

KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE NAUCZYCIELI W WIELOKULTUROWYCH MIASTACH WARSZAWA – BERLIN

PRZEWODNIK DOBRYCH PRAKTYK DLA NAUCZYCIELI

WIELOJĘZYCZNOŚĆ

UCZENIE SIĘ
RAZEM

WSPÓŁPRACA
KAPITAŁ SPOŁECZNY

RÓŻNORODNOŚĆ

SZKOŁA
DZIECI
REEMIGRACJA
MŁODZIEŻ
NAUCZYCIELE
PRODZICE

WIELOKULTUROWOŚĆ
PRACA METODĄ PROJEKTU
OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE

KOMPETENCJE SPOŁECZNE



MIASTO
STOŁECZNE
WARSZAWA



Erasmus+

be Berlin

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Wissenschaft

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 33 509

Autorzy: dr Ewa Dąbrowa, Małgorzata Nowak, Ewa Pawlic-Rafałowska, Emilia Skiba, Bartosz Wilimborek,
Małgorzata Wysokińska

Redakcja: Ewa Pawlic-Rafałowska

Konsultacja merytoryczna: Joanna Gospodarczyk, Dyrektor Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy

Korekta językowa: Ida Kasak-Bukowska

Publikacja opracowana w ramach międzynarodowego projektu *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa-Berlin*

Realizowany w latach 2016–2018 projekt został ukierunkowany na przygotowanie nauczycieli do efektywnej pracy z uczniami cudzoziemskimi/uchodźczymi, w tym: rozwijanie kompetencji kulturowych i międzykulturowych; podniesienie kompetencji w zakresie metod pracy wychowawczej z uwzględnieniem różnic i podobieństw kulturowych; podniesienie kompetencji w zakresie pracy dydaktycznej dotyczącej doskonalenia umiejętności przystosowania programów nauczania uwzględniających treści międzykulturowe.



MIASTO
STOŁECZNE
WARSZAWA



Erasmus+



Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu ERASMUS+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko instytucji partnerskich zaangażowanych w realizację projektu. Komisja Europejska oraz Narodowa Agencja Programu ERASMUS+ nie ponoszą odpowiedzialności za jej zawartość merytoryczną.

PUBLIKACJA BEZPŁATNA



Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe

Tekst licencji można znaleźć pod adresem: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> lub uzyskać drogą korespondencyjną od: Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA, 94042, USA.

Skład: Jan Jacek Swianiewicz

ISBN 978-83-62210-85-5

SPIS TREŚCI

Wstęp – <i>Joanna Gospodarczyk</i>	4
--	---

CZĘŚĆ I. NAUCZYCIELE W WIELOKULTUROWEJ SZKOLE

Kompetencje międzykulturowe nauczycieli – <i>Ewa Dąbrowa</i>	7
Budowanie kompetencji międzykulturowych w systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce i w Niemczech – <i>Ewa Dąbrowa</i>	17
Ocenianie szkolne w kontekście wspierania ucznia obcojęzycznego – <i>Ewa Pawlic-Rafałowska</i> .	31
Międzynarodowa sieć współpracy i samokształcenia nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi/uchoźczymi – <i>Małgorzata Wysokińska</i>	38
Integracja międzykulturowa w kontekście działań antydyskryminacyjnych – <i>Małgorzata Nowak</i>	47
Nowe wsparcie dla wielokulturowych szkół – oddziały przygotowawcze w Warszawie – <i>Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	53

CZĘŚĆ II. BUDOWANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

Job shadowing jako forma uczenia się międzykulturowego – scenariusze lekcji	
• Scenariusz lekcji języka polskiego dla klasy IV szkoły podstawowej nt. <i>Pisownia wyrazów wielką i małą literą</i> – <i>Joanna Sabiniarz, Katarzyna Gościniak</i>	59
• Scenariusz lekcji przyrody dla klasy VI szkoły podstawowej nt. <i>Przegląd wybranych gatunków gadów – przystosowanie do środowiska życia</i> – <i>Małgorzata Tymicka-Papis</i>	67
• Scenariusz lekcji dla I gimnazjum/ dla klasy VII szkoły podstawowej nt. <i>Klimaty kuli ziemskiej</i> – <i>Grzegorz Sasin</i>	74
• Scenariusz lekcji biologii dla klasy I liceum ogólnokształcącego nt. <i>Motywy ochrony przyrody</i> – <i>Izabela Wiśniowska</i>	76
• Scenariusz lekcji dla klasy II liceum ogólnokształcącego nt. <i>Hejt w drodze do szkoły</i> – <i>Marcin Kozera, Agnieszka Zadrożna</i>	85
• Scenariusz lekcji języka japońskiego dla klas I–III liceum ogólnokształcącego nt. <i>Japońska ceremonia parzenia herbaty</i> – <i>Justyna Połacieniec</i>	91
Loesje jako narzędzia literackie w pracy międzykulturowej – <i>Emilia Skiba</i>	94
Realizacja kampanii społecznej w szkole – <i>Bartosz Wiliborek</i>	109
<i>Kampanie przygotowane w ramach projektu – Warszawa</i>	116
<i>Kampanie przygotowane w ramach projektu – Berlin</i>	124
Nauczyciele o projekcie – na podstawie job shadowing	128
Informacje o autorkach i autorach	131



SZANOWNI PAŃSTWO,

Przedstawiamy publikację, która jest rezultatem dwuletniego projektu „Kompetencje międzykulturowe w wielokulturowych miastach. Warszawa – Berlin”, realizowanego przez samorządy tych miast. Przez dwa lata nauczyciele z warszawskich i berlińskich miast, naukowcy i przedstawiciele organizacji pozarządowych pracowali nad bardzo ważnym i aktualnym zagadnieniem – ocenianie uczniów cudzoziemskich.

Podjęcie tego zagadnienia zbiegło się z kryzysem uchodźczym w Europie. Do niemieckich szkół trafiło tysiące uczniów, bez znajomości języka niemieckiego, często z kilkuletnią przerwą w regularnej edukacji. Warszawskie szkoły odnotowały niewielki wzrost nowych uczniów, głównie z krajów Europy Wschodniej. Pomimo odmiennego doświadczenia wiele omawianych zagadnień okazało się wspólnych. Jak oceniać uczniów, których znajomość języka wykładowego jest niewystarczająca, jak przygotować materiał dydaktyczny, jak w końcu zadbać o integrację z zespołem klasowym. To ostatnie zagadnienie jest niesłychanie istotne. W aktualnych dokumentach europejskich opisujących kluczowe kompetencje mieszkańców naszego kontynentu wskazuje się na ogromną wagę umiejętności życia w społeczeństwie obywatelskim. Po raz pierwszy w katalogu kluczowych kompetencji – te obywatelskie wymienione są samodzielnie, jako jedne z najważniejszych. Przygotowanie młodego człowieka do pełnego, aktywnego udziału w życiu społecznym zaczyna się w środowisku szkolnym. To właśnie lata pobytu w szkole, z dobrym jakościowo kształceniem, skuteczną komunikacją, trafioną oceną postępów, pełnym poznaniem umiejętności i talentów danego ucznia staje się przepustką do dorosłego życia. Rolą współczesnego nauczyciela jest nie tylko przekazanie wiedzy, ale także mądre towarzyszenie w kształtowaniu osobowości, w budzeniu poczucia obywatelskiego zaangażowania i odpowiedzialności.

Dwuletni projekt był okazją do wymiany doświadczeń, do rozmowy o trudnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych. Obecność przedstawicieli instytucji naukowych wniosła zasób aktualnej wiedzy o zarządzaniu wielokulturową klasą.

Mam nadzieję, że publikacja znajdzie uznanie nauczycieli i dyrektorów, nie tylko pracujących z uczniami cudzoziemskimi. Ta książka jest dla wszystkich, zainteresowanych indywidualnym spojrzeniem na ucznia.

Joanna Gospodarczyk
Dyrektor Biura Edukacji
Urzędu m.st. Warszawy

CZEŚĆ I

NAUCZYCIELE W WIELOKULTUROWEJ SZKOLE

KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE NAUCZYCIELI

Stopniowy wzrost zróżnicowana kulturowego społeczeństwa polskiego widoczny jest nie tylko w rolnictwie, budownictwie czy w handlu, ale także w szkołach, szczególnie tych położonych na obszarach metropolitalnych. W coraz większej liczbie szkół kształcą się uczniowie zarówno pochodzący z krajów europejskich, jak i pozaeuropejskich. W dobie wielokulturowości i mobilności międzynarodowych, ale też kryzysów tożsamości i napięć kulturowych, niezbędne wydaje się budowanie kompetencji umożliwiających odczytywanie, a tym samym poruszanie się w układzie zróżnicowanych kontekstów i kodów wytworzonych i przekazywanych międzypokoleniowo. Kompetencje te, zwane *kompetencjami międzykulturowymi*, można uznać za składową kompetencji społecznych, jednocześnie za odrębną kategorię, umocowaną w dorobku materialnym i duchowym społeczeństw. Rafał Wiśniewski postrzega je jako swoisty rodzaj „wyposażenia, zdolności, umiejętności, predyspozycji psychicznych i socjokulturowych jednostki pozwalające na odczytywanie, wymianę informacji i reagowanie podczas procesów komunikacyjnych”.¹ Predyspozycje te obejmują wiedzę, umiejętności oraz pewne cechy osobowościowe i powiązane z nimi zachowania, co potwierdza Marzena Dymek-Maciejewska. Według niej kompetencje „to umiejętności i kwalifikacje w zakresie komunikowania się, jak i postawy oraz wzory zachowań (empatia, umiejętność wzbudzania zaufania interpersonalnego, otwartość, tolerancja oraz umiejętność wykorzystywania stwarzanych przez życie okoliczności i sytuacji). Innym elementem kompetencji jest wiedza dotycząca obcych kultur, konwencji i ukrytych wzorów kulturowych, co pozwala unikać szoku kulturowego.”² E. Marx wymieniła wśród kompetencji międzykulturowych:

- wrażliwość na inne kultury;
- zdolność adaptacji do nowych, nieschematycznych sytuacji;
- orientacja na inne osoby (poprzez empatię, wrażliwość, umiejętność słuchania, komunikacji itd.);
- umiejętność radzenia sobie ze stresem.³

Z kolei Rafał Wiśniewski zwrócił uwagę na:

- otwartą i elastyczną postawę;
- chęć poznawania innych kultur;
- wiedzę o regionach i kulturach;
- zdolność do komunikowania się.⁴

Mimo różnic prezentowanych w opracowaniach naukowych należy podkreślić, że kompetencje te służą budowaniu świadomej solidarności, wykraczającej poza zakorzenienie we własnej kulturze ku traktowaniu różnic jako czynnika rozwojowego. W szerszej perspektywie można uznać je za kluczowy komponent w ograniczaniu wykluczenia społecznego w zakresie dostępu do dóbr i usług, ale także możliwości szerokiej partycypacji mniejszości etnicznych i językowych. Stają się zatem czynnikiem, który nie tylko sprzyja dialogowi, ale przede wszystkim umożliwia integrację społeczną, wykorzystanie zróżnicowanego kapitału społecznego oraz ochronę przed izolacjonizmem.

¹ R. Wiśniewski, *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016, s. 13–14.

² M. Dymek-Maciejewska, *Kompetencje wielokulturowe- między dystansem i bliskością*, [w:] E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2009, s. 56.

³ E. Marx, *Przełamywanie szoku kulturowego*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000.

⁴ R. Wiśniewski, *Transgresja kompetencji międzykulturowych...*, op. cit., s. 35.

Budowanie i rozwijanie kompetencji jest możliwe w warunkach zróżnicowania kulturowego, kiedy jednostka ma możliwość spotkania osób i/lub doświadczenia innych kontekstów kulturowych. Na aspekt ten zwracają uwagę twórcy teorii kontaktu, podkreślając, że szczególnie ważny jest tu rodzaj kontaktu i korzyści z niego wyniesione.⁵ Kontakt ten wymaga opanowywanie kanałów komunikacyjnych, ale również łamanie kodów kulturowych, przyczyniając się tym samym do odczytywania kontekstów oraz interpretacji dwuznaczności i występujących różnic.⁶

Obecnie usankcjonowały się trzy modele rozwoju kompetencji międzykulturowych: kognitywnego rozwoju jednostki, rozwoju interpersonalnego oraz rozwoju związanego z interakcjami z osobami pochodzącymi z innych kultur.⁷ Nie ma jednak badań, które potwierdzały bezsprzeczną wartość jednego z nich, co wynika z różnych ujęć kompetencji międzykulturowych, proponowanych narzędzi oraz cech osób badanych (gdzie na różnice kulturowe nakładają się różnice osobowe). Wśród stosowanych narzędzi można wyróżnić między innymi: *Rejestr międzykulturowej wrażliwości* (Ghawuk & Brislin 1992), *Skalę międzykulturowych postaw* (Munroe & Pearson 2006), *Skalę Skalę zachowań w komunikacji międzykulturowej* (Koester & Olebe 1988).⁸

Pomiary w zakresie kompetencji są niezwykle istotne z perspektywy budowania ścieżek edukacyjnych z odpowiednio przygotowanymi programami. Realizowane w latach 2008–2009 badania wśród nauczycieli polskich szkół wskazywały na stosunkowo niski poziom kompetencji międzykulturowych – kompetencje te głównie ograniczały się do teoretycznej wiedzy o zróżnicowaniu kulturowym świata. Jednocześnie nauczyciele przejawiali zainteresowanie problematyką i umiejętnościami do identyfikowania potrzeb wynikających z pracy z wielokulturowej klasie/szkole.⁹ Obecnie poziom kompetencji międzykulturowych wydaje się być wyższy – nauczyciele mają większą świadomość w zakresie potrzeb uczniów, częściej podejmują działania mające na celu wspieranie uczniów, włączając treści międzykulturowe do swojej pracy.¹⁰ Należy zauważyć, że ze względu na miejsce realizacji badań (Mazowsze, Warszawa), obraz kompetencji międzykulturowych nauczycieli nie jest pełny i wymaga dalszych analiz obejmujących środowiska szkolne w innych regionach kraju.¹¹

Jednocześnie badania¹² prowadzone od trzech lata wśród studentów specjalności nauczycielskiej ukazują niski poziom kompetencji wstępnych i ich wzrost w trakcie realizacji przedmiotu *Edukacja*

⁵ Por. E. Dąbrowa, *Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia migranckiego*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 177–192.

⁶ Por. S. Magalia, s. 41–43.

⁷ R. Wiśniewski, *Transgresja kompetencji międzykulturowych...*, op. cit., s. 25–26.

⁸ Ibid. Za: A. Abbe, L.M.V. Gulick, J.L. Herman, *Cross-cultural competence in army leaders: A conceptual and empirical foundation*, Technical Report, U.S. Army Research Institute, Arlington 2008.

⁹ Badania przeprowadzone przez Ewę Dąbrową, Urszulę Markowską-Manista i Annę Łagocką, w ramach projektu badań statutowych *Diagnoza potrzeb edukatorów w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej* w Akademii Pedagogiki Specjalnej W Warszawie w roku 2008/2009. Numer grantu w ramach badań statutowych 6/II/2007.

¹⁰ Badania zrealizowane za pomocą narzędzi dostępnych on-line we wrześniu-październiku 2016 roku przez Ewę Dąbrową i Urszulę Markowską-Manista w ramach projektu finansowany ze środków na badania statutowe w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie BSTP 4/15-I. Narzędzia: kwestionariusz ankiety *Przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowym środowisku*, Skali kompetencji międzykulturowych, Skali kompetencji międzykulturowych w szkole; są dostępne pod adresem: <http://kmn.interlabos.eu/?h=01092016>.

¹¹ Dokładniej wyniki badań dotyczących kompetencji międzykulturowych nauczycieli zostały zaprezentowane m.in. w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, A. Łagocka, *Nauczyciele o edukacji międzykulturowej*, [w:] E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami, Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Akademia Pedagogiki Specjalnej i Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009; E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej*, [w:] Muszyńska J., Danilewicz W., Bajkowski T., *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013, s. 242–254; B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Kraków 2015, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego* – artykuł w druku.

¹² Pomiar – w ramach badań *action research* – jest dokonywanych z wykorzystaniem zróżnicowanych narzędzi: testu wiedzy, skali dystansu kulturowego – badanie wstępne i końcowe, testu końcowego obejmującego wiedzę teoretyczną i umiejętność zastosowania jej do rozwiązywania istniejących problemów, poziomu przygotowania i realizacji mikro-

międykulturowa w szkole. Kluczową rolę odgrywają tu zajęcia o charakterze praktycznym, w tym obejmujące realizację miniprojektów z zakresu edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej. Badania, które mają charakter pilotażowy, skłaniają do sformułowania niepokojącego wniosku, że podczas kształcenia przyszłych nauczycieli nie są budowane kompetencje międzykulturowe. Proces ten rozpoczyna się dopiero po podjęciu pracy zawodowej, głównie w odpowiedzi na potrzeby wynikające z obecności uczniów o różnym pochodzeniu kulturowym i posługujących się językiem polskim jako drugim (lub kolejnym).

Kompetencje nauczycieli w wielokulturowych miastach – Warszawa

W ramach projektu *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa – Berlin* podjęto próbę określenia kompetencji nauczycieli w szkołach projektowych. Zgodnie z przyjętymi założeniami w badaniu wzięło udział: 5 uczniów cudzoziemskich i 5 nauczycieli w każdej ze szkół biorących udział w projekcie. W Warszawie w badaniu uczestniczyło łącznie 30 osób: 15 uczniów i 15 nauczycieli ze:

- Szkoły Podstawowej nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej;
- Gimnazjum nr 141 im. mjr. Henryka Dobrzańskiego „Hubala” (od września 2017r. Szkoła Podstawowa nr 377 z oddziałami gimnazjalnymi);
- XCIX Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Zbigniewa Herberta.

Badania – o charakterze diagnostycznym – odbyły się dwukrotnie – na przełomie stycznia i lutego 2017 roku oraz w lutym 2018 roku. Sposób pomiaru zapewnił możliwość uchwycenia zachodzących zmian w obszarze kompetencji w związku projektem w dwóch podstawowych obszarach:

- dydaktycznym;
- wychowawczym.

W badaniach wykorzystano kwestionariusze ankiety dla nauczycieli i dla uczniów w dwóch wersjach językowych: polskiej i niemieckiej; wypracowane przez zespoły z obydwu regionów. Narzędzia w poszczególnych wersjach językowych nie są kompatybilne, co jest wynikiem odmiennej terminologii oraz kontekstu kulturowo-społecznego.

Należy podkreślić, że zgromadzony materiał, mimo swej wartości, nie odnosi się do całego środowiska szkolnego. Incydentalność próby sprawia, że wnioski mogą być formułowane jedynie do reprezentowanych grup. Nie wyklucza to jednak możliwości uchwycenia prawidłowości, które znajdą potwierdzenie w szerszych badaniach.

Obszar: dydaktyka

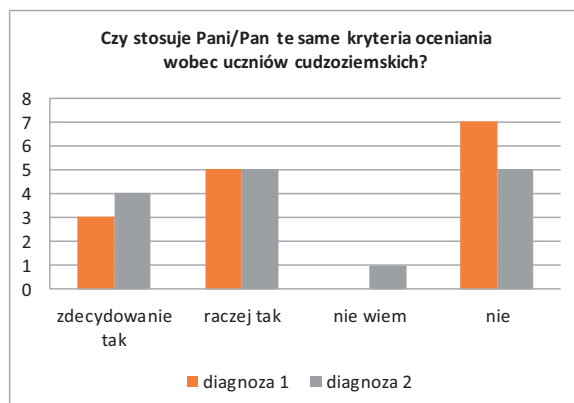
Kryteria oceniania

Nauczyciele (14) informują uczniów o kryteriach oceniania. Potwierdzają to uczniowie, choć ich ocena tego aspektu jest bardziej krytyczna. Część uczniów (3) we wstępnej fazie projektu (diagnoza 1) nie potrafiła wskazać, czy kryteria zostały podane. Podczas diagnozy 2 wszyscy uczniowie przyznali, że kryteria zostały podane lub raczej podane.

Prawie połowa z ankietowanych nauczycieli stosuje inne kryteria oceniania wobec uczniów cudzoziemskich niż wobec ich polskich rówieśników. W trakcie postępowania badawczego niemożliwe było zidentyfikowanie owych kryteriów oraz konsekwencji wynikających ze różnicowania kryteriów dla motywacji i funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym.

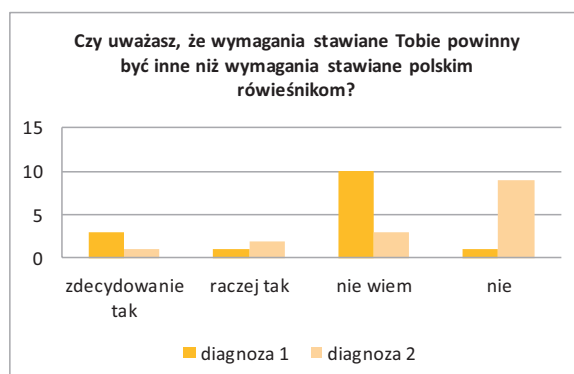
projektu międzykulturowego (scenariusz projektu, raport końcowy). Pomiar realizowany od trzech lat pozwala potwierdzić wzrost kompetencji wśród studentów realizujący 45-godzinny kurs *Edukacja międzykulturowa w szkole*. Nie rozstrzygnięta pozostaje kwestia trwałości kompetencji oraz stosowania ich w sytuacjach edukacyjnych i życiowych. Odrębną kwestią jest budowanie kompetencji międzykulturowych u przyszłych nauczycieli, w programach których nie są proponowane specjalne kursy.

Wykres: Stosowane przez nauczycieli kryteria oceniania uczniów polskich i pochodzenia migranckiego – w ocenie uczniów. Opracowanie własne



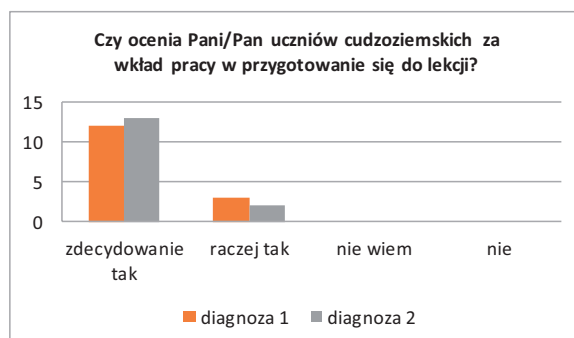
Nauczyciele podkreślają, że niekiedy różnicują wymagania wobec uczniów. Tymczasem sami uczniowie nie dostrzegają takiej potrzeby. Tu jednak należy podkreślić, że stanowisko uczniów uległo w trakcie trwania projektu zasadniczej zmianie. Podczas diagnozy 1 uczniowie najczęściej deklarowali, że nie wiedzą, jakie kryteria powinny być stosowane. Stanowisko to nie zostało potwierdzone w diagnozie 2.

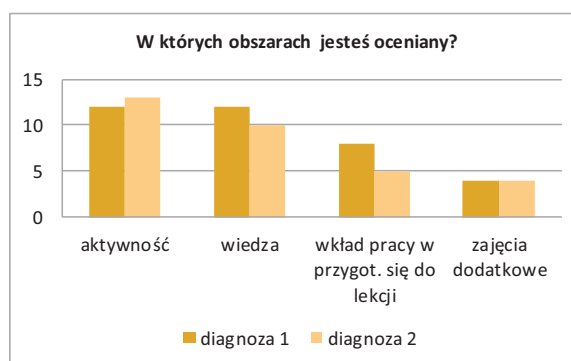
Wykres: Różnicowanie wymagań dla uczniów polskich i pochodzenia migranckiego – w ocenie uczniów. Opracowanie własne



Znaczące różnice występują między uczniami i nauczycielami w zakresie wkładu pracy ucznia w przygotowanie się do lekcji. Nauczyciele niemalże jednogłośnie przyjmowali, że oceniają wkład. Z kolei uczniowie podkreślali, że w pierwszym rzędzie oceniani są za aktywność i wiedzę. Dopiero w dalszej kolejności pojawia się wkład pracy. Poziom oceny obniżył się podczas diagnozy 2. Według uczniów stosowany system motywuje do zaangażowania i wysiłku.

Wykres: Ocenianie wkładu pracy uczniów w przygotowanie się do lekcji. Opracowanie własne





Kompetencje językowe

Uczniowie rozumieją polecenia ustne i pisemne wydawane przez nauczycieli, przy czym nieco wyższe wartości są wskazywane dla drugiego typu poleceń. Nauczyciele, według deklaracji, zachęcają (7) lub raczej zachęcają do aktywności (8) podczas zajęć; dostosowują język do możliwości ucznia (nie dostrzeżono w tym zakresie istotnych różnic). Wsparcie językowe ze strony nauczycieli może mieć wpływ na brak potrzeby wśród uczniów otrzymywania materiałów w języku ojczystym – w diagnozie 1 niektórzy uczniowie sygnalizowali potrzebę otrzymywania takich materiałów, w diagnozie 2 – uczniowie rozwiązanie takie uznali za niepotrzebne.

W przypadku Gimnazjum nauczyciele podkreślali wagę współpracy z asystentem międzykulturowym (bez niego zdecydowanie mniejsza liczba uczniów rozumiałaby polecenia nauczyciela), sami też zaznaczali, iż czasami posługują się językiem angielskim lub rosyjskim w celu ułatwienia komunikacji z uczniem posługującym się językiem polskim w stopniu niewystarczającym do zrozumienia przekazywanych treści. Pozostałe szkoły nie dysponują jednak takim rozwiązaniem.

Nauczyciele w różny sposób wspierają uczniów. Wśród odpowiedzi charakterystyczne były: „Tłumaczę trudne słowa na jęz. angielski/rosyjski, m.in. polecenia sprawdzianów, zadania tekstowe.”, „Tak, wyjaśniam znaczenie słów, jeśli trzeba używam łatwych, zrozumiałych słów.”, „Tak, sprawdzamy on-line znaczenie nazw biologicznych.”, „W pracach uczniów cudzoziemskich poprawiam błędy językowe (u innych tylko zaznaczam), wyjaśniam popełnione błędy i zasady posługiwania się jęz. polskim”, „Tak, mówię do nich powoli, powtarzam. Zwracam uwagę na błędy, koryguję je.”, „Proszę o czytanie krótkich tekstów i pracuję z uczniem nad ich zrozumieniem, uczniowie opowiadają o sobie i swoich zwyczajach.” „Rozmowy z uczniami po zajęciach lekcyjnych, w świetlicy szkolnej”, „Zachęcam do wypowiadania się na forum klasy, do zapisywania informacji w języku polskim na tablicy, zapisuję tematy i notatki na tablicy.”, „Współpracuję z asystentem międzykulturowym”, „Używam języka angielskiego, który jest zrozumiały dla uczniów.”, „Spotykam się z nimi na konsultacjach przedmiotowych, tłumaczę niezrozumiałe pojęcia”, „Zadając mniejsze partie materiału do nauczania, pomagam robić notatki z lekcji”, „Stosuję uproszczone instrukcje do ćwiczeń, tłumaczę na język rosyjski, jeśli jest taka potrzeba.” Żaden z nauczycieli nie wskazał, iż nie wspiera ucznia.

Nauczyciele podejmują działania mające na celu diagnozę ucznia. Liczba wskazań zmieniła się podczas diagnozy 2, co może wskazywać na wzrost świadomości i odpowiedzialności nauczycieli w tym zakresie.

Sposoby pracy z uczniem

Ze zgromadzonego materiału podczas diagnozy 1 wynika, że nauczyciele (10) najwyżej oceniają pracę w parach jako formę pomagającą w nauczaniu uczniów cudzoziemskich; w diagnozie 2 wskazania zasadniczo się zmieniły – nauczyciele wskazywali na pracę w grupach (12). Stanowisko to jest diametralnie inne od prezentowanego przez uczniów, którzy preferują pracę indywidualną, a następnie prace w parach i z całą klasą.

Treści wielokulturowe

Na pytanie o wprowadzanie treści wielokulturowych większość nauczycieli (podczas diagnozy 2 wszyscy) odpowiadali twierdząco. Stanowisko uczniów jest bardziej zróżnicowane – 8 uznało, że są one obecne lub raczej są, 4 osoby wyraziły opinie, iż nie wiedzą, a 2, że treści takie są nieobecne.

Potrzeby wychowawcze

Stosunek do szkoły

Uczniowie – według nauczycieli, jak i samych siebie – lubią szkołę. Pozytywne nastawienie wzrosło w trakcie trwania projektu. Kluczowy wpływ na stosunek do szkoły ma atmosfera oraz relacje rówieśnicze. Uczniowie wskazywali ponadto na pomoc kolegów w uczeniu się języka polskiego, zrozumienie i wsparcie ze strony nauczycieli i asystenta kulturowego, możliwość dalszego rozwoju, ciekawość nowo poznanego środowiska. Jeden z uczniów przyznał „Ponieważ każdy w chwili trudności mi pomaga i każdy dobrze mnie traktuje”, „(...) nauczyciele mi pomagali w trudnych sytuacjach”, „Od razu większość klasy mnie polubiła.”, „bo mam przyjaciół, mogę poznawać nowych przyjaciół”, „bo jest bezpiecznie”, „mogę uczyć się czegoś nowego”. Uczniowie, którzy wskazują na raczej pozytywny lub negatywny stosunek do szkoły, uzasadniają to nie tylko na poziomie ogólnym (niezależnie od kontekstu kulturowego): „bo szkoła nie przygotowuje mnie do nauki na uniwersytecie na moim wybranym kierunku”, „bo szkoła zabiera dużo czasu”, „wiele rzeczy jest niepotrzebnych w szkole”, „nie lubię wstawać rano”, „trzeba się uczyć”. Pojawiają się jednak uzasadnienia, które są związane pośrednio lub bezpośrednio z pochodzeniem uczniów „bo nie jestem Polką, mówię po ukraińsku”, „nie byłam dobrze traktowana przez kolegów” „większość uczniów mnie przezywa i popycha. W klasie mam paru kolegów, którzy jednak mnie dobrze przyjęli”. „Nie wszystkie osoby w mojej klasie dobrze traktują cudzoziemców i nie chcą się zaprzyjaźnić.”

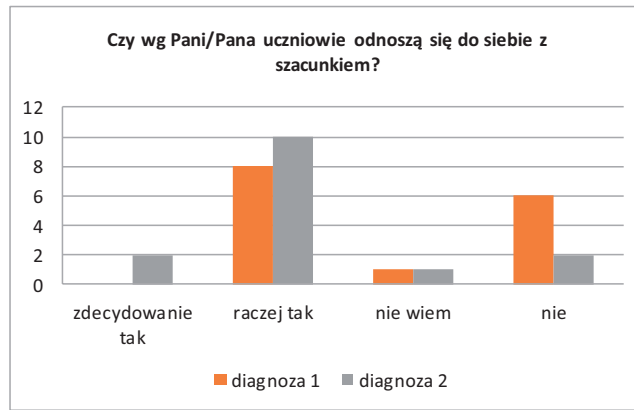
Relacje rówieśnicze

Niemal wszyscy nauczyciele (diagnoza 1–14, diagnoza 2–15) przyznają, że uczniowie cudzoziemscy zostali przyjęci dobrze przez rówieśników i grono nauczycielskie. Tymczasem część uczniów odpowiedziała przecząco. Ponadto niektórzy uczniowie mieli trudność z udzieleniem odpowiedzi na pytanie. Jako element wspierający w pozytywnym przyjęciu uczniowie wskazywali: znajomość przez nich języka polskiego lub jego podstaw oraz bezproblemowe wchodzenia w grupę rówieśniczą.

Większość uczniów i nauczycieli wskazywała na dobre relacje rówieśnicze (podczas diagnozy 2 jedynie 1 uczeń twierdził, że relacje nie są dobre); uczniowie raczej nie doświadczają samotności (1 osoba wyraziła odmienne zdanie) i wykluczenia, przy czym pomiędzy pomiarami zaobserwowano nieznaczne różnice. Integracja środowiska, a tym samym usunięcie czynników prowadzących do wykluczenia dotyczą głównie budowy przyjaznej szkoły: „Wszyscy traktowani są równo, każdy może brać udział w życiu szkoły, jeśli tylko chce.”, „Uczniowie naszej szkoły są otwarci na cudzoziemców, uczestniczą w wymianie młodzieży, sami wyjeżdżają poza granice kraju.”, „Uczniowie integrują się dość dobrze z grupą, grupa okazuje im zainteresowanie. Nauczyciele reagują na wszelkie przejawy nietolerancji.” Podstawą wykluczenia są różnice kulturowe, bariery językowe i dodatkowy nakład pracy. Pomocne w ograniczeniu tego typu sytuacji są przyjaźnie i liczne grono znajomych.

Z przedstawionego materiały wyłania się pozytywny obraz szkoły. Czy jednak szkoła jest tak otwarta, a nauczyciele i uczniowie reagują na przejawy nietolerancji? Czy też uczniowie nakreślili idealistyczny obraz szkoły, w ten sposób nieco maskując swoje lęki i niepokoje? Wątpliwości zdaje się rozwiewać odpowiedź na kolejne pytanie, gdzie według nauczycieli, uczniowie często nie odnoszą się z szacunkiem do siebie, co może wskazywać na obecność ukrytych problemów w relacjach rówieśniczych, ale też być przejawem szeroko rozpowszechnionej wśród młodzieży kultury hejtu.

Wykres: Odnoszenie się do siebie z szacunkiem w środowisku szkolnym. Opracowanie własne



Integracja

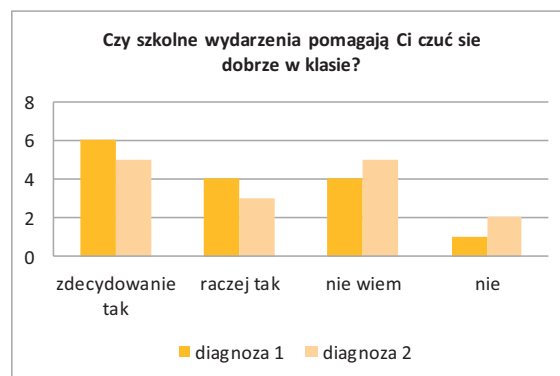
Integracja jest niezwykle ważnym aspektem decydującym o funkcjonowaniu ucznia, jak i całej grupy. Obecność nowego ucznia wymaga podjęcia działań zapewniających mu adaptację w nowych warunkach. Istotne są tu różne rodzaje działań:

- działania organizacyjne: wycieczki, wyjścia do kina;
- działania w zakresie metod i form pracy: metoda projektów, gry i zabawy;
- działania dotyczące treści: treści międzykulturowe, z zakresu literatury kraju pochodzenia uczniów, świąt, tradycji.

W swoich wypowiedziach respondenci podkreślali: „Rozmawiam na lekcji na temat literatury krajów, z których pochodzą uczniowie, proponuję przygotowanie lekcji na temat literatury ojczystej.” „Poruszam treści związane z krajem pochodzenia danego ucznia, włączam go w pracę grupy.” „W okresie okołoswiątecznym uczniowie cudzoziemscy opowiadali, jak wyglądają zwyczaje świąteczne w ich domach, jakie obchodzą święta”, „wymiany kulturowo-językowe (Niemcy), koło języka japońskiego dot. języka i kultury”, „Dbam, aby uczniowie cudzoziemscy siedzieli z uczniami polskimi”.

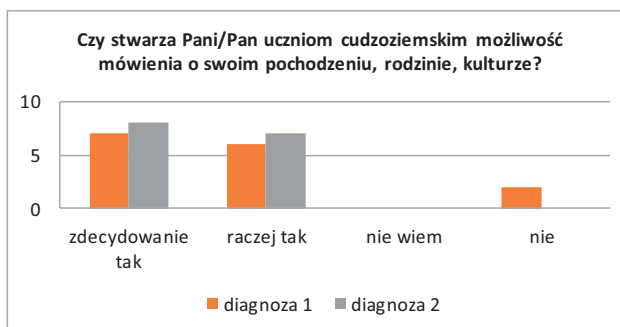
Nauczyciele potwierdzają angażowanie się uczniów w życie szkoły. Możliwość brania udziału we wszystkich wydarzeniach szkolnych deklaruje 13 uczniów, przy czym 10 uważa, że pozwala im to, czuć się dobrze w szkole (1 odpowiedź: „nie”). Należy jednak zauważyć, że według uczniów udział ten nie zawsze daje im poczucie komfortu.

Wykres: Samopoczucie ucznia a udział w wydarzeniach szkolnych. Opracowanie własne

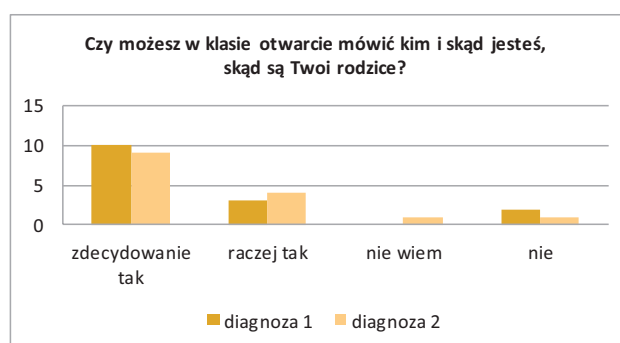


Choć nauczyciele w większości deklarują (w diagnozie 2 – wszyscy), że uczniowie mogą mówić o swoim pochodzeniu, uczniowie zaznaczają, że nie mają takiej możliwości lub o niej nie wiedzą. Ponadto, jak wynika z badań, szkoła w nikłym stopniu uczestniczy we wprowadzaniu uczniów w życie szkoły.

Wykres: Możliwość otwartego mówienia o pochodzeniu swoim i swoich rodziców – opinia nauczycieli. Opracowanie własne

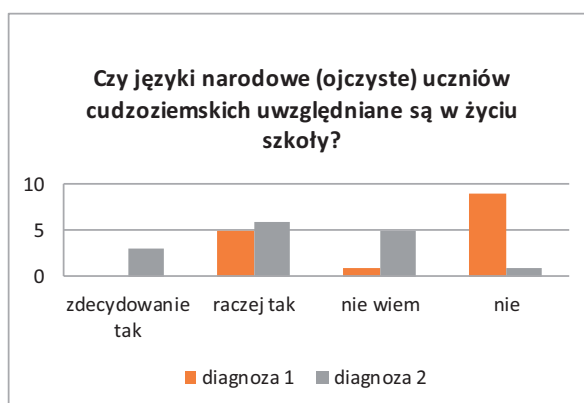


Wykres: Możliwość otwartego mówienia o pochodzeniu swoim i swoich rodziców – opinia uczniów. Opracowanie własne

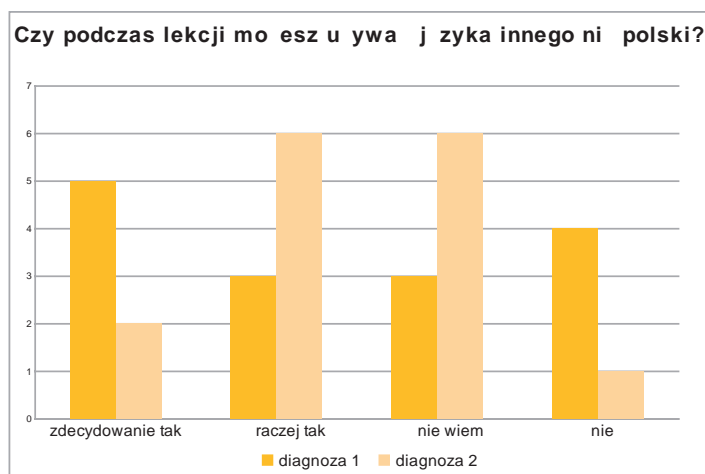


Uczniowie mogą posługiwać się innymi językami w trakcie zajęć lekcyjnych jako językiem pomocniczym. Jednakże, jak zauważają, nauczyciele nie bazują na językach ojczystych, które mogłyby stanowić ważny wkład w tworzenie dodatkowych możliwości w pracy przedmiotowej z uczniem, jak również podczas zajęć dodatkowych i wydarzeń istotnych dla życia szkoły i współpracy oraz integracji środowiskowej.

Wykres: Uwzględnianie w życiu języków narodowych uczniów. Opracowanie własne



Wykres: *Możliwość używania podczas lekcji języka innego niż polski.* Opracowanie własne



Wnioski

Z analizy materiału wyłania się pozytywny obraz kompetencji międzykulturowych. Można postawić śmiałą hipotezę, że bardziej za sprawą zaangażowania, doświadczenia i odpowiedzialności kadry szkolnej, niż rozwiązań systemowych. Te bowiem są stopniowo wprowadzane od 2010 roku. Nie uwzględnia się w nich jednak szczególnych rozwiązań w zakresie przygotowania nauczycieli i wspierania ich w trudnych dydaktycznie i wychowawczo sytuacjach. Nie bez znaczenia dla poziomu kompetencji są podejmowane intensywniej, przez władze samorządowe i organizacje pozarządowe od 2008 roku, działania międzykulturowe, różnorodnościowe oraz antydyskryminacyjne, a przede wszystkim współpraca różnych podmiotów (w tym w samych szkołach).

Przeprowadzenie badań podłużnych pozwoliło zidentyfikować pozytywne zmiany w zakresie kompetencji zorientowanych międzykulturowo zarówno w obszarze dydaktyki, jak i wychowania. Zmiany zaszły także w grupie samych uczniów, co może potwierdzać zasadność włączania nie tylko nauczycieli, ale również uczniów we współpracę międzynarodową oraz realizację działań o charakterze międzykulturowym.

Niemożliwe jest jednak dokonanie oceny kompetencji nauczycieli ze szkół warszawskich w porównaniu z nauczycielami z Berlina, co wynika z różnic w narzędziu (o czym była mowa wcześniej) oraz zastosowania innego doboru próby.¹³ Obszar ten jednak może być przedmiotem dalszej współpracy między regionami.

Na konieczność kształtowania kompetencji międzykulturowych wśród nauczycieli wskazywali autorzy Deklaracji Ateńskiej w roku 2003. Również w innych dokumentach europejskich podkreśla się ich wagę. Choć nie są one jedynymi kompetencjami, to odgrywają ważną rolę w pracy z uczniami o różnym pochodzeniu kulturowym i językowym oraz współpracy ze środowiskiem rodzinnym ucznia. Autorzy Białej Księgi Dialogu Międzykulturowego, przyjętej w roku Dialogu Międzykulturowego (2008)¹⁴, uznali edukację międzykulturową za jeden z pięciu najważniejszych obszarów, istotnych dla rozwijania poszanowania praw człowieka, demokracji, rządów prawa oraz porozumienia. Kompetencje międzykulturowe są potrzebne każdemu. Z racji tego, że nie są nabywane automatycznie, należy je kształtować i rozwijać przez całe życie, co też powinno stanowić przesłanie dla kadry nauczycielskiej, ale także, mając na uwadze charakter i dynamikę zachodzących zmian, dla studentów specjalności nauczycielskich.

¹³ W poszczególnych szkołach próbki badawcze były zróżnicowane: od 5 do 112. Podejście takie wyklucza możliwość dokonywania analiz porównawczych także w obrębie berlińskich szkół uczestniczących w projekcie.

¹⁴ *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity". Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118 th Ministerial Session.* Council of Europe, Strasbourg 2008.

Bibliografia

- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN/ACADEMICA Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009.
- Dąbrowa E., *Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia migranckiego*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 177–192.
- Dymek-Maciejewska M., *Kompetencje wielokulturowe – między dystansem, a bliskością*, [w:] E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami, Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Akademia Pedagogiki Specjalnej i Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009.
- Magdała S.J., *Kompetencje międzykulturowe*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2011.
- Marx E., *Przełamywanie szoku kulturowego*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000.
- Muszyńska J., Danilewicz W., Bajkowski T., *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.
- Raporty z badań diagnostycznych, Biuro Edukacji m.st. Warszawy i WCIES 2016–2018.
- Wiśniewski R., *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.
- White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity”*. Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session. Council of Europe, Strasbourg 2008.
- Wyniki diagnozy zrealizowanej w Warszawie. Opracowania BE m.st. Warszawy i WCIES, 2016–2018. Materiały robocze.

BUDOWANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI W POLSCE I NIEMCZECH (BERLIN)

Wprowadzenie

Nauczyciele – mimo zachodzących we współczesnym świecie zmian – wciąż pełnią ważną, być może ze względu na charakter wyzwań i dynamikę przemian, nawet ważniejszą niż dotychczas rolę w procesie edukacji. Pełnienie owej roli jest powiązane z przygotowaniem i doskonaleniem zawodowym, dzięki którym możliwe jest nie tylko zbudowanie wiedzy przedmiotowej (w zakresie jednego lub kilku przedmiotów) i psychologiczno-pedagogicznej, rozwój umiejętności metodycznych i ogólnospołecznych (np. komunikacji, współdziałania), ale również wzmacnianie dyspozycji indywidualnych, istotnych w perspektywie podejmowania zadań związanych z realizacją podstawowych funkcji szkoły. W tym też kontekście Rada Europy i Komisja Europejska wielokrotnie zwracały uwagę na konieczność zadbania przez poszczególne państwa o jakość kształcenia i doskonalenia oraz o dostęp do edukacji całościowej. Autorzy komunikatu *Nowe podejście do edukacji*¹ wezwali państwa członkowskie Unii Europejskiej do przeprowadzenia przeglądu systemów tzw. *kształcenia wstępnego* pod kątem jakości nauczania oraz możliwości podejmowania staży przez osoby wchodzące do zawodu. Wstępne kształcenie – o którym tu mowa – zorientowane na „rozwijanie doskonałości w nauczaniu” powinno zapewniać wiedzę teoretyczną z danego przedmiotu, wiedzę metodyczną oraz praktyczne doświadczenie. Podobne obszary zostały również wyróżnione w badaniach międzynarodowych TALIS²: dobra znajomość przedmiotu(-ów), który będzie przez daną osobę nauczany, pedagogika (w tym umiejętności dydaktyczne i wspieranie uczniów w procesie nauki) oraz doświadczenie praktyczne w nauczaniu, dzięki któremu przyszli nauczyciele będą gotowi do podejmowania codziennych wyzwań pedagogicznych i zarządzania klasą w różnych sytuacjach. Spośród nauczycieli w Unii Europejskiej 80 proc. stwierdziło, że ich kształcenie uwzględniało wszystkie powyższe komponenty. W niemal trzech czwartych europejskich systemów edukacji uwzględnionych w badaniu TALIS 2013, odsetek ten był jeszcze wyższy³.

Kształcenia i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce i w Niemczech

Kształcenie zawodowe pozwala uzyskać kwalifikacje niezbędne do podjęcia zatrudnienia. W przypadku zawodu nauczyciela jest ono powiązane z systemem akademickim. Osoby chcące podjąć pracę w zawodzie nauczyciela zobowiązane są – w zależności od kraju i od etapu edukacji, z którym wiążą swoją karierę zawodową – do ukończenia studiów zawodowych licencjackich lub

¹ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z 20 listopada 2012 r. *Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*, COM/2012/0669 wersja ostateczna.

² Teaching and Learning International Survey (TALIS) jest pierwszym międzynarodowym programem badawczym dotyczącym środowiska uczenia się i warunków pracy nauczycieli.

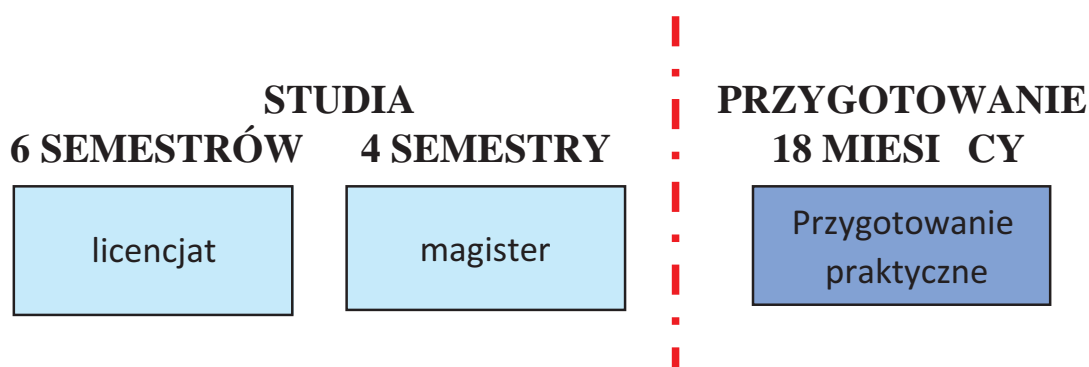
³ *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. (Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny). Raport Eurydice*, Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2015, s. 10.

akademickich. Realizowany w Europie od 1999 roku Proces Boloński sprawił, że w wielu krajach system ten stał się porównywalny, choć nie identyczny. Obecnie można wyróżnić dwa modele:

1. Model wielostopniowy (zwany etapowym) – powiązany z kształceniem na poziomie licencyjnym (zazwyczaj 3-letnie studia pierwszego stopnia), a następnie na studiach magisterskich (studia 2-letnie drugiego stopnia).
2. Model jednolity – zapewnia uzyskanie tytułu magistra w cyklu pięcioletnim.

Kształcenie – uwzględniając zalecenia instytucji unijnych – obejmuje oprócz przygotowania przedmiotowego (w zakresie jednego, dwu-, a czasami większej liczby przedmiotów), wiedzę psychologiczno-pedagogiczną i metodyczną oraz przygotowanie praktyczne.

Kształcenie nauczycieli w Polsce i w Niemczech nawiązuje do pierwszego modelu, zatem realizowane jest na poziomie studiów licencyjnych i magisterskich. Czas kształcenia, organizacja oraz sposób oceniana w obydwu regionach jest identyczny. Osoby zainteresowane uzyskaniem kwalifikacji nauczycielskich mogą podjąć studia przedmiotowe (w zakresie fizyki, biologii, języków itd.) lub studia pedagogiczne (np. edukacja wczesnoszkolna). Obok kształcenia akademickiego osoby studiujące równolegle realizują praktyki.



Kształcenie nauczycieli w Polsce i w Niemczech (Berlin). Opracowanie własne.

Oprócz wskazanych podobieństw istotne jest zwrócenie uwagi na różnice. W Niemczech kształcenie nauczycieli składa się z kształcenia akademickiego (określanego mianem równoległego) i z praktycznego przygotowania pedagogicznego (*Vorbereitungsdienst*), które może trwać od 12 do 24 miesięcy, w zależności od landu. W Berlinie czas ten wynosi 18 miesięcy. Pod koniec kształcenia akademickiego studenci są zobowiązani do złożenia pierwszego egzaminu państwowego (*Erste Staatsprüfung*). Za organizację kształcenia odpowiadają jednostki akademickie, w tym w Berlinie Uniwersytet Humbolta, czy też Wolny Uniwersytet Berliński (*Freie Universität*). Podczas kształcenia na studiach magisterskich studenci odbywają semestralną praktykę zorientowaną na przyszłą pracę zawodową. W listopadzie 2014 roku zostało zawarte ramowe porozumienie między berlińskimi uczelniami a Administracją Senatu ds. Edukacji, Młodzieży i Nauki dotyczące realizacji badań edukacyjnych oraz odbywania przygotowania praktycznego⁴.

W Polsce, zgodnie z obowiązującymi przepisami, pracę w zawodzie nauczyciela może podjąć osoba, która ukończyła studia przynajmniej na poziomie studiów licencyjnych⁵ wraz z przygotowaniem pedagogicznym, obejmującym wiedzę i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dy-

⁴ *Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz - LBiG) vom 7. Februar 2014.* Dostępne na stronie: http://gesetze.berlin.de/jportal/portal/t/f9m/page/bsbeprod.psm/action/portlets.jw.MainAction?p1=d&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LehrBiGBE2014pP8&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint. Ostatnie zmiany zostały wprowadzone 2 marca 2018 roku.

⁵ Przedstawiony opis systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli może ulec zmianie od 1 października 2018 roku w związku z trwającymi pracami nad nowymi regulacjami dotyczącymi szkolnictwa wyższego oraz standardów kształcenia nauczycieli, pedagogów i pedagogów specjalnych. Wśród zmian zaproponowano m.in. kształcenie nauczycieli w ramach jednolitych studiów pięcioletnich i zwiększenie liczby godzin przygotowania praktycznego.

daktyk szczegółowych oraz praktyką w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin⁶. Dodatkowe wymagania dotyczą nauczycieli języków obcych. Absolwenci szkół wyższych są zobligowani do zdania egzaminu państwowego pierwszego i drugiego stopnia przed Państwową Komisją Egzaminacyjną.

Kompetencje międzykulturowe w procesie kształcenia zawodowego – perspektywa Polski i Niemiec (Berlin)

Istotnym elementem różnicowania w zakresie kształcenia nauczycieli w Polsce i w Niemczech jest obecność w programach nauczania treści dotyczących międzykulturowości, różnorodności i antydyskryminacji w środowisku szkolnym i w życiu społecznym. Sytuacja ta jest pochodną wzrostu różnicowania kulturowego Niemiec następującego od lat 50. wieku XX i wzmocnionego chociażby intensywnym napływem dużej liczby migrantów w związku z destabilizacją regionu Półwyspu Arabskiego i niektórych regionów Afryki, zaangażowania Niemiec w kształtowanie europejskiej polityki migracyjnej i integracyjnej oraz zaangażowania Niemiec w liczne projekty społeczne mające na celu przeciwdziałanie nierównanemu traktowaniu.

W Niemczech Konferencja Rektorów Szkół Wyższych, w rekomendacjach dotyczących polityki szkolnictwa wyższego sformułowanych w 2015 roku, zwróciła uwagę na kształcenie nauczycieli dla różnorodnej szkoły. W dokumencie podkreślono potrzebę wielo- i międzynarodowej edukacji oraz integracji i inkluzji. Ponadto zachęca się, by studia stwarzały możliwość korzystania z mobilności w celu gromadzenia doświadczeń – także w ramach praktyk zagranicznych – nie tylko w dziedzinie kształcenia językowego. Nauczanie studentów w ramach wszystkich przedmiotów powinno odnosić się do międzynarodowych doświadczeń, a tym samym stawać się przykładem międzykulturowości. Różnicowanie kulturowe stanowi źródło sukcesów w edukacji i innych obszarach życia społecznego. Autorzy dokumentu podkreślili, że „Instytucje szkolnictwa wyższego są świadome szczególnej odpowiedzialności, jaką ponoszą za swój wkład w kształcenie nauczycieli. Z powodzeniem podjęli wyzwania związane z kształceniem nauczycieli w przeszłości i nadal będą postrzegać kształcenie nauczycieli jako jedno z ich priorytetowych zadań w przyszłości”⁷. Zbliżone stanowisko zaprezentowała Administracja Senatu Berlina, która uczyniła edukację międzykulturową. Zgodnie z obowiązującymi przepisami z dn. 7 lutego 2014 roku⁸ celem kształcenia i doskonalenia nauczycieli jest umożliwienie zdobycia kwalifikacji niezbędnych do pracy w środowisku szkolnym. Powinno ono obejmować zajęcia służące budowaniu, aktualizowaniu i poszerzaniu kompetencji związanych z zawodem nauczyciela oraz rozwijaniu i wzmacnianiu zawodowego postępowania. Ponadto w par. 1 podkreślono, że powinno ono zapewnić umiejętności w zakresie pracy w środowisku różnicowanym społecznie i kulturowo, w tym w zakresie edukacji międzykulturowej. W odpowiedzi na obowiązujące przepisy uczelnie w Berlinie włączają treści międzykulturowe do kształcenia w ramach poszczególnych przedmiotów, proponują odrębne kursy z zakresu edukacji obywatelskiej i międzykulturowej oraz praw człowieka i inkluzji. Ponadto proponują oddzielne ścieżki kształcenia.

W Warszawie (podobnie jak i w całej Polsce) uczelnie korzystając z przysługującej im autonomii i obowiązujących przepisów, samodzielnie tworzą programy kształcenia. Programy te oparte są na pięciu modułach: przygotowania w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć), przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, przygotowania dydaktycznego, w ramach kolejnego przedmiotu i pedagogiki specjalnej. Elementy związane z edukacją międzykulturową i pracą w środowisku różnicowanym są wskazywane w standardach kształcenia nauczycieli symptomatycznie. Standardy kształcenia w znikomym stopniu zorientowane są na treści międzykulturowe i różnorodnościowe, co powoduje, że treści te można uznać za marginalne w systemie kształcenia nauczycieli (przede wszystkim dotyczą one uczniów ze specjalnymi potrzebami, głównie z różnego rodzaju dysfunkcjami w zakresie funkcji fizycznych lub intelektualnych): m.in.

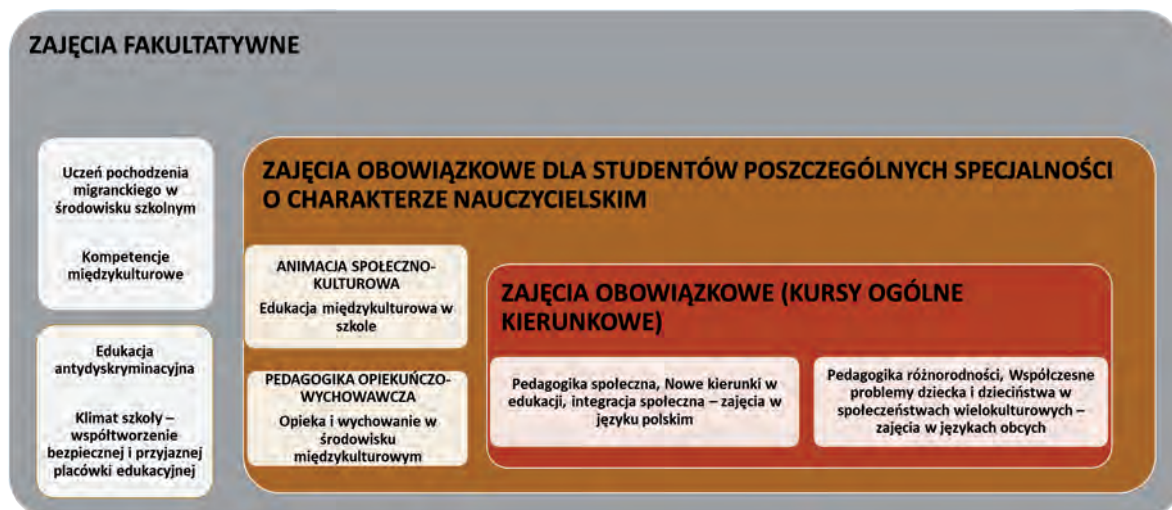
⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. 2017, poz. 1575., par. 2 pkt. 2.

⁷ *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik* 1/2015, Bonn Juni 2015. Dostępne na stronie: https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf.

⁸ *Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung ...*, op. cit.

„Inny obcy” (Poznawanie uczniów w module *Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne*), „Inny wykluczony” (*Kontakty społeczne ucznia w module Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne*), „Współbycie z innymi, integracja” (*Praca opiekuńczo-wychowawcza w module Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne*)⁹. Możliwości rozszerzenia proponowane są zazwyczaj w uczelniach w ramach specjalności oraz zajęć nieobowiązkowych.

W Akademii proponowane są zajęcia międzykulturowe jako obowiązkowe na specjalności nauczycielskiej: animacja społeczno-kulturowa, zajęcia fakultatywne dla osób studiujących na Wydziale Nauk Pedagogicznych. Dodatkową przestrzeń tworzy oferta wykładów monograficznych proponowanych na studiach magisterskich, wybieranych przez studentów zgodnie z preferencjami w zakresie języków obcych.



Przykładowe kursy z zakresu kształcenia przyszłych nauczycieli w Akademii Pedagogiki Specjalnej zorientowane na zagadnienia międzykulturowe i różnorodnościowe. Opracowanie własne.

Dla przykładu przedmiot Edukacja międzykulturowa w szkole jest realizowany w dwóch formach: wykładów i ćwiczeń. Treści wykładowe mają na celu przybliżenie problematyki wielokulturowości, istoty edukacji międzykulturowej i kontekstów jej rozwoju. Treści ćwiczeń umieszczone są w pięciu blokach problemowych (modułach):

- MODUŁ I Wiedza o sobie
- MODUŁ II Wiedza o różnorodności
- MODUŁ III Praca w środowisku szkolnym wielo- i monokulturowym
- MODUŁ IV Działania antydyskryminacyjne
- MODUŁ V Dobre praktyki w zakresie edukacji międzykulturowej

W ramach poszczególnych modułów obecne są treści dotyczące m.in. tożsamości kulturowej w środowisku wielokulturowym, zróżnicowania kulturowego, w tym zróżnicowania w polskiej szkole: *Diagnozowanie uczniów o różnym pochodzeniu kulturowym i budowanie systemów wsparcia. Warsztat pracy nauczyciela w zakresie edukacji międzykulturowej w szkołach jednolitych i zróżnicowanych kulturowo – programy i treści kształcenia, metody i narzędzia pracy. Podstawy komunikacji międzykulturowej w środowisku szkolnym. Uczeń dwujęzyczny i wielojęzyczny. Nauka języka polskiego jako drugiego i związane z tym wyzwania. Ocenianie ucznia posługującego się językiem polskim jako drugim lub kolejnym. Udzielanie wsparcia uczniom z różnym kontekstem kulturowym. Przejawy i przyczyny. Przeciwdziałanie dyskryminacji. Działania antydyskryminacyjne jako podstawa pracy w środowisku szkolnym. Przykłady inicjatyw edukacyjnych europejskich i polskich podejmowanych na rzecz wielokulturowości.* Układ treści pozwala przejść od autoanalizy i do rozumienia szerszych kontekstów kulturowych i działania w środowisku szkolnym i pozaszkolnym.

⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131.

W ramach prowadzonych przedmiotów studenci uczestniczą w hospitacji zajęć szkolnych w środowisku wielokulturowym, realizacji własnych projektów międzykulturowych i antydyskryminacyjnych w edukacji formalnej i nieformalnej oraz spotkaniach międzykulturowych w ramach projektów oraz współpracy zagranicznej uczelni.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w miastach projektowych

Doskonalenie jest nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela. Najczęściej utożsamiane jest z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem, polegającym na podwyższaniu i modyfikacji zawodowych kompetencji oraz wszechstronnym rozwoju osobowości, organizowanym i realizowanym przez specjalistyczne instytucje, a także poprzez samodoskonalenie¹⁰. Jest odpowiedzią na wzrost wymagań zawodowych (*new skills for new jobs*), szybką dewaluację wiedzy oraz mobilność pracowników i pracodawców, która ma zasięg nie tylko regionalny, ale również światowy. Doskonalenie zawodowe jest kształceniem ustawicznym i wyrasta z idei edukacji całościowej, niezwykle mocno eksponowanej w ostatnich kilkudziesięciu latach. Proces ten został zapoczątkowany za sprawą raportów UNESCO *Uczyć się, aby być* (1972) i Klubu Rzymskiego *Uczyć się – bez granic: Jak zewrzeć lukę ludzką* (1979), w których to wyraźnie zaakcentowano znaczenie edukacji całościowej dla optymalnego funkcjonowania zawodowego i życiowego człowieka w świecie permanentnej zmiany. Realne zmiany w tym zakresie zaczęły dokonywać się w Europie za sprawą Strategii Lizbońskiej oraz związanego z jej realizacją Procesem Kopenhaskim. Proces umożliwił tworzenie narzędzi sprzyjających uczeniu się przez całe życie: Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, europejskiego transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), suplementu *Europass* oraz walidacji kształcenia pozaformalnego i nieformalnego.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli podlega zmianom. Tradycyjne rodzaje szkoleń, takie jak kursy, warsztaty i konferencje są nadal proponowane w prawie wszystkich systemach edukacji. Natomiast pojawiają się inne formy doskonalenia zawodowego, które bardziej koncentrują się na uczeniu się od siebie nawzajem, są luźniej zorganizowane i nastawione na zaangażowanie osób uczestniczących. Pojawiają się także formy doskonalenia zawodowego oparte na TIK: na przykład sieci nauczycieli tworzone specjalnie do celów doskonalenia zawodowego, mentoring i partnerskie uczenie się¹¹.



Możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli. Opracowanie własne.

W Polsce, mimo iż regulacje prawne nie nakładają obowiązku doskonalenia zawodowego, od strony organizacyjnej i prawnej obszar ten jest regulowany przez państwo. Minister Edukacji Narodowej zakłada i prowadzi placówki doskonalenia zawodowego o zasięgu ogólnokrajowym, np. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Polonijne Centrum Nauczycielskie. Do kompetencji jednostek samorządowych należy z kolei tworzenie placówek publicznych o zasięgu ponadregionalnym, regionalnym czy wreszcie lokalnym. Sposób

¹⁰ Pojęcie doskonalenia zawodowego było wielokrotnie definiowane. Między innymi uczynił to Krawcewicz (1976), Wiatrowski (2002), Kosiba (2012).

¹¹ *The Teaching Profession in Europe: ...*, op. cit., s. 13.

organizacji doskonalenia ma zapewniać optymalny poziom realizacji polityki oświatowej państwa. Jednakże brak dostatecznych mechanizmów zachęcania sprawia, że znaczna część nauczycieli łączy je z systemem awansu zawodowego. W praktyce oznacza to uczestniczenie w doskonaleniu zawodowym, w takim zakresie, w jakim jest to niezbędne do postępowania związanego z awansem. Dodatkowo nauczyciele mogą uczestniczyć w kształceniu ustawicznym umożliwiającym rozwój w nowych obszarach, a przez to podtrzymanie aktywności na rynku pracy.

Doskonalenie zawodowe i ustawiczne mogą odbywać się:

1. w instytucjach zewnętrznych – uczelnie, ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli;
2. w środowisku zawodowym – Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli (WDN), – zespoły przedmiotowe i zadaniowe, opieka nad stażem/praktyką, mentoring, doradca metodyczny, kształcenie na odległość, udział w projektach międzynarodowych, mobilności;
3. jako samokształcenie – czytanie literatury przedmiotowej i dydaktycznej, zapoznawanie się artykułami, czytanie zasobów dostępnych w Internecie związanych z określonym przedmiotem i dziedziną.

W Warszawie doskonalenie zawodowe zapewniają nauczycielom liczne instytucje publiczne (Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń) i niepubliczne oraz organizacje rządowe i pozarządowe.

W Niemczech doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe. Związane z nim kwestie są regulowane w ramach przepisów dotyczących zatrudnienia, warunków pracy i innych. W par. 17 ustawy dotyczącej kształcenia, doskonalenia i edukacji ustawicznej nauczycieli w Berlinie podkreślono, iż „1) Szkolenie nauczycieli służy utrzymaniu i rozszerzeniu kompetencji, wiedzy i umiejętności nabytych podczas wykonywania ich kwalifikacji pedagogicznych zgodnie z odpowiednimi wymaganiami (...). Dalsza edukacja jest nieodzownym elementem rozwoju zawodowego nauczycieli w ich działaniach pedagogicznych. Administracja Senatu, odpowiedzialna za edukację, zachęca do organizowania działań edukacyjnych, z uwzględnieniem perspektywy międzykulturowej, kompetencji płci i różnorodności społecznej. (...) (3) Wszyscy nauczyciele muszą przejść regularne szkolenia. Każdy nauczyciel powinien zadbać o to, aby szkolenie nie naruszało prawidłowego wypełniania innych obowiązków.”¹²

Nauczyciele mają możliwość korzystania z kształcenia ustawicznego, które jest zorientowane na umożliwienie nauczycielom nauczania innego przedmiotu lub nauczania w dodatkowym obszarze przedmiotów. Stwarza ono również warunki do ubiegania się o zatrudnienie na innym stanowisku nauczycielskim. Niektóre działania mają na celu przygotowanie nauczycieli do konkretnych zadań, np. pracy jako konsultant dydaktyczny.

Doskonalenie zawodowe i kształcenia ustawiczne są proponowane przez organizacje pozarządowe, zgodnie z zakresem kompetencji, potrzebami nauczycieli i aktualnymi problemami, a także przez uczelnie.

1 ROK

BEP

DOSKONALENIE
ZAWODOWE

KSZTAŁCENIE
USTAWICZNE

Edukacja ustawiczna nauczycieli w Berlinie. Opracowanie własne.

Doskonalenie zawodowe i kształcenie ustawiczne są poprzedzone rocznym wprowadzeniem do zawodu (*Berufseingangsphase* - BEP), co ma umożliwić lepsze poznanie, a w efekcie realizację wymagań związanych z pracą w środowisku szkolnym. Program wsparcia obejmuje m.in. rozwój

¹² Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung ..., op. cit., par. 17.

umiejętności pedagogicznych, wzmacnianie motywacji zawodowej, pogłębianie zdobytych kwalifikacji, zapewnienie odpowiednich warunków pracy, dostęp do innowacji i mentoringu.

Kompetencje międzykulturowe w doskonaleniu zawodowym nauczycieli – przykłady dobrych praktyk

Z badań TALIS¹³ przeprowadzonych w 2013 roku wynika, że nauczyciele są najbardziej zainteresowani doskonaleniem w zakresie: „nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami”, „umiejętności związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w nauczaniu”, „nowych technologii w miejscu pracy”, „metod zindywidualizowanego kształcenia” i „nauczania umiejętności międzyprzedmiotowych”. Z racji zmian społeczno -kulturowych jakie zachodzą w Europie i na świecie z nasileniem się migracji, nie mniej istotne wydają się być kompetencje międzykulturowe.

Wychodząc naprzeciw zmianom, w zakres doskonalenia zawodowego nauczycieli zaczęto już kilkanaście lat temu włączać ofertę zorientowaną na prawa człowieka, różnorodność i pracę w wielokulturowym środowisku szkolnym. Obecnie istnieją różnego rodzaju propozycje dla nauczycieli oferowane przez instytucje publiczne i organizacje. I tak np. Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń powołało Zespół ds. nauczania dzieci cudzoziemskich i reemigrantów w warszawskich szkołach oraz Punkt konsultacyjny, których celem jest pomoc nauczycielom i dyrektorom szkół, w których uczą się dzieci cudzoziemskie oraz reemigrujące dzieci polskie. Ponadto proponowane są szkolenia o różnym czasie trwania. Oferta dotyczy takich obszarów jak: wiedza o kulturach, wiedza metodyczna, wiedza pedagogiczna, wiedza dotycząca zarządzania różnorodnością. W ostatnim roku szkolnym¹⁴ zrealizowano warsztaty, kursy doskonalące i seminaria poświęcone m.in.: *Ocenianiu ucznia obcokrajowca*, *Pracy z uczniem pochodzącym z krajów arabskich*, *Wielkich rodów niemieckich w Warszawie*, *Dziecka dwujęzycznego w terapii logopedycznej*, *Przełamując lody – pierwsza lekcja języka polskiego jako obcego*, *Edukacji uczniów obcojęzycznych – podstawy nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*, *Zarządzaniu różnorodnością w szkole/placówce*. *Jak budować środowisko wolne od wykluczenia, dyskryminacji i przemocy w szkole?*¹⁵

W tym samym okresie Ośrodek Rozwoju Edukacji proponował szkolenia: *Uczniowie migrujący w polskiej szkole*, *Nauczanie o Holokauście*, *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole*. Dodatkowo w zakładce *uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. *Wielokulturowość w szkole/ Uczeń cudzoziemski* udostępniane są materiały dotyczące m.in. edukacji międzykulturowej, edukacji antydyskryminacyjnej, diagnozowania uczniów z różnym kontekstem kulturowym.

Ofertę doskonalenia proponują także organizacje pozarządowe działające w obszarze praw człowieka, edukacji międzykulturowej, edukacji antydyskryminacyjnej, edukacji na rzecz różnorodności oraz organizacje wspierające grupy mniejszościowe.

W Berlinie problematyka edukacji międzykulturowej i różnorodności zajmuje szczególne miejsce. Administracja Senatu wspiera inicjatywę działania sieci nauczycieli

z kontekstem migracyjnym sieci *Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund*, której celem jest budowanie wielokulturowej przestrzeni edukacyjnej, a przez to budowanie wielokulturowego miasta (zgodnie z hasłem *Vielfalt bildet Berlin*)¹⁶.

Dodatkowo dla nauczycieli udostępniono portal Curriculum Online Berlin-Brandenburg z materiałami z zakresu pedagogiki, nauczania przedmiotowego i kompetencji. W tym w obszarze:

¹³ *The Teaching Profession in Europe: ...*, op. cit., s. 11.

¹⁴ *Wybrane formy doskonalenia dla nauczycieli pracujących z dzieckiem z doświadczeniem migracyjnym – oferta 2017/2018*, dostępne na stronie: https://www.wcies.edu.pl/media/system/pdf/cudzoziemcy/oferta_cudzoziemcy_17_18.pdf.

¹⁵ Kurs 56 godzinny mający na celu przygotowanie uczestników w zakresie praktycznego zastosowania wiedzy dot. przeciwdziałania wykluczeniu i dyskryminacji oraz związanej z nimi przemocy, w pracy z dziećmi i młodzieżą, – identyfikowania i reagowania oraz przeciwdziałania zjawiskom wykluczenia, dyskryminacji i przemocy, – projektowania i wdrażania systemowych rozwiązań związanych z przeciwdziałaniem wykluczeniu, dyskryminacji i przemocy w szkole, – budowania przestrzeni edukacyjnej umożliwiającej wymianę informacji i doświadczeń związanych z przeciwdziałaniem wykluczeniu, dyskryminacji i przemocy oraz promocją dobrych praktyk.

¹⁶ Więcej informacji jest dostępne internetowej <http://www.zukunftscampus-berlin.de/>.

„Edukacja na rzecz różnorodności” (*Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt*), „Międzykulturowe kształcenie i wychowanie” (*Interkulturelle Bildung und Erziehung*) i „Edukacja europejska w szkole” (*Europabildung in der Schule*).

Ofertę w tym zakresie posiadają także organizacje pozarządowe. Organizacja *Eine Welt der Vielfalt*, promująca różnorodność i równość szans, w swojej działalności nawiązuje do programu *A World of Difference*, stworzonego w 1985 roku przez amerykańską organizację praw człowieka Anti-Defamation League, w nawiązaniu do napięć etnicznych i religijnych. W 1992 roku w Nowym Jorku powstał Instytut *A World of Difference*, w którym wypracowano koncepcję kształcenia w zakresie różnorodności i różnic kulturowych, zorientowaną na edukację różnych grup społecznych – począwszy od dzieci, a kończąc na pracownikach i pracodawcach oraz urzędnikach administracji.

Zorganizowane w Berlinie seminarium *Train the trainer* stało się impulsem do powołania stowarzyszenia *Eine Welt der Vielfalt*. Stowarzyszenie prowadzi szkolenia dotyczące różnorodności, mające na celu podniesienie świadomości na temat uprzedzeń i dyskryminacji oraz promowanie świadomości kulturowej wśród instytucji edukacyjnych, administracji, przedsiębiorstw i organizacji społeczeństwa obywatelskiego.¹⁷

Mimo podobieństw między doskonaleniem zawodowym nauczycieli w miastach projektowych, w Berlinie można dostrzec silniejszą orientację na edukację międzykulturową i edukację różnorodnością oraz obecność w tym zakresie rozwiązań systemowych. Mając na uwadze poziom zróżnicowania kulturowego społeczeństwa Berlina, sytuacja taka może sprzyjać wyższym kompetencjom międzykulturowym nauczycieli.

Jaki zatem powinien być model kształcenia i doskonalenia nauczycieli w zakresie rozwoju kompetencji międzykulturowych? – kilka uwag końcowych

Wskutek zachodzących zmian aktualne jest pytanie o model kształcenia nauczycieli. Współcześnie ewaluje on w kierunku budowania kompetencji społeczno-emocjonalnych, przygotowania w zakresie posługiwania się nowymi technologiami oraz dalszego doskonalenia. W obydwu miastach podejmuje się działania na rzecz doskonalenia koncepcji umożliwiającej wspieranie ucznia zgodnie z potrzebami indywidualnymi, ale też zmianami zachodzącymi we współczesnym świecie. W nakreślonej w Polsce, w związku z projektem reform, koncepcją, podkreślono, że „Rola nauczyciela może być zatem interpretowana jako bycie specjalistą w zakresie rozwoju ucznia. Zakłada się, że główne działania podejmowane przez nauczycieli powinny być ukierunkowane na rozwijanie przez uczniów zasobów transferowalnych, przydatnych dziś i w przyszłości, do ciągłego aktualizowania swojego potencjału w nowych, szybko zmieniających się warunkach (przykładowe zasoby transferowalne: umiejętności komunikacyjne, radzenie sobie z trudnościami, zarządzanie czasem, analiza decyzyjna, twórcze rozwiązywanie problemów, posługiwanie się technologią, negocjowanie, umiejętności metapoznawcze).”¹⁸ W perspektywie zróżnicowania społeczno-kulturowego współczesnej szkoły oraz narastających napięć społecznych wynikających z różnic światopoglądowych i społecznych zaproponowana koncepcja wciąż marginalnie odnosi się do międzykulturowości i różnorodności, czy wręcz je pomija. Choć w takiej sytuacji próba skonstruowania wstępnego modelu budowania kompetencji międzykulturowych nauczycieli, a tym samym odpowiedź na postawione we wstępie tej części pytanie, jest trudna, to nie jest ona niemożliwa. Analiza rozwiązań stosowanych w Warszawie i w Berlinie pozwala stwierdzić, że powinien być on etapowy i obejmować tak kształcenie zawodowe, jak doskonalenie oraz edukację ustawiczną. Treści programowe powinny obejmować:

- Wiedzę o kulturze własnej i innych kulturach.
- Wiedzę o różnorodności kulturowej współczesnego świata.
- Wiedzę o relacjach i komunikacji w świecie wielokulturowym.
- Wiedzę z zakresu praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji.

¹⁷ Informacje dostępne są na stronie internetowej: <https://www.ewdv-diversity.de/>.

¹⁸ *Propozycja nowego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli*. Zespół przy MNiSzW 31 stycznia 2018 r. Dostępne na stronie: https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2018_03/6cf639c7f57d9166a000ee046cb0cd61.pdf.

- Wiedzę przedmiotową uwzględniającą różne konteksty kulturowe.
- Wiedzę z zakresu pracy w wielokulturowej szkole, w tym diagnozowania, metodyki pracy, rozwiązywania konfliktów, wspierania uczniów, pracy ze środowiskiem rodzinnym, zarządzania różnorodnością.

Wiedza ta powinna być budowana tak na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym, m.in. w trakcie praktyk studenckich, projektów i mobilności międzynarodowych, dzięki czemu możliwy będzie transfer wiedzy teoretycznej i praktycznej. W dobie rozwoju technologii informatycznych niezwykle istotne dla budowania i rozwijania kompetencji będzie budowanie sieci nauczycieli i uczniów współpracujących ze sobą i wymieniających się doświadczeniami, m.in. z wykorzystaniem obecnych i przyszłych narzędzi technologii informacyjnych. Realizacja owego modelu wymaga szerokiej współpracy międzysektorowej, która stanie się gwarantem wysokiej jakości podejmowanych działań, a tym samym zapewni integrację i współpracę społeczną oraz bardziej zrównoważony rozwój.

Bibliografia:

- Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik* 1/2015, Bonn Juni 2015. Dostępne na stronie: https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf.
- Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz - LBiG) vom 7. Februar 2014.* Dostępne na stronie: http://gesetze.berlin.de/jportal/portal/t/f9m/page/bsbeprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=d&eventSubmit_doNaviGate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LehrBiGBE2014pP8&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint.
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z 20 listopada 2012 r. Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*, COM/2012/0669 wersja ostateczna.
- Lehrerin oder Lehrer in Berlin Ihr Beruf mit Zukunft*, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin Februar 2018.
- Propozycja nowego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli.* Zespół przy MNiSzW 31 stycznia 2018 r. Dostępne na stronie: https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2018_03/6cf639c7f57d9166a000ee046cb0cd61.pdf.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, Dz. U. 2017, poz. 1575.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz. U. 2012, poz. 131.
- The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies.* (Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny). *Raport Eurydice*, Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2015.
- Wybrane formy doskonalenia dla nauczycieli pracujących z dzieckiem z doświadczeniem migracyjnym – oferta 2017/2018.* Dostępne na stronie: https://www.wcies.edu.pl/media/system/pdf/cudzoziemcy/oferta_cudzoziemcy_17_18.pdf.

PRZYKŁADOWE SCENARIUSZE Z ZAKRESU KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

Ewa Dąbrowa

Temat: Wykorzystanie reportażu i kartografii w budowaniu tożsamości kulturowej

Cele kształcenia

Studentka/student:

- rozumie znaczenie historii i tradycji dla kształtowanie tożsamości kulturowej jednostki i zbiorowości
- zna metody pracy służące formowaniu tożsamości kulturowej uczniów
- posługuje się zróżnicowanym warształem metodycznym w pracy międzykulturowej
- umie zastosować kartografię pedagogiczną i reportaż z pracy z uczniem w zakresie kształtowania tożsamości kulturowej
- wykazuje postawę otwartości i szacunki wobec osób o różnej tożsamości
- dokonuje refleksji nad własną tożsamością kulturową
- jest gotowa/y wspierać uczniów w budowaniu ich własnej tożsamości kulturowej

Forma akademicka zajęć: ćwiczenia

Forma: grupowa, zbiorowa

Metody: kartografia pedagogiczna, reportaż, analiza dokumentów, dyskusja, prezentacja

Środki dydaktyczne: mapy, reportaże, zdjęcia i mapy, projektor, komputer, arkusze z pytaniami

Czas trwania: 90 minut

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do zajęć – przypomnienie zagadnień ze wcześniejszych zajęć na temat tożsamości oraz przybliżenie projektów międzykulturowych wykorzystujących kartografię pedagogiczną i/lub reportaż (w tym międzynarodowego projektu Przenikanie - załącznik).
2. Prezentacja na forum grupy reportaży filmowych i fotoreportaży. Stały się one punktem wyjścia do wspólnej dyskusji na temat zmian kulturowych, jakie dokonały się na przestrzeni dzieścioleci, a w niektórych przypadkach również stuleci, oraz obecnego obrazu kulturowego polskich miejscowości. Dyskusja skoncentrowana była wokół pytań: Jakie zmiany kulturowe zaszły w miejscowości, z której pochodzisz? Czy obrazy widoczne w reportażach są jeszcze częścią życia lokalnych społeczności? Co wiesz o innych grupach kulturowych, które mieszkały w przeszłości w Twojej miejscowości i o tych, które mieszkają obecnie?
3. Prezentacja reportaży i map międzykulturowych w grupach (grupy maksymalnie sześcioposobowe).
4. Po zakończeniu prezentacji rozmowa w grupach na temat map i reportaży na podstawie otrzymanych wcześniej od osoby prowadzącej arkuszy z pytaniami: Z czego korzystałaś/korzystałeś przygotowując reportaż i mapę? Kim są ludzie, których spotkałeś/aś? Jakie poznałaś/eś

historie? Czy historia lokalnego miejsca i osób jest powiązana z Tobą, z Twoją rodziną? W jaki sposób losy miejscowości wpłynęły na historię Twojej rodziny?

5. Dyskusja w grupach na temat wykorzystania metody reportażu i kartografii w pracy pedagogicznej: Czy możliwe jest budowanie tożsamości kulturowej poprzez wykorzystanie reportażu i kartografii? W jakim zakresie można stosować reportaż i mapy w pracy z dziećmi i młodzieżą w celu budowania tożsamości kulturowej?

Wniosku z dyskusji są spisywane przez grupę podczas całej dyskusji.

6. Prezentacja wniosków z pracy grup na forum.
7. Podsumowanie zajęć i przygotowanie wystawy map i reportaży.

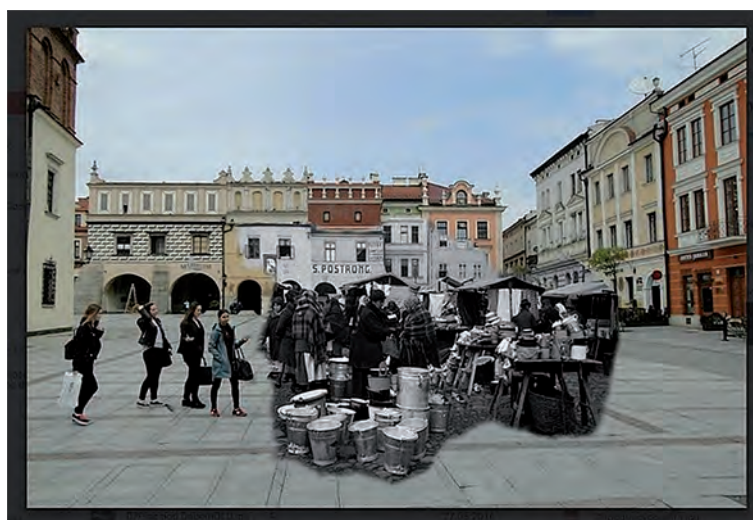
Uwagi do zajęć:

1. Studenci zostali z trzytygodniowym wyprzedzeniem poproszeni o przygotowanie map oraz reportaży (do wyboru reportaż filmowy, fotoreportaż, reportaż pisany, reportaż radiowy) na temat Wielokulturowość w mojej miejscowości/regionie – kiedyś i dziś w nawiązaniu do życia własnej rodziny.

Opracowaniu materiał stał się podstawą do przeprowadzenia zajęć.

2. Zajęcia mogą być prowadzone dwujęzycznie.

Przykładowe zajęcia z międzynarodowego projektu *Przenikanie*



Temat: Wykorzystanie reportażu i kartografii w budowaniu tożsamości kulturowej

Cele kształcenia

Studentka/student:

- Posiada wiedzę o różnych kulturach
- potrafi identyfikować problemy kulturowe i międzykulturowe obecne w środowisku szkolnym i stara się im przeciwdziałać
- potrafi negocjować uwzględniając specyfikę kulturową osoby
- wykazuje postawę otwartości wobec osób z innych kultur
- przewiduje skutki wydarzeń i podejmuje działania na rzecz przeciwdziałania negatywnym
- jest gotowa/y do podejmowania działań na rzecz wspierania ucznia

Forma akademicka zajęć: ćwiczenia

Forma: grupowa, zbiorowa

Metody: prezentacja, analiza przypadków, odgrywanie ról

Środki dydaktyczne: komputer, projektor, karty z opisem przypadków, prezentacja

Czas trwania: 90 minut

Przebieg zajęć

1. Krótka prezentacja kontrowersyjnych potraw z różnych krajów połączona z dyskusją na temat ulubionych i niechętnie spożywanych dań oraz tego co osoby uczestniczące lubią i nie lubią w innych kulturach.
2. Problemy w wielokulturowym środowisku szkolnym – analiza sytuacji szkolnych na podstawie udostępnionych przez osobę prowadzącą, możliwości rozwiązywania sytuacji problemowych, określenie i wypisanie na arkuszach możliwie skutki barku działań jakie trudne (związane z wielokulturowym otoczeniem) sytuacje napotykamy podczas codziennej pracy w szkole, jak je rozwiązujemy, jeśli ich nie rozwiążemy, co się stanie.
3. Ćwiczenia warsztatowe – uczestnicy przyjmują role osób z różnych kultur, następnie muszą rozwiązać zadania towarzyszące pracy tych osób.
4. Zakończenie ćwiczenia i podsumowanie.

Temat: Edukacja antydyskryminacyjna a edukacja i integracja dzieci z doświadczeniem migracyjnym w szkołach w Polsce – wyzwania i rozwiązania

Forma: warsztaty

Czas: 5 godzin

Cel:

- rozwijanie kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli;
- podniesienie kompetencji w zakresie metod pracy wychowawczej z uwzględnieniem różnic i podobieństw kulturowych

Metody i formy pracy: wykład z prezentacją multimedialną, wykład interaktywny, analiza przypadku, metody aktywizujące; praca zespołowa

Materiał: prezentacja PowerPoint (załącznik)

Treści:

1. Istniejące rozwiązania prawne dotyczące ogólnie przeciwdziałania dyskryminacji, edukacji dyskryminacyjnej i równego traktowania – jest to dość krótka część, gdyż jedyna taka regulacja została usunięta w wakacje przez aktualną panią minister.
2. Najważniejsze potrzeby i wyzwania związane z edukacją i integracją dzieci z doświadczeniem migracyjnym.
3. Rozwiązania prawne / systemowe dotyczące edukacji i integracji dzieci z doświadczeniem migracyjnym z uwzględnieniem:
 - (a) mocnych stron tych rozwiązań,
 - (b) słabych stron tych rozwiązań,
 - (c) ich efektywności,
 - (c) ich stosowalności w praktyce (lub jej braku).
4. Rodzaje działań prowadzonych przez organizacje pozarządowe.

OCENIANIE SZKOLNE W KONTEKŚCIE WSPIERANIA UCZNIÓW OBCOJĘZCZNYCH

W edukacji uczniów obcojęzycznych (imigrantów, emigrantów i reemigrantów) w polskiej szkole jednym z największych wyzwań, zarówno dla uczniów jak i nauczycieli, jest bariera językowa. Niskie kompetencje językowe uczniów w zakresie języka polskiego lub też brak znajomości języka sprawiają, że wśród nauczycieli często pojawia się dylemat: jak sprawdzać wiedzę i umiejętności uczniów obcojęzycznych i w jaki sposób ich oceniać, by umożliwić rozwój edukacyjny?

W ramach realizacji projektu Erasmus+ *Międzykulturowe kompetencje nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa-Berlin* zagadnienie oceniania uczniów obcojęzycznych stanowiło istotny element wymiany doświadczeń nauczycieli ze szkół warszawskich i berlińskich. Poniższy artykuł jest propozycją odpowiedzi na pytanie, jak oceniać, by wspierać rozwój edukacyjny uczniów obcojęzycznych w zgodzie w obowiązującymi przepisami i praktyką szkolną.

Koncepcje oceniania we współczesnej szkole

Współczesna teoria i praktyka pedagogiczna zmagają się z tworzeniem szkoły na miarę potrzeb uczniów i oczekiwań społecznych. W tym obszarze można wyodrębnić dwa zasadnicze nurty. Pierwszy wyraża się w tworzeniu warunków realizacji paradygmatu edukacyjnego dotyczącego wytworzenia u uczniów gotowości podejmowania działań skierowanych na odkrywanie własnych możliwości i potrzeb służących rozwojowi kształcenia. Drugi odnosi się do poszukiwania takich sytuacji oceniania, by pozostać w zgodzie z potrzebami dziecka, a jednocześnie sprzyjać rozwojowi jego osobowości.

Czym zatem jest ocenianie?

Bolesław Niemierko ocenianie szkolne definiuje jako *ustalenie i komunikowanie oceny szkolnej*. [...] *Ocena szkolna to informacja o wyniku uczenia się wraz z komentarzem*.¹ Zarówno ocena jak i komentarz kierowane są przede wszystkim do ucznia, dopiero w dalszej kolejności do rodziców/opiekunów, władz oświatowych.

Taką koncepcję oceniania nazwano ocenianiem wspierającym. Jego charakterystyczną cechą jest rola oceny szkolnej, która stała się użyteczna dla ucznia, ponieważ jak stwierdza Klemens Stróżyński: *Ocena wspierająca zawiera wskazówki dla dalszej pracy ucznia i w ten sposób pomaga mu w uzyskiwaniu osiągnięć*.²

Aby ocenę można było uznać za wspierającą, musi ona zawierać:

- instrukcję postępowania dla ucznia, tj. wskazówki do dalszej pracy,
- wskazanie najpierw zalet pracy, a następnie wad,
- ocenę osiągnięć ucznia, a nie braków.

W licznych opracowaniach nauczanie wspierające proces uczenia się występuje pod nazwą *nauczania jakościowego*.

Podobny cel oceniania odnajdujemy w koncepcji oceniania kształtującego (OK), którego twórcami są Benjamin S. Bloom, Thomas J. Hastings i George F. Madaus. Zakłada ono, że ocenianie to nie tylko ocena sumatywna (okresowa) określająca wyniki ucznia. Jego celem powinna być również informacja zwrotna dla uczniów oraz wskazanie kierunku i sposobu poprawy popełnionych błędów.

Wyniki międzynarodowych badań przeprowadzonych w 2002 r. przez Centrum OPCD ds. Badań i Innowacji Edukacyjnych (CERI) wykazały skuteczność tej filozofii oceniania. W raporcie CERI zawarto definicję OK, która brzmiała: *Ocenianie kształtujące odnosi się do częstego, interaktywnego*

¹ B. Niemierko, *Ocenianie bez tajemnic*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002

² K. Stróżyński, *Pomówmy o ocenianiu* [w:] *Edukacja i Dialog* 1999, nr 112, s.52

oceniań postępów i wiedzy ucznia w celu określenia jego potrzeb edukacyjnych i odpowiedniego dostosowania do nich nauczania. Wspiera ono uczenie się przez całe życie, w tym:

- podnoszenie poziomu osiągnięć uczniów;
- wyrównywanie ich wyników w nauce;
- doskonalenie kompetencji uczenia się.

W Polsce pilotaż wdrażania elementów OK miał miejsce w roku szkolnym 2005–2006.

Od tego czasu liczba nauczycieli i szkół stosująca tę formę oceniania systematycznie wzrasta.

Edukacja ucznia obcojęzycznego w polskiej szkole – uwarunkowania prawne.

Brak znajomości języka polskiego przez ucznia obcojęzycznego stanowi duże wyzwanie szczególnie w obszarze oceniania, zarówno dla dziecka jak i nauczycieli, rodziców i szkoły.

Od września 2017 r. na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn.23 sierpnia 2017r. *w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*³ dyrektorzy szkół mogą powoływać oddziały przygotowawcze. W dokumencie tym zostały określone warunki tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów przygotowawczych w szkołach. W Warszawie oddziały przygotowawcze działają od września 2017 r. w Szkole Podstawowej nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej – partnera w projekcie Erasmus+. *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa – Berlin.*

Według zapisów w powyższym dokumencie do oddziałów przygotowawczych kwalifikowani są uczniowie nieznający języka polskiego. Nauczanie jest prowadzone według realizowanych w szkole programów nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów i trwa rok lub w indywidualnych przypadkach dwa lata. Ocenianie na tym etapie ma charakter opisowy, podobnie jak w klasach powitalnych u naszych partnerów projektowych z Berlina.

Należy pamiętać, że uczniowie obcojęzyczni, bez względu na to, czy trafili do oddziałów przygotowawczych, czy też otrzymują indywidualne wsparcie w szkołach rejonowych, uczęszczając do klas z polskimi rówieśnikami – to uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zgodnie z zapisem w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dn. 9 sierpnia 2017 r. *w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* uczeń obcojęzyczny to uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z *trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą* (§2.2. 12). Uczniowie nieznający języka polskiego albo jeśli znają go na poziomie niewystarczająco dobrym, aby prawidłowo funkcjonować w środowisku szkolnym, wymagają dostosowywania wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych, o czym mówi zapis w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 3 sierpnia 2017r. *w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (rozdz.2 &2.4).

Dostosowanie wymagań

Pojęcie dostosowania wymagań edukacyjnych często błędnie rozumiane jest jako konieczność obniżania wymagań dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Szkoła powinna zapewnić uczniom wszechstronny rozwój, tj. dostęp do wiedzy i stworzyć warunki do rozwijania umiejętności. Aby było to możliwe, rozpoznawanie i zaspakajanie potrzeb edukacyjnych musi dotyczyć wszystkich uczniów, w tym uczniów, dla których bariera językowa stanowi trudność w pełnym korzystaniu z kształcenia. Dlatego powinno zapewnić się możliwość osiągnięcia sukcesu wyrażonego nie tylko oceną, ale przede wszystkim poczuciem systematycznego przyrostu wiedzy i umiejętności w obszarach aktywności dydaktycznej jak i wychowawczej⁴.

³ Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949

⁴ M. Iwanowska, M. Kazimierowicz, *Uczeń z trudnościami* [w:] Nowa Szkoła 4/2004, s.32

Model oceniania

Procedura oceniania to zagadnienie obejmujące kilka szczegółowych zakresów. Uwzględnia ona między innymi odpowiedzi na pytania:

- *Kto ma oceniać?*
- *Jakimi narzędziami posługuje się oceniający?*
- *Czy stosowane są kryteria oceniania i kiedy są ustalane?*
- *W jakiej formie wyrażona jest ocena?*

W poglądach dydaktyków, a także często w praktyce szkolnej, ocenianie nie jest już tylko etapem kończącym pracę, ale stanowi złożony proces uwzględniający autorefleksję (zarówno nauczyciela jak i ucznia). Aby ocenianie pełniło funkcję wspierającą rozwój edukacyjny ucznia, niezbędne jest spojrzenie na ocenę nie tylko jako na narzędzie precyzyjnego zmierzenia wartości zdobytej wiedzy i umiejętności, ale proces mający towarzyszyć uczniowi w rozwoju. W rozumieniu humanistycznym ocenianie dotyczy całości pracy ucznia – od chwili podjęcia zadania, poprzez wykonanie, autorefleksję, zaplanowanie dalszej pracy nad korektą popełnianych błędów do ostatecznego wyniku. Istotne jest, by ocena uwzględniała proces pracy ucznia, a nie tylko efekt końcowy, gdyż nabywana wiedza i umiejętności to działania nowe dla dziecka, a naturalnym procesem uczenia się jest także uczenie się na popełnianych błędach.⁵

Aby ocenianie uczniów obcojęzycznych pełniło nie tylko funkcję informacyjną, ale przede wszystkim wspierającą, niezbędne jest zapewnienie odpowiednich warunków i dostosowań uwzględniających stopień opanowania języka polskiego przez ucznia.

Planując indywidualizację procesu nauczania – uczenia się uczniów obcojęzycznych, należy pamiętać o następujących aspektach:

- konieczności uwzględnienia w procesie nauczania-uczenia się indywidualnych możliwości uczniów, także stopnia znajomości języka polskiego,
- stymulowaniu rozwoju każdego ucznia w kierunku zwiększania jego kompetencji, nie tylko językowej,
- strategii ukierunkowanej na pojedynczego ucznia, co oznacza, że każde dziecko pracuje z osobna, choć obok mogą pracować inni uczniowie,
- istniejących ograniczeniach dotyczących celów i wymagań zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz ograniczeń wynikających z systemu klasowo-lekcyjnego.

W ustalaniu strategii indywidualizacji ważne jest, by dostosowania dotyczyły zróżnicowania narzędzi i metod służących osiągnięciu postawionych celów, a nie **różnicowaniu celów i treści** nauczania. Obszary dostosowań dotyczą:

- warunków procesu edukacyjnego, tj. metod, formy, środków dydaktycznych,
- zewnętrznej organizacji nauczania,
- warunków sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności.

Aby edukacja uczniów obcojęzycznych była skuteczna, muszą zostać spełnione następujące warunki:

- Stworzenie odpowiedniej atmosfery w klasie międzykulturowej sprzyjającej tolerancji i zrozumieniu specjalnych potrzeb ucznia obcojęzycznego.
- Włączanie ucznia obcojęzycznego w pracę zespołową i traktowanie go jak pełnoprawnego uczestnika lekcji. Rolą nauczyciela jest przydzielenie uczniowi zadania do pracy w grupie, by było ono na miarę umiejętności językowych dziecka, a jednocześnie wykonanie zadania stanowiło istotny wkład w efekt pracy grupy. W ten sposób stwarzamy warunki do rzetelnej oceny pracy ucznia obcojęzycznego, zgodnych z jego możliwościami.
- Współpraca nauczycieli przedmiotów z nauczycielem języka polskiego jako obcego, który jest kluczową postacią w edukacji uczniów obcojęzycznych, szczególnie w pierwszym okresie pobytu ucznia w polskiej szkole. Posiada on informacje nt. kompetencji językowych ucznia w zakresie języka polskiego, co jest niezwykle istotne przy dostosowaniu tekstów/materiałów dydaktycznych.

⁵ I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Kraków 2004, s. 35

- Ustalenie wymagań koniecznych dla ucznia obcojęzycznego do każdej lekcji. Ważne jest, by były one spójne z wymaganiami stawianymi uczniom polskojęzycznym, z uwzględnieniem bariery językowej. Takie działanie pozwala na realizację treści z podstawy programowych, a tym samym stanowi podstawę do oceniania postępów ucznia podobnie jak inne osoby z zespołu klasowego.

Przykład

Temat: Poznajemy drzewa i krzewy iglaste	
Wymagania szczegółowe dla uczniów polskojęzycznych	Wymagania szczegółowe dla uczniów obcojęzycznych
<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonuje zadanie wg instrukcji, • rozpoznaje gatunki drzew i krzewów iglastych rosnących w Polsce, na podstawie wyglądu szyszek i liści, • przyporządkowuje gatunki roślin iglastych ich środowiskom życia, • wskazuje na mapie Polski obszary występowania roślin iglastych. 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonuje zadanie wg uproszczonej instrukcji, • wskazuje cechy wybranych roślin iglastych, • przyporządkowuje nazwy gatunków roślin iglastych odpowiednim ilustracjom, • wskazuje na mapie obszary występowania roślin iglastych.

- Konsekwentne dostosowywanie materiału, zgodnie z poziomem językowym ucznia w zakresie języka polskiego – materiały preparowane na bazie tekstów z podręczników, lektur, tekstów źródłowych itp. Dostosowując materiał/tekst, należy pamiętać, że *proces czytania przebiega bez zakłóceń, jeśli nieznane słowa nie przekraczają 5% tekstu (5 nieznanych słów na 100 wyrazów tekstu)*. Przyjmując jednak, że *tekst literacki ma służyć także wzbogacaniu słownika uczniów – wartość tę możemy nieco zwiększyć, pamiętając, że 20% nieznanych słów zupełnie uniemożliwia zrozumienie tekstu*⁶. Stąd też w tym zakresie niezbędna jest współpraca z nauczycielem języka polskiego jako obcego.

Przykład

Tekst dla ucznia cudzoziemskiego spreparowany na podstawie tekstu z podręcznika historii⁷

Powstanie (Narodziny/Start) Rzymu

Miasto Rzym powstało w 753r. p.n.e.(VIII w p.n.e.). Najpierw była to warowna osada na wzgórzu Palatyn. Według legendy założycielem Rzymu był Romulus. Ważną rolę w rozwoju miasta Rzym odegrali Etruskowie. Dzięki nim (Etruskom) Rzymianie nauczyli się pisać, wykonywać (robić) przedmioty z żelaza. Przejęli też ich (Etrusków) religię. Rzymianie wierzyli w wielu bogów, składali im ofiary. W IV wieku p.n.e. Rzymianie rozpoczęli podboje ludów zamieszkujących Półwysep Apeniński. Na zdobytych terenach osiedlali się. W ten sposób rozszerzali swoje terytorium. Od V –III w. p.n.e. Rzymianie podbili całą Italię.

- Wykorzystywanie bogatego materiału ikonograficznego przy wyjaśnianiu treści/zagadnień przedmiotowych, także w tekstach preparowanych.
- Posługiwanie się językiem instrukcji w komunikacji z uczniem, a także w poleceniach zadań, np. na sprawdzianach – przejrzyste dla ucznia sformułowania polecenia opatrzone wzorem, zgodnie z zasadami metodyki nauczania języków obcych.

⁶ A. Seretny, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego* [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. Ewa Lipińska, Anna Seretny, Kraków 2006.

⁷ *Inny w polskiej szkole*, red. Ewa Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2010.

Przykład

Instrukcja dla ucznia cudzoziemskiego

Przeczytaj tekst i poszukaj odpowiedzi na pytania:

Wzór

1. Kiedy powstał Rzym? – 753r. p.n.e.
2. Co Rzymianie przejęli od Etrusków?
3. Komu Rzymianie składali ofiary?
4. Dlaczego Rzymianie podbijali Italię?

Odpowiedzi umieść w odpowiednich miejscach na schemacie (wzór)

Uwaga! Należy uczniowi przygotować plakat ze schematem (np. mapa myśli).

Uczeń w zależności od stopnia opanowania języka uzupełnia schemat informacjami lub wybiera je z rozsypanki i nakleja w odpowiednie miejsce. Uczeń udziela odpowiedzi w oparciu o tekst spreparowany

wielu bogom, wiarę, 753r.p.n.e., pismo, potrzebowali nowych terenów do osiedlenia się, umiejętność wykonywania przedmiotów z żelaza

- Sprawdzanie wiedzy i umiejętności poprzez dobór odpowiednich rodzajów zdań, uwzględniających kompetencje językowe ucznia w zakresie języka polskiego, np. uzupełnianie luk w tekście wyrazami lub fragmentami zadań, dopasowywanie fragmentów testu do ilustracji, łączenie pytań z odpowiedziami., uzupełnianie luk, dopasowywanie informacji, uzupełnianie zdań, tabel, diagramów.

Przykład

Badana umiejętność: uczeń zna treść mitu o Syzyfie	
Uczniowie polskojęzyczni	Uczniowie obcojęzyczni
Przedstaw historię Syzyfa – plan wydarzeń.	Ułóż tekst według chronologii wydarzeń (po kolei). <i>Uczeń otrzymuje pocięty tekst spreparowany. Jego zadaniem jest ułożenie spójnego tekstu, z którym pracował na wcześniejszych lekcjach lub wersja trudniejsza:</i> Uporządkuj plan wydarzeń. Ułóż wydarzenia po kolei – zaznaczamy pierwsze wydarzenie (wzór)

- Konsekwentne stosowanie kryteriów sukcesu do sprawdzianów, kartkówek, prac domowych, w sposób zrozumiały dla ucznia i odnoszący się do wiadomości, które zostały uwzględnione w tekstach spreparowanych lub innych materiałach dostosowanych do możliwości językowych ucznia obcojęzycznego w zakresie języka polskiego. Kryteriami oceniania/kryteriami sukcesu nazywamy określenie faktów, dowodów, które pokażą nauczycielowi i uczniowi, czy założony cel został osiągnięty. Głównym celem tworzenia kryteriów oceniania jest wspieranie ucznia w nauce, ukierunkowując jego uwagę na ważne treści i umiejętności. Tym samym bierze on odpowiedzialność za własną naukę.

Korzyści wynikające ze stosowania kryteriów oceniania są nie do przecenienia. Przede wszystkim uczeń czuje się bezpiecznie, gdyż wie, co będzie sprawdzane, i co powinno znaleźć się w jego pracy. Ponadto jest zainteresowany późniejszym komentarzem nauczyciela, wiedząc, co nauczyciel będzie oceniał.

Podsumowując, stosowanie kryteriów sprawia, że ocena jest jawna, sprawiedliwa, a zadania na sprawdzianie odnoszą się do najważniejszych treści znanych nie tylko nauczycielowi, ale przede wszystkim uczniowi.

Przykłady kryteriów sukcesu dla ucznia obcojęzycznego

kartkówka z chemii

- Znasz miejsca występowania (gdzie jest) metanu.
- Zapisujesz wzór sumaryczny metanu.
- Wiesz, jakim płomieniem spala się metan (jaki jest płomień metanu)
- Nazywasz produkty reakcji spalania w zależności od ilości użytego tlenu.
- Znasz nazwę chemiczną czadu.

praca domowa z biologii (układ krwionośny)

- Podasz pięć głównych (ważnych) informacji o układzie krwionośnym,
- Wyjaśnisz pojęcia: mały obieg krwi, duży obieg krwi, grupa krwi,
- Narysujesz mały i duży krwioobieg,
- Podpiszesz wszystkie (ile?) organy, przez które przechodzi (płyne) krew.

Podsumowanie

Ocena w pracy dydaktyczno-wychowawczej nie zawsze wyrażona jest stopniem. Ocenianie w praktyce to także bieżąca informacja zwrotna o charakterze wartościującym, będąca efektem kontroli służącej porównaniu założonych celów i ich realizacji⁸.

Dostosowanie wymagań edukacyjnych i ocenianie stanowią ściśle połączenie, a jednocześnie są jednym z najważniejszych aspektów funkcjonowania dziecka obcojęzycznego (z barierą językową) w środowisku szkolnym. Oceniając ucznia obcojęzycznego, należy kształcić i oceniać takie umiejętności jak: czytanie ze zrozumieniem (teksty spreparowane) wyszukiwanie informacji, ogólne rozumienie tematyki i problematyki i inne dostosowane do możliwości uczniów, z uwzględnieniem stopnia opanowania języka polskiego. W pierwszym okresie pobytu ucznia w szkole ocenie szkolnej nie powinny podlegać umiejętności gramatyczne, natomiast niezbędne jest ich kształcenie, monitorowanie i przekazywanie uczniowi informacji zwrotnej o czynionych postępach. Nie należy również wymagać czytania w języku polskim utworów lirycznych i lektur zapisanych w podstawie programowej, jeśli kompetencje w zakresie języka polskiego jako obcego nie pozwalają na ich zrozumienie. W takim wypadku niezbędne jest dostosowanie w/w materiału w formie tekstu spreparowanego.

Ocenianie to jedno z największych wyzwań dla nauczycieli pracujących z uczniami nieznanymi języka polskiego. Należy oceniać ucznia według kryteriów przy jednoczesnym uwzględnianiu wkładu pracy i wysiłku adekwatnego do jego możliwości.

Ważne jest, aby ocena pełniła funkcję motywującą, a ocenianie służyło uświadomieniu mocnych stron ucznia i korygowaniu błędów.

Bibliografia

- Bednarkowa W., *O szkolnym ocenianiu*, Kraków 2000.
- Black P., Harrison Ch., Marshall B., *Jak oceniać, żeby uczyć?*, Warszawa 2006.
- Śliwierski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2007
- Inny w polskiej szkole*, red. E.Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2010
- Kopaczyńska I., *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Kraków 2004.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- Sterna D., *Uczyć się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2016.
- Stróżyński K., *Ocenianie szkolne dzisiaj*, Warszawa 2003.

⁸ B. Śliwierski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993, s.26

Stróżyński K., *Pomówmy o ocenianiu* [w:] *Edukacja i Dialog* 1999.

Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.

Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego, red. E.Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006.

MIĘDZYNARODOWA SIEĆ WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI PRACUJĄCYCH Z UCZNIAMI CUDZIEMSKIMI/UCHODźCZYMI

Każda osoba ma prawo do edukacji włączającej, charakteryzującej się dobrą jakością, do szkoleń i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwalają jej w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i z powodzeniem radzić sobie ze zmianami na rynku pracy¹.

Pojęcie współpracy definiowane jest często przez naukowców z różnorodnych dziedzin, co wskazuje na jego istotę i wagę. Głębiej badaniem tego pojęcia na wielu płaszczyznach zajął się m. in. J.L. Sachs². Co znamienne, stwierdził, że jest naturalnie wpisana chociażby w funkcjonowanie ludzkiego organizmu. Tworząc relacje pomiędzy innymi ludźmi – bliskimi czy poznawanymi – jesteśmy zobligowani do postrzegania współpracy w kontekście procesu. Współpraca polega na wspólnym podejmowaniu decyzji, co wymaga czasu, zaufania i efektywnego porozumiewania się. Drugim ważnym aspektem wiążącym się ze współpracą jest samokształcenie. Zatem strony współpracy stają się podmiotami uczącymi się wzajemnie od siebie.

Każdy nauczyciel niezależnie od doświadczenia w nauczaniu czy stopnia awansu zawodowego zauważa na co dzień, że przestrzeń edukacyjna w ostatnich latach ulega ogromnym zmianom, tak jak przeobrażeniom uległ system komunikowania się wraz z powstaniem Internetu i zmienia się wciąż wraz z szybkim rozwojem nośników przekazu elektronicznego. Już w latach sześćdziesiątych kanadyjski krytyk literacki i teoretyk Marshall McLuhan, aby zilustrować wpływ nowych technologii na kurczenie się świata wprowadził pojęcie globalnej wioski³. Dostępne na wyciągnięcie ręki media sprawiają, że kontakt między ludźmi jest łatwy, szybki i skuteczny. Wpływ Internetu można określić jako wszechobecny. Zwiększamy naszą aktywność socjalną, by zaspokoić swoje potrzeby tak zawodowe jak i osobiste⁴. Odległość, jaka dzieli nauczycieli z poszczególnych miejscowości w Polsce i poza jej granicami nie stanowi obecnie żadnej bariery w nawiązaniu kontaktu. Stąd też powołanie sieci współpracy i samokształcenia w projekcie Erasmus + *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa – Berlin* było naturalnym i konsekwentnym postępowaniem wpisanym w plan realizacji działań.

SIEĆ WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA – ORGANIZACJA

Jak trafnie zauważa pionierka sieci – profesor Danuta Elsner – pierwszą trudnością z jaką spotykają się sami kreatorzy, czyli przyszli uczestnicy i adresaci sieci współpracy i samokształcenia *może być brak zrozumienia czym jest sieć oraz jak funkcjonuje*⁵. Tak również stało się w przypadku pracy sieci współpracy i samokształcenia projektu Erasmus + *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa – Berlin*. Stąd konieczne było zgłębienie wiedzy na ten temat przez koordynatora pracy sieci i wprowadzenie w nieznaną arkana uczestników. Pomocna w rozwianiu wątpliwości była definicja:

¹ 20 zasad europejskiego filaru praw socjalnych

² <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1420-9101.2006.01152.x>, dostęp 29.04.18

³ <http://kopalniawiedzy.pl/globalizacja-Zachod-Chiny-Grecja,14567,3>, dostęp 05.04.18

⁴ J. Duncan – Howell *Teachers making connections. Onlines communities as a source of professional learning* British Journal of Educational Technology, Volume 41, Issue 2, March 2010, p.324-340

⁵ D. Elsner *Sieć Enridelem – przykład dobrej praktyki* w: Trendy nr 4/2012 s. 88

Sieć współpracy i samokształcenia to międzyszkolny zespół nauczycieli lub dyrektorów współpracujących ze sobą w ramach wybranego tematu/ problemu. Celem funkcjonowania sieci jest:

- *dzielenie się doświadczeniami,*
- *wspólne rozwiązywanie problemów⁶.*

Międzynarodową Sieć Współpracy i Samokształcenia utworzyli nauczyciele ze szkół biorących udział w projekcie: z Berlina: Robert-Jungk-Oberschule, Katharina-Heinroth-Grundschule, Schiller-Oberschule (Gymnasium), Standort der Staatlichen Europa Schule; z Warszawy: XCIX Liceum Ogólnokształcące im. Z. Herberta, Szkoła Podstawowa nr 377 im. mjr. H. Dobrzańskiego „Hubala”, Szkoła Podstawowa nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej. Powołanie do życia Międzynarodowej Sieci Współpracy i Samokształcenia Warszawa-Berlin miało miejsce 9 kwietnia 2017. Podstawy organizacyjne sieci kształtowały się stopniowo. W projektowych grupach w Warszawie i w Berlinie zostali wybrani koordynatorzy pracy sieci, których pierwszym zadaniem było przeprowadzenie spotkania organizacyjnego skupiającego nauczycieli poszczególnych szkół pracujących na co dzień z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Ustalono, że sieć jest otwarta dla nauczycieli, a sam udział ma charakter dobrowolny. Oprócz nauczycieli biorących udział w projekcie uczestnikami mogli być również pedagodzy, którzy nie byli bezpośrednio zaangażowani w realizację działań projektowych. Ponadto dyrektor szkoły lub koordynator mógł zaprosić do współpracy nauczycieli z innych szkół, które nie brały bezpośrednio udziału w projekcie. Jednocześnie nie było wymagane skierowanie nauczyciela przez dyrektora do udziału w pracy Międzynarodowej Sieci. Samo włączenie się w realizację zadań czy przystąpienie do sieci nie wymagało żadnych formalności. Nie sporządzono pisemnego regulaminu czy kontraktu, jednakże w trakcie pierwszego spotkania organizacyjnego określono zakres planowanych działań. Ustalono, że liczba uczestników zależy od jej potrzeb i charakteru Międzynarodowej Sieci, która ukonstytuowała się jako problemowa. Założono, że organizacja sieci jest jej wykładnikiem, z jednej strony zmieniających się potrzeb członków, z drugiej, wyzwań związanych ze zmianą struktury projektowych szkół z Warszawy po wejściu w życie reformy edukacji w roku szkolnym 2017/2018. Powzięto ustalenia, że sieć przyjmuje formę hybrydową. Zatem kontakt nauczycieli mógł mieć miejsce w dwojaki sposób, tzn. poprzez spotkania osobiste, ale także działania on-line na platformie *e-Twinning*. Przyjęto, że spotkania bezpośrednie będą miały charakter:

- organizacyjny,
- tematyczny,
- podsumowujący.

W trakcie spotkań bezpośrednich zaplanowano możliwość następujących aktywności:

- spotkań z ekspertami,
- warsztatów,
- zespołowego wypracowania rozwiązań,
- konsultacji grupowych.

Założono, że spotkania nie będą się odbywały rzadziej niż raz w miesiącu.

DIAGNOZA POTRZEB UCZESTNIKÓW

W trakcie pierwszego spotkania bezpośredniego zdiagnozowano potrzeby i wyzwania istotne dla uczestników. Jako narzędzie został wykorzystany kwestionariusz. W badaniu wzięło udział dziewięciu nauczycieli zaangażowanych w działania projektowe. Celem ankiety było nie tylko poznanie potrzeb uczestników, ale również wykorzystanie otrzymanych odpowiedzi do doprecyzowania celów Międzynarodowej Sieci Współpracy i Samokształcenia.

Kwestionariusz składał się z pięciu pytań otwartych. Pierwsze z nich dotyczyło oczekiwań uczestników związanych z udziałem w działaniach sieci. Nauczyciele wskazali potrzebę zwiększenia doświadczeń w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym poprzez obserwację zajęć, wymianę myśli z nauczycielami z innych szkół polskich i niemieckich, chęć poznania zasad pracy „klas powitalnych”, zapoznania się z kryteriami oceniania ucznia cudzoziemskiego szczególnie w kontek-

⁶ https://www.wcies.edu.pl/media/system/pdf/sieci/model_sieci_wcies.pdf, dostęp 10,04.18

ście egzaminacyjnym. Wyrazili także oczekiwanie poznania sposobów przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym na poziomie wychowawczym oraz sposobów wprowadzania treści wielokulturowych na poszczególnych przedmiotach.

Kolejne pytanie odnosiło się do zakładanych rezultatów pracy sieci. Uczestnicy oczekiwali zwiększenia kompetencji w zakresie pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, wypracowanie przykładowych wzorcowych scenariuszy zajęć lekcyjnych, opracowania modelu działań nawiązywania współpracy z rodzicami dzieci przybywających zza granicy.

Diagnozowani w następnym punkcie wypowiedzieli się na temat propozycji zagadnień zajęć prowadzonych przez ekspertów w ramach działań Międzynarodowej Sieci Współpracy i Samokształcenia. Większość wykazała zainteresowanie tematem pisania scenariuszy lekcji włączających treści międzykulturowe na poszczególnych przedmiotach oraz rozwiązywaniem problemów wychowawczych w obszarze działań antydyskryminacyjnych. Jako oczekiwania wobec innych uczestników sieci ankietowani podali możliwość wymiany dobrych praktyk, obserwację lekcji, zajęć pozalekcyjnych w innych szkołach, a zwłaszcza niemieckich. Ostatnie zapytanie odnosiło się do obaw uczestników związanych z członkostwem w sieci. Niektórzy diagnozowani przewidywali możliwość pojawienia się trudności w ustaleniu dogodnych dla wszystkich terminów spotkań bezpośrednich, sposobie komunikowania się z innymi członkami sieci, zbyt dużej rozbieżności poglądów, zdań na temat pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym wynikającej z dużej rozpiętości wiekowej dzieci w poszczególnych szkołach, a także komplikacji spowodowanej zmianami strukturalnymi wraz z reformą edukacji przebiegającą w polskich szkołach od r. szk. 2017/2018.

W trakcie trwania projektu diagnoza potrzeb rozwojowych prowadzona była metodą wywiadu indywidualnego z poszczególnymi uczestnikami, ale również i metodą wywiadu grupowego z nauczycielami polskimi oraz z nauczycielami niemieckimi. Potrzeby rozwojowe badane były sukcesywnie poprzez analizę powstających dokumentów takich jak: scenariusze zajęć lekcyjnych, programy spotkań, schemat obserwacji pracy lekcji metodą *job shadowing*.

CELE PRACY MIĘDZYANARODOWYCH SIECI I WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI PRACUJĄCYCH Z UCZNIAMI CUDZIEMSKIMI/UCHODŹCZYMI

Pracy sieci przyświecał cel ogólny, jakim było kompleksowe wspomaganie szkół miasta stołecznego Warszawy w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym. Podczas pierwszego spotkania bezpośredniego o charakterze organizacyjnym skonkretyzowano cele, co poprzedzone zostało wnikliwą analizą w trakcie dyskusji pomiędzy uczestnikami sieci. W efekcie sprecyzowano następujące cele szczegółowe:

- tworzenie rozwiązań konkretnych problemów dotyczących edukacji dzieci cudzoziemskich/ uchodźczych na potrzeby szkół uczestniczących w sieci,
- wymiana dobrych praktyk,
- nawiązywanie kontaktów i współpracy między szkołami,
- współpraca zainteresowanych nauczycieli w zakresie pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym,
- zespołowe poszukiwanie radzenia sobie z problemami,
- poszerzenie kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie włączania treści międzykulturowych i wielokulturowych do programów nauczania wybranych przedmiotów,
- wypracowanie propozycji skutecznych rozwiązań zagadnień dotyczących oceniania uczniów cudzoziemskich/ uchodźczych.

JĘZYK PRACY SIECI

Ustalono, że językami roboczymi w zakresie pracy sieci będą języki: niemiecki, polski i angielski. W tych językach toczyły się dyskusje, miała miejsce komunikacja pomiędzy uczestnikami, a także redagowane były dokumenty, jak np. programy spotkań, draft programu spotkań, scenariusze zajęć lekcyjnych. Przyjęcie takiego rozwiązania na początku dla niektórych uczestników było proble-

matyczne i budziło obawy ze względu na różny poziom znajomości języków obcych bądź zupełny brak. Przewidywaną trudnością było zrozumienie specjalistycznej terminologii oraz pojęć z zakresu edukacji wynikającej z odmiennego dziedzictwa kulturowego Polski i Niemiec. W efekcie porozumiewanie odbywało się w trzech językach w zależności od składu osobowego na poszczególnych spotkaniach. Zazwyczaj początek komunikacji przebiegał w j. niemieckim bądź j. angielskim, po czym w sposób naturalny następowało przejście na j. polski lub j. niemiecki. Często w konsekwencji porozumiewaliśmy się jednym językiem, natomiast w używane pojęcia włączaliśmy inne treści. Podobne spostrzeżenia w swojej pracy miała prof. D. Elsner Niekiedy *wynikała z tego swoista wieża Babel*⁷. Zjawisko to zostało określone jako andragogika międzykulturowa⁸.

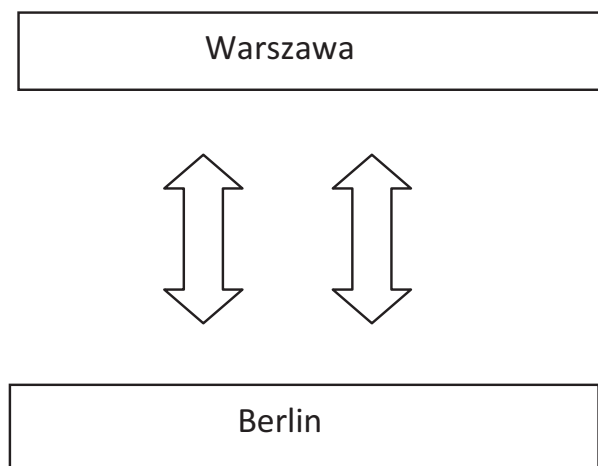
KOORDYNOWANIE PRACĄ SIECI

Osobą niezbędną do realizacji pracy sieci jest koordynator. Jak podają autorzy *Przewodnika metodycznego dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia* koordynator to osoba, która podejmuje odpowiedzialność za organizację pracy zespołu i zapewnienie optymalnych warunków dla uczenia się, ale z drugiej strony pozostawia przestrzeń na aktywność uczestników odpowiednią do ich potrzeb i potencjału⁹.

Zadania jakie przypisano do roli koordynatora pracy sieci to zarządzanie pracą sieci, czyli dążenie do jej sprawnego funkcjonowania oraz realizacji ustalonych celów oraz planowania i prowadzenia wydarzeń przewidzianych w ramach działań pracy sieci.

Międzynarodowa Sieć Współpracy i Samokształcenia w ramach projektu Erasmus +, jak już zaznaczono wcześniej, to zespół nauczycieli z dwóch państw o odmiennych systemach edukacyjnych. Stąd też powołano odpowiednio w każdej grupie koordynatora pracy sieci. Przyjęcie takiego rozwiązania sprawiło, że komunikacja pomiędzy uczestnikami odbywała się w złożony sposób. Aby przedstawić kierunki przepływu informacji posłużę się poniższymi schematami.

Schemat 1



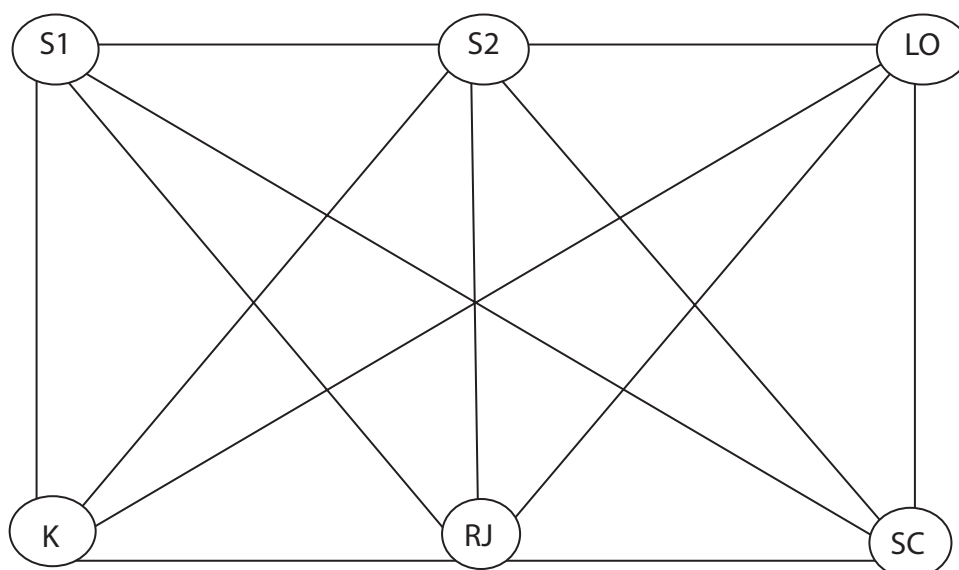
Schemat uwzględnia kierunki przepływu informacji pomiędzy uczestnikami pracy sieci partnerskich miast. Przy czym należy zaznaczyć równorzędny, partnerski poziom kanału komunikacyjnego, gdzie żadna ze stron nie pełniła funkcji kierowniczej. Według prezentowanego wzoru odbywała się wymiana doświadczeń, tak pomiędzy koordynatorami jak i uczestnikami sieci.

⁷ D. Elsner „Sieć Enridelem – przykład dobrej praktyki” w: *Trendy* nr 4/2012 s. 89

⁸ D. Elsner, D. Oldroyd, C. Poster *Educational Management Today. A Concise Dictionary and Guide*, Paul Chapman Publishing 1996

⁹ M. Kocurek, I. Sołtysinska, M. Świeży, I. Wachna – Sosin „Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia” s.12

Schemat 2



Objaśnienia do schematu:

S1- Szkoła Podstawowa nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej

S2 – Szkoła Podstawowa nr 377 im. mojr. H. Dobrzańskiego „Hubala”

LO – XCIX Liceum Ogólnokształcące im. Z. Herberta

K – Katharina-Heinroth-Grundschule,

RJ- Robert-Jungk-Oberschule

SC – Schiller-Oberschule (Gymnasium), Standort der Staatlichen Europa Schule

Kolejny schemat wyobraża kierunki kanałów komunikacyjnych pomiędzy uczestnikami partnerskich szkół. Jak łatwo zauważyć przekaz informacji miał miejsce pomiędzy wszystkimi szkołami. Zatem nauczyciele poszczególnych placówek w Warszawie mieli możliwość komunikacji na dwóch poziomach: pomiędzy szkołami swojego miasta oraz ze szkołami z Berlina i adekwatnie szkoły berlińskie posiadały możliwość wymiany myśli, doświadczeń pomiędzy partnerskimi szkołami w Berlinie i w Warszawie. Takie rozwiązanie pomogło nawiązywać stałe kontakty zawodowe, podejmowanie dyskusji o bieżących problemach i poszukiwanie dla nich rozwiązania.

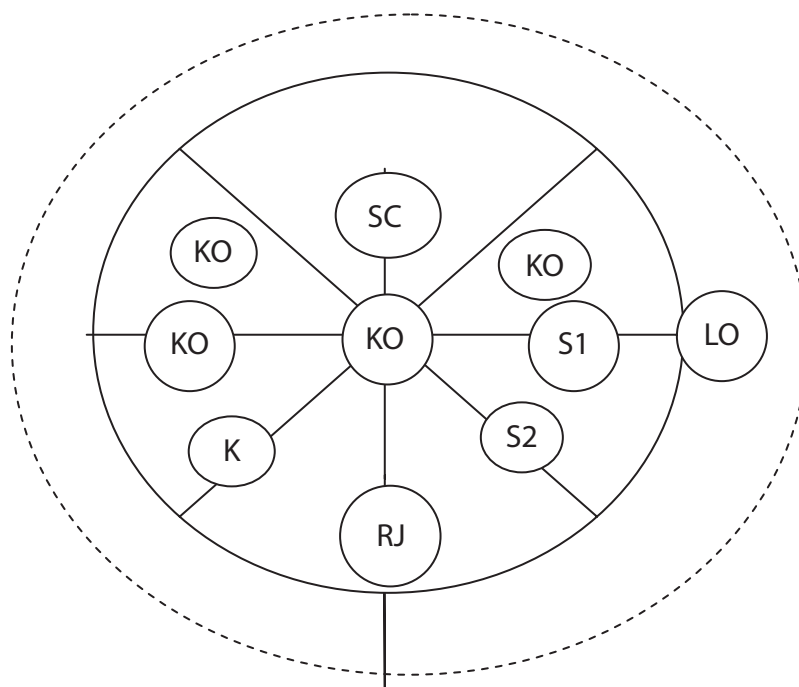
Kluczową rolę w procesie komunikacji pełnił koordynator pracy sieci, szczególnie w początkowym okresie jej funkcjonowania.

Zadania koordynatora związane z zarządzaniem pracą sieci polegały na:

- przygotowaniu spotkań bezpośrednich,
- prowadzeniu wybranych spotkań bezpośrednich,
- moderowaniu aktywności uczestników na platformie *e-Twinning*,
- zamieszczaniu materiałów samokształceniowych,
- wyborze i zapraszaniu ekspertów z określonych dziedzin,
- dokonaniu ewaluacji.

Skuteczne funkcjonowanie pracy sieci wymagało od koordynatora wyposażenia w określone kompetencje. Niezbędna okazała się znajomość zagadnień na temat pracy sieci, ale także wykorzystanie doświadczeń w organizacji pracy zespołowej. Ważną umiejętnością w pracy z grupą międzynarodową było także posługiwanie się językiem obcym. Pełnienie roli koordynatora międzynarodowej sieci współpracy i samokształcenia łączyła się z koniecznością skrupulatnego monitorowania prowadzonych przez grupę zadań, co wymagało bacznej uwagi, skupienia, ale i elastyczności. Koordynator zajmował bowiem różne miejsce w grupie w trakcie realizacji projektu, co obrazuje schemat nr 3.

Schemat 3



Objaśnienia do schematu:

S1- Szkoła Podstawowa nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej

S2 – Szkoła Podstawowa nr 377 im. mjr. H. Dobrzańskiego „Hubala”

LO – XCIX Liceum Ogólnokształcące im. Z. Herberta

K – Katharina-Heinroth-Grundschule,

RJ- Robert-Jungk-Oberschule

SC – Schiller-Oberschule (Gymnasium), Standort der Staatlichen Europa Schule

KO- koordynator pracy sieci

Koordynator zajmował centralne miejsce w grupie na początku, w fazie organizacyjnej pracy sieci. W momencie, gdy aktywność uczestników wzrastała, wycofywał się ze swojej pozycji, aby członkowie mieli możliwość do poznania siebie, szkół partnerskich oraz inicjowania własnej aktywności. Jednocześnie koordynator ujawniał się i zmieniał pozycję, gdy aktywność nauczycieli słabła.

Równocześnie wykazywano dbałość o podtrzymywanie relacji partnerskich pomiędzy uczestnikami a koordynatorem. Wzajemne relacje opierały się na szacunku i zaufaniu, że każda ze stron wywiąże się ze swoich obowiązków najlepiej jak potrafi. Wszyscy uczestnicy posiadali wiedzę i doświadczenie w zakresie pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, zatem pozostali mogli korzystać z zasobów grupy. Koordynator jedynie przypominał o wzajemnych zobowiązaniach, podkreślał ich wagę oraz wpływ na jakość prowadzonych działań. Członkowie niejednokrotnie mieli możliwość zwracania się do siebie, samodzielnego zauważania i promowania własnych osiągnięć. Bezsprzecznie podtrzymywaniu aktywności członków służyło wyrażanie autentycznego uznania, dostrzeganie niebanalnych rozwiązań w trakcie spotkań do weryfikowania rezultatów uczenia się poprzez dyskusje podejmowane na forum. Innym istotnym czynnikiem warunkującym partnerskie relacje w grupie była łatwość w nawiązywaniu kontaktu pomiędzy uczestnikami. Oprócz możliwości komunikowania się w trakcie spotkań bezpośrednich i na platformie *e-Twinning* istniała sposobność nawiązania rozmowy telefonicznej czy kontaktu mailowego. Utworzono listę dla uczestników, na której zapisano numery telefonów i adresy mailowe. Niewątpliwie stanowiło to duże ułatwienie w szybkim uzyskiwaniu niezbędnych informacji. Wiele zapytań kierowanych do koordynatora drogą telefoniczną dotyczyło zagadnień natury organizacyjnej. Kontakt drogą mailową odnosił się często do planowania, analizy oraz poszukiwania konkretnych działań prowadzonych w danej placówce.

WNIOSKI, SPOSTRZEŻENIA KOORDYNATORA

Pełnienie funkcji koordynatora pracy sieci niesie ze sobą wiele wyzwań. Nieodzowne jest bowiem jednoczesne prowadzenie działań w dwóch kierunkach: pracy z grupą oraz poszerzanie własnych kompetencji. Właściwe planowanie, organizowanie, monitorowanie i ewaluacja zadań wykonywanych przez uczestników ma wpływ na realizację planu pracy sieci. Równocześnie nie należy zapominać, że powstała grupa o charakterze międzynarodowym to twór przeżywający swoje wzloty i upadki. Stąd też koordynator niejednokrotnie musi się wykazać spostrzegawczością i elastycznością, by podjąć decyzję o ewentualnej interwencji w odpowiednim czasie i miejscu. Niewątpliwie konieczna jest tu dbałość o wytworzenie właściwej atmosfery sprzyjającej kreatywnemu rozwiązywaniu problemów i ułatwiającej skuteczną komunikację.

DZIAŁANIA NA PLATFORMIE E-TWINNINGOWEJ

Platforma *e-Twinning* została wybrana jako narzędzie do komunikowania się uczestników pracy sieci pomiędzy spotkaniami bezpośrednimi. Niewątpliwie aktywne wykorzystanie platformy dało możliwość zapewnienia ciągłości współpracy i działań bez ograniczeń związanych z planowaniem spotkań w określonym czasie i miejscu. Wszyscy członkowie sieci posiadali i wciąż posiadają zdolność zalogowania się w systemie w dowolnym czasie i na podobnych zasadach. Należy podkreślić, że istotnym czynnikiem warunkującym sukces w wykorzystaniu tego narzędzia było wyposażenie grupy w wiedzę i umiejętności na temat znajomości struktury i zakresu działań platformy *e-Twinning*. Niezbędna była tu pomoc eksperta, który przeprowadził warsztaty szkoleniowe, w trakcie których uczestnicy zalogowali się do systemu, krok po kroku poznali wachlarz możliwości oferowanych na platformie, jak m. in. sporządzanie i publikowanie notatek w dzienniku projektu, notesie nauczycielskim, tworzenia swojego profilu, załączaniu zdjęć, filmów, włączania się do dyskusji na forum. Powstały także ustalenia dotyczące układu poszczególnych sekcji stron internetowych, tworzenia i nazewnictwa folderów przez szkoły, a także indywidualnie przez uczestników sieci. Kolejnym krokiem po ogólnym zapoznaniu z narzędziami platformy było wypracowanie schematu działań załączania i porządkowania treści, co wiązało się ściśle z planem pracy sieci. Niezbędna była tu aktywna rola koordynatora pracy sieci, który monitorował postępy pracy grupy.

Platforma *e-Twinning* pełniła rolę dodatkowego kanału komunikacyjnego, ale przede wszystkim stanowiła przestrzeń dla wymiany doświadczeń przez uczestników. W stworzonych zgodnie z ustaleniami folderach umieszczone zostały dokumenty związane z realizacją projektu, a także wyniki prowadzonych badań, scenariusze zajęć lekcyjnych, linki do materiałów przedmiotowych, materiały szkoleniowe. Uczestnicy sami mogli decydować o umieszczeniu cennych ich zdaniem informacji, którymi mogli dzielić się z pozostałymi. Najchętniej upowszechnianymi zasobami były scenariusze zajęć lekcyjnych, przykłady prac klasowych wraz z kryteriami prac klasowych, odnośniki do publikacji związanych z tematem prowadzonych zajęć edukacyjnych w środowisku wielokulturowym, materiały z wizyt w szkołach partnerskich w postaci zdjęć, notatek, planów wizyt, zarysów planów wybranych działań.

WNIOSKI PŁYNĄCE Z DZIAŁAŃ PROWADZONYCH NA PLATFORMIE INTERNETOWEJ

Działania prowadzone na platformie *e-Twinning* dopełniały a zarazem rozwijały zagadnienia poruszane na spotkaniach bezpośrednich. Możliwe było to dzięki skrupulatnemu przygotowaniu planu pracy sieci i konsekwentnemu monitorowaniu kolejnych etapów realizacji działań. Jednocześnie ciągłość warunkowana była przez konfrontowanie wypracowanych treści z opinią członków sieci. Platforma dawała możliwość wielowątkowości, bowiem każdy z uczestników zgodnie ze swoimi zainteresowaniami pogłębiał wybrane zagadnienie. Następną korzyścią, jaka wynikała z wykorzystania platformy internetowej, była redukcja ograniczenia czasowego. Członkowie projektu indywidualnie dopasowywali czas, sposób pracy do postawionych przed nimi zadań. Przechowywanie umieszczonych na platformie materiałów miało charakter trwały. Uczestnicy bez ograniczeń czasowych mogli wielokrotnie powracać do zasobów oraz swobodnie dzielić się swoimi spostrzeżeniami.

Platforma *e-Twinning* sprzyjała zamieszczaniu rozbudowanych, użytecznych informacji. To z kolei stwarzało dobre warunki do kontynuowania współpracy sieci w kierunku nieograniczonego rozwoju kompetencji nauczycieli. Najistotniejszym czynnikiem, podkreślającym niezwykle użyteczność i wartość współpracy z wykorzystaniem platformy internetowej była możliwość indywidualnego rozwoju poszczególnych nauczycieli, poszerzona o aspekt wymiany doświadczeń, materiałów, informacji z pozostałymi członkami projektu.

OCENA PRACY SIECI PRZEZ UCZESTNIKÓW

Oceny pracy sieci dokonywali uczestnicy na różnych etapach pracy. Dominującą formą był wywiad i dyskusja podczas spotkań bezpośrednich. Z uwagi na konieczność podsumowania działań i wyciągnięcia wniosków, które zaplanowano wykorzystać do przygotowania uczestnikom rekomendacje do dalszej pracy, na końcowym etapie wybrano formę ankiety. Kwestionariusz składał się z trzech pytań. Pierwsze z nich odnosiło się do korzyści personalnych, jakie wynieśli nauczyciele ze swojego uczestnictwa w pracach sieci.

Najczęściej pojawiające odpowiedzi wskazywały na następujące korzyści personalne:

- poznanie wielu ciekawych osób,
- nawiązanie międzynarodowych kontaktów,
- kształtowanie wrażliwości na potrzeby uczniów z doświadczeniem migracyjnym,
- chęć pogłębiania wiedzy o innych kulturach,
- nabycie kompetencji pozwalających na łatwiejsze interakcje z reprezentantami innych kultur,
- rozwijanie kompetencji językowych,
- możliwość dokonywania refleksji nad własnym zachowaniem i prób korekty,
- poszerzenie sieci kontaktów.

Jako korzyści zawodowe płynące z udziału w projekcie uczestnicy uznali:

- poznanie zróżnicowanych strategii i narzędzi wspierania edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym,
- podniesienie kompetencji w zakresie metod pracy wychowawczej i dydaktycznej z uwzględnieniem różnic i podobieństw kulturowych,
- zapoznanie się z systemem edukacyjnym obowiązującym w szkołach partnerskich,
- możliwość obserwacji zajęć lekcyjnych metodą job shadowing na różnych poziomach edukacyjnych,
- możliwość wymiany doświadczeń pomiędzy pedagogami w środowisku międzynarodowym,
- zapoznanie ze sposobem funkcjonowania klas powitalnych i oddziałów przygotowawczych,
- możliwość porównania systemów edukacyjnych w Polsce i w Niemczech,
- poszerzenie wiedzy w zakresie dyskryminacji i imigracji.

Ostatnie pytanie dotyczyło trudności, jakie pojawiły się w trakcie realizacji projektu. Większość uczestników wskazała brak jakichkolwiek trudności. Tylko dwie osoby dostrzegły problem w niedostatecznej znajomości przez nie języka obcego, co sprawiało, że nie mogły czuć się usatysfakcjonowane z pełnego odbioru przekazywanych treści.

WNIOSKI, REKOMENDACJE

Większość wypowiedzi wskazuje, że realizację pracy sieci i swój udział nauczyciele postrzegają w kategorii sukcesu. Jednocześnie, jak wskazują przedstawione wyniki, skłaniają wiele osób do podejmowania refleksji na temat wagi kompetencji międzykulturowych pedagogów w kontaktach z uczniami o doświadczeniu migracyjnym. Dostrzeganie tak wielu korzyści personalnych i zawodowych pozwala przypuszczać, że uczestnicy będą w przyszłości chętnie będą podejmowali działania w kierunku dalszego rozwoju, co ma pozytywny wpływ na poszerzenie kontaktów i możliwość nawiązania dalszej współpracy międzynarodowej.

Bibliografia

- Duncan – Howell J., *Teachers making connections. Online communities as a source of professional learning* British Journal of Educational Technology, Volume 41, Issue 2, March 2010.
- Elsner D., *Sieć Enridelem – przykład dobrej praktyki* w: Trendy nr 4/2012.
- Elsner D., Oldroyd D., Poster C., *Educational Management Today. A Concise Dictionary and Guide*, Paul Chapman Publishing 1996.
- Kocurek M., Sołtysińska I., Świeży M., Wachna – Sosin I., *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia*, Warszawa 2015.

Źródła internetowe

- Barańska M., Czarnocka M., Grzelak B., Kosiorek E., Łuba- Królik B., Walkiewicz B., *Sieci współpracy i samokształcenia*, dostęp 10.04.18
https://www.wcies.edu.pl/media/system/pdf/sieci/model_sieci_wcies.pdf
- Europejski filar praw socjalnych, dostęp 29.04.18
https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights_pl
- Malinowski G., *Początki globalizacji*, dostęp 05. 04.18
<http://kopalniawiedzy.pl/globalizacja-Zachod-Chiny-Grecja,14567,3>
- Sachs J.L. *Cooperation within and among species*, dostęp 29.04.18
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1420-9101.2006.01152.x>

INTEGRACJA MIĘDZYKULTUROWA W KONTEKŚCIE DZIAŁAŃ ANTYDISKRYMINACYJNYCH

We współczesnym świecie, niezależnie od dokonującego się postępu, obecnych jest szereg problemów natury ekonomicznej, politycznej, ekologicznej i kulturowej czy wreszcie społecznej. Obok zjawiska ubóstwa, głodu, a także braku dostatecznej opieki medycznej i dostępu do wody, w różnych regionach świata rozgrywają się konflikty zbrojne, które skutkują migracjami ludności nie tylko w stabilne regiony położone w sąsiedztwie, ale także te bardziej odległe. W ostatnich latach, wskazane powyżej zjawiska nasiliły się, zwłaszcza na Bliskim Wschodzie i w różnych częściach Afryki, co powoduje napływ głównie do Europy osób w różnym wieku poszukujących bezpieczeństwa i stabilizacji. I tak na przykład w Niemczech, według danych z raportu Federalnego Urzędu Statystycznego (Destatis) w 2015 roku, zarejestrowano prawie 2 miliony cudzoziemców. Tylko w 2014 roku napłynęło 577 000 imigrantów, w tym znaczna część uchodźców wraz z rodzinami z Afryki Północnej oraz Bliskiego Wschodu, z czego połowę stanowiły kobiety i dzieci. W roku 2017 populacja Niemiec wzrosła o 5,8%. Na koniec 2017r. około 10,6 miliona osób obcego pochodzenia zostało włączonych do Głównego Rejestru Cudzoziemców (AZR)¹.

Pojawienie się tak znaczącej fali migrantów wymusiło na Unii Europejskiej i poszczególnych państwach konieczność zapewnienia przynajmniej tymczasowego schronienia w sposób zorganizowany i skuteczny oraz odpowiednich warunków o charakterze systemowym, a zwłaszcza na poziomie prawnym, gospodarczym oraz edukacyjnym. Wszystkie one związane są ściśle z integracją społeczną migrantów² spoza Europy. Z szerokiego spektrum pojęcia integracji za wiodącą należy uznać integrację społeczną.

Co rozumiemy przez pojęcie integracja społeczna? Zagadnienie integracji zostało szeroko omówione w wielu aspektach w opracowaniu Aleksandry Grzymały-Kazłowskiej i Sławomira Łodzińskiego³. Termin *integracja* jest tu definiowany – ze względu na używanie go w różnych kontekstach – za wieloznaczny. Tym samym nie istnieje jedna koncepcja czy model odnoszących się do opisu życia imigrantów w kraju przyjmującym. Odwołując się do definicji Olechnickiego i Załęckiego, można przyjąć, że integracja to „stan lub proces zachodzący w społeczeństwie, polegający na tym, że jego poszczególne elementy przejawiają tendencję do scalania się w harmonijną i skoordynowaną, funkcjonalną całość...”⁴.

W latach dziewięćdziesiątych pojęcie „integracji” stało się w Europie najbardziej znanym terminem opisującym relacje między społeczeństwem przyjmującym a „etnicznymi” zbiorowościami imigrantów. Zdobyło wówczas popularność nie tylko jako termin naukowy, ale również jako kategoria polityczna – ukonstytuowało się wówczas określenie „polityka integracji”⁵.

¹ <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/>. dostęp: 30.04.2018

² Zwykle przyjmuje się, że migracje to przemieszczenia ludzi na czas nieprzerwany, nie krótszy od ustalonego z góry, a więc prowadzące do trwałej lub względnie trwałej zmiany miejsca zamieszkania. Kluczowym kryterium dla określenia tego, czy migrację traktować można jako imigrację, jest długość pobytu. Organizacja Narodów Zjednoczonych zaleca, aby pobytów do trzech miesięcy nie włączać w zakres imigracji, pobyty zaś do dwunastu miesięcy kwalifikować jako imigracje krótkoterminowe, a powyżej roku – długoterminowe.

³ A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (2008). *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*. Warszawa. s. 13–14, 245.

⁴ K. Olechnicki, P. Załęcki (1997). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.

⁵ A. Favell (2002). *Integration Nations. The Nation–state and Research on Immigration in Western Europe*. Comparative Social Research. 22

W wypracowanych w ramach Unii Europejskiej zasadach integracji imigrantów⁶ podkreśla się, że integracja jest dwustronnym procesem polegającym na wzajemnym dostosowaniu się do siebie imigrantów i obywateli państw UE, przy czym proces ten jest dynamiczny, długotrwały i ciągły. Podejście takie sprawia, że integracja jest utożsamiana z poszanowaniem prawa do zachowania własnej odrębności kulturowej przez imigrantów ze strony społeczeństwa przyjmującego. Wymaga stworzenia przez poszczególne kraje mechanizmów i procedur umożliwiających imigrantom proces integracji. Na imigrantach natomiast spoczywa obowiązek włączania się w życie społeczne i polityczne społeczeństwa przyjmującego.

Kulturowe aspekty integracji

W socjologii i innych naukach społecznych integracja społeczna oznacza proces włączania do zasadniczej części społeczeństwa różnorodnych, zwykle mniejszościowych, grup społecznych, jak np. mniejszości narodowe, uchodźcy, imigranci, reemigranci, i w konsekwencji uzyskanie przez nich możliwości, praw i usług społeczeństwa przyjmującego. Jest to zjawisko, które może wywoływać napięcia ze względu na pewien element rywalizacji o dostęp do dóbr, ale również zagrożenia status quo. Dodatkowo wśród migrantów mogą rodzić się obawy związane z zatraceniem tradycji, języka, religii, wartości, czyli elementów stanowiących podstawę tożsamości kulturowej.

Osiągnięcie stanu harmonii jest często trudne nawet dla grup wywodzących się z tej samej kultury, mających – według holenderskiego badacza Geerta Hofstede – zaprogramowane umysły, co obejmuje „całą sferę zwykłych, codziennych zachowań, takich jak sposób pozdrawiania się, okazywanie lub skrywanie uczuć, jedzenie, zachowywanie fizycznej odległości w kontaktach z innymi, sposoby uprawiania miłości, czy dbałość o higienę osobistą”⁷. Migranci przyjeżdżający z zamiarem pozostania w innym kraju, czasowo lub na stałe, muszą adoptować się do życia w nowych warunkach często bez znajomości zasad regulujących życie społeczne w danej kulturze, zarówno tych powierzchownych (posiłki, sposób spędzania czasu wolnego, godziny pracy), jak i ukrytych – często nieuświadomianych sobie przez rodzimych mieszkańców (wartości, komunikacja niewerbalna, normy społeczne).

Zamieszkanie przez dłuższy okres w nowym kraju wiąże się z poznaniem zasad regulujących życie społeczne, zarówno tych powierzchownych – powtórna socjalizacja (nauka rozpoznawania cudzych i komunikowania własnych potrzeb i uczuć oraz postępowania w sposób satysfakcjonujący jednostkę i otoczenie), jak i ukrytych – powtórna enkulturacja/kulturalizacja (nauka symboli, wartości i norm). Jest to trudny i długotrwały proces, noszący nazwę akulturacji, czyli nauki obcej kultury. Procesowi temu często towarzyszy stres akulturacyjny spowodowany napięciem wywołanym wchodzeniem w nową grupę społeczną oraz sprzecznościami w obrębie norm i wartości oraz tradycji między kulturą pochodzenia a kulturą przyjmującą. W efekcie stan ten może powodować pojawienie się zachowań niepożądanych z perspektywy indywidualnej, jak i grupowej, m.in. wycofanie, agresję, zaburzenia psychiczne, pojawienie się lub wzmocnienie problemów zdrowotnych o charakterze somatycznym.

Akulturowanie wymaga od jednostki odnalezienia się w sytuacji tzw. dwoistości kulturowej. Badania w tym zakresie pozwoliły stwierdzić, że migranci stosują jedną z czterech strategii akulturacyjnych⁸:

- integrację – łączenie elementów kultury ojczystej i przyjmującej;
- asymilację – odrzucenie kultury ojczystej i przyjęcie nowych wzorców kulturowych;
- separację – podtrzymanie kultury ojczystej przy jednoczesnym odrzuceniu kultury kraju przyjmującego. Skrajną formą separacji jest gettyzacja, czyli powstawanie getta kulturowego⁹;

⁶ *Wspólne podstawowe zasady integracji imigrantów (Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in the European Union)*, dokument Rady Europejskiej 14615/04, 19.11.2004 r., https://www.eesc.europa.eu/resources/docs/common-basic-principles_en.pdf (dostęp:21.03.2018)

⁷ G. Hofstede(2000). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. str. 39, 40.

⁸ J.W. Berry(1989). *Acculturation et adaptation psychologique*. [W:] J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen. *La recherche interculturelle*. t. I Paryż; L'Harmatan, 135–145.

⁹ Skrajną formą separacji jest gettyzacja, czyli powstawanie getta kulturowego.

- marginalizację (zwana dekulturacją) – polega na rezygnacji z kultury ojczystej, przy jednoczesnym braku uczestnictwa w kulturze przyjmującej.

W różnych sferach oraz cyklach życia mogą być wybierane różne strategie akulturacyjne. Wybór strategii jest warunkowany uregulowaniami prawnymi, polityką i nastrojami społecznymi. Należy pamiętać o tym, że o wybranych strategiach akulturacyjnych decyduje nie tylko jednostka. Integracja nie jest możliwa bez otwartości społeczeństwa przyjmującego. Wspomagają ją odpowiednie narzędzia edukacyjne i prawne. Osłabienie, zerwanie kontaktów z rodakami, ukrywanie swojego pochodzenia i w konsekwencji przyjęcie strategii asymilacyjnej może być wymuszone przez otoczenie zewnętrzne. Konsekwencją jego może być marginalizacja, jawna lub ukryta dyskryminacja, powstawanie nierówności na rynku pracy, w edukacji oraz w systemie prawnym, gdy np. dochodzi do naruszenia prawa.

Działania antydyskryminacyjne

Klasycznym zjawiskiem przeciwnym integracji jest wykluczenie społeczne spowodowane np. przez dyskryminację, czyli postrzeganie człowieka przez jego przynależność do określonej grupy społecznej. W praktyce oznacza to gorsze traktowanie migrantów pozaeuropejskich, w wyniku posiadanych stereotypów i uprzedzeń dotyczących grup mniejszościowych, grup narodowych, etnicznych, wyznaniowych i innych. Występowanie zjawiska dyskryminacji wymusiło na świecie opracowanie i wdrożenie rozwiązań o charakterze zapobiegawczym – antydyskryminacyjnym. Karta Narodów Zjednoczonych i Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne dnia 10 grudnia 1948 r.¹⁰, potwierdziły zasadę, zgodnie z którą wszyscy ludzie powinni móc korzystać w równym stopniu z podstawowych praw i wolności. W nowoczesnych państwach dyskryminacja napotyka na bariery w zasadzie we wszystkich sferach życia. Powodzenie integracji społecznej cudzoziemców w Europie – w tym w Polsce i w Niemczech jest ściśle powiązane z wdrażaniem rozwiązań o charakterze antydyskryminacyjnym. Dyskryminacja w wielu krajach europejskich jest zjawiskiem wszechobecnym i narastającym. Jak wynika z analizy Federalnego Biura ds. Przeciwdziałania Dyskryminacji dotyka ona także cudzoziemców i ich dzieci¹¹. Według danych Eurobarometru z 2012 r. 4,2% wszystkich obywateli UE uważało, że byli dyskryminowani lub nękanici ze względu na pochodzenie etniczne (3%) i / lub religię/przekonania (1,6%). Ponad 2,5% obywateli stwierdziło, że byli potencjalnymi ofiarami dyskryminacji etnicznej i / lub religijnej.¹²

Dyskryminacja cudzoziemców w Niemczech przyjmuje zwykle formę rasistowską. We Wschodnich Niemczech cudzoziemcy stają się celem coraz liczniejszych aktów agresji i podmiotem demonstracji ugrupowań o charakterze neonazistowskim. Ksenofobiczne nastroje narastają wraz z liczbą przyjmowanych uchodźców. Podobne zjawisko obserwujemy w Polsce, co jest związane z licznymi podziałami społecznymi, niskim poziomem zaufania społecznego, przyzwoleniem w przestrzeni publicznej na manifestowanie wrogości wobec inności/odmienności oraz niskim poziomem różnicowania kulturowego. W takich warunkach szczególnego znaczenia nabiera edukacja antydyskryminacyjna. Przyczynami zachowań dyskryminacyjnych i rasistowskich są najczęściej stereotypy i uprzedzenia, a także brak odpowiedniej wiedzy o grupach dyskryminowanych i wykluczanych. Podstawą działań zapobiegawczych w tym zakresie jest edukacja antydyskryminacyjna polegająca na działaniach zwiększających wiedzę, umiejętności i wpływ na takie postawy. Szkoły publiczne to idealne miejsce do kształtowania postaw niedyskryminacji. Nauczyciele muszą dysponować wiedzą i kompetencjami pomagającymi w kreowaniu wśród uczniów poczucia wartości, empatii i chęci współdziałania.

Ważną rolę w propagowaniu działań antydyskryminacyjnych pełnią organizacje i fundacje. W ramach ich działania kształtowana jest wiedza na temat mechanizmów stereotypizacji i dyskryminacji. Do najbardziej popularnych form przeciwdziałania dyskryminacji należą kampanie społeczne, konferencje, akcje promocyjne, marsze równości, projekty publikacyjne i edukacyjne. W Berlinie

¹⁰ Amnesty International, *Universal Declaration of Human Rights*, London, 2017

¹¹ ww.dw.com, dostęp: 30.04.2018

¹² <http://www.mipex.eu/anti-discrimination> dostęp: 30.04.2018

do tego rodzaju fundacji należą między innymi organizacja kształceniowo-doradcza „Jeden świat różnorodności – dla inkluzji i równości szans”¹³, która od 1996 zajmuje się aktywnie sprawami równego traktowania. Głównym zadaniem fundacji jest upowszechnianie działań antydyskryminacyjnych w szkołach i instytucjach oświatowych, uznanie i docenienie wszystkich ludzi bez względu na ich pochodzenie społeczne, etniczne, płeć, orientację seksualną, religię lub przekonania, wiek, zdolności fizyczne lub psychologiczne, lub inne cechy. .

Działania antydyskryminacyjne koncentrują się na budowaniu świadomości dotyczącej różnorodności, postawy akceptacji i szacunku dla osób z grup mniejszościowych. W ramach swych działań fundacja oferuje:

- treningi różnorodności podnoszące świadomość na temat mechanizmów dyskryminacji oraz pojawiania się i wpływu uprzedzeń na poziomie indywidualnym i społecznym. Uczestnicy tych warsztatów koncentrują się na radzeniu sobie z własną percepcją i zachowaniami. W „Diversity Peer Trainer” młodzi ludzie mają możliwość rozwijania tych umiejętności, a jednocześnie uczą się uczyć swoich rówieśników. Ponadto szkolenie promuje umiejętności społeczne, takie jak: odpowiedzialność osobista, umiejętności komunikacyjne i empatia;
- wsparcie procesu różnorodności. Fundacja „Jeden świat różnorodności” towarzyszy organizacjom, administracjom, firmom i szkołom we wprowadzaniu, opracowywaniu i wdrażaniu strategii różnorodności w zarządzaniu, polityce kadrowej i komunikacji.

Podobne zadania, ale tylko na terenie placówek oświatowych, realizuje organizacja „Szkoła bez rasizmu – szkoła z odwagą”¹⁴. Jest to ogólnoniemiecki projekt dla wszystkich uczestników życia szkolnego realizowany we wszystkich krajach związkowych. Oferuje dzieciom, młodzieży i wychowawcom możliwość aktywnego kształtowania klimatu w szkole, świadomie zajmując się wszelkimi formami dyskryminacji, znęcania się i przemocy. W równym stopniu zajmuje się dyskryminacją ze względu na religię, pochodzenie społeczne, płeć, cechy fizyczne, przekonania polityczne i orientację seksualną. Ponadto przeciwstawia się wszystkim totalitaryzmom i ideologiom zagrażającym demokracji. Do sieci szkół „z odwagą” należą wszystkie typy szkół. Jest to największa sieć szkolna w Niemczech. Należy do niej ponad 2700 szkół, do których uczęszcza około półtora miliona uczniów (stan w maju 2018 r.). Uczniowie i nauczyciele są wspierani przez ponad 70 centrów koordynacyjnych i 350 partnerów pozaszkolnych. Każda szkoła może zdobyć tytuł „szkoły bez rasizmu”, jeśli spełnia następujące wymaganie: co najmniej 70 proc. wszystkich osób, które uczą się i pracują w szkole podpisze następujące zobowiązanie:

1. Będę pracował nad tym, aby głównym zadaniem mojej szkoły było opracowanie trwałych i długoterminowych projektów, działań i inicjatyw mających na celu przezwycięzenie dyskryminacji, w szczególności rasizmu.
2. Kiedykolwiek w mojej szkole pojawi się przemoc, dojdzie do dyskryminujących oświadczeń lub działań dyskryminujących, zrobię wszystko, aby znaleźć sposób rozwiązania tego problemu i aby szanować się nawzajem w przyszłości.
3. Raz w roku zaangażuję się w projekt dotyczący antydyskryminacji w mojej szkole, aby przeciwdziałać wszelkim formom dyskryminacji w perspektywie długoterminowej, w szczególności rasizmowi.

Tytuł nie jest nagrodą za wykonaną pracę, ale zobowiązaniem wobec teraźniejszości i przyszłości. Szkoła nosząca ten tytuł jest częścią sieci, która bierze odpowiedzialność za atmosferę tolerancji i zrozumienia w placówce. Pracę szkół w sieci wspierają organizacje partnerskie wyszukiwane przez Federalnego Koordynatora Szkoły bez Rasizmu – Szkoły z Odwagą. Uczniowie współpracują z nauczycielami w trakcie realizacji projektów, ale treści i formy działań antydyskryminacyjnych opracowują sami. Rola nauczycieli ogranicza się do wsparcia i partnerskiego traktowania uczniów.

¹³ <http://www.ewdv-diversity.de>, dostęp: 20.03.2018,

¹⁴ <http://www.schule-ohne-rassismus.org>, dostęp: 9.05.2018

Podsumowanie

Jednym z podstawowych problemów funkcjonowania Unii Europejskiej jest obecnie kryzys uchodźczy, którego następstwami są negatywne zjawiska społeczne w wielu krajach członkowskich. Inne problemy mają Grecja i Włochy, gdzie ulokowano większe grupy migrantów. Inne problemy powstają w krajach tranzytowych – Węgry, Austria, Francja, a także w tak zwanych krajach docelowych – Niemcy i kraje skandynawskie. Odrębny problem stanowi relokacja cudzoziemców w krajach Europy Środkowej.

Kraje europejskie decydujące się na przyjmowanie imigrantów, w tym uchodźców, swoje decyzje opierają przede wszystkim na możliwościach organizacyjnych w zakresie polityki migracyjnej, a także na tradycjach imigracyjnych. Rządy poszczególnych państw – obok woli politycznej – zmuszone są do oceny wydolności swoich systemów gospodarczych i prawnych, a także doskonalenia funkcjonujących rozwiązań. Szczególnego znaczenia obok adaptacji osób dorosłych nabiera problem integracji dzieci i młodzieży i stworzenia im właściwych warunków edukacyjnych. Przedstawione powyżej wybrane aspekty integracji społecznej dzieci imigranckich w systemie edukacyjnym Berlina wyraźnie wskazują na trafność i skuteczność przyjętych rozwiązań i ich możliwości stosowania w przyszłości. Mają one charakter kompleksowy zarówno w zakresie wdrożenia dzieci obcokrajowców w lokalne systemy edukacyjne, jak i przygotowania kadry nauczycielskiej zdolnej do realizacji tych specyficznych działań. Procesy integracyjne są ściśle powiązane i spójne z działaniami o charakterze antydyskryminacyjnym, które warunkują w sposób bezpośredni powodzenie asymilacji cudzoziemców w warunkach europejskich. Praktyka wskazuje, że podobne, skuteczne rozwiązania systemowe funkcjonują w innych sferach życia, np. w gospodarce i przemyśle.

Każdy kraj europejski decydujący się na realizację zadań wynikających z członkostwa w Unii Europejskiej, niezależnie od woli politycznej musi dysponować właściwymi warunkami, które mogą zapewnić odpowiednie wdrożenie migrantów do życia w poszczególnych środowiskach. Przedstawione niektóre przykłady rozwiązań niemieckich wskazują, że edukacja nabiera szczególnego znaczenia w procesach integracyjnych cudzoziemców w Europie. Działalność oświatowa w Berlinie umożliwia zachowanie tożsamości, ochronę przed asymilacją, wspiera w pokonywaniu trudności adaptacyjnych. Wobec ożywienia i wzrostu we współczesnym świecie tłumionych nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, ujawniającej się agresji i dyskryminacji należy kompleksowo uruchamiać mechanizmy integracji poprzez upowszechnianie wielokulturowych praktyk i różnorodną działalność edukacyjną.

Należy dodać, że zbliżone działania są coraz częściej podejmowane w Polsce, co może w dłuższej perspektywie ograniczyć podziały społeczne oraz niechęć, czy też wrogość wobec osób przybywających z innych krajów.

Bibliografia

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Powszechna deklaracja praw człowieka)*. (2017). Berlin: Amnesty International.
- Bernacka-Langier A., Janik-Płocińska B., Kosowicz A., Pawlic-Rafałowska, E. Piegat-Kaczmarzyk M., Walczak, G., Rejmer, Z., Wasilewska-Łaszczuk, J., Zasuńska, M. (2010). *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Miasto Stołeczne Warszawa.
- Berry J.W. (1989). *Acculturation et adaptation psychologique*. [W:] J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen. *La recherche interculturelle*. t. I Paryż; L'Harmatan, 135–145.
- Boekhoff M., Erhardt D., Stoffers, B. (2014). *7 Jahre Schulinspektion in Berlin (7 lat inspekcji szkolnej w Berlinie)*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Dzembritzki A., Herpell A., Kneer-Werner R., Kühne J., Stephan, A. (2017). *Handbuch Vorbereitungsdienst (Poradnik dla kandydatów na nauczycieli)*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- Favell A. (2002). *Integration Nations. The Nation–state and Research on Immigration in western Europe*. Comparative Social Research.

- Felgner M. (2001). *Interkulturelle Bildung und Erziehung. Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen (Międzykulturowe kształcenie i wychowanie. Poradnik dla nauczycieli w szkołach berlińskich)*. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.
- Grzymała-Kazłowska A., Łodziński S. (2008). *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*. Warszawa. s. 13–14, 245.
- Hofstede G. (2000). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- House R.J., Hanges P.J., Javidan M., Dorman P.W., Gupta V. (2004). *Culture, leadership and organization. The GLOBE study of 62 societies*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Kulvesky W. P. (1999). *Grupy etniczne, mniejszościowe i relacje grupowe: schemat pojęciowy*, [w:] Polakowska-Kujawa J. (red.), *Nacjonalizm oraz konflikty etniczno-narodowe*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Martinelli S., Taylor M. (2000). *Uczenie się międzykulturowe*. Pakiet szkoleniowy nr 4. Warszawa: Wydawnictwo Rady Europy.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1997). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
- Oltmer J. (2016). *Globale Migration: Geschichte und Gegenwart (Globalna migracja: historia i terażniejszość)*. München: C.H.Beck.
- Todorovska-Sokolovska V. (2010). *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*. Instytut Spraw Publicznych.

NOWE WSPARCIE DLA WIELOKULTUROWYCH SZKÓŁ – ODDZIAŁY PRZYGOTOWAWCZE W WARSZAWIE

Idea klas powitalnych

Oddziały przygotowawcze w polskiej szkole, będące odpowiednikiem klas powitalnych, funkcjonują od września 2017 r. Wzorowane są na niemieckich klasach powitalnych, określanych również „przygotowującymi”, które tworzone były już kilkadziesiąt lat temu jako forma wsparcia dla imigrantów. W drugiej połowie XX wieku dla dzieci obcokrajowców (m.in. z Włoch, Grecji, Turcji) organizowano zajęcia nie tylko z języka niemieckiego, ale i ich języka ojczystego. Zapewnienie nauki języka pierwszego miało dzieciom umożliwić kontynuację edukacji, w przypadku ich powrotu do ojczyzny.

W latach siedemdziesiątych XX w. podstawę niemieckiego kształcenia obcokrajowców stanowiła asymilacja tej grupy, czyli jak najszybsze przystosowanie się do życia w nowej kulturze. Podejście to uległo zmianie w latach 80-tych XX wieku i zastąpiono je pedagogiką wielokulturowości. Na początku XXI w. sposób myślenia o edukacji imigrantów przekształcił się w inkluzję, czyli współpracę z innymi we wspólnym procesie uczenia się, co w założeniu powinno doprowadzić do akceptacji każdej jednostki.¹

W Berlinie klasy powitalne funkcjonują od listopada 2012r.²) Największą liczbę uczniów berliński system edukacyjny przyjął w lipcu 2017 r. – ponad 12 000 (ponad 1000 klas powitalnych). W kolejnych latach odnotowano tendencję spadkową – w lutym 2018 r. w szkołach Berlina było ponad 8000 uczniów (ok. 750 klas powitalnych).

Głównym celem powoływania klas powitalnych jest umożliwienie uczniom jak najszybszego przejścia do klas regularnych, w których odbywa się integracja uczniów imigranckich ze społecznością szkolną. Uczniowie z klas powitalnych są włączani do klas regularnych już istniejących lub są tworzone nowe klasy regularne. Z klasami powitalnymi najpierw pracuje ekspert, który uczy dyscypliny szkolnej i zasad panujących w szkole. Następnie z uczniami pracuje jeden nauczyciel, czasami przy wsparciu nauczyciela wspomagającego.

Umocowanie prawne oddziałów przygotowawczych w Polsce

W Polsce, od września 2017r., na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017r.³, wprowadzono rozwiązanie, zgodnie z którym dla uczniów przybywających z zagranicy nieznających języka polskiego albo posługującym się nim na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący może zorganizować oddział przygotowawczy. W razie przyjęcia w trakcie roku szkolnego do publicznej szkoły znacznej liczby uczniów nieznających języka polskiego, oddział może być zorganizowany także w trakcie roku szkolnego. Liczba osób w oddziale nie może przekraczać 15 uczniów (§16 pkt 2). Zajęcia prowadzą nauczyciele poszczególnych zajęć edukacyjnych, których może wspierać inny nauczyciel, władający językiem kraju pochodzenia ucznia (§16 pkt 4). Zajęcia powinny być prowadzone zgodnie z realizowanymi w szkole programami nauczania z dostosowaniem form i metod do potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i psychofizycz-

¹ Informacje na podstawie pracy licencjackiej Anety Jezierskiej –Chudzik nt. „Nauczanie języka polskiego jako drugiego języka uczniów z różnych kultur w oddziałach przygotowawczych”, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, kierunek: pedagogika

² <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de>

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2017r. poz. 59 i 949)

nych uczniów. Rozporządzenie również określa liczbę godzin przeznaczonych na realizację zajęć edukacyjnych (&16 pkt.5) tj.:

- w szkole podstawowej dla klas I–III – nie mniej niż 20 godzin tygodniowo;
- w szkole podstawowej dla klas IV–VI – nie mniej niż 23 godziny tygodniowo;
- w gimnazjum – nie mniej niż 25 godzin tygodniowo;
- w szkole ponadgimnazjalnej – nie mniej niż 26 godzin tygodniowo.

W oddziałach przygotowawczych obowiązuje także nauczanie języka polskiego w oparciu o wybrany program kursu nauki języka polskiego dla cudzoziemców w wymiarze nie mniejszym niż trzy godziny tygodniowo.

Okres nauki w oddziale przygotowawczym uzależniony jest od potrzeb i postępów edukacyjnych ucznia i trwa zazwyczaj rok. Decyzję o skróceniu lub wydłużeniu (maksymalnie o rok) pobytu ucznia w oddziale przygotowawczym podejmuje rada pedagogiczna na wniosek nauczycieli pracujących z uczniem, pedagoga lub psychologa (&16 pkt.7).

Oddziały przygotowawcze w Warszawie – pierwsze doświadczenia

Z możliwości takiej formy wsparcia uczniów obojętynych skorzystała Szkoła Podstawowa nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej w Warszawie, biorąca udział w realizacji projektu Erasmus + „Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa-Berlin”. Korzystanie z doświadczeń berlińskich partnerów w obszarze pracy w klasach powitalnych stanowi niewątpliwie wartość dodaną projektu.

W Szkole Podstawowej nr 221 we wrześniu 2017r. utworzono trzy oddziały przygotowawcze, w tym na etapie edukacji wczesnoszkolnej – oddział I (5 osób) dla dzieci w wieku 6-9 lat oraz dwa oddziały na II etapie edukacyjnym, tj. na poziomie klasy piątej (oddział II – 14 uczniów) i na poziomie klasy siódmej (oddział III - 12 uczniów). W związku z systematycznie zwiększającą się liczbą dzieci w klasie siódmej, w listopadzie 2017 r. otworzono kolejny oddział na poziomie klasy siódmej (oddział IV – 13 uczniów; duża rotacja).

Do klas przygotowawczych w SP 221 uczęszczają dzieci pochodzące z: Gruzji, Białorusi, Ukrainy, Indii, Tadżykistanu, Turkmenistanu, Czeczeni, Arabii Saudyjskiej, Wietnamu, Argentyny (Polak) oraz Filipin (Polak). W oddziale I (najmniej liczny) znajdują się uczniowie z Ukrainy, Gruzji, Tadżykistanu. Poziom językowy w tej grupie jest zróżnicowany – część osób jest od września, część dołączyła kilka miesięcy temu. Równie duża różnorodność kulturowa i językowa jest w oddziale II (uczniowie z Ukrainy, Białorusi, Indii, Wietnamu). Podobnie jak w oddziale I, poziom kompetencji językowych dzieci w tej grupie jest zróżnicowany. Najlepiej radzą sobie uczniowie, którzy mieli wcześniej kontakt z językiem polskim, np. uczennica z Białorusi chodziła do polskiej szkoły we Lwowie.

Najbardziej jednorodna pod względem narodowościowo-kulturowym jest grupa w oddziale III (młodzież z Ukrainy). Nauczyciele podkreślają, że uczniowie w tej klasie posiadają wysokie kompetencje językowe w zakresie języka polskiego, chętnie angażują się w życie szkoły, ich motywacja do nauki jest wysoka, co przekłada się na uzyskiwane wyniki w nauce.

Natomiast druga klasa siódma to zespół bardzo zróżnicowany zarówno pod względem narodowościowym, jak i kulturowym. Są tutaj dzieci z: Syrii, Ukrainy, Azerbejdżanu, Gruzji, Wietnamu, Zjednoczonych Emiratów Arabskich oraz Indii. Różny zakres doświadczeń i wiedzy uczniów sprawia, że praca z tą grupą nie przynosi tak spektakularnych efektów, jak w oddziale równoległym. Kolejną przyczyną, która spowalnia proces przyswajania kompetencji językowych w zakresie języka polskiego w tej grupie jest m.in. duża rotacja uczniów, niska frekwencja, a także mała motywacja do nauki.

Treści nauczania, ocenianie

Zgodnie z zapisem w rozporządzeniu w oddziałach przygotowawczych realizowana jest podstawa programowa kształcenia ogólnego dla poziomu reprezentowanego przez zespół uczniowski. W oddziale I cała grupa realizuje podstawę programową dla I etapu edukacji, ale każdy na poziomie

dostosowanym do swoich możliwości (indywidualizacja nauczania). W ramach kształcenia wczesnoszkolnego uczniowie uczestniczą także w zajęciach komputerowych i lekcjach wychowania fizycznego.

Dzieci z oddziału II realizują podstawę programową na poziomie klasy 5. W planie zajęć znajdują się lekcje języka polskiego, angielskiego, historii, matematyki, przyrody, muzyki, plastyki, zajęcia komputerowe oraz wychowania fizycznego – wszystkie w wymiarze godzin adekwatnym do poziomu edukacji. Podobnie realizowane są treści w oddziale III i IV.⁴

Niezwykle ważnym elementem w oddziałach przygotowawczych jest monitorowanie postępów uczniów. W warszawskiej szkole, w tym obszarze, nauczyciele uwzględniają pracę ucznia na lekcji oraz regularność i poprawność wykonywania prac domowych. Swoje obserwacje odnotowują w dokumentacji przynajmniej raz w miesiącu.

We wszystkich oddziałach przygotowawczych w SP 221, bez względu na wiek uczniów, dominuje ocena opisowa, wpisująca się w ideę oceniania kształtującego. Według nauczycieli służy ona bardziej radzie pedagogicznej aniżeli uczniom, szczególnie tym, którzy przybyli do Polski z systemu edukacyjnego, gdzie ocena cyfrowa była jedyną formą informacji o postępach ucznia. Należy jednak podkreślić, że to ocena opisowa stanowi podstawę decyzji nauczycieli o przejściu ucznia do klas regularnych.

Doświadczenia warszawskich nauczycieli po rocznej pracy w oddziałach przygotowawczych pozwalają na podkreślenie zalet tej formy wsparcia, ale i wskazanie wyzwań/ problemów, obszarów do naprawy, doskonalenia.

Jako zalety wymieniono, m.in.:

- zwiększoną liczbą godzin na naukę języka,
- duże poczucie bezpieczeństwa u dzieci, wzajemne wspieranie się,
- małą liczebność klas – sprzyjającą wprowadzeniu właściwej indywidualizacji uwzględniającej potrzeby i możliwości edukacyjne ucznia,
- możliwość modyfikacji programów, brak pośpiechu wynikającego z konieczności zrealizowania treści programowych,
- czas na diagnozę, obserwację ucznia, monitorowanie jego postępów.

Wśród wyzwań/probleatów wskazano:

- brak podręczników glottodydaktycznych dostosowanych do potrzeb uczniów,
- ubogą bazę pomocy dydaktycznych,
- trudności komunikacyjne,
- brak programów edukacyjnych dla dzieci, np. na platformach,
- brak tekstów dot. treści przedmiotowych (także zadań matematycznych) dostosowanych do różnych poziomów językowych,
- brak zapewnienia zewnętrznego wsparcia finansowego dla grupy (ze względu na trudności finansowe uczniów w tym roku w jednym z oddziałów przygotowawczych nie odbyły się dwie wycieczki.)

Wizyty w klasach powitalnych w Berlinie – inspiracją dla polskich nauczycieli

Nauczenie w oddziałach przygotowawczych to dla nauczycieli niewątpliwie duże wyzwanie, ponieważ w Polsce (nie tylko w Warszawie) nie ma doświadczeń w tego rodzaju edukacji. Tym bardziej obserwacja u naszych berlińskich partnerów projektowych wypracowanych i sprawdzonych metod, narzędzi i form pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym jest niezwykle cenna i stanowi wartość dodaną projektu, co zostało, co warszawscy nauczyciele wyraźnie podkreślili, m.in. w sprawozdaniach z wizyt studyjnych w Berlinie. Oto refleksje nauczycielek ze Szkoły Podstawowej nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej po obserwacji zajęć w klasach powitalnych w berlińskich szkołach:

⁴ Na podstawie informacji z prac licencjackich i magisterskich (APS, Wydział: Pedagogika) dot. zakresu tematyki projektu, powstałych w czasie trwania projektu.

Wyjazd do Berlina dał możliwość obserwacji pracy i organizacji innej szkoły europejskiej. Możliwość uczestnictwa w lekcjach pozwoliła poznać warsztat i metody pracy niemieckich nauczycieli oraz atmosferę nauczania w berlińskich szkołach. Cennym dla mnie doświadczeniem była obserwacja pracy w klasach powitalnych, biorąc pod uwagę fakt, iż w mojej szkole takie klasy dopiero powstały. Niektóre z zaobserwowanych rozwiązań w zakresie organizacji prac klas powitalnych przeniósłabym do mojej szkoły. Aspekt ten dotyczy uczniów, którzy dość sprawnie i szybko zdobędą umiejętności językowe automatycznie przenoszeni są do klas ogólnodostępnych.

(...) Inne doświadczenie, warte przeniesienia do mojej pracy była samoocena uczniów. Taki sposób sprawdzenia się wdraża do prawidłowej oceny swoich umiejętności, daje satysfakcję z nabycia nowych umiejętności i możliwości podzielenia się swoją wiedzą z innymi, motywuje do pracy.

Wspólne spędzenie czasu nie tylko w trakcie lekcji i warsztatów, ale również nieformalne spotkania były dla mnie okazją do podzielenia się doświadczeniem w nauczaniu i pracy z klasami zróżnicowanymi pod względem kulturowym i narodowościowym.

Małgorzata Tymicka- Papis,
nauczycielka przyrody

Niezwykle cenne dla mnie były obserwacje klas powitalnych, które w Polsce dopiero powstają. Nauczyciele niemieccy przyznawali się do tego, że sami nie wypracowali wystarczająco dużo materiałów do pracy w tych oddziałach. Plusem społeczeństwa niemieckiego jest otwartość i tolerancja, dzięki czemu uczniowie z innych krajów szybciej aklimatyzują się w klasie i czują się zrozumiani. Nie zauważyłam, by w klasie izolowani byli uczniowie z innych krajów, by czuli się źle i nieswojo.

W swoim warsztacie pracy na pewno będę częściej stosowała pracę w grupach (zwłaszcza w klasach starszych) oraz więcej czasu na lekcjach języka polskiego będę poświęcała na rozmowę z uczniami o nich samych i ich problemach.

Joanna Sabiniarz,
nauczycielka języka polskiego

W rozmowie z nauczycielem dowiedzieliśmy się, że podręczniki często nie są dostosowane do realiów nauki w klasie (np. można w nich znaleźć tematy, które bardzo ciężko zrozumieć osobom z innych krajów lub w innej sytuacji finansowej np. wakacje w Hiszpanii). (...)

Warto przenieść do pracy mojej szkoły: Klasy mało liczne, maksymalnie 12-osobowe. W klasach, w których uczniowie nie umieli pisać dodatkowo był obecny nauczyciel, który całą lekcję pomagał tylko takim słabym uczniom.

Katarzyna Gościński,
nauczycielka języka polskiego

CZEŚĆ II

BUDOWANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

JOB SHADOWING JAKO FORMA UCZENIA SIĘ MIĘDZYKULTUROWEGO – SCENARIUSZE LEKCJI

Scenariusz lekcji języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej

Opracowanie: Joanna Sabinarz, Katarzyna Gościńskiak

Temat: *Pisownia wyrazów wielką i małą literą.*

Treści – podstawa programowa języka polskiego:

Uczeń:

- rozpoznaje nazwy osobowe i miejscowe, rodzaje nazw miejscowych, używa poprawnych form gramatycznych nazw miejscowych i nazw mieszkańców,
- korzysta z informacji zawartych w różnych źródłach, gromadzi wiadomości, selekcjonuje informacje,

podstawa programowa geografii:

Uczeń:

- analizuje i interpretuje treści map geograficznych i turystycznych.

Cele:

Uczeń:

- zna zasady pisowni nazw własnych i pospolitych,
- poprawnie zapisuje wyrazy wielką i małą literą,
- umie wskazać na mapie położenie krajów,
- potrafi znaleźć konkretną nazwę własną na mapie,
- opowiada o wybranym kraju (Ukraina, Wietnam, Australia),
- współpracuje w grupie rówieśniczej.

Metody pracy: gry dydaktyczne, praca z mapą, praca z tekstem źródłowym, dyskusja

Formy pracy: indywidualna, grupowa

Środki i materiały dydaktyczne: patyczki laryngologiczne, kubeczki, rzutnik, komputer z dostępem do Internetu, mapa świata, tabela i materiały (zał. 1, zał. 3), kostki do oceniania kształtującego (zał. 2)

Przebieg lekcji:

1. Sprawdzenie listy obecności, zapisanie tematu lekcji i przedstawienie jej celu. Użycie kostki do oceniania kształtującego (zał. 2) (5 min)
2. Uczniowie zostają podzieleni na cztery pięcioosobowe grupy. W każdej grupie znajduje się obcokrajowiec. Każda grupa otrzymuje tekst o kraju, z którego pochodzi dziecko oraz fragment mapy państwa i stolicy. Zadaniem grupy jest przeczytanie tekstu, podkreślenie w nim nazw własnych i pospolitych, a następnie wpisanie ich w odpowiednie miejsce w tabelce. (zał. 1) (15 min)

3. Uczniowie otrzymują od nauczyciela patyczki laryngologiczne, gdzie mają wpisane nazwy własne i pospolite związane z państwem, którym się zajmują oraz 2 kubeczki z napisami: „Wielka litera”, „Mała litera”. Ich zadaniem jest zdecydowanie, czy dany wyraz piszemy małą, czy wielką literą. Uczniowie na zmianę losują patyczki. Jeżeli nie są pewni pisowni danej nazwy, szukają jej na mapie lub w materiałach, które otrzymali na początku lekcji. (zał. 3) (10 min)
4. Utrwalenie zdobytych informacji za pomocą aplikacji:
 - a) <https://learningapps.org/1243342> Uczniowie podchodzą po kolei do tablicy interaktywnej i porządkują nazwy własne, które dotyczą tym razem kultury polskiej. (10 min)
5. Zakończenie lekcji.

Jedna osoba z każdej grupy rzuca kostką do oceniania kształtującego i odpowiada na wylosowane pytanie, w ten sposób zostaje podsumowana lekcja. (zał. 2) (5 min)

Komentarz:

Treści wielokulturowe zostały podkreślone w treści scenariusza. W klasie 4b, w której została przeprowadzona lekcja według powyższego scenariusza, uczą się dzieci nie tylko z Polski, lecz także z Ukrainy, Wietnamu i Australii.

Zajęcia dotyczące pisowni nazw własnych i pospolitych dały możliwość przybliżenia krajów, z których pochodzą uczniowie cudzoziemscy uczący się w klasie. Z kolei uczniowie cudzoziemscy mieli okazję opowiedzenia o kulturze swojego kraju w przyjaznej atmosferze. Zaproponowana praca w grupach i temat lekcji sprawiły, że cała klasa bardzo zaangażowała się w rozwiązywanie zadań.

mała litera	WIELKA LITERA
1. nazwy mieszkańców miast np.	1. nazwy kontynentów np.
2. nazwy gatunków zwierząt np.	2. nazwy państw np.
3. przymiotniki utworzone od nazw własnych np. (jaki?)	3. nazwy krain geograficznych np.
4. nazwy gatunków roślin np.	4. nazwy mieszkańców kontynentów, państw, regionów np.
	5. nazwy rzek, jezior, oceanów pasm górskich, np.
	6. nazwy uli, placów, mostów np. most ulica plac

Materiały dla państw:

A) Australia (źródło: wikipedia.pl)



Australia (ang. Australia, /ɒˈstreɪliə/), Związek Australijski (ang. Commonwealth of Australia) – państwo położone na półkuli południowej, obejmujące najmniejszy kontynent świata – Australię, wyspę Tasmanię i inne znacznie mniejsze wyspy na Oceanie Indyjskim i Spokojnym. To jedyny kraj na świecie, który obejmuje cały kontynent. Nie posiada granic lądowych z żadnym państwem. Jest szóstym pod względem powierzchni i pięćdziesiątym czwartym pod względem liczby ludności państwem świata.

Australia jest krajem wysoko rozwiniętym, ze społeczeństwem wielokulturowym. W porównaniu z innymi państwami, wskaźnik rozwoju społecznego (uwzględniający jakość życia, opiekę zdrowotną, przeciętną długość życia, poziom wykształcenia, swobodę działalności ekonomicznej, wolność osobistą i prawa polityczne) Australii jest bardzo wysoki i według danych na rok 2014 znajduje się ona na 2. miejscu po Norwegii. Miasta australijskie są w światowej czołówce w dziedzinie życia kulturalnego.

Australia jest członkiem ONZ, Wspólnoty Narodów, G20, OECD, ANZUS, APEC, Pacific Islands Forum oraz WTO.

Nazwa Australia odnosząca się do kontynentu pochodzi od określenia Terra Australis, czyli Ziemia Południowa po łacinie. W dawnej Europie wierzono, że na półkuli południowej znajduje się naprawdę duży kontynent. Ostatecznie, nazwa przypadła o wiele mniejszemu niż zakładano.

Australia to szósty pod względem wielkości kraj świata, położony na kontynencie australijskim będącym najmniejszym spośród wszystkich kontynentów. Najgęściej zaludnione jest wschodnie i południowo-wschodnie wybrzeże. Australia leży na półkuli południowej i wschodniej. Jest to jeden z najbardziej płaskich kontynentów ze średnią wysokością 330 m. Obszar pustynny zajmuje powierzchnię większą niż na jakimkolwiek innym kontynencie; 2/3 powierzchni leży w klimacie suchym lub półsuchym. Linia brzegowa Australii jest mało rozwinięta, wzdłuż całego wybrzeża o długości 19 tys. km napotkać można jedynie dwie duże zatoki: Zatokę Karpentaria i Wielką Zatokę Australijską. Najwyższy szczyt Góra Kościuszki^[5] odkryty, zdobyty i nazwany przez Pawła Edmunda Strzeleckiego wznosi się na wysokość 2228 m n.p.m.

Stolicą Australii jest Canberra. Największym miastem jest Sydney. W Australii jest pięć metropolii z liczbą ludności powyżej jednego miliona, w których mieszka ponad 15 mln osób (2/3 populacji Australii).

Pierwsze amatorskie przedstawienia teatralne odbywały się w teatrach więziennych. Pierwszy teatr w kraju powstał w Sydney (1830) i nazywał się Theatre Royal.

Podział ludności według narodowości^[7]

Narodowość	% populacji	Liczba populacji
Anglo-Australijczycy	70,8%	16 231 000
Brytyjczycy	6,4%	1 463 000
Aborygeni	2,18%	501 000
Anglo-Nowozelandczycy	2,08%	476 000
Chińczycy Han	1,88%	431 000
Włosi	1,78%	407 000
Indo-Pakistańczycy	1,65%	378 000
Grecy	1,33%	304 000
Arabowie	1,06%	242 000
Wietnamczycy	0,88%	201 000
Niemcy	0,59%	135 000

W kuchni australijskiej nie należy zapominać o tradycyjnej kuchni rdzennej ludności, tzn. o kuchni Aborygenów, której można spróbować w głębi lądu w rezerwatach. Kuchnia ta nawet otrzymała własną nazwę: Bush tucker food. Do składników tej kuchni zaliczyć można:

- Zioła, korzenie, nasiona, serca palmowe czy też owoce jak np. quandong,
- Kangury (np. w formie steku z sosem z owoców quandong), węże, jaszczurki, żółwie i strusie w formie np. filetów,
- Insekty i wszelkiej maści larwy owadów bogate w białko.

B) UKRAINA (źródło: wikipedia.pl)

Ukraina jest państwem położonym w Europie Wschodniej. Graniczy od północy z Białorusią, od zachodu z Polską, Słowacją i Węgrami, od południa z Rumunią i Mołdawią oraz Morzem Czarnym i Morzem Azowskim, od północnego wschodu i wschodu z Federacją Rosyjską. Ukraina jest członkiem założycielem ONZ, członkiem Światowej Organizacji Handlu, Rady Europy, Międzynarodowej Agencji Energii Atomowej, Pogłębionej i Całościowej Strefy Wolnego Handlu (DCFTA).

Krajobraz Ukrainy składa się głównie ze stepów i wyżyn; na zachodzie kraju rozciągają się Karpaty, a na Krymie – Góry Krymskie.

Stolicą Ukrainy jest Kijów.

Łączna długość granic: 7340 km.

Najwyższy punkt: Howerla 2061 m n.p.m.

Najniższy punkt: Morze Czarne 0 m

Największe ukraińskie miasta: Podział ludności wg narodowości:

Lp. ↕	Nazwa ↕	Nazwa ukraińska ↕	Liczba mieszkańców (2012) ↕
1.	Kijów	Київ	2 813 932
2.	Charków	Харків	1 433 474
3.	Odessa	Одеса	1 004 409
4.	Dniepr	Дніпро	996 520
5.	Donieck	Донецьк	955 041
6.	Zaporoże	Запоріжжя	769 410
7.	Lwów	Львів	755 994
8.	Krzywy Róg	Кривий Ріг	657 656
9.	Mikołajów	Миколаїв	495 432
10.	Mariupol	Маріуполь	485 019

Ukraińcy – 77,8%

Rosjanie – 17,3%

Białorusini – 0,6%

Mołdawianie – 0,5%

Tatarzy krymscy – 0,5%

Bułgarzy – 0,4%

Polacy – 0,3%

Żydzi – 0,2%

pozostali – 2,4%

Sportowcy z Ukrainy osiągają wyniki w wielu (zwłaszcza letnich) dyscyplinach sportu. Najważniejsze karty lekkoatletyczne zapisał dla tego państwa na pewno Serhij Bubka. Bracia Wołodymyr i Witalij Kłyczko są najbardziej znanymi przedstawicielami kraju w boksie zawodowym, a ukraińskie kluby piłkarskie, takie jak Szachtar Donieck czy Dynamo Kijów, regularnie grają w rozgrywkach Ligi Mistrzów UEFA i innych rozgrywkach europejskich. Ukraina razem z Polską współorganizowała Euro 2012. Była to pierwsza tych rozmiarów impreza sportowa zorganizowana we wschodniej części Europy.

Lasy na terytorium Ukrainy są rozmieszczone nierównomiernie. Skoncentrowane są w Karpatach Ukraińskich oraz w regionie Polesie. Lasy Ukrainy tworzy ponad 30 gatunków drzew, wśród których dominują sosna, z której do niedawna pozyskiwano sok sosnowy – terpentynę), dąb, buk, świerk, brzoza, olsza, jesion, grab (*Carpinus betulus*), jodła. Najbardziej rozpowszechnione zwierzęta kopytne w lasach Ukrainy to: sarna europejska (143,6 tys.), dzik (58,6 tys.), łos (5,6 tys.), jelen szlachetny (16 tys.), jelen sika (4,3 tys.), daniel (3,4 tys) i muflon (0,5 tys.).

C) WIETNAM (źródło: wikipedia.pl)



Wietnam (oficjalnie: Socjalistyczna Republika Wietnamu) – państwo w Azji Południowo-Wschodniej, leżące na Półwyspie Indochińskim. Graniczy z Chinami, Laosem i Kambodżą. Z liczbą ludności ponad 90 mln[2][1] jest piętnastym co do wielkości populacji państwem świata.

Powierzchnia Wietnamu wynosi około 331 210 km². Długość granic kraju to 4639 km. Najwyższą górą jest Phan Xi Păng 3143 m n.p.m., najdłuższa rzeka to Rzeka Czerwona (450 km na terytorium Wietnamu).

Klimat: Ze względu na znacznie rozciągnięty w kierunku południkowym kształt terytorium i specyficzne ukształtowanie terenu w Wietnamie wyróżnia się kilka stref klimatycznych. Według klasyfikacji klimatu Köppena klimat Tonkinu zalicza się do wilgotnych podzwrotnikowych. W Wietnamie środkowym na północ od przełęczy Hải Vân i na południu kraju (półwysep Cà Mau, delta Mekongu) występuje klimat zwrotnikowy wilgotny, w odmianie monsunowej. Klimat Wietnamu Środkowego, na południe od przełęczy Hải Vân, zalicza się do klimatu zwrotnikowego z porą suchą i deszczową (typ sawanna).

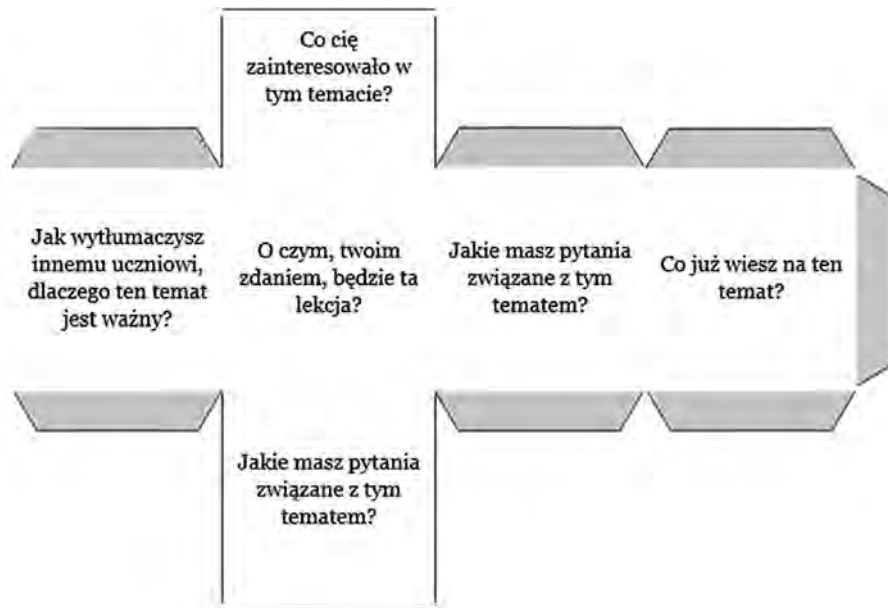
Największe miasta	Rzeki	Masywy górskie
Ho Chi Minh (wcześniej Sajgon)	Rzeka Czerwona	Hoàng Liên Sơn
Hanoi	Mekong	Trường Sơn
Hajfong	Rzeka Czarna	
Đà Nẵng	Mã	
Nha Trang	Đông Nai	
Quy Nhon		
Huế		
Bạc Liêu		

Wietnam jest krajem wielonarodowościowym w wyniku wielowiekowych migracji plemiennych, trwających jeszcze w XX wieku. Rdzenni Wietnamczycy (Kinh) stanowią 85% mieszkańców kraju, są ludnością zamieszkałą głównie na nizinach, o długoletniej tradycji rolniczej, osiadłą w deltach Rzeki Czerwonej i Mekongu, na nizinach nadmorskich oraz w miastach i przywiązana do miejsca pochodzenia swoich rodów.

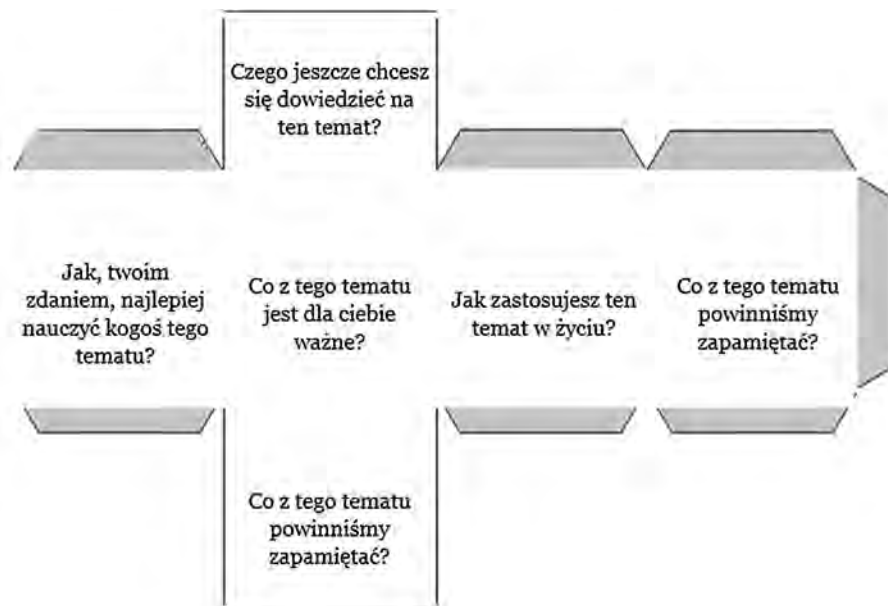
Rośliny: Naturalne zbiorowiska roślinne tworzą lasy, które zachowały się głównie w górach. Na północy kraju rosną wilgotne lasy monsunowe, a na południu lasy równikowe, o zróżnicowanym składzie gatunkowym (m.in. drzewo żelazne, kamforowiec, dalbergia zwana drzewem palisandrowym i Rhus vernicifera, dostarczające żywicy lakowej) oraz o bogatym poszyciu bambusowym. Powyżej 1000 m n.p.m. lasy tropikalne przechodzą w podzwrotnikowe lasy, gdzie występują także lasy strefy umiarkowanej z sosną i dębem.

Zwierzęta: Znaczemu zniszczeniu uległ także świat zwierząt, który jest charakterystyczny dla regionu indochińskiego. W Wietnamie można jeszcze spotkać słonia indyjskiego i tapira malajskiego. Liczniejsze są bawoły banteng i gaur oraz antylopy garna, a także różne gatunki jeleniowatych. Do dużych drapieżników należą żyjące w lasach pantery mgliste, tygrysy i lamparty. Ssaki naczelną reprezentują gibony, makaki i langur. Wśród ptaków do pospolitych gatunków należą kuraki, jak na przykład bażanty. Liczne są także różne gatunki ptaków śpiewających, jak turkuśniki i bilbile.

Kostka na początek lekcji:



Kostka na koniec lekcji:



a) Wlepki do kubeczków:

WIELKA LITERA	mała litera
----------------------	--------------------

b) Wlepki do patyczków

Australia

O/ocean S/spokojny	S/serca P/palmowe
T/tasmania	ulica D/darwin
B/brisbane	P/perth
K/kangur	N/nowa Z/zelandia
S/sydneyczyk	M/murray
I/insekty	D/darling
plac R/royal T/theatre	A/australia i O/oceania

Ukraina

J/jesion	M/morze C/czarne
L/las	R/rumunia
S/sarna E/europejska	R/rosjanin
D/dzik	D/dniepr
K/kijowianin	M/mariupol
U/ukraiński	S/step
K/karpaty	ulica C/chreszczatyk

Wietnam

S/sosna	W/wodospad
K/kamforowiec	L/laos
W/wietnamski	C/chińczyk
S/słoń I/indyjski	S/sajgon
S/sydneyczyk	R/rzeka C/czerwona
A/antylopa G/garna	G/góry A/annamskie
O/ocean S/spokojny	K/kambodżanin

Scenariusz lekcji przyrody dla klasy szóstej szkoły podstawowej

Opracowanie: Małgorzata Tymicka- Papis

Temat: *Przegląd wybranych gatunków gadów – przystosowanie do środowiska życia.*

Cel ogólny: Przegląd wybranych gatunków gadów, z terenu Polski i krajów pochodzenia uczniów.

Treści (podstawa programowa z przyrody):

Uczeń:

- podaje cechy zewnętrznej budowy ciała gadów, pokrycie ciała, wymagania pokarmowe,
- potrafi na podstawie budowy ciała określić środowisko życia tych zwierząt,
- wymienia cechy gadów, które w największym stopniu uniezależniły gady od środowiska wodnego,
- podaje cechy charakterystyczne dla przedstawicieli poszczególnych rzędów gadów,
- wymienia gatunki gadów występujących w Polsce i krajach pochodzenia uczniów,

Umiejętności – uczeń:

- wskazuje charakterystyczne elementy budowy ciała obserwowanych gadów i określa ich związek ze środowiskiem życia danego zwierzęcia,
- podaje przystosowania wybranych zwierząt do środowiska życia,
- dostrzega zależności między środowiskiem a cechami budowy i specyfiką rozrodu,
- wskazuje na mapie położenie krajów pochodzenia poszczególnych zwierząt
- potrafi współpracować w grupie.

Metody pracy: pogadanka, obserwacja (przygotowane zdjęcia wybranych gatunków), praca z literaturą pomocniczą, praca z mapą,

Formy pracy: grupowa, zbiorowa

Środki dydaktyczne: wybrane fotografie zwierząt, karty pracy (zał.1, zał.2), atlas gadów, multimedialny atlas zwierząt, mapy, materiały źródłowe, rzutnik, komputer

Przebieg zajęć

Faza wprowadzająca

Nauczyciel zapoznaje uczniów z celem lekcji i formą pracy na lekcji (praca w grupach).

Pogadanka na temat wpływu warunków klimatycznych i środowiskowych na przystosowanie się zwierząt do życia (ze szczególnym uwzględnieniem krajów pochodzenia: Ukraina, Azerbejdżan, Wietnam). Krótkie zaprezentowanie poszczególnych grup gadów z wykorzystaniem albumu multimedialnego zwierząt.

Faza realizacji

- Podział uczniów na cztery zespoły – z jednym uczniem spoza Polski w każdej grupie. Każda grupa otrzymuje kartę z instrukcją (zał. 1, zał. 2) oraz materiały do pracy.
Wyjaśnienie poleceń zawartych w kartach pracy.
- Każda grupa poszukuje informacji na zawarte w instrukcjach grupowych zadania i zapisuje je w kartach pracy (zał.1). Zadania dotyczą określenia środowiska występowania, wymagań pokarmowych, przystosowania do środowiska życia gadów oraz wskazania na mapie krajów z których pochodzą. Czas pracy (ok. 15 min).

Na podstawie dotychczasowego przebiegu lekcji uczniowie formułują wnioski dotyczące przystosowania gadów do środowiska lądowego – uzupełniają kartę pracy (zał. 2). Z zadania w karcie pracy dowiadują się, że wszystkie gady żyjące w Polsce są objęte ochroną gatunkową

- Sprawozdawcy z poszczególnych zespołów (uczniowie cudzoziemscy) prezentują wyniki swojej pracy.
- Nauczyciel wyświetla na ekranie prezentowane przez uczniów gatunki zwierząt.

Faza podsumowująca

Ocena pracy poszczególnych zespołów, efektów pracy zespołowej.

Nauczyciel sprawdza stopień opanowania wiadomości przez uczniów. Prosi o podanie cech świadczących o przystosowaniu gadów do życia na lądzie.

W podsumowaniu, nauczyciel uświadamia uczniom, że niezależnie od kraju czy klimatu wszystkim zwierzętom należy się szacunek i ochrona zapewniająca warunki do życia i rozwoju.

Bibliografia:

Leksykon Zwierząt: "Płazy i gady"

Podręcznik dla klasy szóstej. Tajemnice przyrody. wyd. Nowa Era;

Materiały źródłowe dostępne na <https://www.pl.wikipedia.org>

Przyroda w sieci: atlas- zwierzat.pl/gady

Załączniki:

Karty pracy

Komentarz nauczyciela:

Treści wielokulturowe zostały ujęte w przebiegu lekcji.

Zajęcia dotyczące gadów żyjących w krajach pochodzenia uczniów (Polska, Ukraina Azerbejdżan, Wietnam) dały możliwość przybliżenia wszystkim uczestnikom lekcji środowiska, w jakim żyją te zwierzęta w Polsce i poza jej granicami. Uczniowie cudzoziemscy mieli okazję opowiedzenia o środowisku i gadach występujących w ich kraju. Zajęcia uświadomiły uczniom, że niezależnie od warunków panujących w danych krajach, należy przestrzegać reguł ochrony przyrody. Zaproponowana praca w grupach i temat lekcji wzmocniły integrację uczniów cudzoziemskich z resztą klasy.

Na podstawie obserwacji lekcji w berlińskich szkołach odbywających się w wielokulturowych klasach stwierdzam, że scenariusz lekcji należałoby zmienić w zakresie zwiększenia samodzielnej pracy uczniów. Polegałoby to na zleceniu uczniom samodzielnego przygotowania materiałów źródłowych na temat wybranych grup gadów. Ponadto scenariusz uzupełniłabym o dokonanie przez uczniów samooceny. Uczniowie, którzy oceniają swoje umiejętności najwyżej, mogą sprawdzić się, wykonując zadania z kolegami. Taki sposób sprawdzenia się daje satysfakcję z nabycia nowych umiejętności i możliwości podzielenia się swoją wiedzą z innymi, motywuje do pracy.

Podobnie jak w wizytowanych szkołach w Berlinie, jedną z najskuteczniejszych metod integracji uczniów cudzoziemskich jest praca w grupach – wspólne wykonywanie zleconych zadań. Dalszy tok zajęć pozostawiłabym w formie niezmienionej z uwagi na specyfikę liczby uczniów i ich stopień integracji – jest inny niż w szkołach berlińskich. Różnice te wynikają przede wszystkim ze skali i charakteru imigracji w Polsce.

Zdobyte doświadczenia umożliwiły refleksję nad własnymi działaniami, dotychczas preferowanymi sposobami pracy i zachęciły do wypróbowania nowych rozwiązań.

KARTA PRACY

GRUPA I- WĘŻE – czas pracy 15 min.

1. uzupełnij poniższą tabelkę .

Lp.	Nazwa gatunkowa	Środowisko występowania/kraj	Wymagania pokarmowe	Pokrycie ciała	Ciekawostki
1.					
2.					
3.					

2. Wyszukaj w atlasie miejsce występowania opracowanych gatunków
3. Wymień wszystkie gatunki węży występujących w Polsce

KARTA PRACY

GRUPA II- JASZCZURKI – czas pracy 15 min.

1. uzupełnij poniższą tabelkę.

Lp.	Nazwa gatunkowa	Środowisko występowania/kraj	Wymagania pokarmowe	Pokrycie ciała	Ciekawostki
1.					
2.					
3.					

2. Wyszukaj w atlasie miejsce występowania opracowanych gatunków

3. Podaj nazwę beznogiej jaszczurki, występującej w Polsce.

KARTA PRACY

GRUPA III- KROKODYLE – czas pracy 15 min.

1. uzupełnij poniższą tabelkę.

Lp.	Nazwa gatunkowa	Środowisko występowania/kraj	Wymagania pokarmowe	Pokrycie ciała	Ciekawostki
1.					
2.					
3.					

2. Jak rozmnażają się krokodyle i gdzie składają jaja?

3. Wyszukaj w atlasie miejsce występowania opracowanych gatunków

KARTA PRACY

GRUPA IV- ŻÓŁWIE – czas pracy 15 min.

1. uzupełnij poniższą tabelkę.

Lp.	Nazwa gatunkowa	Środowisko występowania/kraj	Wymagania pokarmowe	Pokrycie ciała	Ciekawostki
1.					
2.					
3.					

2. Wyszukaj w atlasie miejsce występowania opracowanych gatunków

3. Skoryguj zdania, skreślając nieprawidłowe stwierdzenie

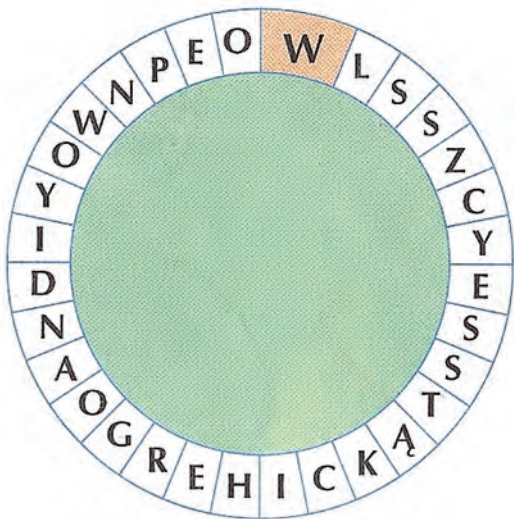
Pancerz żółwia wodnego jest *splaszczony / wysklepiony* w celu zmniejszenia oporu wody podczas pływania. Kończyny są lekko splaszczone a palce *są połączone / nie są połączone* błoną pławną. Żółwie wodne zwykle są *roślinożerne /mięsożerne*.

KARTA PRACY

czas pracy 5 min.

1. Z podanych niżej cech wybierz cechy prawdziwe dla gadów i wpisz je w odpowiednie miejsca:
 naga i śliska skóra, sucha skóra pokryta łuskami lub tarczками, stałocieplne, zmiennocieplne, przeobrażenie, jajorodne, jajożyworodne, skrzek, błony płodowe, jaja w pergaminowych osłonkach, wodno-łądowe, lądowe, wodne, linienie, rozwinięte płuca
 pokrycie ciała:
 regulacja temperatury ciała:
 rozmnażanie się:
 środowisko życia:
 sposób oddychania:

2. Odczytaj hasło. Zaczynając od litery oznaczonej na kole, przeskakuj zgodnie z ruchem wskazówek zegara zawsze tę samą liczbę liter. Zapisz hasło.



Hasło:.....

Scenariusz lekcji geografii dla pierwszej klasy oddziałów gimnazjalnych/ siódmej klasy szkoły podstawowej

Opracowanie: Grzegorz Sasin

Temat: *Klimaty kuli ziemskiej*

Czas: 2 godziny lekcyjne /90 min.

Cele/Treści: podstawa programowa geografii

Uczeń:

- wyjaśnia na podstawie wykresów lub danych liczbowych przebieg temperatury powietrza i opadów atmosferycznych w ciągu roku w wybranych stacjach meteorologicznych położonych w różnych strefach klimatycznych,
- oblicza roczną sumę opadów, amplitudę temperatur, średnią temperaturę powietrza,
- potrafi porównać, czy otrzymane wyniki zgadzają się z cechami danego klimatu,
- identyfikuje na mapie świata poszczególne miasta.

Metody pracy: ćwiczenie z mapą, wykład, dyskusja,

Formy pracy: indywidualna, grupowa, zbiorowa

PRZEBIEG ZAJĘĆ	MATERIAŁY I POMOCE DYDAKTYCZNE	KOMENTARZ I WSKAZÓWKI METODYCZNE
WPROWADZENIE – czas trwania 15 min – podanie cech klimatu w poszczególnych strefach, ze wskazaniem stacji meteorologicznych na mapie świata, rozdanie kart pracy		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Zaproszenie uczniów do zajęcia miejsc w grupach (w każdej grupie znajduje się dwóch uczniów z innych narodowości, dwóch uczniów polskich; zadanie na kartce występuje w języku polskim i rosyjskim, uczniowie mają wykonać obliczenia sum opadów dla każdej stacji (5 pkt.), wyliczyć średnie roczne temperatury powietrza (5 pkt.), obliczyć średnią temperatur (5 pkt.), zaprezentować pracę na forum klasy ze wskazaniem na mapie stacji meteorologicznych (5 pkt.) – razem 20 pkt. 2. Przeczytanie zadań na kartce i zapoznanie się z zasadami. 3. Rozdanie kart pracy, na której są rozmieszczone dane z poszczególnych stacji meteorologicznych. 	Karty pracy, atlasy, mapa świata,	Pomoc nauczyciela w zorganizowaniu grup
ZADANIE 1 (czas trwania – 10 min)		
<p>Przebieg krok po kroku.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Obliczanie sum opadów dla poszczególnych stacji. 2. Podawanie wyliczonych sum opadów. 3. Wyciąganie wniosków dot. występowania pory suchej i deszczowej. 	Karty pracy, atlasy, mapa świata	Podział obliczeń na dwa działania: w porze deszczowej i w porze suchej

ZADANIE 2 (czas trwania 10 min)		
Przebieg krok po kroku. 1. Obliczanie średniej rocznej temperatury powietrza dla poszczególnych stacji. 2. Podawanie wyliczonych średnich temperatur. 3. Sprawdzanie, czy wyliczona średnia temperatura powietrza odpowiada cechom klimatu.	Karty pracy, atlasy, mapa świata	Zwrócenie uwagi na poprawność tłumaczenia tekstu podanego w języku rosyjskim.
ZADANIE 3 (czas trwania 10 min)		
Przebieg krok po kroku. 1. Obliczanie amplitudy temperatur. 2. Podawanie wyliczonych amplitud. 3. Sprawdzanie, czy wyliczona amplituda powietrza odpowiada cechom klimatu.	Karty pracy, atlasy, mapa świata	Wyszukiwanie w tabeli najniższej i najwyższej temperatury, wyliczenie różnicy.
PODSUMOWANIE I ZAKOŃCZENIE (prezentacja prac – 1 godzina lekcyjna, druga w bloku)		
Przypomnienie uczniom, czym zajmowaliśmy się podczas dzisiejszych zajęć: <ul style="list-style-type: none"> • pracowaliśmy nad wyliczaniem sum opadów dla poszczególnych stacji średnich temperatur i amplitud powietrza (niektórzy uczniowie ukraińscy wykazali się większą sprawnością w wykonywaniu obliczeń matematycznych niż uczniowie polscy – zostali pochwaleni), • zastanawialiśmy się razem, czy wyliczenia odpowiadają cechom klimatu, • dyskutowaliśmy, jakie są różnice między cechami klimatu, gdzie znajduje się Polska, Ukraina i Czeczenia. 		

Komentarz nauczyciela:

Klasa 1d, w której uczą się uczniowie cudzoziemscy – dzieci ukraińskie, dzieci czeczeńskie, dziewczynka z rodziny gruzińsko-greckiej – wykazują się różnym stopniem znajomości języka polskiego oraz zróżnicowanym poziomem wiedzy i umiejętności. Uczniowie polscy są zintegrowani z uczniami innych narodowości. Nie pojawiają się konflikty, ale uczniowie polscy nie korzystają z potencjału różnorodności kulturowej w ich klasie. Pod koniec lekcji zadałem uczniom pytanie: „Proszę podać miejsce na ziemi, gdzie chcielibyście wyjechać?” Polscy uczniowie chcieliby wyjechać do ciepłych krajów, uczniowie innych narodowości odpowiadali, że dobrze im w Polsce, gdyż dobrze tutaj czują się i mają kolegów.

W podsumowaniu uczniowie zostali pochwaleni za pracę na lekcji, wypowiedzieli się, że wykonane obliczenia pomogły im zrozumieć cechy poszczególnych stref klimatycznych.

Korzyści, jakie wynieśli uczniowie z powyższej lekcji:

- **uczniowie cudzoziemscy** zaprezentowali wcześniej wykonaną pracę w grupie – satysfakcja, zwiększenie motywacji;
- **uczniowie polscy** – dostrzegli, że możliwa i korzystna dla ich wiedzy jest współpraca z cudzoziemcami;
- **cały zespół klasowy** – nawiązanie współpracy między uczniami różnych narodowości.

Scenariusz lekcji biologii dla klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego – poziom podstawowy

Opracowanie: Izabela Wiśniowska

Temat lekcji: *Motywy ochrony przyrody*

Treści kształcenia. Cele kształcenia – wymagania ogólne:

III. Postawa wobec przyrody i środowiska.

Uczeń:

- rozumie znaczenie i konieczność ochrony przyrody; prezentuje postawę szacunku wobec siebie i wszystkich istot żywych; opisuje postawę i zachowanie człowieka odpowiedzialnie korzystającego z dóbr przyrody.

Treści kształcenia. Cele kształcenia – wymagania szczegółowe:

2. Różnorodność biologiczna i jej zagrożenia

Uczeń:

- 2) przedstawia podstawowe motywy ochrony przyrody (egzystencjalne, ekonomiczne, etyczne, estetyczne)

Cele:

Uczeń:

- określa i wyjaśnia motywy ochrony przyrody;
- podaje przykłady motywów ochrony przyrody z uwzględnieniem tradycji i kultury różnych narodów.

Metody pracy: elementy wykładu, pogadanka; prezentacje Power Point, burza mózgów

Formy pracy: praca zbiorowa, praca w parach, praca indywidualna

Środki dydaktyczne: podręcznik, rzutnik, komputer, kartki A4, pisaki

Przebieg lekcji:

Faza przygotowawcza: Sprawdzenie obecności uczniów.

Faza realizacyjna / w połączeniu z prezentacją Power Point *Motywy ochrony przyrody*/

A. Wstęp – slajd I w prezentacji Power Point przedstawiający aleję grabową:

Czy chcielibyście spacerować wzdłuż takiej alei?

Jakie emocje – pozytywne czy negatywne – budzi w was przedstawiony fragment przyrody? Czy taka aleja powinna być chroniona?

Dlaczego chronimy przyrodę? – swobodne wypowiedzi uczniów zapisane na tablicy, np.

Przyroda: jest źródłem piękna,

dostarcza tlenu do oddychania,

jest źródłem pożywienia, daje siły do pracy; chętnie odpoczywa się na łonie natury

B. Prezentacja slajdu II *Motywy ochrony przyrody*. Przedstawienie podziału motywów – motyw: egzystencjalny, ekonomiczny, estetyczny, etyczny i ideowy.

Uczniowie wyjaśniają:

Co to znaczy, że chronimy przyrodę ze względów egzystencjalnych?

Co to znaczy, że chronimy przyrodę ze względów ekonomicznych?

Co to znaczy, że chronimy przyrodę ze względów estetycznych?

Co to znaczy, że chronimy przyrodę ze względów etycznych i ideowych?

C. Motywy ochrony przyrody – praca w grupach.

Uczniowie tworzą grupy 4-osobowe tak, aby w każdej był uczeń cudzoziemski. Zadanie polega na stworzeniu mapy myśli dot. motywów ochrony przyrody, z uwzględnieniem przykładów z kultury i nauki polskiej oraz z kultury i tradycji innego narodu. Uczniowie dopisują własne przykłady oraz te, o których jest mowa w trakcie lekcji.

D. W trakcie zajęć nauczyciel podaje przykłady potwierdzające różne motywy ochrony przyrody (treści międzykulturowe i treści wielokulturowe)

Motyw egzystencjalny: Przyroda zapewnia warunki do życia.	Przykłady z kultury polskiej i innych kultur	
	produkcja tlenu przez rośliny	dzikie rośliny uprawne i stare rasy zwierząt – cenny rezerwar zmienności genetycznej
	pochłanianie zanieczyszczeń przez rośliny	organizmy źródłem leków
	organizmy źródłem pożywienia	wszystkie organizmy uczestniczą w krążeniu materii i przepływie energii
inne – podane przez ucznia cudzoziemskiego (zgodne z kulturą jego kraju, regionu itp.)		

Motyw ekonomiczny: Eksploracja zasobów przyrodniczych przynosi zyski.	Przykłady z kultury polskiej i innych kultur	
	drewno jako opał	produkcja instrumentów z hebanu – Cejlon, Madagaskar
	drewno do produkcji papieru	produkcja mebli z dalbergii czarnej – Afryka, Wietnam
	produkcja łuków i kuszy z drewna cisa;	trufle na sprzedaż – Francja, Włochy, Hiszpania
	wyizolowanie z cisa substancji antynowotworowej – taksyna.	
inne – podane przez ucznia cudzoziemskiego (zgodne z kulturą jego kraju, regionu itp.)		

Motyw estetyczny Przyroda jako źródło pozytywnych wrażeń	Przykłady z kultury polskiej i innych kultur	
	drzewo, zwłaszcza iglaste uważane za symbol życia i płodności.	logo rosyjskiej sieci rezerwatów – z niedźwiedziem brunatnym
	akcje <i>Sprzątanie świata</i>	choinka bożonarodzeniowa – jodła/świerk pochodząca z Niemiec
	rozwój turystyki pieszej i rowerowej	prawo dot. ochrony ptaków śpiewających w Szwajcarii z 1353 roku
	rozwój agroturystyki	zakaz niszczenia kwiatów wiosennych w okresie Świąt Wielkanocnych wydany w XVII wieku w księstwie Múnster /Niemcy/
inne – podane przez ucznia cudzoziemskiego (zgodne z kulturą jego kraju, regionu itp.)		

Motyw etyczny i ideowy	Przykłady z kultury polskiej i innych kultur	
	Wodogrzmoty Mickiewicza (Tatry) na pamiątkę sprowadzenia rok wcześniej prochów wieszczka na Wawel	wilk – symbol narodowy Czeczenii
	dąb „Jagiełły” (Puszcza Białowieska), tu przesiadywał Władysław Jagiełło przed wyprawą pod Grunwald	godłem Niemiec jest czarny orzeł z czerwonym dziobem i pazurami na złotym tle.
	lipy czarnoleskie	Jemioła – symbol pogodzenia skłóconych osób.
	dąb „Chrobry”, według legendy świadek spotkania króla Bolesława Chrobrego i cesarza Ottona III.	godło Republiki Białorusi – z wiankiem ze złotych kłosów, przeplecionych kwiatami koniczyiny i lnu.
	inne – podane przez ucznia cudzoziemskiego (zgodne z kulturą jego kraju, regionu itp.)	

Faza podsumowująca:

Prezentacja map myśli (przez grupy)

A. Uczniowie wyrażają swoją opinię na temat: Czy przekonują Cię przedstawione w tym rozdziale argumenty przemawiające za ochroną przyrody? Uzasadnij swoje stanowisko, podając stosowne argumenty. Który argument uważasz za najważniejszy?

B. Uczniowie wyrażają swoją opinię na temat: Czy motywy ochrony przyrody są różne, czy takie same w różnych rejonach świata?

Praca domowa:

1. Określenia *pomnik przyrody* po raz pierwszy użył niemiecki badacz Alexander von Humboldt, a do języka polskiego wprowadził Adam Mickiewicz. Dowiedz się, jakie obiekty nazwali tym określeniem A. Humboldt i A. Mickiewicz, a następnie określ motywy, które stały za tym postulatem.
2. W XV wieku w Norymberdze wprowadzono zakaz zabijania skowronków. Jaki mógł być motyw ochrony tego gatunku?
3. Dla chętnych: Przygotuj prezentację wybranego obiektu przyrodniczego należącego do Światowego Dziedzictwa Przyrody UNESCO. Forma – prezentacja Power Point.
4. Dla chętnych: Przygotuj prezentację Power Point na temat motywów ochrony przyrody w różnych kulturach/państwach.

Załączniki:

Prezentacja *Motywy ochrony przyrody PDF*

Prace uczniów – mapy myśli

Komentarz nauczyciela (po przeprowadzeniu lekcji wg powyższego scenariusza):

Omówienie tego tematu wymaga dużego tempa i dobrej organizacji czasu oraz przygotowania wszystkich niezbędnych materiałów wcześniej, przed lekcją.

Temat lekcji był przeprowadzony w dwóch klasach: w klasie, w której uczy się dziewczynka z Włoch oraz w klasie, w której nie ma cudzoziemców. Uczniowie polscy, w klasie bez cudzoziemców, w dużo mniejszym stopniu interesują się wykorzystaniem motywów przyrodniczych w innych krajach czy kulturach, natomiast w klasie, do której chodzi uczennica pochodzenia włoskiego – młodzież chętnie podawała przykłady i była bardziej zmotywowana do pracy (wyszukania motywów z innych kultur).

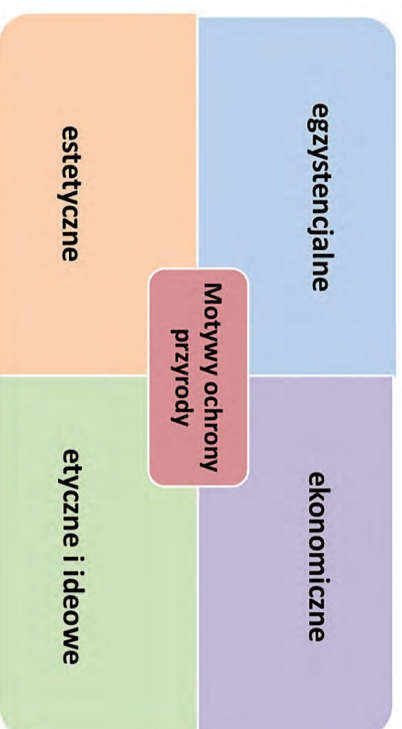
Bibliografia:

Archacka K., Archacki R., Krzysztof Spalik, Joanna Stocka – Po prostu. Biologia. Zakres podstawowy. Podręcznik do szkół ponadgimnazjalnych. WSiP 2012.

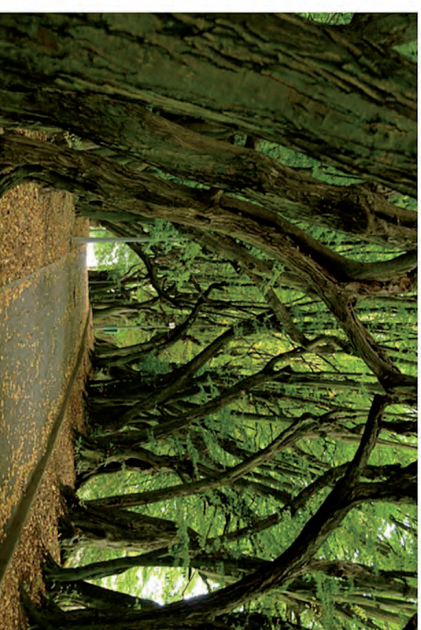
http://www.jamy.torun.lasy.gov.pl/pomniki-przyrody/-/asset_publisher/1M8a/content/pomnik-przyrody-1/pop_up?_101_INSTANCE_1M8a_viewMode=print#.WRygYzekIdU – pomnik przyrody

epodreczniki <https://www.epodreczniki.pl/front/education>

Motywy ochrony przyrody



Aleja Grabowa w Złocieniu jest pomnikiem przyrody

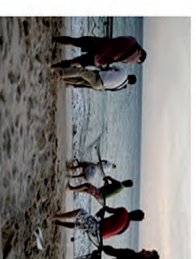


<https://www.google.pl/maps/@52.15642609,17.501494164>

Motyw egzystencjalny

Przyroda warunkuje istnienie człowieka.
Przyroda zapewnia człowiekowi warunki do życia, czyli egzystencji.

Rozporządzenie z 1100 roku p.n.e. w Chinach, dotyczące "zachowania cenniejszych drzew, niektórych lasów i polepszenia gospodarki leśnej"



Wielu ludzi utrzymuje się z połowu ryb

Motyw ekonomiczny

Przyroda jest źródłem zysku



Francja - tufle



Mięta czarna



Dalberga czarna-meble



ose

Motyw etyczny i ideowy

- Przyroda jest wartości sama w sobie
- Człowiek szanuje, co jest miarą człowieczeństwa i moralności.
- Człowiek czerpie z przyrody związane z pamiętkami kultury, historią narodu, z religią



Flaga niepodległej Czech
z godłem wilka



Niemieckie godło
– czarny orzeł na
złotym tle



Godło
Rzeczypospolitej
Polskiej – orzeł
przedni!



Godło Białorusi

Motyw estetyczny

- Człowiek chroni przyrodę, ceni jej piękno, lubi przebywać w jej otoczeniu, wśród zieleni i śpiewu ptaków.
- Do rozwoju motywacji estetycznej przyczynili się np. modyści we Francji w XVIII wieku "kult natury", zainicjowany przez Jana Jakuba Rousseau.
- Pierwszym aktem prawnym, który otaczał ochroną organizmów ze względu na ich walory estetyczne, było wydane w 1353 r. w Zurychu Prawo o ochronie ptaków śpiewających.



Logo rosyjskiej sieci
rezerwatów –
z niedźwiedziem
browalnym

ЗАПОВЕДНИК
РОССИЯ



WWF



Motyw etyczny i ideowy



Wodogrzmoty Mickiewicza



Lotos złoty narodowa roślina
Egiptu, Indii i Wietnamu
kwiat buddyzmu i hinduizmu



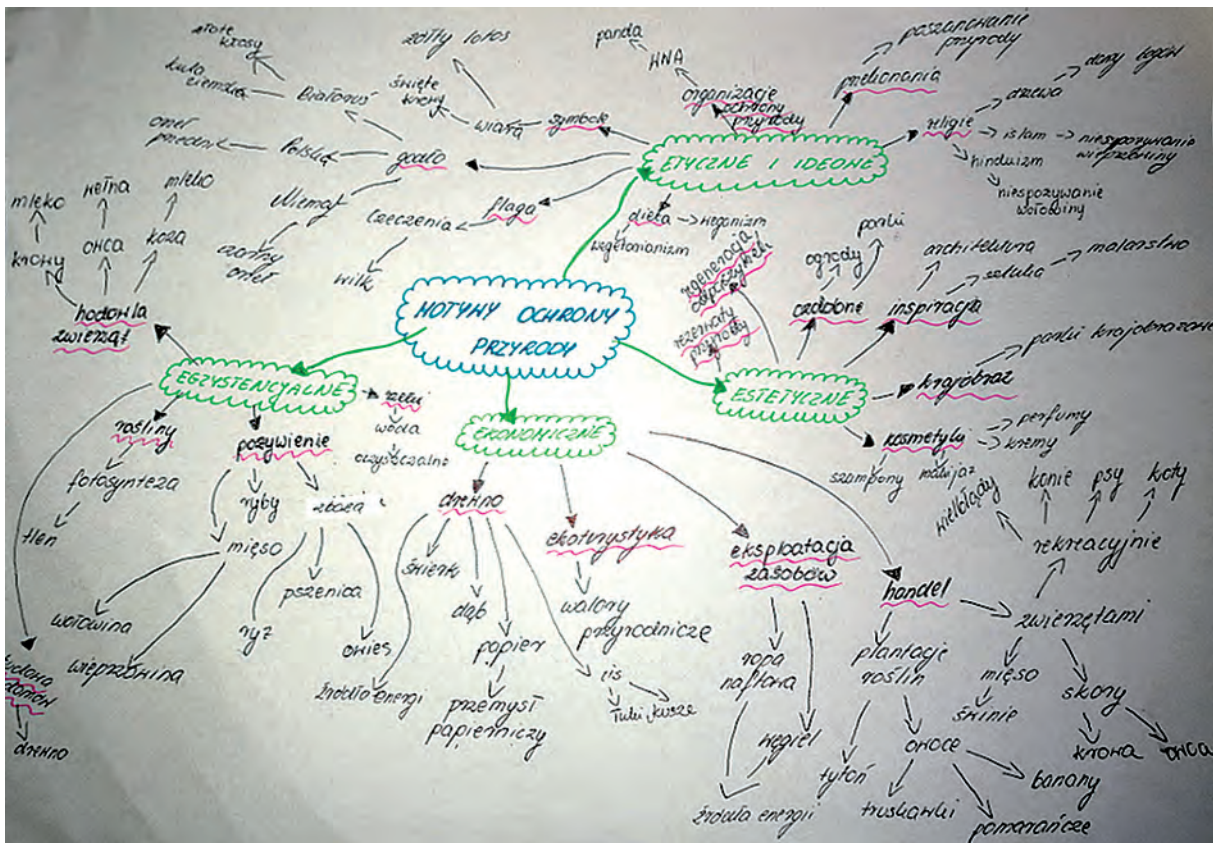
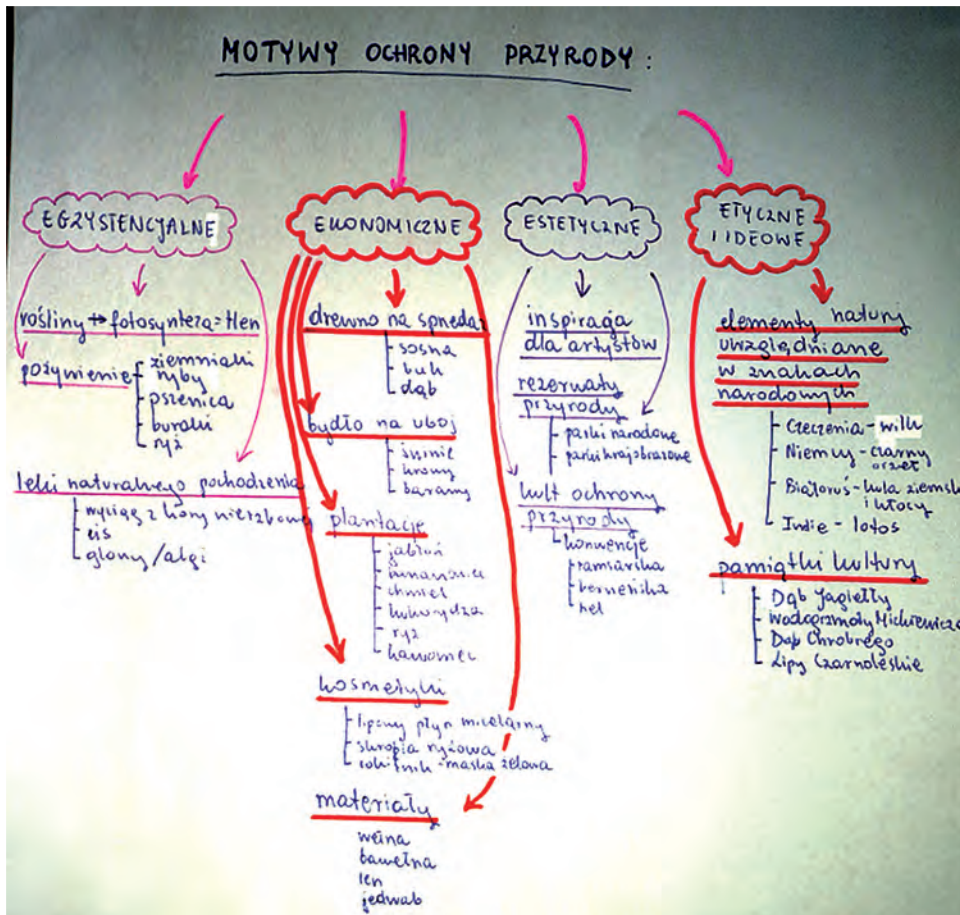
Wyspa Bali - Święty Malipi Gaj

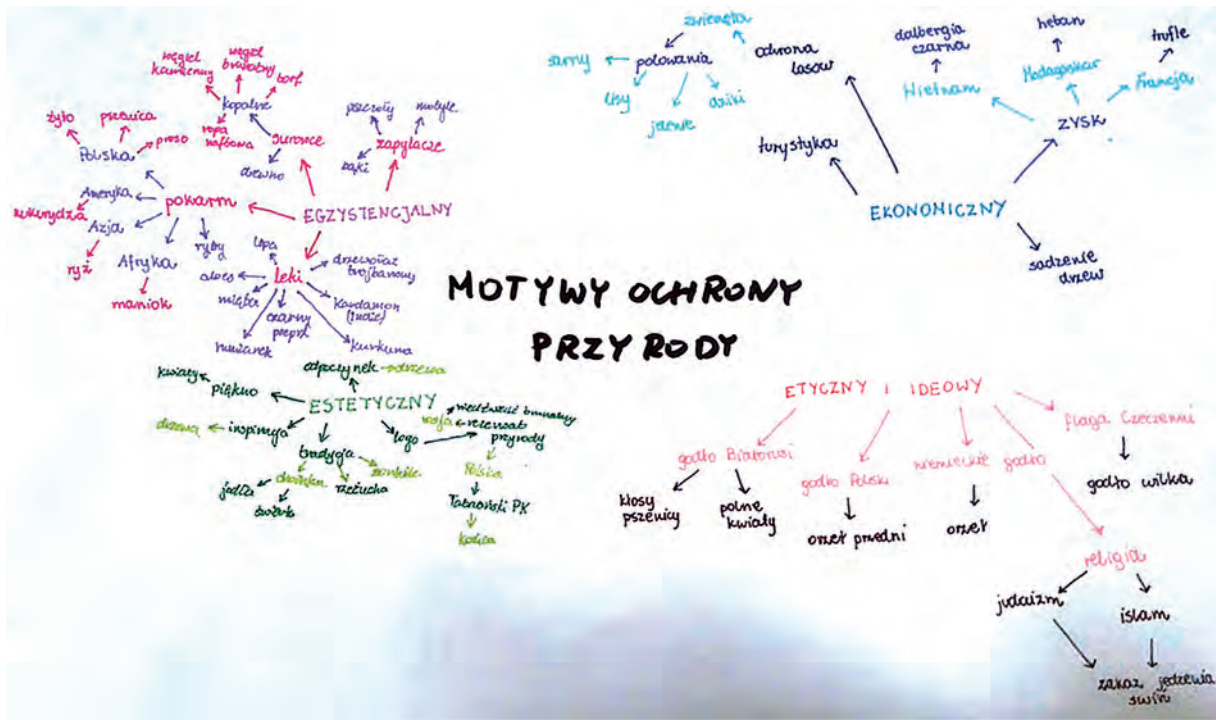


Dąb Chrobry, wedding
legendy szańdek
spokojna króla
Bolesława Chrobrego
i cesarza Ottona III.

Źródła ilustracji i fotografii:

- Trufle https://galeria.nagrzyby.pl/d/40579-1/trufla_letnia_1.jpg
- Mięta czarna
https://pl.wikipedia.org/wiki/Mi%C4%99ta_pieprzowa#/media/File:Mentha-piperita.JPG
- Cis pospolity
https://pl.wikipedia.org/wiki/Cis_pospolity#/media/File:Taxus_baccata_MHNT.jpg
- Wyspa Bali - Święty Małpi Gaj
https://www.epodreczniki.pl/reader/c/175203/v/latest/t/student-canon/m/iZ60GPVY5o#iZ60GPVY5o_d5e450
- Dąb Chrobry - https://pl.wikipedia.org/wiki/D%C4%85b_Chrobry#/media/File:Dab-Chrobry-2007.jpg
- Orzeł przedni - https://pl.wikipedia.org/wiki/God%C5%82o_Rzeczypospolitej_Polskiej
- Godło Białorusi https://pl.wikipedia.org/wiki/God%C5%82o_Bia%C5%82orusi
- Dalbergia czarna https://pl.aliexpress.com/price/casket-furniture_price.html
- Logo WWF http://www.wwf.pl/o_nas/historia/
- Wodogrzmoty Mickiewicza
https://pl.wikipedia.org/wiki/Wodogrzmoty_Mickiewicza#/media/File:Wodogrzmoty_Mickiewicza-Roztoka.jpg
- Małpi Gaj <http://www.tvp.pl/dla-dzieci/galeria/nela-mala-reporterka-najciekawsze-zakatki-swiata/25862128/psotliwe-makaki-zamieszkujace-malpi-gaj-na-indonezyjskiej-wyspie-bali-fot-wshutterstockcom/25862306>
- Gingko biloba http://static.scholaris.pl/main-file/874/milorzab-japonski-lisc_54052.jpg
- Logo LOP http://www.nowogard.pl/images/2014/03/28_LOP/lop8.jpg





Scenariusz lekcji wiedzy o społeczeństwie dla klasy drugiej liceum ogólnokształcącego

Opracowanie: Marcin Kozera, Agnieszka Zadrozna

Temat: *Hejt w drodze do szkoły*

Treści kształcenia (podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie):

Uczeń:

- 4.4) opisuje mechanizm i skutki społecznego wykluczenia oraz sposoby przeciwdziałania temu zjawisku,
- 6.5) rozpoznaje przejawy ksenofobii, antysemityzmu, rasizmu i szowinizmu i uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się tym zjawiskom – nastawienie społeczne do innych narodów,
- 8.7) rozróżnia tolerancję od akceptacji; ocenia ich znaczenie dla życia społecznego; – kultura innego narodu,
- 38.5) analizuje z punktu widzenia międzynarodowych standardów praw człowieka przypadki naruszania praw i wolności w różnych państwach; – względy kulturowe.

Cele kształcenia:

Uczeń:

- rozpoznaje przejawy rasizmu, szowinizmu, ksenofobii, antysemityzmu,
- w swoich wypowiedziach odnosi się do treści wielokulturowych,
- uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się rasizmowi, szowinizmowi i ksenofobii,
- przedstawia możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz tolerancji i równości, przywołuje adekwatne przykłady,
- znajduje informacje o naruszeniu praw człowieka,
- projektuje działania, które mogą przeciwdziałać łamaniu praw człowieka.

Metody pracy: pogadanka, burza mózgów, praca z danymi statystycznymi, praca z tekstem źródłowym, dyskusja

Formy pracy: praca indywidualna, praca w grupie

Środki dydaktyczne: komputer, rzutnik multimedialny, materiały ikonograficzne przedstawiające mowę nienawiści, dane statystyczne dotyczące mowy nienawiści w Polsce, lista wybranych organizacji pozarządowych z krótkim opisem działania.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel zapisuje na tablicy pojęcie *mowa nienawiści* i pyta uczniów o skojarzenia, które ono wywołuje. Uczniowie ustalają potoczne rozumienie terminu.
Nauczyciel zadaje następne pytanie: *Kto pada ofiarą mowy nienawiści?* Uczniowie na tablicy tworzą listę osób, grup.
Prowadzący podaje informację, czym jest *mowa nienawiści* – według Rady Europy.
Mowa nienawiści obejmuje wszelkie formy wypowiedzi, które szerzą, propagują czy usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nienawiści bazujące na nietolerancji m.in.: nietolerancję wyrażającą się w agresywnym nacjonalizmie i etnocentryzmie, dyskryminację i wrogość wobec mniejszości.
2. Na tej podstawie nauczyciel wyjaśnia pojęcia związane z mową nienawiści i otwiera dyskusję nt. Stereotypy dotyczące narodowości budzących przejawy rasizmu i ich odniesienie do rzeczywistości.
3. Dla pokazania sytuacji osób innej narodowości w Polsce nauczyciel przedstawia prezentację skróconego raportu przygotowanego przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami dotyczącego

obecności mowy nienawiści w życiu codziennym. <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Raport%20Mowa%20Nienawi%C5%9Bci,%20Mowa%20Pogardy,%2027.02.2017.pdf> (ss. 32, 44).

- Praca w grupach. Uczniowie otrzymują materiały dot. mowy nienawiści – ikonografia.

Analizując teksty źródłowe, szukają odpowiedzi na pytania:

Dlaczego mowa nienawiści jest zjawiskiem tak powszechnym?

Jakie są skutki występowania mowy nienawiści?

Na podstawie efektów pracy grup nauczyciel analizuje z młodzieżą przyczyny występowania mowy nienawiści oraz poszukuje propozycji rozwiązań tego problemu.

Rozmowa na temat różnych możliwości współistnienia obok siebie różnych kultur – nawiązanie do kultur mniejszości narodowych zamieszkujących tereny Polski.

Próba odpowiedzi na pytanie: *Jakie organizacje, instytucje zajmują się zwalczaniem mowy nienawiści?*

- Uczniowie otrzymują wykaz wybranych organizacji pozarządowych. Zadanie polega na znalezieniu tych organizacji, które zajmują się zwalczaniem mowy nienawiści na ulicy – zapis w zeszycie.
- Nauczyciel prezentuje stronę internetową fundacji Klamra oraz wyświetla zamieszczony tam krótki film przedstawiający akcje zamalowywania napisów mowy nienawiści. <http://klamra.org/filmy/mow-milosci/>).

Praca domowa (dla chętnych):

Uczniowie wyszukują miejsca, w których występują napisy mowy nienawiści, robią zdjęcia i zgłaszają Fundacji Klamra – napis do zamalowania.

Załączniki:

- lista organizacji pozarządowych,
- wykresy z badań nad mową nienawiści Centrum Badań nad Uprzedzeniami

Komentarz nauczyciela:

Zamierzone cele zostały zrealizowane. Uczniowie bardzo zaangażowali się w wykonywanie poszczególnych zadań. Co mnie najbardziej pozytywnie zaskoczyło, to zainteresowanie działalnością Fundacji Klamra, która zajmuje się zamalowywaniem obraźliwych napisów pojawiających się w przestrzeni publicznej. Młodzież zaczęła dostrzegać i zwracać uwagę na mowę nienawiści i zgłaszać jej przejawy wolontariuszom fundacji.

Takie lekcje są bardzo potrzebne. Młodzi ludzie tracą wrażliwość na hejt na ulicy, gdyż takimi hasłami są niemalże otoczeni. Pokazanie im, że słowa wywołują określone reakcje i wpływają na stosunek społeczeństwa do osób “innych”, mobilizuje sporą część uczniów do włączenia się w walkę o bardziej otwarty i tolerancyjny świat.

- uchodzczy.info -

Jakie organizacje mogą Ci pomóc?

Jakie organizacje mogą Ci pomóc?

Lista polskich organizacji pozarządowych zajmujących się zwalczaniem mowy nienawiści.

Otwarta Rzeczpospolita

Interwencje w przypadku przejawów uprzedzeń, mowy nienawiści i dyskryminacji w różnych formach; dokumentacja takich sytuacji. Zgłoszenia poprzez portal www.zglosnienawisc.otwarta.org. Email: otwarta@otwarta.org

Fundacja Klamra

Zamalowywanie hejtów na murach, warsztaty dla dzieci i młodzieży, graffiti promujące tolerancję. Email: biuro@klamra.org

Humanity in Action Polska

Edukacja na rzecz praw człowieka i kształcenia liderów zmian. Organizacja stworzyła wtyczkę do zgłaszania mowy nienawiści w internecie hejtalert.pl i portal wymiany praktyk w zakresie przeciwdziałania mowie nienawiści uprzedzuprzedzenia.org. Email: poland@humanityinaction.org

Hejtstop

Kampania Stowarzyszenia Projekt: Polska pod hasłem „Walka z mową nienawiści”. Stowarzyszenie prowadzi portal służący do zgłaszania mowy nienawiści i zawierający materiały edukacyjne hejtstop.pl. Email: kontakt@hejtstop.pl

Stowarzyszenie Nigdy Więcej

Monitoring wydarzeń rasistowskich i ksenofobicznych, działania edukacyjne skierowane do piłkarzy i kibiców. Email: redakcja@nigdywiecej.org

Naprawmyto.pl

Zgłoszenia mowy nienawiści w przestrzeni publicznej (kategoria: budynki). Zgłoszenia przyjmują miasta Czerwonak, Dąbrowa Górnicza, Jarocin, Lublin, Łazy, Marki, Mińsk Mazowiecki i Nysa.

Koalicja Przeciw Mowie Nienawiści

Koalicja organizacji zajmujących się zwalczaniem mowy nienawiści. Na portalu zamieszczone są informacje o nadchodzących wydarzeniach oraz szkoleniach. Email:

kampania@beznienawisci.pl

Amnesty International

Działanie na rzecz praw człowieka, w tym także akcje antydyskryminacyjne. Email: amnesty@amnesty.org.pl

Projekt Sieć Tolerancji

Prowadzenie badań dotyczących zjawiska mowy nienawiści w Polsce, przygotowywanie narzędzi prawnych umożliwiających pomoc w przypadkach mowy nienawiści i przestępstw z nienawiści, tworzenie materiałów edukacyjnych. Email: siectolerancji@wiedzialokalna.pl

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej

Prowadzą inicjatywę „Nie lajkuję, reaguję! – przeciwdziałanie mowie nienawiści w mediach społecznościowych”, której celem jest opracowanie oraz upowszechnianie narzędzi i metod przeciwdziałania mowie nienawiści w mediach społecznościowych. Email: agorska@ffrs.org.pl

Równość.info

Portal gromadzący informacje o kwestiach równościowych.

Centrum Edukacji Obywatelskiej

Centrum prowadzi projekt „Nienawiść. Jestem przeciw!” skierowany do szkół. Stworzyli także kurs internetowy dotyczący mowy nienawiści i prezentujący metody przeciwdziałania jej przejawom: [miej oko na nienawiść](http://miej_oko_na_nienawisc.pl). Email: malina.janusz@ceo.org.pl

Stowarzyszenie Homo Faber

Poradnictwo antydyskryminacyjne, szkolenia antydyskryminacyjne, zgłaszanie mowy nienawiści w przestrzeni publicznej w Lublinie. Email: piotr.skrzypczak@hf.org.pl

Nomada Stowarzyszenie na rzecz Integracji Społeczeństwa Wielokulturowego

Stowarzyszenie prowadzi warsztaty przeciwko przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz udziela wsparcia osobom doświadczającym przemocy motywowanej uprzedzeniami. Email: nomada@nomada.info.pl

Stowarzyszenie 9/12

Stowarzyszenie prowadzące działania zapobiegające dyskryminacji. Email: kontakt@9dwunastych.org

Fundacja Afryka Inaczej

Przeciwdziałanie dyskryminacji. Email: info@afryka.org

Centrum Wsparcia Imigrantów i Imigrantek

Monitoring i przeciwdziałanie dyskryminacji i mowie nienawiści. Email: centrum@cwii.org.pl

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej

Rozwijanie i upowszechnianie edukacji antydyskryminacyjnej. Towarzystwo koordynuje prace Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej, zrzeszającej 58 organizacji. Email: biuro@tea.org.pl

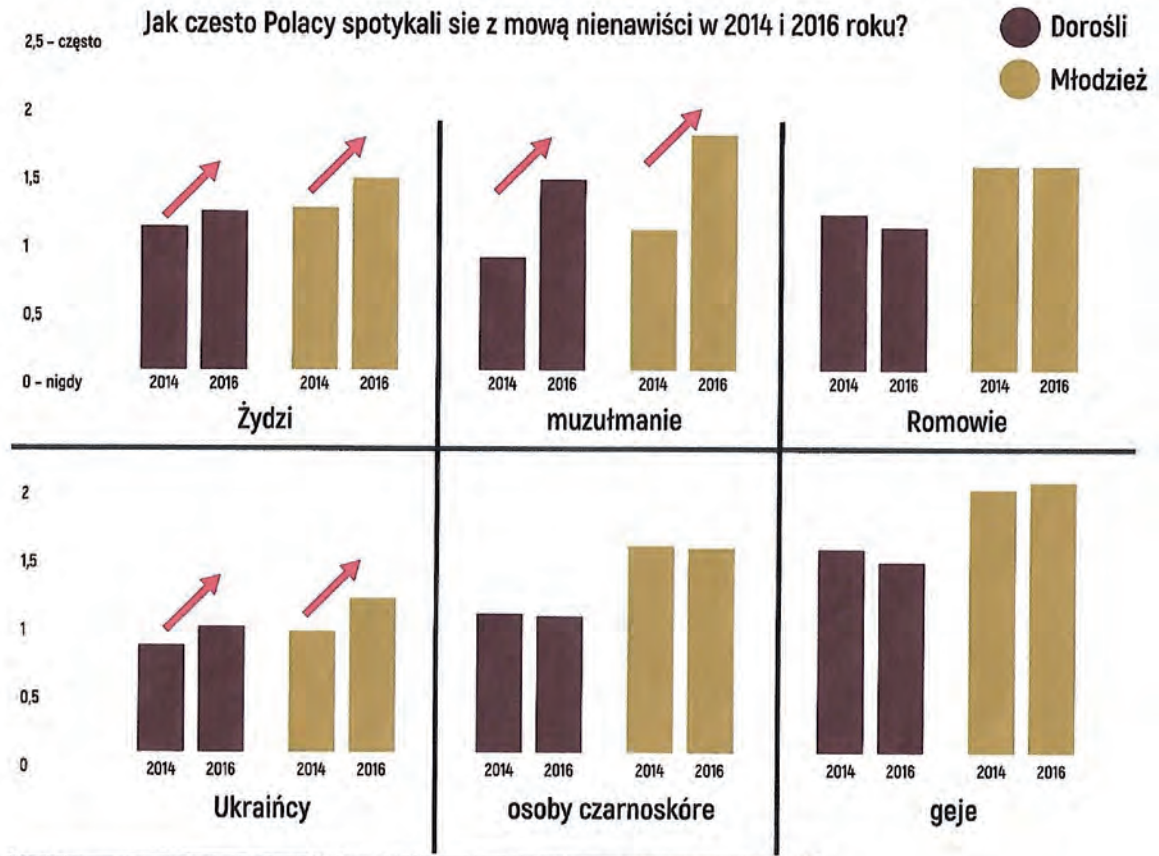
Fundacja Dialog Pheniben

Edukacja antydyskryminacyjna; przeciwdziałania mowie nienawiści. Email: biuro@dialogpheniben.pl

<http://uchodzcy.info/mowa-nienawisci/jakie-organizacje-moga-ci-pomoc>

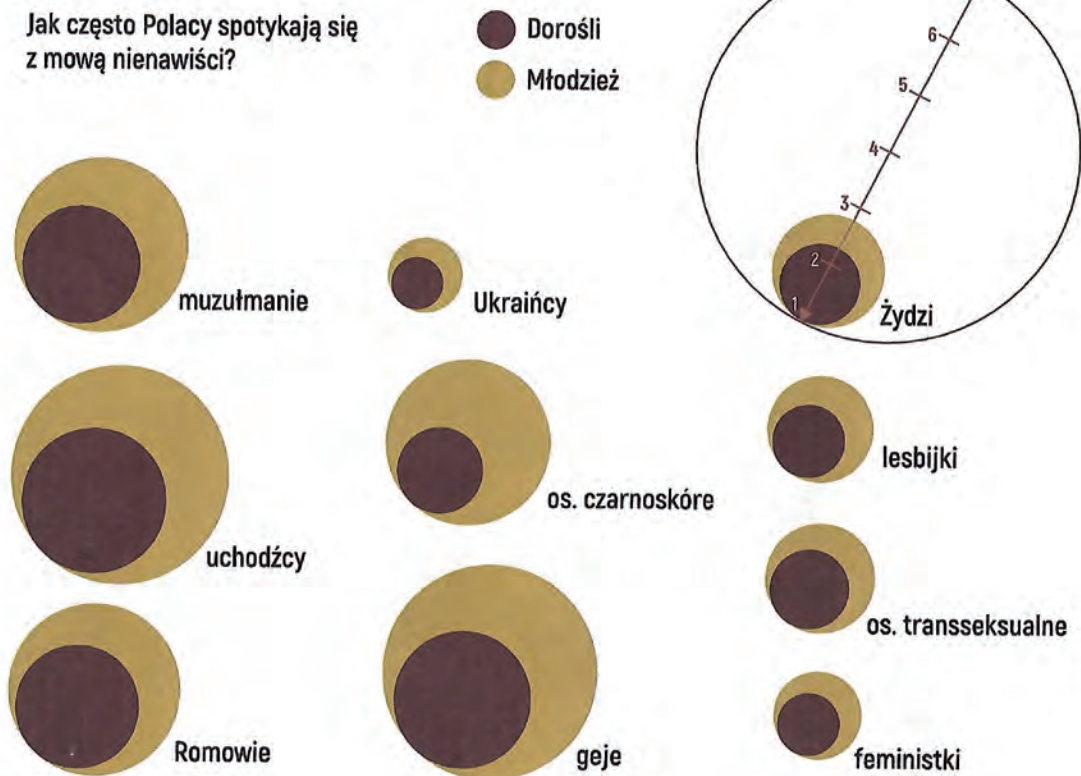
Ten artykuł dostępny jest na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL).

Załącznik 2 – wykresy z badań nad mową nienawiści Centrum Badań nad Uprzedzeniami



Rycina 7. Częstość kontaktu z mową nienawiści względem 6 grup mniejszościowych w latach 2014-2016. Czerwone strzałki zwracają uwagę na wzrost.

Jak często Polacy spotykają się z mową nienawiści?



Rycina 3. Średnia spostrzegana częstość kontaktu z mową nienawiści względem poszczególnych mniejszości. Skala: 1 – bardzo rzadko, 7 – bardzo często.

Scenariusz lekcji języka japońskiego dla klas I–III liceum ogólnokształcącego

Opracowanie: Justyna Połacieniec

Temat: *Japońska ceremonia parzenia herbaty*

Treści kształcenia:

- Krótka historia parzenia herbaty w Japonii.
- Etapy podstawowej ceremonii parzenia herbaty.
- Utensylia stosowane przy ceremonii parzenia herbaty.
- Różnice kulturowe związane z parzeniem herbaty w różnych krajach.

Cele:

Uczeń potrafi:

- wymówić japońskie słowa dotyczące utensyliów i ceremonii parzenia herbaty,
- wskazać i nazwać poszczególne utensylia,
- samodzielnie wykonać podstawową ceremonię parzenia herbaty,
- wskazać różnice pomiędzy polską tradycją parzenia herbaty a japońską oraz innymi znanymi mu kulturami,
- rozpoznać czy „japońska herbata” jest zaparzona poprawnie,
- wskazać podstawowe różnice w smaku pomiędzy typowymi japońskimi słodyczami a polskimi,
- rozpoznać japońskie znaki kanji i przyporządkować je do danego słowa związanego z ceremonią parzenia herbaty.

Metody pracy:

- pogadanka,
- metoda ćwiczeń praktycznych,
- prezentacja,
- dyskusja,
- burza mózgów

Formy pracy:

- praca indywidualna,
- praca w grupie

Środki dydaktyczne:

- prospekty dla uczniów (załącznik nr 1),
- oryginalne japońska utensylia do parzenia herbaty,
- oryginalna sproszkowana japońska herbata matcha oraz oryginalne japońskie słodycze (różne rodzaje, słodkie i słone),
- gorąca woda do parzenia herbaty,
- tatami (zamiast tatami może być zwykły koc o podobnych wymiarach).

Przebieg lekcji:

1. Przedstawienie tematu, celów i założeń lekcji.
2. Ekspozycja utensyliów, nauka wymowy poszczególnych słów, uczniowie odczytują i powtarzają nowe słowa, następnie wskazują na dany przedmiot spośród pokazanych utensyliów.
3. Wybór grupy uczniów (ok. 6 osób) do prezentacji parzenia herbaty. Uczniowie siadają na tatami, zostaje wybrany gospodarz ceremonii, pozostali uczniowie to goście. Nauczyciel jako

pierwszy przeprowadza ceremonię parzenia herbaty, jednocześnie opowiadając o poszczególnych etapach ceremonii. (załącznik nr 1)

4. Poczęstunek oryginalnymi japońskimi słodyczami.
5. Uczniowie próbują samodzielnie parzyć herbatę.
6. Dyskusja nt. różnic kulturowych dot. parzenia herbaty na świecie.
7. Dyskusja nt. różnic kulturowych dot. słodyczy.
8. Czyszczenie utensyliów, sprzątnięcie miejsca ceremonii.
9. Podsumowanie lekcji, wrażenia uczniów.

Komentarz nauczyciela:

Uczniowie z zainteresowaniem uczestniczyli w lekcji dot. ceremonii parzenia herbaty. Chętnie zgłaszali się do samodzielnego parzenia herbaty i z zaciekawieniem próbowali japońskich słodyczy. Większość uczniów była zaskoczona smakiem i konsystencją japońskiej herbaty. Jednym smakowała, innym nie. Podobnie było z japońskimi słodyczami.

Uczniowie chętnie dzielili się swoimi spostrzeżeniami dot. różnic w parzeniu herbaty w Polsce i Japonii. Młodzież próbowała również odnieść się do tradycji parzenia herbaty w innych kulturach. Jednak ich niewielka wiedza na ten temat ograniczała dyskusję. Myślę, że dobrym pomysłem na ulepszenie tego aspektu lekcji, byłoby przygotowanie przez nauczyciela dodatkowych informacji/filmiku/prezentacji dot. parzenia herbaty w innych częściach świata. Ponadto, do dyskusji można dodać podpunkt dot. podobieństw kulturowych parzenia herbaty w różnych krajach. Analogicznie należałoby potraktować temat słodyczy: jak smakują tradycyjne słodycze w poszczególnych kulturach, znaleźć podobieństwa i różnice, etc.

Załącznik 1

茶道 (chadou) – Japońska ceremonia herbaty

1. Utensylia:

- a) 茶碗 (chawan) – czarka na herbatę
- b) 抹茶 (matcha) – sproszkowana zielona herbata
- c) 茶筥 (chasen) – bambusowa miotełka do mieszania herbaty
- d) 茶杓 (chashaku) – bambusowa łyżeczka do odmierzania herbaty
- e) 茶筥立て (chasen-tate) – stojak na miotełkę
- f) 急須 (kyuusu) – czajniczek z gorącą wodą
- g) 茶巾 (chakin) – lniana ściereczka
- h) 建水 (kensui) – pojemnik na zużytą wodę
- i) お菓子 (okashi) – słodycze

2. Pięć etapów podstawowej japońskiej ceremonii herbaty:

I Wnieś utensylia do pokoju (zaczynij od słodyczy).

II Oczyszczyć przybory.

III Przygotuj herbatę (2 miarki matcha i 50 ml gorącej wody).

IV Wyczyść i złóż razem wszystkie utensylia.

V Opuść pokój, zabierając ze sobą wszystkie przybory.

3. Ważne rzeczy do zapamiętania:

- a) Pokój herbaciany ok. 3m2, proste dekoracje, ale bardzo przemyślane.
- b) Gospodarz i goście zachowują się według konkretnych, utartych zasad. Prostota ceremonii bez zbędnych ruchów.
- c) **Tatami** – tradycyjna mata japońska, używana do pokrywania podłogi. Poprawna pozycja siadu – sylwetka wyprostowana, na kolanach, pośladkami dotykając pięt (formalne okazje).
- e) **Urasenke** (裏千家) – Jedna z głównych i najstarszych szkół Drogi Herbaty.
- f) Pełna ceremonia parzenia herbaty trwa nawet do 4 godzin.

LOESJE JAKO NARZĘDZIA LITERACKIE W PRACY MIĘDZYKULTUROWEJ

WSTĘP

Poniżej prezentowane metody pracy oparte są na elementach kreatywnego pisania, które w twórczy sposób aktywizują grupę i pozwalają jej wspólnie wypracować teksty, będące bazą do dalszych działań. Oparte są częściowo na warsztatach Loesje, które inkorporują narzędzia literackie do działań kulturalno-społecznych. Metoda stymuluje twórcze i krytyczne myślenie, ćwiczy umiejętność pracy w grupie, pozwala na przeprowadzenie dyskusji na tematy interesujące daną grupę. Pokazuje, jak korzystać z wolności wyrażania własnej opinii przy jednoczesnym poszanowaniu poglądów innych osób.

Warsztaty i narzędzia literackie, które wykorzystuje Loesje, łatwo adaptować do grup w różnym wieku i o różnorodnych zainteresowaniach, a rezultaty zajęć – krótkie teksty – stanowią idealną bazę do działań takich jak kampanie społeczne. Dzięki zaangażowaniu w tworzenie haseł oraz opracowanie możliwości ich dalszego zastosowania – uczestnicy poczują się bardziej odpowiedzialni za wdrożenie zaplanowanych przez siebie działań.

IDEA LOESJE

Loesje [czyt. Luszje] powstała w 1983 roku, kiedy grupa przyjaciół spotkała się w Arnheim (Holandia). Chcieli powołać do życia inicjatywę, która stałaby się konstruktywną alternatywą dla negatywnego przekazu w mediach, stanowiącego komentarz do bieżących problemów społecznych i politycznych, a także zalewu reklam. Swój pomysł nazwali holenderskim imieniem żeńskim, stąd plakaty Loesje funkcjonują też jako myśli wypowiedane przez młodą dziewczynę, komentującą otaczającą ją rzeczywistość. Polskim odpowiednikiem imienia mogłaby być Luśka albo Lusja. Loesje ma również rodzinę, a jej członkowie czasem wypowiadają na plakatach.

Przez lata idea rozwinęła się w sieć grup lokalnych obecnych w blisko 30 krajach na świecie. Działalność Loesje ma pobudzać do refleksji, twórczego myślenia oraz aktywizmu społecznego, zwłaszcza na poziomie lokalnym. Jej celem jest promowanie wolności wypowiedzi, która ma mobilizować ludzi, aby reagowali na wszystko, co się dookoła nich dzieje. Loesje nie jest organizacją o bardzo sformalizowanych zasadach. Jest bardziej ruchem, który inspirowanie do aktywności, praktykowania wyrażania swoich myśli i opinii w konstruktywny sposób.

Charakterystycznym działaniem Loesje jest organizacja warsztatów twórczego pisania, podczas których powstają teksty na plakaty. Plakaty utrzymane są w minimalistycznej, czarno-białej stylistyce, podkreślającą wagę tekstu i znaczeń, które ze sobą niesie. Plakaty można nieodpłatnie pobierać ze stron loesje.org i loesje.pl i wykorzystywać na wszelkie niekomercyjne sposoby. Stąd, tematycznie wybrane hasła, mogą z powodzeniem stać się częścią działań w szkole, promujących np. otwartość, tolerancję, a nawet czytelność.

Loesje nie mówi ludziom, co mają myśleć, unika moralistycznego tonu. Krótkimi hasłami zachęca do samodzielnej refleksji, krytycznego spojrzenia na rzeczywistość. Takie założenie może stać się również punktem wyjścia do myślenia o każdej kampanii społecznej. Loesje sama w sobie nie jest kampanią, ale długofalowym działaniem kulturalno-społecznym. Zawarte w publikacji informacje stanowią więc przede wszystkim inspirację do działań, które mogą przybrać charakter bardziej sprecyzowanej tematycznie kampanii. Wybrane ćwiczenia z powodzeniem mogą wykorzystać też nauczyciele języka polskiego czy języków obcych, którzy chcieliby sprawdzić elastyczność językową swoich uczniów.

OMÓWIENIE METODY

Warsztaty są autorską metodą opracowaną przez międzynarodową organizację Loesje International i wykorzystywane przez grupę Loesje Polska. Bazują na technikach kreatywnego pisania, a ich metodologia wykorzystuje zabawę słowem. Stymulują do aktywnej wymiany wiedzy, doświadczeń i poglądów w każdej części. Ukazują, jak konstruktywnie korzystać z wolności wypowiedzi – wyrażać własne opinie, szanując przy tym zdanie innych uczestników. Pomagają w rozwijaniu indywidualnych umiejętności i twórczego myślenia poprzez współdziałanie.

Prosta forma sprzyja adaptacjom dla grup o różnych zainteresowaniach i w różnym wieku. Dzięki temu można ją wykorzystywać do realizacji rozmaitych tematycznie warsztatów, szkoleń, ćwiczeń edukacyjnych. Stąd ćwiczenia opisane poniżej należy traktować jako warsztaty inspirowane metodą Loesje lub oparte na poszczególnych narzędziach literackich włączonych w warsztaty, nie zaś jako typowy warsztat Loesje.

Aby przeprowadzić w szkole czy grupie typowy warsztat – którego efektem będą nowe hasła podpisane imieniem Loesje – należy przyjść na otwarte warsztaty organizowane przez Loesje Polska, po których doświadczeni moderatorzy udzielą dodatkowych wskazówek, albo skontaktować się z Loesje mailowo.

Mocne strony:

- łatwa do adaptacji w zależności od liczby i wieku uczestników, zakresu tematycznego, możliwości czasowych,
- angażuje wszystkich uczestników przez całe zajęcia, zapewniając im znaczną anonimowość,
- rozwija miękkie kompetencje społeczne uczestników, ucząc ich pracy w grupie oraz krytycznego, samodzielnego i twórczego myślenia w sytuacjach zadaniowych; ćwiczy umiejętności wypowiedziania się we własnym i obcych językach,
- może być wykorzystana jako narzędzie do integracji grupy,
- pozwala sprawdzić ogólną wiedzę i umiejętność jej wykorzystania,
- potrzebne są tylko proste materiały,
- dobra metoda na lekcje w ramach zastępstw, wyjazdy integracyjne, wymiany młodzieżowe.

Słabsze strony:

- wiedzę indywidualną uczestników sprawdza w ograniczonym zakresie,
- trudno przewidzieć, jakie będą ostateczne efekty pracy grupy i ich jakość,
- w zależności od tempa pracy grupy, mogą zostać przekroczone ramy czasowe i może być konieczne modyfikowanie warsztatów w trakcie ich trwania (np. tworzenie krótszej listy skojarzeń, gdy już na początku zajęć jest jasne, że grupa pracuje powoli).

Prosta metodologia warsztatów nie wymaga od uczestników wcześniejszego doświadczenia w technikach kreatywnego pisania. Dzięki temu można skierować je do szerokiego grona odbiorców bez obawy, że warsztaty się nie powiodą.

PRZYGOTOWANIE WARSZTATÓW

Do przeprowadzenia zajęć potrzebne są:

- duży stół albo stoły ustawione tak, aby siedzący przy nim uczestnicy tworzyli okrąg oraz mogli się wzajemnie widzieć i swobodnie podawać sobie kartki,
- krzesła ustawione wokół stołu,
- kartki A4, najlepiej biały papier do drukarki – 3x liczba uczestników,
- długopisy, najlepiej niebieskie albo czarne – dla każdego uczestnika (optymalnie, jeśli długopisy są takie same; zapewnia to wypowiedziom większą anonimowość),
- kolorowe flamastry lub kredki – dla każdego uczestnika,
- markery,

- wydruki już istniejących plakatów Loesje (dla przykładu – pomogą omówić stylistykę i konstruktywny wydźwięk tekstu, wskażą potencjalną długość haseł; warto poszukać haseł tematycznie powiązanych z planowanymi działaniami oraz takich, które będą interesujące dla uczestników ze względu na ich wiek czy zainteresowania),
- opcjonalnie można przygotować przykłady kampanii społecznych, które będą stanowić inspirację dla uczestników – ze względu na temat, oryginalność hasła czy realizacji (te materiały mogą przydać się szczególnie podczas warsztatów redakcyjnych).

Grupa warsztatowa liczy zwykle 10–15 osób. Przy grupie powyżej 15 osób, można podzielić ją na dwie mniejsze grupy, pracujące w osobnych pomieszczeniach albo różnych terminach. Warsztaty da się zrealizować również z mniejszą grupą, liczącą np. 5 osób łącznie z moderatorem.

PRZEBIEG WARSZTATÓW

Warsztaty inicjują dyskusję na wybrane przez uczestników tematy, których zakres może modyfikować prowadzący. Ich przebieg można określić jako demokrację w praktyce – uczestnicy biorą aktywny udział w każdej części, decydując o ich szczegółowym przebiegu, w tym o tematach, na jakie będą się wypowiadać. Zasady warsztatu zapraszają do konstruktywnego korzystania z wolności słowa – ćwiczą umiejętność praktykowania i wyrażania własnej opinii przy jednoczesnym poszanowaniu odmiennych poglądów. Stymulują uczestników do poszukiwania pomysłów i rozwiązań, a nie skupiania się na negatywnym ocenianiu zjawisk czy wypowiedzi innych osób.

Moderator jest jednocześnie uczestnikiem – nie tylko wydaje polecenia i tłumaczy kolejne etapy zajęć, ale sam aktywnie bierze w nich udział. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby warsztaty były moderowane przez dwie osoby. Prowadzący wówczas dzielą się zakresem obowiązków. Optymalnie, jeśli moderatorzy nie siedzą blisko siebie – zapewnia to lepszą dynamikę warsztatu, pozwala też szybciej zauważyć, jeśli któryś z uczestników nie zrozumiał poleceń i wybrany etap wymaga dodatkowego wytłumaczenia.

Aktywne uczestnictwo moderatora pozwala na ukierunkowanie stylu wypowiedzi (konstruktywność, autorskość, nieobrażanie innych) w sposób, który nie poucza – prowadzący, podobnie jak inne osoby, wypowiada się anonimowo na kartkach, tworząc przykłady tekstów. Ogranicza to element bieżącego oceniania, który mógłby zniechęcić uczestników do dalszego wyrażania własnego zdania.

Warsztaty przeprowadzone metodą Loesje szybko integrują grupę wokół wybranej tematyki, pozwalają uczestnikom zdecydować o dokładnym brzmieniu tematów, na które będzie dyskutować cała grupa. Zajęcia są inspirujące i motywujące – ich efekty widać od razu po zakończeniu, a powstałe na warsztatach teksty stanowią bazę do dalszych działań, o których decydują sami uczestnicy.

Kreatywne pisanie trwa około 3 godzin zegarowych, zależnie od wielkości grupy i tempa pracy. Poniższe scenariusze zawierają jednak wskazówki, jak wykorzystać wybrane części warsztatów, by móc korzystać z nich także na typowej lekcji szkolnej.

I KREATYWNE PISANIE

A. WPROWADZENIE

Jeśli uczestnicy nie znają się, powinni się sobie przedstawić, np. na taśmie papierowej albo kartkach mogą napisać swoje imię czy pseudonim (to, jak inni powinni się zwracać do nich podczas warsztatu). Można też poprosić o głośne przedstawienie się i powiedzenie, czego dany uczestnik oczekuje od warsztatów, czy są jakieś pytania, co do przebiegu itp.

Poinformuj krótko o przebiegu zajęć, czasie ich trwania i metodach pracy.

B. ROZGRZEWKA

Rozgrzewkę można potraktować jako osobne ćwiczenie – przy odpowiedniej modyfikacji i pilnowaniu tempa pracy, można ją przeprowadzić w około pół godziny. Jest metodą, którą łatwo modyfikować zależnie od zajęć, w trakcie których chcemy ją wykorzystać. Można ukierunkować ją tak, aby sprawdzić zakres wiedzy z danego przedmiotu oraz wykorzystać do sprawdzenia elastyczności

językowej, a także integracji klasy czy grupy – ćwiczy umiejętność wspólnej pracy, rozwijając miękkie kompetencje społeczne.

Inspirowana jest zabawą językową znaną jako *cadavre exquis*, praktykowaną przez surrealistów, stąd można ją przeprowadzić, także omawiając ich twórczość.

Część A

Czas trwania: 15–20 minut (zależnie od tempa pracy grupy)

Każdy uczestnik otrzymuje czystą kartkę A4, którą trzyma pionowo. Uczestnicy wpisują na kartkach wielkimi literami („drukowanymi”) swoje kolejne skojarzenia, aż na każdej znajdzie się 5–8 słów-skojarzeń (liczba zależy od wielkości i tempa pracy grupy, decyduje o niej prowadzący). W tej części uczestnicy wymieniają się kartkami, podając je kolejnym osobom. Ważne, aby kartki były podawane tylko na znak prowadzącego.

Ćwiczenie sprawdza ogólną elastyczność językową i twórcze myślenie. Stąd – w zależności od zadanego w części B tekstu – może stać się też zadaniem na sprawdzenie poziomu elastyczności w posługiwaniu się wybranym językiem obcym czy opanowania słownictwa z wybranego działu. Jego przebieg możesz łatwo zmodyfikować pod kątem tematyki i zadanego w drugiej części tekstu.

- Poproś, aby uczestnicy zapisali w lewym górnym rogu kartki pierwsze słowo, które przychodzi im do głowy (dowolne; na wszelki wypadek w szkole możesz poprosić o wykluczenie wulgaryzmów).
- Gdy wszyscy zapiszą słowo-skojarzenie, na znak prowadzącego, uczestnicy podają swoją kartkę następnej osobie, po ich prawej stronie.
- Poproś, by każdy przeczytał po cichu pierwsze słowo na podanej mu kartce i dopisał poniżej skojarzenie z tym słowem.
- Gdy każdy zapisze drugie słowo-skojarzenie, poproś, aby podać kartki w prawo.
- Poproś, aby pod drugim słowem na liście uczestnicy dopisali swoje skojarzenie z tym słowem (tylko z drugim słowem).
- Kolejne skojarzenia są dopisywane analogicznie, w kolumnie, do ostatniego słowa na liście skojarzeń, aż uzbiera się 5–8 słów (zależnie od wielkości grupy i tempa jej pracy).
- Poproś, aby każdy wybrał z listy 3 dowolne słowa i zakreślił je w kółko.
- Uczestnicy podają swoją kartkę osobie po prawej stronie.
- Poproś, aby na otrzymanej kartce, pod listą skojarzeń, każdy narysował poziomą kreskę na całą szerokość kartki.
- W kolejnych rundach podać uczestnicy zapisują pod kreską 3–4 słowa lub frazy, które mogą ukierunkować późniejszą pracę indywidualną, jeśli zajęcia dotyczą konkretnej tematyki. W nieukierunkowanej wersji ćwiczenia, prowadzący może poprosić kolejno o wpisanie czasownika (np. czynności wykonywanej w kuchni); postaci fikcyjnej, z którą chętnie by się zaprzyjaźnili (np. z kreskówką, lektur); miejsca (np. w którym uczestnicy nie chcieliby spędzić wakacji); obuwia, którego nie lubią nosić – polecenia do tej części przygotuj przed zajęciami.
- Po ostatniej rundzie, poproś o narysowanie poziomej kreski pod drugą częścią listy, a następnie o podanie kartki do osoby po prawej stronie.

Część B

Czas trwania: 15–20 minut (zależnie od tempa pracy grupy)

W tej części uczestnicy tworzą indywidualnie tekst, w którym muszą wykorzystać słowa zakreślone w kółko na liście skojarzeń (nad pierwszą kreską) i słowa/frazy zadane przez moderatora. Uczestnicy mogą wykorzystać również inne słowa, potrzebne do sformułowania logicznej treści. Nie muszą już pisać wielkimi literami.

Zadaniem będzie napisanie definicji słowa, które jako pierwsze w kolejności zostało zakreślone w pierwszej części listy skojarzeń. Możesz poprosić wszystkich o przepisanie tego słowa pod drugą kreską.

W przypadku ukierunkowanego tematycznie ćwiczenia, możesz poprosić wszystkich uczestników o stworzenie definicji tego samego słowa/pojęcia. Każda będzie na pewno inna. Definicja powinna odzwierciedlać rzeczywistość, choć nie będzie typowo słownikowym wyjaśnieniem. Możesz podkreślić, że definicje będą nietypowe, ponieważ do wykorzystania zostanie zestaw przypadkowych słów.

Po stworzeniu zadań, każdy czyta na głos swoją pracę (w przypadku bardziej ograniczonego czasu można poprosić tylko ochotników lub wybrać kilka osób).

Po rozgrzewce poproś uczestników o sprzątnięcie stołu – powinny zostać na nim tylko długopisy i czyste kartki, napoje czy przekąski.

C. WYBÓR TEMATÓW

Na kartkach A4 uczestnicy proponują tematy do dyskusji, na które następnie każdy wypowiada się indywidualnie. Podczas warsztatów nieukierunkowanych, tematy odzwierciedlają zainteresowania i obserwacje społeczno-kulturalne uczestników, nawiązując do wydarzeń lokalnych i globalnych. Każdy może zaproponować 1–2 tematy.

- Przedstaw organizacyjne sprawy związane z wyborem tematów:
 - jedna kartka = jeden temat;
 - każdy ma prawo zaproponować jeden temat; na koniec będzie okazja, żeby 1–3 osoby zaproponowały dodatkowe (potrzebnych jest tyle tematów, ilu jest uczestników pisanie, włącznie z moderatorem/ami; jeśli grupa jest bardzo aktywna, możesz swoją kartkę komuś „oddać”);
 - temat powinien być zapisany wielkimi literami i oddzielony od reszty kartki poziomą kreską;
 - jeśli decydujesz się na warsztat ukierunkowany tematycznie, przygotuj kilka tematów wcześniej (wydrukuj/napisz na kartkach przed warształem) i przedstaw uczestnikom; spytaj, czy któreś z propozycji nie wydają im się zbyt podobne – jeśli tak, tematy można albo połączyć na jednej kartce albo wybrać tylko jeden ze zbyt podobnych;
 - przy warsztatach ukierunkowanych – pamiętaj, aby tematy były dość różne i aby sformułować je w sposób dość konkretny i pobudzający do dyskusji (zamiast „Wolność wypowiedzi” lepszy będzie „Po co nam wolność wypowiedzi” czy „Jak korzystać z wolności wypowiedzi”; zamiast „Relacje społeczne” lepsze będzie „Relacje społeczne w parku”). Dobrze zostawić przynajmniej połowę kartek na propozycje uczniów, również niepowiązane z zakresem warsztatów – wnosi to różnorodność oraz wpływa na inspirujące przenoszenie skojarzeń z jednego tematu na inny.
- Wytłumacz na przykładach, jak sformułować dobry temat:
 - dobry temat nie jest za szeroki (np. „Konflikt” czy „Kultura” są bardzo ogólnymi tematami, każdy rozumie je inaczej, co rozprasza dyskusję; lepsze będą np. „Jak rozwiązywać konflikty”, „Dlaczego ludzie się kłócą/Jak się dobrze kłócić” czy „Kultura głośnych rozmów w autobusie”, „Co nam daje otwartość na inne kultury”);
 - nie jest zbyt zawężony; nie może dotyczyć tematu, którym interesuje się jedna czy dwie osoby z grupy – zbyt wąski temat lepiej przenieść na ogólny poziom;
 - jest krótki, może zawierać elementy zabawy słowem;
 - może być poważny, ale też absurdalny, abstrakcyjny, lekki („Co myśli kot”) – ważne, aby zachować balans w stylistyce i zakresie tematów;
 - jest otwarty, zaprasza do dyskusji – może być pytaniem, otwartym stwierdzeniem;

- na negatywne kwestie stara się spojrzeć z perspektywy możliwych rozwiązań (np. „Jak ułatwić cudzoziemcom uczenie się języka polskiego” zamiast „Cudzoziemcy nie uczą się polskiego”);
- może być cytatem, np. z mediów – nagłówkiem czy tezą z ostatnio przeczytanego artykułu (przy czym osoba, która proponuje temat, nie musi się z nim zgadzać);
- jeśli ktoś nie ma od razu sformułowanego tematu, może krótko opowiedzieć o problemie, jaki chce poruszyć – zadaniem całej grupy i prowadzącego będzie pomoc w doprecyzowaniu tematu.
- Gdy zbierze się odpowiednia liczba tematów, zbierz kartki i przeczytaj je na głos.
- Tematy pozwól uczestnikom rozlosować dopiero, gdy skończysz tłumaczyć etap pisania; dobrze, jeśli uczestnicy nie zaczynają od tematu zaproponowanego przez siebie.
- Zakończenie tego etapu jest dobrym momentem na krótką przerwę (5–10).

D. TWORZENIE HASEŁ

Kartki z tematami krążą wśród uczestników, którzy wypowiadają się dopisując swoje skojarzenia z tematami lub/i wypowiedziami innych osób. Ta część inspirowa do refleksji nad otaczającym światem, procesami kulturowymi i społecznymi, zagadnieniami lokalnymi, do twórczego spojrzenia na problemy i aktywizmu społecznego. Pobudza kreatywność, ćwiczy umiejętności językowe i pracy w grupie.

- Wytłumacz uczestnikom ideę pisania: będą prowadzić między sobą pisemną dyskusję, burzę mózgów (wytłumacz pojęcie burzy mózgów, jeśli uczestnicy go nie znają):
 - ważne będzie pisanie konstruktywnych/pozytywnych tekstów, będących odpowiedziami na problemy i propozycjami rozwiązań;
 - zachęć do zabawy słowem (zabawa metaforą i dosłownością skojarzeń, przekształcanie utartych powiedzeń, przysłów);
 - istotne będzie prowadzenie na kartkach konstruktywnej dyskusji (nie obrażamy innych przez swoje wypowiedzi), a nie krytyki totalnej („Nie znasz się”, „Nic nie umiesz”);
 - jako jedną z technik pisania i inspirację możesz podać konstrukcję żartu językowego: pierwsza część opisuje jakąś typową, schematyczną sytuację, później następuje zaskakująca puenta, odwrócenie schematu; możesz dodatkowo zwrócić uwagę, że nie chodzi o pisanie żartów, które mają coś/kogoś wyśmiać, ale oparcie się na metodzie schemat-zaskoczenie.
- Przekaż „techniczne” wskazówki co do tego, jak pisać:
 - piszemy wielkimi literami (jak podczas rozgrzewki);
 - nie piszemy przez całą szerokość kartki od lewej do prawej, ale w „boksach” – organizujemy tekst tak, jak wersy w wierszach – łamiemy je niekoniecznie według zdań, możemy w osobnej linii wyróżnić jedno słowo, na którym szczególnie nam zależy;
 - wypowiedzi mają być krótkie: mogą być pojedynczymi słowami-skojarzeniami; krótkim zdaniem czy równoważnikiem zdania; nieco dłuższym, dwu- trzyzdaniowym tekstem;
 - zastrzeż, że nie chodzi o pisanie mini-rozprawek, ale krótkich haseł;
 - można pominąć interpunkcję – ona narzuca interpretację; na warsztatach zastępuje ją organizacja tekstu w krótkie fragmenty i kolejne linie – w ten sposób łatwo zaznaczyć, co jest nagłówkiem/pierwszym zdaniem, a co rozwinięciem myśli;
 - nie martwimy się przesadnie ortografią – ewentualne błędy można poprawić w trakcie redakcji;
 - podczas warsztatów z młodzieżą, możesz poprosić o nieużywanie wulgaryzmów – w języku codziennym zwykle ich nadużywamy i tracą swoje znaczenie;
 - gdy skończy się pierwsza strona kartki, piszemy na odwrocie.
- W wyjaśnieniu stylistyki tekstu pomogą już obecne plakaty Loesje – wskazując na nie podkreśl:
 - zwięzłość tekstu (zwykle to dwa zdania albo równoważniki zdań);
 - konstruktywny przekaz (motywuja do działania; podkreślają pozytywne zjawiska);

- unikanie złośliwych komentarzy czy cynizmu;
- niektóre od razu sprawiają, że chcemy się uśmiechnąć;
- zabawę słowem, która pomaga w zwięzłych i wieloznacznych wypowiedziach;
- brak interpunkcji;
- rolę tekstu, w tym celu poprosz, aby uczestnicy wyobrażali sobie, że ich tekst może trafić w miejsce, gdzie trzeba coś szybko przeczytać, np. do mediów społecznościowych, na tablicę ogłoszeń – to pomoże im w dobraniu długości tekstu.
- Podaj przykłady, jakich sformułowań używać, jeśli chcemy skrytykować czyjś tekst: np. zamiast „Nie znasz się” lepiej napisać „Myślę inaczej” i podać konkretne inne rozwiązanie, pomysł – nie krytykujemy wtedy osoby, ale wypowiedź.
- Zaznacz, że podczas pisemnej dyskusji/burzy mózgów w zasadzie wszystkie wypowiedzi są dobre, poza takimi, które wnoszą krytykę totalną albo są odpowiedziami „zamkniętymi”, nie generującymi dalszej dyskusji (typu: „tak”, „nie”, „nie wiem”, „nie zgadzam się”) i nie następuje po nich rozwinięcie.
- Podkreśl, że na etapie pisania ważne jest przede wszystkim wypowiadanie się; dobór słów może być na tym etapie jeszcze roboczy – jeśli tekst będzie zawierać ciekawą myśl, dokładne brzmienie zostanie dopracowane podczas redakcji końcowej.
- Uczestnicy mogą wypowiadać się w odniesieniu do tematu lub tylko jego części albo prowadzić dyskusję z wypowiedziami innych uczestników – nie ma problemu, jeśli z czasem wypowiedzi zaczynają być one odległe od tematu (o ile są konstruktywne w tonie).
- Spytaj, czy uczestnicy mają pytania i odpowiedz na te, które się pojawiają.
- Podaj przybliżony czas, jaki uczestnicy będą mieć na pisanie – zdecyduj o tym w zależności od tego, ile masz czasu na całe warsztaty, ile zajęły one dotychczas itp. Pisanie nie powinno trwać krócej niż 20–25 minut.
- Każdy uczestnik zaczyna od tematu wylosowanego przez siebie albo wyznaczonego przez moderatora; w swoim tempie pisze kilka pierwszych skojarzeń-wypowiedzi – gdy skończy, odkłada kartkę na środek stołu, aby mogli wypowiadać się na niej inni.
- Teraz każdy pracuje indywidualnie – uczestnicy wymieniają się tematami, kładąc je na środek stołu i biorąc je stamtąd; każdy sam decyduje, ile czasu poświęca danemu tematowi, ale warto zwrócić uwagę, czy ktoś nie przetrzymuje kartki/ek za dłużej (może to oznaczać, że niepotrzebnie pisze, np. mini-rozprawkę).
- Warto zachęcać, aby każdy wracał do tematu przynajmniej raz – w ten sposób może na bieżąco brać udział w dyskusji i odnosić się do nowych wypowiedzi.
- Pisanie jest etapem, w trakcie którego lepiej nie robić przerw dla całej grupy, ale dać uczestnikom możliwość wyjścia na kilka minut, gdy potrzebują przerwy indywidualnej.

E. WYBÓR TEKSTÓW

Po zakończeniu pisania, uczestnicy wybierają teksty, które uważają za inspirujące i warte dalszej dyskusji.

- Rozdaj uczestnikom kolorowe flamastry lub/i kredki – każdy powinien otrzymać inny odcień, żeby później można było jednoznacznie policzyć głosy.
- Każdy powinien mieć przed sobą kartkę z tematem (obojętnie jakim); jeśli tematów było więcej niż uczestników – wybrane dwie kartki (najlepiej takie, gdzie jest mało tekstów) sklej/zepnij ze sobą, wówczas jedna osoba będzie w jednej kolejce zaznaczać teksty z obu.
- Podaj zasady wyboru:
 - każdy może oddać jeden głos na dowolny tekst, który uznaje za inspirujący (jedna osoba nie może zakreślić dwa razy tego samego tekstu);
 - można zakreślać teksty napisane przez siebie i przez innych;
 - można zakreślić wybrany fragment hasła;

- można nie zakreślić żadnego tekstu, jeśli przy danym temacie nic do nas szczególnie nie przemawia;
- na tym etapie już nie można dopisywać nowych haseł (nie wszyscy będą mogli je później przeczytać), ewentualne nowe pomysły uczestnicy mogą zapisać indywidualnie na osobnych kartkach i przynieść je na redakcję końcową.
- Uczestnicy zaczynają od kartki, którą otrzymali; gdy wszyscy zakreślą wybrane przez siebie teksty, poprosz o podanie kartek do kolejnej osoby w prawo.
- Dalsza praca wygląda podobnie jak podczas rozgrzewki – uczestnicy czytają i zakreślają na kolejnej kartce teksty (mogą zakreślać już zaznaczone wcześniej), a gdy wszyscy skończą – poprosz o podanie kartek do kolejnej osoby po prawej.
- Zdarza się, że wybór tekstów zajmuje uczestnikom dużo czasu – jeśli masz dość ograniczony czas na warsztaty, staraj się podczas zakreślania zadawać pytania typu „Czy ktoś potrzebuje jeszcze czasu?“, które sugerują uczestnikom konieczność szybkiego decydowania.
- Gdy kartki z tematami wrócą do osób, które od nich zaczęły, poprosz o podliczenie głosów w najczęściej zakreślanych tekstach (wyróżniają się one wizualnie spośród reszty) – np. gdy grupa liczy 10 osób, niech będą to teksty z przynajmniej 5 zakreśleniami; jeśli zauważysz, że jest wiele tekstów, które mają dużo zakreśleń, lepiej poprosz o znalezienie takich, które mają 6 albo więcej i odwrotnie w przypadku, gdy widzisz, że na kartkach jest dość mało często zakreślanych tekstów.
- Spytaj, czy na czyjejś kartce jest więcej niż np. 8 zakreśleń (zależnie od wielkości grupy) – jeśli tak, poprosz, żeby ta osoba przeczytała temat + często zakreślany tekst (i inne teksty, które spełniają kryterium „więcej niż ...”).
- Zarządź kolejkę czytania „w prawo”: kolejne osoby będą czytać temat i najczęściej zakreślane teksty; może zdarzyć się, że przy niektórych tematach nie będzie często zakreślanych tekstów – wówczas, dla informacji całej grupy, poprosz o przeczytanie tylko tematu.
- Najczęściej typowane teksty stają się bazą do redakcji końcowej.

Tak powstały zbiór haseł, a szczególnie najczęściej zakreślane teksty, potraktujcie jako bazę do dalszych działań. Teksty są jeszcze nieco robocze, stąd dobrze przewidzieć także czas na ich redakcję. Pozwoli dopracować ich styl, a także dogłębniej zastanowić się nad ideą, jaką chcecie w tekście przekazać.

Poniżej znajdują się wskazówki, na co zwrócić uwagę przy redagowaniu haseł. Po etapie redakcji można wykorzystać teksty, adaptując je wizualnie – mogą to być proste wydruki na kolorowych kartkach, ale też prace graficzne, kolaże – zależnie od tego, ile czasu przeznaczono na realizację działań.

Należy pamiętać, że taki zbiór tekstów nie jest też hasłami Loesje, mimo że warsztaty opierają się na tej metodzie. Aby hasła z zajęć miały szansę stać się plakatami Loesje, trzeba przesłać je do grupy Loesje Polska: warsztaty@loesje.pl. Doświadczeni moderatorzy wezmą je na dalszy warsztat, aby mieć pewność, że hasła oddają idee i wartości towarzyszące Loesje. Hasła, które przejdą pomyślnie ten etap redakcji, zostaną podpisane imieniem Loesje i udostępnione do ogólnego użytku w zasobach na loesje.pl oraz loesje.org – dzięki temu również inni będą mogli niekomercyjnie wykorzystywać te hasła w swoich działaniach.

II. WARSZTATY REDAKCJI KOŃCOWEJ

- Jeśli redakcja odbywa się innego dnia niż pisanie, zorganizuj jeszcze raz rozgrzewkę – to może uczestnikom myśleć w mniej schematyczny sposób. Rozgrzewka może być krótsza niż podczas pisania (np. krótsza lista skojarzeń), przygotuj też inne zadanie.
- Część zasadnicza: opiera się na wytypowanych na warsztatach pisanie tekstach. Uczestnicy wybierają z reguły 10–20 tekstów, a redakcja służy przedyskutowaniu ich pod kątem treści, jakie niosą oraz tego, czy spełniają funkcję konstruktywnej krytyki inspirującej do działania.
- Podstawowe zasady konstruktywnej krytyki:

- jej celem jest przedstawienie odmiennego zdania czy pomysłu, przy jednoczesnym poszanowaniu opinii innej osoby,
- odnosi się do poglądów/pomysłu, a nie osoby je prezentującej,
- skupia się na konkretach (w przypadku pracy nad tekstem, będzie to poszukiwanie kolejnych wersji i zmian w brzmieniu, a nie np. ogólne stwierdzenie „Ten tekst jest beznadziejny”),
- przeplata informacje negatywne z pozytywnymi (np. „Podoba mi się ogólny pomysł na tekst, ale jego druga część jeszcze nie brzmi dobrze”),
- unika informacji niesprawdzonych, potocznych opinii, które trudno zweryfikować,
- nie zawiera krytyki totalnej (np. „Nic nie umiesz”),
- nie zawiera agresji słownej.
- Wybrane podczas pisania teksty spisz i wydrukuj – np. jako listę, z której będziesz korzystać w trakcie redakcji (czytając hasła na głos; przepisując na bieżąco tylko te, nad którymi uczestnicy zdecydują się pracować dalej) albo jako pojedyncze teksty na kartkach A4.
- Jeśli redakcja odbywa się tego samego dnia, co pisanie – w trakcie przerwy między tymi modułami przepisz na osobne kartki najczęściej zakreślane teksty.
- W trakcie redakcji można tekst całkowicie odrzucić (bez dyskusji – np. gdy tekst nie jest autorski; albo w trakcie dyskusji – gdy nie udaje się go przekształcić), zmodyfikować w różnym stopniu albo przyjąć w brzmieniu z kreatywnego pisania – trzecia opcja zdarza się najrzadziej, w tekście zazwyczaj poprawiana jest przynajmniej stylistyka.
- Zwykle w trakcie redakcji większość tekstów jest odrzucana, gdyż wiele okazuje się cytatami albo ogólnikowymi stwierdzeniami, co odbiera im moc przekazu.
- Podczas redakcji końcowej w bardziej przemyślany sposób uczestnicy nadają kolejnym hasłom cechy „dobrego tekstu”:
 - starają się je skrócić, dążąc do kondensacji treści (często osiągananej za pomocą zabawy słowem);
 - dyskutują, czy zawierają konstruktywny przekaz (motywuja do działania; podkreślają pozytywne zjawiska),
 - oceniają, czy w ich odczuciu teksty nie mają obraźliwego tonu, nie pouczają nadmiernie lub nie krytykują, opierając się na złośliwym komentarzu,
 - dyskutują potencjalną wieloznaczność przekazu,
 - oceniają, czy hasła zachęcają do uśmiechu,
 - sprawdzają autorskość: czy znają dany tekst jako cytat, czy słyszeli podobną opinię i w jakiej sytuacji itp. Teksty z pisania sprawdźcie także w Google.
- Wyznaczniki dobrego tekstu nie są jednoznaczne, nie musi mieć wszystkich cech wymienionych powyżej. Najważniejsze są autorskość i konstruktywny przekaz.
- Jako prowadzący jesteście odpowiedzialni za moderowanie dyskusji; możliwe jest moderowanie warsztatów przez 2–3 prowadzących, ale nie możecie sobie przeszkadzać oraz musicie wzajemnie szanować swoje zdanie i umiejętnie wyrażać odmiennie opinie; jeśli moderatorzy się ze sobą nie zgadzają – jest to idealna okazja, aby dać innym uczestnikom przykład konstruktywnego prowadzenia dyskusji.
- W trakcie redakcji moderator zadaje pytania i słucha opinii grupy oraz pilnuje porządku, aby uczestnicy nie przekrzykiwali się, szanowali swoje zdanie itp.
- Nie ma jednego schematu prowadzenia dyskusji, ważne jest zadawanie kolejnych pytań (od ogółu do szczegółu) dotyczących tekstu, nad którym właśnie pracujecie, oraz stymulowanie grupy do wyrażania opinii i tworzenia modyfikacji hasła.
- Od ogółu do szczegółu: na początek przeczytaj wersję tekstu z warsztatów i zadawaj pytania ogólne, np. „Co sądzicie o tym tekście”, „Czy wam się podoba? (Dlaczego)”, „Co do was mówi?”, i stopniowo zacznij dopytywać o szczegóły, np. „Co byście zmienili w tym tekście? (Dlaczego)”, „Czy zachęca do refleksji? (Jakiej)”, jeśli tekst ma negatywny wydźwięk – „Jak go przekształcić, żeby był pozytywny?”, „Jak go przekształcić, żeby sprawił, że się uśmiechniecie?”

- Podczas dyskusji zadawaj pytania otwarte, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi „Tak” albo „Nie”.
- Pytania zamknięte zadawaj, gdy podczas dyskusji trudno stwierdzić, jaki jest podział zdań w grupie i czy warto dalej pracować nad tekstem – wówczas będzie to demokratyczny i szybki sposób na policzenie rozłożenia głosów, np. „Kto chce nad tym tekstem pracować dalej?”.
- Pytania zamknięte przydają się także w sytuacji, gdy grupa wypracowała więcej niż jedną wersję tekstu i trudno uczestnikom zdecydować się, którą wybrać – wówczas zaproponuj, że każdy może zagłosować raz na daną wersję (być może komuś podobają się 2 z 3 wersji) albo poprosz o wskazanie tylko jednej wersji.
- Kolejne modyfikacje tekstu zapisuj np. na tablicy/flipczarcie albo markerem na kartkach i zawsze tak, aby mogli widzieć je wszyscy uczestnicy.
- W trakcie dyskusji jako moderator dbasz o jakość tekstu – stosuj podpowiedzi, proponuj kolejne wersje tekstu, ale unikaj proponowania mocnych przekształceń w tekście (te powinny wyjść od uczestników) i nie narzucaj swojego zdania jako jedynego właściwego – grupa powinna czuć, że tekst wypracowała wspólnie.
- Podczas dyskusji możesz zwrócić uwagę uczestników na mechanizm warsztatów – w trakcie spotkania inspirujemy się wzajemnie: bez tekstu z pisanie nie byłoby bazy do redakcji, bez kolejnych opinii i propozycji zmian na redakcji, nie powstałaby ostateczna wersja.
- Co jakiś czas możesz prosić, aby uczestnicy wyobrażali sobie, że plakat trafi w przestrzeń, gdzie trzeba go szybko przeczytać, np. w mediach społecznościowych albo przechodząc obok niego, gdy wisi na tablicy ogłoszeń – to pomoże im w dobraniu długości tekstu.
- Jeśli nie masz takiej możliwości na bieżąco, uprzedź uczestników, że po warsztatach sprawdzisz jeszcze hasła w wyszukiwarce Google, aby mieć pewność, co do ich autorskości.

Na potrzeby kampanii tworzonej z młodzieżą, kryteria wyboru tekstów można zmienić i dostosować do poruszanej przez nią tematyki. Ważne jest, aby tekst był autorski (albo wykorzystywał cytaty w twórczy sposób) oraz przemawiał do całej grupy albo większości uczestników warsztatów, by mogli się z hasłem identyfikować i czuć odpowiedzialni za jego rozprzestrzenianie.

Po nadaniu tekstom ostatecznego brzmienia, można je dowolnie opracować graficznie. Może towarzyszyć im tematyczna ilustracja, poszczególne wyrazy mogą mieć różny kolor czy wielkość. Wygląd hasła można też modyfikować zależnie od nośnika.

DOBRY TEKST LOESJE

- pobudza do refleksji
- niesie konstruktywne (pozytywne) przesłanie
- można go interpretować na różne sposoby
- sprawia, że ludzie się uśmiechają
- krytykuje bez osądzania, unika moralistycznego tonu
- ma autorski charakter (nie jest cytatem; nie jest zbyt podobny do już istniejących tekstów; nie jest obiegową opinią, której trudno przypisać autorstwo)

Większość tekstów z plakatów Loesje nie spełnia wszystkich powyższych kryteriów jednocześnie. Najważniejsze jest konstruktywne przesłanie oraz autorskość – bez tych dwóch komponentów tekst z warsztatów nie może trafić na plakat podpisany imieniem Loesje.

Plakaty Loesje są minimalistyczne: zwykle zawierają jedynie hasło, podpis „Loesje” i opcjonalnie stopkę kontaktową (adres mailowy, www). Utrzymane są w czarno-białej kolorystyce, krój czcionki jest prosty i nie zawiera żadnych ozdóbek.

W miarę dostępności, moderatorzy Loesje mogą też pomóc w przeprowadzeniu warsztatów i przygotowaniu plakatów.

DYSKUSJA NA FLIPCZARTACH

Jeśli trudno znaleźć trzy-cztery godziny na dłuższy warsztat opisany powyżej, możesz zainspirować się tą metodą i opracować tematy, które rozwieszicie z uczestnikami w przestrzeni szkoły.

Zrób z uczniami burzę mózgów, podczas której zbierzecie interesujące was tematy – sformułujcie je tak, aby zapraszały do dyskusji. Przygotujcie flipczarty z tematami i rozwieście w miejscach, w których uczniowie mogą zatrzymać się i włączyć w dyskusję, dopisując swoje wypowiedzi.

Do flipczartów można dołączyć krótką instrukcję, np. z prośbą o pisanie w formie pytań, porównań, zdań opartych na skojarzeniach, wyolbrzymieniu itp. (uwzględniając jednak to, że część osób nie skorzysta z instrukcji).

W wyznaczonym terminie należy zebrać flipczarty, przeanalizować zebrane na nich teksty oraz przerehabilitować je i zaplanować ich dalsze wykorzystanie.

KOLORYSTYKA

Podczas pracy nad kampanią społeczną warto, aby grupa zwróciła uwagę na kolorystykę przygotowywanych do niej materiałów, np. czy lepsze będzie bardziej wyraziste tło o nasyconych barwach i silnie oddziałujących na emocje (jak czerwień), czy stonowanych (jak błękity). Oddziaływanie kolorów możecie przedyskutować w grupie w podobny sposób jak podczas rozmów o hasłach. Odbiór barw jest oparty na emocjach, stąd możesz zadawać kolejne pytania otwarte, np. „Jakie emocje budzi w was taki kolor (tła/tekstu)?”, „Co bardziej przykuwa uwagę – tło czy tekst? (Dlaczego?)”, „Na co wolicie bardziej zwrócić uwagę – na tekst czy grafikę/tło?”.

Jeśli grupa zdecyduje się w ramach kampanii nakręcić film, można inspirować się podstawowymi informacjami zawartymi w książce „Jeśli to fiolet, ktoś umrze. Teoria koloru w filmie” autorstwa Patti Bellatoni (Wydawnictwo Wojciech Marzec, Warszawa 2010).

Same plakaty Loesje cechuje minimalistyczna estetyka – ich podstawowa wersja to czarny tekst na białym tle, co sprawia, że wizualnie wyróżniają się w natłoku kolorowych reklam czy memów. Jeśli w ramach waszej kampanii zdecydujecie się wykorzystać gotowe plakaty Loesje, dopuszczalne są też modyfikacje w wyglądzie – np. plakaty można wydrukować na kolorowym papierze, aby na szkolnej tablicy ogłoszeń wyróżniały się na tle innych czarno-białych wydruków A4.

WYKORZYSTANIE HASEŁ

Sposoby rozprzestrzeniania haseł grupa ustala wspólnie. Zakładając, że teksty powstałe na warsztatach staną się hasłami kampanii, ich wykorzystanie zależy tylko od grupy – jej pomysłowości, możliwości czasowych, dostępnych materiałów.

Przykładowe proste i w większości nisko kosztowe możliwości rozprzestrzeniania haseł:

- plakaty
- naklejki (drukowane; wykonane stemplem)
- stemple
- szablony (np. wycięte z tektury, wykonane z pvc)
- przypinki i magnesy (można poszukać organizacji lub instytucji, która posiada maszynkę do samodzielnego wykonania przypinek i poprosić o udostępnienie – wtedy kosztem będą tylko komponenty)
- zakładki do książek (np. zostawione w bibliotece „do wzięcia”)
- murale (zrealizowane metodą szablonu lub na bazie obrazu z rzutnika)
- koszulki, torby (wykonane własnoręcznie nietoksycznymi farbami do materiałów, które można kupić w sklepach dla plastyków; teksty można wykonać na bazie szablonu wyciętego z grubszego papieru, np. 120g)

W przypadku wykorzystania nośników takich jak plakat, naklejka, szablon czy mural – warto podkreślić, że rozprzestrzenianie ich w sposób legalny zwiększy wiarygodność kampanii i jej wartość społeczną. Sprawi, że odbiorcy skupią się na przekazie, a nie ewentualnej krytyce nośnika.

PLAKATY LOESJE W SZKOLE

Do realizacji kampanii uczestnicy mogą wykorzystać również już istniejące plakaty Loesje, które można nieodpłatnie pobrać pobierać jako pliki pdf z archiwów na stronie Loesje Polska (www.loesje.pl, głównie hasła w języku polskim) i Loesje International (www.loesje.org, hasła w różnych językach).

Plakaty ze stron Loesje można wykorzystywać w celach niekomercyjnych bez dodatkowej konsultacji z Loesje. Plakaty można także cytować, np. przygotowując inne opracowanie graficzne hasła i dodając ilustrację, jednak tekst należy zachować w oryginalnym brzmieniu (w tym uwzględnić podpis Loesje oraz brak interpunkcji).

Przykładowe hasła Loesje, które można wykorzystać do kampanii na temat wielokulturowości, szeroko pojętej otwartości i tolerancji, praw człowieka:

- Przestańmy się integrować / zacznijmy razem żyć
- Umysł / otwarte 24h
- Kto ty jesteś / Polak mały / żółty / czarny / albo biały
- Kochaj Wietnamczyki / jak oni tobie / Nam, kolega Loesje
- Czy życie może być sztuką / bez podziału na role społeczne
- Wśród pytań / jest wiele odpowiedzi/alności
- Podaj dłoń / masz przecież dwie
- ABCD / LGBT / WXYZ
- Prawa człowieka / ważniejszy jest człowiek czy prawo
- Prawa człowieka / czy nie wystarczy nim być
- Od jakiej reguły / jesteś wyjątkiem
- Podróż dookoła świata / nie próbujcie tego w domu

TŁUMACZENIE PLAKATÓW LOESJE

Ćwiczenie można przeprowadzić w trakcie jednej lekcji. Będzie też narzędziem, które pozwoli sprawdzić elastyczność językową, wiedzę grupy z wybranego poziomu słownictwa i gramatyki oraz umiejętności tłumaczenia krótkich tekstów.

Uczestnicy pracują w podgrupach. W każdej powinna być jedna osoba zapisująca tłumaczenia ustalone przez całą grupę – może ją wybrać grupa albo wskazać nauczyciel. Grupy siedzą przy wspólnych stołach, a uczestnicy widzą się nawzajem. O ile to możliwe, grupy warto rozdzielić przestrzennie tak, aby nie słyszały się wzajemnie.

W trakcie ćwiczenia nauczyciel pełni rolę prowadzącego i wydaje polecenia.

Potrzebne będą wybrane wcześniej plakaty z tekstami Loesje, dostosowane do poziomu znajomości języka, kartki A4 oraz długopisy i markery (kolor bez znaczenia).

CZĘŚĆ A

Czas trwania: 15–20 minut (zależnie od tempa pracy grupy i poziomu trudności wybranych tekstów).

Każda grupa otrzymuje zestawy plakatów z tekstami Loesje, dobranymi do poziomu słownictwa i znajomości gramatyki, oraz kilka czystych kartek A4. Kierunek tłumaczenia ustala prowadzący.

- Zależnie od poziomu językowego uczestników:
 - Przygotuj pary plakatów o analogicznych tekstach (np. „Mind / open 24h” oraz „Umysł / otwarte 24h”), łatwych do przełożenia dla grupy, które nie zawierają np. bardziej skomplikowanej struktury gramatycznej, składniowej czy nie są idiomami. Rozdaj grupom (1) tylko

teksty w wybranym języku albo (2) połowie grup rozdaje teksty polskie, a połowie angielskie oraz poprosz o przetłumaczenie tekstów.

- Przygotuj teksty o zróżnicowanym poziomie, w tym teksty trudne do przełożenia zawierające, np. idiomy, elementy gier słownych, specyficzny kontekst kulturowy, który trudno oddać w innym języku. Wówczas możesz poprosić o przetłumaczenie tekstów zarówno dosłowne (prawie dosłowne) oraz tłumaczenie z próbą oddania specyfiki językowej tekstów.
- Poprosz, aby uczestnicy zapoznali się w swoich grupach z przedstawionymi im tekstami plakatów oraz wspólnie postarali się je przetłumaczyć i zapisali swoje propozycje na czystych kartkach A4 (wiele tekstów na jednej kartce, sposób zapisu nie musi oddawać układu graficznego plakatu).
- Każda grupa pracuje indywidualnie, a podział i sposób pracy między osoby znajdujące się w danej grupie nie jest narzucony – uczniowie mogą ustalać całość tłumaczenia wspólnie, stworzyć podgrupy, podzielić się tekstami do opracowania indywidualnego. Musisz jednak zwrócić uwagę, czy nikt nie zostaje wykluczony z procesu przygotowywania tłumaczeń.
- Obserwuj postępy pracy wszystkich grup. Jeśli któraś skończy dużo wcześniej niż inne – możesz poprosić, aby na osobnej kartce A4, przy użyciu markera, grupa napisała tłumaczenia tak, by przypominały wydrukowany plakat Loesje.
- Jeśli któraś bądź wszystkie grupy nie zdążą z przetłumaczeniem wszystkich zadanych im tekstów, możesz zdecydować o dodatkowym czasie na wykonanie pracy albo zakończyć tę część niezależnie od tego, czy wszystkie teksty zostały przetłumaczone.

CZĘŚĆ B

Czas trwania: 15–20 minut (zależnie od tempa pracy grupy, liczby tekstów)

W tej części grupy prezentują swoje tłumaczenia, a rolą nauczyciela lub/i innych grup jest komentowanie ich pod kątem gramatycznym, stylistycznym, leksykalnym.

W celu zaangażowania uczniów, zależnie od zestawu wybranych tekstów oraz poleceń do wykonania, możesz prosić, np. o:

- Przeczytanie wybranego tłumaczenia przez jedną grupę, a następnie krótkie skomentowanie lub/i porównanie z tłumaczeniami innych grup – jeśli zadane teksty się powtarzały. W przypadku, gdy tłumaczenia znacznie się różnią, uczniowie wybierają ich zdaniem najtrafniejsze i najbardziej poprawne oraz uzasadniają wybór. Na koniec zaprezentuj oryginalny tekst z tłumaczenia na plakacie Loesje (możesz też poprosić uczestników o komentarz tej wersji tłumaczenia) oraz skomentuj poprawność tłumaczeń przygotowanych przez grupy.
- Jeśli połowa grup otrzymała teksty polskie, a połowa angielskie – na zmianę czytają przygotowane przez siebie teksty i porównują swoje tłumaczenia z tekstami oryginalnych plakatów, otrzymanych przez inne grupy. Na bieżąco komentuj poprawność tłumaczeń.
- Gdy praca opierała się na bardziej idiomatycznych tekstach – na początku prezentowane są tłumaczenia dosłowne, a następnie próby odnalezienia odpowiedników powiedzeń, idiomów, oddania kontekstu w innym języku. Poza poprawnością tłumaczeń możesz skomentować także historię wybranych powiedzeń, do których odnoszą się teksty czy zjawisk kulturowych. Jest to również baza do wyjaśnienia specyfiki tłumaczeń dosłownych i niedosłownych.

Można wybrać pary już istniejących tekstów z archiwów Loesje (np. angielski oryginał, polskie tłumaczenie). Na koniec uczniowie mogą porównać swoje tłumaczenia z plakatami Loesje.

Można również dokonać tłumaczenia wybranych tekstów i przygotować plakat samodzielnie (w edytorze tekstu albo ręcznie). Można także wysłać propozycje tłumaczeń na adres: warsztaty@loesje.pl. Wówczas moderatorzy Loesje przygotowują układ graficzny plakatu, zachowując stylistykę plakatów.

HISTORIE W SZEŚCIU SŁOWACH

To technika literacka, którą można zainkorporować w warsztat oparty na metodzie Loesje, a także swobodnie wykorzystywać jako samodzielne narzędzie pracy. Na wykonanie ćwiczeń opartych na tej metodzie wystarczy jedna lekcja, można ją też zastosować na flipczartach rozwieszonych w szkole.

To technika inspirowana niezwykle krótką opowieścią Ernesta Hemingwaya zawartą w sześciu słowach (six word story): „Na sprzedaż: buty dziecięce, nigdy nienoszone” (For sale: baby shoes, never worn). Skondensowana forma opowiadania była też inspiracją dla książki „Not Quite What I Was Planning” (2008), w której znalazły się takie historie jak „Pomyliłem/Pomyliłam latarnię za księżyc. Wspiąłem/Wspięłam się” (Mistook streetlight for the moon. Climbed).

Metoda pozwala więc krótko, zwięźle i obrazowo opisywać jakieś wydarzenia czy sytuacje. Można ją wykorzystać do pisania krótkich opowiadań na wybrane tematy – korespondujące z waszą kampanią.

Technika może stwarzać pewne trudności pod względem udzielania wskazówek, jak pisać. Można założyć, że „nie ma złych odpowiedzi” – ważne, aby dążyć do tego, aby historia miała bohatera (włącznie z nieożywionymi przedmiotami jak buty dziecięce) i opisywała jakąś sytuację (jak wspięcie się na latarnię). Przydatne mogą być dynamiczne, opisowe czasowniki – choć przykład Hemingwaya pokazuje, że nie jest to reguła. Pomocne są elipsy, które dodatkowo zostawią odbiorcy więcej przestrzeni na refleksję.

Historie w sześciu słowach mogą mieć dowolne opracowanie graficzne, np. ilustracje.

Tą metodą uczniowie mogą prowadzić dziennik z zapiskami w sześciu słowach. Stosowanie jej okaże się pomocne do sprawdzania elastyczności językowej.

**PRAWA
CZŁOWIEKA**

**CZY NIE
WYSTARCZY
NIM BYĆ**

Loesje

**PRZESTAŃMY SIĘ
INTEGROWAĆ**

**ZACZNIJMY
RAZEM ŻYĆ**

Loesje

UMYSŁ

OTWARTE 24h

Loesje

WŚRÓD PYTAŃ

JEST WIELE

ODPOWIEDZI

ALNOŚCI

Loesje

**ZDERZENIE
Z KULTURĄ**

**NIE
PRZEPRASZAJ**

**WPADAJ
CZEŚCIEJ**

Loesje

REALIZACJA KAMPANII SPOŁECZNEJ W SZKOLE

Poniższy artykuł ma na celu przedstawienie, w jaki sposób można realizować kampanie społeczne z uczniami w szkołach. Zawiera scenariusze lekcji, które przygotowują młodzież do inicjowania własnych projektów. W zależności od potrzeb i dysponowanego czasu można wykorzystać jedynie niektóre propozycje ćwiczeń. Prezentowane pomysły głównie skupiają się na rozwoju świadomości wielokulturowej, jednak po odpowiednim dostosowaniu mogą być wykorzystane do organizacji kampanii o innej tematyce.

Lekcja 1

Czym jest kampania społeczna

Cele:

- poszerzenie wiedzy uczniów o kampanii społecznej
- odróżnienie kampanii społecznej od reklamy komercyjnej

Czas:

45 minut

Potrzebne materiały:

załącznik 1 (załącznik dla grupy)

Przygotowanie sali:

brak

Przebieg lekcji:

1. Przedstaw uczniom cele lekcji
2. Zapisz na tablicy hasło „Kampania społeczna”. Zapytaj uczniów, czym według nich jest kampania społeczna, jakie mają skojarzenia z tym pojęciem. Zapisz pomysły uczniów na tablicy.
Połącz uczniów w pary i poproś ich o stworzenie własnej definicji kampanii społecznej, opierając się na hasłach z tablicy. Po prezentacji pracy młodzieży przedstaw definicję kampanii społecznej.

Kampania społeczna to:

(...)zestaw różnych działań zaplanowanych w konkretnym czasie, skierowanych do określonej grupy docelowej, których celem jest doprowadzenie do wzrostu wiedzy, zmiany myślenia, zachowania wobec określonego problemu społecznego lub rozwiązanie problemu społecznego blokującego osiągnięcie dobra wspólnego zdefiniowanego jako cel marketingowy. Kampania społeczna może stosować narzędzia i techniki reklamowe oraz PR.¹

¹ http://www.kampaniespoleczne.pl/wiedza_definicje,2324,kampania_spoleczna_definicja_fundacji_komunikacji_spolecznej

3. Zapytaj uczniów, jakie znają przykłady reklam społecznych i reklamy komercyjnych, np. w telewizji. Przekaż każdej parze uczniów tabelkę – załącznik 1.² Celem tego zadania będzie rozróżnienie reklamy komercyjnej od społecznej. Bazując na przykładach reklam, uczniowie powinni uzupełnić tabelki. W razie potrzeby omów z klasą tytuły:
- oczekiwane zmiany u odbiorcy reklamy: do czego skłania dana reklama, co powinien zrobić odbiorca po obejrzeniu reklamy (na co liczy reklamodawca);
 - charakter przekazu: czy reklama jest przyjemna, czy też nieprzyjemna w odbiorze;
 - oferowane korzyści dla odbiorcy: co uzyska odbiorca, jeśli postąpi zgodnie z założeniem reklamy,
 - intencje reklamodawcy: co uzyska reklamodawca, jeśli odbiorca postąpi zgodnie z założeniem reklamy,
 - budżet reklamy: ile mogło kosztować stworzenie reklamy.
4. Po uzupełnieniu tabelki uczniowie prezentują swoje prace na forum klasy. W trakcie dyskusji możesz dodać również przykładowe odpowiedzi:

OCZEKIWANE ZMIANY U ODBIORCY REKLAMY

Reklama komercyjna: zmiana w obrębie repertuaru zachowań, np. zmiana marki pitego soku.

Reklama społeczna: zrezygnowanie z pewnych zachowań na rzecz innych, np. zaprzestanie niebezpiecznej jazdy, zaprzestanie palenia papierosów.

CHARAKTER PRZEKAZU

Reklama komercyjna: charakter przekazu zazwyczaj przyjemny- mówienie o stanach przyjemnych, obiecywanie przyjemnych odczuć.

Reklama społeczna: charakter przekazu zazwyczaj nieprzyjemny – mówienie o rzeczach, o których ludzie nie chcą myśleć np. ryzyko zachorowania na raka.

OFEROWANE KORZYŚCI DLA ODBIORCY

Reklama komercyjna: korzyści dostępne od razu, np. kupisz lody, poczujesz jakie są pyszne

Reklama społeczna: daleka i trudna do wyobrażenia perspektywa korzyści- np. przestaniesz palić, zmniejszysz szanse na zachorowanie na raka.

INTENCJE REKLAMODAWCY

Reklama komercyjna: chęć zysku, próba oszukania (w konsekwencji niska wiarygodność nadawcy, brak zaufania do niego).

Reklama społeczna: chęć pomocy innym (w konsekwencji wiarygodność i zaufanie).

BUDŻET

Reklama komercyjna: większy budżet – na badania, realizację kampanii.

Reklama społeczna: mniejszy budżet – często wręcz brak środków.

5) Na zakończenie uczniowie mogą dodać nowe przykłady reklam komercyjnych i społecznych wraz z ich analizą zgodnie z tabelką.

² Poniższa tabelka została stworzona w oparciu o tekst F. Byłoka „Reklama społeczna jako „sumienie” współczesnego społeczeństwa”, 2009

	REKLAMA SPOŁECZNA	REKLAMA KOMERCYJNA
<i>OCZEKIWANE ZMIANY U ODBIORCY REKLAMY</i>		
<i>CHARAKTER PRZEKAZU (PRZYJEMNY / NIEPRZYJEMNY)</i>		
<i>OFEROWANE KORZYŚCI DLA ODBIORCY</i>		
<i>INTENCJE REKLAMODAWCY</i>		
<i>BUDŻET NA REKLAMĘ</i>		

Lekcja 2

Przykłady akcji społecznych

Cele:

- poszerzenie wiedzy uczniów o kampanii społecznej
- przedstawienie przykładów kampanii społecznych i analiza pod względem ich przygotowania

Czas:

45 minut

Potrzebne materiały:

druk stron internetowych i materiałów o akcjach społecznych

Przygotowanie sali:

projektor lub tablica interaktywna do wyświetlenia filmów (w przypadku wykorzystania proponowanych poniżej przykładów akcji społecznych). Uczniowie mogą dostać link do akcji i wyświetlić je na swoich komórkach.

Przebieg lekcji

1. Przedstaw cel lekcji, a następnie podziel uczniów na grupy 4–5 osobowe.
2. Każda grupa otrzyma wybraną akcję społeczną, którą następnie należy przeanalizować zgodnie z poniższymi kryteriami:

Cel akcji

- Jakie są założenia akcji?
- Na jakie zmiany w odbiorcach liczą organizatorzy?

Adresaci

- Do kogo kierowana jest kampania?

Gdzie dana akcja jest organizowana i upowszechniana

- Gdzie była organizowana dana akcja?
- Czy akcja jest jednorazowa i odbyła się tylko w 1 miejscu?
- Jakie sposoby upowszechniania zostały wykorzystane (np. internet, telewizja)?

Potrzebne zasoby

- Co potrzebne było organizatorom do przeprowadzenia akcji (np. sprzęt, rekwizyty)?
- Kto był zaangażowany w akcję?
- Jaki budżet mogła mieć akcja?

Organizowane działania

- Jakie działania były zaaranżowane do przeprowadzenia akcji? (spróbujcie prześledzić działania krok po kroku, od pomysłu do zakończenia)

Plusy/minusy

- Jakie widzicie zalety i wady akcji?
- Jakie wyzwania stały przed organizatorami?

3. Rozdaj grupom reklamy. Poniżej prezentowane są przykładowe akcje:

Wyzwanie #socksbattle4DS4

Kampania została rozpoczęta przez film wideo Francois, chłopca z Zespołem Downa, który nominował członków Parlamentu Europejskiego i zaproponował, aby założyli 2 różne skarpetki podczas Światowego Dnia Zespołu Downa. Następnie nominowani mieli umieścić zdjęcia na portalach społecznościowych. Nominowani politycy ponownie wybierali (i nominowali) 2 inne osoby (tworząc w ten sposób „łańcuszek”).

<http://www.polskatimes.pl/artykul/3774959,swiatowy-dzien-zespołu-downa-2015-jerzy-buzek-mam-na-sobie-skarpety-nie-do-pary-video,id,t.html>

I am an immigrant

Kampania „Jestem imigrantem” umożliwiła stworzenie swojego profilu z nakładką (logo projektu) wraz z dodaniem swojej historii pochodzenia.

<http://www.iamanimmigrant.net/>

Slap her

Reklama na portalu youtube prezentuje chłopców, którzy zostają poproszeni o uderzenie stojącej przed nimi dziewczynki.

https://www.youtube.com/watch?v=b2OckQ_mbiQ&t=2s

(film z napisami w języku angielskim)

Dance Captain Wanted

W ramach akcji przechodni zachęceni są do uczenia tanecznych ruchów grupy uczestników.

<https://www.youtube.com/watch?v=qOcv2zITjVc>

4. Grupy prezentują swoje wnioski. W trakcie prezentacji poproś uczestników o zastanowienie się:
 - Czy dana akcja mogłaby być przeprowadzona w szkole?
 - Czy i w jaki sposób można zminimalizować budżet danej akcji?
 - Gdzie można znaleźć osoby, które pomogłyby w realizacji kampanii?

Lekcja 3

Planowanie własnej kampanii

Cele:

- rozwijanie umiejętności planowania
- rozwijanie umiejętności pracy w grupie oraz dyskusji
- doskonalenie umiejętności uczniów w procesie formułowania celów oraz krytycznego myślenia

Czas:

90 minut

Potrzebne materiały:

kartki A3

Przygotowanie sali:

uczniowie będą pracować w zespołach 4–5 osobowych, na początku lekcji można poprosić uczniów o pomoc w odpowiednim zaaranżowaniu klasy

Przebieg lekcji

1. Podziel uczestników na grupy, w których będą realizować kampanie społeczne. Rozdaj każdej kartkę A3 z jednym z haseł:

Grupa 1: Zasoby materialne

Grupa 2: Zasoby wirtualne

Grupa 3: Zasoby osobowe

(kolejne grupy powtarzają hasła)

Uczniowie powinni przypomnieć sobie akcje prezentowane na poprzednich zajęciach i na ich podstawie w przeciągu 2 minut wypisać wszelkie pomysły, które ich zdaniem pasują do danej kategorii. Grupa pierwsza powinna wypisać rzeczy, który są dostępne w szkole lub możliwe do uzyskania i potrzebne do realizacji kampanii społecznej (np. kamera w telefonie, drukarka przy tworzeniu plakatów itp.). Grupa druga skupia się na zasobach internetowych (np. upowszechnianie na profilu szkoły na Facebooku, program online do edycji filmu). Trzecia grupa wypisuje konkretne osoby, które mogą pomóc w realizacji kampanii (np. Kasia wie, jak montować filmy, tata Mateusza może pomóc w tworzeniu strony internetowej).

Po 2 minutach, grupy wymieniają się kartkami, zapoznają z odpowiedziami kolegów i dopisują nowe pomysły. Ćwiczenie trwa, aż każda grupa udzieli odpowiedzi na wszystkie hasła. Uczniowie prezentują swoje prace.

Poproś uczniów o zaprojektowanie swoich kampanii. Na koniec zajęć każda grupa powinna przedstawić kampanię jak najbardziej szczegółowo. Poniżej znajdują się proponowane tematy do uwzględnienia w trakcie pracy i dyskusji:

- Nasz cel
- Nasi odbiorcy
- Środek kampanii (np. plakat, happening)
- Sposób upowszechniania (np. Facebook, newsletter szkoły)
- Działania w trakcie kampanii (od planowania, przez realizację, kończąc na ewaluacji kampanii)
- Badanie wpływu kampanii (np. ankieta online)
- Potrzebne zasoby
- Osoby odpowiedzialne za realizację kampanii/osoby wspierające
- Miejsce kampanii

Uczniowie omawiają na forum swoje kampanie. Po prezentacji zadaj pytanie uczniom:

- Dlaczego chcecie osiągnąć taki cel?
- Dlaczego wybraliście taki cel kampanii?
- W skali od 1 do 10 oceńcie jak bardzo jesteście pewni, że uda Wam się zrealizować to zadanie?
- Gdybyście nie mieli żadnych ograniczeń, jakie dodatkowe działania podjęlibyście w swojej kampanii?

Ćwiczenia budujące zespół

Jednym z pośrednich celów realizacji kampanii społecznej w szkole jest rozwijanie umiejętności współpracy uczniów i wzajemnego uczenia się. Przygotowanie kampanii odbywać się będzie w trakcie kilku spotkań. Uczniowie mogą też umówić się na dodatkowe dyskusje po lekcjach. Nauczyciel przyjmuje więc rolę osoby integrującej uczniów i modelującej zachowania. Jednym ze sposobów na rozwijanie współpracy jest wplatanie do zajęć ćwiczeń integracyjnych i budujących zespół (tzw. team-building activities). Ćwiczenia te mogą trwać nawet tylko kilkanaście minut. Należy pamiętać, że każde z takich ćwiczeń powinno zakończyć się wspólną ewaluacją, aby wskazać odpowiednie cechy i zachowania członków grup.

Przykładowe ćwiczenie

Rozdaj czyste kartki uczestnikom. Poproś, aby każdy narysował jedynie kontur twarzy i podpisał kartkę swoim imieniem. Następnie poproś, aby uczniowie wstali i zaczęli wymieniać się kartkami z innymi osobami. Na hasło „stop” uczestnicy siadają, trzymając kartkę innej osoby. Uczniowie muszą odszukać osobę, do której należy kartka, zadać jej jedno z zaproponowanych pytań:

- Jaki jest twój ulubiony film?
- Gdyby twój dom się palił, jakie trzy rzeczy zabrałbyś ze sobą?
- Kogo zabrałbyś na bezludną wyspę?
- Jaka jest twoja zaleta/wada?
- Co najbardziej cenisz w ludziach?
- Czego chciałbyś się nauczyć w trakcie kampanii?

Następnie uczniowie dorysowują oczy tej osoby. Kiedy już wszyscy wykonają zadanie, ponownie następuje wymiana kartek. Po zatrzymaniu wymiany, uczestnicy znowu odszukują osobę, której kartkę trzymają, zadają jej kolejne pytanie i dorysowują inną część twarzy. Liczba pytań oraz dorysowywanych części twarzy (nos, oczy, broda, włosy...) zależy od czasu, który prowadzący chce poświęcić na to ćwiczenie. Pytania mogą być różnorodne dotyczące zainteresowań, czy też skupione na rozwoju osobistym.

Po wyczerpaniu pytań uczestnicy siadają w kole z kartkami innych uczniów i przedstawiają daną osobę. Na przykład: Mam w rękach kartkę Kasi. Jej ulubionym filmem jest „Zorro”. Gdyby jej dom się palił, zabrałaby ze sobą komputer, portfel i zdjęcia.

Ewaluacja:

- Które pytanie było dla Was najtrudniejsze? Nad którym najdłużej się zastanawialiście? Dlaczego?
- Czy były pytanie, na które nie chcieliście podać odpowiedzi? Dlaczego?
- Czy są wśród Was osoby, które miały takie same odpowiedzi?

Po przeprowadzeniu zajęć warto zachęcić uczniów do zainicjowania własnej kampanii. Nauczyciel zamiast kierować pracą uczestników powinien poprosić, by to oni sami wybrali lidera, który będzie koordynować działania. Nauczyciel może być obecny w trakcie spotkań grupy i obserwować jej pracę, dzieląc się swoimi odczuciami oraz wspierając niezależność uczniów. Innym pomysłem jest zaproponowanie konsultacji indywidualnych lub grupowych dla zainteresowanych uczniów, podczas których będą mogli poprosić o wskazówki dotyczące realizacji kampanii lub też organizacji pracy w grupie.

KAMPANIE SPOŁECZNE PRZYGOTOWANE W RAMACH PROJEKTU W WARSZAWSKICH SZKOŁACH

Szkoła Podstawowa nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej w Warszawie

Kampania społeczna dotycząca wielokulturowości została przeprowadzona w Szkole Podstawowej nr 221 w Warszawie w dniach 16–20 kwietnia 2018 roku. Wzięli w niej udział uczniowie klas 4–7, w sumie 11 oddziałów (w tym uczniowie z klasy powitalnej, tzw. 5opc). Kampania jest integralną częścią projektu Erasmus+ „Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa-Berlin”.

Hasło kampanii „Siła i piękno w różnorodności” pokazywać ma głęboką wartość wielokulturowości i jej pozytywny aspekt. Wydarzenia promujące to hasło miały za zadanie przybliżyć uczniom tradycje i kulturę wybranych krajów. Dzięki nim hasło stało się codziennym sloganem naszej społeczności uczniowskiej, co dodatkowo ją zintegrowało. Kampania miała na celu pokazanie, że różnorodność jest elementem naturalnym, zatem nie powinna dzielić, a integrować i łączyć ludzi.

Cele kampanii społecznej:

1. Integracja społeczności uczniowskiej.
2. Poszerzenie świadomości uczniów na temat wielokulturowości.
3. Uświadomienie korzyści, jakie wypływają z nauki w środowisku wielokulturowym.
4. Kształtowanie pozytywnych postaw wobec obcokrajowców.
5. Poszerzenie wiedzy uczniów na temat państw, z których pochodzą uczniowie uczęszczający do naszej szkoły.

Harmonogram działań

I dzień

Każda klasa wylosowała jedno z państw (kl. 4a – Australia, kl. 4b – Indie, kl. 5a – Włochy, klasa 5b – Brazylia, klasa 5opc – Polska, kl. 6a – Wietnam, kl. 6b – Hiszpania, kl. 7a – Ukraina, kl. 7b – Niemcy, kl. 7c – Grecja, kl. 7m – Francja). Przez cały tydzień uczniowie otrzymywali zadania związane z wylosowanym państwem, by w trakcie kampanii dowiedzieć się o nim jak najwięcej.

Tego też dnia na każdej przerwie była prezentowana muzyka z różnych stron świata. Uczniowie przyjęli ten pomysł z dużym entuzjazmem – śpiewali przeboje w obcych językach i tańczyli. Klasa 7m zainicjowała „Taniec Belgijski”. Młodzież miała też okazję zagrać na instrumencie dętym australijskich Aborygenów – Didgeridoo.



II dzień

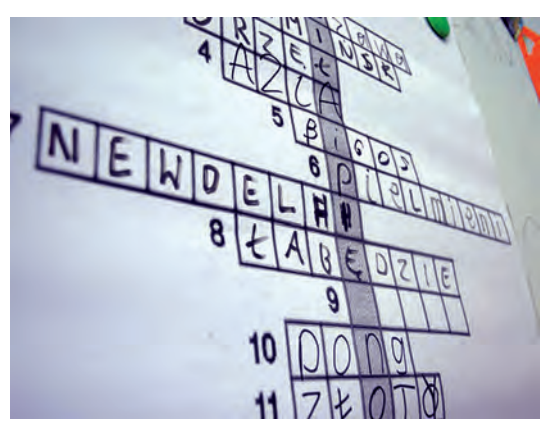
Kolejny dzień kampanii dotyczył nauki podstawowych zwrotów w kilku językach. Na korytarzach pojawiły się plakaty ze słowami zapisanymi w oryginale, w tłumaczeniu i w polskiej transkrypcji. W ten sposób uczniowie mogli zapoznać się z niektórymi słowami, nie tylko w językach europejskich, lecz także np. po wietnamsku.



III dzień

Każda klasa wykonała flagę państwa, które wylosowała i wywiesiła ją na drzwiach swojej klasy. Zadanie to zintegrowało zespoły klasowe. Dzieci pracowały, słuchając ludowej muzyki poszczególnych krajów. Tego dnia klasa 4b i 5opc wspólnie wykonały plakat promujący kampanię prowadzoną w szkole. W czasie jego tworzenia miały czas na lepsze poznanie się oraz przełamanie barier. Głównymi bohaterami plakatu są uczniowie tych klas, co podkreśla, że w relacji z drugim człowiekiem bariera związana z jego pochodzeniem nie odgrywa roli.





IV dzień

Uczniowie tego dnia przyszli ubrani w barwy narodowe krajów, które wylosowali. Mieli też możliwość wzięcia udziału w sesji fotograficznej na tle hasła kampanii społecznej. Fotościanka cieszyła się dużym zainteresowaniem dzieci i bardzo dobrze promowała hasło i cel kampanii. Tego dnia klasa 7b przygotowała na godzinie wychowawczej prezentację na temat Niemiec oraz potrawy pochodzące z tego państwa.



V dzień

Ostatni dzień kampanii był podsumowaniem działań, które prowadziliśmy od 4 dni. Na 3. godzinie lekcyjnej odbył się apel. Na początku został zaprezentowany film, gdzie ludzie z różnych stron świata, w różnych językach pozdrawiają naszych uczniów. Następnie odbył się quiz na temat państw, które wylosowali uczniowie oraz teleturniej „Jaka to melodia?”. Każdą klasę reprezentowała trzysobowa drużyna. Po quizie wystąpił uczeń klasy 3b, który zatańczył swój narodowy, czeczeński taniec oraz uczennice z klasy 4a przebrane w stroje Aborygenów, które zagrały na Didgeridoo. Na koniec przedstawicielom klas zostały wręczone dyplomy, w których organizatorzy podziękowali za zaangażowanie uczniów w przeprowadzenie kampanii społecznej.



Podsumowanie i wnioski

Cele kampanii zostały osiągnięte. Udało się zintegrować społeczność szkolną i „odczarować” słowo wielokulturowość. Poprzez realizację poszczególnych zadań, uczniowie mieli okazję nie tylko poznać daną kulturę, lecz także „oswoić się” z nią i „zaprzyjaźnić”. Słowa „Siła i piękno w różnorodności” stały się hasłem, które towarzyszyło życiu naszej szkoły przez tydzień, a uczniowie mają z nimi same pozytywne skojarzenia.

Kampania nie odbyłaby się bez zaangażowania rodziców, którzy od samego początku z entuzjazmem zareagowali na ideę wspólnych działań. Ze względu na obowiązki zawodowe nie mogli osobiście wziąć udziału w działaniach, jednak razem z dziećmi przygotowywali dla nich stroje, flagi danego państwa, a nawet charakterystyczne dla określonego kraju potrawy, których później mieliśmy okazję spróbować.

Na zakończenie tygodnia został udostępniony film promujący idee różnorodności, który spotkał się z bardzo przychylnym odbiorem.

W przyszłości należałoby rozbudować kampanię o zaproszenie ciekawych gości i stworzyć możliwość wymiany informacji o poszczególnych kulturach na forum szkoły. Przeprowadzona kampania stała się wstępem do poszerzenia działań z zakresu wielokulturowości w naszej szkole.

Organizatorzy kampanii:

Katarzyna Gościńskiak – nauczyciel języka polskiego

Agnieszka Jedynak – nauczyciel świetlicy

Joanna Sabiniarz – nauczyciel języka polskiego

Małgorzata Tymicka- Papis – nauczyciel przyrody i biologii

Szkoła Podstawowa nr 377 im. mjr. H. Dobrzańskiego „Hubala”

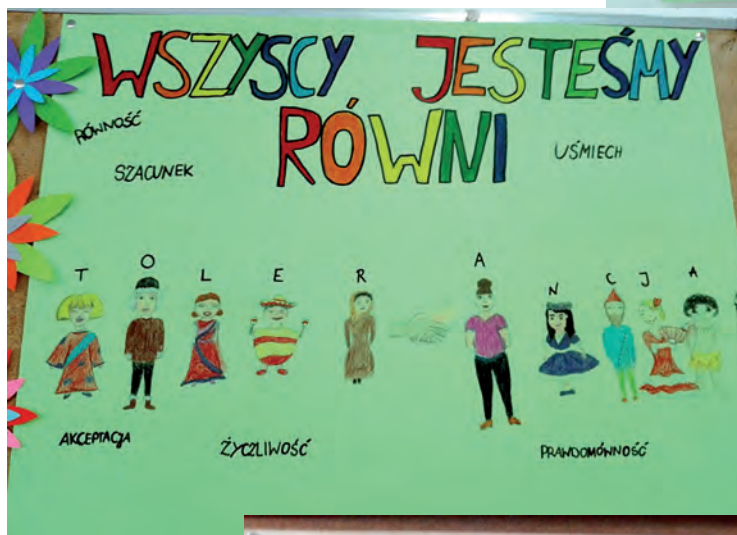
W ramach kampanii społecznej w kwietniu tego roku w Szkole Podstawowej nr 377 został zorganizowany konkurs plastyczny dotyczący tolerancyjnych zachowań wobec cudzoziemców, propagujący poszanowanie różnorodności i inności. Uczniowie każdej klasy w szkole mieli za zadanie wykonać plakat poświęcony tej tematyce. Zostały wybrane najładniejsze prace i wywieszono na tablicy szkolnej. Na godzinach wychowawczych nauczyciele – wychowawcy przeprowadzili pogadanki o tolerancji, a niektórzy prezentowali filmy dot. tematyki kampanii. Pragniemy zaznaczyć, że projekty gimnazjalne z wcześniejszych lat propagowały kulturę krajów pochodzenia uczniów naszej szkoły: Gruzję, Czechenię i Ukrainę.

Po raz **kolejny** uczestniczyliśmy w wyjątkowym wydarzeniu – pełnym muzyki, tańca i kolorów **Festiwalu Wielu Kultur**, prezentującym folklor krajów, z których pochodzą uczniowie naszej szkoły. Tradycyjnie już występujący uczniowie zaprezentowali piosenki i wiersze, tak ludowe jak i popularne, w swoich ojczystych językach: ukraińskim i rosyjskim oraz tańce czecheńskie i polskie.

Po zakończonych występach wszyscy zostali nagrodzeni pamiątkowymi dyplomami i upominkami ufundowanymi przez Urząd Dzielnicy m.st. Warszawy Dzielnicy Warszawa – Targówek i Dyrektora Gimnazjum 141 oraz zaproszeni na degustację tradycyjnych potraw ukraińskich, czecheńskich i naturalnie gruzińskich. Wszystkie były wyśmienite! Potrawy wykonali rodzice uczniów cudzoziemskich, którzy przybyli na degustację i swoją obecnością zaszczyli grono degustujących.

Zdjęcia plakatów o tolerancji, wywieszono na tablicy szkolnej.





Opracowały – Agnieszka. Bobińska, Aneta Górecka

XCIX Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Zbigniewa Herberta

Hasło przewodnie naszej kampanii *Wszyscy JESTEŚMY emigrantami* ma zwrócić uwagę na słowo emigrant. Większość z nas rozumie to słowo jako zmianę miejsca zamieszkania przez wyjazd z kraju do innego państwa, ale to słowo może odnosić się także do tych, którzy opuszczają swoje miejsce zamieszkania i przenoszą się do innego miasta, województwa.

Powody takich migracji mogą być bardzo różne, ale zarazem podobne do tych, kiedy ludzie opuszczają kraj. Przykładem jest poszukiwanie lepszych warunków życia, większe możliwości edukacyjne, czy miłość do drugiej osoby. Każdy, kto podejmuje decyzję o emigracji, musi liczyć się z trudnościami, jakie może napotkać w nowym społeczeństwie, w kraju czy też zagranicą.

W naszym projekcie wzięli udział uczniowie, nauczyciele i ich rodzice. Każdy z nich opowiedział historię emigracji – swoją lub kogoś bliskiego. Były to relacje poparte przygotowanymi pamiątkami lub zrobionym na tę okazję plakatem. Nawiązywały one do odnajdywania się w nowej rzeczywistości, kulturze danej społeczności.

Efekt przygotowania kampanii został pokazany całej społeczności szkolnej na ekranie szkolnym, będzie on także wyświetlany podczas zebrań z rodzicami.

Dwudziestu pięciu uczniów z klas pierwszych i drugich opowiedziało historię swojej lub rodziców/dziadków emigracji. Były to krótkie opowieści o tym, jak zawierucha wojenna wymusiła na dziadkach bądź pradziadkach naszych uczniów zmianę miejsca zamieszkania, ale także o migracjach spowodowanych poszukiwaniem pracy, bądź chęci zdobycia wykształcenia.

Usłyszeliśmy też historie uczniów, których jedno z rodziców jest Polakiem, a drugie Niemcem, Włochem czy też Ugandyjczykiem. Uczniowie opowiedzieli o tym, jak mimo innego koloru skóry, czy też niezbyt dobrej znajomości języka polskiego żyje im się w Polsce.

Uczniowie zaprezentowali wiele pamiątek – swoich, rodziców i dziadków – pochodzących z miejsc, gdzie ich rodziny mają swoje korzenie. Oglądaliśmy chustę kurpiowską, zasuszone żyjątka z Morza Śródziemnego, podkładkę pod mysz komputerową z nazwą miejscowości, z której pochodzi uczeń. Jeden z uczniów, którego chęć do nauki tańca przywiodła do Warszawy, zaprezentował fragment układu tanecznego.

Również nauczyciele opowiedzieli swoje historie, lub historię swoich rodzin.

Pokaz i wywiady z uczniami i nauczycielami odbyły się na boisku szkolnym w pięknej wiosennej scenarii.

Akcja jest kontynuowana. Na korytarzach szkolnych wywieszane są fragmenty wypowiedzi uczniów. Całość prezentowanego materiału opatrzona jest tytułem „*Wszyscy jesteście emigrantami*”.

Opracowała – Grażyna Jaroszuć

KAMPANIE SPOŁECZNE PRZYGOTOWANE W RAMACH PROJEKTU W BERLIŃSKICH SZKOŁACH

Katharina Heinroth-Grundschule w Berlinie

Kampania społeczna: *Więcej wspólnego, niż myślisz*

Idea tego projektu polega na uświadomieniu społeczności naszej szkoły, że istnieje większa różnorodność w łatwych do zidentyfikowania grupach niż między nimi, a różnice między grupami są mniej ważne. Może to zwiększyć zakres kontaktów między osobami z różnych grup rówieśniczych, zwiększając tym samym integrację grup w społeczności szkolnej.

W tym celu zastosowaliśmy metodę opracowaną w Danii (TV2 Dania), w którym osoby podzielone na grupy (wymiary różnorodności) są ponownie dzielone na podstawie odpowiedzi na pytania zawarte w opracowanej ankiecie. W zależności od stopnia otwartości, ciekawości, uczciwości i zdolności do refleksji, można odkryć zaskakujące podobieństwa między osobami, które do tej pory prawie się nie znały. Pytania mają odnosić się do istniejących potrzeb, ale także do wymiarów osobowo-psychologicznych (model Hexaco / Big Five), w których występują silne różnice między poszczególnymi osobami.

Realizację kampanii zaplanowano w dniu obchodzonym pod hasłem „Szkoła bez rasizmu szkoła z odwagą” niemieckiego stowarzyszenia Aktion Courage e.V. (<http://www.schule-ohne-rassismus.org/startseite/>). Podczas gdy słowo „rasizm” sugeruje wąską definicję pochodzenia etnicznego, jedną z idei realizowanego projektu jest przeciwdziałanie wszelkim formom dyskryminacji, poprzez promocję, m.in. integracji. Proponowane podejście przedstawia działania podjęte w celu uniknięcia wszelkiej dyskryminacji.

Ramowy plan realizacji kampanii

Cel (oczekiwane zmiany):

Zwiększenie wiedzy i świadomości uczestników kampanii na temat różnorodności (rozmaitości), ale także podkreślenie podobieństw między uczniami. .

Grupa docelowa:

uczniowie szkoły, ich rodzice, nauczyciele , zaproszeni goście.

Przygotowanie:

- Zaplanowanie przebiegu kampanii.
- Spotkanie grupy Erasmus, z dyrekcją szkołą, z grupą SchoR.
- Przekazanie informacji o celu kampanii i sposobie jej realizacji.
- Podział na grupy.

Przebieg:

1. Utworzenie pięciu grup, w skład których wchodzi uczniowie, nauczyciele i rodzice.

2. Odczytanie pytań przez moderatora działania.
3. Udzielanie odpowiedzi przez uczestników – zmiana miejsca w przypadku odpowiedzi brzmiącej „tak“
4. Podsumowanie – omówienie w małych grupach znaczenia tego działania, formułowanie wniosków, odwołanie do odczuć i doświadczeń.
5. Dokumentacja, m.in. film video.



Schiller-Gymnasium w Berlinie

Kampania społeczna w ramach projektu Erasmus+ „Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa-Berlin” odbyła się pod hasłem *40 stoisk – 40 kultur*. Realizacja zadania rozpoczęła się od cyklu zajęć, na których uczniowie pod kierunkiem nauczyciela poznawali kultury krajów pochodzenia swoich rodziców/dziadków.

Następnie w grupach dokonywali wyboru kultury jednego kraju i planowali sposób prezentacji podczas podsumowania kampanii – 40 różnych kultur prezentowanych na 40 stanowiskach przygotowanych przez uczniów. W realizację tego projektu zaangażowani byli uczniowie, nauczyciele oraz rodzice.

Na każdym stanowisku przedstawiono inną kulturę, uwzględniając dwa istotne dla danego kraju/kultury aspekty spośród następujących kategorii: muzyka i tańce narodowe, tradycyjne potrawy, architektura, literatura, sztuka, zwyczaje, sport, historia, polityka.

Prezentowano m.in. ubrania oraz makijaże w kolorach wybranych krajów, plakaty przedstawiające ważne obiekty architektoniczne, które wykonano na zajęciach plastycznych.

Podczas kampanii wyeksponowano pozytywne aspekty różnorodności kulturowej, co miało wpływ na zaangażowanie wszystkich grup społeczności szkolnej.

Duże zaangażowanie wszystkich grup wielokulturowej społeczności szkolnej wpłynęło na proces integracji młodzieży, m.in. poprzez prezentację pozytywnych aspektów życia w wielokulturowym społeczeństwie.



Tytuł zmieniony....



Pierwsze kroki do naszego projektu....

Robert-Jungk-Oberschule w Berlinie



Kampania w Robert-Jungk-Oberschule przebiegała pod hasłem *Różni, a jednak tacy sami*

Realizacja kampanii:

Uczniowie dokonywali wyboru grupy wg kryteriów:

- a) pochodzenie /narodowość – opracowanie symbolu, z którym grupa identyfikuje się;
- b) zainteresowania, np. piłka nożna, upodobania, moda, sporty itp., – wspólne graficzne opracowanie wyborów członków grupy w formie jednego znaku/symbolu.

Efekt realizacji tego zadania wskazuje, że wiele nas łączy, jesteśmy do siebie podobni, bez względu na różne pochodzenie. Prezentacji wniosków towarzyszyła wystawa znaków /symboli opracowanych i wykonanych przez poszczególne zespoły.

OPINIE NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI O OBSERWOWANYCH LEKCJACH/ZAJĘCIACH W CZASIE WIZYT STUDYJNYCH W WARSZAWIE I BERLINIE

Joanna Sabiniarz – nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej w Warszawie

Wizyta w Berlinie podniosła moją świadomość tego, jak ważny w procesie kształtowania młodego człowieka jest nauczyciel. Jeżeli jest on otwarty, życzliwy i traktuje wszystkich równo, potrafi wprowadzić dobrą atmosferę pracy na lekcji i zainteresować uczniów swoim przedmiotem. Szkoły niemieckie pokazują też, że tablice interaktywne i projektory nie wpływają na zaangażowanie uczniów w pracę na lekcji. Niezwykle cenne dla mnie były obserwacje klas powitalnych, które w Polsce dopiero powstają. Nauczyciele niemieccy przyznawali się do tego, że sami nie wypracowali wystarczająco dużo materiałów do pracy w tych oddziałach. Plusem społeczeństwa niemieckiego jest otwartość i tolerancja, dzięki czemu uczniowie z innych krajów szybciej aklimatyzują się w klasie i czują się zrozumiani. Nie zauważyłam, by w klasie izolowani byli uczniowie z innych krajów, by czuli się źle i nieswojo.

W swoim warsztacie pracy na pewno będę częściej stosowała pracę w grupach (zwłaszcza w klasach starszych) oraz więcej czasu na lekcjach języka polskiego będę poświęcała na rozmowę z uczniami o nich samych i ich problemach.

Katarzyna Gościńskiak – nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. Barbary Bronisławy Czarnowskiej w Warszawie

Lekcja była poprowadzona w kręgu. Dzieci nie siedziały przy ławkach. W ramach zajęć przedstawiono i przeprowadzono grę „Walka na poduszki”. Jest to gra reakcji obserwacji. [..]

Nauczyciel prowadzący oraz nauczyciel wspierający klasę również aktywnie włączyli się do zabawy, nie stali obok, byli częścią klasy.

Warto przenieść do mojej pracy nauczyciela: *Pomysł na grę integracyjną z wykorzystaniem prostych środków bardzo mi się spodobał. Chętnie wykorzystam ją w pracy na godzinie wychowawczej ze swoją klasą. Moją uwagę zwróciła dobrze poprowadzona rozmowa nakierowana na zrozumienie zasad gry i ukazująca uczniom, że oprócz wygranej znaczenie ma atmosfera współpracy, którą zbudować pomagają jasno wytyczone reguły. Jest to ważny element zwłaszcza dla dzieci, które mają problem z utrzymaniem dyscypliny w klasie oraz dostosowaniem do zasad obowiązujących w szkole. Gra pomaga budować jedność w klasie i wzajemną pomoc dzieci.*

Warto przenieść do pracy mojej szkoły: *Ciekawym pomysłem wydaje się zaproponowane przez szkołę rozwiązanie na aktywne zagospodarowanie czasu długiej przerwy. W czasie przerw uczniowie ubierali się i wychodzili na boisko i plac zabaw przed szkołą, gdzie mogli aktywnie spędzić czas między lekcjami. Pięć minut przed końcem przerwy uczniów o zbliżającym się czasie powrotu na lekcje informował sygnał świetlny. Dzieci w czasie przerwy pilnowali nauczyciele wspierający (kilkuosobowy dyżur). W tym samym czasie nauczyciele odbywali krótkie spotkanie z dyrektorem szkoły, w czasie którego omawiali bieżące zadania i problemy w szkole.*

Barbara Nowakowska – nauczycielka wychowania fizycznego w XCIX Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Zbigniewa Herberta w Warszawie

Lekcja w klasie powitalnej (Wilkommensklasse). Uczniowie w tej klasie potrafili już pisać w języku niemieckim. Celem zajęć było jak najszybsze opanowanie języka niemieckiego. Klasę tworzyli uczniowie w różnym wieku. Decyzję o przejściu z klasy powitalnej do klasy programowo odpowiadającej wiekowi uczniów podejmował nauczyciel prowadzący zajęcia

Metody pracy – zadaniowa, nauka poprzez porównywanie.

Relacje interpersonalne – życzliwość nauczyciela wobec uczniów.

Podczas tej lekcji utwierdziłam się w przekonaniu, że w klasach wstępnych na etapie początkowym edukacji, jeden nauczyciel uczący w klasie ma bardzo dobry wpływ na funkcjonowanie ucznia z doświadczeniem migracyjnym w nowej szkole. Wzmacnia go pozytywnie i daje poczucie bezpieczeństwa, tym samym wzbudza zaufanie, które pozwala uczniowi na szybsze zaaklimatyzowanie się w nowym otoczeniu. Warto by było zastosować to w naszych szkołach.

Buba Nadareishvili – asystent międzykulturowy w Szkole Podstawowej nr 377 im. mjr. Henryka Dobrzańskiego „Hubala” w Warszawie

Podsumowując nasz pobyt w Berlinie, na pewno mogę stwierdzić, że był on w pełni udany. Dzięki obserwacji pracy w innych szkołach, w których mamy wielokulturową młodzież, można zauważyć, że niezawodną formą jest praca w grupach, która uczy współpracy z innymi. Poza tym otwartość nauczycieli do uczniów sprawia, że młodzież chętniej przykłada się do nauki. „Inność” nie jest tematem tabu w szkołach, dzięki czemu wszyscy mają rozszerzoną wiedzę na temat innych kultur, a obecność ludzi z różnych narodów mocno wzbogaca miejscowe życie. Pozytywną stroną w szkołach w Berlinie jest również system promowania wszystkich uczniów do kolejnych klas. Jest to motywujące dla dzieci i młodzieży, gdyż każdy ma szansę rozwijać się stosownie do swoich zdolności. Nauczyciele są przyjaźnie nastawieni do uczniów, ale potrafią również być stanowczy w chwilach, w których jest to wymagane, dzięki czemu panuje w szkołach obojętny szacunek w relacjach nauczyciel – uczeń, przy czym nauczyciel pozostaje autorytetem. Oczywiście, nie zawsze i wszędzie jest idealnie, wszyscy jesteśmy przecież niedoskonalimi. Są różne metody współpracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym, i w ogóle z uczniami, ale najważniejsze w tym wszystkim jest nasze nastawienie, na które mamy wpływ przede wszystkim my sami.

Aneta Górecka – nauczycielka języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 377 im. mjr. Henryka Dobrzańskiego „Hubala” w Warszawie

[...] W kolejnych dniach mieliśmy możliwość obserwacji lekcji. Obserwowaliśmy lekcję wo-u (90 min./ 2 godz. lekcyjne) w 12. klasie (maturalnej), której temat brzmiał: „International School Berlin: Wie soll die Schule heißen?” (Jak powinna nazywać się międzynarodowa szkoła w Berlinie?). Uczniowie pracowali metodą projektu, otrzymali karty projektu, zostali podzieleni na grupy i mieli za zadanie znaleźć patrona dla swojej międzynarodowej szkoły.

[...] na forum klasy uczniowie opisywali, jak przebiegała dyskusja w ich grupie, którego kandydata wybrali i dlaczego.[...]. Praca na lekcji motywowała uczniów do dyskusji.[...]

Marcin Kozera – nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w XCIX Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Zbigniewa Herberta w Warszawie

[...] Godzina wychowawcza w klasie 5. W klasie byli zarówno uczniowie niemieccy jak i ich koledzy z doświadczeniem migracyjnym. Celem zajęć była integracja klasy i nauka współdziałania. Lekcja miała formę zabawy – przekazywanie sobie poduszki na tyle szybko, aby doścignąć poduszkę drużyny przeciwnej. Nauczycielowi pomagał asystent, który współprowadził lekcję.

Atmosfera była przyjazna, uczniowie bili sobie brawa za dobrze wykonane zadanie. Na swoich lekcjach wychowawczych większy nacisk będę kładł na zajęcia relaksacyjne, tak ważne dla lepszego funkcjonowania uczniów w szkole.[...]

Ostatnią lekcją był język angielski. Celem lekcji było nauczenie słownictwa związanego ze szkołą. Uczniowie pracowali w grupach. Nauczycielka w tym czasie sprawdzała postępy pracy, odpowiadała na pytania, korygowała wymowę. Następnie dzieci prezentowały efekty pracy przy tablicy.

Atmosfera na lekcji sprzyjała zdobywaniu wiedzy. Uczniowie nie bali się odpowiadać przy tablicy, chętnie dzielili się swoją wiedzą z innymi.

Większą część lekcji stanowiła praca w czteroosobowych zespołach. Taki sposób pracy sprawia, że kontakt z językiem jest dużo bardziej intensywny i każdy uczeń może rozmawiać po angielsku, powtórzyć kilkakrotnie nowe słowa.

Warto w codziennej pracy częściej stosować metody aktywizujące. Czynią one proces dydaktyczny dużo efektywniejszym. Uczniowie niemieccy są przyzwyczajeni do pracy w grupach. Jest to dla nich naturalny sposób uczenia się. Warto ten sposób pracy wprowadzać w polskiej szkole od najmłodszych lat, aby wyćwiczyć umiejętności współpracy, dzielenia się rolami i przekazywania efektów swojej pracy.

[...] Praca z lekturą jest bardzo dobrym sposobem nauki języka obcego zbyt rzadko stosowanym na lekcjach języka angielskiego. Warto byłoby stosować ją w polskich szkołach częściej. Dobór odpowiedniej lektury przynosi nie tylko korzyści językowe, ale i realizuje wiele celów wychowawczych, poszerza horyzonty i uczy tolerancji, gdyż pozwala spojrzeć na życie z różnych perspektyw.[...]

Agnieszka Zadrożna – nauczycielka wiedzy o społeczeństwie w XCIX Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Zbigniewa Herberta w Warszawie

[...] Wizyta C4 w ramach projektu dotyczyła oceniania ucznia cudzoziemskiego.

Wszelkie informacje związane z ocenianiem pozyskane zostały przez obserwacje lekcji, rozmowy z nauczycielami oraz analizę udostępnionych dokumentów, testów egzaminacyjnych oraz arkusza. Podczas wizyty zapoznano nas z programem „Szkółka bez rasizmu”, w którym uczestniczy 2600 szkół na terenie Niemiec. Placówki te podpisały stosowne dokumenty i ich pracownicy, że będą działać bez rasizmu. Jest to też zobowiązanie do realizacji projektu.

Berlin jest miastem wielokulturowym, kolorowym. Podczas wizyty mogliśmy poznać dzielnicę Kreuzberg, która jest zamieszkiwana przez obywateli wielu państw różniących się kulturowo. Ciekawe doświadczenie i zarazem dowód, że można żyć, tworząc tygiel kulturowy.

oceny ucznia.

[...]

John Barnes – nauczyciel języka angielskiego w Schiller-Gymnasium w Berlinie

Godzina wychowawcza

Tematem lekcji były wyzwania wielokulturowości. Lekcja wydawała się bardzo czytelna pod względem struktury. To było oczywiste z perspektywy niemieckiego konspektu lekcji, ale także z informacji otrzymanej od uczniów w j. niemieckim. Ta lekcja zawierała bardzo ożywioną dyskusję z aktywnym udziałem większej części klasy. Niestety brak znajomości j. polskiego uniemożliwił mi pełne zrozumienie wypowiedzi uczniów.

Lekcja programowania

To było niezwykle użyteczne. Lekcja z niezwykle pozytywną atmosferą oraz entuzjazmem uczniów i nauczyciela. Nauczyciel był zdolny wywołać niezwykle mądre, trafne rozwiązania od uczniów. Dzieci uczyły się stawiania pierwszych kroków w programowaniu. Niestety brak znajomości j. polskiego sprawił, że nie mogłem w pełni zrozumieć, czego uczą się dzieci. Jednakże jasne było, że dzieci były zaangażowane w kolejne części lekcji.

INFORMACJE O AUTORKACH I AUTORACH

dr Ewa Dąbrowa – pracownik Katedry Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, koordynatorka wydziałowa praktyk oraz trenerka antydyskryminacyjna. Współpracuje z organizacjami pozarządowymi i innymi podmiotami zajmującymi się edukacją. Realizuje programy badawcze i społeczne z zakresu różnorodności kulturowej, antydyskryminacji, praw człowieka i nierówności społecznych. Autorka publikacji naukowych i popularno-naukowych.

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, egzaminator OKE w Warszawie. Prowadzi zajęcia na Studiach Podyplomowych *Glottodydaktyka* w Instytucie Badań Literackich PAN. Uczestniczyła w realizacji wielu projektów edukacyjnych, w tym międzynarodowych.. 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..* Redaktor merytoryczny i współautor publikacji „*Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*”. Autorka szeregu publikacji książkowych i materiałów dydaktycznych.

Małgorzata Nowak – pedagog specjalny, germanistka i doradca zawodowy, aktualnie doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania badawcze i naukowe koncentrują się wokół konstruowania karier zawodowych młodzieży w perspektywie zrównoważonego rozwoju kadry na lokalnym rynku pracy.

Bartosz Wilimborek – nauczyciel języka angielskiego w Instytucie Głuchoniemych. Autor publikacji dotyczących metod aktywizujących młodzież. Realizator nagradzanych projektów promujących nauczanie języków migowych oraz integrację społeczną, m.in. „Wychowanie do nauczania włączającego” wspieranego przez Ambasadę Stanów Zjednoczonych.

Małgorzata Wysokińska – doradca metodyczny m.st. Warszawy w zakresie wspierania ucznia cudzoziemskiego i reemigranta. Absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie oraz studiów podyplomowych na Wydziale Polonistyki Instytutu Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego – *Dydaktyka języka polskiego jako obcego*, a także filologii angielskiej Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie. Nauczyciel dyplomowany od wielu lat pracujący z uczniami z doświadczeniem migracyjnym

Emilia Skiba – moderatorka warsztatów kreatywnego pisania Loesje, trenerka, fundraiserka, antropolożka kultury (MISH UW). Koordynatorka działań grupy Loesje Polska od 2009 roku i członkini zarządu Loesje International od 2014. Prowadzi warsztaty kreatywnego pisania autorską metodą Loesje oraz projekty związane z obecnością haseł Loesje w przestrzeni miejskiej. Programuje filmy azjatyckie dla Festiwalu Filmów Azjatyckich Pięć Smaków. Współpracowała m.in. z Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, prowadząc promocję KINO.LABu, oraz Instytutem Adama Mickiewicza, redagując portal Culture.pl.