posiada program i procedury zapewniające szybkie i przyjazne przyjęcie uczniów cudzoziemskich.	<ul style="list-style-type: none"> W szkole istnieją procedury przyjmowania uczniów cudzoziemskich (dla których język polski jest językiem drugim) i wsparcia ich w aklimatyzowaniu się w nowych warunkach. Szkoła wyznaczyła osobę lub osoby odpowiedzialne za nadzór nad przestrzeganiem w/w procedur. 				
Hasła promujące równe szanse i szacunek dla różnorodności kulturowej są widoczne w całej szkole.	<ul style="list-style-type: none"> W klasach i na korytarzach wiszą wielojęzyczne hasła i plakaty odzwierciedlające różnorodność języków i bogactwo kultur krajów uczniów cudzoziemskich. 				
W szkole istnieje system pomocy uczniom, którzy mogą odczuwać samotność, odosobnienie lub/i gorzej radzącym sobie w trudnych sytuacjach.	<ul style="list-style-type: none"> Uczniowie radzący sobie gorzej z aklimatyzacją w nowej społeczności szkolnej są zauważani i identyfikowani, co umożliwia udzielenie im odpowiedniej i szybkiej pomocy. Szkoła stara się zapewnić uczniom cudzoziemskim przyjazne środowisko, np. system uczniowskiej pomocy kołżeńskiej. 				
Szkoła zapewnia uczniom cudzoziemskim możliwość współpracy z wieloma różnymi osobami.	<ul style="list-style-type: none"> W szkole są osoby, które udzielają uczniom cudzoziemskim pomocy językowej, co ułatwia im włączenie się w nowy system nauczania. Uczniowie cudzoziemscy mają możliwość pracy w różnorodnych grupach, ułatwiających ich rozwój i poszerzanie umiejętności językowych. 				

Uczniowie cudzoziemcy są angażowani we wszystkie aspekty działalności szkolnej.	<ul style="list-style-type: none"> • Uczniowie cudzoziemcy są zachęceni do aktywnego udziału w życiu szkoły, np. samorządzie szkolnym, szkolnych drużynach sportowych czy innych zajęciach pozalekcyjnych. 				
Rodzice i inne osoby z kręgu społeczności lokalnej biorą aktywny udział w życiu szkoły.	<ul style="list-style-type: none"> • Szkoła aktywnie rozwija kontakty i współpracę ze społecznością lokalną, tj. domami kultury, pozaszkolnymi grupami artystycznymi, organizacjami religijnymi i innymi podmiotami działającymi lokalnie. • Szkoła jest otwarta na pomoc urzędu miasta i reprezentantów społeczności lokalnej. 				
Uczniowie i nauczyciele słuchają siebie nawzajem, okazują zainteresowanie oraz wzajemny szacunek dla siebie i odmienności kulturowej.	<ul style="list-style-type: none"> • Szkoła regularnie organizuje spotkania wszystkich jej pracowników (tj. nauczycieli i administracji szkolnej) oraz uczniów. • Szkoła przyjmuje uwagi uczniów i reaguje na nie. 				
Program nauczania przewiduje dyskusje na tematy identyfikacji tożsamości narodowej oraz bogactwa innych kultur, grup etnicznych.	<ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciele i pracownicy szkoły znają kraj pochodzenia uczniów. • Program nauczania uwzględnia tematykę związaną z wiedzą o kulturze. 				
Nauczyciele wykorzystują różne strategie angażowania, motywowania uczniów cudzoziemskich oraz wspomagania ich w celu przyspieszenia postępów w nauce	<ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie umiejętności mówienia i słuchania stanowi nieodzowny element dostosowania procesu dydaktycznego do potrzeb ucznia cudzoziemskiego. • Karty obrazkowe i inne materiały dydaktyczne są wykorzystywane w celu umożliwienia zrozumienia pojęć, jak i wspomagania umiejętności pisania. 				
Nauczyciele mają wysokie oczekiwania wobec uczniów cudzoziemskich dotyczące ich postępów w nauce	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumenty szkoły określają czytelnie zadania i strategie zapewniające osiągnięcie sukcesu uczniom cudzoziemskim. • Cele zapewniające osiągnięcie postępów w nauce są jasno określone i regularnie monitorowane. 				

<p>Szkoła docenia znaczenie znajomości przez dzieci cudzoziemskie ich języka ojczystego i kultywowania przez nich rodzimej tradycji.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uczniowie są zachęceni do używania swojego języka ojczystego. Znajomość tego języka może stać się pomocna w nauce języka polskiego. • Uczniowie cudzoziemscy mają możliwość uczenia się języka ojczystego. 				
--	---	--	--	--	--

<p>Audyt dotyczący integracji ucznia w nowym środowisku szkolnym Ankieta dla pracowników szkoły</p>					
<p>Szkoła: Funkcja: nauczyciel /pracownik administracji (proszę podkreślić właściwe) Nazwiska osób przeprowadzających audyt:</p>					
<p>Przedmiot audytu</p>	<p>Opis</p>	<p>Wiele przykła- dów</p>	<p>Niewiele przykła- dów</p>	<p>Brak przykła- dów</p>	<p>Uzasadnienie/ Przykłady</p>
<p>Szkoła posiada program i procedury zapewniające szybkie i przyjazne przyjęcie uczniów cudzoziemskich.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • W szkole istnieją procedury przyjmowania uczniów cudzoziemskich(dla których język polski jest językiem drugim) i wsparcia ich w aklimatyzowaniu się w nowych warunkach. • Szkoła wyznaczyła osobę lub osoby odpowiedzialne za nadzór nad przestrzeganiem w/w procedur. 				
<p>Hasła promujące równe szanse i szacunek dla różnorodności kulturowej są widoczne w całej szkole.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • W klasach i na korytarzach wiszą wielojęzyczne hasła i plakaty odzwierciedlające różnorodność języków i bogactwo kultur krajów uczniów cudzoziemskich. 				

<p>W szkole istnieje system pomocy uczniom, którzy mogą odczuwać samotność, odosobnienie, lub/i gorzej radzącym sobie w trudnych sytuacjach.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uczniowie radzący sobie gorzej z aklimatyzacją w nowej społeczności szkolnej są zauważani i identyfikowani, co umożliwia udzielenie im odpowiedniej i szybkiej pomocy. • Szkoła stara się zapewnić uczniom cudzoziemskim przyjazne środowisko, np. system uczniowskiej pomocy kołżeńskiej. 			
<p>Szkoła zapewnia uczniom cudzoziemskim możliwość współpracy z wieloma różnymi osobami.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • W szkole są osoby, które udzielają uczniom cudzoziemskim pomocy językowej, co ułatwia im włączenie się w nowy system nauczania. • Uczniowie cudzoziemscy mają możliwość pracy w różnorodnych grupach, ułatwiających ich rozwój i poszerzanie umiejętności językowych. 			
<p>Uczniowie cudzoziemscy są angażowani we wszystkie aspekty działalności szkolnej.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uczniowie cudzoziemscy są zachęceni do aktywnego udziału w życiu szkoły, np. samorządzie szkolnym, szkolnych drużynach sportowych, czy innych zajęciach pozalekcyjnych. 			
<p>Rodzice i inne osoby z kręgu społeczności lokalnej biorą aktywny udział w życiu szkoły.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Szkoła aktywnie rozwija kontakty i współpracę ze społecznością lokalną, tj. domami kultury, pozaszkolnymi grupami artystycznymi, organizacjami religijnymi i innymi podmiotami działającymi lokalnie. • Szkoła jest otwarta na pomoc urzędu miasta i reprezentantów społeczności lokalnej. 			
<p>Uczniowie i nauczyciele słuchają siebie nawzajem, okazują zainteresowanie oraz wzajemny szacunek dla siebie i odmienności kulturowej.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Szkoła regularnie organizuje spotkania wszystkich jej pracowników (tj. nauczycieli i administracji szkolnej) oraz uczniów. • Szkoła przyjmuje uwagi uczniów i reaguje na nie. 			

<p>Program nauczania przewiduje dyskusje na tematy identyfikacji tożsamości narodowej oraz bogactwa innych kultur, grup etnicznych.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciele i pracownicy szkoły znają kraj pochodzenia uczniów. • Program nauczania uwzględnia tematykę związaną z wie- lokulturowością. 			
<p>Nauczyciele wykorzystują różne strategie angażowania, motywowania uczniów cudzoziemskich oraz wspomagania ich w celu przyspieszenia postępów w nauce</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie umiejętności mówienia i słuchania stanowi nieodzowny element dostosowania procesu dydaktycznego do potrzeb ucznia cudzoziemskiego. • Karty obrazkowe i inne materiały dydaktyczne są wykorzystywane w celu umożliwienia zrozumienia pojęć, jak i wspomagania umiejętności pisania. 			
<p>Nauczyciele mają wysokie oczekiwania wobec uczniów cudzoziemskich dotyczących postępów w nauce</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumenty szkoły określają czytelnie zadania i strategie zapewnijące osiągnięcie sukcesu uczniom cudzoziemskim. • Cele zapewnijące osiągnięcie postępów w nauce są jasno określone i regularnie monitorowane. 			
<p>Szkola docenia znaczenie znajomości przez dzieci cudzoziemskie ich języka ojczystego i kulturowania przez nich rodzimej tradycji.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uczniowie są zachęceni do używania swojego języka ojczystego. Znajomość tego języka może stać się pomocna w nauce języka polskiego. • Uczniowie cudzoziemscy mają możliwość uczenia się języka ojczystego. 			

Szkoła:		
WYNIKI AUDYTU		
Badany obszar	Wyniki	Planowane działania
Szkoła jest przyjazna i otwarta dla wszystkich uczniów.		
Hasła promujące równość szans, różnorodność i włączenie wszystkich uczniów są widoczne w różnych miejscach w szkole.		
W szkole istnieje system wsparcia dla uczniów, którzy czują się wykluczeni, odosobnieni i samotni i/lub gorzej radzą sobie w trudnych sytuacjach. Wszyscy uczniowie znają ten system.		
Nowi uczniowie mają możliwość pracy z różnymi osobami.		
Nowi uczniowie mają możliwość aktywnego uczestniczenia we wszystkich działaniach na terenie szkoły.		
Rodzice i inne osoby z kręgu społeczności lokalnej biorą aktywny udział w życiu szkoły.		
Uczniowie i nauczyciele słuchają siebie nawzajem, okazują zainteresowanie oraz wzajemny szacunek.		
Program nauczania przewiduje dyskusje na tematy identyfikacji, tożsamości narodowej i problemów etnicznych.		
Nauczyciele wykorzystują różne strategie angażowania, motywowania uczniów cudzoziemskich oraz wspomagania ich w celu przyspieszenia postępów w nauce.		

Nauczyciele mają wysokie oczekiwania wobec uczniów cudzoziemskich dotyczące ich postępów w nauce.		
Szkola docenia znaczenie znajomości przez dzieci cudzoziemskie ich języka ojczystego i kultywowania przez nich rodzimej tradycji.		

Wyniki audytu. Efekty szkoleń metodycznych INSETT w warszawskich szkołach pilotażowych.

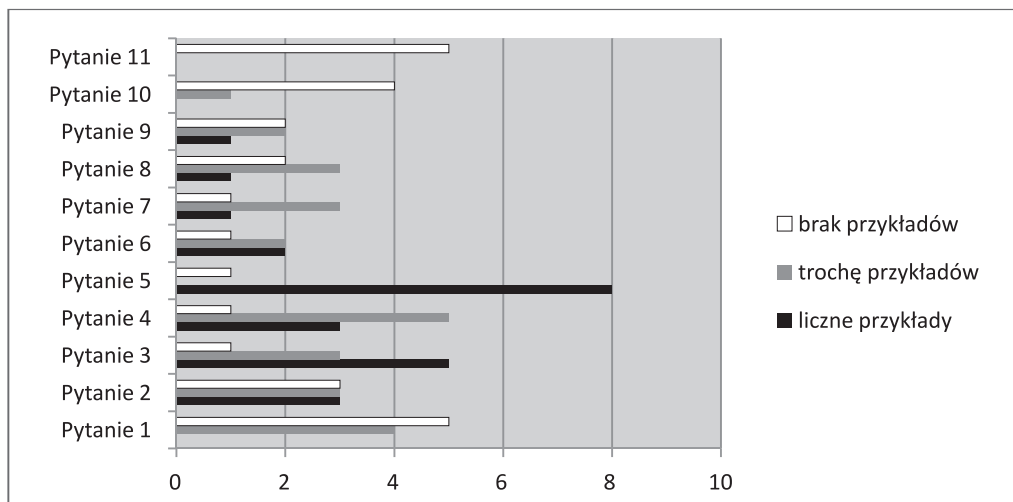
Małgorzata Zasuńska

W dwóch warszawskich szkołach pilotażowych przeprowadzono trzy audyty, w październiku 2009, lutym 2011 i maju 2011. W SP 211 przebadano odpowiednio 9, 18 i 18 nauczycieli oraz 63, 90 i 91 uczniów. W Gimnazjum nr 14 były to grupy 14, 19 i 19 nauczycieli oraz 76, 55 i 55 uczniów. Badani odpowiadali anonimowo na pytania.

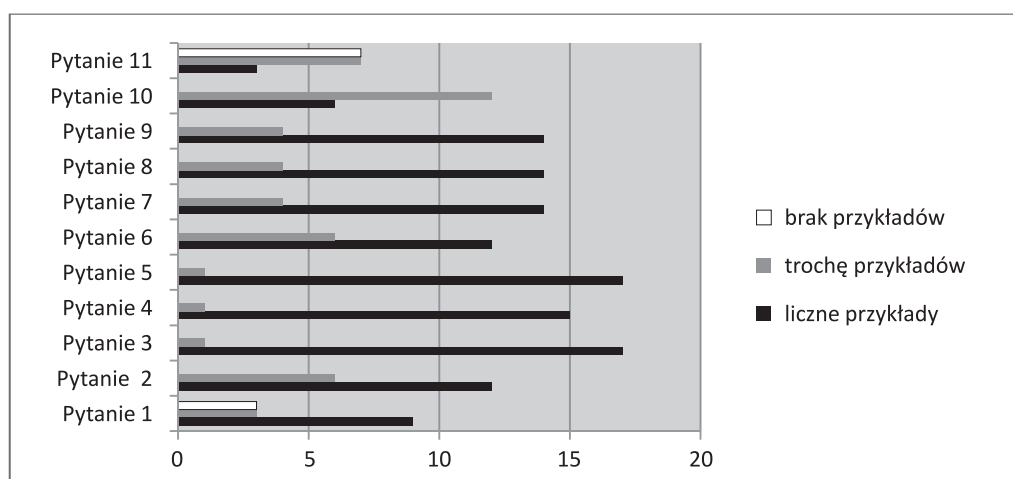
Analizując wyniki poszczególnych audytów i porównując je, dostrzeżliśmy prawidłowość charakterystyczną dla wszystkich poszczególnych grup badanych. Wyniki pomiędzy audytem przeprowadzonym w 2009 roku a audytami z 2011 różnią się. Nie ma natomiast znaczących różnic pomiędzy audytami z 2011 roku. Dlatego dla potrzeb tej publikacji zdecydowano się na porównanie odpowiednio audytów 1 i 3 dla Szkoły Podstawowej nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi oraz audytów 1 i 2 dla Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi. Porównując wyniki, odnosimy się do zmian, jakie zaszły w poszczególnych sferach funkcjonowania szkoły, badanych w kolejnych pytaniach kwestionariusza od numeru 1 do 11.

Porównanie wyników audytów 1 i 3 w grupie nauczycieli Szkoły Podstawowej nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi.

Audyt 1, 2009, nauczyciele SP 211



Audyt 3, 2011, nauczyciele SP 211



Wyniki audytów 1 i 3 wskazują na zmiany, jakie zaszły w szkole pomiędzy październikiem 2009 a majem 2011

Pozytywne zmiany

1. Szkoła jest otwarta na przyjęcie każdego ucznia.
2. Szkoła pokazuje różnice kulturowe między uczniami jako swoją wartość.
3. Istnieje system wsparcia dla uczniów cudzoziemskich, którzy czują się osamotnieni lub opuszczeni.
6. Uczniowie i ich rodziny mogą uczestniczyć w organizowanych przez szkołę działaniach.
7. Uczniowie i nauczyciele okazują sobie wzajemnie szacunek
8. Uczniowie mogą swobodnie mówić w szkole o tym, kim są i skąd pochodzą.
9. Nauczyciele stosują różne metody w celu podnoszenia efektów nauczania.
10. Nauczyciele mają wysokie wymagania wobec uczniów cudzoziemskich, oczekują dobrych wyników w nauce.

Brak zmiany — pozytywne wyniki audytów 1 i 3:

- 4. Uczniowie cudzoziemscy są zachęceni do współpracy z innymi uczniami.
- 5. Uczniowie cudzoziemscy mogą uczestniczyć we wszystkich zajęciach w szkole i współpracować ze wszystkimi.

Brak zmiany — negatywne wyniki audytów 1 i 3:

- 11. W szkole docenia się wielokulturowość i znajomość języka ojczystego uczniów cudzoziemskich. Uczniowie cudzoziemscy zachęceni są do uczenia się języka ojczystego.

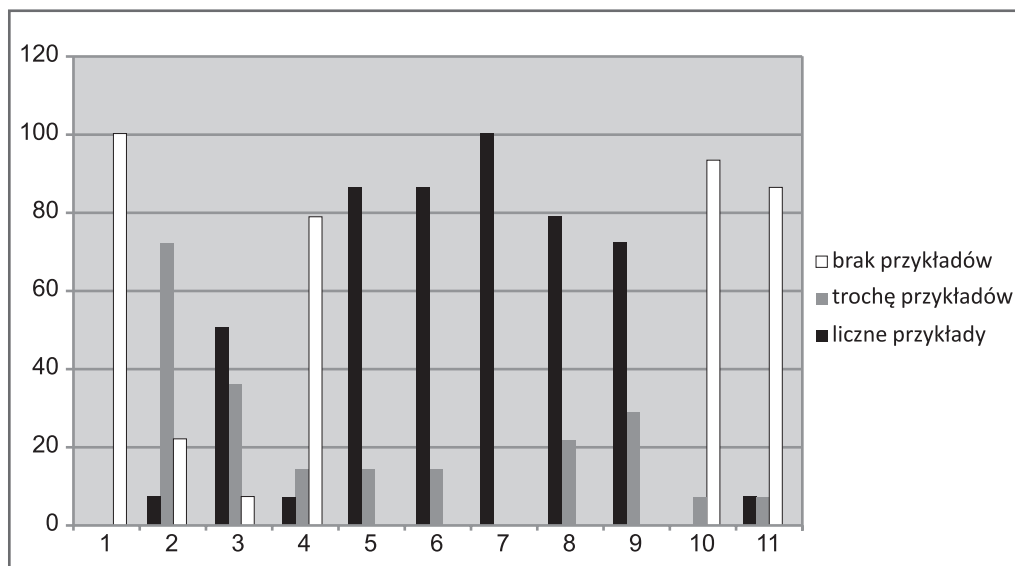
Wyjaśnienia nauczycieli:

Szkoły nie mają możliwości poszerzenia oferty zajęć dodatkowych o lekcje języka ojczystego dla uczniów cudzoziemskich, gdyż nie ma takich przepisów prawnych.

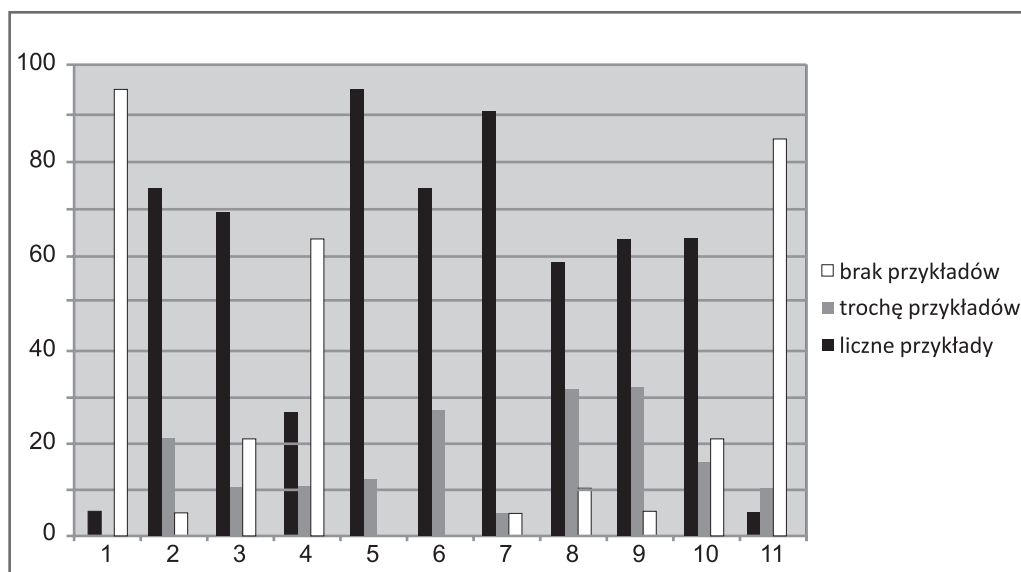
Podsumowując wyniki audytu dla grupy nauczycieli SP 211 należy zwrócić uwagę na to, że najstarszym punktem w opinii nauczycieli są rozmowy z uczniami o różnicach kulturowych i zachęcanie uczniów cudzoziemskich do kontynuowania nauki języka rodzimego i używania tego języka w szkole. Nauczyciele sądzą, że szkoła nie ma możliwości zapewnienia uczniom dodatkowych zajęć z języka ojczystego. Niektórzy badani przyznają, że nigdy o tym nie myśleli.

Porównanie wyników audytów 1 i 2 w grupie nauczycieli Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi.

Audyt 1, 2009, nauczyciele G14



Audyt 2, 2011, nauczyciele G14



Wnioski dotyczące zmian sytuacji w szkole, wynikające z porównania wyników są następujące:

Pozytywne zmiany:

2. Szkoła pokazuje różnice kulturowe jako swoje bogactwo — więcej zdecydowanie pozytywnych ocen.
3. Istnieje system wsparcia dla uczniów, którzy czują się osamotnieni lub opuszczeni.
10. Nauczyciele mają wysokie wymagania wobec uczniów cudzoziemskich, oczekują dobrych wyników w nauce — zauważalny znaczny wzrost odsetka pozytywnych ocen.

Brak zmiany — wynik pozytywny w audytach 1 i 2:

5. Uczniowie cudzoziemscy mogą uczestniczyć we wszystkich zajęciach w szkole i współpracować ze wszystkimi.
6. Uczniowie i ich rodziny mogą uczestniczyć w organizowanych przez szkołę działaniach.
7. Uczniowie i nauczyciele okazują sobie wzajemnie szacunek.
8. Uczniowie mogą swobodnie mówić w szkole o tym kim, są i skąd pochodzą.
9. Nauczyciele stosują różne metody w celu podnoszenia efektów nauczania.

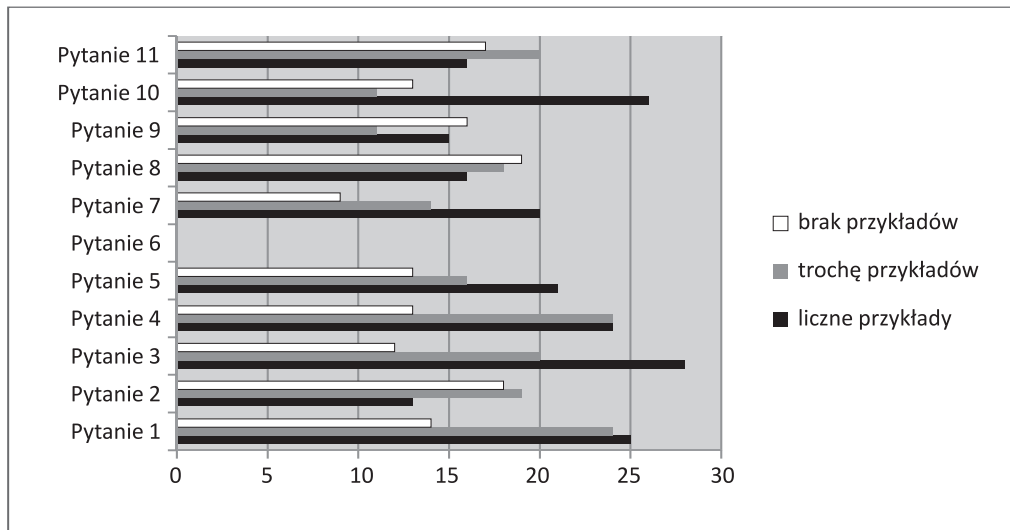
Brak zmiany — wynik negatywny w audytach 1 i 2:

1. Szkoła jest otwarta na przyjęcie każdego ucznia.
4. Uczniowie cudzoziemscy są zachęceni do współpracy z innymi uczniami — większość nauczycieli w dalszym ciągu negatywnie ocenia tę sferę, ale w stosunku do audytu 1 wzrósł procent ocen pozytywnych.
11. W szkole docenia się wielokulturowość i znajomość języka ojczystego uczniów cudzoziemskich. Uczniowie cudzoziemscy zachęceni są do uczenia się języka ojczystego.

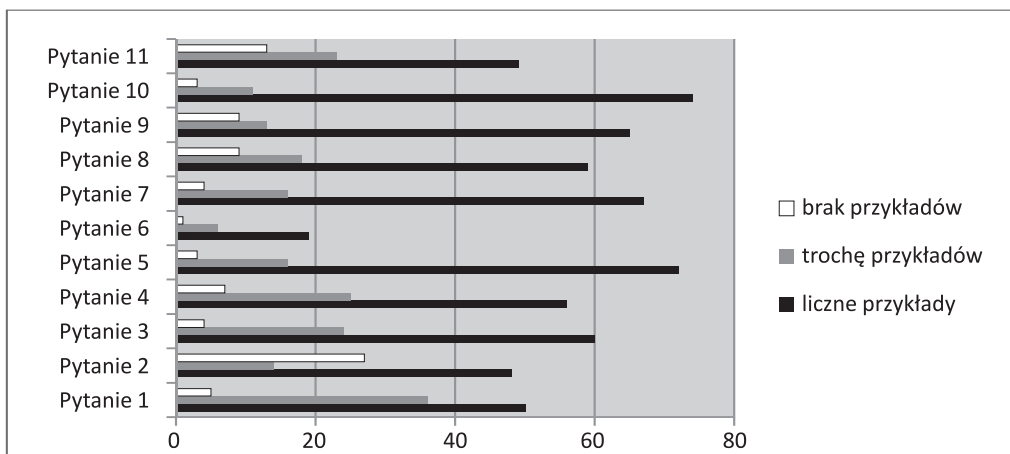
Wyniki audytu wskazują na brak przekonania nauczycieli co do tego, że szkoła jest otwarta dla wszystkich uczniów i wspiera ich w pierwszych dniach po przybyciu oraz nie zachęca ich do kontynuowania nauki języka ojczystego i używania go w klasie. Nauczyciele zauważają też, że uczniowie cudzoziemscy nie mają stworzonych warunków do współpracy z pozostałymi uczniami w klasie i szkole.

Porównanie wyników audytów 1 i 3 w grupie uczniów Szkoły Podstawowej nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi.

Audyt 1, 2009, uczniowie SP 211



Audyt 3, 2011, uczniowie SP 211



Porównanie wyników wskazuje na zmniejszenie się liczby ocen negatywnych w grupie badanych uczniów. Bardziej szczegółowo wyniki można opisać, układając je w poniższe kategorie.

Pozytywna zmiana:

1. Szkoła jest otwarta na przyjęcie każdego ucznia.
2. Szkoła pokazuje różnice kulturowe między nami jako nasze bogactwo.
9. Nauczyciele stosują różne metody w celu podnoszenia efektów nauczania.
11. W szkole docenia się wielokulturowość i znajomość języka ojczystego uczniów cudzoziemskich. Uczniowie cudzoziemscy zachęceni są do uczenia się języka ojczystego.

Brak zmiany — ocena pozytywna:

3. Istnieje system wsparcia dla uczniów, którzy czują się osamotnieni lub opuszczeni.
4. Uczniowie cudzoziemscy są zachęceni do współpracy z innymi uczniami.

5. Uczniowie cudzoziemscy mogą uczestniczyć we wszystkich zajęciach w szkole i współpracować ze wszystkimi.
7. Uczniowie i nauczyciele okazują sobie wzajemnie szacunek
8. Uczniowie mogą swobodnie mówić w szkole o tym, kim są i skąd pochodzą.
10. Nauczyciele mają wysokie wymagania wobec uczniów cudzoziemskich, oczekują dobrych wyników w nauce.

Większość uczniów SP211 nie udzieliła odpowiedzi na pytanie nr 6. Wyjaśniali, że to jest pytanie dla rodziców.

Ciekawe są wypowiedzi uczniów komentujących pytania audytu i uzasadniających swoje wypowiedzi, gdyż pokazują one odczucia uczniów na temat atmosfery panującej w szkole. Oto niektóre spośród nich:

Koleżanki i koledzy z innych krajów czują się tak samo dobrze w szkole jak my, bo w szkole są traktowani tak samo jak my, tak samo nagradzani i karani. Mogą przyłączać się do różnych klubów, samorządu uczniowskiego, uczestniczyć w zajęciach pozalekcyjnych, bo w naszej szkole nie dyskryminacji — to oczywiste! Rozmawiamy o różnicach kulturowych, zwłaszcza jak rozmawiamy o sobie.

Uczeń, 13 lat

Nasze koleżanki i koledzy z innych krajów mogą kontaktować się ze wszystkimi uczniami w klasie i szkole — tak, moją przyjaciółką jest Wietnamka, bo jest fajna. Wszyscy są równi i równo oceniani. Mogą rozmawiać w swoim języku, ale tego nie robią, bo byśmy ich nie rozumieli.

Uczennica, 13 lat

Zawsze chodzimy razem do kina, teatru, jeździmy na zielone szkoły, razem się uczymy, spędzamy przerwy, chodzimy do biblioteki, jemy obiad, spędzamy razem czas... Uczniowie cudzoziemscy biorą udział w przedstawieniach, mogą je oglądać i dawać pomysły na nie... Wszyscy znają regulamin i jego konsekwencje i to podpisują. ...Jeżeli osoba powie coś w swoim języku, nie ma konsekwencji.

Uczennica, 12 lat

Nasze koleżanki i koledzy z innych krajów mogą uczestniczyć we wszystkich zajęciach w szkole, przedstawieniach, koncertach — tak, bo tu nie ma dyskryminacji... Nauczyciele wiedzą skąd pochodzimy — tak, nie ma tu zatajania wiadomości. Nauczyciele dają nam i naszym koleżankom i kolegom z innych krajów zadania trudne, ale możliwe do wykonania i chwalą wszystkich — tak, wszyscy są traktowani po równo, to nie średniowiecze; jak mogłoby być inaczej?

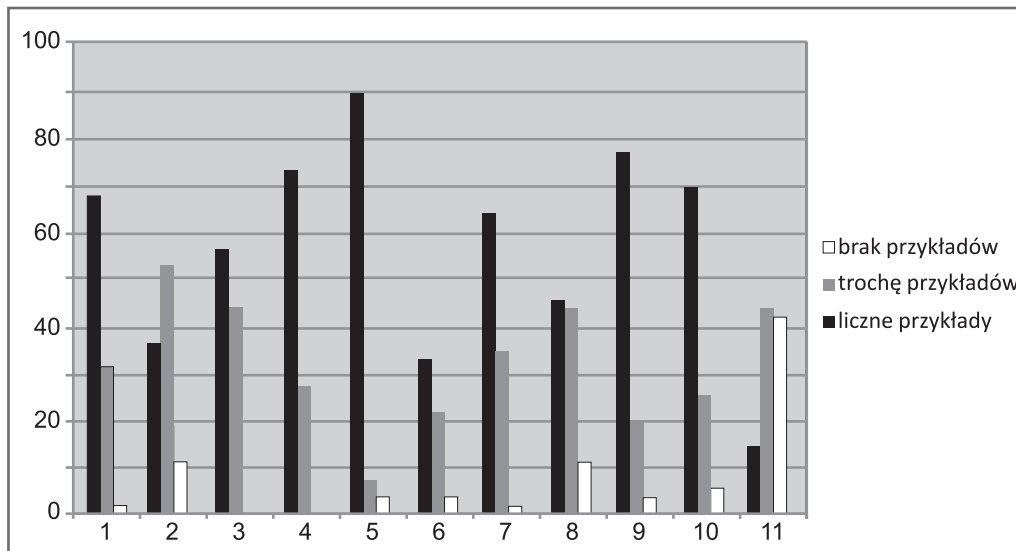
Uczeń, 13 lat

Nauczyciele pozwalają używać języka ojczystego.

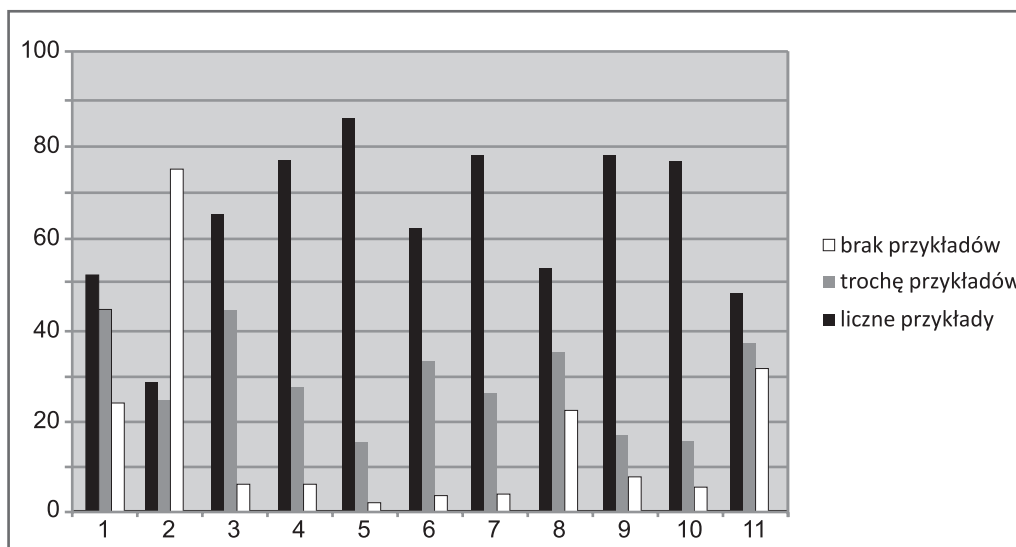
Uczeń, 12 lat

Porównanie wyników audytów 1 i 2 w grupie uczniów Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi.

Audyt 1, uczniowie G14



Audyt 2, uczniowie G14



Porównując wyniki audytów 1 i 2 dla grupy uczniów gimnazjum można zauważyć, że uczniowie nieco zmienili swoje oceny. W drugim audycie dwie sfery ocenili wyżej, jedną niżej.

Pozytywna zmiana:

- 6. Uczniowie i ich rodziny mogą uczestniczyć w organizowanych przez szkołę działaniach — wzrost liczby ocen pozytywnych.
- 11. W szkole docenia się wielokulturowość i znajomość języka ojczystego uczniów cudzoziemskich. Uczniowie cudzoziemscy zachęceni są do uczenia się języka ojczystego — wzrost liczby ocen pozytywnych.

Negatywna zmiana:

2. Szkoła pokazuje różnice kulturowe między nami jako nasze bogactwo — znaczny wzrost odsetka negatywnych odpowiedzi w porównaniu z audytem 1.

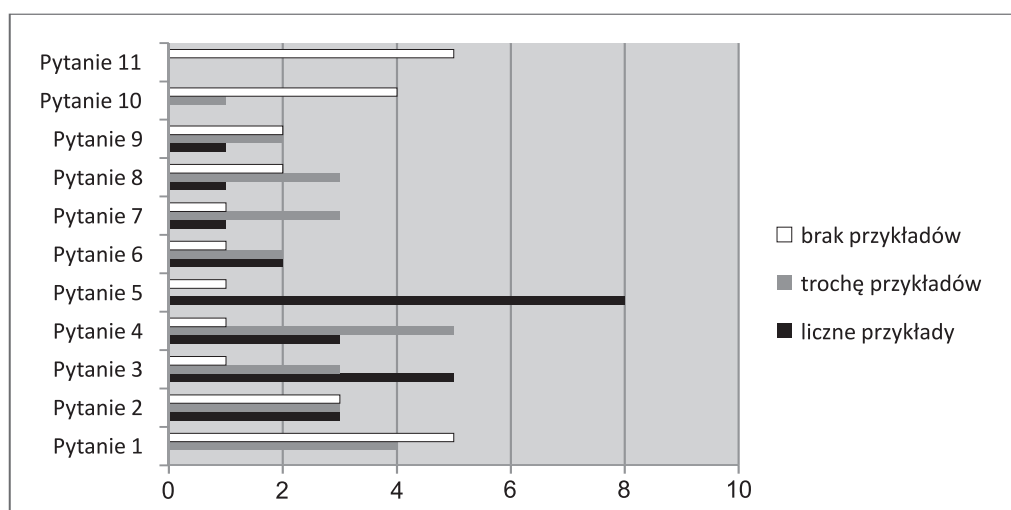
Brak zmiany — ocena pozytywna:

1. Szkoła jest otwarta na przyjęcie każdego ucznia.
3. Istnieje system wsparcia dla uczniów, którzy czują się osamotnieni lub opuszczeni.
4. Uczniowie cudzoziemscy są zachęceni do współpracy z innymi uczniami.
5. Uczniowie cudzoziemscy mogą uczestniczyć we wszystkich zajęciach w szkole i współpracować ze wszystkimi.
7. Uczniowie i nauczyciele okazują sobie wzajemnie szacunek.
8. Uczniowie mogą swobodnie mówić w szkole o tym, kim są i skąd pochodzą.
9. Nauczyciele stosują różne metody w celu podnoszenia efektów nauczania.
10. Nauczyciele mają wysokie wymagania wobec uczniów cudzoziemskich, oczekują dobrych wyników w nauce.

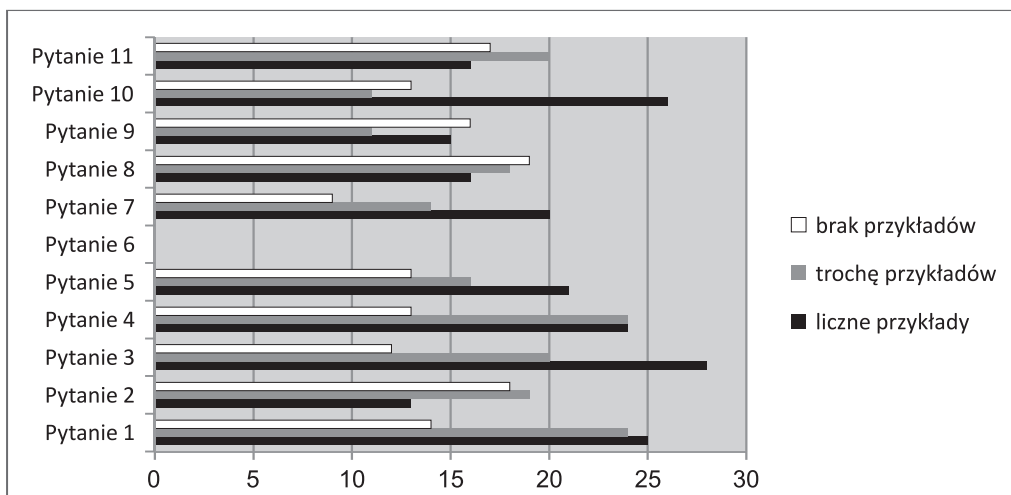
W porównaniu wyników audytów 1 i 2 dla uczniów Gimnazjum nr 14 zaskakuje fakt znacznego pogorszenia się wyniku w pytaniu nr 2. Przedmiotem audytu jest tutaj problem określony następująco: szkoła pokazuje różnice kulturowe między uczniami jako nasze bogactwo. Opis wskazuje na dwa elementy: 1. W szkole wiszą plakaty podkreślające różnice kulturowe pomiędzy uczniami; 2. W szkole świętowane są dni ważne dla różnych kultur. Wydaje się zatem, że w pracy z uczniami powinno się położyć szczególny nacisk na przedstawianie różnych kultur jako mozaiki szkolnej, która tworzy interesującą i atrakcyjną atmosferę szkolną.

Porównanie wyników audytów 1 i 3 dla grup nauczycieli i uczniów Szkoły Podstawowej nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi.

Audyt 1, 2009, nauczyciele SP 211



Audyt 1, 2009, uczniowie SP 211

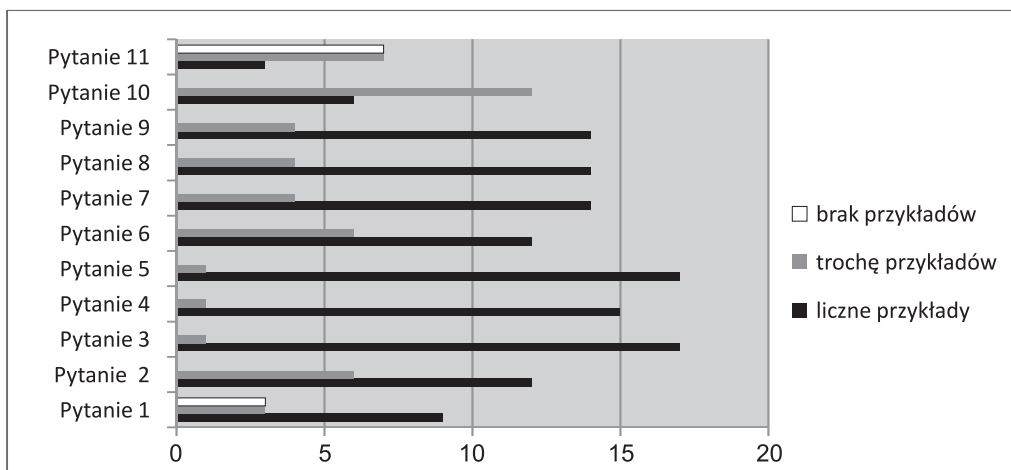


Większość ocen nauczycieli jest zgodna z ocenami uczniów. W grupie nauczycieli zauważalna jest tendencja do ocen bardziej krytycznych w porównaniu z ocenami uczniów. Wśród różnic niżej wymienione są najistotniejsze:

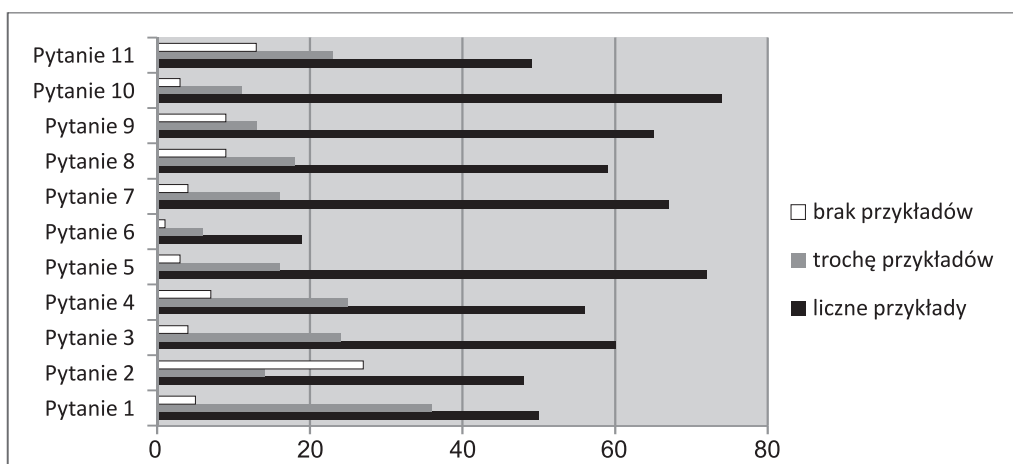
Negatywna ocena nauczycieli — pozytywna ocena uczniów

1. Szkoła jest otwarta na przyjęcie każdego ucznia.
7. Uczniowie i nauczyciele okazują sobie wzajemnie szacunek.
10. Nauczyciele mają wysokie wymagania wobec uczniów cudzoziemskich, oczekują dobrych wyników w nauce.
11. W szkole docenia się wielokulturowość i znajomość języka ojczystego uczniów cudzoziemskich. Uczniowie cudzoziemscy zachęceni są do uczenia się języka ojczystego — wzrost liczby ocen pozytywnych.

Audyt 3, 2011, nauczyciele SP 211



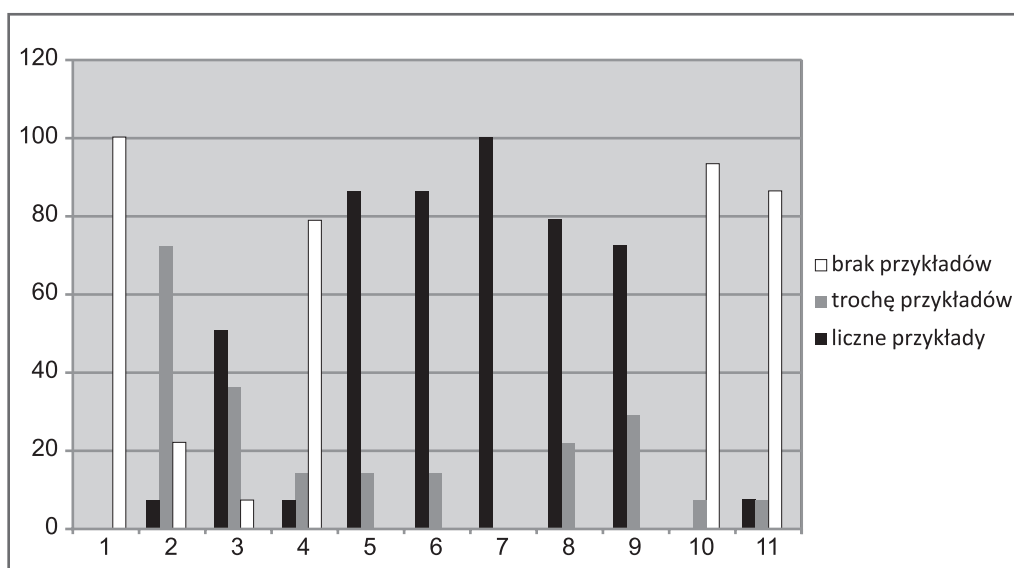
Audyt 3, 2011, uczniowie SP 211



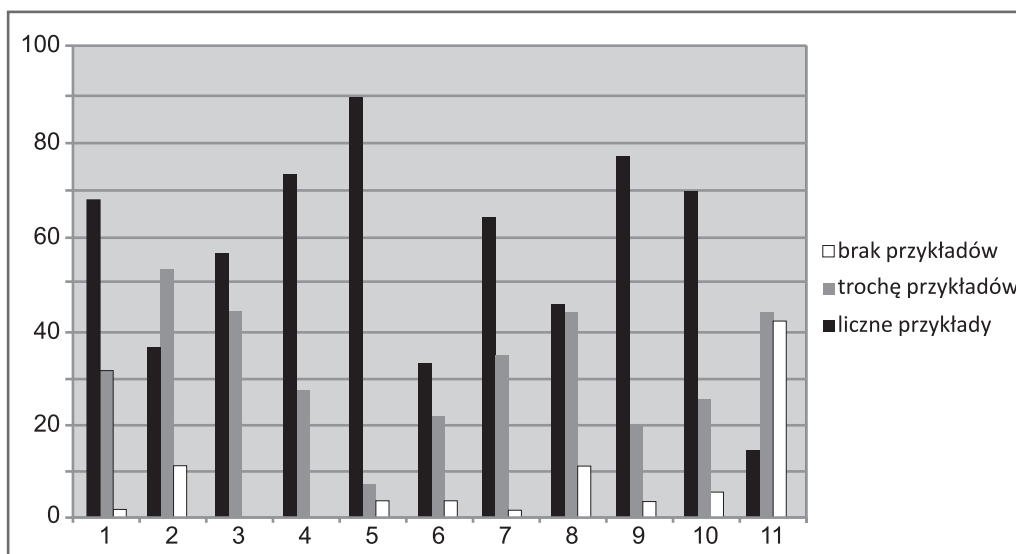
Audyt nr 3 wskazuje na zmniejszenie różnic pomiędzy oceną nauczycieli i uczniów w stosunku do wyników z audytu nr 1. Tendencja nauczycieli do stosowania oceny negatywnej (w porównaniu z analogiczną oceną uczniów) wydaje się zanikać. Spośród różnic zauważalnych w pierwszym audycie, jedna pozostaje nadal aktualna. Nauczyciele nie zmienili zdania na temat zachęcania obcokrajowców do uczenia się i używania języka rodzimego w szkole (pytanie 11). Nadal uważają, że szkoła tego nie promuje. Większość uczniów natomiast uważa, że szkoła daje takie możliwości. Poza tym, w odpowiedzi na pytanie 2 „Szkoła pokazuje różnice kulturowe między uczniami jako nasze bogactwo” wszyscy nauczyciele dają pozytywne oceny. Wśród ocen uczniowskich pojawiają się tu jednak oceny negatywne.

Porównanie wyników audytów 1 i 3 dla grup nauczycieli i uczniów Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi.

Audyt 1, 2009, nauczyciele G14



Audyt 1, 2009, uczniowie G14

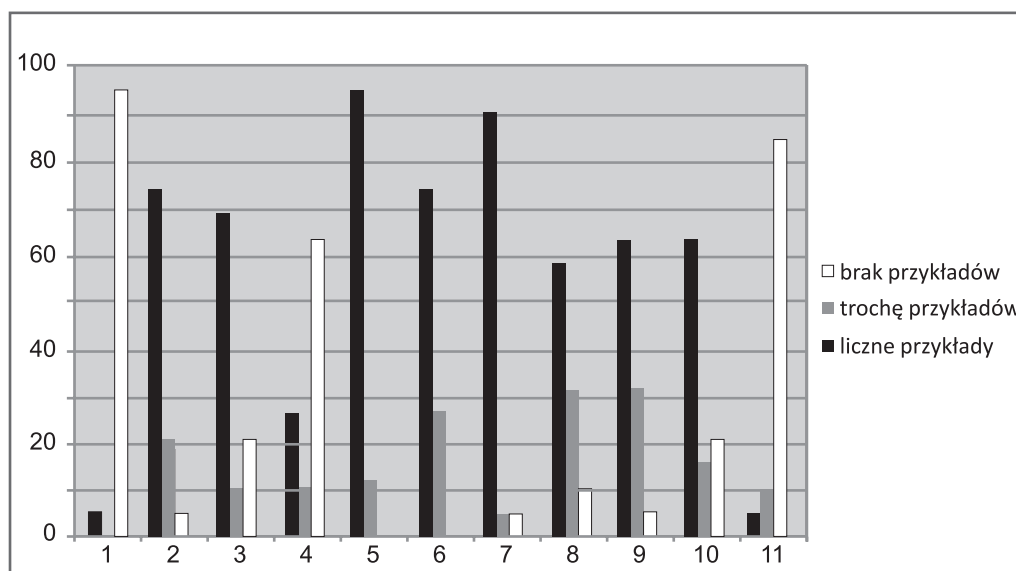


Analizując wykresy prezentujące wyniki badań zauważamy, że uczniowie wydali zdecydowanie mniej ocen negatywnych niż nauczyciele. Różnice zauważalne są w następujących obszarach:

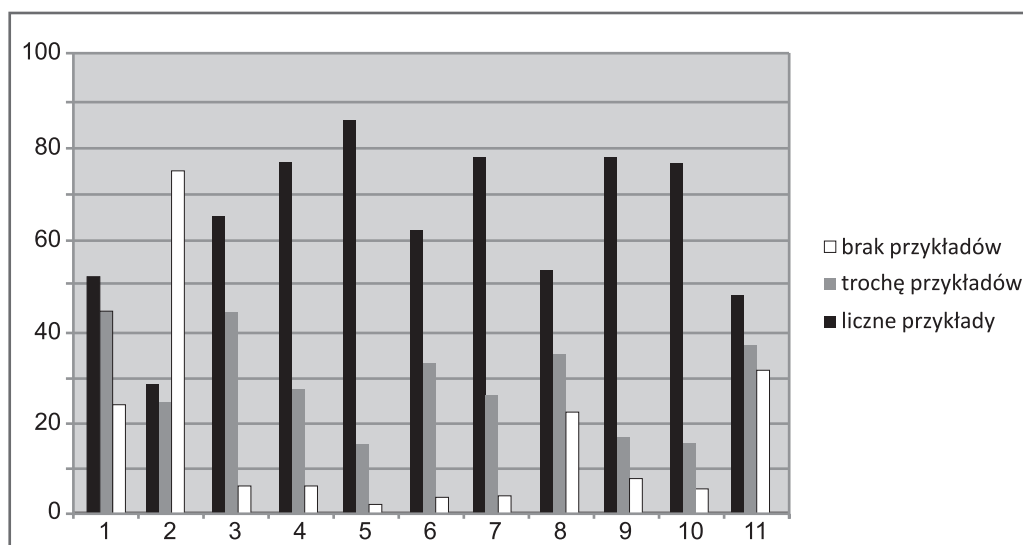
Negatywna ocena nauczycieli — pozytywna ocena uczniów:

1. Szkoła jest otwarta na przyjęcie każdego ucznia.
4. Uczniowie cudzoziemscy są zachęceni do współpracy z innymi.
10. Nauczyciele mają wysokie wymagania wobec uczniów cudzoziemskich, oczekują dobrych wyników w nauce.
11. W szkole docenia się wielokulturowość i znajomość języka ojczystego uczniów cudzoziemskich. Uczniowie cudzoziemscy zachęceni są do uczenia się języka ojczystego.

Audyt 2, 2011, nauczyciele G14



Audyt 2, 2011, uczniowie G14



Porównanie wyników audytu 2 dla nauczycieli i uczniów pozwala stwierdzić, że w Gimnazjum 14 utrzymała się rozbieżność ocen i tendencja nauczycieli do podtrzymywania negatywnych ocen w obszarach 1, 4 i 11. Pojawiła się też nowa rozbieżność w ocenie obszaru 2, pozytywna ocena nauczycieli i negatywna uczniów.

Negatywna ocena nauczycieli, pozytywna ocena uczniów:

1. Szkoła jest otwarta na przyjęcie każdego ucznia.
4. Uczniowie cudzoziemscy są zachęceni do współpracy z innymi uczniami.
11. W szkole docenia się wielokulturowość i znajomość języka ojczystego uczniów cudzoziemskich. Uczniowie cudzoziemscy zachęceni są do uczenia się języka ojczystego.

Pozytywna ocena nauczycieli, negatywna ocena uczniów:

2. Szkoła pokazuje różnice kulturowe między nami jako nasze bogactwo.

Szkolenia nauczycieli INSETT 1 i INSETT 2

Ewa Pawlic-Rafałowska

Szkolenia metodyczne dla nauczycieli INSETT 1 i INSETT 2, szczegółowo opisane w *Pakiecie szkoleniowym dla nauczycieli* to element wielokierunkowych działań w ramach partnerskiego projektu „Caerdydd-Warsaw”, których celem było przygotowanie pracowników szkoły do pracy z dziećmi cudzoziemskimi, stworzenie programów wsparcia dla wskazanych grup cudzoziemców, przygotowanie młodych nauczycieli oraz studentów kierunków pedagogicznych do pracy w zmieniającym się środowisku edukacyjnym, a także opracowanie materiałów stanowiących pomoc w realizacji powyższych celów (*Pakiet powitalny dla dzieci i rodziców, Pakiety szkoleniowe, Przewodnik dobrych praktyk*).

W ramach realizacji zadań w czterech pilotażowych szkołach partnerskich (w Warszawie: Szkoła Podstawowa nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi im. Janusza Korczaka i Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi im. Leopolda Staffa oraz Cardiff: St. Mary's Primary Catholic School i Michaelston Community College dokonano wstępnej diagnozy, która pozwoliła ocenić postawy kadry zarządzającej szkołą, nauczycieli, administracji, osób wspierających, dotyczące włączania do społeczności szkolnej nowo przybyłych uczniów. Na podstawie analizy wyników audytu i przeprowadzonego w warszawskich szkołach pilotażowych stworzono program szkoleń, który został wdrożony od października do listopada 2010r.

Celem opracowanej oferty szkoleniowej jest wsparcie warszawskich placówek edukacyjnych, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie w zarządzaniu różnorodnością i wielokulturowością, wzbogacenie wiedzy na temat dialogu międzykulturowego, a także dostarczenie narzędzi do pracy w międzykulturowych klasach.

Cykl szkoleń — INSETT 1 — obejmował pięć modułów (30 godz.)

- **Moduł I** - Przepisy prawne dotyczące statusu cudzoziemców w Polsce oraz ich prawa do edukacji.
- **Moduł II** — Metody komunikacji kadry pedagogicznej z rodzicami uczniów cudzoziemców.
- **Moduł III** — Projektowanie działań w obszarze budowania skutecznej komunikacji w celu przeciwdziałania dyskryminacji w środowisku zróżnicowanym kulturowo.
- **Moduł IV** — Znaczenie tożsamości kulturowej w odniesieniu do integracji uczniów cudzoziemskich.
- **Moduł V** — Nauczanie języka polskiego jako drugiego oraz integracja ucznia cudzoziemskiego z zespołem klasowym.

Wyniki audytu II przeprowadzonego po zakończeniu cyklu warsztatów potwierdziły pozytywne zmiany w postawach uczestników dotyczące włączania uczniów cudzoziemskich do zespołów klasowych i ich integracji ze społecznością szkolną. Na podstawie analizy wniosków z ewaluacji szkoleń (INSETT 1) przygotowano zajęcia (INSETT 2) pogłębiające treści wskazane przez nauczycieli za szczególnie ważne.

W ramach INSETT 2 odbyły się warsztaty nt. *Edukacyjne trudności dzieci cudzoziemskich (ze szczególnym uwzględnieniem traumy wojennej)* oraz konsultacje, których tematyka dotyczyła m.in. edukacji uczniów cudzoziemskich: oceniania wiedzy i umiejętności, ustalania wymagań edukacyjnych, metod nauczania w międzykulturowej klasie.

Szkolenia metodyczne dla nauczycieli INSETT 1 i INSETT 2 zostały szczegółowo opisane w *Pakiecie szkoleniowym dla nauczycieli* zawierającym programy modułów oraz wybrane materiały z realizacji poszczególnych warsztatów. Intencją realizatorów projektu było, by wymienione wyżej materiały mogły być wykorzystane do pracy w innych szkołach.

Grupa wsparcia rodziców

Emilia Skiba

Jednym z celów projektu było stworzenie systemu informacji i wsparcia dla nowo przybyłych rodziców. Obok pakietu powitalnego ulepszenie systemu informacji zakładało także utworzenie regularnie działającej Grupy Wsparcia Rodziców, składającej się z rodziców zarówno z rodzin migrantów, jak i polskich, którzy byliby gotowi wolontaryjnie pomagać nowym migrantom w lepszym poznaniu polskiego systemu edukacji i łatwiejszej adaptacji w społeczności szkolnej.

Pomimo starań podjętych przez partnerów projektu, nie udało się zawiązać regularnie działającej grupy rodziców. W dużej mierze spowodowane jest to wciąż relatywnie niewielką liczbą cudzoziemców, których dzieci kształcą się w szkołach pilotażowych projektu. W obu placówkach zorganizowano jednak spotkania z rodzicami, podczas których podjęto tematy takie jak: trudności formalne, kulturowe i językowe napotkane w trakcie wdrażania się w polski system edukacji; różnice między polskim systemem oświaty a systemami w krajach pochodzenia; oczekiwania rodziców wobec szkoły; kłopoty w komunikacji ze szkołą; trudności adaptacyjne, z którymi spotkały się ich dzieci. Spotkania z rodzicami przyczyniły się do lepszego sprecyzowania, jakie informacje powinny znaleźć się w dedykowanej im broszurze z pakietem powitalnym.

Niezależnie od zakończenia projektu, szkoły pilotażowe oraz Biuro Edukacji są otwarte na zorganizowanie regularnie działającej Grupy Wsparcia Rodziców, która mogłaby zaistnieć jako międzyszkolna organizacja rodziców, chcących aktywnie wspierać nowo przybyłych migrantów. Szczegółowe informacje dostępne są na stronie internetowej projektu (www.caerdydd-warsaw.eu).

Część V

WSPARCIE UCZNIA CUDZOZIEMSKIEGO W POLSCE I W WALII

Codziennością walijskiej szkoły jest pojawianie się uczniów odmiennych etnicznie. Również w polskiej szkole jest to zjawisko coraz częstsze. Zarówno szkoły w Polsce jak i w Wielkiej Brytanii w różnie są przygotowane do przyjęcia uczniów cudzoziemskich. Edukacja dzieci romskich i dzieci z rodzin wędrujących jest przykładem rozwiązania systemowego zastosowanego w Walii. Doświadczenia dyrektora Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemczech pokazują wyzwania, z jakimi spotyka się społeczność szkoły przyjmującej uchodźców. O potrzebach uczniów ukraińskich i czeczeńskich uczęszczających do szkół w Polsce mówią ich rodzice, którzy zgodzili się napisać kilka słów do niniejszego Przewodnika, wierząc, że ich słowa zostaną usłyszane przez osoby zarządzające szkołami. Opisany poniżej pilotaż zajęć antydyskryminacyjnych dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych jest przykładem współpracy organizacji pozarządowych ze szkołą w celu wsparcia ucznia cudzoziemskiego. Przedstawiając zaś współpracę Akademii Pedagogiki Specjalnej z Biurem Edukacji Urzędu m.st. Warszawy chcemy podkreślić wagę współdziałania uczelni i organów prowadzących szkoły w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli, przygotowanych do pracy z grupami wielokulturowymi.

Edukacja dzieci romskich i dzieci z rodzin wędrujących. Przykład rozwiązania systemowego z Walii.

Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

W marcu 2008 roku władze edukacyjne Walii, Welsh Assembly Government, Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills opublikowały dokument „*Moving forward — Gypsy Traveller Education*”. Dokument został przygotowany jako przewodnik, którego wiodącym

motywem są szczególne potrzeby edukacyjne Romów i innych osób często zmieniających miejsce zamieszkania (*Gypsy i Traveller learners*)¹. Po kolejnych rozszerzeniach Unii Europejskiej przybyło ludzi przemieszczających się w poszukiwaniu pracy oraz Romów pochodzących z innych krajów europejskich. Autorzy zwracają uwagę na fakt, że potrzeby edukacyjne tych grup wiążą się ściśle z kulturą, systemem wartości oraz występowaniem takiego procesu edukacyjnego, który nie ma cechy ciągłości. Istotne jest nakreślenie sytuacji prawnej i kulturowej grup osób wędrujących, wskazanie dobrych praktyk w kontekście włączania do edukacji i możliwości uzyskania wsparcia. Adresatami są lokalne władze oświatowe, szkoły i organizacje działające na rzecz dzieci i młodzieży².

Zaakcentowano kilka najważniejszych zadań szkoły:

1. Promowanie równości szans edukacyjnych dla wszystkich uczniów — główny czynnik wpływający na redukcję barier w edukacji dzieci zagrożonych niepowodzeniem szkolnym oraz ich rodzin.
2. Zapobieganie przemocy, rasizmowi oraz zapewnienie takich samych szans edukacyjnych dla różnych grup uczniów, w tym uczniów z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi — w celu promowania włączania do edukacji.
3. Promowanie równości rasowej i szacunku dla grup z mniejszości etnicznych.
4. Budowanie systemu wsparcia uczniowskiego jako elementu strategii zapobiegającej przemocy i rasizmowi, z uwzględnieniem elementów kulturowych, na przykład faktu, że uczniowie romscy mogą mieć trudności z zaakceptowaniem wsparcia ze strony uczniów nie należących do ich społeczności kulturowej.
5. Wprowadzenie mechanizmów zapewniających aktywny udział uczniów romskich w samorządzie szkolnym i zachęcających rodziców do aktywności w Radzie Rodziców.

Włączanie

Autorzy pokazują, że wskazanie dobrych praktyk w odniesieniu do problemu włączania do edukacji opiera się na kilku zasadniczych elementach. Są to: programy nauczania, prace domowe, dostępność edukacji, uczęszczanie do szkoły/ absencja, promowanie ciągłości nauczania, przerwy w nauce i edukacja w domu.

Promowanie równości szans i wartości oraz wskazywanie bogactwa wynikającego z różnorodności ma na celu włączenie wszystkich do edukacji poprzez wspieranie identyfikacji kulturowej, celebrowanie różnorodności kulturowej. Chodzi o to, by ułatwić uczniom zdobycie pozytywnych doświadczeń związanych z kulturą własną oraz innymi kulturami. Wszystkie dzieci powinny mieć zagwarantowane takie same możliwości rozwoju, zdobycia umiejętności istotnych do tego, by być gotowym do uczenia się przez całe życie. W niektórych szkołach młodzieży oferuje się, poza tradycyjną edukacją, rozmaite kursy, wsparcie indywidualne i poradnictwo zawodowe³.

Edukacja uczniów romskich i migrujących wiąże się z różnymi problemami⁴. I tak podkreślono na przykład, że zazwyczaj rodzice dostrzegają zalety podstawowej edukacji i nabycia przez dziecko takich umiejętności jak czytanie, pisanie i liczenie. Jednak nauka szkolna to tylko jeden z elementów edukacji, pozostałe mają miejsce w domu, w grupie społecznej. Romscy chłopcy bardzo szybko podejmują pracę wraz ze swoimi ojcami, a dziewczynki włączane są do prac domowych. Poza tym romscy rodzice mają często negatywny obraz szkoły ponadpodstawowej — edukacja seksualna, używki i zachowania nastolatków są częstymi przyczynami niepodjęcia nauki przez ich dzieci na tym etapie edukacyjnym. Wskazuje się jednak na zachodzącą zmianę postaw w tej grupie rodziców, wynikającą z faktu kurczenia się możliwości tradycyjnych form samozatrudnienia

¹ Moving Forward — Gypsy Traveller Education. Welsh Assembly Government Circular No: 003/2008, s. 4

² Ibidem, s. 4

³ Ibidem, s.13

⁴ Ibidem, s. 14

i podejmowania pracy zarobkowej na zewnątrz wspólnoty. Przy braku określonych kwalifikacji ich dzieci skazane są na prace najniżej opłacane lub, co gorsze, na bezskuteczne poszukiwania jakiegokolwiek pracy. Rodzice coraz częściej rozumieją te wyzwania. Nauczyciele powinni więc elastycznie **dostosowywać programy nauczania** do potrzeb uczniów i włączać rodziców w proces edukacji swoich dzieci. Ważne jest też włączenie elementów nauczania o kulturze, nawet wtedy, gdy w danej szkole nie ma uczniów romskich⁵. Uczniowie i ich rodzice chętniej włączają się do edukacji, jeśli w szkole spotkają się ze swoją rodzimą kulturą, historią, językiem i wartościami. Pokazywanie stylu życia mniejszości w pozytywnym świetle może tylko przynieść korzyści. Klasy szkolne i biblioteki powinny być wyposażone w odpowiednie pomoce i lektury.

Edukacja przedszkolna i klasa 0

Przygotowanie do podjęcia edukacji szkolnej to kolejne zagadnienie podejmowane przez autorów Moving Forward — Gypsy Traveller Education. Zwracają oni uwagę, że dzieci z rodzin migrujących i romskich skazane są na niepowodzenia już na samym początku drogi. Często nie mają one bowiem kontaktu z językiem pisanym, kontaktów społecznych poza własną grupą kulturową oraz doświadczenia z uczeniem się poprzez zabawę w wieku przedszkolnym. W niektórych miejscach organizuje się naukę języka w mobilnym przedszkolu, organizuje się specjalne wsparcie dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, centra szkolenia zawodowego dostosowują programy do potrzeb określonych grup.

Zazwyczaj nie ma większych trudności z objęciem edukacją dzieci na poziomie szkoły podstawowej. Szkoły proponują różne strategie, które mają zapewnić takie opanowanie umiejętności czytania, pisania i umiejętności matematycznych, by były zgodne z obowiązującą podstawą programową. Deficyty powinny być wyrównywane systematycznie.

Wśród przykładów dobrych praktyk można wymienić promowanie wartości edukacji. W celu przekonania rodziców do zapewnienia edukacji swoim dzieciom niektóre przedszkola i szkoły decydują się na delegowanie wybranych pracowników (nauczycieli) do żłobków, do których uczęszczają dzieci romskie. Osoby te mają zachęcić rodziców do zapisania dziecka do przedszkola lub klasy 0. Niektóre placówki organizują dla aktualnych i potencjalnych uczniów projekty typu *language and play*, realizując uczenie języka poprzez zabawę.

I i II etap edukacyjny oraz przejście na III

W szkołach podstawowych nauczyciele mogą wykorzystywać testy diagnostyczne w celu zaplanowania odpowiedniego wsparcia danemu uczniowi. Szkoły oferują pomoc indywidualną lub wsparcie dla grupy uczniów. Ważne jest, by dzieci romskich i dzieci z rodzin migrujących nie łączyć w grupie z uczniami mającymi orzeczenia do edukacji specjalnej. Niski poziom umiejętności nie musi wynikać z obniżonych możliwości, ale może być rezultatem braku doświadczeń edukacyjnych, czy stylu życia w danej rodzinie⁶. Istnieje ryzyko, że dziecko romskie, które zostanie umieszczone w grupie z uczniami o obniżonych możliwościach, straci motywację do pokonywania trudności i uczenia się w ogóle. Tego typu sytuacje są też demotywujące dla rodziny. Oczywiście, jeśli przeprowadzona diagnoza wskaże na obniżone możliwości dziecka, adekwatna pomoc powinna być zaproponowana.

Nauczyciele powinni zwracać szczególną uwagę na to, by ich wymagania wobec dzieci romskich i dzieci z rodzin wędrujących nie były mniejsze niż wobec innych uczniów. Powinno się zwracać uwagę na fakt, że często słabsze wyniki w nauce dzieci romskich, wynikające z nieregularnego

⁵ Ibidem, s. 16

⁶ Ibidem, s.17

uczęszczania do szkoły, są w jakimś sensie równoważone przez nabywaną przez nich wiedzę i umiejętności kulturowe. Ważne jest, by nauczyciele nie uznawali za sukces wyniku, który nie jest poniżej średniej. Uczniowie romscy, którzy mają potencjalne zdolności w zakresie danego przedmiotu, tak jak inne dzieci potrzebują wsparcia i motywowania. Ich sukces zachęca innych członków wspólnoty do wspierania edukacji swoich dzieci.

W procesie edukacji szczególnie ważne jest realizowanie również treści kulturowych, które są bliskie poszczególnym uczniom i ich rodzinom. Jeśli realizowany przez nauczyciela program i podręcznik takich treści nie zawiera, nauczyciel może je włączyć sam, wybrać to, co będzie adekwatne dla określonej grupy uczniów. Moment promowania ucznia do następnej klasy, z I na II, czy z II na III etap edukacyjny są kluczowe. Ważne są wtedy dobre relacje z rodzicami i daną społecznością, zrozumienie, empatia i elastyczność.

Jako przykłady dobrych praktyk autorzy podają projekt „Roots of Torfaen”. Uczniowie koncentrowali się na poszukiwaniu korzeni i zgłębianiu historii swojej rodziny. Nagrywali wywiady ze starszymi członkami swoich rodzin. Pozwoliło to odkryć wiele ciekawych historii związanych ze społecznością lokalną. Wszyscy uczniowie, w tym i romscy, mogli podzielić się swoimi odkryciami z rówieśnikami. Projekt ten zaowocował kolejnymi działaniami kulturalno-historycznymi, na przykład rodzinnymi wizytami w muzeum górnictwa⁷.

W niektórych szkołach podstawowych dokonano adaptacji programów nauczania, tak by odpowiednio dostosować je do uczniów romskich i uczniów z rodzin migrujących. Włączono między innymi analizę różnych typów domów, w tym wóz cygański, zdobienie wozu, prace z najbardziej znanymi baśniami romskimi. Uwzględniono również znaczenie zwierząt w kulturze romskiej, zwłaszcza koni i psów. Ten element zintegrowano z nauką o zwierzętach w ogóle.

III etap edukacyjny

Ważne jest, by mieć świadomość, że niektórzy romscy rodzice spostrzegają gimnazjalny etap edukacyjny jako niezbyt bezpieczny dla swoich dzieci — ze względu na środowisko rówieśnicze. Tylko co czwarty romski absolwent szkoły podstawowej w Walii trafia do gimnazjum. Niewiele szkół robi cokolwiek, by przyciągnąć, a potem zatrzymać uczniów romskich. Większość nauczycieli ma bardzo niskie oczekiwania w stosunku do takich uczniów. Rzadko włącza się elementy kultury romskiej do programów nauczania⁸.

Jednak, pomimo tych negatywnych doświadczeń, można też wskazać przykłady dobrych praktyk. I tak dobrym rozwiązaniem wydaje się zaproponowanie elastycznego dla danego ucznia planu lekcji. Plan taki jest uzgadniany wspólnie z rodzicami, którzy wskazują na przedmioty, ich zdaniem, najważniejsze. Zwiększa to szansę na regularne uczęszczanie dzieci do szkoły, a zatem i na ukończenie jej z pozytywnym rezultatem.

IV etap edukacyjny

Etap edukacyjny obejmujący w Walii uczniów w wieku 14–19 lat jest kolejnym krytycznym momentem w edukacji uczniów z rodzin migrujących. W społecznościach migrujących, w tym i romskiej, oczekuje się tego, by chłopcy w tym wieku włączali się do tradycyjnych rodzinnych interesów. Zaś 13–14 -letnie dziewczynki mają zajmować się domem i rodziną. Członkowie tych społeczności uznają, że edukacja powinna zakończyć się, zanim młody człowiek ukończy 13–14 lat. Edukacja to dla wielu rodziców umiejętność czytania i pisanie oraz liczenia. Inne przedmioty mogą nie być spostrzegane jako konieczne i pożądane.

⁷ Ibidem, s. 18

⁸ Ibidem, s. 19

Jednak zmiany zachodzące we współczesnym świecie mają również wpływ na rodziny migrujące. I tak ograniczenia w dostępie do prac sezonowych, na przykład w rolnictwie, doprowadziły do tego, że niektórzy rodzice zaczynają rozważać możliwość podjęcia pracy poza własną wspólnotą, a co za tym idzie, dostrzegają potrzebę zdobycia konkretnych umiejętności i kwalifikacji. Szkoły mają więc szansę zachęcić rodziców i uczniów do kontynuowania nauki na tym etapie edukacyjnym.

Przykładem dobrej praktyki jest tutaj zaproponowanie wspólnego kursu umiejętności zawodowych dla uczniów, ich rodziców i innych dorosłych członków danej społeczności. W północnej Walii szkoły oferują dodatkowe przedmioty i zajęcia pozalekcyjne dla uczniów starszych. Jako przykłady takich zajęć można podać zajęcia warsztatowe z mechaniki pojazdów, klub dla chcących odrabiać prace domowe czy grupowe zajęcia dla dziewcząt.

Prace domowe

Odrabianie prac domowych może stanowić nie lada wyzwanie dla wielu uczniów z rodzin migrujących ze względu na brak odpowiedniego do tego miejsca w domu. Rodzice, którzy sami mają niewielkie doświadczenie edukacyjne, mogą nie dostrzegać tego problemu, a tym samym nie będą potrafili go rozwiązać. Szkoła powinna więc zadbać o to, by wszyscy uczniowie, którzy tego potrzebują, mieli szansę odrobić lekcje w szkole. Różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne, (np. „kluby prac domowych”) powinny być organizowane w takich godzinach, by uczniowie mogli wziąć w nich udział. Innym rozwiązaniem może być wyznaczenie opiekuna-mentora. W niektórych szkołach w Walii włącza się daną społeczność do planowania i organizowania takich działań, które mogą zapobiec pojawieniu się poczucia izolacji u danego ucznia.

Dostępność szkoły

W przypadku uczniów z rodzin migrujących bardzo ważny jest pierwszy kontakt, jaki ze szkołą mają rodzice i dziecko. Nawiązanie dobrego kontaktu z rodzicami i zaangażowanie w ich w proces edukacji dziecka wtedy, gdy dziecko uczęszcza do przedszkola i szkoły podstawowej wydają się być kluczowymi czynnikami sukcesu. Pozytywne doświadczenia z systemem edukacji zachęcają zarówno dzieci, jak i ich rodziców do jej kontynuowania. Wszystkie dzieci i ich rodzice chcą być tymi, którzy w szkole są mile widziani, chcą czuć się w niej dobrze. Jest to szczególnie ważne dla tych, którzy spotykają się z agresją i przemocą.

Kontakty z rodzicami

Szkoły mogą wprowadzić określone procedury i ustalić odpowiednie sposoby komunikowania się z rodzicami. W każdej placówce powinno się powołać jednego nauczyciela (lub innego doświadczonego pedagoga), najlepiej z zespołu kierowniczego, który będzie odpowiedzialny za kontakty z rodzinami romskimi lub migrującymi. Ta osoba będzie kontaktować się z innymi nauczycielami tylko wtedy, kiedy będzie to konieczne. Jej zadaniem będzie wyjaśnianie rodzinom migrującym wszystkich spraw związanych ze szkołą, jej strukturą, nauczaniem, itp., zwłaszcza przy pierwszym kontakcie rodziny ze szkołą, kiedy to pojawia się najwięcej pytań i problemów.

- Personel administracyjny powinien być przyjaźnie nastawiony rodziców i uczniów, wrażliwy na ich potrzeby, na przykład przy uzupełnianiu formularzy.
- Dyrektor (lub inna osoba z zespołu kierowniczego) powinien spotkać się z rodzicami i uczniem, wyjaśnić, jak zorganizowana jest szkoła, uzgodnić sposób komunikowania się szkoły i rodziców.

- W szkołach powinno być przeprowadzone szkolenie (dla całego personelu), którego celem byłoby budowanie świadomości kulturowej, przekazanie informacji na temat specyfiki kultury romskiej i innych społeczności migrujących oraz wpływu kultury na przebieg edukacji.

Frekwencja i nadrabianie zaległości

Dzieci romskie i dzieci z rodzin migrujących mogą być nieobecne w szkole częściej niż ich rówieśnicy. Powodem bywają nie tylko cykliczne podróże związane z pracą podejmowaną przez rodziców, ale również podróże związane z udziałem w spotkaniach rodzinnych, weselach, pogrzebach czy targach koni. Te nieobecności można traktować jako usprawiedliwione.

- Wskazane byłoby przygotowanie pakietu pomocy, zakresu materiału dla uczniów, którzy cyklicznie są nieobecni w szkole, tak by mogli, w miarę możliwości, pracować indywidualnie w domu. Dobrze byłoby również ustalić, w jaki sposób mogą oni i ich rodzice kontaktować się z nauczycielami, gdy są nieobecni w szkole. Dobry kontakt z rodzicami jest istotny gdyż nauczyciele, w uzgodnieniu z nimi, mogą przygotować pakiety dla indywidualnego ucznia, przewidując okresy absencji.
- Pozytywne nastawienie ze strony szkoły (na przykład zwracanie uwagi na sukcesy, a nie tylko koncentrowanie się na problemach) jest czynnikiem wpływającym na zmniejszenie absencji danego ucznia.
- Odpowiednio udzielane wsparcie, odpowiadające rzeczywistym potrzebom oraz takie prowadzenie ucznia, które będzie koncentrowało się na jego osiągnięciach, wzmacnia pozytywną postawę ucznia i rodziców wobec szkoły⁹.

Nauczyciele

Z punktu widzenia edukacji włączającej różne grupy etniczne do procesu uczenia się istotne są umiejętności i postawa nauczycieli i innych pracowników szkoły. Najistotniejsze wydają się:

- szacunek do uczniów różnego pochodzenia etnicznego, religijnego, językowego
- umiejętność rozpoznawania i zaspokajania różnych potrzeb edukacyjnych
- dostrzeganie wartości w różnorodności
- umiejętność włączania wszystkich uczniów do życia szkolnego
- umiejętność stawiania czoła problemom związanym z przemocą.

Dyrektorzy szkół powinni mieć świadomość tego, że pracownicy mogą potrzebować szkoleń, na przykład w zakresie uwrażliwiania na kulturę. W niektórych szkołach, tam gdzie nawiązano bardzo dobre relacje z rodzicami i społecznością romską, członkowie tej społeczności chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami z gronem pedagogicznym i uczniami. To pozwala eliminować negatywne stereotypy i uprzedzenia i wpływa na podniesienie samooceny w społeczności romskiej (i migrującej)¹⁰.

Szczególne potrzeby edukacyjne

Uczniowie romscy i uczniowie z rodzin migrujących są często klasyfikowani przez szkoły jako mający specjalne lub szczególne potrzeby edukacyjne. Tak jak to wcześniej było wspomniane, przyczyną słabszych osiągnięć edukacyjnych może być relatywnie duża absencja szkolna, a nie dysfunkcje dziecka w zakresie zdolności uczenia się. Jeśli uczeń przeciętnie zdolny zostaje zaklasy-

⁹ Ibidem, s. 25

¹⁰ Ibidem, s. 30

fikowany jako mający specjalne potrzeby edukacyjne, zniechęca się do nauki. Wśród innych czynników wpływających na poziom osiągnięć są wpływy środowiskowe, dostęp do edukacji i informacji, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. Trzeba o tym wszystkim pamiętać planując wsparcie dla danego ucznia.

Współpraca z rodzinami

Najlepsze praktyki pokazują, że osiągnięcia szkolne uczniów romskich i migrujących są ściśle powiązane z relacjami z rodzicami i całymi społecznościami. Rodziny, które czują się doceniane przez szkołę, mają bardziej pozytywne nastawienie do edukacji i są przychylne wobec kontynuowania nauki przez ich dzieci. Sytuacją idealną jest taka, gdy szkoła staje się centrum dla społeczności, której służy i swoje działania adresuje do dzieci, rodzin i całej społeczności. Rodzice mogą być włączani w życie szkoły na wiele sposobów. Mogą być zachęceni do pracy w radach rodziców, wspierania szkoły w organizacji imprez sportowych, wycieczek szkolnych, itp.¹¹

Przygotowanie szkoły do pracy z uczniem cudzoziemskim na przykładzie Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach.

Małgorzata Nowak

Doświadczenia, emocje i refleksje dyrektora szkoły¹²

Zespół Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach to jedna z największych wiejskich placówek oświatowych na Lubelszczyźnie. W jego skład wchodzi Gimnazjum i Szkoła Podstawowa. Uczy się w nich prawie 700 uczniów. Wysoko kwalifikowana kadra, przyjazna atmosfera, twórczy klimat, zaangażowanie pedagogów, wsparcie rodziców, potencjał intelektualny uczniów — to walory szkoły, która jest oświatowym liderem w regionie.

Dzieje się tu naprawdę wiele. W ramach unijnych projektów uczniowie wyjeżdżają na wycieczki i obozy, uczą się fotografowania, robią filmy, tańczą, rozwijają swoje umiejętności sportowe, jeżdżą na basen, uczą się mediacji i panowania nad emocjami. Placówka znana jest z edukacji teatralnej i upowszechniania sztuki recytatorskiej: od 1993 roku odbywają się prezentacje Szkolnego Przeglądu Teatralnego, a uczniowie zdobywają czołowe miejsca w konkursach wojewódzkich. Nauczyciele — pasjonaci sztuk plastycznych zaszczepili swoje fascynacje uczniom, działa Szkolna Galeria Ucznia i Nauczyciela, w której organizowane są wystawy zbiorowe i indywidualne, wernisaże, spotkania z twórcami. Od dwudziestu lat wydawana jest gazeta „Kleks”. Mamy wielogłosowy chór i zespół muzyczny. Silną stroną szkoły są sukcesy sportowe: uczniowie zdobywają czołowe miejsca w zawodach w tenisie, piłce nożnej, biegach, koszykówce, siatkówce a nawet pływaniu. Biblioteka realizuje bogaty program edukacyjno — kulturalny. Gimnazjum w Niemcach dwukrotnie zakwalifikowało się do finału ogólnopolskiego Turnieju Interdyscyplinarnego Liga XXI Wieku, posiada tytuł Szkoły z Klasą oraz dyplom Nauczycielskiej Akademii Internetowej. Od 1999 roku jestem dyrektorem Zespołu Szkół w Niemcach. Lubię to, co robię, choć zarządzanie taką szkołą nie jest łatwe.

¹¹ Ibidem, s. 31–32

¹² W tekście wykorzystano fragmenty artykułu M. Nowak: List Ajuba, czyli poznać, zrozumieć innych, „Dyrektor Szkoły”, 5/2008., oraz materiały ze szkoleń, prywatnego dziennika i korespondencję autorki.

23.05.2006 Środa.

Przedemną kolejne wyzwanie. Do naszej szkoły mają trafić nowi uczniowie — uchodźcy. Nie mam pojęcia, jak sobie z tym poradzić.

Nowi uczniowie z Czeczeni

Jeszcze kilka lat temu szkolna społeczność była jednorodna, uczęszczali do niej uczniowie narodowości polskiej, wyznania katolickiego. W 2006 w obwodzie szkoły powstał ośrodek dla uchodźców. W szkole pojawili się uczniowie narodowości czeczeńskiej, w 2009 także gruzińskiej. Zamieszkanie uchodźców w niedużej podlubelskiej miejscowości było wyzwaniem dla całej społeczności.

1.09.2006. Piątek

Egzamin dla uczniów z ośrodka dla uchodźców. Przyszło ponad 30 osób, większość z mamami, rodzeństwem, na korytarzu tłum. Kolejne problemy przede mną.

4.09.2006. Poniedziałek

Rozpoczęcie roku. Dzieciaki uśmiechnięte, rodzice mili. Nowi uczniowie — Czeczeni z ośrodka dla uchodźców zjawili się prawie w komplecie. Obawiam się, że będzie to prawdziwe wyzwanie: niewiele rozumieją, trudno im wytłumaczyć zasady obowiązujące w szkole. Jedna z mam zostawiła nam na świetlicy trzylatka! Myślała, że to taka świetlica dla wszystkich dzieci. Uff...

11.09.2006. Poniedziałek

W szkole od 8.00 do 18.30. Kolejna grupa uczniów z ośrodka dla uchodźców: 4 nowych.

Obecnie do szkoły podstawowej uczęszcza 376 uczniów, w tym 33 cudzoziemców: do gimnazjum 269 uczniów, w tym 4 innej narodowości niż polska¹³. Prawie sześć procent uczniów Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach to cudzoziemcy, głównie uchodźcy narodowości czeczeńskiej. Od pięciu lat obok Magdy, Julki, Wojtka, Ani, Michała w ławkach siedzą Sulim, Khava, Ramzan, Musa, Alikhan, Rayana. Obco brzmiące imiona już nie dziwią, chusteczki na głowach dziewczynek nie zwracają uwagi, na klasowej fotografii trudno odróżnić uczniów polskich i czeczeńskich. Zresztą, po co odróżniać? Wszyscy są uczniami naszej szkoły. I trudno sobie wyobrazić, że ich z nami nie ma. Nie zawsze jednak tak było.

Zaskoczeni wielokulturowością: problemy i wyzwania

Szkoła nie była przygotowana na przyjęcie dzieci z ośrodka dla uchodźców. Nikt na ten temat wcześniej nie rozmawiał, nie uprzedził. Nikt nie poinformował, że na terenie gminy powstaje ośrodek, że zamieszka w nim ponad 200 osób, z których jedna czwarta to potencjalni uczniowie. Jako dyrektor odnosiłam wrażenie, że nikogo nie interesuje, jak szkoła sobie z tym poradzi. Sama docierałam do podstaw prawnych, szukałam kontaktów z innymi szkołami, próbowałam dowiedzieć się jak najwięcej.

Wiele rzeczy budziło wątpliwości: *Na jakiej podstawie przyjmować uczniów niemających żadnych dokumentów szkolnych? Jak przydzielać ich do konkretnej klasy? Jak uczyć uczniów niemówiących*

¹³ Dla porównania, we wszystkich warszawskich szkołach uczy się 134 dzieci uchodźców. Dane za: *Inny w polskiej szkole, poradnik dla nauczycieli i pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, publikacja wydana przez Miasto Stołeczne Warszawa, 2010, s.10.

po polsku? Czy powinniśmy robić egzamin? Jeśli tak, to co i jak sprawdzać? Jeśli mają świadectwa, to jaka procedura uznawania? Co robić, jak dzieci nie mają żadnych szkolnych dokumentów? I pytania najważniejsze: Jak radzić sobie z wielokulturowością, która nas zaskoczyła? Jak sprawić, by uczniowie uchodźcy nie byli postrzegani jako kara dla placówki, dla klasy, dla nauczycieli?

Pierwsze doświadczenia w zarządzaniu wielokulturową szkołą w roku 2006 podsumowuję gorzko. Brak systemowych działań wspierających szkołę, które znalazły się w sytuacji konieczności przyjęcia dużej ilości dzieci uchodźców. Brak jednoznacznych zapisów prawnych, pomocy metodycznej, sprawdzonych rozwiązań organizacyjnych.

3.09.2007. Poniedziałek

Rozpoczął się kolejny rok szkolny. Największy problem — uczniowie z Czeczenii — jest ich już chyba ponad 40, sama nie wiem, ciągle przybywa ktoś nowy, dzisiaj 5 osób zdawało egzamin. Na rozpoczęciu w klasach pierwszych — duża grupa: nie mówią po polsku, nie wiedzą, co się do nich mówi, nudzą się, głośno rozmawiają. Jak zorganizować nauczanie, żeby nie dezorganizować pracy całej klasie???

Postawieni przed wyzwaniem przyjęcia do szkoły kilkudziesięciu czeczeńskich uczniów wypracujemy własne procedury. Wyznaczam dwa podstawowe terminy przyjmowania do szkoły: wrzesień i styczeń. Z dzieckiem i rodzicem przeprowadzamy rozmowę mającą na celu rozpoznanie poziomu językowego, sytuacji rodzinnej, problemów emocjonalnych. Niestety, poważną barierą jest brak możliwości „dogadania się”, rodzice nie rozumieją nas, my nie rozumiemy rodziców, język rosyjski nie wystarcza, czeczeńskiego nikt nie zna. Dla dzieci organizujemy test sprawdzający podstawowe umiejętności komunikacyjne, poziom wiedzy z matematyki, tak zwaną ogólną wiedzę. Na podstawie dokumentów, wyników testu, pozyskanych informacji, a przede wszystkim w oparciu o wiek, dzieci są przydzielane do klas. Z założonego wstępnie wymogu posługiwania się językiem polskim w stopniu elementarnym rezygnujemy, kiedy okazuje się, że jest to niezgodne z prawem i mało skuteczne. Przebywając w środowisku szkolnym, wśród rówieśników mówiących po polsku, dzieci cudzoziemskie szybko uczą się języka.

Problemów z uczniami jest wiele. Największy to bariera językowa i trudności komunikacyjne. Kolejne to poziom wiedzy, odmienność kulturowa, agresywne zachowania, traumatyczne przeżycia, niestabilność emocjonalna, brak motywacji do nauki. Problemem jest inny stosunek do czasu: spóźnianie się na lekcje, wychodzenie z zajęć, brak punktualności, obowiązkowości, szacunku dla czasu. Różnice kulturowe dezorganizują pracę, rodzą konflikty, wywołują uprzedzenia.

W księdze uczniów pojawiają się ciągle nowe nazwiska. Wszystkich uczniów z ośrodka zapisujemy do dzienników, zakładamy arkusze ocen, kontrolujemy obecność, staramy się na bieżąco informować ośrodek i/lub rodziców o przedłużających się nieobecnościach. Stosunek Czeczenów do edukacji dzieci jest różny, najczęściej jednak brak współpracy, większość uczniów wiele opuszcza.

Sytuacji nie ułatwia opór środowiska: niezrozumienie decyzji uchodźców (*po co przyjechali*), poczucie niesprawiedliwości (*pretensja o przywileje: darmowe mieszkanie, jedzenie, bezpłatne podręczniki*), obarczanie dzieci winami dorosłych (*kojarzenie z terroryzmem, mafią*), zagrożenie epidemiologiczne (*epidemia żółtaczki w ośrodku*), utrata poczucia bezpieczeństwa. Opór, bo wyznają inną religię, inaczej wyglądają, mają inne obyczaje, bo są OBCY!

Uczymy się siebie i wspólnego życia. Uczniowie z Czeczenii budzą w szkole różne emocje: ciekawość, niechęć, współczucie. Z czasem pojawia się sympatia. Część dzieci stara się pomagać przybyszom, choć zdarzają się sytuacje wzajemnego prowokowania konfliktów. Nauczyciele i uczniowie uczą się nowych imion, przyzwyczajają się do chusteczek na głowach dziewczynek. Powoli sytuacja się normuje.

Nasza Pani, nasza świetlica

Prawdziwy przełom następuje w 2007 roku. We wrześniu w szkole pojawia się „Pani od Czechenów”, absolwentka filologii polskiej, zatrudniona jako wychowawca świetlicy. Pieniądze na utworzenie dodatkowego etatu daje organ prowadzący. To była najlepsza decyzja pomagająca rozwiązać problemy uczniów z ośrodka. Zamiast dwóch godzin nauczania języka polskiego nasi Czecheni mają swoją panią przez pięć godzin dziennie. Pani Natalia rozumie sytuację uchodźców doskonale, sama jest repatriantką z Kazachstanu. Tłumacz, opiekun, przyjaciel; dla czecheńskich uczniów i ich rodziców jest kimś bliskim w nowym środowisku, w nowym świecie. Pełni rolę pośrednika między wychowawcami a rodzicami uczniów, pilnuje usprawiedliwiania nieobecności, szuka pomocy psychologa, kupuje prezenty na klasowe mikołajki, pomaga przy odrabianiu lekcji, przypomina o stroju na wychowanie fizyczne i kapciach na zmianę. Nauczyciele zgłaszają do niej problemy dydaktyczne, brak pracy domowej, uzgadniają sposób nadrobienia zaległości, sygnalizują brak podręczników, przyborów szkolnych lub artykułów papierniczych. Razem próbują rozwiązywać problemy wychowawcze: spóźnienia, brak dyscypliny na lekcji, nieusprawiedliwione nieobecności. Pani Natalia pomaga wyjaśnić sytuacje konfliktowe z rówieśnikami, prosi o przekazywanie informacji na temat wycieczek i imprez klasowych, pilnuje zmian planu lekcji. Czecheńscy uczniowie nie znając języka, często nie rozumieją komunikatów przekazywanych przez wychowawców. Pani „od Czechenów” współpracuje nie tylko z wychowawcami, ale ze wszystkimi nauczycielami, którzy mają kontakt z dziećmi; pomaga w rozmowach z rodzicami, uczestniczy w wywiadówkach, tłumaczy szkolny regulamin i zasady korzystania z dowozu.

Kolejnym trafionym pomysłem okazuje się utworzenie świetlicy dla uczniów cudzoziemskich. W niej uczą się dodatkowo języka, zasad zachowania, zwyczajów. Tutaj czekają na lekcje, rodzeństwo i szkolny autobus. Mogą odrobić lekcje, obejrzeć film, pomalować, odpocząć. Najważniejsze: to jest ich miejsce w szkole, w swojej świetlicy czują się u siebie, są gospodarzami, nie gośćmi. Ulubionym zajęciem jest rysowanie, im dłużej czecheńscy uczniowie chodzą do szkoły, tym bardziej ich rysunki są kolorowe, a obrazki pełne samolotów, czołgów, leżących ludzkich sylwetek zmieniają się w wyobrażenia podróży, zabaw, zajęć domowych. Terapia sztuką przynosi rezultaty. Na korkowej tablicy wiszą prace wykonane podczas zajęć, obok w fotoramie zdjęcia ze szkolnych uroczystości. Są też zabawki, gry, telewizor. Z komputerów podłączonych do Internetu można korzystać w czytelnicy, tam często pojawiają się starsi uczniowie. Na korytarzu gabłota, a w niej mapa z zaznaczoną Czeczenią, flaga i godło, charakterystyczne czecheńskie wieże, zdjęcia Kaukazu.

Szansa na rozwój

Sytuacja się stabilizuje. Zaczynamy sobie radzić z problemami. Nauczyciele jeżdżą na szkolenia, korzystają z dobrych praktyk, zdobywamy materiały dydaktyczne ułatwiające pracę w wielokulturowej klasie. Nawiązujemy kontakty z innymi szkołami w podobnej sytuacji. Szkoła dostaje silne wsparcie od różnych organizacji pozarządowych.

Nawiązujemy współpracę ze Stowarzyszeniem Interwencji Prawnej, Centrum Pomocy Uchodźcom, Polską Akcją Humanitarną, Polskim Forum Migracyjnym, Stowarzyszeniem Homo Faber, Stowarzyszeniem „Dla Ziemi”, Centrum Wolontariatu w Lublinie i innymi organizacjami. Ze spotkań przywozimy numery Refugee.pl — Gazety Uchodźców. W bibliotece powstaje specjalny dział: książki na temat uchodźców, scenariusze zajęć, filmy, płyty, poradniki, reportaże z Czeczenii¹⁴. „Bajki z krajów uchodźców”¹⁵ zalecone są jako lektura.

¹⁴ Polecam szczególnie: K. Kurczab-Redlińska: *Głową o mur Kremla*, wab, Warszawa 2007, A. Chrzanowska, K. Grac: *Uchodźcy w Polsce*, SIP Warszawa 2007, P. Prochazkova: *Ani życie ani wojna. Świat Książki*, Warszawa 2005, *Drogowskazy. Podręcznik do nauczania praw człowieka*, red. J. Ruszewskiego, Suwałki 2005.

¹⁵ „Bajki z kraju uchodźców” Publikacja przygotowana we współpracy z Centrum Pomocy Uchodźcom Polskiej Akcji Humanitarnej, Warszawa 2006.

Ważnym elementem działań wychowawczych stają się zajęcia na temat uchodźców, wyjaśnianie sytuacji uchodźców, kształcenie otwartości i tolerancji. Specjalne lekcje wychowawcze prowadzone są w każdej klasie, na zajęcia w gimnazjum zapraszamy przedstawicieli zaprzyjaźnionych organizacji pozarządowych.

24.10.2007. Środa

Warsztaty prowadzone przez Panią Agnieszkę Gutkowską ze Stowarzyszenia Interwencji Prawnej z Warszawy. Temat: Uchodźcy, ich sytuacja. Potem Salman — opowieść o swoich przeżyciach w Czeczenii, powodach ucieczki, Uczniowie — bardzo aktywny udział i cisza, taka niesamowita, pełna słuchania. Zależy mi na tym, aby nasi uczniowie rozumieli, dlaczego trafiają do nas uchodźcy, jak się czują, jak możemy im pomóc, jak zrozumieć.

Bardzo ważna w procesie zarządzania wielokulturową szkoła jest właściwa postawa nauczycieli i pracowników szkoły. Jeśli dorośli mają kształtować postawę otwartości, tolerancji i akceptacji, muszą być autentyczni w swoich działaniach. Nie zawsze jest to łatwe. Korzystając z autorytetu dyrektora, wzmacniam każde pożądane zachowania nauczycieli, staram się udzielać wsparcia merytorycznego, rozmawiam o problemach, proponuję szkolenia, organizuję warsztaty. Wykorzystuję wiedzę, doświadczenie, emocje.

31.01.2008. Czwartek

Po południu — rada pedagogiczna- dobra, udana, słuchana. Rozmawiamy o naszych problemach z czeczeńskimi uczniami. Doświadczenie, które dużo daje: kilka minut czytanego tekstu — po czeczeńsku i prośba o zrobienie notatek, też po czeczeńsku. Konsternacja. A przecież tak się czują nasi uczniowie nieznający języka. Potem prezentacja o Czeczenach, Czeczenii, kulturze, zwyczajach. Nauczyciele dostali kolejne scenariusze, materiały. Wiedza pozwala więcej zrozumieć, pozwala inaczej spojrzeć na drugiego człowieka.

Powoli staję się ekspertem od nauczania uczniów uchodźców. Piszę artykuły, dzielę się doświadczeniem z innymi szkołami. Prowadzę warsztaty dla nauczycieli ze szkół, w których mają się pojawić uczniowie uchodźcy. Podpowiadam sprawdzone rozwiązania.

Dzieci są super. Uśmiechnięte, wymuskane, przeważnie chętne do pracy. Starszyzna otwarta na współpracę ze szkołą. Zaproszono nas na święto na zakończenie Ramadanu. Nasi uczniowie przyjęli kolegów czeczeńskich bardzo życzliwie. W wielu klasach sami zorganizowali im podstawowe elementy wyprawki. Rada Rodziców zgłosiła potrzebę reprezentowania interesów uczniów czeczeńskich przez przedstawiciela w swoim składzie. Pani Dyrektor, jeżeli dzieje się tak dobrze na płaszczyźnie współpracy, to proszę poczytywać to jako efekt współpracy i doświadczenia, jakim chciała się Pani z nami podzielić.

Z wdzięcznością, z życzeniami samych dobrych zdarzeń Barbara B. Zespół Szkół w Wohyniu.

Staram się wpływać na oświatową rzeczywistość.

11.03.2008. Wtorek

Konferencja w Warszawie na temat prawa oświatowego. Spotkanie z Panią Minister Szumilas. Dyskusja o postulowanych zmianach. Zabieram głos, zgłaszam problem uczniów uchodźców. Mówię o konieczności zatrudnienia nauczycieli wspierających w klasach, w których jest kilkoro dzieci czeczeńskich, o możliwości dodatków dla nauczycieli uczących w klasach, w których są obcokrajowcy, postuluję o zniesienie obowiązku egzaminu i sprawdzianu dla dzieci, które jeszcze nie piszą, słabo mówią po polsku. To problem niewielu szkół, ale trzeba go nagłaśniać, bo inaczej nikt z góry tego nie dostrzeże.

Problemy prawne reguluje częściowo nowe rozporządzenie¹⁶ wydane w 2010. Normuje ono, między innymi, warunki i tryb przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do szkół, sposobów organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych, sposobu kwalifikacji uczniów do danej klasy. Niestety, nadal nie ma postulowanej możliwości zatrudnienia nauczyciela wspierającego w klasie, w której uczy się kilkoro uczniów uchodźców, tak jak jest to w klasach integracyjnych; nieuregulowana jest kwestia dostosowania wymagań lub zwolnienia z egzaminów zewnętrznych uczniów, którzy są krótko w Polsce. Mimo zapowiedzi nie pojawiły się zapisy umożliwiające zatrudnienie w szkole asystenta, osoby znającej język ojczysty uczniów cudzoziemskich, której zadaniem byłaby pomoc w porozumieniu się pod względem językowym i kulturowym uczniom, ich rodzicom i nauczycielom.

Bogaci różnorodnością

Od pięciu lat do naszej szkoły uczęszczają uczniowie uchodźcy. To wyzwanie, ale także, a może przede wszystkim, szansa na poznanie innej kultury, tradycji, obyczajów. Możliwość uwrażliwienia na problemy wojny, dyskryminacji, możliwość zrozumienia i pomocy drugiemu człowiekowi. To autentyczna, a nie deklaracyjna okazja do bycia tolerancyjnym, otwartym, empatycznym. „*Poznaj, zrozum, zaakceptuj innych*” – czyż może być lepszy pomysł na program wychowawczy?

Dostaliśmy szansę na wielość, która wzbogaca. Jak ją wykorzystaliśmy? Ważnym elementem przełamania oporu środowiska i stwarzania okazji do naturalnej integracji uczniów było inicjowanie okazji, w których język odgrywał drugorzędna rolę. Takie możliwości stwarza sport. Oto wypowiedź Ajuba, ucznia klasy szóstej:

„W szkole mi się bardzo podoba, mój kochany przedmiot to w-f i matematyka.(...)Ja umiem grać w piłkę nożną i ręczną, umję biegać, skoczyć i rzucać. Ja umiem biegać na 1 kilometr, mój najlepszy wynik to 3 minuty i 37 sekund, a skok w dal mój najlepszy wynik 3 metra i 80 centymetrów. Ja jeździłem na zawody w pingla, w czworboj, w piłkę nożną, w piłkę ręczną. Ja w tym roku jeździłem prawie na wszystkie zawody i w tym roku też będę jeździł na wszystkie zawody. W przeszłym roku był taki konkurs „Rusz się człowieku!” i zajęcia sportowe, a wtedy moja drużyna miała pierwsze miejsce. Ja byłem królem strzelców, wtedy strzeliłem 15 golów i dostaliśmy nagrody. Moja drużyna dostała smycze na telefony złotego koloru i wszyscy dyplomy. Ja jeszcze dostałem plecaczek, bo byłem królem strzelców.(...)”

Czeczeńscy uczniowie od początku są włączani do udziału w życiu klasy i szkoły, biorą udział w imprezach dla środowiska. Sport, taniec, śpiew, gra na instrumentach to obszary, w których mogli pokazać swoje umiejętności bez konieczności mówienia po polsku.

Szczególną rolę odegrał w integracji Szkolny Przegląd Teatralny, który jest tradycją naszej szkoły. Oto fragmenty reportażu ze szkolnej gazety¹⁷:

„Drugi dzień szkolnego przeglądu teatralnego. Nietypowa scenografia, egzotyczna muzyka. Zaczyna się przedstawienie „Król i pastuszek”, wystawiana przez uczniów z Czeczenii. Sala gimnastyczna pełniąca rolę teatru, wypełniona po brzegi. Zaczyna się spektakl — na widowni cisza, skupienie, zadziwienie tym, że aktorzy tak dobrze mówią po polsku, że dobrze czują się na scenie, że nie mają tremy. Potem brawa. Dopiero teraz wydają się być trochę zmieszani i niepewni. Werdykt jury: Tęczowa Maski- specjalna nagroda przyznana po raz pierwszy oraz nominacja do Koncertu Laureatów. Prawdziwy sukces! ”

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. nr 57 poz. 361).

¹⁷ M. Boguta, J. Siejko, *Król, pastuszek, trema i tęczowa maska, czyli o tym, jak uchodźcy z Czeczenii zabłysnęli na szkolnej scenie*, „Kleks”, nr 34/2008.

A tak o swoim przedsięwzięciu opowiadała Pani Natalia, reżyserka przedstawienia:

„Próby odbywały się w ośrodku w godzinach popołudniowych, a nawet w porze wieczorowej, co umożliwiało obecność na próbach wszystkich dzieci biorących udział w przedstawieniu. Początki były ciężkie, ponieważ dzieci nie były zdyscyplinowane, a co najważniejsze, nigdy nie miały do czynienia z takim przedsięwzięciem. Dużą trudność sprawiał także tekst w języku polskim, którego musiały się nauczyć na pamięć, tym bardziej, iż uczniowie, którzy mieli role „mówione” przyjechali do Polski zaledwie pół roku temu. Niełatwo też było zapewnić wszystkim dzieciom kostiumy.(...) Przed wejściem na scenę otuchy dodała nam pani dyrektor, co bardzo docenili młodzi aktorzy. Cieszymy się niezmiernie, że nasze przedstawienie spodobało się widzom. Dzięki temu dzieci poczuły się bardziej dowartościowane, swobodne, pewniejsze siebie.”

Każdego roku cudzoziemscy uczniowie występują w przedstawieniach razem z polskimi kolegami. Pięknie przebrani, uśmiechnięci, szczęśliwi — a na widowni rodzeństwo i przejęte mamy, obowiązkowo robiące zdjęcia swoim pociechom. Z Warszawy ze specjalnym przedstawieniem przyjeżdżają artyści ze Stowarzyszenie Praktyków Kultury. Moc i magia teatru działają, dając radość tworzenia, radość przeżywania, radość bycia razem.

Wyjątkową okazją do zaprezentowania umiejętności czeczeńskich uczniów i zaakcentowania ich miejsca w szkole były uroczystości obchodów jubileuszu osiemdziesięciolecia szkoły i nadania sztandaru. Imprezę uświetnił występ czeczeńskiego szkolnego zespołu tanecznego „Iczkeria”, wzbudzając zachwyt gości i sympatię lokalnego środowiska. Potem były kolejne występy, wokalne i recytatorskie, po polsku i czeczeńsku na zakończenie roku, udział w środowiskowym spotkaniu z seniorami. Tak nasi uczniowie zdobywali serca mieszkańców i burzyli stereotyp Czeczena — terrorysty. Powoli tradycją staje się organizowanie dnia uchodźcy, podczas którego odbywa się prezentacja kultury, tradycji, strojów, degustacja potraw i wspólna zabawa.

Nauczyciele starają się znaleźć okazję do umożliwienia dzieciom rozwoju zdolności manualnych. Cudzoziemscy uczniowie z powodzeniem biorą udział w konkursach plastycznych, w wystawach orgiami, a zdobyte nagrody wzmacniają ich poczucie wartości i pozycję wśród rówieśników. Wyjątkowym wydarzeniem była specjalna wystawa prac czeczeńskich uczniów w Młodzieżowym Domu Kultury w Lublinie pod tytułem: „Wojna oczami dzieci z Czeczenii”. Jej mottem były słowa Kazbeka Akhmetkhanowa:

„Miałem półtora roku, jak zaczęła się wojna. Teraz mam czternaście lat, a wojna w Czeczenii nadal trwa.”

Obecność uczniów uchodźców w szkole to doskonała okazja do poznawania innych ludzi, historii, tradycji, kultur. Oto opowieść opublikowana w szkolnym czasopiśmie:

„Mój kraj to Czeczenia. Stolica Czeczenii miasto Grozny. Czeczenia leży na południu. Tam dużo wysokich gór i zielonych lasów. Sąsiednie republiki to Gruzja. Inguszetia, Dagestan. W Czeczenii jest wiele różnych zwierząt i ptaków. Tam przepływa rzeka Tenek. Podczas wojny przyroda mocno ucierpiała. W 1994 roku z miasta Grozny zostały tylko ruiny. Łącznie teraz w Czeczenii mieszka 1 mln ludzi. Tam nieładnie jak wcześniej. W starożytności na czeczeńskiej ziemi byli moi przodkowie. Tam zostało kilka Stróżnych wież. Wieże robili wysokie, żeby dozorca wszystko widział. Kiedy zagrażało niebezpieczeństwo oni zapalali duże ognisko, żeby sąsiadujący ludzie przyszli na pomoc. Ustawy były surowe. Jeżeli chłopak dotykał się do dziewczyny to za karę musiał oddać 1 lub 2 barany. Historia o Kawkazie jest długa, toteż napisałem te główne, które pamiętałem¹⁸.

Nasi uczniowie stają się coraz bardziej otwarci na różnorodność. Piszą artykuły o swoich kolegach — Czeczenach, zajmują II miejsce w ogólnopolskim finale Konkursu organizowanego przez

¹⁸ Tekst ten, o swojej Ojczyźnie, Kazbek napisał w lutym — w ciągu pierwszego miesiąca ucześnieczania do naszej szkoły i piątego miesiąca pobytu w Polsce. Napisał go po rosyjsku, a potem samodzielnie, ze słownikiem w rękę, przetłumaczył na język polski. Dlatego zachowaliśmy jego oryginalną pisownię.

Urząd Komitetu Integracji Europejskiej p.t. „Moja szkoła w Unii Europejskiej” za specjalny numer poświęcony różnorodności¹⁹. Nagrodą jest wyjazd do Brukseli. Za wywiad z Dianą, czeczeńską koleżanką, uczennice gimnazjum zdobywają wyróżnienie w Konkursie „Walka Wywiadów” organizowanym przez Ambasadę Brytyjską.

Pani Natalia namówiła Ajuba, jednego z najzdolniejszych czeczeńskich uczniów do napisania listu na konkurs ogłoszony przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej²⁰. I to ona była z chłopcem, jego tatą i siostrą w Warszawie, kiedy chłopiec odbierał nagrodę jako jeden z czterech stypendystów w Polsce. W kolejnej edycji konkursu na Stypendia PAH 2008/2009 — stypendystami zostało pięcioro naszych uczniów. Po trzech latach nauki Ajub zdobył 28 punktów na sprawdzianie kl.VI. Niestety, nie odebrał świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Rodzina wyjechała nagle za granicę. Kilka miesięcy później chłopiec zaprosił mnie do *znajomych* na Naszej Klasie z Belgii! Niedawno napisał maila z Czech, prosząc o przesłanie świadectwa dla niego i siostry.

Fakt, że do naszej szkoły chodzą uczniowie z ośrodka dla uchodźców, nie obniża pozycji placówki w regionie. Przeciwnie, stajemy się znani z przykładów dobrej praktyki. O naszej pracy głośno w mediach. Oto fragment artykułu z Gazety Wyborczej²¹:

„Marzena Włodarczyk, polonistka, która opiekuje się szkolnym kółkiem dziennikarskim, powiedziała: — W tej chwili mam w klasie pięcioro dzieci z Czeczenii. Do szkoły przyszły po kilku miesiącach nauki języka polskiego prowadzonego w ośrodku. Nieznanych słówek na lekcjach szukają w słowniku polsko-rosyjskim, a w razie problemów pomagają sobie gestykulacją. (...) Monika Boguta z I klasy gimnazjum przyznaje, że nad artykułem, w którym pisze, w jaki sposób w Niemczech zostali przyjęci uczniowie z Czeczenii, pracowało jej się trudniej niż nad innymi tematami. — Zastanawiałam się, jak obie strony odbiorą moje słowa i czy uznają, że jestem obiektywna — mówi. W nagrodzonym numerze „Kleksa” wypowiadają się też uczniowie z Czeczenii, m.in. piętnastoletnia Diana. Dziewczyna mówi o swojej tęsknocie za rodziną, muzułmańskich świętach i o tym, że jej marzeniem jest studiowanie medycyny. Opowiada też, że muzułmanki nie mogą chodzić w spodniach, a religijne mężatki z Czeczenii noszą chusty na głowach.”

Cudzoziemscy uczniowie czują się u nas chyba dobrze. Niestety, większość z nich, tak jak Ajub, Diana, Ramzan, opuszcza Polskę, jadąc ze swoimi rodzinami na Zachód lub wracając do Czeczenii. Wyjeżdżają przed końcem roku, przed końcem szkoły, często znikają bez śladu. Czasem zostawiają listy, takie jak ten, napisany przez rodzeństwo Eset i Kazbeka, którzy chodzili do gimnazjum ponad dwa lata i zdobyli sympatię wszystkich.

„Witamy wszystkich! Chcemy Was przeprosić za nieoczekiwany wyjazd. Czas spędzony z Wami był najprzyjemniejszym od ostatnich 2 lat i my będziemy mieli co wspominać. Dziękujemy Wam za wsparcie, za zrozumienie, za przyjaźń. Tak się składa sytuacja, że musimy wyjechać, ale mamy nadzieję, że znowu się zobaczymy. Nie wiemy jak wy, ale my będziemy tęsknić bardzo za Wami, będzie nam was brakować. Nie chcieliśmy wyjeżdżać bez pożegnania, to byłoby bardzo nieładnie z naszej strony. Dziękujemy wszystkim nauczycielom, szczególnie naszej wychowawczyni za pomoc i zrozumienie. Pamiętajcie o nas. Wasza Eset- Esetka i Kazbek- Kazio

Uchodźcy w szkole mogą być i są źródłem problemów. Mogą też być i są okazją do rozwoju. Mogą przynosić także wymierne korzyści, co z punktu widzenia dyrektora zarządzającego placówką oświatową jest nie do przecenienia. Odkąd w naszej szkole pojawili się cudzoziemcy, zmniejszyła się średnia liczba uczniów w oddziale, obecnie wynosi 20 osób. Organ prowadzący wyraża zgodę na mniejsze oddziały, dostrzegając trudności, jakie niesie ze sobą nauczanie w wielokulturowej klasie. Mamy także zgodę na podział na grupy (język, informatyka) w oddziałach mniejszych niż określone w rozporządzeniu o ramowych planach nauczania. Dzięki temu, mimo niżu demogra-

¹⁹ Szkolna gazeta: *Kleks 34/2008 „Otwarcie na różnorodność”, Kleks 33/2008 „Nasze projekty wymiany młodzieżowej jako element poznania kultur”.*

²⁰ <http://www.interwencjaprawna.pl/sekcja-cudzoziemcow-stypendium.html>

²¹ M. Szlachetka, *Mój kolega z ławki jest Czeczenem*, „Gazeta Wyborcza Lublin”, z dn. 29.05. 2008.

ficznego, liczba oddziałów w szkole i godzin nauczania nie zmniejsza się od kilku lat. Oznacza to stabilność zatrudnienia dla kadry pedagogicznej

Obecność uczniów uchodźców powoduje, że ubiegając się o środki finansowe w projektach unijnych, mamy dodatkowe punkty za spełnianie priorytetów polityki unijnej²². Kiedy uczniowie uchodźcy piszący w klasie VI sprawdzian zewnętrzny wpłynęli negatywnie na wynik szkoły, okazało się to możliwością do wykorzystania: mogliśmy starać się o środki na wyrównanie szans edukacyjnych. Z dodatkowych zajęć z matematyki, języka angielskiego, przyrody i warsztatów psychologicznych korzystało przez rok wiele dzieci.

0 zarządzaniu różnorodnością w RPA i Niemcach k. Lublina.

Ciągle poszukuję sposobów na budowanie dobrych relacji w szkolnej społeczności. W kwietniu 2011 miałam okazję uczestniczyć w warsztatach prowadzonych przez prof. Sharon Subreenduth, na temat: „Zarządzanie różnorodnością i akceptacją w Western Cape (RPA): poradnik dla dyrektorów szkół i wychowawców”²³.

Zajęcia zaczynamy od ćwiczenia: przywołujemy wspomnienie, kiedy znajdowaliśmy się w miejscu, w którym otaczający nas ludzie byli *inni niż my*, gdzie czuliśmy się poza marginesem. I wspomnienie drugie: chwila pełnego bezpieczeństwa, wśród osób takich jak my. Rozmowa o wrażeniach, emocjach i podsumowanie: w centrum jesteśmy, gdy nasz kapitał kulturowy (*pochodzenie, wykształcenie, religia, wiedza, język, strój*) daje nam przepustkę do miejsca pobytu. Czujemy się akceptowani, bezpieczni, mamy poczucie wpływu. Warto uświadomić sobie, że **bycie w centrum nie zawsze zależy od człowieka, że na margines najczęściej skazują ludzi okoliczności zewnętrzne**. Zadaniem szkoły jest kształtowanie postawy otwartości na inne kultury. Na koniec zajęć Sharon prosi o podzielenie się doświadczeniem z zarządzania różnorodnością w polskich szkołach. Zabieram głos, opowiadam o czeczeńskich uczniach, o pani Natalii, o sportowych sukcesach, udziale w uroczystościach szkolnych, wspólnych projektach. O tym, jak zrozumieliśmy, że uczniowie uchodźcy nie są karą, lecz wyzwaniem i szansą.

Jestem głęboko przekonana, że społeczność Zespołu Szkół w Niemcach wiele zyskała dzięki obecności w naszym środowisku uchodźców. Otwarcie na różnorodność, kontakt z wielokulturowością to realizowanie w praktyce pewnych wartości; nie tworzenie programu, nie realizacja tematów, tylko najzwyczajniej bycie tolerancyjnym, empatycznym, rozumiejącym. Na co dzień widzimy, jak wiele można dać, nie zaśnając się procedurami, nie tworząc papierów, nie budując strategii. Czasem wystarczy widzieć, czuć, rozumieć, szukać, reagować. Pamiętać, że **człowiek najbardziej potrzebuje drugiego człowieka, a towarzyszenie w rozwoju jest ważniejsze niż meblowanie umysłu**.

Niemce, maj 2011.

Małgorzata Nowak

²² Przykłady: *Szkoła dla Ciebie — dotacje dla szkół powiatu lubelskiego* 2007/08, *„Szkoła praktycznych umiejętności”* 2008/09, *„Równaj do lepszych — wsparcie najstarszych uczniów szkół podstawowych z gminy Niemce”* 2010/11 i inne.

²³ Konferencja *Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji*. <http://www.npseo.pl>

Zajęcia antydyskryminacyjne dla uczniów – pilotaż cyklicznych lekcji w szkołach podstawowych i gimnazjalnych na przykładzie szkół warszawskich.

Jakub Iwański, Agnieszka Kozakoszczak

Idea profilaktyki zachowań dyskryminacyjnych

Na pierwszą lekcję warsztatów przyszły tylko dzieci polskie. Jak się później okazało, dzieci czeczeńskie siedziały w tym czasie w bibliotece szkolnej. Podobno spędzają tam znaczną część czasu przeznaczoną na naukę w szkole. I to nie ze względu na niepohamowaną pasję czytelnicy. Biblioteka stanowi bezpieczny azyl. Wyjście z niej oznacza narażenie się na nieprzyjemności. Nie inaczej było po wejściu do klasy w czasie zajęć antydyskryminacyjnych. Okazało się, że młodzi Polacy i Polki nie chcą siedzieć obok młodych Czeczenów i Czeczenek — dając temu wyraz jękami i nerwowymi próbami zmiany miejsc.

Pomysł zajęć antydyskryminacyjnych od początku towarzyszył idei projektu Stowarzyszenia Praktyków Kultury pt. *Integracja Kreatywna*. Przedsięwzięcie zakładało przeprowadzenie polsko — czeczeńskich warsztatów twórczych w czterech szkołach na terenie Warszawy²⁴. Autorzy i autorki koncepcji zakładali potrzebę głębszego oddziaływania na środowisko młodych uchodźców i uchodźczyń. Nie chodziło tylko o organizację warsztatów opartych o dialog międzykulturowy w małych grupach, ale także o wpłynięcie na całą szkołę. Pierwotny plan zakładał przeprowadzenie spotkań z całą społecznością. Ostatecznie z powodów finansowych ograniczono się do dwóch serii lekcji dla dwóch klas w każdej z czterech szkół. Oddzielne warsztaty objęły personel placówek.

Obecność dzieci migranckich w polskich szkołach jest zjawiskiem coraz powszechniejszym i stanowi wyzwanie dla systemu edukacji²⁵. Projekt *Integracja Kreatywna* był dedykowany młodym uchodźcom i uchodźczyniom z Kaukazu, jednak problem odnalezienia się w polskich realiach dotyczy wszystkich przybyszów. Napięcie towarzyszące spotkaniu dwóch kultur jest czymś naturalnym i nieuniknionym²⁶. Warto się do niego przygotować, potraktować jako element procesu edukacyjnego. Istnieje bowiem obawa, że pozostawieni sami sobie uchodźcy utrwalą rolę „rozbitków”, stając się katalizatorem napięć w szkołach, szczególnie w gimnazjum. Sytuacja zrelacjonowana na wstępie jest tego przykładem. Jej źródłem jest także nieprzystosowanie polskiego systemu edukacji do przyjmowania dzieci niemówiących po polsku. To głównie bariera językowa oraz trudne, często traumatyczne doświadczenia związane z uchodźstwem — a nie bariera kulturowa, uniemożliwia im uczestniczenie w zajęciach i funkcjonowanie w społeczności klasy i szkoły.

W polskich szkołach dużą grupę dzieci cudzoziemskich stanowią dzieci czeczeńskie oraz wietnamskie²⁷. O ile dzieci wietnamskie dość dobrze odnajdują się w systemie edukacji formalnej, co jest uwarunkowane kulturowo (w kulturze wietnamskiej wykształcenie jest dużą wartością, zaś autorytet nauczycielki/nauczyciela powoduje, że dzieci zazwyczaj zachowują się ulegle i „grzecznie”), o tyle dla dzieci czeczeńskich — z racji traumatycznych przeżyć związanych z wojną, doświadczenia uchodźstwa oraz sytuacji związanej z pobytem w ośrodku dla uchodźców, a także z powodu

²⁴ Projekt współfinansowany był ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa na podstawie umowy nr 8/4/EFU/2009 (II). Partnerem projektu było Biuro Edukacji Miasta stołecznego Warszawy, a opiekunem metodycznym pani Izabela Podsiadło — Dacewicz.

²⁵ Pawlic-Rafałowska, Inny w polskiej szkole, 2010

²⁶ Grzybowski, 2008

²⁷ Halik, 2006

różnic kulturowych dotyczących np. ról płciowych, odnalezienie się w polskim, etnocentrycznym systemie edukacji jest niezwykle trudne — powoduje napięcia, konflikty a w konsekwencji izolację lub agresję²⁸.

Program: pomiędzy międzykulturowością, a antydyskryminacją

Punktem wyjścia do rozmowy na temat przejawów dyskryminacji było dostrzeżenie przez uczestników i uczestniczki różnorodności i to nie tylko tej międzykulturowej, ale także w klasie oraz w obrębie własnego „ja”. Refleksji na temat różnic międzykulturowych towarzyszyło pytanie o tożsamość.²⁹ Bez odpowiedzenia na pytanie „kim jestem?”, przyjrzenia się temu, co składa się na moją tożsamość i zaakceptowania faktu, że jest ona pewnym konstruktem, trudno zrozumieć, skąd biorą się różnice, dlaczego należy je szanować i doceniać.

Można powiedzieć, że program zajęć balansował pomiędzy zagadnieniami międzykulturowości i przeciwdziałania dyskryminacji. Poruszane tematy pobudzały uczestników i uczestniczki do spontanicznych reakcji lub pytań, które następnie służyły wyjaśnieniu kwestii takich jak np. od czego zależy kolor skóry albo jak poprawnie nazywać różnice.

Stereotypizacja, uprzedzenia i dyskryminacja to zjawiska, które mają uniwersalny mechanizm, niezależnie od tego, czy dotyczą osób z innych (niż np. polska) kultur — ksenofobia, o innym (niż biały) kolorze skóry — rasizm, czy innej (niż heteroseksualna) orientacji seksualnej — homofobia. Demaskowanie i nazywanie tych zjawisk oraz znajdowanie sposobów przeciwdziałania im kształtuje i daje narzędzia do samodzielnego rozwijania postawy szacunku wobec różnorodności definiowanej w rozmaity sposób.

Część lekcji poświęcona została zapoznaniu z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka i Konwencją o Prawach Dziecka. Pojawiły się także przykłady znanych osobistości takich jak Dalajlama XIV, Jan Paweł II, Mahatma Gandhi, Martin Luther King Jr. walczących z przejawami dyskryminacji.

Dla młodzieży gimnazjalnej pytanie „kim jestem?” jest bardziej aktualne niż dla dzieci w szkole podstawowej wchodzącej dopiero w okres dojrzewania³⁰. Program zajęć był dostosowany do etapu rozwojowego uczestniczek i uczestników — kładł nacisk na te kwestie, które z racji wieku są dla młodzieży najbardziej ciekawe i osiągalne ze względu na kompetencje poznawcze i intelektualne. Dlatego w gimnazjum dużo czasu poświęciliśmy kwestii tożsamości. Odwoływaliśmy się także do szerszych zjawisk społecznych, takich jak ruchy emancypacyjne, czy przykładów z obszaru prawodawstwa lub historii. W pracy z uczennicami i uczniami szkół podstawowych koncentrowaliśmy się na kształtowaniu empatii i konkretnych przykładach wykluczenia, dyskryminacji i nierównego traktowania. Więcej było zabaw i zadań plastycznych.

Pilotażowy charakter warsztatów pozwolił trenerom i trenerkom na znaczną swobodę doboru treści i narzędzi edukacyjnych. Liczący kilkanaście osób zespół miał szansę wypróbować rozmaite metody dotarcia do dzieci i młodzieży z przesłaniem o potrzebie unikania dyskryminacji. Bazę scenariuszy najczęściej wykorzystywanych podczas zajęć tworzyły publikacje: „Kompasik” wydany przez Radę Europy (polska edycja CODN³¹) oraz publikacje Willi Decjusza³².

Na styku warsztaty – szkoła: trudności i rozwiązania

Uczniowie i uczennice nie są przyzwyczajeni do pracy w formule warsztatów, dlatego takie elementy „szkolnego” trybu zajęć jak sprawdzanie listy, podział czasu na 45 minutowe lekcje, obec-

²⁸ Boski, 2009, s. 567–572

²⁹ Schaffer, 2009, s. 342

³⁰ Brzezińska, 2008

³¹ Flowers, 2009

³² Branka, Cieślukowska, 2010

ność nauczycielki/nauczyciela danego przedmiotu czy siedzenie w ławkach, niekiedy ustawionych w kształt podkowy, wpływały korzystnie na koncentrację i dyscyplinę.

Trudne do zrozumienia i przyjęcia dla uczestniczek i uczestników było także założenie, że kilkugodzinne zajęcia są poświęcone jednemu tematowi w ujęciu interdyscyplinarnym, a jedno ćwiczenie, wraz z omówieniem, może trwać nawet dwie godziny. Dlatego ciekawym pomysłem jest nawiązywanie podczas zajęć do przedmiotu szkolnego, którego lekcja odbywałaby się w danym czasie (np. nawiązanie do wiedzy historycznej podczas omawiania rasizmu w Stanach Zjednoczonych lub do znajomości języka angielskiego podczas cytowania słynnego przemówienia Martina Luthera Kinga Jr.).

Niestandardowa formuła zajęć oraz obecność osób prowadzących spoza szkoły powoduje często, że uczestniczki i uczestnicy zachowują się w sposób mniej zdyscyplinowany niż podczas typowych lekcji. Dlatego warto się umówić na obecność na zajęciach nauczycieli/nauczycielek przedmiotów, które są odwołane ze względu na warsztaty oraz ustalić, jakim zapleczem konsekwencji dyscyplinarnych dysponują osoby prowadzące warsztaty.

Perspektywa kontynuacji projektu

W wyniku przeprowadzonych zajęć i odbytych dyskusji pojawił się szereg pomysłów na kontynuację i dalszą modernizację programu. Jednym z nich jest idea głębszego powiązania programu warsztatów antydyskryminacyjnych z podziałem na przedmioty szkolne (lekcje historii, biologii, literatury, geografii, języki obce). Inny pomysł zakłada możliwość cyklicznych, nie tak już intensywnych ale przeprowadzanych w ściślejszej współpracy z wychowawcą/wychowawczynią spotkań z grupą, np. dwie lekcje co dwa tygodnie przez semestr. Kolejny pomysł przewiduje organizację wyjazdu w ramach tzw. zielonej szkoły. Oprócz zajęć ruchowych, krajoznawczych, badań terenowych znalazłoby się miejsce na zajęcia poświęcone kulturze, dialogowi międzykulturowemu, treningowi antydyskryminacyjnemu, edukacji obywatelskiej, nauce dobrej komunikacji. Jeszcze innym pomysłem jest prowadzenie wymian międzynarodowych połączonych z treningiem międzykulturowym³³, czy też organizacja spotkań z przedstawicielami innych kultur.

Pomysłów nie brakuje. Należy mieć nadzieję, że projekt zajęć antydyskryminacyjnych znajdzie kontynuację. Najlepiej połączoną z badaniami i szczegółową ewaluacją. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że nie należy zbyt mocno przywiązywać się do „idealnego” planu czy scenariusza. Kluczowymi kompetencjami trenerek i trenerów oprócz wiedzy są umiejętności dostosowania się do specyfiki grupy i improwizacji. Służą one zaintrygowaniu i zachęceniu młodych ludzi do wejścia w dialog i aktywne uczestnictwo.

³³ Boski, op. cit. s. 584–603

DOŚWIADCZENIA UCZNIÓW CUDZOZIEMSKICH UCZĘSZCZAJĄCYCH DO SZKÓŁ W POLSCE

Warszawska szkoła widziana oczami cudzoziemców narodowości ukraińskiej

Liudmyła Bublyk, matka 4-klasistki

Kto chociażby raz w życiu przeżył razem ze swoim dzieckiem przeniesienie z jednej szkoły do drugiej z jakiegokolwiek powodu, ten niewątpliwie wie, o czym tu będziemy rozmawiać. Z tym że przeniesienia do szkoły w swoim rejonie, w swoim mieście, w swoim kraju nie da się porównać do tego, że nasza pociecha w jednym dniu znajdzie się wśród nieznajomych rówieśników, obcych nauczycieli, w nieznanymi warunkach, i do tego w otoczeniu, w którym nikt nie rozumie ani słowa z tego, co dziecko mówi. Zaś ono szeroko otwartymi oczami spogląda na nauczycielkę zadającą pytanie o to, czym jest rzeczownik, przymiotnik, czasownik i ułamek. Do tego dochodzi fakt, że czas goni i nie mamy chociażby roku, miesiąca czy nawet kilku dni, żeby dziecko mogło nauczyć się tego obcego języka w takim stopniu, by porozumiewać się nie tylko na ulicy, przy zabawie, lecz również rozwiązywać szkolne zadania bez żadnej taryfy ulgowej.

Dla tych, którzy uważają, że te problemy są nie do rozwiązania, jest wyjście — pójść do specjalisty i załatwić swojemu dziecku zaświadczenie, że ma dysleksję, dysgrafię, dysortografię, dyskalkulię lub dysfonię i zapewnić mu (a głównie sobie) brak „jedynek” za dyktanda, uwag za nieodrobione prace domowe, nieprzeczytane lektury etc. A może jednak warto przypomnieć sobie, co mówią naukowcy? Otóż dowodzą oni, że dzieci, wychowane w środowisku dwujęzycznym (przy założeniu, że w domu będzie praktykowany rodzimy język albo i dwa), nie mają problemów w komunikowaniu się ani trudności w odnajdywaniu w zupełnie nowym środowisku, nie mówiąc już o łatwości uczenia się obcych języków. Mają dwukrotnie większe szanse na dostanie się do prestiżowej uczelni, a potem na znalezienie dobrej pracy. Tak, trzeba sobie to przypomnieć i zabrać się do pracy — codziennej, na okrągło, w ciągu wielu lat. Warto.

Trzeba mieć świadomość, że w nowej szkole czeka na nas wiele niespodzianek, mniejszych lub większych problemów, ale nie zrażać się drobnymi niepowodzeniami, albowiem wynagrodzeniem za dołożone starania będzie dobre samopoczucie naszego dziecka wśród rówieśników i stopniowe, coraz to większe osiągnięcia w nauce.

Nie ma jednych, wypracowanych rad dla wszystkich. Jednak, chciałoby się podzielić z Państwem doświadczeniami i spostrzeżeniami, własnymi i tymi z opowieści przyjaciół. Być może pomogą one komuś w pierwszym roku, w pierwszym dniu i w pierwszych krokach w nowej szkole.

W Polsce nie jest przyjęte przychodzić 1 września z bukietami kwiatów — najwyżej jeden kwiatek bez zbędnych dekoracji. W pierwszej klasie, po jakimś czasie (około miesiąca) od początku roku szkolnego, odbywa się pasowanie na ucznia — uroczystość dla pierwszaków. Na wszystkich świętach i imprezach szkolnych obowiązuje strój galowy, czyli dla dziewczynki biała góra, czarny dół; dla chłopaków — garnitur lub również biała góra, czarny dół, jeżeli w szkole nie obowiązuje mundurek, o czym będą Państwo poinformowani na pierwszym zebraniu rodzicielskim.

Dziecko do szkoły przyjmuje dyrektor, ale to z nauczycielką trzeba porozmawiać o tym, że wasz synek lub córka jest obcokrajowcem i dowiedzieć się, czy i w jaki sposób będą zorganizowane dodatkowe zajęcia z języka polskiego.

W Polsce nie ma podziału roku szkolnego na ćwierci, lecz na semestry, przy czym, wakacje letnie zaczynają się pod koniec czerwca (a nie 25 maja, jak w Ukrainie). Ferie zimowe w każdym województwie co roku są wyznaczane na inny okres, tak, żeby rodzice z dziećmi mogli wyjechać, wypocząć lub zorganizować odpoczynek w mieście, na przykład zapisać dziecko na „Lato w mieście” lub „Zimą w mieście”. Jest to świetny pomysł na ferie zimowe lub wakacje letnie, jeśli musicie Państwo w tym czasie pracować. Biuro Edukacji organizuje dla dzieci w szkołach, ośrodkach kultury etc. bezpłatny pobyt całodzienny (z wyżywieniem, pod opieką wychowawców), z przeróżnymi zajęciami, wyjazdami do kina, teatru, na basen.

W szkołach podstawowych, dla klas 1–3 (ewentualnie 1–4) jest zorganizowana świetlica. Jest to jednak coś zupełnie innego niż grupy dnia przedłużonego w naszych szkołach. Tu świetlica jest jedna na całą szkołę. Po zajęciach zbiera się tam około setki dzieci z różnych klas. Jednakże praca świetlicy jest zorganizowana tak, że każde dziecko ma możliwość odrobić lekcje, wziąć udział w ciekawych zajęciach dodatkowych. Jeśli jest dobra pogoda, dzieci wychodzą na spacer i lub szkolny plac zabaw. Dzieci uczą się śpiewać karaoke, a na szkolnych uroczystościach można podziwiać wieloosobowe chóry, które, moim zdaniem, bardzo skutecznie pomagają dziecku pozbyć się zahamowań związanych z publicznymi występami oraz sprzyjają łatwiejszej integracji z kolegami z klasy i ze szkoły.

Trzeba pamiętać, żeby wpisać do dzienniczka (najczęściej — zwykły zeszyt w kratkę) usprawiedliwienie za każdym razem, jak dziecko opuściło szkołę lub nawet pojedyncze lekcje, ponieważ wpływa to na ocenę z zachowania wystawianą na koniec każdego semestru. Co do dzienniczka, to może nie być w nim żadnych uwag ani „dwójek” czy „jedynek”, co nie znaczy, że na koniec roku szkolnego nie będą Państwo zaskoczeni złą oceną z któregoś z przedmiotów.

Polska jest krajem demokratycznym i dlatego nikt nie zmusza tu nikogo do staranności w nauce, ale bardzo chętnie są stawiane „dwójki” i nawet „jedyneki” za nieodrobione lekcje, niewyuczony temat. Natomiast „szóstki” — to rzadkość. Jeżeli dziecko nie ma wyjątkowych zdolności do nauki, rodzice powinni sporo uwagi poświęcać w domu odrabianiu lekcji, czytaniu lektur (obowiązkowe utwory literackie do przeczytania w trakcie roku szkolnego). O wszystko, czego nie rozumiecie lub co wam wydaje się dziwne, możecie zapytać nauczyciela, żeby potem nie zostać niemile zaskoczonym i nie usłyszeć: „Przecież Pani nie pytała o to”.

Nie trzeba się dziwić, że dziecko w pierwszej klasie będzie się uczyć liczenia na palcach, a w drugiej klasie w ciągu dwóch tygodni będzie musiało zapamiętać tabliczkę mnożenia. Po prostu, należy w domu systematycznie pracować nad utrwalaniem materiału i cierpliwie tłumaczyć dziecku wszystko, czego powinno się nauczyć w szkole.

Co do rzeczy obowiązujących w szkole, trzeba pamiętać, że dziecko może wracać ze szkoły (klasy 1–3 szkoły podstawowej) samo, jeżeli będzie pisemne oświadczenie rodziców. Oświadczenie trzeba też napisać, jeżeli dziecko nie będzie uczęszczało na lekcje religii w szkole. Jeśli dziecko uczęszcza na religię, na koniec roku semestru i roku szkolnego otrzyma ocenę. Jeżeli dziecko nie jest katolikiem, nie musi uczęszczać na lekcje religii w szkole, lecz uczyć się w swojej parafii lub sobotniej szkole. Na koniec semestru trzeba wtedy przynieść zaświadczenie z oceną, która zostanie wpisana do dziennika i wliczona do średniej ocen. Podobnie wygląda problem języka ukraińskiego. Dziecko uczęszcza do sobotniej szkoły, gdzie otrzymuje zaświadczenie z oceną, która jest wliczana do średniej ocen i wpływa na promowanie ucznia. Jeżeli w Państwa szkole jest trójka (lub więcej) dzieci pochodzenia ukraińskiego, można złożyć do dyrekcji oświadczenie, że chcą Państwo, żeby dziecko uczyło się języka ukraińskiego. Wtedy w waszej szkole może być uruchomiony międzyklasowy zespół nauczania języka mniejszości ukraińskiej (3 godziny tygodniowo po lekcjach obowiązkowych).

W każdej szkole pracuje pielęgniarka, która poprosi Państwa o przyniesienie wszystkich dokumentów, związanych ze zdrowiem dziecka, na przykład kartę szczepień (szczepienia nie są przymusem) oraz wypełnienie formularza, w którym powinniście Państwo napisać, czy dziecko nie ma jakiegokolwiek uczulenia i czy można mu w razie konieczności podawać środki, np. na ból głowy.

Jeżeli chodzi o sprawy organizacyjne, to na początku każdego roku rodzice deklarują, ile pieniędzy mogą zapłacić w ramach „składki rodzicielskiej” (pieniądze są przeznaczane na szkołę),

„składki klasowej” (na klasę) i za świetlicę. Pieniądze można zapłacić jednorazowo lub rozłożyć na comiesięczne raty. Oprócz tego trzeba co miesiąc z góry zapłacić za obiady. Jeżeli uprzedza się na dzień wcześniej o nieobecności dziecka w szkole, to w następnym miesiącu te pieniądze zostaną odliczone. W niektórych szkołach, jeżeli rodziny nie stać na zapłatę za obiady, dziecko może zawsze za darmo zjeść zupę.

Podręczniki szkolne dla każdego dziecka powinni kupić rodzice. Kupować je warto dopiero po tym, jak dowiedzie się od wychowawcy klasy, jakie dokładnie są potrzebne (nazwa, wydawnictwo). W każdej szkole, a nawet w różnych klasach tego samego rocznika mogą być używane różne podręczniki (decyduje nauczyciel). Niektóre rodziny dostają raz do roku zapomogę na wyprawkę szkolną dla swoich dzieci. Zawsze trzeba zapytać, komu ona przysługuje. Zmieniając znane ukraińskie powiedzenie, bądźcie pewni, że język do Warszawy zaprowadzi. Życzę przyjemnej nauki w szkole! I powodzenia.

Warszawska szkoła w oczach czeczeńskich uchodźców

Anonimowy autor

Pierwszy rok

Moje dzieci nie znały języka polskiego, ale trochę rozumiały, ponieważ uczyły się w ośrodku dla uchodźców. Na początku roku szkolnego dzieci zapisaliśmy do szkoły. Zostały przyjęte do oddzielnej klasy, w której było ośmioro dzieci w różnym wieku (od 7 lat do 11 lat).

Dzieci otrzymały książki dla pierwszych klas! Córka nie chciała rysować kótek i ich dodawać, gdyż znała program klasy czwartej. Poprosiłam w szkole o przeniesienie jej do klasy wyższej, ale powiedziano mi, że nie można, bo nie ma miejsc w klasach starszych. Prawie cały rok spędziła w pierwszej klasie, potem zaczęła coraz więcej opuszczać, aż w końcu zrezygnowała z chodzenia do szkoły.

Po pewnym czasie, na szczęście, dostaliśmy status uchodźców. Po jakimś czasie wyjechaliśmy z ośrodka dla uchodźców. Przeprowadziliśmy się do miejsca odległego od tamtej szkoły, więc musiałyśmy przenieść ich do innej. Przyjęli ich do klasy według wieku i znajomości programu. Bardzo się ucieszyłam, że dzieci zaczęły chodzić do szkoły i z przyjemnością się uczyły. Zostawały w świetlicy, panie pomagały im tam w odrabianiu zadań domowych. Bardzo, ale to bardzo jestem zadowolona z moich dzieci. Dobrze się uczą i nauczyciele coraz częściej je chwala!

Matka trojga dzieci

Stypendium szkolne

Tydzień przed rozpoczęciem roku szkolnego, dostałam pieniądze z pracy. Więc poszłam z dziećmi do sklepu kupić im potrzebne rzeczy do szkoły. Okazało się, że nie na wszystko mnie stać. Mogłam im kupić tylko plecaki, zeszyty, długopisy i kredki. Pierwszego września dzieci poszły do szkoły. Najstarsza córka i syn codziennie mówili, że pani każe im kupić książki, na które mnie nie było stać. Córka nawet płakała, że nie chce iść do szkoły, ponieważ wstydzi się dzieci z klasy. Nie miałam pojęcia, co zrobić, skąd wziąć pieniądze. Zarobione pieniądze oddawałam na mieszkanie i rachunki. Któregoś dnia przyszła do mnie koleżanka. Gdy zobaczyła płaczącą córkę, zapytała, co się stało. Opowiedziałam jej o wszystkim! Zapytała mnie, czemu nie poproszę o szkolne stypendium. Nie wiedziałam, o czym ona mówi! Potem wyjaśniła mi wszystko — że można złożyć podanie o stypendium szkolne dla dzieci, jeżeli nie stać mnie na książki, ubrania, plecaki i na wszystko, co jest potrzebne w szkole. Z początku bardzo się wstydziłam, nie wiedziałam, jak to zrobić, nigdy nie poprosiłam szkoły o pieniądze. Ale moje dzieci musiały mieć książki, więc poszłam do pedagoga szkolnego i zapytałam, co zrobić, żeby dostać stypendium. Dowiedziałam się, że mam przynieść zaświadczenie z pracy o dochodach i napisać podanie! Zrobiłam wszystko, co było potrzebne, potem musiałam czekać na odpowiedź. Po jakimś czasie przyznali mi stypendium, ale musiałam

kupić książki za swoje pieniądze, a potem przynieść faktury. Zaraz po otrzymaniu pensji kupiłam szkolne książki i oddałam fakturę! Po miesiącu zostałam wezwana do szkoły, szkoła zwróciła mi pieniądze!

Matka pięciorga dzieci

Śmierdziuch z innego kraju

Mam jednego syna. Bardzo, ale to bardzo go kocham! W tym roku poszedł do drugiej klasy i bardzo lubi chodzić do szkoły! Rano wstaje wcześniej niż ja i mnie budzi, szybko się ubiera i mówi mi, żebym się pospieszyła. On jeszcze nigdy nie miał problemów w szkole, nauczyciele zawsze go chwala! Po szkole zostaje w świetlicy, skąd go odbieram po pracy! Któregoś dnia po szkole poszłam z nim do parku, rozmawialiśmy o tym, jak sobie radzi w nowym miejscu. Powiedział, że wszystko jest dobrze. Zapytałam go o kolegów. Wtedy popłynęły mu łzy z oczu. Nie wiedząc, czemu płacze, zapytałam go, co się stało. Opowiedział mi co mówią i jak się zachowują chłopcy z jego klasy. Powiedział, że gdy idzie do nich, żeby z nimi zagrać, to patrzą i mówią do niego:

„Idź śmierdziuchu, nie chcemy się z tobą bawić.”

Inni chłopcy dodają:

„Czemu tu przyjechałeś, wyjeżdżaj do swojego kraju.”

Chciało mi się płakać, gdy to opowiedział. Zapytałam, czy wszyscy tak mówią. Powiedział, że prawie wszyscy, ale że się przyjaźni z jedną dziewczyną, która go broni. Zapytałam, czy panie nauczycielki o tym wiedzą. Powiedział, że nie, ponieważ jeszcze nie mówił im o tym, co się dzieje! Poprosiłam, żeby nie zwracał na nich uwagi i bawił się z innymi! Następnego dnia poszłam do pedagoga. Pani pedagog powiedziała, że najpierw porozmawia z moim synem i z chłopakami na osobności, a jeżeli to nic nie da, to powie ich rodzicom. Po jakimś czasie syn powiedział mi, że chłopaki mu nie dokuczają. Nadal się jednak z nimi nie przyjaźni.

Obrażanie

Pewnego dnia moja córka wraca do domu i mówi: „Mamo dzisiaj z mojego powodu wezwali prokuratora!” Przestraszyłam się, pomyślałam, że coś zrobiła, ale nie mogłam uwierzyć, że mogłaby zrobić coś złego. Dobrze się uczyła. Nauczyciele zawsze ją chwalili na zebraniach. Więc zapytałam: „Co się stało czemu wezwali prokuratora?” Powiedziała: „Jest taki chłopak, który cały czas mnie obraża, ale nie zwracałam na niego uwagi, ponieważ wszystkim tak samo dokucza. Ale dzisiaj, gdy poszłam do biblioteki powiedział mi, że jestem śmierdzącą i głupią Czeccenką, z którą nikt nie chce się przyjaźnić. Kiedy, płacząc, szłam na lekcje, pani od matematyki zapytała mnie, czemu płaczę. Opowiedziałam, co się stało. Pani powiedziała, żebym nigdy jego i nikogo innego nie słuchała i to nieprawda, że jestem głupia, tylko że jestem bardzo mądra. Potem podziękowałam jej i poszłam do klasy! Kiedy oglądaliśmy film, po dwóch lekcjach pani zawołała mnie do pedagoga. Jak doszłam, czekał na mnie prokurator i ten chłopak! Pan zapytał mnie, co on powiedział i co ja mu powiedziałam, więc opowiedziałam mu wszystko! Potem Pan powiedział, że jeżeli to się jeszcze powtórzy, chłopak będzie miał problemy, ponieważ to nie był pierwszy raz! Kazali mi wrócić do klasy. Po 15 minutach chłopak przyszedł i przeprosił mnie przed całą klasą. I właśnie taki miałam dziś dzień!”

Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z uczniem cudzoziemskim

– na przykładzie współpracy Akademii Pedagogiki Specjalnej z Biurem Edukacji Urzędu m. st. Warszawy

dr Ewa Dąbrowa – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Dyskusje dotyczące zawodu nauczyciela (w tym przygotowania zawodowego) toczą się od wielu lat. Ich intensywność wyznaczana jest znaczącymi momentami przełomu lub ważnymi społecznie, kulturowo, czy też politycznie wydarzeniami. Punktem wyjścia w owych dyskusjach jest są dwa fundamentalne pytania: Kim jest nauczyciel? Jaką pełni rolę w życiu społecznym?

Nauczyciel, według Cz. Banacha, jest to *osoba ucząca innych przez przekazywanie wiadomości (treści), wprowadzająca w świat wartości oraz kształtująca kompetencje i umiejętności, w tym uczenia się przez całe życie*³⁴. Winna ona zatem dysponować przygotowaniem merytorycznym i metodycznym, ale też charakteryzować się szczególnymi przymiotami, jak: odwaga, odpowiedzialność, takt, otwartość, refleksyjność, krytyczność, kreatywność, zdolność dobrego komunikowania się i inne; umożliwiającymi nie tylko realizację podstawowych założeń dydaktycznych i wychowawczych, ale również budowanie właściwych relacji w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Niewątpliwie szczególną rolę nauczyciele mają do odegrania współcześnie — w świecie nieprzejrzystym, niejednoznacznym, zmiennym, nasyconym wielością i różnorodnością. Jak zauważają autorzy raportu OECD poświęconego polityce edukacyjnej w Polsce *Nauczyciele znajdują się w samym centrum procesu edukacyjnego. Im większe znaczenie przypisujemy edukacji — rozumianej jako przekazywanie elementów kultury, wzmacnianie społecznej spójności i sprawiedliwości oraz kształtowanie kadry pracowniczej, tak ważnej we współczesnych, opartych na technologiach gospodarkach — tym większą rolę odgrywają nauczyciele, którzy są odpowiedzialni za tę edukację*³⁵. Nie ulega wątpliwości, że sprostanie oczekiwaniom pokładanym w nauczycielach, wymaga właściwego przygotowania nie tylko na poziomie doskonalenia zawodowego, ale przede wszystkim przygotowania do zawodu. Przygotowanie to należy rozumieć jako:

- wyposażenie w wiedzę i umiejętności przedmiotowe i pedagogiczne;
- kształtowanie postawy.

Kształcenie przyszłych nauczycieli przebiega w Polsce, co warto zauważyć, dwutorowo:

1. w ramach studiów przedmiotowych — np. na kierunku fizyka, matematyka, historia — wraz z kursem pedagogicznym;
2. w ramach studiów na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna specjalność nauczycielska.

Fakt ten, mimo obowiązywania w Polsce standardów kształcenia nauczycieli³⁶, rodzi pytania o jakość i komplementarność wykształcenia absolwentów studiów przedmiotowych i studiów pedagogicznych, a przede wszystkim przygotowania do pracy w środowisku szkolnym.

Według standardów kształcenia nauczycieli absolwent powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkoły, m.in. w zakresie wybranych specjalności nauczycielskich, psychologii i pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej, posługiwania się technologią informacyjną, zaawansowanej znajomości języka obcego. Ponadto powinien być wyposażony w wiedzę i umiejętności niezbędne w:

- 1) współpracy z uczniami i nauczycielami, środowiskiem rodzinnym uczniów oraz pozaszkolnym środowiskiem społecznym;

³⁴ Cz. Banach, *Nauczyciel*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, t. III, s. 548.

³⁵ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004, s. 16.

³⁶ Standardy kształcenia nauczycieli zostały zamieszczone w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 7 września 2004 r.*

- 2) podejmowaniu zadań edukacyjnych wykraczających poza zakres nauczanego przedmiotu oraz zadań z zakresu edukacji pozaszkolnej;
- 3) tworzeniu i weryfikowaniu własnych projektów oraz podejmowaniu działań upowszechniających wzory dobrej praktyki;
- 4) kierowaniu własnym rozwojem zawodowym i osobowym;
- 5) posługiwaniu się przepisami prawa dotyczącego systemu oświaty oraz statusu zawodowego nauczycieli³⁷.

W standardach jednak, co warto podkreślić, nie ma mowy o przygotowaniu do pracy z osobami o specjalnych potrzebach, w tym z osobami o innym pochodzeniu kulturowym. Fakt ten jest niezrozumiały w kontekście zaleceń zawartych w dokumencie Komisji Europejskiej dotyczącym kompetencji i kwalifikacji nauczycieli: (...) *Nauczyciele powinni umieć promować mobilność i współpracę w Europie i wspierać wzajemny szacunek i zrozumienie kultur. Powinni także wiedzieć, w jakim stopniu edukacja wpływa na kształtowanie się spójnych społeczeństw. Powinni rozumieć równowagę między poszanowaniem i uświadomieniem sobie różnorodności kultur, a znajdowaniem wspólnych wartości. Muszą rozumieć, co powoduje spójność społeczeństwa, a co wykluczenie i zdawać sobie sprawę z etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy*³⁸. W przywołanym powyżej dokumencie wśród kompetencji nauczyciela w Unii Europejskiej związanych z procesem uczenia się i nauczania wymieniono m.in. „*umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie*”.

Nabywaniu kompetencji międzykulturowych, niezbędnych do pracy w wielokulturowej klasie/grupie, towarzyszyć powinny zmiany systemowe w obrębie szkoły jako środowiska edukacyjno-wychowawczego.

W kontekście dotychczasowych rozważań warto zastanowić się: W jakim stopniu zalecenia Komisji Europejskiej realizowane są na poziomie przygotowania przyszłym nauczycieli? Czy osoby te będą dobrze przygotowane do wypełniania zadań wynikających z podstawowych funkcji szkoły — dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej? Pytania te są istotne w perspektywie przemian współczesnego świata, które wymagają nowego spojrzenia na przygotowanie do zawodu i włączenia do niego tych treści, które do tej pory nie były obecne lub nie były zauważane.

Możliwość szerszego spojrzenia na przygotowanie nauczycieli (ale również pedagogów) narodziła się w Akademii Pedagogiki Specjalnej kilka lat temu, kiedy to w obliczu zmiany nazwy uczelni (z Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej na Akademię Pedagogiki Specjalnej) stworzono misję i strategię szkoły. Wówczas to przyjęto, że pedagogika specjalna odnosi się do osób o różnych specjalnych potrzebach. Tym samym dotychczasowe osiągnięcia uczelni w zakresie przygotowania studentów do pracy z osobami niepełnosprawnymi i z osobami niedostosowanymi społecznie, zostało wzbogacone nowymi możliwościami, co znalazło odzwierciedlenie w ofercie kształcenia — do życia powołano nowe specjalności i poszerzono paletę zajęć proponowanych studentom. Dodatkowo zmiany prawne³⁹ w szkolnictwie wyższym umożliwiły współpracę z partnerami społecznymi, w tym z Biurem Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

Współpraca uczelni z Biurem Edukacji w zakresie edukacji międzykulturowej rozpoczęła się w 2010 roku. Wcześniej, tj. od 2005 roku, w Akademii Pedagogiki Specjalnej prowadzone były zajęcia z zakresu edukacji wielokulturowej i edukacji międzykulturowej dla studentów dwóch specjalności — Animacji społeczno-kulturowa i Lokalnej Polityki Edukacyjnej. W 2006 roku po raz pierwszy studenci Wydziału Nauk Pedagogicznych i Wydziału Stosowanych Nauk Społecznych mogli skorzystać z propozycji zajęcia fakultatywnych *Różnorodność kulturowa w edukacji i Praca z klientem wielokulturowym*⁴⁰. Celem zajęć było m.in.:

³⁷ Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, 7 września 2004, Dz. U. z dnia 22 września 2004 r.

³⁸ „Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli”, Dokument Komisji Europejskiej, UE, Bruksela, 2005.

³⁹ Dotyczy zmian ustawy prawo o szkolnictwie wyższy,

⁴⁰ Przedmiot ten był również realizowany pod nazwą *Praca z klientem innym kulturowo*.

- wyposażenie studentów w wiedzę o społeczeństwach zróżnicowanych etnicznie, narodowo i religijnie;
- przygotowanie do dialogu międzykulturowego i rozwiązywania konfliktów w warunkach przenikania się kultur i ludzi;
- wykształcenie umiejętności analizowania zjawisk społeczno-kulturowych i komunikowania się, pomagających efektywnie funkcjonować w środowisku wielokulturowym
- budowa zaplecza teoretycznego i metodologicznego dla pracy z grupą kulturowo zróżnicowaną.

Zarówno w ramach zajęć, jak i poza zajęciami, studenci mieli możliwość uczestniczenia w panelach dyskusyjnych poświęconych wielokulturowości w Polsce, problemom integracyjnym, pracy z uchodźcami (w tym z dziećmi uchodźczymi), oraz w spotkaniach z przedstawicielami środowisk migranckich, mniejszości narodowych i etnicznych mieszkających w Polsce oraz przedstawicielami organizacji pozarządowych zajmujących się wspieraniem pracą z i na rzecz osób o różnym pochodzeniu kulturowym.

W Roku Europejskiego Dialogu Międzykulturowego (2008) została zorganizowana międzynarodowa konferencja naukowo-dydaktyczna *Dylematy edukacyjne w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo* z udziałem gości z Polski, Izraela, Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Francji. Dodatkowo prowadzone były badania naukowe dotyczące przygotowania nauczycieli do pracy w środowisku wielu kultur.

Na bazie tych doświadczeń została nawiązana współpraca pomiędzy Akademią Pedagogiki Specjalnej z Biurem Edukacji Urzędu m.st. Warszawy w ramach projektu *I ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie*. Celem współpracy było opracowanie analizy doświadczeń krajów europejskich w zakresie pracy z uczniem cudzoziemskim, które mogłyby być inspiracją dla budowania polskich rozwiązań⁴¹.

W lutym 2011 roku Akademia Pedagogiki Specjalnej przystąpiła jako partner dodatkowy do projektu *Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt. Integracja społeczna młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację. Partnerskie Projekty Comenius Regio* w zakresie przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy z uczniem cudzoziemskim. Przygotowanie to obejmowało:

- zajęcia teoretyczne i praktyczne zorganizowane w ramach cyklu warsztatów⁴²
- praktyki w Szkole Podstawowej nr 211 lub w Gimnazjum nr 14 położonych w Warszawie⁴³.

W ramach warsztatów studentom zaproponowano dwie ścieżki:

1. Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim.
2. Wspieranie rozwoju ucznia cudzoziemskiego.

Program warsztatów został oparty na autorskim programie i obejmował treści poświęcone trudnościom w pracy z uczniem cudzoziemskim (szczególnie z uczniami z traumą wojenną), diagnozie ucznia cudzoziemskiego, warsztatowi pracy w grupie zróżnicowanej kulturowo, komunikacji międzykulturowej i rozwiązywaniu konfliktów kulturowych.

Celem warsztatów było:

- poznanie specyfiki pracy z uczniem cudzoziemskim, ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania kompetencji językowych
- rozwinięcie umiejętności identyfikacji potrzeb ucznia cudzoziemskiego
- budowanie warsztatu metodycznego i metodologicznego pracy z uczniem cudzoziemskim
- uświadomienie znaczenia kompetencji językowych w pracy z uczniem cudzoziemskim
- uświadomienie znaczenia wsparcia w pracy z uczniem o różnym pochodzeniu kulturowym
- uwrażliwienie na specjalne potrzeby uczniów cudzoziemskim.

⁴¹ W efekcie współpracy przygotowana została ekspertyza E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Analiza doświadczeń krajów europejskich w dziedzinie edukacji dzieci i młodzieży cudzoziemskiej. Ekspertyza do projektu „I ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie” dla Biura Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy*, Warszawa kwiecień 2010.

⁴² Warsztaty realizowane były w wymiarze 9 godzin.

⁴³ Praktyki miały charakter dobrowolny. Zaproponowane studentom szkoły uczestniczą w projekcie *Caerdydd-Warsaw*.

W warsztatach wzięło udział 62 studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych APS (zarówno specjalności nauczycielskiej, jak i nienauczycielskiej). Warsztaty były prowadzone przez pracowników Akademii Pedagogiki Specjalnej i przez trenerki z organizacji pozarządowych, mające bogate doświadczenie w pracy z osobami o różnym pochodzeniu kulturowym oraz na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji i wykluczeniu.

Warsztaty zostały ocenione przez studentów na poziomie dobrym. Studenci podkreślali:

Cieszę się, że brałam udział w tych zajęciach. Wiem, że wiedza jaką na nich posiadałam pomoże mi w przyszłej pracy, w której z pewnością spotkam się z dzieckiem cudzoziemskim. Będę wiedziała jak postępować z dzieckiem oraz z jego rodzicami.

Każde zajęcia była na swój sposób ciekawe i każda z Pań prowadzących przekazała nam treści istotne, przydatne dla przyszłej pracy zawodowej.

Zajęcia były ciekawe, dowiedziałam się dużo o różnych kulturach, kulturach sposobach ich postrzegania. Jestem pewna, że przyda mi się to zarówno w przyszłej pracy, jak i w życiu prywatnym.

Najcenniejsze dla studentów okazały się treści dotyczące:

1. sytuacji dziecka cudzoziemskiego po przybyciu do Polski,
2. problemów uczniów cudzoziemskich,
3. przygotowania nauczyciela/klasy szkoły do przyjęcia ucznia cudzoziemskiego,
4. nawiązywania współpracy z rodzicami ucznia cudzoziemskiego,
5. sytuacji obcokrajowców w Polsce,
6. metod i narzędzi pracy z uczniem cudzoziemskim,
7. znaczenia kultury w życiu człowieka.

Żadna z osób uczestniczących w warsztatach nie wskazała treści zbędnych, niepotrzebnych.

Na bazie warsztatów powstaje pakiet edukacyjnych dotyczący pracy z uczniem cudzoziemskim do kształcenia zawodowo pedagogów i nauczycieli. Pakiet, który jest komplementarny, z innymi pakietami edukacyjnymi powstającymi w ramach projektu, niewątpliwie należy uznać za inspirację w pracy akademickiej.

Zaproponowane dodatkowo studentom praktyki miały charakter dobrowolny. Zgodnie z założeniem, podczas 20 godzin studenci mieli zapoznać się z m.in. ze specyficznymi potrzebami uczniów cudzoziemskich, trudnościami językowymi, metodami nauki języka, potrzebami i trudnościami podczas zajęć przedmiotowych, włączaniem treści z innych kręgów kulturowych do zajęć przedmiotowych, komunikacją z uczniem cudzoziemskim, kontaktami z rodzina/opiekunami ucznia cudzoziemskiego, rolą asystenta ucznia cudzoziemskiego, rolą pedagoga/psychologa szkolnego.

Doświadczenie budowania partnerstwa społecznego na rzecz różnorodności jest niezwykle cenne — stwarza nowe możliwości dla szkoły wyższej i instytucji publicznej, ale przede wszystkim zapewnia rzetelne przygotowanie przyszłych kadr. Przygotowanie owe, by mogło w przyszłości rozstrzygać o powodzeniu w pracy zawodowej w grupie/ środowisku wielu kultur, powinno — jak zauważa Tadeusz Lewowicki — obejmować *wiedzę o procesach globalizacji i integracji europejskiej, wiedzę o celach, treściach, metodach i formach edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej*⁴⁴ wzbogaconą o kontakty z przedstawicielami innych kultur, znajomość języków, tradycji i zwyczajów.

Niewątpliwie istnieje ogromna potrzeba rozwijania współpracy nie tylko w obszarze edukacji międzykulturowej, o czym świadczy fakt, iż większość studentów wskazywała na zbyt małą liczbę spotkań, co uniemożliwiło pogłębienie podejmowanych zagadnień oraz rozbudowanie ogólnej wiedzy kulturowej. Być może będzie to krokiem do dalszej współpracy...

⁴⁴ T. Lewowicki, *Nauczyciele w warunkach wielokulturowości — trudności i wyznaczniki powodzenia*, w: Z. Jasiński, *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Uniwersytet Opolski, Opole 2010, 26.

Część VI

ZINTEGROWANE NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO W PRAKTYCE. PRZYKŁADOWE SCENARIUSZE LEKCJI W SZKOLE PODSTAWOWEJ I GIMNAZJALNEJ.

Jolanta Wasilewska-Łaszczyk, Małgorzata Zasuńska

Propozycje lekcji w szkole podstawowej

Lekcja 1 (45 minut)

Temat modułu	Bardzo Głodna Gąsienica
Temat lekcji	Od niedzieli do soboty.
Uczniowie	Wiek: 6–10 Klasa: I–IV Liczba uczniów: do 25 Poziom zaawansowania: początkujący/podstawowy
Umiejętności	Zintegrowane (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie)
Treści	Słownictwo — dni tygodnia, jedzenie, <i>popatrz na, złóż</i> Struktury językowe — czas przeszły: <i>W poniedziałek zjadła, ale wciąż była głodna;</i>
Cele	Po lekcji uczeń : <ul style="list-style-type: none">• Rozumie główną myśl historii zaprezentowanej ustnie, z użyciem obrazków oraz gestów i mimiki.• Potrafi powiedzieć i napisać dni tygodnia• Wypowiada razem z innymi uczniami, chóralnie, przy wsparciu nauczyciela powtarzające się sekwencje tekstu, np. <i>W poniedziałek zjadła, ale wciąż była głodna. We wtorek zjadła..., ale wciąż była...; itd.</i>

Materiały	<ul style="list-style-type: none"> • Obrazki: jedzenie pojawiające się w historyjce, mała gąsienica, duża gruba gąsienica, motyl, księżyc, słońce, kokon. • Tablice obrazkowe: 7 sztuk — dni tygodnia. • Tablice obrazkowe: 7 sztuk — na jednej stronie nazwa dnia tygodnia, na odwrocie rysunki potraw zjedzonych danego dnia przez gąsienicę. • Kopie dla uczniów: Ćwiczenie nr 1.2 <i>Kiedy gąsienica zjadła...?</i> • Pamiętnik Bardzo Głodnej Gąsienicy. • Magnesy, ołówki.
Źródła	Tłumaczenie własne „The Very Hungry Caterpillar” by Eric Carle, Scholastic, 1987
Rozgrzewka	(5 min): Powtórka słownictwa związanego z jedzeniem. Zapytaj uczniów, co lubią/ czego nie lubią jeść.
Prezentacja	(10 min): Opowiadanie historii — “Bardzo Głodna Gąsienica”. Opowiedz historię o gąsienicy, odtwarzając ją na tablicy przy użyciu obrazków lub zdjęć oraz kart wyrazowych z nazwami dni tygodnia. Gdy opowiadasz, proś uczniów, by pomogli ci wybierać obrazki z odpowiednim jedzeniem i umieścili je pod nazwą właściwego dnia tygodnia. Zachęć uczniów do opowiadania historii razem z tobą, zwłaszcza powtarzających się fraz. W trakcie opowiadania zainteresuj uczniów lekcją zadając im pytania, na przykład: <i>Jaki dzień będzie następny?</i> albo <i>„Jak myślisz, co gąsienica może zjeść w (danym dniu).</i> Używaj gestów i mimiki, by ułatwić im zrozumienie.
Ćwiczenia utrwalające	<p>Ćwiczenie 1 (10 min): Zabawa “Bardzo Głodna Gąsienica”. Cała grupa. Rozłóż na podłodze 7 tablic obrazkowych, na których na jednej stronie są dni tygodnia, a na drugiej obrazki jedzenia, jakie gąsienica danego dnia zjadła. Nazwy dni tygodnia mają być na wierzchu, tak by można je było z łatwością odczytać. Poproś uczniów, aby stanęli w rzędzie, jeden za drugim, położyli ręce na ramionach osoby przed nimi. Ustaw się na początku i powiedz, że tworzycie właśnie bardzo głodną gąsienicę i za chwilę opowiecie historię. Zaczynaj opowiadać historyjkę, podejdź do pierwszej tablicy <i>PONIEDZIAŁEK</i>. Podnieś ją, pokaz wszystkim i opowiedz część historyjki na temat poniedziałku. Poproś uczniów, by ci pomogli. Jeśli uczniowie nie pamiętają, co gąsienica zjadła w poniedziałek, pokaż im odwrotną część tablicy z obrazkiem przedstawiającym jedno jabłko. Zmień swoje miejsce na ostatnie w rzędzie. Powiedz uczniowi, który teraz jest pierwszym „ogniwem” gąsienicy, by podszedł do kolejnej tablicy z napisem <i>WTOREK</i>. Opowiadaj historię dalej wraz z uczniami. Potem kolejni uczniowie podchodzą do następnych tablic, aż historyjka się skończy. Ważne jest, by uczniowie włączali się w głośne opowiadanie historii, zwłaszcza jej powtarzających się fraz.</p> <p>Ćwiczenie 2 (5 min): <i>Kiedy gąsienica zjadła....?</i> Indywidualnie, pary, cała grupa Rozdaj uczniom kopie ćwiczenia 1.2. <i>Kiedy gąsienica zjadła....?</i> Wyjaśnij, że teraz uczniowie muszą wybrać z listy odpowiedni dzień tygodnia i wpisać go do odpowiedniego zdania z historyjki. Monitoruj. Kiedy uczniowie skończą, poproś ich o to, by sprawdzili swoje odpowiedzi z osobą siedzącą najbliżej. Potem wolontariusze mogą na głos przeczytać odpowiedzi.</p>

Ewaluacja	<p>Ćwiczenie 3 (5 min): Poproś, by uczniowie powiedzieli sobie w parach dni tygodnia z zachowaniem prawidłowej kolejności. Jeśli zadanie jest dla nich łatwe, poproś, aby powiedzieli dni tygodnia od końca, np. niedziela, sobota, itd.</p> <p>Ćwiczenie 4 (10 min): Pamiętnik Bardzo Głodnej Gąsienicy — część I Rozdaj uczniom czyste kartki. Poproś, aby wykonywali twoje instrukcje: Złóż kartkę wzdłuż, po narysowanej długiej linii. Wpisz w siedem miejsc w kolumnach (po zewnętrznej części kartki) nazwy siedmiu dni tygodnia, zaczynając od poniedziałku. Ważne jest, by nauczyciel pokazywał dzieciom wszystkie kolejne czynności i sam pokazał, jak należy wykonać poszczególne etapy. Jest to szczególnie ważne, jeśli lekcja prowadzona jest w grupie uczniów najmłodszych.</p>
Kontynuacja/praca domowa	<p>Praca domowa: W <i>Pamiętniku Bardzo Głodnej Gąsienicy</i> uczniowie mają narysować właściwe jedzenie pod odpowiednimi nazwami dni tygodnia. Karty z ćwiczeniem 1.2. „<i>Kiedy gąsienica zjadła...?</i>” mogą być pomocne dla uczniów, którzy zapomnieli historyjkę.</p>

BARDZO GŁODNA GAŚIENICA

Eric Carle



Małe jajko leżało na liściu w świetle księżycy.

Pewnego poranka, w niedzielę zagrzało ciepłe słońce i wtedy z jajka wyszła malutka i bardzo głodna gąsienica. Zaczęła szukać jedzenia.

W poniedziałek zjadła jedno jabłko, ale wciąż była głodna.

We wtorek zjadła dwie gruszki, ale wciąż była głodna.

We środę zjadła trzy śliwki, ale wciąż była głodna.

W czwartek zjadła cztery truskawki, ale wciąż była głodna.

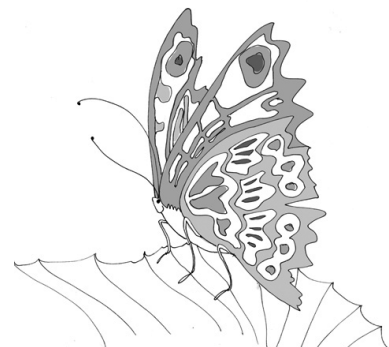
W piątek zjadła pięć pomarańczy, ale wciąż była głodna.

W sobotę zjadła jeden kawałek tortu czekoladowego, jednego loda, jeden ogórek, jeden plasterk sera żółtego, jeden plasterk salami, jednego lizaka, jeden kawałek placka wiśniowego, jedną kiełbasę, jedną babeczkę i jeden kawałek arbuza. Tej nocy bolał ją brzuch!

Następnego dnia znów była niedziela. Gąsienica zjadła jeden zielony liść i poczuła się znacznie lepiej. Teraz już nie była głodna — i nie była już dłużej małą gąsienicą. Była dużą i grubą gąsienicą!

Zbudowała sobie mały domek — kokon. Przez następne dwa tygodnie była w domku. Potem wydłubała w nim dziurkę i przecisnęła się przez nią i wtedy okazało się, że...

Była już pięknym motylem!



ĆWICZENIE 1.2.

KIEDY GAŚIENICA ZJADŁA... ?

Wybierz odpowiedni dzień i wpisz do luki:

sobotę poniedziałek środę piątek niedzielę wtorek czwartek

W _____ zjadła jedno jabłko.



We _____ zjadła dwie gruszki.



We _____ zjadła trzy śliwki.



W _____ zjadła cztery truskawki.



W _____ zjadła pięć pomarańczy.



W _____ zjadła jeden kawałek tortu czekoladowego, jednego loda, jeden ogórek, jeden plasterk sera żółtego, jeden plasterk salami, jednego lizaka, jeden kawałek placza wiśniowego, jedną kiełbasę, jedną babeczkę i jeden kawałek arbuza.



W _____ zjadła jeden zielony liść .



Pamiętnik Bardzo Głodnej Gąsienicy

złóż						
<i>Pamiętnik Bardzo Głodnej Gąsienicy</i>						

Lekcja 2 (45 minut)

Tytuł modułu	Bardzo Głodna Gąsienica
Temat lekcji	Dwie czerwone truskawki.
Uczniowie	Wiek: 6–10 Klasa: I–IV Liczba uczniów: kilku–25 Poziom zaawansowania: początkujący/podstawowy
Umiejętności	Zintegrowane (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie)
Treści	<ul style="list-style-type: none"> • Słownictwo — jedzenie, dni tygodnia, liczby 1–100 • Struktury językowe — liczba pojedyncza i mnoga rzeczowników; kolory i opisywanie przedmiotów, np. <i>jedno zielone jabłko</i>; instrukcje, np. <i>Narysuj trzy czerwone truskawki na polu 21</i>.
Cele	<p>Po lekcji uczeń powinien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Znać nazwy jedzenia występującego w historii o gąsienicy • Rozpoznawać formy liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników • Opisywać słownie i pisemnie rzeczy podając ich kolor, np. <i>dwie zielone gruszki</i> • Rozumieć instrukcje i dawać wskazówki, np. <i>Narysuj trzy czerwone truskawki na polu 21</i>
Materiały	Karty/obrazki z jedzeniem; karty wyrazowe z nazwami jedzenia (z historyjki); karty wyrazowe z nazwami dni tygodnia; kopie Ćwiczeń 2.2, 2.3, 2.4 i 2.5; karty z liczbami 1–25.
Źródła	Tłumaczenie własne „The Very Hungry Caterpillar” by Eric Carle, Scholastic, 1987.
Rozgrzewka	<p>Ćwiczenie 1 (5 min): Szymon mówi: Zaproponuj klasie zabawę <i>Szymon mówi</i>. Upewnij się, że uczniowie wiedzą, który dzień jest pierwszym, a który ostatnim dniem tygodnia. Nadaj dniom odpowiednio numery: 1–poniedziałek, 2–wtorek, 3 –środa, 4 –czwartek, 5–piątek, 6–sobota, 7–niedziela. Wyjaśnij, że uczniowie mają odpowiednio reagować na twoje słowa. Kiedy powiesz np. <i>Szymon mówi „cztery”</i>, uczniowie muszą odpowiedzieć „czwartek”. Jeśli natomiast powiesz „cztery”, uczniowie nie mówią nic. Ten kto wtedy się odezwie, musi dać fant. Fanty należy wykupić na koniec zabawy. Możesz ustalić z grupą, na czym ma polegać wykupienie fantów. Zachęć uczniów do dawania instrukcji.</p>
Prezentacja	<p>(10 min) Korzystając z pomocy wizualnych (karty obrazkowe i wyrazowe z dniami tygodnia i jedzeniem), opowiedz o tym, co gąsienica zjadła w kolejnych dniach tygodnia. Na początku swojej prezentacji przypinaj na tablicy karty z nazwami tygodnia. Opowiadaj historię i poproś uczniów o pomoc w wybraniu odpowiednich obrazków z jedzeniem i podpisów oraz dopasowaniu ich do odpowiedniego dnia.</p>

<p>Ćwiczenia utrwalające</p>	<p>Ćwiczenie 2 (5 min): Dopasowywanie ilustracji z jedzeniem do podpisów (praca indywidualna/w parach). Rozdaj uczniom kopie ćwiczenia 2.2. Wyjaśnij polecenie i poproś, by uczniowie pracowali indywidualnie, a potem sprawdzili swoje odpowiedzi z osobami siedzącymi obok. Monitoruj.</p> <p>Ćwiczenie 3 (10 min): Co zjadła gąsienica? (pary) Daj uczniom kopie ćwiczenia 2.3. Wyjaśnij polecenie i poproś, by uczniowie, pracując w parach, uzupełnili luki odpowiednio dobranymi słowami z ramki, a następnie głośno opowiedzieli historię sobie nawzajem. Monitoruj pracę.</p> <p>Ćwiczenie 4 (5 min): Jeden czy więcej? (cała klasa, indywidualnie) Daj uczniom kopie Ćwiczenia 2.4 i wyjaśnij polecenie. Powiedz, że muszą ustalić czy jedzenie, o którym jest mowa w historii o gąsienicy, występuje w liczbie pojedynczej czy mnogiej, a następnie wpisać w odpowiednie miejsce w tabeli. Napisz przykład na tablicy: <i>lód, lody</i>. Narysuj tabelę na tablicy i wpisz obydwa wyrazy do tabeli.</p> <table border="1" data-bbox="443 1010 1390 1328"> <thead> <tr> <th>Jeden</th> <th>Więcej niż jeden</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>lód</td> <td>lody</td> </tr> </tbody> </table> <p>Uczniowie pracują w parach, a chętni mogą uzupełnić na koniec tabelę na tablicy. Zachęć uczniów, aby dopisali swoje własne przykłady.</p>	Jeden	Więcej niż jeden	lód	lody
Jeden	Więcej niż jeden				
lód	lody				
<p>Ewaluacja</p>	<p>Ćwiczenie 5 (10 min): Uzupełnianie tabeli (indywidualnie, cała klasa). Rozdaj uczniom kopie ćwiczenia 2.5. Wyjaśnij polecenie. Poproś ich, by pracując indywidualnie, napisali wyrażenie opisujące jedzenie. Zapisz przykłady na tablicy:</p> <p style="text-align: center;"><i>jedno zielone jabłko , trzy czerwone truskawki</i></p> <p>Gdy uczniowie sformułują swoje własne miniopisy, daj każdemu z nich jedną kartkę z losowo wybranym numerem od 1–25. Poproś teraz uczniów o zapisanie pełnego zdania, które będzie instrukcją dla klasy. Zapisz przykład na tablicy:</p> <p style="text-align: center;"><i>Narysuj trzy czerwone truskawki na polu 21.</i></p> <p>Uczniowie, po kolei, czytają swoje instrukcje klasie i rysują odpowiednie ilustracje na wskazanych polach. Na koniec sprawdzają, czy tak samo wykonali zadanie.</p>				

**Kontynuacja/
praca
domowa**

Poproś uczniów o przygotowanie plakatu „**Moje ulubione menu dnia**”. Wyjaśnij, że powinno się tam znaleźć wszystko, co chcieliby zjeść na śniadanie, obiad i kolację. Uczniowie powinni narysować własne ilustracje lub wykorzystać zdjęcia z gazet lub reklamówek i następnie je podpisać.

Lekcja 2, Ćwiczenie 2.2

Połącz wyrazy z kolumny A z ilustracjami w kolumnie B.

A	B
placek wiśniowy	
pomarańcza	
ser żółty	
arbuz	
liść	
truskawki	
salami	
jabłko	
babeczka	
ogórek	
śliwka	
kiełbasa	
gruszka	
lizak	
tort czekoladowy	
lód	

Lekcja 2, Ćwiczenie 2.3

CO ZJADŁA GAŚIENICA?

Wybierz odpowiednie jedzenie i wpisz w luki tak, by powstała historia o gąsienicy. Opowiedz historyjkę osobie, która siedzi najbliżej ciebie. Posłuchaj też historyjki opowiedzianej przez tego ucznia.

placek wiśniowy, pomarańcze, ser żółty, arbuza liścia, kiełbasę,
gruszki, lizaka, tort czekoladowy, loda, truskawki, salami, jabłko, babeczkę,
ogórka, śliwki

W poniedziałek zjadła jedno _____ , ale wciąż była głodna.

We wtorek zjadła dwie _____ , ale wciąż była głodna.

We środę zjadła trzy _____ , ale wciąż była głodna

W czwartek zjadła cztery _____ , ale wciąż była głodna.

W piątek zjadła pięć _____ , ale wciąż była głodna.

W sobotę zjadła kawałek _____  jednego _____ ,

jeden _____ , jeden plasterek _____ , jeden

plasterek _____ , jednego _____ , jeden kawałek

_____ , jedną _____ , jedną _____ ,

i jeden kawałek _____ . Tej nocy bolał ją brzuch.

W niedzielę zjadła jeden ładny zielony _____ .

Lekcja 2, Ćwiczenie 2.4**JEDEN CZY WIĘCEJ?**

Przeczytaj wyrazy. Wpisz je do odpowiedniej kolumny w tabeli. Dopisz swoje własne przykłady.

śliwka	ogórki	jabłko	truskawki	lód	gruszki	pomarańcza	śliwki
babeczka	jabłka	truskawka	arbuz	kietbaski	gruszka	lody	pomarańcze

Jeden	Więcej niż jeden

Lekcja 2, Ćwiczenie 2.5

TABELA

Wybierz jakieś jedzenie i napisz coś o nim, np.:
jedno zielone jabłko lub trzy czerwone truskawki.

Kiedy nauczyciel da ci jeden z numerów (od 1–25), zapisz swoją instrukcję, którą potem głośno przeczytasz kolegom, np. *Narysuj trzy czerwone truskawki na polu 21.*

Słuchaj instrukcji innych uczniów i rysuj rysunki na odpowiednich polach.

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25

Lekcja 3 (45 minut)

Tytuł	Bardzo Głodna Gąsienica		
Temat lekcji	Pamiętnik gąsienicy		
Uczniowie	Wiek: 6–10 Klasa: I–IV Liczba uczniów: kilku–25 Poziom zaawansowania: początkujący/podstawowy		
Umiejętności	Zintegrowane (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie)		
Treści	<ul style="list-style-type: none"> • Słownictwo — jedzenie, dni tygodnia • Struktury — czas przeszły; <i>gąsienica zjadła....., ale była wciąż głodna; bolał ją brzuch; była/nie była głodna;</i> 		
Cele	Pod koniec lekcji uczniowie powinni: <ul style="list-style-type: none"> • Potrafić płynnie przeczytać historię o gąsienicy • Powiedzieć o swoim ulubionym jedzeniu • Pamiętać historię o gąsienicy 		
Materiały	Tekst “Bardzo Głodna Gąsienica” dla każdego ucznia ; teksty pocięte na kawałki — w kopertach x liczba uczniów + liczba grup		
Źródła	Tłumaczenie własne „The Very Hungry Caterpillar” by Eric Carle, Scholastic, 1987		
Rozgrzewka	(10 min) Poproś uczniów o powieszenie w klasie wykonanych w domu plakatów “Moje ulubione dzienne menu”; zachęć ich do opowiedzenia o projektach i o ulubionym jedzeniu. (<i>Lubię...</i>)		
Prezentacja	(10 min) Upewnij się, że każdy z uczniów ma kopię tekstu o gąsienicy. Czytaj głośno tekst i poproś, by uczniowie śledzili tekst na kartce. Potem przeczytaj tekst ponownie, ale czytaj zdanie po zdaniu zatrzymując się. Uczniowie głośno powtarzają po tobie.		
Ćwiczenia utrwalające	<p>Ćwiczenie 1 (10 min): Czytanie o gąsienicy(pary) Uczniowie ćwiczą czytanie w parach. Czytają na zmianę kolejne linijki tekstu.</p> <p>Ćwiczenie 2 (10 min): Czytanie w grupie. (grupy) Każdej grupie daj jedną kopertę z pociętym na kawałki tekstem historyjki. Poproś, by uczniowie podzielili się tak, żeby każdy w grupie miał coś do przeczytania (jeśli jakiś uczeń nie będzie chciał czytać głośno w grupie, pozwól mu na przysłuchiwanie się, nie zmuszaj go do głośnego czytania; dopilnuj, by później przeczytał tekst wybranemu uczniowi lub tobie.) Uczniowie stają w kole i zaczynają czytać. Wszyscy muszą uważnie słuchać, by w odpowiednim momencie przeczytać swój fragment. Wyjaśnij, że ci, którzy słuchają, mogą pokazywać gestami i mimiką twarzy to, co właśnie jest czytane. Przykłady zwrotów, które mogą być „odgrywane” przez uczniów:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <i>mała i bardzo głodna gąsienica, zaczęła szukać jedzenia, zjadła, wciąż była głodna, tej nocy bolał ją brzuch, czuła się znacznie lepiej,</i> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <i>duża, gruba gąsienica, wybudowała mały domek, wywierciła dziurę, przecisnęła się, piękny motyl</i> </td> </tr> </table>	<i>mała i bardzo głodna gąsienica, zaczęła szukać jedzenia, zjadła, wciąż była głodna, tej nocy bolał ją brzuch, czuła się znacznie lepiej,</i>	<i>duża, gruba gąsienica, wybudowała mały domek, wywierciła dziurę, przecisnęła się, piękny motyl</i>
<i>mała i bardzo głodna gąsienica, zaczęła szukać jedzenia, zjadła, wciąż była głodna, tej nocy bolał ją brzuch, czuła się znacznie lepiej,</i>	<i>duża, gruba gąsienica, wybudowała mały domek, wywierciła dziurę, przecisnęła się, piękny motyl</i>		

Ewaluacja	Ćwiczenie 3 (5 min): Rozsypanka. Każdy uczeń układa historię gąsienicy (z tekstu pociętego na kawałki).
Kontynuacja/praca domowa	Praca domowa: Uzupełnienie "Pamiętnika Bardzo Głodnej Gąsienicy" ilustracjami jedzenia, podpisanie ilustracji.

Lekcja 4 (45 minut)

Tytuł modułu	„Bardzo Głodna Gąsienica”
Temat lekcji	„Kalendarz gąsienicy”
Uczniowie	Wiek: 6–10 Klasa: I–IV Liczba uczniów: kilku–25 Poziom zaawansowania: początkujący/podstawowy
Umiejętności	Zintegrowane (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie)
Treści	<ul style="list-style-type: none"> • Słownictwo — miesiące i pory roku; liczby 1–100; cykl życiowy motyla (od jaja do motyla); • Struktury językowe — formy czasu przeszłego: <i>leżało, zagrzało, wyszła, zaczęła, zjadła, była/nie była głodna, bolał ją brzuch, był/a</i>; pytania w czasie przeszłym: <i>Kiedy zjadła...? Ile dni jadła...?, Jak wyglądała?</i>
Cele	<p>Na koniec lekcji uczniowie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wymieniają miesiące. • Rozumieją proste pytania do historyjki w czasie przeszłym i udzielić prostych odpowiedzi. • Krótko odpowiadają na pytania dotyczące ich własnych doświadczeń z przeszłości i mówią o partnerze (słownictwo adekwatne dla poziomu uczniów);pytają o to innych. • Potrafią przeczytać kalendarz życia gąsienicy oraz rozumieją jej cykl życiowy.
Materiały	Kopie Kalendarza dla każdego ucznia, karty wyrazowe z nazwami pór roku i miesięcy, kopie tekstu "Bardzo Głodna Gąsienica", plakat — duża kartka z kalendarza na miesiąc maj, przywieszona na tablicy; kopie ćwiczenia 4.1 dla każdego ucznia
Źródła	Tłumaczenie własne „The Very Hungry Caterpillar” by Eric Carle, Scholastic, 1987
Rozgrzewka	<p>(5 min)</p> <p>Uczniowie stoją razem z nauczycielem w kole i mówią rymowankę pokazując gestami jej treść:</p> <p><i>Gąsienico, gąsienico! Rośnij wolno!</i> <i>Gąsienico, gąsienico! Jedz i śnij!</i> <i>Gąsienico, gąsienico! Śpij dobrym snem!</i> <i>Gąsienico, gąsienico! Już jesteś motylem!</i></p> <p>Uczniowie powtarzają rymowankę tak długo aż ją zapamiętają.</p>

<p>Prezentacja</p>	<p>(15 min)</p> <p>Nauczyciel zadaje uczniom pytania, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Czy potrafisz wymienić dni tygodnia? Powiedz głośno. • Który jest dłuższy: tydzień czy miesiąc? • Ile dni ma tydzień? • Ile dni ma miesiąc? • Ile godzin ma dzień? • Ile miesięcy ma rok? <p>Przywieś na tablicę plakat „Kalendarz Bardzo Głodnej Gąsienicy” (maj) a uczniom daj kopie tego kalendarza. Poproś, by chętni zapisali dni tygodnia na kalendarzu (na tablicy), a wszyscy zapisali je na swoich kalendarzach. Zapytaj uczniów:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ile tygodni jest w maju? • Jakie inne miesiące znacie? • Wymieńcie miesiące po kolei. <p>Zachęć uczniów do aktywności w tej części lekcji i poproś, by ci pomogli, przypinając karty wyrazowe z miesiącami w odpowiedniej kolejności na tablicy. Zadaj teraz kolejne pytania:</p> <p>Jakiej porze roku odpowiada maj? Czy jest zima, lato, wiosna czy jesień?</p> <p>Przywieś na tablicy karty wyrazowe z nazwami pór roku. Poproś uczniów o przyporządkowanie im odpowiednich miesięcy.</p> <p>Opowiedz o tym, że gąsienice rosną wiosną, budują kokony i po pewnym czasie zmieniają się w motyle. W zrozumieniu tego pomogą kalendarze i teksty historii o bardzo głodnej gąsienicy. Zadawaj uczniom pytania i poproś, żeby znaleźli odpowiedzi w tekście. Potem przeczytaj kolejne pytanie, itd.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kiedy gąsienica wyszła z jajka?</i> (odpowiedź: w niedzielę) • <i>Jak wtedy wyglądała? Czy była mała? Czy była duża?</i> • <i>Kiedy gąsienica zaczęła jeść?</i> (w poniedziałek) • <i>Przez ile dni gąsienica jadła?</i> (siedem) • <i>Kiedy gąsienicę bolał brzuch?</i> (w sobotę) • <i>Kiedy gąsienica była duża i gruba?</i> (w następną niedzielę) • <i>Kiedy gąsienica wybudowała kokon?</i> (w następną niedzielę) • <i>Ile tygodni gąsienica była w kokonie?</i> (więcej niż dwa tygodnie) • <i>Jak wyglądała po wyjściu z kokona?</i> (była pięknym motylem) <p>Dyskutuj o odpowiedziach z uczniami i pozwól im zaznaczyć lub krótko zapisać poszczególne odpowiedzi na dużym kalendarzu przy odpowiednich dniach miesiąca. Na koniec uczniowie uzupełniają też swoje kopie kalendarza.</p>
<p>Ćwiczenia utrwalające</p>	<p>Ćwiczenie 1 (10 min):</p> <p>Utrwalanie czasu przeszłego (pary).</p> <p>Rozdaj kopie Ćwiczenia 4.1 z tymi samymi pytaniami, które zadawałeś uczniom w czasie prezentacji. Teraz uczniowie mają zapisać swoje pełne odpowiedzi. Mogą korzystać z kopii tekstu.</p> <p>Przykład:</p> <p><i>Kiedy gąsienica wyszła z jajka? — Gąsienica wyszła z jajka w niedzielę.</i></p> <p>Ćwiczenie 2 (5 min):</p> <p>Piosenka „Styczeń-grudzień” (na melodię piosenki „Frere Jaques”).</p> <p>Uczniowie idą w kółko jeden za drugim i śpiewają piosenkę razem z nauczycielem pokazując na palcach numer miesiąca.</p>

	<p>Ćwiczenie 3 (10 min): Utrwalanie czasu przeszłego (pary). Zapisz na tablicy 3 pytania i 3 odpowiedzi na nie, a potem napisz jak można powiedzieć zdania w trzeciej osobie liczby pojedynczej o tym, co robiła koleżanka/kolega. Przykład: <i>Olu, ile jabłek zjadłaś wczoraj?</i> <i>— Wczoraj zjadłam dwa jabłka.</i> <i>Ola zjadła wczoraj dwa jabłka.</i></p> <p>Wyjaśnij, że uczniowie mają zadawać sobie nawzajem pytania w czasie przeszłym i zapamiętać odpowiedzi partnerów po to, by na koniec ćwiczenia opowiedzieć o tym, co powiedzieli ich rozmówcy. Przykłady pytań:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kiedy byłaś/eś na wakacjach?</i> • <i>Co jadłeś na śniadanie?</i> • <i>Kiedy ostatnio jadłaś lody?</i>
<p>Ewaluacja</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Praca uczniów w trakcie uzupełniania kalendarza gąsienicy będzie wskaźnikiem zrozumienia kalendarza i cyklu życiowego. • Zaangażowanie uczniów w śpiewanie piosenki będzie wskaźnikiem znajomości miesięcy. • Wykonanie ćwiczenia 3 pokaże, czy uczniowie potrafią zastosować czas przeszły mówiąc o własnych doświadczeniach.
<p>Kontynuacja/praca domowa</p>	<p>Praca domowa: Uczniowie mają pomyśleć o cyklu życiowym innego zwierzęcia i narysować rysunek pokazujący ten cykl i fazy rozwojowe tego zwierzęcia. To zadanie może mieć swoją kontynuację w postaci projektu napisania historii wybranego zwierzęcia, podobnej do historii o gąsienicy.</p>

Lekcja 4, Prezentacja

Bardzo Głodna Gąsienica Maj 2011

Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piatek	Sobota	Niedziela
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

LEKCJA 4, Ćwiczenie 4.1

Pracuj w parze. Przeczytajcie pytania i napiszcie pełne odpowiedzi. Możecie korzystać z tekstu „Bardzo Głodna Gąsienica”.

1. Kiedy gąsienica wyszła z jajka?

2. Jak wtedy wyglądała gąsienica? Czy była mała? Czy była duża?

3. Kiedy gąsienica zaczęła jeść?

4. Przez ile dni gąsienica jadła?

5. Kiedy gąsienicę bolał brzuch?

6. Kiedy gąsienica była duża i gruba?

7. Kiedy gąsienica wybudowała kokon?

8. Ile tygodni gąsienica była w kokonie?

9. Jak wyglądała po wyjściu z kokona?

Propozycje lekcji w gimnazjum

Lekcja 1 (45 minut)

Temat	Przysłowia są dobre na wszystko
Odbiorcy	Uczniowie klasy III gimnazjum
Umiejętności	Mówienie (swobodne wypowiedzi uczniów), czytanie ze zrozumieniem
Treści	Związki frazeologiczne, znajomość przysłów, logika i zwięzłość wypowiedzi
Cele	Powtórzenie wiadomości dotyczących przysłów, uczniowie przypominają sobie znane im przysłowia i poznają nowe, stosują je w danym kontekście, potrafią wytłumaczyć ich znaczenie i zastosowanie.
Materiały	Słownik języka polskiego, „ <i>Księga przysłów polskich</i> ”, przygotowane ćwiczenia.
Źródła	Stanisław Kania, <i>Przysłowia na lekcjach języka polskiego, Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego</i> , pod red. J. Krama i E. Polańskiego, Katowice 1980. S. Świrko, <i>Na wszystko jest przysłowie</i> , Poznań 1975.
Rozgrzewka	Przedstawienie celu lekcji i zainicjowanie krótkiej pogadanki na temat przysłów; czym są w życiu, kulturze i języku; uczniowie wymieniają znane im przysłowia, mówią czy i w jakich sytuacjach je stosują.
Przebieg zajęć	W słowniku wyszukują i odczytują definicję przysłów, następnie wymieniają, jakie cechy je charakteryzują (skrótowość, ponadczasowość, nauczyciel zwraca uwagę na to, że są przysłowia typowe dla danego narodu). Wykorzystując podane materiały źródłowe, uczniowie wyszukują i odczytują wypowiedzi sławnych ludzi o przysłowiach (można podzielić uczniów na małe grupy lub mogą pracować w parach). Następnie — korzystając z dostępnych im na lekcji źródeł — sprawdzają pochodzenie przysłów funkcjonujących w naszym języku (zwłaszcza w odniesieniu do Biblii i literatury). Po tej części uczniowie wykonują ćwiczenia przygotowane przez nauczyciela. Wspierają się przy tym literaturą pomocniczą.
Ewaluacja	Uczniowie otrzymują do wykonania ćwiczenie sprawdzające znajomość przysłów. Najaktywniejsi uczniowie mogą otrzymać ocenę lub ustną pochwałę nauczyciela za pracę na lekcji.
Kontynuacja/praca domowa	Jako pracę domową uczniowie otrzymują polecenie zapisania jak największej liczby przysłów, które są z innych obszarów kulturowych niż polski.

Komentarz odnoszący się do pracy z uczniem cudzoziemskim:

1. W trakcie zajęć nauczyciel może poprosić dziecko cudzoziemskie o podanie przysłów, które ono zna, które są charakterystyczne dla jego obszaru językowego. Takie przysłowia uczeń może zaprezentować w kontekście.
2. Zaleca się, aby uczeń cudzoziemski brał udział w pracach zespołowych oraz w parach z innymi uczniami w klasie. Aby był angażowany i zachęcany do aktywnego udziału z zajęciami.

ĆWICZENIA

W poniższych przysłowiaich przemieszały się ze sobą ich części. Przywróć każdemu pierwotne brzmienie:

1. Kruk krukowi nie zagląda w zęby.
2. Śmieje się jak z cebra.
3. Niedaleko pada baba z wozu.
4. Nie pchaj palca jak wół do karety.
5. Na bezrybiu i koniom lżej.
6. Pierwsze jaskółki mało mleka dają.
7. Pasuje jak głupi do sera.
8. Jaka praca, tak się wyśpisz.
9. Krowa, która dużo ryczy, nie czyni wiosny.
10. Jak sobie pościelesz, taki kram.
11. Uderz w stół, a głupiemu radość.
12. Jaki pan, taka płaca.

Objaśnij sens następujących przysłów:

1. Nie ma dymu bez ognia.
2. Głupia ta owca, która wilkowi wierzy.
3. Im dalej w las, tym więcej drzew.
4. Tonący brzytwy się chwytą.
5. Pokorne cielę dwie matki ssie.

Podaj przysłowia, do których nawiązują poniższe pytania. Wyjaśnij sens tych przysłów.

1. Kiedy myszy mają zwyczaj urządzać zabawę taneczną?
2. Na jakim wierzchowcu zwykła jeździć łaska pańska?
3. Jaki ptak pyszni się swoim ogonem?
4. Czym się charakteryzuje każdy dudek?
5. Jaki owad gryzie każdego z nas?

Podaj przysłowia o następującym znaczeniu:

1. Należy się zadowalać czymś mniejszym, ale pewnym.
2. Pierwsze próby są zwykle nieudane, nie mają znaczenia.
3. Gdzie się zbyt wiele osób zajmuje jedną sprawą, tam efekty są mizerne.
4. Pouczenia utrwaliły się w czyjejś pamięci, nie poszły na marne.
5. O człowieku, któremu złe czyny długo uchodzą bezkarnie, aż wreszcie się wykrywają.
6. Wrodzone skłonności biorą górę nad zasadami wpojonymi przez wychowanie czy wykształcenie.

Wskaż archaizmy w następujących przysłowiaich:

1. Mądrej głowie dość dwie słowie.
2. Przyjdzie koza do woza.
3. Czekał tatka latka, aż kobyłę wilcy zjedzą.

Propozycja ćwiczenia na zakończenie lekcji

Dokończ przysłowia:

1. Góra z górą się nie zejdzie, ale...
2. Kto nie ma w głowie, ten ma w...
3. Wyrwał się jak...
4. Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym...
5. Kiedy wejdiesz między wrony...
6. Jeśli nie potrafisz...

Lekcja 2 (45 minut)

Temat	Najstynniejsza miłość świata. Romeo i Julia.
Odbiorcy	Uczniowie klasy I gimnazjum
Umiejętności	Wypowiedzi ustne; konstruowanie, wypowiedzi, uzasadnianie; szukanie w tekście odpowiednich fragmentów; wnioskowanie
Treści	Słownictwo: charakteryzujące i opiniujące, związane z emocjami, ich okazywaniem; znajomość treści lektury „Romeo i Julia”
Cele	Analizowanie natury człowieka; siły jego uczuć, motywów działania. Uczenie wnioskowania o cechach postaci na podstawie czynów i wypowiedzi innych postaci.
Materiały	Tekst lektury pt. „Romeo i Julia”, program „Język polski — To lubię”, wiersz Cypriana Norwida „W Weronie”, nagrany np. na płycie walc
Źródła	Maria Kubiczek, Barbara Stworowa, „Scenariusze lekcji języka polskiego w klasie I gimnazjum, Cerinwest, 1999
Rozgrzewka	Odczytanie przez uczniów wiersza Cypriana Kamila Norwida „W Weronie” — jako dowód funkcjonowania motywu Romea i Julii w literaturze oraz dla wprowadzenia klimatu. Uczniowie, kierując się przykładami z literatury światowej oraz ze świata filmu, podają znane im najstynniejsze zakochane pary.
Przebieg zajęć	Podanie przez nauczyciela celu lekcji oraz zapisanie tematu. Przygotowanie do inscenizowanego czytania wybranych scen dramatu, np. zasłonięcie okien, zsunięcie ławek do uzyskania miejsca w sali do tańca, przygotowanie sprzętu do odtworzenia melodii, np. walca. Uczniowie odgrywają role, czytając fragmenty scen. np. spotkanie Romea i Julii na balu (scena V aktu I). Następnie uczniowie wyszukują i odczytują przykłady wyjątkowości uczucia obojga bohaterów (ponieważ uczniowie mogą mieć różne tłumaczenia dramatu). Nauczyciel zadaje pytania pomocnicze: Jak Romeo postrzega Julię? Gdzie szuka materiału do porównań? Jak miłość zmienia Romea? Jak Julia określa swój dziwny stan zakochania? Jak miłość zmienia Julię? Następnie uczniowie otrzymują polecenie wypisania z tekstu cytatu dotyczącego miłości, a mającego charakter aforyzmu, który może stanowić motto całej lekcji, np. Niebo jest tam, gdzie Julia. (tłum. M. Słomczyński) Kpi z cudzej blizny, kto sam nie był ranny. (tłum. S. Barańczak).
Ewaluacja	Ocena szkolna lub pochwała ustna dla uczniów najbardziej aktywnych i najlepiej pracujących na lekcji
Kontynuacja/praca domowa	Jako praca domowa uczniowie otrzymują polecenie zapoznania się z twórczością w. Szekspira.

Komentarz do pracy z uczniem cudzoziemskim

Zalecane byłoby wskazanie ponadczasowości i uniwersalności dramatu, zwłaszcza w odniesieniu do uczucia, miłości. Tacy bohaterowie, jak Romeo i Julia znajdują się w każdym kraju, pod każdą szerokością geograficzną i w każdym czasie, bez względu na okoliczności.

Ponadto, proponuje się zapytanie ucznia cudzoziemskiego o to, czy w swoim rodzimym kraju słyszał o twórczości w. Szekspira, np. czy wie, jak w jego ojczystym języku brzmią tytuły utworów. Czy oglądał kiedyś film na podstawie utworu lub taki, którego inspiracją był dramat „Romeo i Julia”. Można też poprosić o podanie imion słynnych zakochanych par w jego ojczystym kraju.

Materiały

Cyprian Norwid, „W Weronie”

1

Nad Kapuletich i Montekich domem,
Spłukane deszczem, poruszone gromem,
Łagodne oko błękitu -

2

Patrzy na gruzy nieprzyjaznych grodów,
Na rozwalone bramy od ogrodów,
I gwiazdę zrzuca ze szczytu -

3

Cyprysy mówią, że to dla Julietty,
Że dla Romea, ta łąza znad planety
Spada — i groby przecieka;

4

A ludzie mówią, i mówią uczenie,
Że to nie łąza są, ale że kamienie,
I – że nikt na nie nie czeka!

Scena piąta

Sala w domu Kapuletów. Wchodzą muzykanci i słudzy.

PIERWSZY SŁUGA

Gdzie Potpan? Czemu nie pomaga sprzątać? Gęsi mu paść, nie służyć.

DRUGI SŁUGA

Tak to, kiedy ważne obowiązki lokaja powierzają ludziom złej manieri; na diabła się to zdało.

PIERWSZY SŁUGA

Powynście stołki! usuńcie na bok bufet! Pozbierajcie srebra! Schowaj no tam dla mnie, braciszku, kawałek marcepana i szepnij na ucho odźwiernemu, żeby wpuścił Zuzannę Grindston i Nelly; jak mię kochasz! Antoni! Potpan!

DRUGI SŁUGA

Dobrze, chłopcze, gotowe.

PIERWSZY SŁUGA

Wotają was, pytają o was, czekają na was, niecierpliwą się na was w wielkiej sali.

TRZECI SŁUGA

Nie możemy być tu i tam razem. Dalej, chłopcy, pohulajmyż dzisiaj! Kto umie czekać, wszystkiego się doczeka.

Oddalają się. K a p u l e t i inni wchodzą z gośćmi i maskami.

KAPULET

*Witaj, cna młodzi! Wolne od nagniotków
Damy rachują na waszą ruchawość.*

*Śliczne panienki, któraż z was odmówi
Stanąć do tańca? O takiej wręcz powiem,
Ze ma nagniotki. A co? Tom was zażył!*

*Dalej, panowie! I ja kiedyś także
Maskę nosiłem i umiałem szeptać
W ucho pięknościom jedwabne powieści,
Co szły do serca; przeszło to już, przeszło.*

*Nuże, panowie! Grajki, zaczynajcie!
Miejsca! rozstąpmy się! dalej, dziewczęta!
Muzyka gra. Młodzież tańczy.*

*Hej! więcej światła! Wynieście te stoły!
I zgaście ogień, bo zbyt już gorąco.*

*Siadajże, siadaj, bracie Kapulecie!
Dla nas dwóch czasy płasów już minęły.
Jakże to dawno byliśmy obydwaj
Po raz ostatni w maskach?*

DRUGI KAPULET

*Będzie temu
Lat ze trzydzieści.*

KAPULET

*Co? Co! Nie tak dawno.
Było to, pomnę, na godach Lucencja;
Na te Zielone Świątki, da Bóg dożyć,
Będzie dwadzieścia pięć lat.*

DRUGI KAPULET

*Dawniej, dawniej,
Wszak już syn jego jest trzydziestoletni.*

KAPULET

*Co mi waść prawisz? Przede dwoma laty
Syn jego nie był jeszcze pełnoletni.*

ROMEO *do jednego ze sług*
*Co to za dama, co w tej chwili tańczy
Z tym kawalerem?*

SŁUGA

Nie wiem, jaśnie panie,

ROMEO

*Ona zawstydzą świec jarzących blaski;
Piękność jej wisi u nocnej opaski
Jak drogi klejnot u uszu Etiopa.
Nie tknęła ziemi wytworniejsza stopa.*

*Jak śnieżny gołąb wśród kawek, tak ona
Świeci wśród swoich towarzyszek grona.
Zaraz po tańcu przybliżę się do niej
I dłoń mą uczczę dotknięciem jej dłoni.
Kochałżem dotąd? O! zaprzecz, mój wzroku!
Boś jeszcze nie znał równego uroku.*

TYBALT

*Sądząc po głosie, z Montekich to któryś.
Daj no mi rapir, chłopcze. Jak się waży
Ten łotr tu wchodzić i kłamaną larwą
Szyderczo naszej urągać zabawie?
Na krew szlachetną, co mi wzdyma serce,
Nie będzie grzechu, jeśli go uśmiercę.*

KAPULET

Tybalcie, co ci to? Czego się zżymasz?

TYBALT

*Ujmy tej, stryju, pewno nie wytrzymasz:
Jeden z Montekich, twych śmiertelnych wrogów,
Śmie tu znieważać gościnność twych progów.*

KAPULET

Czy to Romeo?

TYBALT

Tak, ten to nikczemnik.

KAPULET

*Daj mu waść pokój; nie wychodzi przecie
Z granic wytkniętych dobrym wychowaniem;
I, prawdę mówiąc, cała go Werona
Ma za młodzieńca pełnego przymiotów;
Nie chciałbym za nic w świecie w moim domu
Czynić mu krzywdy. Uspokój się zatem,
Miły synowcze, nie zważaj na niego;
Taka ma wola; jeśli ją szanujesz,
Okaż uprzejmość i spędź precz z oblicza
Ten mars niezgodny z weselem tej doby.*

TYBALT

*Taki gość w domu nabawia choroby;
Nie ścierpię go tu.*

KAPULET

*Chcę go mieć cierpianym.
Cóż to, zuchwalcze? Mówię, że chcę! Cóż to?
Czy ja tu jestem, czy waść jesteś panem?
Waść go tu nie chcesz ścierpieć! Boże odpuść!
Waść mi chcesz gości porozpędzać? kołki
Na łbie mi strugać? przewodzić w moim domu?*

TYBALT

Stryju, to zakał.

KAPULET

Cicho! burdą jesteś.
Z tą porywcznością doigrasz się waszmość.
Zawsze mi musisz się sprzeciwiać! — Brawo,
Kochana młodzi! — Urwipotęć z waści!
Siedź cicho albo... Hola! Więcej światła! —
Ja cię uciszę. Patrz go! — Żwawo, chłopcy!

TYBALT

Gniew dobrowolny z flegmą przymuszoną
Na krzyż się schodząc wstrząsają mi tona,
Muszę ustąpić; wkrótce się atoli
W gorzką żółć zmieni ta słodycz wbrew woli.
Oddala się.

ROMEO do J u l i i

Jeśli dłoń moja, co tę świętość trzyma,
Błuzni dotknięciem: zuchwałstwo takowe
Odpokutować usta me gotowe
Pocałowaniem pobożnym pielgrzymą.

JULIA do R o m e a

Mości pielgrzymie, błuznisz swojej dłoni,
Która nie grzeszy zdrożnym dotykaniem;
Jestli ujęcie rąk pocałowaniem,
Nikt go ze świętych pielgrzymom nie broni.

ROMEO jak pierwszej

Nie mająż święci ust tak jak pielgrzymi?

JULIA jak pierwszej

Mają ku modłom lub kornej podzięce.

ROMEO

Niechże ich usta czynią to co ręce;
Moje się modlą, przyjm modły ich, przyjmij.

JULIA

Niewzruszonymi pozostają święci,
Choć gwoli modłów niewzbronnie ich chęci.

ROMEO

Ziść więc cel moich, stojąc niewzruszenie,
I z ust swych moim daj wziąć rozgrzeszenie,
Całuje ją.

JULIA

Moje więc teraz obciąża grzech zdjęty.

ROMEO

Z mych ust? O! grzechu, zbyt pełen ponęty!
Niechże go nazad rozgrzeszony zdejmie!
Pozwól.
Całuje ją znowu.

JULIA

Jak z książki całujesz, pielgrzymie.

MARTA

Panienko, jejmość pani matka prosi.

ROMEO

Któż jest jej matką?

MARTA

*Jej matką? Baj bardzo!
Nikt inny, jedno pani tego domu;
I dobra pani, mądra a cnotliwa.
Ja byłam mamką tej, coś z nią pan mówił.
Smaczny by kąsek miał, kto by ją złowił.*

ROMEO

*Julia Kapulet! O dolo zbyt sroga!
Życie me jest więc w ręku mego wroga.*

BENWOLIO

Wychodźmy, wieczór dobiega już końca.

ROMEO

*Niestety!
z wschodem dla mnie zachód słońca.*

KAPULET *do rozchodzących się gości*
Ejże, panowie, pozostanie jeszcze:
Mają nam wkrótce dać małą przekąskę.
Chcicie koniecznie? Muszę więc ustąpić.
Dzięki wam, mili panowie i panie.
Dobranoc. Światła! Idźmy ż spać.
do D r u g i e g o K a p u l e t a
Braciszku,
Zapóźniliśmy się; idę wypocząć.
Wychodzą wszyscy prócz J u l i i i M a r t y.

JULIA

Czy nie wiesz, nianiu, kto jest ten pan?

MARTA

*Ten, tu?
To syn starego Tyberia.*

JULIA

*A tamten,
Co właśnie ku drzwiom zmierza?*

MARTA

*To podobno
Młody Petrycy.*

JULIA

*A ów, tam na prawo,
Co nie chciał tańczyć?*

MARTA

Nie wiem.

JULIA

*Spytaj, proszę,
Jak się nazywa. Jeżeli żonaty,
Całun mię czeka zamiast ślubnej szaty.*

MARTA

*Zwie się Romeo, jest z rodu Montekich.
Synem waszego największego wroga.*

JULIA

*Jako obcego za wcześnie ujrzałam!
Jako lubego za późno poznałam!
Dziwny miłości traf się na mnie iści,
Że muszę kochać przedmiot nienawiści.*

MARTA

Co to jest? co to takiego?

JULIA

*To wiersze,
Których mię jeden tancerz dziś nauczył.*

MARTA

*Pójdź spać, waćpanna.
Głos za sceną: „Julio!”*

MARTA

*Dalej! dalej!
Wołają panny i pusto już w sali.
Wychodzą.*

Strona internetowa projektu „Cardiff-Warsaw Integracja Project”

Emilia Skiba

www.caerdydd-warsaw.eu

Podczas realizacji projektu stworzono stronę internetową, zawierającą informacje o celach i podejmowanych działaniach. Strona prowadzona jest w dwóch wersjach językowych — po polsku i angielsku. Znajduje się na niej prezentacja wszystkich partnerów projektu z Polski i Walii. Na bieżąco zamieszczane są informacje o działaniach, produktach, wydarzeniach i współpracy z podejmowanej z różnymi instytucjami, np. Akademią Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W polskiej wersji językowej dostępne jest także zaproszenie do współpracy dla rodziców, którzy chcieliby zaangażować się w tworzenie regularnie działającej Grupy Wsparcia Rodziców. Członkowie tej grupy działaliby nie tylko na rzecz społeczności szkolnych, ale mieliby też możliwość współpracy z Biurem Edukacji i organizacjami pozarządowymi.

Po zamknięciu oficjalnej fazy realizacji projektu na stronie internetowej dostępne będą wybrane publikacje. Wśród nich będzie opracowany przez szkoły Pakiet Powitalny, w różnych wersjach językowych, do pobrania w formacie pdf. W polskiej wersji językowej zamieszczone są szczegółowe informacje o programie szkoleń metodycznych przygotowujących obecnych i przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym. Szkolenia zaprezentowane są jako model, który może być powielany i dostosowywany do potrzeb docelowej.

Zapraszamy do odwiedzania www.caerdydd-warsaw.eu

Bibliografia

- Banach Cz., *Nauczyciel*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004;
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994;
- Boguta M., Siejko J., *Król, pastuszek, trema i tęczowa maska, czyli o tym, jak uchodźcy z Czeczenii zabłyśnięli na szkolnej scenie*, *Kleks*, nr 34/2008;
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN i *Academica Wydawnictwo SWPS*, Warszawa 2009;
- Branka M., Cieślukowska D., *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, 2010;
- Brzezińska A.I., *Psychologia rozwoju człowieka w* : Doliński D., Strelau J. (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2008;
- Carle Eric, *The Very Hungry Caterpillar*, Scholastic, 1987;
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa, 2003;
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004;
- Farid M., McMahan D., *Accommodating and Educating Somali Students in Minnesota Schools*, Saint Paul, 2004;
- Flowers N. i wsp., *Kompasik. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi*. CODN i Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA w Głogowie, 2009;
- Gergen K. J., *Ja nasycone. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa, PWN 2009;
- Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 736;
- Golka M., *Kłopoty z tożsamością. Człowiek i społeczeństwo nr 26*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006;
- Grabowska E., *Raport z badań jakościowych i ilościowych dotyczących poczucia tożsamości i trudności młodych Wietnamczyków zamieszkałych w Warszawie i okolicach*, PROJEKT „KIM JESTEM?” dla Stowarzyszenia Wietnamczyków w Polsce „Solidarność i Przyjaźń”, Warszawa czerwiec 2010;
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa — przewodnik. Pojęcia — literatura — adresy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2008;
- Halik T., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Wydawnictwo ProLog, Warszawa, 2006;
- Hall C., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001;
- „*Jak nam się żyje w Polsce?*” *Raport z badania czynników regulujących poziom integracji obywateli przybyłych z krajów afrykańskich i arabskich*, Fundacja dla Somalii, Warszawa. <http://fundacja-dlasomalii.org.pl/wp-content/uploads/2011/02/Raport-z-bada%C5%84-jak-nam-si%C4%99-%C5%BCyje-w-Polsce1.pdf> [data dostępu: 23.05.2011]
- Jasiński Z., *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej*, Kosowska-Rataj J., Nycz E. (red.), *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej. Raporty z badań*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2008, s. 69–74;
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, s. 325;
- Komorowska H., *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola — Ocena — Testowanie*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa, 2007;
- Lipińska E., Seretny A. (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków 2006;

- Lewowicki T., *Nauczyciele w warunkach wielokulturowości — trudności i wyznaczniki powodzenia*, w: Z. Jasiński, *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Uniwersytet Opolski, Opole, 2010;
- Łotocki Ł., *Integracja i dyskryminacja — krajobraz 2009*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009;
- Malewska-Peyre H., *Ja wśród swoich i obcych* [w:] P. Boski i in. (red.), *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992;
- Mamzer H., *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003;
- Martyniuk W., *A1 — Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków, 2004;
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 1978;
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005;
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, TransHumana, Białystok 1995;
- Nikitorowicz J., *Hasło: Tożsamość — istota, geneza, wymiary* [w:] T. Pilch (red.), *O tożsamości Polaków*;
- Opracowanie zbiorowe, *Inny w polskiej szkole. Podręcznik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Miasto Stołeczne Warszawa, 2010;
- Opracowanie zbiorowe, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, Miasto Stołeczne Warszawa, 2010;
- Opracowanie zbiorowe, *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców — wersja dla szkoły podstawowej i gimnazjum*, Projekt współfinansowany ze środków programu „Uczenie się przez całe życie” Comenius Regio, Miasto Stołeczne Warszawa, Warszawa, 2010;
- Rędziński K. red., *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym*, Częstochowa, 2004;
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji dl spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1998;
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa: 2009;
- Szlachetka M., *Mój kolega z ławki jest Czeczenem*, „Gazeta Wyborcza”, Lublin, z dn. 29.05.2008;
- Tożsamość Polaków. Komunikat badań*, CBOS, Warszawa 2002;
- Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2005;
- Welsh Assembly Government, *Moving Forward — Gypsy Traveller Education. Guidance*, 2008;

Dokumenty:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., www.sejm.gov.pl
- Konwencja o Prawach Dziecka z 20 listopada 1989 r., www.unicef.org
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 r., Nowy Jork, www.stosunkimiedzynarodowe.info
- Między jednością a wielością. Integracja odmiennych grup i kategorii imigrantów w Polsce*, Ośrodek Badań nad Migracjami WNE UW, Warszawa 2008;

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10 grudnia 1948 r., Paryż, www.unesco.pl

Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, 7 września 2004, Dz. U. z dnia 22 września 2004 r.; Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., www.sejm.gov.pl

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (rozporządzenie zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. 2010 nr 57 poz. 361), www.sejm.gov.pl

Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw systemie oświaty (Dz. U. 2009 Nr 56, poz. 458), www.sejm.gov.pl

Ustawa o mniejszościach dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz.U. 2005 r. Nr 17, poz. 141.

Zielona Księga, Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych, Komisja Wspólnot Europejskich, COM(2008) 423 wersja ostateczna, Bruksela, dn. 3.7.2008.

Źródła elektroniczne:

„*Jak nam się żyje w Polsce?*” Raport z badania czynników regulujących poziom

integracji obywateli przybyłych z krajów afrykańskich i arabskich, Fundacja dla Somalii, Warszawa, <http://fundacjadlasomalii.org.pl/wp-content/uploads/2011/02/Raport-z-bada%C5%84-jak-nam-si%C4%99-%C5%BCyje-w-Polsce1.pdf> [data dostępu: 23.05.2011]

<http://www.interwencjaprawna.pl/sekcja-cudzoziemcow-stypendium.html>

Urząd do Spraw Cudzoziemców, www.udsc.gov.pl

„Welcome to Glasgow for people from Bulgaria, The Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Romania, Slovakia or Slovenia”, www.glasgow.gov.uk .

Migrant Workers Pack „Inclusion Cornwall. Welcome to Cornwall. Information for Migrant Workers”, http://issuu.com/cornwallworks/docs/new_migrant_workers_pack .

Welcome Pack „Welcome to the Vale of Glamorgan”, www.valeofglamorgan.gov.uk .

Polecane źródła:

Grudzińska A., Kubin K., *Szkoła wielokulturowa — organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*. Warszawa: Fundacja Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej, 2010.

Majewska E., Rutkowska E., *Równa szkoła — edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice, 2008.

Studio Filmowe M5, *Piaskownica*, Agencja Reklamowa Opus B, Warszawa, 2007.

AUTORZY

Anna Bernacka-Langier — z wykształcenia politolog; studia na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego na kierunku: *stosunki międzynarodowe*. Pracownik Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. W Wydziale Projektów Edukacyjnych, Współpracy Międzynarodowej i Doskonalenia Nauczycieli odpowiedzialna za koordynację międzynarodowych projektów edukacyjnych realizowanych przez warszawskie szkoły i placówki oświatowe w ramach programów Unii Europejskiej, takich jak: program *Uczenie się przez całe życie*, *Młodzież w Działaniu*, *Fundusz Polsko-Litewski*, *Polsko-Niemiecka Wymiana Młodzieży*, a także organizację międzynarodowych konferencji, spotkań i wizyt studyjnych organizowanych przez Biuro Edukacji dla przedstawicieli władz oświatowych z Europy i świata (również dotyczących edukacji cudzoziemców). Reprezentowała Biuro Edukacji w Komitecie Sterującym projektów: *Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście* oraz *Międzykulturowa szkoła w wielokulturowej społeczności* realizowanych we współpracy z Międzynarodową Organizacją ds. Migracji. Autorka raportu *Współpraca międzynarodowa warszawskiej oświaty w latach 2005–2009*. Koordynator projektów dotyczących edukacji cudzoziemców projektów — *Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt. Integracja młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację* realizowanego w ramach programu *Uczenie się przez całe życie*, komponent *Comenius Regio* oraz *I Ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!*, realizowanego w ramach Europejskiego Funduszu na Rzecz Uchodźców. Współautorka publikacji w zakresie edukacji cudzoziemców (*Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców (w wersji dla szkoły podstawowej i gimnazjum)*).

dr Ewa Dąbrowa — pedagogka, etyczka, trenerka antydyskryminacyjna. Autorka licznych publikacji z zakresu pedagogiki międzykulturowej, pedagogiki antydyskryminacyjnej, pedagogiki dialogu, krytyki feministycznej, pedagogiki szkoły wyższej. Trenerka warsztatów międzykulturowych, genderowych i antydyskryminacyjnych. Koordynatorka projektów badawczych (APS, British Council) i społecznych na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji i wykluczeniu oraz na rzecz różnorodności kulturowej (m.in. w ramach Fundacji „Przygoda z edukacją” oraz międzynarodowych organizacji kobiecych). Członkini Zarządu Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej i członkini Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Obecnie adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Ewa Pawlic-Rafałowska — absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz studiów podyplomowych na Wydziale Polonistyki — Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego — *Dydaktyka języka polskiego jako obcego*. Doradca metodyczny m.st. Warszawy (Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń), nauczyciel dyplomowany , ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli, egzaminator OKE w Warszawie. Uczestniczyła w realizacji wielu projektów edukacyjnych, w tym międzynarodowych. Współorganizatorka międzynarodowych konferencji poświęconych edukacji cudzoziemców. Brała udział w stworzeniu i obecnie w realizacji polsko-brytyjskiego projektu *Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt. Integracja młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację* realizowanego w ramach programu *Comenius Regio*, którego działania zmierzają do zbudowania systemowych zmian dot. edukacji cudzoziemców w warszawskich szkołach oraz *I Ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!* realizowanego w ramach Europejskiego Funduszu na Rzecz Uchodźców. Koordynator zespołu autorów (i współautor) publikacji *Ku wielokulturowej szkole w Polsce –Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego*. Koordynator szkoleń „Edukacja cudzoziemców” skierowanych do nauczycieli warszawskich szkół w ramach systemowych działań m.st. Warszawy mających na celu wspieranie szkół w edukacji

cudzoziemców. Redaktor merytoryczny i współautor publikacji „*Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*”.

Autorka szeregu publikacji książkowych (*100 dyktand, testów i zabaw, 150 testów, zadań i dyktand, Testy diagnostyczne z języka polskiego dla klas I gimnazjum, Sprawdzian szóstoklasisty, Egzamin humanistyczny, Egzamin gimnazjalny, Formy wypowiedzi pisemnej, Testy maturzysty, Testy diagnostyczne z języka polskiego dla klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych*) i materiałów dydaktycznych.

Jolanta Wasilewska-Łaszczuk — anglistka, od 2007 roku doradca metodyczny w zakresie języka angielskiego, nauczyciel dyplomowany. Prowadzi warsztaty z zakresu metod skutecznego uczenia się, efektywnej pracy z uczniem zdolnym, motywowania i inspirowania ucznia do pracy. Od 1998 roku opracowuje i koordynuje międzynarodowe projekty Comenius, autorka projektu „Łączymy pokolenia”. Koordynator projektu organizowanego z inicjatywy Unii Europejskiej „9 maja — Dzień Europy”. Od 1999 roku tworzy i realizuje projekty tzw. „zielonych szkół” — wyjazdy zagraniczne dla młodzieży połączone z zajęciami edukacyjnymi. Od wielu lat prowadzi klasy na poziomie gimnazjum z poszerzonym programem języka angielskiego własnego autorstwa. Współpracuje z prasą, publikując artykuły o tematyce dydaktycznej oraz kulturowej obszaru anglojęzycznego, między innymi w magazynie *The Teacher*. Współredaguje miesięcznik *Rozmaitości Lokalne*. Propagatorka wielu akcji na rzecz popularyzowania edukacji językowej. W 2005 roku pozyskała fundusze na realizację projektu „Rembertów naszym domem” w ramach akcji „Gazety Wyborczej” — „Małe Granty”. W 2008 roku otrzymała nagrodę Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy za wybitne osiągnięcia w pracy na rzecz oświaty warszawskiej. Jest współautorką Pakietu edukacyjnego z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia „Ku wielokulturowej szkole w Polsce” oraz poradnika dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi „*Inny w polskiej szkole*”.

Małgorzata Zasuńska — anglista i psycholog; absolwentka psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, studiów podyplomowych w Uniwersytecie Gdańskim, Szkole Głównej Handlowej oraz *Teaching English to Young Learners* w University of Maryland, UMBC. Doradca metodyczny m.st. Warszawy w zakresie języka angielskiego przy Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, współpracuje z Uniwersytetem im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Nauczyciel dyplomowany, egzaminator, trener ART (Aggression Replacement Training). Koordynowała liczne międzynarodowe projekty edukacyjne, uczestniczyła w stworzeniu i realizacji polsko-brytyjskiego projektu Comenius Regio *Warsaw- Caerdydd Integracja Project*, którego działania koncentrowały się na wprowadzeniu zmian w systemie wsparcia uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach. Współorganizatorka międzynarodowych konferencji *Wielojęzyczna i Wielokulturowa Szkoła*. Prowadzi szkolenia metodyczne dla nauczycieli. Od 2006 roku koordynuje pracę Centrum Zasobów Dydaktycznych Języka Angielskiego w Warszawie. Współautorka publikacji *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego, Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi oraz Pakiet powitalny dla uczniów cudzoziemskich i ich rodziców*.