

Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców z Ukrainy

Przewodnik

Celem przewodnika jest przedstawienie podstawowych zagadnień dotyczących procesów inkluzji i edukacji uczniów z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców z Ukrainy, a także wyzwań towarzyszących tym procesom, wynikających ze zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych tej grupy uczniów.

Publikacja składa się z pięciu komplementarnych części poświęconych rozpoznaniu zróżnicowanych/indywidualnych potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji w celu stworzenia tej grupie jak najlepszych warunków do rozwoju. Zawiera opis możliwości wspierania dzieci i młodzieży ze środowiska migracyjnego na płaszczyźnie edukacji formalnej poprzez organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole.

W ostatniej części przewodnika prezentujemy autorską metodę preparowania/upraszczania tekstów będącą sprawdzonym sposobem indywidualizacji procesu nauczania–uczenia się uczniów z doświadczeniem migracji, szczególnie w zakresie treści kształcenia oraz metod pracy.

Wstęp

Intensyfikacja procesów migracyjnych sprawiła, że uczniowie z doświadczeniem migracji nie należą już do rzadkości w polskich szkołach. Obecnie w globalizującym się świecie coraz więcej osób, motywowanych różnymi czynnikami, decyduje się na

zmianę miejsca zamieszkania. W związku z dynamizacją tych zjawisk, migracji doświadczają coraz częściej dzieci i młodzież.

Dużą grupę uczniów z doświadczeniem migracji w polskim systemie oświatowym tworzą dzieci imigrantów ekonomicznych, którzy dobrowolnie opuszczają swoje państwo, aby poprawić swoją sytuację ekonomiczną lub osiągnąć awans zawodowy w nowym miejscu. Inną grupę stanowią osoby, które uzyskały w Polsce status uchodźcy¹ lub inną formę ochrony międzynarodowej, czy też ubiegają się o nią, a także wyjeżdżające z kraju pochodzenia w obawie o utratę zdrowia lub życia w związku z sytuacją w ojczyźnie. Cechą znamioną dzisiejszych czasów są również reemigracje, wynikające z potrzeby powrotu do domu lub porażki migracyjnej. Po 24 lutego 2022 roku, w związku z agresją Rosji na Ukrainę, w Polsce diametralnie zmienił się kontekst przymusowej migracji. Do Polski trafiła bardzo duża grupa dzieci i młodzieży z Ukrainy, uciekającej z rodzinami przed wojną.

Polska szkoła obecnie mierzy się z nowymi wyzwaniami wynikającymi ze zjawiska migracji. Zmiana specyfiki kulturowej placówek edukacyjnych stawia przed kadrami pedagogicznymi oraz całą społecznością szkoły priorytet ustawicznego rozwijania kompetencji niezbędnych do prowadzenia procesów uczenia się i nauczania. Coraz ważniejsza staje się również umiejętność diagnozowania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych wynikających z odmienności językowej, kulturowej oraz specyfiki sytuacji życiowej tej grupy uczniów.

1. Zarys sytuacji uczniów z doświadczeniem migracji

Sytuacja uczniów z doświadczeniem migracji jest zróżnicowana i determinowana wieloma czynnikami, m.in. specyfiką doświadczeń życiowych, przynależnością kulturową, religijną, statusem społecznym i ekonomicznym, poziomem znajomości języka i kultury polskiej.

¹ Definicja uchodźcy – zob. Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. art. 1 (Dz.U. z 1991 r. nr 119 poz. 515).

Analiza treści literatury przedmiotu (Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorek, 2022, Sellars, 2020, Młynarczuk-Sokołowska, 2022, 2022a, Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016, Kubin, Świerszcz, 2014) oraz nasze doświadczenia wynikające z wieloletniej pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo pokazują, że często inaczej przebiegają procesy inkluzji i edukacji dzieci imigrantów zarobkowych i reemigrantów niż dzieci uchodźców, które wraz z rodzicami opuściły swoją ojczyznę w obawie o utratę życia, zdrowia lub bezpieczeństwa. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy mają one za sobą trudne doświadczenia i różnią się znacznie od członków społeczeństwa przyjmującego w zakresie kulturowym i religijnym, posługiwania się językiem polskim oraz znajomością polskiej kultury. Aktualnie, w związku z wojną na Ukrainie, Polska znalazła się w szczególnej sytuacji, która wymaga mobilizacji i przemyślanych działań na wielu różnych płaszczyznach towarzyszących procesom edukacji i integracji uczniów z Ukrainy, jeśli weźmiemy pod uwagę nowy kontekst przymusowej migracji.

Ze względu na specyfikę przymusowej migracji, uczniowie z Ukrainy wymagają ogromnej życzliwości oraz dbałości o ich poczucie bezpieczeństwa. Jest to kwestia priorytetowa, gdyż z dnia na dzień dzieci i młodzież z Ukrainy rozpoczęły edukację w nowych, odmiennych realiach społeczno-kulturowych, najczęściej bez znajomości lub ze słabą znajomością języka polskiego. Ukraińcy, w momencie wypełniania obowiązku szkolnego w polskich szkołach, spotykają się z odmienną niż dotychczas kulturą organizacyjną polskich placówek oraz ze zintegrowaną już grupą rówieśniczą. Należy pamiętać o tym, że z perspektywy dzieci i młodzieży, bez względu na wiek, narodowość, pochodzenie etniczne czy przynależność religijną, rozpoczęcie nauki w nowej szkole to sytuacja, w której potrzebne jest szczególne wsparcie (więcej zob. Jaskulska, 2018, s. 261–270, Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2017). Uczniowie ci potrzebują czasu, otwartości rówieśników, uwagi ze strony nauczycieli, a także nieraz zorganizowanego rytuału przejścia, żeby zintegrować się ze społecznością nowej klasy.

Realizacja modelu edukacji inkluzyjnej, umożliwiającej efektywną pracę z dziećmi z doświadczeniem migracji oraz grupą zróżnicowaną kulturowo, jest wielkim wyzwaniem stojącym przed edukacją w Polsce i w innych krajach europejskich.

Temat ten był niejednokrotnie szeroko dyskutowany na szczeblu międzynarodowym. Zgodnie z wnioskami Rady Europy w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych, edukacja ma się istotnie przyczyniać do ich udanej integracji w społeczeństwach europejskich. Wobec tego państwa członkowskie zobowiązane są do zastosowania odpowiednich środków (na szczeblu lokalnym, regionalnym lub krajowym) w celu zapewnienia wszystkim dzieciom równych szans oraz wsparcia niezbędnego do pełnego rozwoju ich potencjałów, niezależnie od tego, z jakich środowisk pochodzą (więcej: Council conclusions of 26 November, 2009, Integrating Students from Migrant Backgrounds Education, 2019, Inclusion of young refugees and migrants through education, 2019).

Mimo wielu modelowych działań podejmowanych w polskich placówkach edukacyjnych, efektywna praca z imigrantami, uchodźcami i reemigrantami oraz z grupą zróżnicowaną kulturowo wymaga projektowania przemyślanych rozwiązań systemowych (i doskonalenia już istniejących), a także międzykulturowej metodyki uwzględniającej ustawiczne diagnozowanie potrzeb wszystkich uczestników procesu uczenia się, bez względu na przynależność narodową, wyznawaną religię czy sytuację życiową.

2. Zróżnicowane potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji w kontekście organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej

W Polsce z założenia obowiązuje model polityki oświatowej, który cechuje się inkluzywnością. Edukacja ma więc służyć wszystkim uczącym się poprzez zapewnianie warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę ich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne (Podgórska-Jachnik, 2020). Pełne, zakładające analizę potrzeb dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, w tym uczniów z Ukrainy, włączanie do procesu edukacyjnego, to zadanie, przed którym stają zarówno doświadczeni nauczyciele, jak i nowicjusze. Jego realizacja zakończy się sukcesem pod warunkiem, że kadra pedagogiczna będzie do tego odpowiednio przygotowana. Nasze doświadczenia związane z pracą w środowisku

zróżnicowanym kulturowo pokazują, że na przestrzeni lat świadomość nauczycieli dotycząca specyfiki pracy w warunkach zróżnicowania kulturowego znacznie się rozwinęła. I wciąż się rozwija. Z drugiej jednak strony w polskich szkołach, niestety, nie zawsze jest dostrzegana zróżnicowana natura wyzwań i problemów towarzyszących edukacji dzieci i młodzieży ze środowiska migracyjnego. Bywa, że w natłoku innych spraw i zadań do realizacji są one, mniej lub bardziej świadomie, pomijane przez dyrektorów szkół, pedagogów i nauczycieli.

Zdarza się, że nauczyciele nie biorą pod uwagę sytuacji życiowej i edukacyjnej uczniów ze środowiska migracyjnego i, co za tym idzie, nie zaliczają ich do grupy uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2020, poz. 1280). W percepcji wielu nauczycieli obraz uczniów ze środowiska migracyjnego nieraz wydaje się dosyć jednolity. Uczniowie ci, bez względu na charakter migracji ich rodziców do Polski (przymusowa, ekonomiczna), postrzegani są jako osoby przebywające w Polsce przejściowo, które słabo znają język polski, mają trudności w nauce, niską frekwencję i słabą motywację do nauki. Widzi się w nich osoby zagubione, wyizolowane, często sprawiające problemy wychowawcze, mało zainteresowane edukacją. Ich rodzice uważani są, z różnych powodów, za trudnych w kontakcie ze szkołą. Tego typu obraz uczniów ze środowiska migracyjnego opiera się na nadmiernej generalizacji. Najczęściej kreowany jest na podstawie uproszczonych opinii krążących w środowisku szkolnym. Zazwyczaj nie opierają się one na rzetelnym i wieloaspektowym rozpoznaniu sytuacji dzieci i młodzieży, które identyfikuje ich potrzeby i problemy. Zdarza się, że skutkiem takiego stanu rzeczy jest postrzeganie uczniów ze środowiska migracyjnego przez cały okres edukacji jako niezrozumianych „Obcych”.

W kontekście powyżej zasygnalizowanego problemu warto zauważyć, że w świetle obowiązującego w Polsce prawodawstwa oświatowego, zróżnicowane/indywidualne potrzeby edukacyjne są rozumiane dość szeroko. Przyczyną zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych może być zmiana środowiska nauki oraz nieznajomość lub słaba znajomość języka, w jakim odbywa się edukacja. Dlatego też uczniowie z

doświadczeniem migracji mogą być traktowani jako osoby ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (więcej zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.). To stanowi podstawę do indywidualizacji procesu kształcenia (treści kształcenia, wymagań szkolnych, stosowanych metod i form pracy, systemu oceniania bieżącego i końcowego) tak długo, jak jest to potrzebne. Należy również dostosowywać do możliwości uczniów z doświadczeniem migracji treści egzaminów oraz ocenianie podczas egzaminów kończących dany etap kształcenia (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2017).

3. Diagnoza a projektowanie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji jako uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

Prowadzenie badań diagnostycznych w warunkach między- i wielokulturowości wymaga od diagnosty wielu kompetencji, zwłaszcza pogłębionej świadomości i wrażliwości na różnorodność. Proces diagnozowania dzieci z doświadczeniem migracji jest jednym z ważniejszych współczesnych wyzwań diagnostów (Bajkowski, 2014, s. 21). Przy czym należy pamiętać, że diagnosta to nie tylko pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ta rola immanentnie wpisana jest w pracę każdego dyrektora, nauczyciela specjalisty, jak i zespołu nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów. Holistyczna, wieloaspektowa diagnoza jest warunkiem wspierania rozwoju każdego ucznia (Nikitorowicz, 2003, s. 33–41).

Od profesjonalnego rozpoznania sytuacji oraz potrzeb dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji w dużej mierze zależy jakość i efektywność działania kadry pedagogicznej, a także pomyślność procesów edukacji i integracji tej grupy uczniów. Diagnoza powinna być więc podstawą projektowania indywidualnych i grupowych działań edukacyjno-wychowawczych adresowanych do uczniów z doświadczeniem migracji oraz klas zróżnicowanych kulturowo.

Nawiązanie kontaktu z uczniami (a także z ich rodzicami / opiekunami prawnymi) przynależącymi do innej niż polska kultury (również posługującym się innym językiem) może być wielkim wyzwaniem i stanowić trudność. Dzieci i młodzież

z doświadczeniem migracji socjalizowani byli w warunkach społecznych odmiennych od polskich, w związku z tym można oczekiwać wystąpienia u nich zarówno problemów językowych, jak i tych związanych z różnicami kulturowymi (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska i in., 2013, s. 20–21).

Kolejnym problemem, szczególnie wśród dzieci uchodźców z państw dotkniętych wojną lub prześladowaniem, jest nieufność wobec instytucji. Dyrektor placówki, nauczyciel specjalista czy nauczyciel przedmiotu może być odbierany przez uczniów z doświadczeniem migracji i ich rodziców jako przedstawiciel instytucji. Pojawia się wówczas nie tylko bariera językowa, ale też lęk i podejrzliwość co do treści zadawanych pytań. Wypowiedzi dotyczące sytuacji osobistej uchodźców mogą być wówczas niepełne bądź nieprawdziwe. Warunkiem rzetelnego rozpoznania sytuacji dzieci, które mają rozpocząć naukę w danej szkole, jest nawiązanie partnerskiej relacji z osobą prowadzącą rozmowę. Pozytywny kontakt osób badanych z diagnostą może zaowocować zwiększeniem motywacji do wykonywania zadań testowych, zaś odpowiedzi dzieci i rodziców będą pozbawione strachu i nieufności (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska i in., 2013, s. 50–54).

Znaczącą barierą w procesie kształcenia i integracji uczniów ze środowiska migrantów jest klasyfikowanie dzieci do niższych klas (niezgodnie z wiekiem, bez diagnozy). Niejednokrotnie pracownicy szkół są zdania, że dzieci cudzoziemskie, ze względu na nieznajomość języka polskiego, lepiej skierować do klas niższych. Różnica wieku utrudnia wówczas, i tak trudne, kontakty rówieśnicze oraz wywołuje poczucie wyalienowania, którego efektem może być m.in. przedwczesne opuszczanie systemu edukacji przez tę grupę uczniów (Potoniec, 2015, s. 65).

Obowiązkiem dyrektora i nauczycieli w placówce, w której pojawili się uczniowie z doświadczeniem migracji, a tym samym ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, jest organizacja procesu ich wspierania na terenie szkoły.

Wskazane jest, aby dyrektor powołał zespół nauczycieli odpowiedzialnych za określenie kolejności działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych

adresowanych do uczniów z doświadczeniem migracji, mających na celu wsparcie ich w procesach edukacji i integracji. Najlepiej, aby był to zespół nauczycieli, którzy następnie będą towarzyszyli dzieciom i młodzieży w środowisku szkolnym: pedagog szkolny / psycholog, wychowawca klasy, do której trafił cudzoziemiec, a także nauczyciele poszczególnych przedmiotów. Głównym zadaniem tego zespołu będzie diagnoza potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów z doświadczeniem migracji, dostrzeżenie ich mocnych i słabych stron i na tej podstawie określenie najlepszego sposobu odpowiadania na te potrzeby, a także wprowadzenie działań wspierających i pomocowych. Identyfikowanie tych potrzeb może być trudne, ponieważ zespół najczęściej nie ma do dyspozycji orzeczenia/opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zdarza się, że uczniowie z doświadczeniem migracji trafiają do szkoły po kilku dniach pobytu w Polsce, w ramach realizacji obowiązku szkolnego. Przyjęcie ucznia do szkoły nie jest poprzedzone badaniem w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zespół będzie więc zobowiązany do wykorzystania wszystkich dostępnych w szkole narzędzi diagnostycznych (np. arkuszy obserwacji, kwestionariuszy wywiadów z rodzicami dziecka, kwestionariuszy analizy dokumentacji), aby na tej podstawie zdobyć jak najwięcej informacji o uczniach.

Zespół powinien działać według następującego porządku (Dotka, Kazimierczak, Lutze, Puchała, Świdorska, 2009):

- wstępne zdiagnozowanie trudności/zdolności;
- określenie potrzeb dziecka;
- zaplanowanie działań wspierających proces rozwoju dziecka, wskazanie form pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły;
- realizacja zaplanowanych działań;
- sprawdzanie skuteczności i ewentualna modyfikacja podejmowanych działań;
- wzmocnienie pozytywnych zmian, na których można budować plan dalszego rozwoju dziecka.

W związku z brakiem narzędzi diagnostycznych, to jest ankiet, kwestionariuszy, testów służących diagnozie uczniów niepolskojęzycznych, z innego kręgu

kulturowego, na potrzeby organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły można wykorzystać przykładowy zestaw pytań zawartych w Załączniku 1. Podjęta refleksja pozwoli na szybsze określenie zróżnicowanych potrzeb ucznia z doświadczeniem migracji.

Odwołując się do doświadczeń własnych, jak i innych nauczycieli pracujących w środowisku międzykulturowym, zróżnicowane potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji najczęściej odnosi się do następujących trudności (Błęszyńska, 2010, s. 58– 59):

- z komunikacją w języku polskim;
- ze zrozumieniem treści nauczania;
- ze zrozumieniem i spełnieniem oczekiwań szkoły;
- ze zrozumieniem polskiej kultury i obyczajów;
- z przejawianiem wzorców zachowań wynikających z odmiennej przynależności kulturowej;
- w relacjach z kolegami i nauczycielami;
- z zachowaniem diety;
- związanych z praktykami religijnymi na terenie szkoły;
- towarzyszących korzystaniu ze środowiska technicznego szkoły.

Odpowiedzią na zdiagnozowane potrzeby edukacyjne tej grupy uczniów będzie zaplanowanie spójnych i kompleksowych działań wspierających proces ich wszechstronnego rozwoju. Zespół specjalistów i nauczycieli powinien opracować rodzaj i zakres dostosowań, a co za tym idzie, wskazać formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły.

Planując indywidualizację pracy z uczniem cudzoziemskim w zakresie dostosowań, należy uwzględnić:

- dostosowanie wymagań edukacyjnych zarówno w zakresie podstawy programowej, jak i obowiązujących w szkole procedur, regulaminów, norm społecznych;
- adaptację treści kształcenia do potrzeb dziecka;
- cierpliwe powtarzanie i korygowanie wypowiedzi;
- obniżenie wymagań i koncentrację na postępach ucznia;
- wstępną diagnozę (wiadomości i umiejętności na wejściu do szkoły) w późniejszym systemie oceniania;
- zastosowanie różnorodnych (nie tylko testowych) form oceniania ucznia;
- dostosowanie sprawdzianów do wiedzy i kompetencji językowych ucznia;
- jasne i zrozumiałe dla ucznia przedstawienie oczekiwań, kryteriów ocen;
- dostosowanie form i metod pracy na lekcji, szczególnie wprowadzanie pracy zespołowej na lekcjach;
- wykorzystanie pomocy dydaktycznych umożliwiających uczniowi edukację na miarę jego możliwości.

Nie można zapomnieć o monitorowaniu zaplanowanych działań. Kolejnych ocen postępów edukacyjnych ucznia i włączania go do procesu edukacji w danej szkole, zespół powinien dokonywać po około trzech miesiącach, potem sześciu, a następnie po roku od momentu przyjęcia do szkoły. Jeśli ocena efektywności realizowanych form pomocy ujawni brak postępów edukacyjnych, wskazane będzie (po uzyskaniu zgody rodziców) przeprowadzenie pogłębionych diagnoz psychologicznych i pedagogicznych w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

4. Możliwości wspierania uczniów z doświadczeniem migracji na płaszczyźnie edukacji formalnej – aspekty prawne i metodyczne

Polskie prawo umożliwia dostęp do powszechnego systemu oświaty każdemu dziecku przebywającemu na terenie kraju, bez względu na jego status prawny. Gwarancję uczestnictwa w edukacji dzieci migrantów stanowi art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 1997 nr 78, poz. 483 ze zm.). Podstawy nieodpłatnego kształcenia cudzoziemców oraz podejmowania działań służących

inkluzji w procesie edukacji regulują zapisy Ustawy z dnia 16 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2023, poz. 900) i Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2017, poz. 1655 ze zm.).

W kontekście zaistniałej sytuacji kryzysowej na terenie Ukrainy, po 24 lutego 2022 roku, rząd polski prawnie zobowiązał się do udzielenia wsparcia obywatelom Ukrainy uciekającym przed wojną. Mówi o tym Ustawa o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. z 2022, poz. 583). Poza tym Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022, poz. 645 ze zm.) dodatkowo określa zasady nauki w polskich szkołach dla grupy uczniów z doświadczeniem migracji przymusowej.

Polskie prawodawstwo oświatowe umożliwia wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji poprzez organizowanie nauki języka polskiego jako obcego, wyrównywanie braków edukacyjnych z różnych przedmiotów, zajęć służących kształtowaniu własnej tożsamości kulturowej oraz religijnej, korzystanie ze wsparcia pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego oraz nauki w specjalnie zorganizowanych oddziałach przygotowawczych.

Ponieważ bariera językowa stanowi jeden z podstawowych czynników utrudniających uczniom z doświadczeniem migracji funkcjonowanie w placówkach oświatowych (opanowanie treści programowych, nawiązywanie relacji rówieśniczych itd.) oraz w nowym kraju zamieszkania, dlatego zgodnie z polskim prawem istnieje możliwość zorganizowania dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, w wymiarze nie niższym niż dwie godziny tygodniowo (dla uczniów z Ukrainy – nie niższym niż sześć godzin tygodniowo), którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrekcji).

Nieznajomość bądź słaba znajomość języka jest także głównym czynnikiem pogłębiających się trudności szkolnych. Dlatego niezwykle istotne jest umożliwienie uczniom z doświadczeniem migracji wyrównywania braków edukacyjnych w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz ekskluzji z systemu edukacji. Zgodnie z prawem uczniowie mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu nauczania przez 12 miesięcy. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć pięciu godzin tygodniowo (ten przepis nie obowiązuje uczniów z Ukrainy – zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy).

Zajęcia te mogą zostać zorganizowane przez organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrektora) w sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia przez ucznia różnic programowych.

Uczniowie z doświadczeniem migracji mają również prawo do pomocy osoby posługującej się ich językiem ojczystym, zatrudnionej przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego. Pomoc nauczyciela może służyć wielopłaszczyznowym wsparciem w toku kształcenia, pomagać w zrozumieniu treści analizowanych podczas lekcji, pośredniczyć w komunikacji pomiędzy cudzoziemcami i ich rodzicami a nauczycielami, wspierać podczas uczestnictwa w działaniach pozalekcyjnych (zajęciach edukacyjnych, imprezach szkolnych) itd.

Istotnym czynnikiem rozwijania tożsamości cudzoziemców i tym samym ich integracji, jest znajomość języka ojczystego oraz własnej kultury i religii. Wyniki badań wskazują na to, że brak zakorzenienia we własnej kulturze stanowi znaczną barierę dla integracji (Grzymała-Moszczyńska, Nowicka, 1998). Ważne jest więc budowanie związku z tym, co „własne”. W toku edukacji formalnej istnieje możliwość organizacji cudzoziemcom zajęć z języka ojczystego oraz zajęć umożliwiających poznawanie własnej kultury. Mogą one zostać zainicjowane w porozumieniu z dyrektorem szkoły, za zgodą organu prowadzącego, przez placówkę

dyplomatyczną lub konsularną kraju pochodzenia dzieci i młodzieży, która działa w Polsce, lub organizację pozarządową. Poza tym uczniowie cudzoziemscy mają również prawo do nauki religii. Zajęcia z religii mogą odbywać w grupie międzyszkolnej, w punkcie katechetycznym lub mogą być zorganizowane w inny sposób.

Zgodnie z polskim prawodawstwem istnieje także możliwość organizacji oddziału przygotowawczego w szkole dla uczniów, którzy przejawiają trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi, zmianą środowiska edukacyjnego lub zaburzenia w komunikacji językowej. Przepisy Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy wprowadziły zmiany w stosunku do wcześniej obowiązujących przepisów. Po pierwsze zwiększona została liczebność oddziałów przygotowawczych, które teraz mogą liczyć maksymalnie nie 15 uczniów, a 25 uczniów. Zmieniła się także liczba godzin nauki języka polskiego dla uczniów z Ukrainy. O ile bowiem do tej pory przepisy zakładały, że nauka języka polskiego miała się odbywać w wymiarze co najmniej 3 godzin tygodniowo, o tyle obecnie ten minimalny wymiar nauki języka został podniesiony do 6 godzin tygodniowo. Warto zaznaczyć, że nauka języka polskiego odbywa się według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców. Nie zmieniła się natomiast liczba godzin przeznaczonych na realizację zajęć edukacyjnych. Wynoszą one kolejno: 20 godzin na poziomie klas 1–3; 23 godziny na poziomie klas 4–6; 25 godzin na poziomie klas 7–8; 26 godzin na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Kształcenie uczniów w oddziale przygotowawczym realizowane jest w oparciu o szkolne programy nauczania dostosowane pod względem treści nauczania, metod i form do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów z doświadczeniem migracji. Zajęcia edukacyjne w oddziale przygotowawczym prowadzą nauczyciele poszczególnych przedmiotów, którzy mogą być wspomagani przez pomoc nauczyciela władającą rodzimym językiem ucznia.

5. Metoda preparowania/upraszczania tekstów w toku edukacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi

Efektywna praca z uczniami z doświadczeniem migracji w grupie zróżnicowanej kulturowo wymaga projektowania procesu edukacyjnego na podstawie rozpoznania wymagań poszczególnych uczniów. Uwzględnianie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych imigrantów, uchodźców i reemigrantów (a także innych grup uczniów) wiąże się z koniecznością indywidualizowania treści kształcenia, wymogów szkolnych oraz procesu oceniania częściowego i końcowego. Powstaje zatem pytanie: jak efektywnie realizować zajęcia przedmiotowe w grupie o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych?

Jedną ze sprawdzonych metod indywidualizacji procesu nauczania–uczenia się uczniów z doświadczeniem migracji, szczególnie w zakresie treści kształcenia oraz metod pracy, jest metoda preparowania/upraszczania tekstów. Wspiera ona uczniów ze środowisk migracyjnych pobierających naukę w oddziałach przygotowawczych oraz w głównym nurcie edukacji. Dzięki zastosowaniu tej metody uczniowie kontynuujący naukę w klasach ogólnodostępnych równolegle mogą realizować treści kształcenia zgodnie ze swoimi możliwościami. W tym wypadku, w celu zachowania zadowalającej dynamiki pracy, niezbędne jest również wsparcie nauczyciela oraz uczniów przez innego pedagoga lub asystenta międzykulturowego.

Metoda preparowania/upraszczania tekstów polega na poddaniu tekstu oryginalnego różnym zabiegom upraszczania (na przykład przez usuwanie trudniejszych struktur gramatycznych lub leksykalnych, parafrazowanie), tak aby tekst został dostosowany pod względem formalnym i treściowym do poziomu biegłości językowej, którą reprezentują uczniowie z doświadczeniem migracji. Aby tego dokonać, należy zastosować odpowiednie reguły tworzenia wypowiedzi, biorąc pod uwagę: aspekt leksykalny (dobór słownictwa), aspekt składniowy (budowę zdań), aspekt kompozycyjny i kognitywny (organizację treści) oraz aspekt wizualny (typografię i layout tekstu).

Praca za pomocą spreparowanych tekstów zakłada również opracowywanie zadań, ćwiczeń, kart pracy itd. dostosowanych do możliwości językowych i percepcyjnych uczniów z doświadczeniem migracji.

Praca za pomocą tej metody obejmuje następujące etapy:

1. Wybór oryginalnych/autentycznych tekstów z podręczników szkolnych.
2. Analiza oryginalnych tekstów pod kątem występujących w nim struktur gramatycznych i leksykalnych mogących stanowić trudność w rozumieniu treści dla uczniów z doświadczeniem migracji.
3. Dostosowanie tekstów oryginalnych / uproszczenie treści tekstów do poziomu językowego uczniów, pod względem użytych struktur gramatycznych, słownictwa, złożoności zdań i objętości tekstów.
4. Na podstawie spreparowanych tekstów przygotowanie materiałów metodycznych wspierających pracę (ćwiczenia wprowadzające do lektury i ćwiczenia po lekturze tekstu skoncentrowane na leksyce i strukturach gramatycznych, sprawdzające stopień zrozumienia tekstu).
5. Realizacja cyklu zajęć z wykorzystaniem spreparowanych tekstów. Stopniowe zwiększanie ich złożoności leksykalnej i gramatycznej.
6. Wdrożenie uczniów ze środowiska migracyjnego do korzystania z tekstów zawartych w obowiązkowych podręcznikach przedmiotowych.

Posługiwanie się metodą preparowania/upraszczania tekstów zalecane jest tak długo, jak uczniowie z doświadczeniem migracji tego potrzebują.

Zakończenie

Uczniowie z doświadczeniem migracji należą do grupy uczniów ze zróżnicowanymi/indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi. Czynnikiem efektywności działań służących wspieraniu procesów edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem migracji w przestrzeni szkoły jest rzetelna diagnoza ich sytuacji życiowej i edukacyjnej. Umożliwia ona rozpoznanie zróżnicowanych/indywidualnych

potrzeb uczniów oraz projektowanie działań edukacyjno-wychowawczych służących organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły.

Ważne jest, aby uczniowie z doświadczeniem migracji otrzymywali od dyrektorów szkół, specjalistów i nauczycieli wsparcie polegające przede wszystkim na dostosowaniu form i metod pracy, treści kształcenia, wymagań szkolnych i systemu oceniania. Istotne jest, aby, odwołując się do wyników diagnozy, w sposób adekwatny do aktualnych potrzeb wspierać dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji w zakresie nauki języka polskiego jako obcego, wyrównywania różnic programowych i zaległości szkolnych, a także stworzyć im przestrzeń do rozwijania własnej tożsamości kulturowej i religijnej oraz integracji międzykulturowej. Tylko indywidualne podejście służące odkrywaniu potencjału i mocnych stron otworzy tej grupie uczniów drogę do sukcesu na miarę ich możliwości, a także zagwarantuje szanse rozwoju na różnych płaszczyznach życia.

Fakt obecności w polskich szkołach uczniów doświadczających migracji powinien uświadamiać kadrze pedagogicznej konieczność ustawicznego rozwijania kompetencji międzykulturowej, nabywania wiedzy metodycznej oraz umiejętności diagnostycznych niezbędnych w pracy z klasami zróżnicowanymi kulturowo. Nie można zapomnieć, że w edukacji chodzi nie tylko o zdawalność, statystyki, sukcesy, ale przede wszystkim o to, żeby w centrum usytuować dobro uczniów i zadbać o ich wszechstronny rozwój. Przebieg procesu włączania uczniów ze środowiska migrantów w dużej mierze zależy od wiedzy i umiejętności osób odpowiedzialnych za proces edukacyjny oraz modelu zarządzania placówką. Należy pamiętać, że tylko edukacja, która w centrum sytuuje potrzeby i możliwości uczestników procesu edukacyjnego, a nie realizację programu nauczania, której podstawę stanowi równe traktowanie wszystkich uczniów, przynosi oczekiwane efekty edukacyjne oraz wychowawcze.

Załącznik

Przykładowe pytania do diagnozy

1. Do jakiego stopnia problemy językowe ucznia z doświadczeniem migracji należy uznać za trudności w uczeniu się?
2. W jaki sposób należy oceniać umiejętności i potrzeby uczniów wywodzących się ze środowisk imigranckich?
3. Jak powinien być oceniany uczeń np. z matematyki?
4. Na ile czynione przez niego postępy w nauce mogą być podstawą do wystawienia oceny końcowej?
5. Jaka jest optymalna metoda pracy wspierająca uczniów z doświadczeniem migracji?
6. Jakie formy i metody pracy na lekcji pomogą uczniowi wyrównać braki edukacyjne?
7. Jakie są potrzeby ucznia pochodzącego z rodziny imigranckiej, dotyczące budowania pozytywnych relacji z koleżankami i kolegami w klasie?
8. Czego potrzebuje, aby lepiej poczuć się w szkole i w gronie rówieśników?

Bibliografia

Publikacje książkowe, artykuły z czasopism

Bajkowski, T. (2014). *Diagnoza psychopedagogiczna w warunkach między- i wielokulturowości*. Białystok.

Banach, M., Bucko, D. (2019). *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: ORE.

Błeszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: ORE.

Burzyńska-Kamieniecka. A. (2020). Wykorzystanie koncepcji plain language w upraszczaniu tekstów do testowania znajomości języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 27.

Burzyńska-Kamieniecka. A. (2019). Praktyka upraszczania tekstów w dydaktyce języka polskiego jako obcego (dawniej i dziś). *Oblicza komunikacji*, 11.

Burzyńska-Kamieniecka. A., Dobesz, U. (2010). Trudny początek, czyli o typach tekstów na poziomie A1 (w świetle istniejących materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego). *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 17.

Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background, "Official Journal of the European Union", Volume 52, 11 December 2009. Pobrano 1.09.2018 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=OJ%3AC%3A2009%3A301%3ATOC>.

Cudak, R., Hajduk-Gawron, W. (2016). Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców. W : E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.). *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. T. 1. Katowice: Uniwersytet Śląski.

Dakowska, M. (2001). *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Driel van B.(2020). *Thematic Fiche: Inclusion of young refugees and migrants through education. ET 2020 Working Group on Promoting Common Values and Inclusive Education*", European Commission. Pobrano z <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3f7e61d-9ef7-11ea-9d2d-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ). (2003). tłum. W. Martyniuk. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Gałęziowska-Krystolik, A., Czempka-Wewióra, M. (2019). Czytanie tekstów uproszczonych, czyli jak przyjemnie rozwijać wszystkie kompetencje językowe. *Języki Obce w Szkole*, 3.

Grzymała-Moszczyńska, H. (1998). Mieszkańcy polskich ośrodków dla uchodźców W: H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka (red.). *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych* (s. 172–173). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Eurydice (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds Education and Training Eurydice Report into Schools in Europe National Policies and Measures. Eurydice Report. Education and Training. Education, European Commission, Audiovisual and. Pobrano z <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures>

Jaskulska, S. (2018). *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Kozłowski, A. (1991). *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kubin, K., Świerszcz, J. (współpraca) (2014). *Równe traktowanie po omacku. Raport z badania dotyczącego zjawiska wykluczenia dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach w Polsce oraz podejmowanych działań zmierzających do ich integracji*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

Leśniewska, K., Puchała, E. (2011). *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Martyniuk, W. (1998). Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 10.

Matyjaszczyk, O. (2018). Prosty język jako narzędzie do adaptacji tekstów na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego – przegląd badań. *Oblicza Komunikacji*, 11.

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022a). *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022b). *Ku szkole wzmacniającej potencjał uczniów z doświadczeniem migracji*. Białystok: Fundacja Otwartej Edukacji.

Młynarczuk-Sokołowska, A. Szostak-Król, K. (2016). *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Wydanie II. Białystok: Fundacja Dialog.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2017). Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.). *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci* (s. 121–146). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Nikitorowicz, J. (2003). *Diagnostyka i metodyka w dialogu wspierającym ludzką egzystencję*. Białystok.

Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL-Matematyka*. Kraków.

Piekot, T., Zarzeczny, G., Moroń, E. (2019). Standard plain language w polskiej sferze publicznej. W: M. Zaśko-Zielińska, K. Kredens (red.). *Lingwistyka kryminalistyczna. Teoria i praktyka*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*. Warszawa: ORE.

Potoniec, K. (2015). *Integracja uczniów uchodźców w polskiej szkole*. Białystok: Fundacja Dialog.

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2. (2011).

J. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.).

Sellars, M. (2020). *Educating Students with Refugee and Asylum Seekers Experiences. A Commitment to Humanity*. Opladen – Berlin – Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Seretny, A. (2006). Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.). *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Seretny, A. (2013). Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się. W: A. Achteplik, J. Tambor. (red.). *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*. T. 3. Katowice: Wydawnictwo Gnome.

Seretny, A. (2014). Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej. *Postscriptum Polonistyczne* 1(13).

Seretny, A. (2015). *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Wróblewski, P. (red.). (2010). *Słownik poziomowy języka polskiego. Materiały pomocnicze dla nauczycieli języka polskiego na Białorusi*. Białystok: Wydawnictwo Prymat.

Szamryk, K. K. (2018). Legendy jako tekst glottodydaktyczny na przykładzie „Podlasie w legendach”. W: K. K. Szamryk. K. Szamryk-Król (red.). *Podlasie w legendach. Teksty z ćwiczeniami dla obcokrajowców*. Białystok: Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku.

Szamryk, K. K., Szostak-Król, K. (2018). *Podlasie w legendach. Teksty z ćwiczeniami dla obcokrajowców*. Białystok: Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku.

Tędziagolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Prawodawstwo

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 1997 nr 78, poz. 483 ze zm.).

Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. z 2022, poz. 583).

Ustawa z dnia 16 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2023, poz. 900).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020, poz. 1280 ze zm.).

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2017, poz. 1655 z ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022, poz. 645 ze zm.).