



Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku

*Aspekty rozwojowe i edukacyjne
w kontekście specyfiki różnic kulturowych*

*pod redakcją
Emilii Śmiechowskiej-Petrovskij*



Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku

*Aspekty rozwojowe i edukacyjne
w kontekście specyfiki różnic kulturowych*

Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku

*Aspekty rozwojowe i edukacyjne
w kontekście specyfiki różnic kulturowych*

*pod redakcją
Emilii Śmiechowskiej-Petrovskij*



Wydawnictwo Naukowe UKSW
Warszawa 2016

Recenzenci: dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW, prof. dr hab. Iryna Kurlak

Redakcja i korekta: Alicja Wysocka

Projekt okładki i stron tytułowych: Wioletta Markiewicz

Skład, łamanie, projekt typograficzny: Wojciech Bryda

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UKSW
Warszawa 2016

Wydawnictwo Naukowe UKSW w Warszawie
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa
tel. 22 561 89 23
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl
www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

Druk i oprawa:



Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”
02-729 Warszawa, ul. Rolna 191/193
tel. 22 843 37 23, 22 843 08 79, tel./fax 22 843 20 52

ISBN:

978-83-8090-163-6 (wersja drukowana)
978-83-8090-164-3 (wersja elektroniczna)

Spis treści

Wprowadzenie	7
Monika Ciechomska Maciej Ciechomski Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	13
Marta Kotarba Edukacja elementarna – współczesne tendencje i wyzwania. Aspekt teoretyczny i metodyczny	43
Eugeniusz Sakowicz Wychowanie w kulturach i religiach świata	67
Aleksandra Borkowska Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka	101
Urszula Markowska-Manista Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego	125
Anna Młynarczuk-Sokołowska Katarzyna Szostak-Król Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egemplifikacje działań metodycznych	149
Emilia Śmiechowska-Petrovskij Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi, wynikającymi z różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego	173
Noty o autorach	189

Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egemplifikacje działań metodycznych

Streszczenie

Celem rozdziału jest ukazanie wybranych zagadnień dotyczących sytuacji szkolnej dzieci cudzoziemskich ze szczególnym uwzględnieniem uczniów – uchodźców. Autorki rozpoczynają od ukazania głównych problemów, które towarzyszą dzieciom cudzoziemskim w trakcie edukacji. Następnie, na tle prawnych i metodycznych aspektów edukacji i integracji cudzoziemców, prezentują wyzwania i zadania stojące przed nauczycielami, którzy pracują w międzykulturowych klasach. W ostatniej części tekstu autorki opisują przykłady zrealizowanych przez nie działań metodycznych wspierających procesy edukacji i integracji dzieci cudzoziemskich.

Słowa kluczowe: uczniowie cudzoziemscy, uczniowie-uchodźcy, międzykulturowa klasa, działania metodyczne, adaptacja, edukacja, integracja

Foreign Children at Polish School – Problems, Challenges and Exemplifications of Methodical Activities

Summary

The main purpose of this chapter is to present the selected issues related to the school situation of foreign children with the special consideration for refugee-pupils. The authors start from showing the main problems which accompany foreign children during the education process. Furthermore, the authors introduce the challenges and tasks which teachers working in multicultural classes have to face, and which are connected with the law and methodological aspects of foreigners' education and integration. In the last part of the chapter authors

describe their own examples of methodological activities supporting educational and integrational processes of foreign children.

Key words: foreign students, refugees students, intercultural class, methodic activities, adaptation, education, integration

Wprowadzenie

Intensyfikacja procesów migracyjnych sprawiła, że uczniowie cudzoziemscy nie należą już do rzadkości w polskich szkołach. W wielu placówkach od lat stanowią oni integralną część szkolnej społeczności. Nadal jednak edukacja cudzoziemców i wspieranie ich w procesie integracji stanowi dla kadry pedagogicznej duże wyzwanie edukacyjne. Sprostanie mu wymaga ciągłego diagnozowania potrzeb tej grupy uczniów oraz poszukiwania adekwatnych do aktualnych potrzeb rozwiązań metodycznych.

W tekście prezentujemy wybrane zagadnienia związane z edukacją uczniów cudzoziemskich ze szczególnym uwzględnieniem dzieci uchodźców. Rozpoczynamy od zarysowania głównych problemów wpisanych w szkolne funkcjonowanie różnych grup imigrantów. Następnie, na tle prawnych i metodycznych aspektów edukacji i integracji cudzoziemców, omawiamy wyzwania i zadania stojące przed nauczycielami, którzy pracują w międzykulturowych klasach. Ostatnią część tekstu stanowią przykłady zrealizowanych przez nas działań metodycznych wspierających edukację i integrację dzieci cudzoziemskich¹.

Sytuacja szkolna dzieci cudzoziemskich – główne problemy

W polskich szkołach uczą się dzieci cudzoziemców, którzy uzyskali w Polsce status uchodźcy² bądź inną formę ochrony prawnej (np. ochronę

¹ Działania te zostały zainicjowane z ramienia Szkoły Podstawowej Nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku, Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku oraz Fundacji Dialog.

² Zgodnie z treściami zawartymi w Konwencji Genewskiej cudzoziemcowi nadaje się status uchodźcy, jeżeli na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego kraju. Szerzej na ten temat zob. Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona

uzupełniającą) lub ubiegają się o nią, a także dzieci imigrantów decydujących się na zmianę miejsca zamieszkania ze względów ekonomicznych i zawodowych. Sytuacja uczniów cudzoziemskich jest zróżnicowana i determinowana wieloma czynnikami. Należą do nich m.in. specyfika przynależności kulturowej, religijnej, doświadczenia nabyte w kraju pochodzenia, status społeczny i ekonomiczny. To od nich w dużej mierze zależy, jak będzie przebiegał proces edukacji i integracji tej grupy uczniów. Od lat pracujemy w przestrzeni zróżnicowanej kulturowo. W najbliższym nam środowisku białostockiej edukacji dominują dzieci uchodźców z Czeczenii. Dość liczną grupę stanowią dzieci pochodzenia ukraińskiego, niewielką pochodzenia gruzińskiego, ormiańskiego i białoruskiego. Analiza literatury przedmiotu, jak i nasze doświadczenia wskazują, że inaczej przebiega na przykład proces edukacji i integracji dzieci, których rodzice zdecydowali się na migrację ze względów zarobkowych (np. dzieci ukraińskich)³, gdzie kultura kraju pochodzenia nieznacznie różni się od polskiej, niż dzieci uchodźców (np. z Czeczenii), które z rodzicami opuściły swoją ojczyznę w obawie o utratę bezpieczeństwa i cechują się diametralnie odmienną przynależnością kulturową i religijną.

Kształcenie cudzoziemców w Polsce regulują zapisy prawne pozwalające na sprawne monitorowanie sytuacji tej grupy uczniów. Polskie prawo umożliwia dostęp do powszechnego systemu oświaty każdemu dziecku przebywającemu na terenie naszego kraju – bez względu na jego status prawny. Gwarancję uczestnictwa w edukacji stanowi art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej⁴. Dodatkowo, zapisy zawarte w ustawie o systemie oświaty⁵ oraz rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego,

w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., art. 1; Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 czerwca 2003 r., art. 3.

³ Wśród uczniów z Ukrainy, z którymi pracujemy w ramach edukacji formalnej i nieformalnej, są zarówno osoby, których rodzice zdecydowali się na zmianę miejsca zamieszkania ze względów ekonomicznych, jak i w obawie o utratę bezpieczeństwa całej rodziny (uchodźcy).

⁴ Art. 70 Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483 ze zm.). Zgodnie z tym przepisem, każdy ma prawo do nauki, nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa, a w szkołach publicznych jest ona bezpłatna.

⁵ Art. 94a Ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 2015, poz. 2156 oraz z 2016, poz. 35, 64 i 195).

dotychczasowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia⁶, stanowią podstawę nieodpłatnego kształcenia cudzoziemców oraz podejmowania działań wspierających proces ich integracji ze społeczeństwem przyjmującym.

Rozpoczęcie edukacji w nowym kraju zamieszkania wymaga od dzieci cudzoziemskich zaadaptowania się do nowych warunków oraz systemu szkolnego, który często stawia przed nimi inne niż dotychczas znane im wymagania. W trakcie nauki szkolnej dzieci cudzoziemskie, a w szczególności uchodźcze, mogą borykać się z szeregiem problemów utrudniających proces adaptacji. Wobec tego wymagają one wieloaspektowego wsparcia.

Pierwszą barierą w procesie włączania w system edukacji, z którą stykają się dzieci pochodzące z innych krajów, jest nieznajomość lub słaba znajomość urzędowego języka komunikacji. Znajomość języka polskiego jest ważnym czynnikiem „odnalezienia się” cudzoziemców w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej i tym samym integracji. Bariera językowa powoduje nie tylko utrudnienia w codziennym porozumiewaniu się, ale także kłopoty ze zrozumieniem tekstów pisanych i poleceń w języku polskim. Z tego powodu kształtowanie kompetencji komunikacyjnej powinno być traktowane priorytetowo. Kiedy zaistnieje taka potrzeba należy umożliwić dzieciom cudzoziemskim udział w dodatkowych kursach języka polskiego jako obcego i zajęciach wyrównujących wiedzę, dostosować wymagania edukacyjne z poszczególnych przedmiotów do potrzeb i możliwości psychofizycznych tychże uczniów, uwzględniając (jeśli występują) trudności adaptacyjne i ich uwarunkowania.

Często zdarza się, że imigranci pojawiający się na terenie kraju przyjmującego, przechodzą zazwyczaj „szok kulturowy”. Jest on tym większy, im znaczniejsze są różnice pomiędzy kulturą i ojczystym językiem cudzoziemców a dominującą kulturą i językiem urzędowym nowego kraju. Proces wchodzenia w krąg odmiennej rzeczywistości (akulturacja) jest długotrwały i wiąże się z ustawicznym gromadzeniem nowych, nieraz bardzo trudnych doświadczeń na wszystkich płaszczyznach aktywności człowieka. W przypadku dzieci uchodźców proces akulturacji utrudniają

⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015, poz. 1202).

traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia. Mogą być one przyczyną zarówno wycofania, apatii, zamknięcia w sobie, jak i nadpobudliwości i zachowań agresywnych. Akulturacja może przybierać wiele form i prowadzić do różnych rezultatów. Niesie za sobą zmiany w systemie wartości, wachlarzu zachowań, jak i tożsamości. Omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją (Grzymała-Moszczyńska 2000, s. 17-25). Najbardziej optymalną strategią akulturacji jest integracja, będąca wynikiem spotkania i dialogu pomiędzy kulturą kraju przybyszów i kulturą kraju przyjmującego (Grzymała-Moszczyńska, Nowicka 1998, s. 15; Grzymała-Moszczyńska 2000, s. 18).

Sprzecznosci wynikające z wyznawanych wartości oraz przyjętych norm kulturowych sprawiają, że trudności z adaptacją i włączaniem dzieci w nową społeczność szkolną są większe. Niejednokrotnie odmienność kulturowa i nakładająca się na nią słaba znajomość języka polskiego powodują, że dzieci uchodzące są izolowane od grup rówieśniczych. Kluczową rolę w „łagodzeniu” przeżywania „szoku kulturowego” odgrywa więc nauka sprawnego posługiwania się językiem polskim oraz przyjazne, otwarte kontakty ze społeczeństwem przyjmującym. By zaaklimatyzować się w nowej szkole, uczniowie cudzoziemscy potrzebują bowiem nieraz wiele czasu oraz życzliwości kadry pedagogicznej i rówieśników. Warto bowiem podkreślić, że integracja to proces dwustronny, który wymaga zaangażowania i świadomego wysiłku zarówno ze strony cudzoziemców, jak i społeczeństwa przyjmującego. W przypadku dzieci ważne więc jest takie zaprojektowanie uczestnictwa w edukacji, które będzie służyło wspieraniu procesu integracji.

Prawne i metodyczne aspekty wspierania dzieci cudzoziemskich w przestrzeni szkoły

Oprócz nauki języka polskiego, w wymiarze wynikającym z ramowego planu nauczania danej szkoły, uczeń cudzoziemski ma prawo do dodatkowej **nauki języka polskiego**⁷ w wymiarze nie niższym niż dwie

⁷ Na podstawie ww. rozporządzenia cudzoziemcom podlegającym obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone

godziny lekcyjne tygodniowo, którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrektora). Zajęcia te mają charakter lektoratu z języka polskiego jako obcego i mają za zadanie wspomagać intensywną naukę języka polskiego. Aby omawiane zajęcia spełniały swoje zadania ważne jest, by dzieci uczestniczyły w nich regularnie. Z naszych doświadczeń wynika, że motywację i frekwencję na zajęciach z języka polskiego jako obcego w dużej mierze warunkują metody i formy pracy stosowane przez nauczyciela, uwzględniające indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów cudzoziemskich. W trakcie procesu uczenia się niezwykle ważne jest dostosowanie wymagań edukacyjnych do poziomu kompetencji językowych ucznia, które będzie polegało w szczególności na dostosowaniu kryteriów oceniania poprawności językowej wypowiedzi ustnych i pisemnych. Należy tu wziąć pod uwagę przede wszystkim tempo czynionych przez dziecko postępów w nabywaniu nowego języka.

Cudzoziemcy podejmujący naukę w szkole mają prawo do korzystania z pomocy osoby władającej językiem ich kraju pochodzenia, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela (art. 94a ust. 4a ww. ustawy), nazywanej **asystentem międzykulturowym** lub też **asystentem kulturowym**⁸. Placówka, w której naukę podejmują uczniowie cudzoziemscy, może wnioskować do organu prowadzącego o tego typu wsparcie. Obowiązki asystentów polegają na wsparciu zarówno uczniów polskich, jak i cudzoziemskich, a także kadry pedagogicznej oraz podejmowaniu mediacji i pośrednictwa w relacjach z rodzicami i prawnymi opiekunami dzieci. Asystenci powinni wspierać dzieci w zakresie językowym, w szczególności w początkowym okresie nauki w nowej szkole. Uczestniczyć w lekcjach, wyjaśniając nowym uczniom i uczennicom polecenia nauczycieli, niezrozumiałe zadania,

indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż dwie godziny lekcyjne tygodniowo. Tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia.

⁸ Dzieci niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela (zgodnie z art. 94a, ust. 4a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – Dz.U. z 2004 Nr 256, poz. 2572 ze zm.). Terminy „asystent kulturowy” lub „asystent międzykulturowy” używane są przez organizacje pozarządowe i odnoszą się do osób pracujących w szkołach w charakterze pomocy nauczyciela.

pomagać w odrabianiu prac domowych. Istotne jest również zapewnianie dzieciom poczucia psychologicznego bezpieczeństwa, pomoc w oswajaniu się z nowym środowiskiem szkolnym i obowiązującymi w nim zasadami i tym samym wspieranie procesu integracji. Asystenci powinni również pełnić funkcję motywatorów do nauki języka polskiego.

Niezwykle ważne jest także wspieranie dzieci cudzoziemskich w zakresie **wyrównywania zaległości edukacyjnych** w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz ekskluzji edukacyjnej i społecznej. Nasze obserwacje wskazują na to, że bez udziału w dodatkowych zajęciach wyrównawczych wielu małych obcokrajowców nie byłoby w stanie poradzić sobie w polskiej szkole. Prawodawstwo stwarza przestrzeń do prowadzenia zajęć wyrównujących wiedzę w zakresie różnych przedmiotów nauczania (art. 94a ust. 4c ww. ustawy; § 17 ust. 3 i § 18 ww. rozporządzenia). Zajęcia te organizuje organ prowadzący szkołę w sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia przez ucznia cudzoziemskiego różnic programowych.

Istotnym czynnikiem powodzenia procesu integracji, a tym samym **rozwijania tożsamości cudzoziemców**, jest znajomość języka ojczystego oraz własnej kultury i religii. Wyniki badań wskazują, że brak zakorzenienia w kulturze ojczystej stanowi znaczną barierę dla integracji (Grzymała-Moszczyńska 1998, 2000). Dlatego warto korzystać z możliwości organizowania cudzoziemcom **zajęć z języka ojczystego oraz umożliwiających poznawanie kultury kraju pochodzenia** (zob. art. 94a ust. 5 ww. ustawy; § 19 ww. rozporządzenia). Zajęcia te najczęściej są inicjowane przez organizacje pozarządowe w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego placówkę. Poza tym uczniowie cudzoziemscy mają prawo do **nauki religii** (zob. art. 12 ust. 1-2 ww. ustawy; § 2 ust. 1-5 rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu organizowania religii w szkołach publicznych)⁹.

Kolejnym niezbędnym warunkiem integracji ucznia cudzoziemskiego z nowym środowiskiem szkolnym jest właściwe **przygotowanie kadry pedagogicznej**. Często brak wiedzy na temat kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, ich kultury, religii i problemów prowadzi do posługiwania się stereotypami i uprzedzeniami. Dużym problemem okazuje się również brak znajomości metodyki pracy z klasą międzykulturową.

⁹ Rozporządzenie MEN z dnia 25 marca 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach.

Należy pamiętać o tym, że nie istnieje jeden uniwersalny model programowy i metodyczny, który umożliwiłby radzenie sobie we wszystkich sytuacjach pojawiających się na stykach kultur. W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej trudno jest uzyskać wykształcenie, które można by uznać za wystarczające. Kompetencje osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną (w tym międzykulturową), powinny być ustawicznie rozwijane w toku procesu edukacji całościowej i tym samym samokształcenia, w dialogowej relacji nabywania wiedzy teoretycznej oraz praktycznych doświadczeń.

Praca w warunkach zróżnicowania kulturowego cechuje się nieprzewidywalnością oraz wieloma wyzwaniami. Jest zadaniem wymagającym od kadry pedagogicznej rozległej wiedzy, wielu umiejętności oraz otwartych postaw. Bo to nauczyciele, pedagodzy i edukatorzy najczęściej wprowadzają ucznia w świat polskich realiów i kultury, a także skomplikowane zagadnienia międzykulturowe (stereotypy kulturowe, różnice kulturowe itp.). Konieczne staje się ich wychodzenie poza rodzimą perspektywę kulturową, poznawanie innych kultur i ponowne powracanie do własnej kultury, ale z poszerzoną wrażliwością (Lewicki, Białek, Gackowska 2006, s. 16-18). Niezwykle ważne w tej sytuacji jest korzystanie z potencjału istniejącego w grupach zróżnicowanych kulturowo, z którymi pracuje kadra pedagogiczna oraz poszukiwanie własnych, wrażliwych kulturowo rozwiązań metodycznych. Istotna jest również umiejętność współpracy z różnymi podmiotami (np. organizacjami pozarządowymi), które na bazie praktyki edukacyjnej realizują innowacyjne programy, projekty oraz stosują metody pracy służące realizacji celów edukacji międzykulturowej, a zarazem umożliwiają nauczycielom i edukatorom korzystanie z wypracowanych narzędzi i zdobytych doświadczeń.

Praca z klasą międzykulturową – wyzwania i zadania nauczyciela

Nauczanie w klasie międzykulturowej wymaga modyfikowania metod nauczania – uczenia się, ciągłego poszukiwania nowych form pracy, tak aby dostosować sposób prowadzenia lekcji do poziomu znajomości języka polskiego i ogólnej wiedzy dzieci cudzoziemskich. Wymaga to kreatywnego i elastycznego podejścia do procesu nauczania-uczenia się.

Uczniowie cudzoziemscy uczestniczący w szkolnych zajęciach są bombardowani dużą liczbą nowych słów i pojęć, których często nie rozumieją. W konsekwencji, już po kilku minutach nie biorą udziału w lekcji,

a nawet przestają próbować rozumieć nowe słowa. Aby mogli lepiej orientować się w tym, co dzieje się na zajęciach i aktywnie w nich uczestniczyć, powinni otrzymać od nauczyciela odpowiednio opracowane materiały dydaktyczne, tzw. spreparowane teksty (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016, s. 30), uproszczone ćwiczenia, mniej wymagające pod względem językowym, dostosowane do zasobu wiedzy, jaką mogą przyswoić dzieci cudzoziemskie. Spreparowane teksty, czyli oryginalne teksty zmodyfikowane w zakresie gramatycznym i leksykalnym, umożliwiają cudzoziemcom naukę czytania ze zrozumieniem i tym samym, adekwatne do ich kompetencji językowych, przyswajanie treści zawartych w danym tekście. Poza tym, jest to ważny czynnik stopniowego „oswajania się” z nowym językiem, ale też wyrównywania zaległości szkolnych. Nauczyciele w tym obszarze zdani są raczej na własną intuicję i kreatywność, ponieważ tradycyjne podręczniki nie uwzględniają zadań przeznaczonych dla uczniów nieznających języka polskiego.

W zależności od specyfiki grupy, z którą pracuje nauczyciel w międzykulturowej klasie, w celu uwrażliwienia uczniów na sytuację i problemy cudzoziemskich rówieśników oraz przybliżanie ich kultur, do programów nauczania warto wprowadzić treści propagujące związane z tym zagadnienia oraz idee tolerancji i otwartości. Nie chodzi o przekazywanie suchych, statystycznych danych, ale o stworzenie przestrzeni do kształtowania otwartych postaw polskich uczniów, rozbudzania szacunku dla człowieka, jego kultury i praw. Mamy wrażenie, że im szybciej polskie dzieci i ich rodzice zrozumieją, dlaczego nieopodal ich miejsca zamieszkania znaleźli się cudzoziemcy czy uchodźcy, tym łatwiej będzie im wejść z nimi w pozytywne interakcje. W związku z tym w szkołach międzykulturowych programy nauczania i programy wychowawcze powinny być modyfikowane i uzupełniane pod kątem przekazywania wiedzy na temat krajów pochodzenia cudzoziemców uczących się w nich i nastawione na wykraczanie poza negatywne stereotypy i uprzedzenia.

Nasza praktyka pokazuje, że ciekawym elementem lekcji w klasach międzykulturowych są ćwiczenia prowadzone przez dzieci cudzoziemskie, które osobiście przedstawiają elementy swojej kultury i religii¹⁰. Z perspektywy uczniów należących do grupy większościowej często są to niezapo-

¹⁰ Zanim zaangażujemy uczniów cudzoziemskich do prowadzenia zajęć na temat ojczystego kraju, należy zorientować się, czy są do tego przygotowani, mają dostateczną wiedzę, należy rozpoznać ich kompetencje kulturowe itp., żeby prezentacja przed kolegami z klasy nie stanowiła dla nich niepotrzebnego stresu i spełniła założone cele.

mniane wędrówki po ojczyźnie nowych kolegów, a mały cudzoziemiec, który wchodzi w rolę eksperta – przewodnika po rodzinnym kraju czuje, że przekazywane przez niego informacje są ważne. Może to wzmacniać jego poczucie wartości oraz stanowić dodatkowe wzmocnienie, a także kierować uwagę wszystkich uczniów na bogactwo i potencjał tkwiący w różnorodności.

W międzykulturowej klasie niezbędne jest stworzenie warunków do włączania kulturowej przynależności uczniów z grup mniejszościowych do procesu edukacji. Dlatego ważne jest inicjowanie i nagradzanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych (por. Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2013, s. 36-44). Warto stosować metody sprzyjające bezpośredniej wymianie informacji między uczniami. Współdziałając ze sobą i wymieniając się wiedzą o swoich krajach pochodzenia, uczniowie przełamują bariery komunikacyjne i społeczne. Porównywanie na przykład elementów polskiej i czeczeńskiej, ukraińskiej, gruzińskiej kultury, religii i sposobów zachowania zmniejsza do minimum groźby nieporozumień na tle kulturowym czy religijnym.

W procesie międzykulturowej integracji klasy zróżnicowanej kulturowo priorytetem jest także prowadzenie cyklicznych programów i projektów edukacyjnych, zakładających wykorzystanie innowacyjnych metod pracy pobudzających dzieci do współdziałania.

Nasze doświadczenia pokazują, że praca w międzykulturowej klasie jest efektywniejsza, kiedy jest uzupełniana zajęciami pozalekcyjnymi (z języka polskiego jako obcego, wyrównawczymi itd.) oraz działaniami prowadzonymi przez podmioty zewnętrzne. Organizacje pozarządowe, realizujące postulaty edukacji nieformalnej poprzez podejmowane projekty edukacyjne o charakterze międzykulturowym, wspierają działania szkół. To często z ich inicjatywy uczniowie cudzoziemscy mają możliwość korzystania z dodatkowych kursów języka polskiego jako obcego, zajęć uzupełniających wiedzę oraz ogólnorozwojowych. Warto czerpać z doświadczeń pracowników organizacji pozarządowych, którzy są inicjatorami wielu ciekawych projektów mających na celu podtrzymywanie tożsamości cudzoziemców, pogłębiających wiedzę na temat kultury i religii kraju pochodzenia małych obcokrajowców. Nieocenionym źródłem pomysłów na zajęcia integrujące środowisko dzieci polskich i cudzoziemskich są programy edukacyjne realizowane przez edukatorów pracujących w organizacjach pozarządowych. Odbiorcy tych programów i projektów podkreślają, że stworzona w ten sposób możliwość uczenia się jest bezpieczna i pozbawiona szkolnego przymusu.

Egzemplifikacje działań metodycznych wspierających edukację i integrację dzieci cudzoziemskich

Projekt edukacyjny „Zrozumieć Innego”

To działanie, adresowane do dzieci cudzoziemskich w wieku 9-12 lat, bazuje na koncepcji komunikacyjnego podejścia do nauczania języka obcego oraz naszych doświadczeniach związanych z pracą z cudzoziemcami. Zaowocowało opracowaniem innowacyjnej metody pracy (metody międzykulturowego portfolio), a także cyklu scenariuszy zajęć z języka polskiego jako obcego w kontekście międzykulturowym „Zrozumieć Innego”. Metoda międzykulturowego portfolio, wykorzystana w autorskich scenariuszach, umożliwia rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, którą tworzą m.in. następujące elementy: umiejętność porozumiewania się w języku polskim, wiedza o polskiej kulturze i społeczno-kulturowych realiach życia w Polsce oraz innych kulturach i krajach. Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej jest niezbędne w kontekście wspierania procesu integracji dzieci cudzoziemskich, również tych z trudnościami adaptacyjnymi.

Metoda międzykulturowego portfolio polega na systematycznym dokumentowaniu rozwoju umiejętności językowych oraz doświadczeń międzykulturowych w formie prac gromadzonych w specjalnie przygotowanej teczce lub segregatorze przez uczestników procesu uczenia się. Ważnym elementem metody jest również monitorowanie i ewaluowanie własnych postępów w nauce języka oraz w zakresie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016, s. 50). Do podjęcia pracy nad metodą oraz scenariuszami skłoniły nas własne spostrzeżenia związane z nauczaniem dzieci (głównie narodowości czeczeńskiej i ukraińskiej) języka polskiego jako obcego. Mali cudzoziemcy zazwyczaj rozwijają swoje umiejętności komunikacyjne w toku dodatkowych zajęć w szkołach i Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców, które odbywają się w systemie pozalekcyjnym. Prowadząc tego typu zajęcia dostrzegaliśmy, że często brakuje im motywacji do nauki języka. Pojawiały się pytania: co zrobić, aby dzieci uchodźców regularnie uczestniczyły w pozalekcyjnych zajęciach językowych? Jaki model pracy przyjąć, aby motywować je do nauki? Jak realizować atrakcyjne z perspektywy dziecka, pozbawione tzw. „szkolnego przymusu”, twórcze zajęcia?

Realizację projektu rozpoczęliśmy pilotażowo w 2014 roku wraz z nauczycielami, edukatorami i studentami-wolontariuszami związanymi

z Ośrodkiem Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku. W trakcie zajęć szczególny akcent został położony na wybrane zagadnienia dotyczące polskiej kultury i realiów życia w Polsce. Bardzo ważne były również kwestie dotyczące innych kultur i rzeczywistości społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem kultur pochodzenia uczestników zajęć. Należały do nich: sposoby witania się i normy grzecznościowe; święta i uroczystości rodzinne, religijne i narodowe; dom jako miejsce i przestrzeń najbliższa; rola i znaczenie szkoły w życiu dziecka; tradycyjne dania z różnych stron świata; różne aspekty podróży bliskich i dalekich; elementy historii lokalnej; symbole narodowe. Treści programowe były realizowane za pomocą aktywizujących metod pracy, które umożliwiły dzieciom korzystanie z ich potencjału twórczego oraz utwierdzały w przekonaniu, że są w stanie wiele osiągnąć w zakresie edukacji.



Tworzenie pocztówek z wakacji

Fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska



Aktywne zadania gwarantujące sukces

Działanie, ze względu na zastosowanie metody międzykulturowego portfolio, cieszyło się dużym zainteresowaniem dzieci. Cudzoziemcy z chęcią uczęszczali na zajęcia i z zaangażowaniem wykonywali zadania językowe i plastyczne. Po zakończeniu pilotażu projektu dostrzegłyśmy znaczny wzrost umiejętności komunikacyjnych dzieci oraz ich motywacji do nauki języka polskiego. Wskazywała na to także ewaluacja dokonana w ramach podsumowania zajęć. Obecnie działanie prowadzone jest na terenie polskich szkół, jak i innych placówek zajmujących się edukacją formalną i pozaformalną.

Charakterystyka metody oraz scenariusze zajęć znajdują się w pierwszym i drugim wydaniu książki A. Młynarczuk-Sokołowskiej i K.

Szostak-Król *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego* (Białystok 2014 i 2016: Fundacja Dialog).

Projekt edukacyjny „Przez trudy do gwiazd”

Celem projektu było wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci w wieku 10-12 lat, różniących się od siebie w wielu zakresach (interpersonalnym, społecznym, kulturowym) i tym samym pochodzących z różnych środowisk wychowawczych (w tym dysfunkcyjnych), które uczęszczały do Szkoły Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku. Zajęcia te prowadzone były w ramach zajęć pozalekcyjnych na podstawie specjalnie opracowanych (przez nauczycieli i edukatorów) scenariuszy projektów inkluzyjnych oraz na bazie założeń koncepcji kooperatywnego uczenia się.

Wybór grupy docelowej poprzedziłyśmy dogłębną analizą treści dokumentów szkolnych (np. wyników sprawdzianów po klasie VI, dokumentacji wychowawcy klasy i pedagoga szkolnego). Wzięłyśmy także pod uwagę wnioski z własnych obserwacji oraz spostrzeżenia nauczycieli, którzy wśród uczniów szkoły dostrzegali spadek aktywności w kierunku rozwijania swojego potencjału osobowego z uwagi na utrudniony dostęp do dodatkowych form kształcenia, spowodowany najczęściej barierą finansową. Uczniom brakowało wsparcia rodziców, którzy nie wykazywali wystarczającego zainteresowania edukacją swoich dzieci. W wielu przypadkach skutkowało to pogłębiającymi się zaległościami w nauce, wzrostem ryzyka niepowodzeń szkolnych, w konsekwencji wykluczeniem z życia społecznego.

Liczną grupę uczestników projektu stanowili uczniowie-uchodźcy, głównie pochodzący z Czeczenii oraz innych krajów kaukaskich. Nieznajomość języka polskiego i bariery kulturowe przekładały się na występowanie trudności adaptacyjnych, niepowodzeń szkolnych i w efekcie częstsze opuszczanie polskiego systemu edukacji przez tę grupę uczniów. W ramach projektu zostały zrealizowane następujące typy zajęć: dydaktyczno-wyrównawcze z języka polskiego z wykorzystaniem tablicy interaktywnej; doskonalące kompetencje językowe w zakresie posługiwania się językiem angielskim z wykorzystaniem tablicy interaktywnej; wykorzystujące technologie IT; doskonalące porozumiewanie się w języku polskim dla uczniów uchodźców; doskonalące kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne; matematyczno-przyrodnicze; rozwijające aktywność

twórczą, świadomość kulturalną i zdolności sportowe (koszykówka, szachy, tenis stołowy); z doradcą zawodowym w celu aktywizowania uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji edukacyjno-zawodowych (dla uczniów klas VI).



Nauka w grupach

Fot. Katarzyna Szostak-Król



Praca nad projektem

W toku działania dostrzeżono, że do podwyższenia rezultatów uczenia się oraz efektywności pracy uczniów przyczyniła się niewątpliwie stosowana strategia pracy – kooperatywne uczenie się, które wymagało małej liczby dzieci w grupie oraz aktywnych metod. Prowadzący zajęcia, na podstawie autorskich programów i scenariuszy, poprzez wyzwalanie uzdolnień i możliwości tkwiących w uczestnikach projektu, także tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych, stwarzali przestrzeń do osiągnięcia i doświadczania sukcesów. Ponieważ dobra szkoła wyrównuje szanse edukacyjne uczniów dzięki temu, że umacnia ich aktywność i samodzielność, stąd praca na zajęciach oparta była również na metodzie projektu. Stosowana strategia oraz metody pracy umożliwiały uczniom wspólną pracę nad różnymi zadaniami, wspieranie się i rozwijanie kompetencji kluczowych. Wzbudzało to w dzieciach potrzebę okazywania szacunku innym oraz potrzebę tolerancji dla odmiennych poglądów czy postaw.

Efektem realizacji projektu jest książka: *Różnorodność. Twórcza aktywność. Inkluzja w edukacji* A. Młynarczuk-Sokołowskiej i K. Szostak-Król (red.) (Białystok 2013, Wyd. Szkoła Podstawowa nr 26, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku), która zawiera m.in. scenariusze projektów inkluzyjnych.

Projekt edukacyjny „Ku wzbogacającej różnorodności”

Celem działania była integracja dzieci polskich i czeczeńskich poprzez edukację międzykulturową. Projekt obejmował cykliczne warsztaty o tematyce międzykulturowej, skierowane do dzieci polskich i czeczeńskich, uczęszczających do klas I–III i IV–VI Szkoły Podstawowej nr 12 w Białymstoku i Szkoły Podstawowej nr 37 w Białymstoku. Poza tym, w inicjatywę wpisane były spotkania towarzyszące, które umożliwiały angażowanie rodziców, nauczycieli oraz członków społeczności lokalnej.

U podstaw projektu leżało założenie, że wszystkie kultury są równe, a każdy kontakt z Obcym i Innym może być twórczy. Projekt umożliwiał przygotowanie dzieci i dorosłych do nawiązywania pozytywnych interakcji z Obcym i Innym. Dzięki podejmowanym treściom oraz pracy w zespołach zróżnicowanych kulturowo, stwarzał szansę na samopoznanie i tym samym rozwój wielopłaszczyznowej tożsamości, rozpoczynając od identyfikacji z wartościami kultury domu rodzinnego. W trakcie projektu potencjał różnorodności został włączony do procesu edukacji. Uczenie się przebiegało w warunkach międzykulturowego kontaktu w oparciu o twórcze, opracowane przez studentów, nauczycieli i edukatorów scenariusze zajęć warsztatowych. W toku spotkań stosowane były aktywizujące metody pracy, wykorzystywane w edukacji międzykulturowej (waloryzacyjne, praktyczne, doświadczeniowe), angażujące wszystkie sfery aktywności dziecka (intelektualną, emocjonalną, działaniową). Aktywizowały one uczniów, skłaniały do refleksji. Umożliwiały wykraczanie poza ramy stereotypów i kształtowanie umiejętności postrzegania Obcego i Innego jako ciekawego i wartościowego.

Zajęcia stwarzały możliwość integracji uczestników inicjatywy i tym samym sprzyjały budowaniu więzi koleżeńskich i przyjacielskich. Na tle podobieństw między ludźmi, ukazywały zróżnicowanie kulturowe środowiska lokalnego, regionu i świata. Uwrażliwiały polskie dzieci na kwestie związane z uchodźstwem. Budziły ciekawość poznawczą, nadając szczególną wartość odmienności w zakresie kulturowym. W sposób metodyczny, systematycznie przybliżały elementy kultury polskiej i czeczeńskiej, np. znaczenie polskich i czeczeńskich symboli narodowych, obrzędów, tańców oraz religii obu narodów. Podkreślały ich niepowtarzalność i tym samym wskazywały na podobieństwa między nimi. Cykl zajęć kończyły warsztaty plastyczne, podczas których dzieci wykonały prace na temat tego, co je łączy, zarówno w zakresie indywidualnym, jak i kulturowym. Ważną część projektu stanowiły spotkania towarzyszące,

które obejmowały warsztaty tańca czeczeńskiego, warsztaty kulinarne oraz wycieczkę śladami dziedzictwa kulturowego Białegostoku.



Obchody Światowego Dnia Uchodźcy



Poznanie dziedzictwa kulturowego Białegostoku

Fot. Anna Młynarczuk-Sokołowska

Odbływały się one poza lekcjami i stanowiły uzupełnienie warsztatów międzykulturowych. Umożliwiły dzieciom, ich rodzicom i nauczycielom poznawanie się poprzez wspólne spędzanie wolnego czasu oraz nabywanie nowych umiejętności. Podczas lekcji, dzięki metodom dydaktycznym ukierunkowanym na działanie, dzieci z dużym zaangażowaniem uczestniczyły w zajęciach. Uczniowie bardzo szybko wyciągali konstruktywne i twórcze wnioski, dostrzegali wzbogacającą moc różnorodności. Integracja niezwykle efektywnie zachodziła podczas zajęć pozalekcyjnych, w szczególności w trakcie warsztatów tańca czeczeńskiego. Dzieci, w obecności profesjonalnej nauczycielki, uczyły się od siebie elementów tradycyjnych tańców czeczeńskich. Poznawaniu odmiennych kultur sprzyjała pozbawiona hierarchii atmosfera, w którą wpisany był duch partnerstwa. Niektóre efekty pracy dzieci i ich rodziców zaprezentowane zostały podczas imprez podsumowujących projekt, które były spotkaniami otwartymi dla społeczności lokalnej. W ich trakcie odbył się między innymi wernisaż prac plastycznych przygotowanych przez dzieci, pokaz tańców czeczeńskich oraz degustacja potraw narodowych. Okazją do zorganizowania imprez był zbliżający się Światowy Dzień Uchodźcy.

Projekt „Ku wzbogacającej różnorodności” stanowił próbę odpowiedzi na potrzebę integracji dzieci polskich i czeczeńskich poprzez edukację międzykulturową. Inicjatywa jest obecnie wdrażana przez nauczycieli

i edukatorów pracujących z grupą polsko-czeczeńską na terenie Polski i tym samym wzbogacana o nowe działania metodyczne. Umożliwia kształtowanie świadomości własnych cech indywidualnych, społecznych, religijnych, a w szczególności tych, wiążących się z przynależnością do kultury rodzimej. Wzmacnia wartość własnej przynależności kulturowej poprzez możliwość interaktywnego poznawania elementów odmiennych kultur. Poprzez nabywanie kompetencji międzykulturowej przygotowuje do radzenia sobie w relacjach z Obcymi i Innymi oraz nawiązywania z nimi pozytywnych relacji.

W książce *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich*, A. Młynarczuk, K. Potnec (red.) (Białystok 2009), zostały zamieszczone m.in. scenariusze zajęć do pracy z grupą polsko-czeczeńską.

Program edukacyjny „Przygody Innego”

Program adresowany jest do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Głównym celem jest kształtowanie wrażliwości na odmienność, która umożliwia radzenie sobie w interakcjach z Obcymi i Innymi, którzy różnią się od dzieci w wielu zakresach (biologicznym, społecznym i kulturowym) oraz nawiązywanie z nimi partnerskich relacji. U jej podstaw leżą: świadomość prawa każdego człowieka do bycia Innym, emocjonalna gotowość do wchodzenia w interpersonalne kontakty z Obcymi i Innymi, a także umiejętność respektowania zasad równego traktowania wszystkich ludzi.

Program realizowany jest cyklicznie w polskich przedszkolach i szkołach podstawowych od 2010 roku. Pierwsza edycja poświęcona była głównie mniejszościom autochtonicznym, które mieszkają w Polsce. Druga natomiast dotyczy sytuacji i wybranych kultur cudzoziemców. Program został przeprowadzony pilotażowo w podlaskich placówkach edukacyjnych.

Inicjatywa jest wynikiem naszych wieloletnich obserwacji dotyczących zmieniających się realiów edukacyjnych, doświadczeń związanych z pracą w podlaskich przedszkolach, szkołach, Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku, a także rozmów z nauczycielami i edukatorami. Podczas aktywności edukacyjnej dostrzegaliśmy potrzebę opracowania programu adresowanego do najmłodszych dzieci, który będzie adekwatny do ich możliwości percepcyjnych oraz umożliwi przeżycie ciekawej przygody w przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych. Działania umożliwiającego włączanie do procesu edukacji elementów własnej przynależności kulturowej.

Fundament teoretyczny programu stanowią koncepcje naukowe i wnioski z badań empirycznych. Należą do nich przede wszystkim: koncepcja postrzegania Innego i interakcji z Nim (J. Nikitorowicz); koncepcje góry lodowej w kontekście poznawania odmiennej tożsamości i kultury; wnioski z badań na temat kształtowania się stereotypów i uprzedzeń wśród dzieci (D. Davidson, P. Cameron, K. K. Powlishta itd.) oraz koncepcje dotyczące rozwoju dziecka (J. Piaget, L. S. Wygotski, E. H. Erikson itd.). Powstaniu programu przyświecało założenie, że postrzeganie Obcego i Innego jako ciekawego, stymulującego i wartościowego, sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku oraz ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie. Gdy Obcy i Inny jest postrzegany jako gorszy, mało znaczący, wyzwała to zachowania agresywne, antagonizmy i dominację.

Podstawą realizacji działania są autorskie bajki międzykulturowe opracowane przez nauczycieli i edukatorów. Wpisują się one w kanon bajek psychoedukacyjnych i zarazem w nurt biblioterapii wychowawczej (rozwojowej). Bajka międzykulturowa jest utworem skierowanym do dzieci, którego zadaniem jest uwrażliwianie na różnice istniejące pomiędzy ludźmi w różnych zakresach: biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym, które są permanentnie wpisane w każdą rzeczywistość społeczną. Treści zawarte w bajkach międzykulturowych pozwalają przede wszystkim poznać problemy osób funkcjonujących w roli Obcego i Innego oraz zrozumieć prawo każdego człowieka do tego, że może się różnić. Umożliwiają one poznawanie odmiennych kultur, dostrzeganie różnorodności świata, rozwijanie ciekawości poznawczej i chęci wchodzenia w interakcje z Obcym i Innym. Dzięki zadawanym w ich toku pytaniom oraz wprowadzaniu aktywizujących gier i zabaw, możliwe jest aktywne uczenie się.

W każdej z bajek występuje postać Innego. To 12-letni chłopiec, który w bajkach pełni rolę eksperta, czasem też głównego bohatera. Słucha on zwierzeń bohaterów, doświadcza różnych trudnych sytuacji związanych z odmiennością, przedstawia konkretne sposoby rozwiązań sytuacji konfliktowych. Jest także autorytetem, który ukazuje małym odbiorcom bajek pozytywne aspekty różnorodności świata. W trakcie zajęć postać Innego reprezentuje pacynka o imieniu Inny, która uczestniczy w każdym spotkaniu.



Zajęcia z pacynką Inny

Fot. Marcin Onufryjuk (Gazeta Wyborcza)

Praca z wykorzystaniem bajek międzykulturowych przebiega według następującego porządku: zajęcia prowadzone są przy wykorzystaniu bajki międzykulturowej, wzbogacane aktywizującymi metodami oraz następującymi po nich zajęciami wzmacniającymi, których celem jest utrwalenie wiedzy z poprzedniego spotkania oraz poszerzenie jej o nowe, pokrewne treści. W trakcie realizacji programu ważną rolę odgrywają również spotkania dodatkowe z Obcymi i Innymi, których płaszczyzną jest bezpośrednia interakcja. Oprócz metodycznie zaplanowanego uczenia się, dają one możliwość zadawania pytań, oswojenia się z innym językiem i obecnością osób przynależących do odmiennych kultur, jak i również przełamania lęku i wykroczenia poza negatywne stereotypy i uprzedzenia. Program zakłada wykorzystanie indywidualnej, zbiorowej i grupowej formy pracy, ze szczególnym uwzględnieniem tej ostatniej, która rozwija umiejętności pracy w grupie, dzielenie się doświadczeniami i współdziałanie. Rozpoczynają go warsztaty, które mają na celu wstępną diagnozę postrzegania Obcego i Innego (za pomocą rysunku i pogadanki) oraz integrację grupy. Kończą zaś zajęcia podsumowujące, które pozwalają na podsumowanie nabytej wiedzy i umiejętności oraz określenie za pomocą tych samych technik zmian w postrzeganiu Obcego i Innego.

W trakcie pilotażu programu zajęcia realizowane na podstawie bajek międzykulturowych i zajęcia wzmacniające umożliwiały dzieciom dzielenie się własnymi spostrzeżeniami oraz włączanie elementów własnej kultury do procesu uczenia się. Zajęcia pozalekcyjne w formie spotkań z Obcymi i Innymi, dotyczące ich kultury (m.in. wizyta czeczeńskiego zespołu Lowzar i wolontariuszki z Niemiec), dawały szansę rzeczywistego spotkania z osobami przynależącymi do odmiennych grup narodowych.

Spotkania te pozwoliły na wykroczenie poza negatywne stereotypy i uprzedzenia oraz kształtowanie pozytywnego stosunku wobec Obcego i Innego na drodze bezpośrednich interakcji. Zajęcia pozalekcyjne stwarzały również przestrzeń dla aktywnego uczestnictwa rodziców. Metody pracy stosowane w trakcie realizacji programu umożliwiały swobodne, twórcze działanie, skłaniały do myślenia. Dzieci z zaangażowaniem słuchały bajek, brały udział w grach i zabawach dydaktycznych, wykonywały prace plastyczne, zadania ruchowe oraz wypowiadały swoje opinie na tematy podejmowane podczas zajęć.

Program „Przygody Innego” ukierunkowany jest przede wszystkim na poznawanie kultur i problemów Obcego i Innego poprzez odwoływanie się do emocji oraz twórcze działanie. Umożliwia odwoływanie się do własnej przynależności kulturowej (rodzinnej, lokalnej, regionalnej, narodowej). Dzięki bezpośrednim i pośrednim kontaktom z odmiennością jest czynnikiem rozwoju świadomości własnych cech tożsamościowych i kompetencji międzykulturowej. Przygotowuje do radzenia sobie w relacjach z Obcymi i Innymi oraz nawiązywania z nimi pozytywnych relacji.

Ewaluacja pilotażu, zarówno pierwszej, jak i drugiej edycji programu, przeprowadzona za pomocą wywiadów swobodnych oraz techniki uzupełniającej w postaci rysunku, wskazuje na to, że działanie przyczyniło się do rozwoju świadomości dzieci oraz ich wrażliwości na odmienność. Po zakończeniu projektu u przeważającej większości dzieci zrodziła się świadomość prawa każdego człowieka do tego, żeby się różnić. Dzieci wskazywały problemy osób, które powszechnie funkcjonują w roli Obcego i Innego oraz wykazywały empatyczne postawy. Podstawą ww. wniosków jest porównanie efektów diagnozy wstępnej z końcową.

W roku szkolnym 2015/2016 druga edycja programu „Przygody Innego” została wpisana na listę innowacji pedagogicznych Podlaskiego Kuratora Oświaty jako innowacja metodyczna i programowa. W książkach: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, A. Młynarczuk-Sokołowskiej, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.) (Białystok 2011: Wyd. Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku) oraz *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich* A. Młynarczuk-Sokołowskiej, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.) (Białystok 2011, Wyd. Fundacja Dialog, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku), zostały zamieszczone m.in. bajki międzykulturowe oraz scenariusze zajęć z bajkami i zajęć wzmacniających.

Międzyszkolny konkurs „Różnorodność przestrzeni dialogu”

W 2011 roku, z inicjatywy Szkoły Podstawowej nr 26 w Białymstoku oraz Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku, rozpoczęliśmy w województwie podlaskim realizację cyklicznego konkursu literacko-plastyczno-fotograficznego „Różnorodność przestrzeni dialogu”. Jest to nasze autorskie działanie skierowane do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jego celem jest podjęcie rozmów na temat zagadnień związanych z różnorodnością.

W ramach inicjatywy dzieci uczęszczające do podlaskich przedszkoli oraz szkół podstawowych tworzą prace literackie, plastyczne, bądź wykonują fotografie związane z obserwowaną na co dzień różnorodnością świata. Co roku konkurs organizowany jest pod innym hasłem, np. „Inny bliski i daleki”, „Zwyczaje i tradycje domu rodzinnego”, „Ulubione gry i zabawy”. Za pomocą różnych form ekspresji twórczej: literackiej, plastycznej oraz fotograficznej, dzieci angażują się w twórczy proces przygotowywania wierszy, opowiadań, rysunków, zdjęć itp., ukazujących wybrane zagadnienia związane z różnorodnością. W ten sposób mają okazję zaprezentować to, jak widzą swoją przynależność kulturową (w tym tradycje, zwyczaje, dziedzictwo kulturowe regionu); kim jest dla nich Obcy i Inny oraz na jakie napotyka problemy; jaki jest ich stosunek do odmienności; jakie międzyludzkie i międzykulturowe podobieństwa dostrzegają itd. Istotnym elementem działania jest rozwijanie tożsamości dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem świadomości kulturowej przynależności dzieci uchodźców, które często zaczynają poznawać „na dobre” swoją przynależność kulturową dopiero w Polsce.



Praca konkursowa

Fot. z archiwum projektu



Podczas podsumowania konkursu

Corocznie podsumowanie konkursu ma miejsce w Szkole Podstawowej nr 26, podczas otwartej dla społeczności lokalnej imprezy edukacyjnej, która organizowana jest w terminie bliskim Światowego Dnia Uchodźcy. Dzieje się tak ze względu na fakt, że w Szkole Podstawowej nr 26 w Białymstoku uczy się największa w mieście liczba uczniów cudzoziemskich (są to głównie Czecheni). Jest to dobra okazja, by zaakcentować ich obecność. Impreza ma uroczysty charakter. W jej toku eksponowane są prace uczestników konkursu. Stałym elementem, poza wręczeniem nagród wyróżnionym, jest część artystyczna oraz edukacyjna. W trakcie spotkania dzieci mają możliwość doświadczenia odmienności, poprzez obserwację występów zespołów pieśni i tańca innych narodów. Niekiedy dzieci przygotowują przedstawienia o tematyce międzykulturowej, co pozwala im m.in. wejść w rolę Obcego i Innego, i tym samym poczuć, jak to jest różnić się w relacjach społecznych. Dzieci, uczestnicząc w grach o charakterze edukacyjnym, poszerzają wiedzę na temat różnorodności otaczającego je świata. Prace uczestników konkursu stanowią inspirację do zadań dydaktycznych, które następnie mają służyć uwrażliwianiu na odmienność.

Zakończenie

Sytuacja dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach należy do złożonych. Jest determinowana wieloma różnymi czynnikami. Niejednokrotnie proces edukacji i integracji uczniów cudzoziemskich wymaga wieloaspektowego wsparcia. W kontekście powyższego, niezbędne jest ciągłe diagnozowanie potrzeb tej grupy uczniów oraz ustawiczna praca nad pokonywaniem trudności szkolnych. Przestrzeń do przezwycięzania barier adaptacyjnych stwarza m.in. polskie prawodawstwo, na mocy którego możliwe jest zorganizowanie dodatkowych lekcji z języka polskiego jako obcego, zajęć wyrównawczych itd. Efektywność edukacji i integracji dzieci cudzoziemskich wiąże się również z odpowiednim przygotowaniem kadry pedagogicznej, i tym samym projektowaniem, przez osoby zaangażowane w praktykę edukacyjną, pracy klas międzykulturowych zgodnie z międzykulturową metodyką. Nasze doświadczenia, jak i innych osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną pokazują, że w warunkach kulturowego zróżnicowania monokulturowa metodyka nie sprawdza się. Należy pamiętać o tym, że obecność dzieci cudzoziemskich w przestrzeni edukacyjnej stanowi szansę dla pedagogów, nauczycieli, jak i ich szkolnych rówieśników. Umożliwia poznanie innych kultur i języków, rozbudza

ciekawość poznawczą i otwiera na bogactwo różnorodności. Daje także możliwość kształtowania kompetencji międzykulturowej i uczenia się pokojowego koegzystowania w wielokulturowym społeczeństwie.

Bibliografia

- Białek M., Gackowska A., Lewicki L. (red.) (2006), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Grzymała-Moszczyńska H. (2000), *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Nomos.
- Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.) (1998), *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków: Nomos.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2013), *Kooperatywne uczenie się jako edukacyjna strategia na rzecz inkluzji i różnorodności*, w: A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król (red.), *Różnorodność – Twórcza aktywność – Inkluzja w edukacji*, Białystok: Wydawnictwo Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Szkoła Podstawowa Nr 26 w Białymstoku.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2016), *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Wydawnictwo Fundacja Dialog.