

***Inny* w polskiej szkole**



**poradnik dla nauczycieli pracujących
z uczniami cudzoziemskimi**

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

Polskie Forum Migracyjne
05-080 Izabelin
www.forummigracyjne.org
e-mail: info@forummigracyjne.org
tel. (+48) 605 888 753

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

Autorzy: Anna Bernacka-Langier, Barbara Janik-Płocińska,
Agnieszka Kosowicz, Ewa Pawlic-Rafałowska,
Marta Piegat-Kaczmarzyk, Gawęł Walczak, Zuzanna Rejmer,
Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

Redakcja merytoryczna: Ewa Pawlic-Rafałowska

Redakcja językowa: Barbara Janik-Płocińska

Publikacja przygotowana w ramach projektu „I Ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!”, prowadzonego przez Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy oraz Fundację Polskie Forum Migracyjne w latach 2009–2011. Projekt skierowany na działania wspierające młodzież cudzoziemską objętą ochroną i ubiegającą się o status uchodźcy w Polsce. Publikacja została przygotowana dzięki współfinansowaniu ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa.

ISBN: 978-83-62210-15-2

© Miasto Stołeczne Warszawa, 2010

Skład: Jan Jacek Swianiewicz

Druk: MillerDruk Sp. z o.o.

Spis treści

Wstęp	5
-------------	---

Część I

UCHODŹCY I CUDZOZIEMCY W POLSCE

Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach — <i>Anna Bernacka-Langier</i>	9
Psychologiczne skutki uchodźstwa — <i>Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer</i>	15
1. Wpływ kultury na zachowania człowieka	15
2. Psychologiczne skutki uchodźstwa i wpływ migracji na rozwój dziecka	22
3. Procesy grupowe — zjawiska występujące na styku grup i kultur	29
4. O tożsamości — <i>Gaweł Walczak</i>	34
Kilka słów od psychologa klinicznego, czyli dzieci wygrały bitwę, ale wciąż są na wojnie — <i>Agnieszka Kosowicz</i>	38
Prawo cudzoziemców do edukacji — <i>Anna Bernacka-Langier, Agnieszka Kosowicz</i>	40

Część II

UCZNIOWIE CUDZOZIEMSCY W POLSKIEJ SZKOLE

O języku polskim jako drugim — <i>Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	47
Plan dydaktyczny — język polski jako drugi (III etap edukacyjny) — <i>Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	49
Jak oceniać? — ocena i informacja zwrotna — <i>Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	64
Jak pracować z uczniem cudzoziemskim w międzykulturowej klasie? — <i>Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	66
Scenariusze lekcji przedmiotowych	
Scenariusz lekcji języka polskiego jako drugiego — <i>Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	68
Scenariusz lekcji języka polskiego w klasie międzykulturowej (I gimnazjum) — <i>Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	71
Scenariusz lekcji języka angielskiego w klasie międzykulturowej (I gimnazjum) — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	74
Scenariusz lekcji historii w klasie międzykulturowej (I gimnazjum) — <i>Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	76
Scenariusz lekcji biologii w klasie międzykulturowej (I gimnazjum) — <i>Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	79
Rola i zadania wychowawcy międzykulturowej klasy — <i>Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer</i>	84
Scenariusze godzin wychowawczych	
Scenariusz 1 — Uchodźca – kto to taki? — <i>Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer</i>	90
Scenariusz 2 — Prawa uchodźców — <i>Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer</i>	93
Scenariusz 3 — Muzułmanin, chrześcijanin — dwa bratanki. Konkurs — <i>Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer</i>	96
Scenariusz 4 — Ile jest kultur w jednej kulturze? — <i>Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer</i>	105

Część III PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK

Dobre praktyki — ze świata — <i>Agnieszka Kosowicz</i>	111
Edukacja dzieci romskich i dzieci z rodzin wędrujących w Walii — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	120
Włączanie uczniów pochodzących z Somalii w szkołach stanu Minnesota w USA — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	126
Jak wspomóc ucznia cudzoziemskiego w nauce — przykłady dobrych praktyk z USA — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	136

Część IV PROPOZYCJE NARZĘDZI DO PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ Z UCZNIEM CUDZOZIEMSKIM

Przykłady kart informacyjnych ucznia cudzoziemca — <i>Agnieszka Kosowicz, Małgorzata Zasuńska</i>	139
Formularz informacyjny ucznia cudzoziemca	139
Karta informacyjna ucznia cudzoziemca	143
Specjalne potrzeby edukacyjne kontra bariera językowa — propozycja wstępnej diagnozy — <i>Agnieszka Kosowicz</i>	145
Monitoring postępów edukacyjnych uczniów bez biegłej znajomości języka polskiego — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	147
Część A — Wprowadzenie ucznia do szkoły. Etap I	148
Część B — Wprowadzenie ucznia do szkoły. Etap II	149
Poziomy biegłości językowej i umiejętności na poziomie A1 — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	150
Propozycja sprawdzianu umiejętności wraz z ocenianiem na poziomie A1 z języka polskiego jako drugiego — <i>Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska</i>	154
Test — wersja dla nauczyciela	156
Test — wersja dla ucznia	161
Schematy form w wersjach obcojęzycznych — <i>Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska</i>	166

Część V ŹRÓDŁA, MATERIAŁY, UZUPEŁNIENIA

Uczniowie cudzoziemscy w szkole — najczęściej zadawane pytania — <i>Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska, Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer</i>	175
Uchodźcy i cudzoziemcy w Polsce — przydatne strony internetowe — <i>Agnieszka Kosowicz</i>	178
Ministowniczek podstawowych pojęć szkolnych	182
Ministowniczek podstawowych terminów szkolnych	187
Ministowniczek podstawowych pojęć z biologii	191
Ministowniczek podstawowych pojęć z chemii	194
Ministowniczek podstawowych pojęć z fizyki	195
Ministowniczek podstawowych pojęć z geografii	197
Bibliografia	215
Informacje o autorach publikacji	217

Wstęp

Pakiet „*Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*” to propozycja wspierająca warszawskich nauczycieli, którzy uczą dzieci z różnych kręgów kulturowych. Publikacja zawiera teksty metodyczne, scenariusze lekcji, propozycje narzędzi do pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz polsko-angielsko-wietnamsko-czeczeński-rosyjski słowniczek z najczęściej używanym słownictwem na lekcjach matematyki, biologii, historii, geografii. Materiały zostały przygotowane z myślą o dyrektorze i nauczycielach szkoły, do której, często niespodziewanie, zostaje zapisane dziecko z innego kręgu kulturowego i językowego. Jak poznać nowego ucznia? W jaki sposób zdiagnozować jego potrzeby, zasób wiedzy, umiejętności? W jaki sposób przygotować klasę na przyjęcie nowego ucznia? Pytań stawianych przez dyrektora, nauczycieli czy pedagoga jest z pewnością więcej. Mam nadzieję, że wiele odpowiedzi znajdą oni w tym poradniku, przygotowanym przez ekspertów: psychologów międzykulturowych, doradców metodycznych i przedstawicieli organizacji pozarządowej pracującej na rzecz integracji cudzoziemców.

O potrzebie wydania pakietu świadczy rosnąca liczba uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach. Uczą się w nich dzieci migrantów ekonomicznych, uchodźców, pracowników międzynarodowych koncernów czy Polaków powracających z emigracji zarobkowej. Obecność dzieci cudzoziemskich stanowi szansę dla ich warszawskich rówieśników — poznania innych kultur i języków, rozbudzenia ciekawości i otwartości na różnorodność. Daje także możliwość kształtowania kompetencji międzykulturowych i uczenia się życia w wielokulturowym społeczeństwie. Władze samorządowe Warszawy dostrzegają wielką wartość wielokulturowości miasta. W dokumencie strategicznym „Polityka edukacyjna m.st. Warszawy w latach 2008–2012” zawarte są dwa programy strategiczne „Warszawska tożsamość — wielokulturowe dziedzictwo” oraz „Warszawa europejskim miastem edukacji”. W obu tych programach zarówno bogactwo dziedzictwa historycznego miasta, jak i jego pozycja we współczesnej Europie, są mocno akcentowane. Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy podejmuje wiele działań z zakresu edukacji międzykulturowej i edukacji dzieci cudzoziemskich, z którymi można się zapoznać na stronach internetowych Biura Edukacji (www.edukacja.warszawa.pl) oraz Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (www.wcies.edu.pl).

„*Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*” to pakiet, który powstał w trakcie realizacji projektu „I ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie”, prowadzonego przez Polskie Forum Migracyjne i Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. Projekt finansowany jest z Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców. Współpraca z organizacjami pozarządowymi jest priorytetem władz edukacyjnych. Tylko współdziałanie i wspólne realizowanie rozmaitych zadań daje szansę efektywnego wypełniania najważniejszego celu: budowania warszawskiej szkoły, która jest mądra, przyjazna i otwarta. Dzięki tej inicjatywie warszawska szkoła samorządowa staje się coraz szerzej otwarta także dla dzieci cudzoziemskich.

Jolanta Lipszyc
Dyrektor Biura Edukacji
Urzędu m.st. Warszawy

Część I

UCHODźCY I CUDZOZIEMCY W POLSCE



Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach

Proces globalizacji (społecznej, politycznej i ekonomicznej) związany jest z mobilnością ludności. Ludzie wyjeżdżają z kraju z powodów ekonomicznych, politycznych, demograficznych, kulturowych oraz społecznych, takich jak: wojny, dyskryminacje polityczne i religijne, bezrobocie (mobilność zarobkowa), poszukiwanie lepszych warunków życia, pragnienie zapewnienia swoim dzieciom lepszej edukacji, itd. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. otworzyło nowy rozdział również w funkcjonowaniu Warszawy. Nasz kraj stał się częścią wielkiej wspólnej europejskiej przestrzeni ekonomicznej, społecznej, edukacyjnej. Uruchomione zostały nowe procesy, w tym migracyjne, z i do naszego miasta. Warszawiacy mogą coraz swobodniej podróżować, pracować i uczyć się na obszarze pozostałych państw członkowskich UE. Jednocześnie obywatele Unii Europejskiej stają się stopniowo równouprawnionymi członkami warszawskiej społeczności, w tym w zakresie zatrudnienia i uczenia się¹. W roku 2010 w warszawskich szkołach i placówkach oświatowych oraz uczelniach uczyło się kilka tysięcy obcokrajowców. Istnieje problem z ustaleniem dokładnej liczebności tej grupy, co wynika z kilku powodów, m.in.: braku precyzji w określeniu definicji i statusu niektórych grup osób, nieprecyzyjności metod i narzędzi statystycznych rejestrujących zjawisko, trudności w dotarciu do rzetelnych informacji.

Liczbę dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach szacuje się (Tabela nr 1) na ok. 1 tys. osób, liczbę studentów zagranicznych na warszawskich uczelniach na ok. 4 tys. osób.

Wyróżnia się kilka grup obcokrajowców oraz mniejszości narodowych uczestniczących w procesie edukacji w Warszawie²:

1. Dzieci uchodźców i osoby starających się o status uchodźcy.
2. Dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni).
3. Dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskiej.
4. Studenci zagraniczni.
5. Dzieci mniejszości narodowych, zwłaszcza Romowie.
6. Dzieci repatriantów.
7. Dzieci z małżeństw mieszanych.

Uchodźcy są grupą stanowiącą duże wyzwanie edukacyjne, ale jednocześnie jasne zapisy prawne pozwalają na dość sprawne monitorowanie sytuacji tej grupy. W Polsce rocznie o status uchodźcy stara się 3–4 tys. osób³. Wiele z nich traktuje Polskę jako kraj tranzytowy w drodze na zachód Europy, wielu posiada nieuregulowaną sytuację prawną, prawie wszyscy nie znają języka polskiego. To wszystko jest ogromną przeszkodą w edukacji dzieci uchodźców. Według danych UNHCR 53% dzieci uchodźców w Polsce nie chodzi do szkoły, 49% dzieci nie przystępuje do egzaminów z języka

¹ Mirosław Sielatycki, Program edukacyjny Warszawa różnorodna". Komponent „Edukacja obcokrajowców w Warszawie”, Warszawa 2007.

² Ibidem.

³ Ibidem.

polskiego. W warszawskich szkołach uczy się 134 dzieci uchodźców (w 4 szkołach podstawowych i 2 gimnazjach). Wśród uchodźców dominują obecnie dzieci czeczeńskie. Duże różnice kulturowe i językowe (zwłaszcza w przypadku braku znajomości przez dzieci języka rosyjskiego) sprawiają trudności w skutecznej edukacji tej grupy dzieci.

Imigranci stanowią grupę obejmującą w Warszawie dziesiątki tysięcy osób, podlegającą ciągłej fluktuacji. Dominują imigranci zarobkowi z krajów naszych wschodnich sąsiadów oraz z Azji, wielu z nich przebywa w Polsce nielegalnie. Dzieci imigrantów, zwłaszcza tych przebywających w Warszawie od wielu lat, na ogół uczęszczają do szkoły. Według statystyk najbardziej licznymi grupami uczniów są Wietnamczycy (341), Ukraińcy (263), Rosjanie i Ormianie. Uczniowie z tych grup na ogół szybko adaptują się do polskich warunków i nie sprawiają zbyt dużych problemów edukacyjnych (w porównaniu z uchodźcami). Często nieuregulowany status prawny rodziców jest jednak utrudnieniem w kontynuowaniu obowiązującej w Polsce ścieżki edukacyjnej. Nie jest znana pełna liczba dzieci w wieku szkolnym w tej grupie, ani też pełna liczba dzieci imigrantów w szkołach niepublicznych. Istotną potrzebą dla tej jak i innych grup jest dodatkowa nauka języka polskiego. W Warszawie takie dodatkowe zajęcia prowadzone są w 23 szkołach.

Uczniowie migrujący. Razem z rodzicami coraz swobodniej zmieniającymi pracę na terenie Unii Europejskiej i państw EFTA migrują również ich dzieci, coraz częściej stają się one na krótszy lub dłuższy okres pełnoprawnymi uczestnikami warszawskiego systemu oświatowego. Według danych Systemu Informacji Oświatowej na początku obecnego roku szkolnego takich uczniów w warszawskich szkołach było 330. Liczba ta sukcesywnie rośnie wraz z otwieraniem polskiego rynku pracy również na kraje spoza UE i EFTA. Dzieci pracowników migrujących uczą się głównie w szkołach niepublicznych. Wraz z rozwojem unijnych programów współpracy europejskiej szkół pojawi się wkrótce nowa kategoria uczniów — tych, którzy część czasu na naukę odbędą w szkole w innym kraju. Tego typu programy pojawiły się już w zakresie kształcenia zawodowego, które unifikuje się coraz bardziej na terenie UE.

Mniejszości narodowe to specyficzna kategoria uczniów. Uczniowie ci są obywatelami polskimi, posiadającymi jednocześnie prawo do nauki języka własnej narodowości czy grupy etnicznej. W porównaniu z innymi obszarami naszego kraju w Warszawie takich uczniów nie jest dużo — 146 osób w 39 szkołach podstawowych i 11 gimnazjach. Liczba osób uczących się języka własnej narodowości rośnie, czego ostatnim przykładem jest rozpoczęcie nauki języka ojczystego przez dzieci pochodzenia ukraińskiego. Szkoły, w których odbywa się edukacja mniejszości narodowych, są ciekawym poligonem oświatowym w zakresie dwujęzyczności i wielokulturowości, pełnią też rolę łączników w kontaktach z innymi krajami.

Romowie przynależą do poprzednio opisaną grupę, ale specyfika tej narodowości skłania do wydzielenia Romów jako grupy samodzielnej w kategoriach potrzeb edukacyjnych. Rządowy Program na rzecz społeczności romskiej realizują również szkoły warszawskie (dot. części edukacyjnej Programu). Adresowany jest do 259 uczniów (196 w szkołach podstawowych i 63 w gimnazjach). Zastosowane w programie rozwiązania, zwłaszcza zatrudnienie asystentów romskich i nauczycieli wspomagających, okazały się skuteczne w procesie edukacji tej grupy. Działania te mogą być pomocne również w rozwiązywaniu problemów edukacji cudzoziemców. Trudności sprawia jednak duża mobilność Romów, często utrudniająca dzieciom z tej grupy narodowościowej realizację obowiązku szkolnego. Mamy też w stolicy grupy romskie z innych państw (zwłaszcza bałkańskich), w których dzieci nie podejmują nauki w szkole.

Studenci zagraniczni tworzą coraz liczniejszą i coraz bardziej widoczną grupę cudzoziemców w stolicy. Ich liczba szacowana jest na 4 tys. osób, co w liczbach bezwzględnych jest już istotną wartością, jednak stanowią oni mniej niż 1% wszystkich studentów w Warszawie. Wskaźnik ten

jest wielokrotnie niższy niż w Berlinie, Pradze czy Budapeszcie. Nasza stolica nadal nie jest zbyt atrakcyjnym miejscem do studiowania dla młodych ludzi z innych państw. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej możemy w pełni korzystać z postanowień „procesu bolońskiego” umożliwiającego studentom z państw członkowskich UE odbywanie części studiów w innym kraju. Uatrakcyjnienie Warszawy jako miejsca do studiowania dla młodych ludzi z innych państw UE jest istotnym wyzwaniem edukacyjnym dla władz warszawskich uczelni i władz miasta. Stolica Polski może stać się również ważnym ośrodkiem akademickim dla studentów ze wschodniej Europy oraz Azji. Napływ zagranicznych studentów to realne korzyści społeczne, ekonomiczne, polityczne i „wizerunkowe”. Niezbędne do tego są, z jednej strony, takie działania, jak otwieranie kolejnych kierunków studiów, na których można studiować w języku angielskim, z drugiej strony, przedsięwzięcia na polu zwiększenia bezpieczeństwa, infrastruktury turystyczno-wypoczynkowej i kulturalnej.

Najważniejsze dokumenty i opracowania edukacyjne ostatnich lat wskazują na rolę edukacji dla wszystkich i przez całe życie, w tym zwłaszcza osób mających utrudniony dostęp do edukacji. UNESCO definiuje podstawowe funkcje współczesnej szkoły w hasło „*Uczyć się, aby wiedzieć, działać, być i żyć wspólnie*”⁴. To uczenie i uczenie się do „wspólnego życia” oznacza również troskę o edukację dzieci cudzoziemców, dzieci pochodzących z innych narodowości. Szkoła może być ważnym środowiskiem promującym wielokulturowość i otwartość. Aktywne włączanie dzieci cudzoziemców w środowisko szkolne najlepiej osiąga się poprzez systemowe przygotowanie nauczycieli oraz wspieranie ich w bezpośredniej pracy. Tylko odpowiednio wyedukowani w tym zakresie nauczyciele mogą pomóc dzieciom z innych kręgów kulturowych w procesie integracji jednostki z grupą (z klasą). Świadomi zagadnienia nauczyciele są w stanie wykształcić u uczniów (zarówno polskich, jak i cudzoziemskich) oczekiwane umiejętności psychospołeczne, tak niezbędne w edukacji międzykulturowej — w uczeniu się, aby żyć wspólnie we wzajemnym szacunku i akceptacji, poszanowaniu innych kultur i religii, w przełamywaniu stereotypów uprzedzeń, z myślą o przeciwdziałaniu społecznemu wykluczeniu⁵.

W dokumencie Unii Europejskiej „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenie — wspólne cele do roku 2010” (2002 r.) cele europejskich systemów edukacji określa się m.in. poprzez „*otwartość środowiska edukacyjnego, zapewnienie równości szans, rozwijanie mobilności, wzmacnianie współpracy europejskiej*”. Tak konstruowane systemy edukacyjne oraz szkoły będą lepiej przygotowane do edukacji obcokrajowców.

Pierwsza bariera dla dzieci pochodzących z innych kręgów kulturowych, z którą się w procesie integracji i włączania w edukację spotykają, to nieznajomość lub słaba znajomość języka kraju, do którego ich rodzice imigrowali, jak i nieznajomość systemu szkolnego. Jeśli znajomość języka kraju przyjmującego ma ogromne znaczenie dla procesu adaptacji dziecka, to nieznajomość języka ogranicza jego porozumienie się z rówieśnikami i ma znaczący wpływ na osiągnięcia w szkole. Najczęściej cudzoziemcy w swoim domu mówią językiem ojczystym. Ponadto, jeśli rodzice cudzoziemcy nie znają języka kraju, do którego imigrowali, nie są w stanie pomóc swoim dzieciom w odrabianiu lekcji. Autorzy mówią o wielu czynnikach, które mogą mieć wpływ na szkolne osiągnięcia dzieci imigrantów, jak: wsparcie rodziców, szkoły, rówieśników, społeczny i edukacyjny status rodziny, wiek dziecka, itd. (*na podstawie OECD 2006 Where immigrant students succeed*).

Imigranci, którzy przyjeżdżają do danego kraju, przechodzą zazwyczaj tzw. szok kulturowy. Jest to stan emocjonalnego zaburzenia, „stresu akulturacyjnego” związanego z przybyciem do odmiennego, często nieznanego środowiska kulturalnego i społecznego. Szok kulturowy manifestuje się trudnością w „odnalezieniu się” w nowym środowisku⁶. Pojawia się konflikt kultur, norm,

⁴ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delors’a „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”, <http://www.unesco.org/delors/>.

⁵ V. Todorowska-Sokolowska, *Dzieci imigrantów*. Nowe edukacyjne wyzwania dla polskich szkół.

⁶ Ibidem.

i tych przyniesionych z kraju pochodzenia, i tych, z którymi cudzoziemiec spotyka się na co dzień w kraju przyjmującym. To konflikt na poziomie jednostki, który dotyczy różnych sytuacji w życiu codziennym i komunikacji interpersonalnej. Jeśli kultura, z której cudzoziemiec pochodzi, bardzo różni się od kultury kraju, do którego przyjechał, to trudności związane z adaptacją i włączaniem w nową społeczność będą większe. Wg Kalervo Oberg, autora koncepcji szoku kulturowego, w zmniejszeniu lub neutralizowaniu działań szoku kulturowego, kluczową rolę odgrywa nauczenie się języka kraju przyjmującego oraz otwarte, przyjazne kontakty z ludźmi.

Poza barierą językową, która stanowi wysoką poprzeczkę, jeśli chodzi o integrację dzieci w nowym środowisku, z raportów międzynarodowych organizacji zajmujących się imigrantami i uchodźcami wynika, że w edukacji i integracji tych uczniów pojawiają się również inne trudności. Najczęściej jest to izolacja w grupie rówieśniczej, trudności w akceptacji odmienności (obustronne), niedostateczne przygotowanie nauczycieli i szkół do edukacji dzieci cudzoziemskich, brak informacji, niedostateczna wiedza co do potrzeb dzieci imigrantów, nieznamość języka, którym dzieci posługują się, niewystarczająca znajomość innych tradycji, obyczajów. Pojawiają się też trudności z nawiązaniem kontaktu emocjonalnego z tymi dziećmi, zbieżność lub brak zbieżności oczekiwań edukacyjnych w kulturze systemu edukacyjnego oraz w kulturze dziecka, jednakowe podejście do każdego dziecka cudzoziemca niezależnie od pochodzenia, trudne relacje z rodzicami dzieci z powodu stereotypów i bariery językowej, brak motywacji ze strony uczniów-imigrantów, niskie aspiracje edukacyjne oraz trudności w nauce, trudności w przygotowaniu materiałów edukacyjnych dla nich, w organizowaniu egzaminów, itd.

Przygotowanie nauczycieli jest niezbędnym warunkiem umożliwienia integracji ucznia cudzoziemskiego z nowym środowiskiem szkolnym. Stąd też w dokumencie UE „Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli” (2005 r.) stwierdzono, że jedną z niezbędnych kompetencji nauczycielskich jest: *„pracowanie w społeczeństwie i dla społeczeństwa: nauczyciele przyczyniają się do przygotowania uczniów do roli obywateli Unii Europejskiej i pomagają uczniom zrozumieć znaczenie uczenia się przez całe życie. Nauczyciele powinni umieć promować mobilność i współpracę w Europie i wspierać wzajemny szacunek i zrozumienie kultur. Powinni także wiedzieć, w jakim stopniu edukacja wpływa na kształtowanie się spójnych społeczeństw. Powinni rozumieć równowagę między poszanowaniem i uświadomieniem sobie różnorodności kultur, a znajdowaniem wspólnych wartości. Muszą rozumieć, co powoduje spójność społeczeństwa, a co wykluczenie i zdawać sobie sprawę z etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy”*. W cytowanym dokumencie wśród kompetencji nauczyciela w Unii Europejskiej związanych z procesem uczenia się i nauczania wymieniono m.in. *„umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie”*

Rada Europy w Deklaracji „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim” (2003 r., tzw. *Deklaracja ateńska*) wskazała na pożądane międzykulturowe kompetencje nauczyciela. Nauczyciel powinien umieć wchodzić w różne role niezbędne z punktu widzenia realizacji edukacji międzykulturowej — mediatora, doradcy, partnera i menadżera zasobów ludzkich. Powinien potrafić zarządzać różnorodnością, a więc m.in. umieć pracować z grupami młodzieży różnych ras, narodowości, religii i przekonań⁸. W dokumencie wskazano na niezbędne podejścia do procesu nauczania, rekomendowano również konkretne metody nauczania. Nauczanie powinno się koncentrować na zagadnieniach „uczenia się w grupie” (*social learning*) i „uczenia się opartego na współpracy” (*cooperative learning*) w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów „uczenia się, aby żyć wspólnie” (*learning to live together*). Powyższe założenia powinny się materializować w programach nauczania, zwłaszcza historii, wiedzy obywatelskiej i języków obcych.

⁷ Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, , www.see-educoop.net.

⁸ Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmocnienie demokracji, Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim Ateny, Grecja, 10 -12 Listopada 2003 roku, www.men.gov.pl.

Polskie prawo reguluje kwestię edukacji dzieci cudzoziemskich, z mniejszości narodowych, dzieci pracowników migrujących, gwarantując cudzoziemcom m.in. wolność zachowania kultury, języka, obyczajów, prawo do nauki języka mniejszości, tworzenia własnych instytucji edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji. Z dniem 19 marca 2009 r. zmianie uległy również zapisy dotyczące edukacji osób niebędących obywatelami polskimi, a w szczególności zapis art. 94a Ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425), w którym dodaje się ust. 4, 4a, 4c w brzmieniu⁹:

Art. 94a ust. 4

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

Art. 94a ust. 4a „Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy”.

Art. 94a ust. 4c „Osoby, o których mowa w ust. 4 i 4b, mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy”¹⁰.

W grudniu 2007 r. Rada Europejska podkreśliła potrzebę opracowania kompleksowej europejskiej polityki migracyjnej. Według danych międzynarodowych i krajowych, wiele dzieci imigrantów w Unii Europejskiej cierpi z powodu nierównego, w porównaniu z ich kolegami pochodzącymi z kraju goszczącego, dostępu do edukacji. Dzieci ze środowisk migracyjnych częściej przerywają naukę i rzadziej rozpoczynają studia wyższe. Dlatego MEN zaproponowało rozwiązania ułatwiające integrację dzieci imigrantów w środowisku szkolnym i w społeczeństwie. Cel taki ma spełnić zatrudnianie asystentów nauczycieli, władających językiem uczących się cudzoziemców. Będą oni wspomagać dzieci obcojęzyczne w integracji ze środowiskiem szkolnym, ale również nauczycieli mających takie dziecko w oddziale liczącym kilkunastu lub ponad dwudziestu uczniów. Uczniom oddziału międzynarodowego niebędącymi obywatelami polskimi szkoła zapewnia naukę języka polskiego jako języka obcego. Proponowana zmiana w zakresie zwolnienia z opłat za naukę na poziomie ponadgimnazjalnym osób niebędących obywatelami polskimi, pochodzących głównie z krajów spoza Unii Europejskiej, rozszerzy krąg osób uprawnionych do korzystania z bezpłatnej nauki i opieki w szkołach ponadgimnazjalnych.

Warszawa podejmuje wiele działań, których celem jest zbudowanie systemowej edukacji dzieci cudzoziemskich. Niezbędnym warunkiem powodzenia jest współpraca kilku partnerów: szkoły, władz samorządowych, przedstawicieli cudzoziemców oraz organizacji pozarządowych. Tylko wspólny wysiłek może przyczynić się do poznania i integrowania nowo przybyłych mieszkańców Warszawy.

⁹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 r. (Dz. U. 2009 Nr 56, poz. 458), www.sejm.gov.pl.

¹⁰ Ust. 4, 4a-4c wchodzi w życie z dniem 01 stycznia 2010 r.

Dzieci niebędące obywatelami polskimi i dzieci romskie uczęszczające do publicznych przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w m.st. Warszawie
— dane z dn. 25 czerwca 2010 roku

Placówka	liczba dzieci niebędących obywatelami polskimi (z wyłączeniem dzieci romskich) 22.06.2007	liczba dzieci niebędących obywatelami polskimi (z wyłączeniem dzieci romskich) 20.06.2008	liczba dzieci niebędących obywatelami polskimi (z wyłączeniem dzieci romskich) 20.06.2009	liczba dzieci niebędących obywatelami polskimi (z wyłączeniem dzieci romskich) 25.06.2010	w tym:			liczba dzieci romskich (mniejszość etniczna)
					liczba dzieci pochodzących z krajów Unii Europejskiej	liczba dzieci spoza krajów Unii Europejskiej	w tym: liczba dzieci uchodźców	
Przedszkola	226	154	173	148	16	132	5	1
Szkoły Podstawowe	566	466	505	546	30	516	97	30
Gimnazja	189	204	229	242	10	232	12	7
Szkoły ponadgimnazjalne	90	83	127	130	9	121	3	2
ŁĄCZNIE:	1071	907	1034	1066	65	1001	117	40

Opracowano: Wydział Przedszkoli, Szkół i Opieki Psychologiczno-Pedagogicznej, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy

Psychologiczne skutki uchodźstwa

1. Wpływ kultury na zachowania człowieka

W codziennej pracy z uczniami cudzoziemskimi wiele może zaskakiwać. Zachowania dzieci mogą być niezrozumiałe dla nauczyciela. Z drugiej strony polecenia i zachowania nauczyciela mogą być mylnie interpretowane przez dzieci innej narodowości. Dzieje się tak, ponieważ kultura, w jakiej żyjemy, determinuje nasze postrzeganie świata.

Dla nauczyciela pracującego w szkole międzykulturowej bardzo ważna jest zatem wiedza o wpływie kultury na zachowanie własne oraz cudzoziemskich uczniów i ich rodziców.

Zrozumienie natury różnic kulturowych jest pierwszym krokiem do tego, by skutecznie radzić sobie i przeciwdziałać potencjalnym nieporozumieniom w międzykulturowej szkole. Aby zrozumieć, jak kultura wpływa na nasze zachowanie, warto bliżej przyjrzeć się temu, czym jest kultura i co się na nią składa.

1.1. Kultura i jej wpływ na ludzi

Większość z nas na pytanie: „Po czym poznasz, że ktoś jest cudzoziemcem?” odpowiedziałaby: „po stroju, języku, spożywanych potrawach”. Niewątpliwie, strój, język czy kuchnia są wytworami kultury, jednocześnie stanowią tylko niewielką, widoczną część tego, co nazywamy kulturą.

W psychologii międzykulturowej termin „kultura” oznacza system norm, wartości i zachowań charakterystycznych dla określonej grupy¹.

To od kultury, w jakiej wychował się nauczyciel, zależy, jakie zachowania będzie u ucznia akceptował a jakie negował.

Dla przykładu, wietnamski nauczyciel od swoich uczniów wymaga przede wszystkim posłuszeństwa oraz uczenia się na pamięć tego, co przekazuje w trakcie lekcji. Z kolei w Wielkiej Brytanii od ucznia oczekuje się, by twórczo angażował się w zajęcia — zadawał pytania, komentował i wyrażał swoją opinię — nawet, gdy jest odmienna od poglądu nauczyciela. Może więc zdarzyć się, że brytyjski nauczyciel mając w swojej klasie wietnamskiego ucznia, będzie interpretował jego zachowanie jako brak zaangażowania w zajęcia. W rzeczywistości jednak bierna postawa wietnamskiego ucznia jest zgodna z jego normami kulturowymi (i w jego kulturze pożądana).

Jak widać na powyższym przykładzie, bardzo łatwo jest mylnie zinterpretować zachowanie osoby, która wychowywała się w innej kulturze. Dlaczego tak się dzieje?

Zachowania, które obserwujemy, są odzwierciedleniem wartości i norm kulturowych. Podobnie zresztą jak wymienione tu elementy (symbole) kultury: język, strój, kuchnia. Na co dzień nie zadajemy sobie sprawy z różnic kulturowych występujących między ludźmi na poziomie norm i wartości. Trudno nam dostrzec, że ktoś zachowuje się w ten, czy inny sposób, ponieważ został tak wychowany. Przyjmujemy raczej, iż zachowanie innych ludzi (niezgodne z naszymi oczekiwaniami) wynika ze złych intencji, czy braku „dobrego” wychowania.

¹ Luciano Mariani, *Learning styles across cultures*, TESOL, Rome 2004.

Dlaczego zakładamy, że „dobre wychowanie” jest uniwersalne?

Geert Hofstede, badacz kultur, nazywa kulturę kolektywnym zaprogramowaniem umysłu². Wskazuje, że kultura jest zwyczajowym, tradycyjnym sposobem myślenia i działania, który muszą poznać nowi członkowie kultury. Proces nabywania kultury jest z reguły automatyczny i bezrefleksyjny.

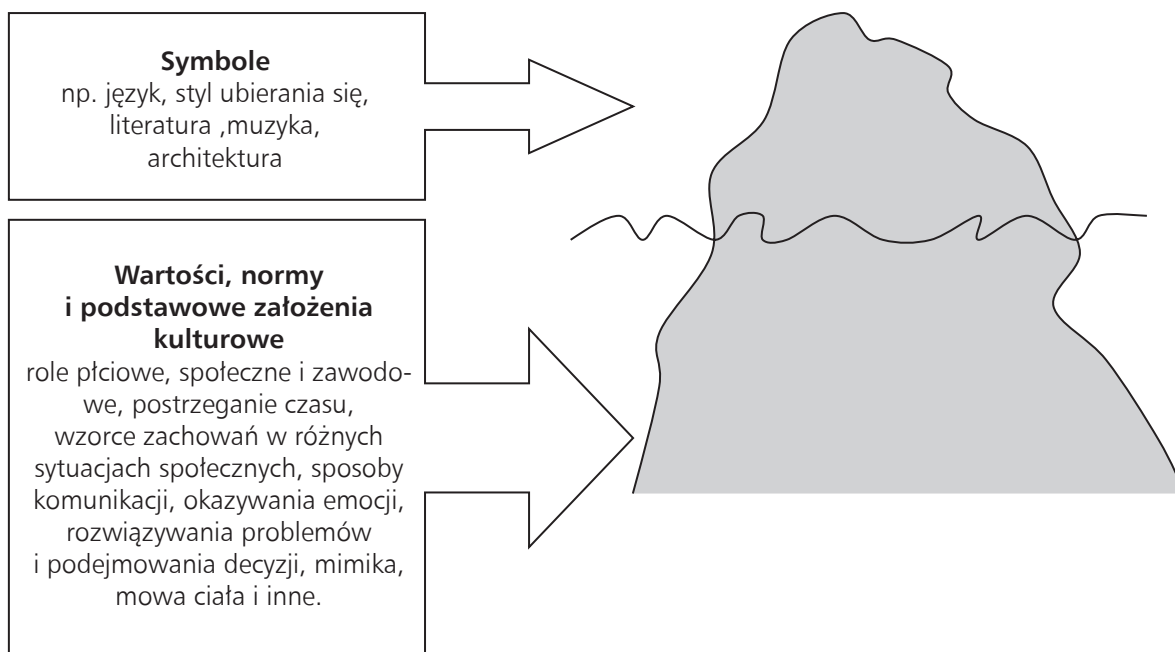
Kulturę, czyli typowe dla swojej społeczności zachowania, nabywamy w procesie enkulturacji. Już od najmłodszych lat poprzez kontakt z rodziną i innymi przedstawicielami naszej kultury uczymy się, jakie zachowania są pożądane, a jakie nie.

Zasady kultury, w której wzrastaliśmy, uznajemy za uniwersalne, bo wszyscy zostaliśmy „zaprogramowani” podobnie. Jednocześnie nie jesteśmy świadomi tego zaprogramowania.

To właśnie te niewidoczne elementy (wgrany przez kulturę do naszych umysłów program — „software” kulturowy) leżą u podstaw ludzkich zachowań i określają sposób, w jaki ludzie organizują swoje relacje z innymi (to kultura ma m.in. wpływ na to, jakie spóźnienie uznajemy za niedopuszczalne, jak okazujemy szacunek, rozwiązujemy konflikty, jak ważna jest dla nas rodzina, jakie są oczekiwania nauczyciela wobec ucznia i ucznia wobec nauczyciela, kolegów i koleżanek).

Złożoność kultury bardzo dobrze obrazuje metaforyczna koncepcja kultury jako góry lodowej.

Koncepcja kultury jako góry lodowej (Martinelli i inni, 2000).



² Geert Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Warszawa 2000, s. 40

1.2. Wymiary kulturowe – klucz do zrozumienia podstawowych różnic międzykulturowych w szkole

Podstawę i fundament każdej kultury stanowią wartości i normy. Po to zatem, by skutecznie komunikować się w środowisku międzykulturowym, niezbędne jest uświadomienie sobie fundamentu własnej kultury (ukrytego pod powierzchnią wody) oraz poznanie wartości i norm cenionych przez przedstawicieli kultur, z którymi się stykamy.

Te pozornie niewidoczne różnice kulturowe w zakresie wartości, norm i podstawowych założeń o świecie zostały przez naukowców zaklasyfikowane za pomocą tzw. wymiarów kulturowych.

Wymiary kulturowe pomagają uporządkować i zrozumieć różnice kulturowe. Posługując się nimi, jesteśmy w stanie po pierwsze, dokonać autorefleksji dotyczącej własnej kultury narodowej, po drugie, możemy przewidywać, jak ludzie pochodzący z określonego kręgu kulturowego będą się zachowywać w różnych sytuacjach.

Poniżej przedstawione są wybrane wymiary kulturowe, które mogą być szczególnie użyteczne w pracy nauczyciela. Stanowią one kompilację wymiarów zaproponowanych przez Edwarda T. Halla, Geerta Hofstede.

Opracowane przez badaczy wymiary kultur wskazują, gdzie dokładnie na każdym z wymiarów znajdują się poszczególne kultury. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że kultury nieustannie zmieniają się (wystarczy przyjrzeć się temu, jak na przestrzeni lat zmieniła się kultura polska), nie prezentujemy w całości żadnej z dokonanych klasyfikacji. Orientacyjnie wskazujemy jedynie, bliżej którego krańca wymiaru plasują się poszczególne kultury świata.

Wymiary kulturowe wyodrębnione przez E.T. Hall'a

Kultury monochroniczne — kultury polichroniczne

Spółczesności o kulturze monochronicznej kładą wysoki nacisk na punktualność i przestrzeganie harmonogramów. Nawet kilkuminutowe spóźnienie jest źle widziane. Odbywające się spotkania są rzadko przerywane (tylko w bardzo nagłych przypadkach).

W kulturach polichronicznych ważniejsze od harmonogramów i punktualności są dobre stosunki z innymi ludźmi. Wyznaczone terminy traktuje się na ogół dość elastycznie, spotkania zwykle nie odbywają się w wyznaczonym czasie i bywają często przerywane.

MONOCHRONICZNOŚĆ		POLICHRONICZNOŚĆ
poszanowanie czasu, harmonia	Co jest wartością?	dobre relacje
liniowy	Jaki jest czas?	synchroniczny
jedno po drugim	Jak się działa?	wszystko naraz
konkretne działania	Jak się planuje?	ogólne ustalenia
świętość	Rola harmonogramów	zawsze można zmienić

Tabela 1: Najważniejsze różnice między kulturami monochronicznymi i polichronicznymi

Kultury monochroniczne:

- kraje nordyckie i inne germańskie kraje europejskie,
- kraje północnoamerykańskie.

Kultury umiarkowanie monochroniczne:

- Polska (staje się coraz bardziej monochroniczna),
- Rosja, Ukraina, Białoruś,
- kraje południowoeuropejskie.

Kultury polichroniczne:

- świat arabski,
- większość krajów afrykańskich,
- kraje latynoamerykańskie,
- większość krajów Azji Południowej i Południowo-Wschodniej.

Kultury wysokiego kontekstu — kultury niskiego kontekstu

W społeczeństwach wysokiego kontekstu celem w relacjach z innymi jest utrzymanie harmonii, stąd dużą rolę w procesie komunikacji odgrywają aluzje, podteksty i niedopowiedzenia. Otwartość i bezpośredniość są oznakami naiwności.

Z kolei w kulturach niskiego kontekstu ceni się bezpośredni sposób komunikacji, ludzie mówią dokładnie to, co mają na myśli. Bezpośredniość jest utożsamiana ze szczerością i prawdziwością.

NISKI KONTEKST		WYSOKI KONTEKST
Bezpośrednia	Jak wygląda komunikacja?	Nie wprost
Skupienie się na zadaniu.	Jak się planuje?	Szeroka perspektywa, ważny kontekst.
Mówi zawsze prawdę.	Jak zachowuje się przyjaciel?	Gotowy nieść pomoc, zamiast „nie” powie „zobaczę, co się da zrobić”.
Uczciwość, szczerość.	Co oznacza otwartość i bezpośredniość?	Niedojrzałość, brak szacunku.

Tabela 2: Najważniejsze różnice między kulturami niskiego i wysokiego kontekstu

Kultury niskiego kontekstu:

- skandynawskie i inne germańskie kraje europejskie,
- kraje Ameryki Północnej.

Kultury umiarkowanie kontekstowe:

- romańskie kraje europejskie,
- Polska (przesuwa się w kierunku kultur niskiego kontekstu),
- kraje wschodnioeuropejskie.

Kultury wysoko kontekstowe:

- świat arabski,
- większość krajów afrykańskich, latynoamerykańskich i azjatyckich.

Wymiary kulturowe wyodrębnione przez Geerta Hofstede

Kultury o małym dystansie władzy — kultury o dużym dystansie władzy

Termin „dystans władzy” określa emocjonalną przestrzeń dzielącą różne grupy społeczne: podwładnych od przełożonych, mniej wpływowych członków społeczeństwa od tych bardziej wpływowych.

W kulturach o dużym dystansie władzy społeczeństwa są zhierarchizowane — istnieją duże różnice w zakresie władzy między poszczególnymi grupami społecznymi, a ludzie poprzez ubiór i zachowanie podkreślają swój status społeczny.

W społeczeństwach o małym dystansie władzy różnice między poszczególnymi grupami społecznymi są małe i trudno zauważalne — podkreślanie różnic w statusie jest wysoce nieodpowiednie.

MAŁY DYSTANS WŁADZY		DUŻY DYSTANS WŁADZY
Małe (hierarchia jest koniecznością).	Jakie są różnice w statusie społecznym ludzi?	Duże (hierarchia jest odzwierciedleniem naturalnego stanu rzeczy).
Kompetencje, osiągnięcia.	Co decyduje o tym, kto jest wyżej w hierarchii (jest ważniejszy)?	Pochodzenie, wiek, płeć.
Dziecko ma prawo do swojego zdania, jest do tego zachęcane — cel: wsparcie dziecka w usamodzielnianiu się. Gdy dorosłe dzieci dorastają, ich relacja z rodzicami zmienia się na partnerską .	Jak wyglądają relacje rodzic — dziecko?	Podporządkowanie i posłuszeństwo wobec rodziców — cel: nauczenie dziecka posłuszeństwa wobec rodziców. Gdy dzieci dorastają, relacja z rodzicami nie zmienia się (podporządkowani autorytetowi rodziców).
Nauczyciel traktowany jest jak partner, można nie zgadzać się z jego opiniami. Od uczniów oczekuje się własnej inicjatywy.	Jak wyglądają relacje nauczyciel — uczeń?	Nauczyciel traktowany z respektem, nie kwestionuje się jego opinii. Inicjatywa należy tylko do nauczyciela.
Bezpośrednia — łatwy dostęp do osoby będącej wyżej w hierarchii, również z inicjatywy osoby będącej niżej w hierarchii.	Jak wygląda komunikacja między osobami o różnym statusie?	Sformalizowana — często przez pośredników (np. listy, sekretarki), z reguły z inicjatywy osoby będącej wyżej w hierarchii.

Tabela 3: Najważniejsze różnice między kulturami małego i dużego dystansu władzy

Kultury o dużym dystansie władzy:

- kraje basenu Morza Śródziemnego i świat arabski,
- kraje latynoamerykańskie i azjatyckie,
- kraje afrykańskie.

Polska charakteryzuje się raczej umiarkowanym dystansem władzy. Większym dystansem władzy cechuje się kultura rosyjska.

Kultury o małym dystansie władzy:

- USA, Kanada,
- Australia i Nowa Zelandia,
- Dania, Norwegia, Islandia.

Kultury kolektywistyczne — kultury indywidualistyczne

W kulturach kolektywistycznych ludzie od momentu narodzin należą do silnych grup, które gwarantują im opiekę i ochronę, a w zamian wymagają lojalności. Stąd jednostki podejmując decyzje dotyczące ich osobiste, uwzględniają interes swojej grupy.

W społeczeństwach indywidualistycznych więzi międzyludzkie są luźne, każdy ma na uwadze przede wszystkim siebie oraz swoje osobiste cele. Członkowie tych kultur z reguły oddzielają życie rodzinne od życia zawodowego.

INDYWIDUALIZM		KOLEKTYWIZM
Niezależną jednostką, ma prawo do życia prywatnego.	Kim jest człowiek?	Częścią grupy, która decyduje również o życiu prywatnym człowieka.
Bezpośredniość, otwartość na współpracę.	Jaki jest stosunek do nieznajomych?	Dystans i nieufność, niechęć do podejmowania współpracy.
Luźne, mają przynieść obu stronom jasno określone korzyści.	Jak wyglądają relacje w pracy?	Bliskie i rodzinne, wskazane są wzajemne rodzinne powiązania między pracownikami.
Umowy pisemne	Co jest najlepszym gwarantem wykonalności zobowiązań?	Bardzo dobre relacje — ustne zobowiązanie.
Nauka „jak zdobywać wiedzę”.	Co jest celem edukacji?	Zdobycie konkretnej wiedzy „jak wykonywać konkretne czynności”.
Niski kontekst	Preferowany sposób komunikacji?	Wysoki kontekst

Tabela 4: Najważniejsze różnice między indywidualistycznymi i kolektywistycznymi

Bardziej indywidualistyczne są kraje zamożne (rozwinęte), kraje słabiej rozwinięte cechują się większym stopniem kolektywizmu (Hofstede, 2000).

Kultury męskie — kultury kobiece

„Męskość to cecha społeczeństw, w których role społeczne związane z płcią są klarownie określone, to znaczy od mężczyzn oczekuje się asertywności, twardości i nakierowania na sukces materialny, natomiast od kobiet skromności, czułości i troskliwości o jakość życia.”³. Zakłada się, że w życiu i w pracy powinny istnieć silne podziały na role męskie i kobiece.

„Kobiecość charakteryzuje te społeczności, w których role płciowe obu płci wzajemnie się przenikają, to znaczy zarówno od mężczyzn, jak i od kobiet oczekuje się skromności, czułości i troski o jakość życia.”⁴. Zakłada się, że w życiu i w pracy mężczyźni i kobiety mogą wspólnie wykonywać różne czynności i wspólnie spędzać czas.

MĘSKOŚĆ		KOBIECOŚĆ
inne dla kobiet i mężczyzn	Jakie są role społeczne?	pokrywają się
dobra materialne, rywalizacja, siła, bycie najlepszym	Jakie są cenione wartości?	dobre relacje z ludźmi, równość, skromność, współpraca, opieka nad słabszymi
poprzez konfrontację, często przy użyciu siły	Jak rozwiązuje się konflikty?	poprzez negocjację, dąży się do kompromisu
za wiedzę i umiejętność jej przekazywania	Za co ceni się nauczyciela?	za przyjazne nastawienie do uczniów, umiejętności interpersonalne
ma wybitne wyniki	Jaki jest „dobry” student/uczeń?	przeciętny (nie wyróżnia się), szybko adaptuje się do panujących zasad
osoby silne	Kogo się lubi?	osoby wrażliwe (słabe)

Tabela 5: Najważniejsze różnice między kulturami męskimi i kobiecymi

³ Geert Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.

⁴ Ibidem

Kultury męskie:

- Japonia,
- kraje Europy — Niemcy, Austria, Włochy, Szwajcaria,
- kraje latynoamerykańskie,
- Czeczenia.

Kultury o średnim wskaźniku męskości:

- kraje o dziedzictwie brytyjskim.

Kultury kobiece:

- Polska, Szwecja, Norwegia, Holandia, Dania.

Każdy z przedstawionych powyżej wymiarów opisuje zbiór cech, pod względem których poszczególne kultury mogą być porównywane. Co ważne, autorzy wymiarów podkreślają, że żadna z cech kulturowych nie jest ani dobra, ani zła. Należy pamiętać, że w ramach wymiarów opisane zostały pewne **modelowe, ekstremalne** typy kultur. Wiele kultur świata można umieścić bliżej jednego bądź drugiego krańca wymiaru. Rzadko jednak w danej kulturze obserwuje się zachowania, które plasują ją zdecydowanie na krańcach konkretnych wymiarów.

Zakres wpływu kultury na zachowania ludzi

Wymiary kulturowe pozwalają wychwycić i zrozumieć obszary potencjalnych różnic i nieporozumień oraz podobieństw w zakresie norm wartości i zachowań. Należy jednak pamiętać, że nie są one jedynymi wyznacznikami zachowania przedstawiciela danej kultury. Wszyscy bowiem różnimy się między sobą temperamentem, cechami charakteru. Członek danej kultury może więc wiedzieć, jak (zgodnie z zasadami panującymi w swojej kulturze) powinien się zachowywać, niekoniecznie jednak jest skłonny do tego, by w każdej sytuacji postępować zgodnie z wartościami cenionymi w swojej kulturze.

Na przykład, jeśli jakiś polski mężczyzna uważa, że nie ma znaczenia, czy przez drzwi przejdzie pierwsza kobieta czy mężczyzna, to taka postawa może wynikać z faktu, że ceni sobie równouprawnienie i nie chce traktować kobiet inaczej niż mężczyzn. Jednocześnie zdaje on sobie sprawę z tego, że zgodnie z polską kulturą od mężczyzn oczekuje się przepuszczania kobiet w drzwiach.

Na zachowanie człowieka wpływają także jego życiowe doświadczenia. W przypadku uchodźców duży wpływ na sposób ich funkcjonowania w nowym kraju mają traumatyczne doświadczenia w ojczyźnie oraz często trudny proces migracji i adaptacji.

2. Psychospołeczne skutki uchodźstwa i wpływ migracji na rozwój dziecka

2.1. Charakterystyka najczęściej spotykanych skutków uchodźstwa

Decyzja o wyjeździe do innego kraju bardzo często podejmowana jest nagle, gdy człowiek „zostaje postawiony pod ścianą”, kiedy nie ma już wyboru i po prostu musi ratować życie swoje i swoich bliskich. Bardzo często:

- jeszcze przed wyjazdem człowiek jest narażony na liczne obciążenia psychiczne i fizyczne,
- sama decyzja o opuszczeniu kraju jest ogromnym obciążeniem,
- podczas podróży zdarzają się choroby, kradzieże, szereg trudnych sytuacji, z którymi trzeba sobie umieć szybko i skutecznie poradzić,
- po przybyciu do nowego kraju trudności nie kończą się, a wręcz przeciwnie: migrant, a zwłaszcza uchodźca, najpierw przebywa w przygnębiających warunkach w ośrodku i oczekuje na decyzję, potem — jeśli otrzyma status (a dotyczy to niewielkiej części osób ubiegających się o niego) — musi sam sobie radzić: szukać pracy, mieszkania, szkoły i lekarza dla dzieci. A wszystko to w obcym kraju, wśród obcych ludzi.

Wszystko to sprawia, że doświadczenie uchodźstwa wpływa bardzo mocno na psychologiczne i społeczne funkcjonowanie człowieka.

Oto najczęściej spotykane skutki wymuszonych migracji dla dzieci i ich rodziców:

Brak dostępu dzieci do szkół lub pozorny dostęp do szkoły i edukacji — zakłóca poznawczy i intelektualny rozwój dzieci, a także zaburza ich proces socjalizacji. Edukacja w szkole pełni w życiu małego uchodźcy ważną rolę w przywracaniu poczucia stabilizacji, przynależności do grupy rówieśniczej oraz rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. W zależności od tego, w którym momencie swojego życia młody uchodźca doświadcza migracji, pojawiają się u niego różne deficyty i różne potrzeby. Bardzo często te dzieci i młodzież, nie znajdując akceptacji i wsparcia w szkole, poszukują innych, nieraz niebezpiecznych sposobów na to, aby rozładować swój stres i frustrację towarzyszące kontaktom z nową kulturą.

Bariera językowa — towarzysząca zmianie kraju zamieszkania sprawia, że dzieci, młodzież i dorośli czują się niepewnie w kontaktach z gospodarzami. Niepewność ta często przeradza się w lęk, a ten prowadzi do wycofywania się z kontaktów lub do agresji. Dodatkowo w przypadku młodzieży i osób dorosłych wyraźny brak kompetencji językowych jest powodem silnej frustracji, ponieważ w związku z niemożliwością skutecznego porozumiewania się tracą oni wpływ na swoją sytuację. Osoby nieposługujące się dobrze danym językiem są ponadto odbierane przez otoczenie jako mniej inteligentne i mniej sprawne społecznie. Dla dzieci uczęszczających do szkół brak znajomości języka polskiego lub jego niewystarczająca znajomość staje się barierą w nawiązywaniu kontaktów, rozwiązywaniu nieporozumień, dalszym uczeniu się i pogłębianiu wiedzy z innych przedmiotów.

Luka edukacyjna — w kraju ogarniętym wojną (działaniami zbrojnymi) wiele dzieci nie ma szans korzystać z edukacji na dobrym poziomie, a niektóre w ogóle nie chodzą do szkoły . Skutkuje to pogłębianiem się luki edukacyjnej, zarówno na poziomie konkretnej wiedzy i umiejętności akademickich, które dzieci mogłyby doskonalić w szkole, jak i samej gotowości i motywacji do uczenia się. Częstym problemem jest brak umiejętności abstrakcyjnego myślenia, posługiwania się symbolami, rozumienia poleceń. Dzieci uchodźcy niejednokrotnie nie widzą wartości i sensu w edukacji, przygotowywaniu się do zajęć, odrabianiu prac domowych, otrzymywaniu dobrych ocen czy promocji do następnej klasy.

Poczucie tymczasowości — spowodowane jest brakiem wiedzy i perspektyw co do swojej najbliższej i dalszej przyszłości. Potęguje ono niechęć uchodźców do nauki i szkoły, jako niedającej w ich ocenie żadnych zauważalnych korzyści. Dla wielu rodzin Polska jest nadal krajem tranzytowym. Mimo uniemożliwiających legalny tranzyt uregulowań prawnych, część z nich decyduje się na dal-

szą drogę do krajów Europy Zachodniej. Inni traktują pobyt w Polsce jako sposób na przeczekanie trudnej sytuacji w swoim kraju i są w stałej gotowości do powrotu.

Wyuczona bezradność — to przyjęcie postawy bierności wobec wszelkich codziennych zadań, jakie stają przed uchodźcami. Wynika z przeświadczenia uchodźców, że ich los całkowicie znajduje się w rękach innych, a sami nie mają na nic wpływu i bez względu na to, co będą robić, nie potrafią zmienić swojego położenia. Im dłuższy pobyt w ośrodku dla uchodźców, tym większa wyuczona bezradność. Syndrom ten dotyka przede wszystkim rodziców, ale najstarsze dzieci, które czują już odpowiedzialność za rodzinę, także doświadczają spadku poczucia sprawczości, a co za tym idzie motywacji do działania.

Trudności w znalezieniu zatrudnienia — Ci, którym udało się znaleźć zatrudnienie, pracują na stanowiskach niższych i gorzej opłacanych, niż w krajach rodzinnych. Tego typu degradacja pod względem statusu społecznego powoduje znaczące obniżenie samooceny i wpływa niekorzystnie na zdrowie psychiczne oraz relacje w rodzinie.

Konflikty wewnątrzmałżeńskie i międzygeneracyjne — rodzina stanowi z reguły silny system wsparcia, który pomaga przetrwać najtrudniejszy okres adaptacji do nowej kultury. Jednocześnie często w nowych warunkach pojawia się konflikt międzypokoleniowy, który ma raczej tendencję do nasilania się w nowym środowisku kulturowym. Dzieci zwykle wrastają w nową kulturę szybciej niż dorośli — najczęściej bowiem uczęszczają do szkoły i mają kontakty z rówieśnikami. Kobiety i osoby starsze przechodzą proces akulturacji znacznie wolniej, z uwagi na znacznie większe prawdopodobieństwo izolacji w środowisku domowym. Role rodzinne ulegają degradacji — mężczyźni odpowiedzialni za rodzinę nie są w stanie jej utrzymać i obwiniają się za to. Często to właśnie oni radzą sobie najgorzej z całej rodziny ze skutkami migracji. Ich rola i pozycja znacznie się zmienia: z osoby odpowiedzialnej, decyzyjnej, utrzymującej rodzinę na odpowiednim poziomie finansowym — na biernego odbiorcę rzeczywistości. Kobieta zajmująca się domem i dziećmi pozostaje w swej roli i nie odczuwa tak silnej zmiany. Sytuacja ta jest trudna do zniesienia dla mężczyzn i często powoduje pogłębianie się konfliktów.

Syndrom Stresu Pourazowego (PTSD) - jest to kategoria diagnostyczna obejmująca reakcję człowieka na sytuacje traumatyczne (bolesne i urazowe). Objawy to między innymi: przeżywanie na nowo urazowej sytuacji w natrętnych wspomnieniach i koszmarach sennych, poczucie odrętwienia i przytępienia uczuciowego, chęć odizolowania od innych ludzi. Ponadto występuje również brak reakcji na otoczenie, niezdolność do przeżywania przyjemności, unikanie działań i sytuacji, które mogłyby przypomnieć przeżyty uraz. Może pojawiać się stan nadmiernego pobudzenia z przesadną czujnością, bezsenność lub nadmierna senność, silne stany lękowe, a nawet depresja czy myśli samobójcze.

Uchodźcy nierzadko przed wyjazdem doświadczają traumatycznych sytuacji, są świadkami gwałtów czy zabójstw członków rodziny i przyjaciół. Często okazuje się, że kontakt i zaangażowanie rodziców w proces edukacji dziecka jest utrudniony lub niemożliwy ze względu na psychiczną lub fizyczną kondycję rodzica.

Żałoba kulturowa — to cierpienie wywołane wyjazdem z kraju i utratą osób lub rzeczy, które dla uchodźcy były bardzo ważne. Utrata środowiska społeczno-kulturowego kraju rodzinnego jest dla wielu migrantów źródłem silnych i bardzo trudnych emocji. Wielu z nich, mimo fizycznego funkcjonowania w nowym miejscu, nadal żyje sprawami swojej ojczyzny i bardziej utożsamia się z przeszłością niż przyszłością. Żałoba kulturowa wzmaga niechęć do podejmowania w goszczącym kraju jakichkolwiek wiążących decyzji, np. o podjęciu stałej pracy czy inwestowaniu w edukację dzieci.

Syndrom ocalonych — osoby, które doświadczyły utraty najbliższych osób, przeżywają silną agresję i złość na ten stan rzeczy, poczucie winy za śmierć najbliższych w sytuacji, gdy oni przeżyli. Formą kompensowania tej straty jest częste powracanie we wspomnieniach i rozmowach do wydarzeń i osób pozostawionych w ojczyźnie, oglądanie w nieskończoność starych, ciągle tych samych widokówek, fotografii czy taśm video.

Pozostawienie niedokończonych spraw — gwałtowny charakter opuszczenia ojczyzny (ucieczka) sprawia, że wiele ważnych spraw w kraju pochodzenia uchodźcy zostaje niedokończonych — jedną z najważniejszych jest niedopełnienie obowiązku pogrzebania zmarłych i urządzenia stosownych ceremonii. Wywołuje to z jednej strony chęć powrotu do kraju, a z drugiej pogłębienie poczucie winy. Dlatego tak ważne dla uchodźców staje się dopełnienie tych ceremonii religijnych w nowym kraju (odprawienie modłów za zmarłych, zamówienie mszy). Jest to forma zamknięcia bolesnego przeżycia z przeszłości i wyzwolenie się od niego. Odblokowuje to również psychologiczną przestrzeń potrzebną do podjęcia zadań w nowym życiu.

2.2. Charakterystyka najczęściej spotykanych konsekwencji migracji (stres akulturacyjny, strategie akulturacyjne)

Kiedy ludzie przeprowadzają się do kraju z innego kręgu kulturowego, wkraczają w nowy system kulturowy, system odmiennych norm, wartości i zachowań. Może to zaowocować szeregiem nieporozumień, poczuciem dezorientacji, stresem i złością. Moment zetknięcia tych dwóch rozbieżnych systemów w świadomości człowieka i towarzyszące mu uczucia oraz reakcje nazywany jest **szokiem kulturowym**.

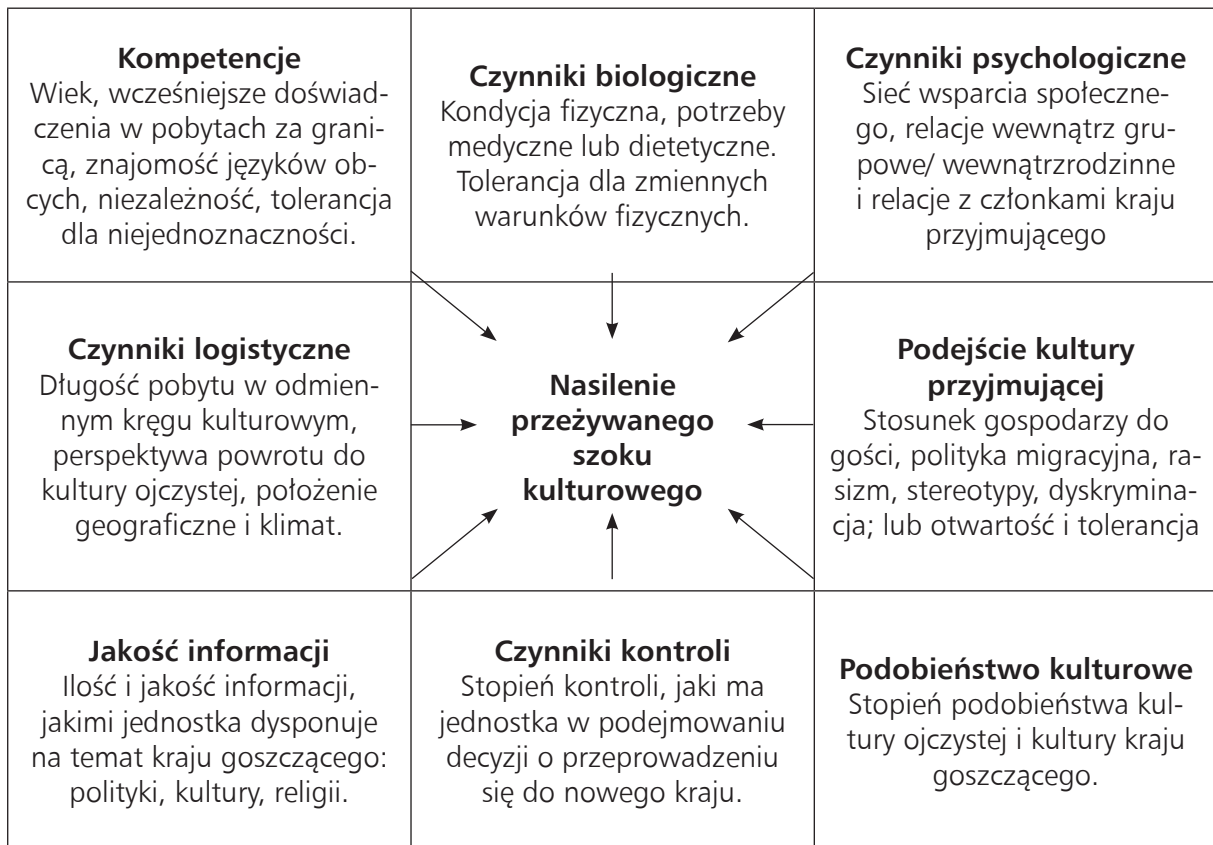
W nowym środowisku kulturowym człowiek jest wystawiony na działanie ogromnej ilości **nowych bodźców**: inny klimat, więcej lub mniej światła, inną wilgotność powietrza, więcej bodźców akustycznych, zmianę temperatury, inny smak wody i potraw. Ciało jest bombardowane nowymi, nieznanymi bodźcami, co może zaowocować zmęczeniem, bólami głowy i dolegliwościami żołądkowymi.

Ponadto mózg przeładowany nowymi bodźcami i informacjami oraz koniecznością ciągłego ich przetwarzania — też jest przemęczony. Funkcjonowanie w nowej kulturze wymaga nieustannego **wysiłku poznawczego**, ciągłego analizowania sytuacji i wyciągania wniosków, interpretowania języka, komunikatów pozawerbalnych i kontekstu społecznego komunikacji. Ta nagła zmiana skutkuje fizycznym, psychicznym i emocjonalnym niżem, a co za tym idzie, chęcią izolacji od kontaktu społecznego.

Zmianie ulega także **funkcjonowanie człowieka w społecznej sieci powiązań**, zmienia się jego rola. W swoim kraju był ekspertem kulturowym, zaś w nowej kulturze staje się jednostką zależną od innych. Zmuszony jest do pytania o najprostsze sprawy, proszenia o pomoc w codziennych zadaniach. Musi uczyć się zasad życia na nowo, co jest tym trudniejsze, że doskonale opanował już zasady i normy obowiązujące w swojej kulturze. W nowym kontekście kulturowym, przyswojone wcześniej zasady często okazują się bezużyteczne.

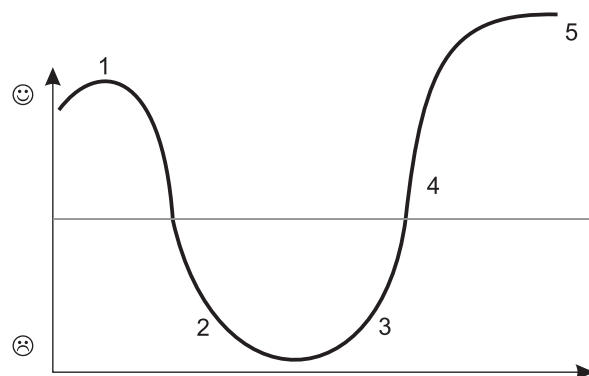
Funkcjonowanie psychologiczne człowieka, jego samoocena, tożsamość i zadowolenie z życia są ściśle powiązane z funkcjonowaniem w danym systemie kulturowym. Utrata kontaktu z tym systemem prowadzi do dezorientacji, zagubienia i częstego odczuwania nieadekwatności. Wynikają one z poczucia niezgodności tych dwóch systemów oraz wrażenia, że nowa kultura jest niezgodna z osobistym i kulturowym pojmowaniem dobra, piękna, moralności, logiki czy normalności.

Tabela poniżej ilustruje różnorodność czynników, które mają wpływ na to, jak jednostka będzie doświadczać szoku kulturowego.



Dzieci migrantów i uchodźców ciężko przeżywają wejście w nowe środowisko szkolne. Obawiają się kontaktów z kolegami i nauczycielami. Ta sytuacja może niekorzystnie wpływać na ich funkcjonowanie w szkole. Dlatego niezmiernie istotna jest rola nauczyciela, który powinien przygotować uczniów i rodziców na przyjęcie cudzoziemca, a jemu samemu i jego rodzinie zapewnić wsparcie w zrozumieniu niejasnych (dla cudzoziemców) norm naszej kultury.

Oto pięcioetapowy schemat przebiegu szoku kulturowego.



Co dzieje się z uczniem na poszczególnych etapach szoku kulturowego i jak można mu wtedy pomóc?

MIESIĄC MIODOWY

Co się dzieje z uczniem? Na tym etapie, nazywanym miesiącem miodowym lub fazą turystyczną, cudzoziemiec jest zaciekawiony i pozytywnie nastawiony do odmienności kulturowej. Nowość zachwyca, intryguje, wywołuje entuzjazm. Z uczniami rozpoczynającymi naukę w nowej szkole

jest jednak inaczej. Zmianie szkoły częściej towarzyszą obawy niż ciekawość. Ponadto, najczęściej etap ten w ogóle nie występuje u migrantów przymusowych. Mogą go doświadczać dzieci (czy młodzież), które z własnej woli, wspólnie z rodziną, postanowiły przenieść się do innego kraju i tam szukać inspiracji oraz uczyć się innej kultury.

Jak mu pomóc?

- Warto cieszyć się razem z uczniem, ale też urealniać otaczający świat, tj. przekazywać rzetelne informacje o zasadach panujących w szkole i w kulturze kraju.
- Zachęcać do nawiązywania pozytywnych relacji z lokalną społecznością i kontaktów z innymi uczniami.

PIERWSZA FAZA SZOKU

Co się dzieje z uczniem? Rzeczywistość okazuje się bardziej zaskakująca, a odmiennosc zdecydowanie bardziej przeszkadza i irytuje, niż cieszy.

Codzienne pomyłki i nieporozumienia kulturowe powodują silną frustrację i złość na siebie samego. Skutkuje to wycofaniem z życia szkolnego, niechęcią do nawiązywania kontaktów.

Jak mu pomóc?

- Okazać swoją gotowość do pomocy.
- Wspierać częstymi rozmowami.
- Dać się „wygadać”, wylać żale i frustrację.
- Wyjaśnić, że tego typu odczucia są naturalne i doświadcza ich większość uchodźców w nowym kraju.
- Zapewnić, iż ten etap minie i pozwoli mu lepiej funkcjonować w nowej kulturze.
- Zaakceptować sceptycyzm i nieufność wobec nowych norm i wartości, ale też wyjaśniać je i przybliżać.
- Wspólnie poszukiwać kulturowych obszarów porozumienia (elementów podobnych, łączących obie kultury).
- Poprosić o pomoc rówieśnika — uchodźcę, który już sobie poradził z szokiem kulturowym. Taki ekspert z własnej kultury będzie dla nowego ucznia ogromnym wsparciem.

DRUGA FAZA SZOKU

Co się dzieje z uczniem? Funkcjonowanie w odmiennym kręgu kulturowym jest bolesne i wyczerpujące. Silne wyczerpanie fizyczne i psychiczne może skutkować osłabieniem i skłonnością do chorób. Zmienia się ukierunkowanie złości i agresji z siebie samego na „nich”.

Dominuje przekonanie, że to „oni”, czyli członkowie społeczeństwa przyjmującego, są źli, nieodpowiednio się zachowują i są wobec mnie niechętni. Mogą się zdarzać wybuchy złości i agresji przeciwko uczniom z grupy większościowej.

Jak mu pomóc?

- Nie potępiać niechęci i złości wobec innych uczniów.
- Zachęcać do innego sposobu wyładowania agresji, np. poprzez uprawianie sportu.
- Okazywać zrozumienie dla odczuć i wątpliwości pojawiających się na tym etapie.
- Wyjaśniać powszechność i naturalność takiego stanu, tłumacząc, że wszyscy silniej lub słabiej doświadczają szoku kulturowego.
- Uspokajać, wyjaśniając, że ten etap wkrótce minie, ale jest ważnym doświadczeniem kształującym tożsamość kulturową.
- Zachęcić do kontaktu z „pozytywnymi” osobami — psychologiem, przyjacielem.
- Wskazywać dotychczasowe osiągnięcia ucznia w funkcjonowaniu w nowym kraju.
- Odsunąć w czasie działania wymagające skupienia i stabilności emocjonalnej: testy, egzaminy, zaliczenia.

ZROZUMIENIE

Co się dzieje z uczniem? Rozpoczyna się okres stabilizacji emocjonalnej i społecznej. Uczeń zna już plusy i minusy funkcjonowania w nowej kulturze i odzyskuje siły, poczucie kontroli i adekwatności kulturowej. Młody uchodźca zyskuje także zdrowy dystans do swojej i nowej kultury. Powraca chęć do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych. Poprawia się też kondycja psychofizyczna, zdolność koncentracji i wydolność poznawcza dziecka.

Jak mu pomóc?

- Współuczestniczyć w powrocie do dobrego samopoczucia.
- Podkreślać kompetencje społeczne i międzykulturowe ucznia.
- Zachęcać do wyciągania wniosków z przebytych doświadczeń.
- Motywować do wyężonej pracy, żeby nie narastały zaległości w nauce związane ze znacznym spadkiem formy doświadczanym na poprzednim etapie.
- Wspierać w pogłębianiu kontaktów i więzi z innymi uczniami.

KOMPETENCJA MIĘDZYKULTUROWA

Co się dzieje z uczniem? W wyniku poprzednich doświadczeń wykształca się umiejętność zdrowego i efektywnego funkcjonowania w obu kontekstach kulturowych. Wraca poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Uczeń swobodnie czuje się zarówno w swojej, jak i w nowej kulturze — jest świadomy różnic i podobieństw kulturowych.

Jak mu pomóc?

- Uzmysłować uczniowi, czego dokonał.
- Docenić jego wysiłek i rozwój.
- Zachęcić go do wspierania innych uczniów borykających się z trudnościami adaptacyjnymi.
- Skoncentrować się na jego postępach w nauce, rozwijaniu zainteresowań pozaszkolnych: sportowych, artystycznych, społecznych.

Stres akulturacyjny jest naturalnym zjawiskiem związanym z migracjami. Dla wielu migrantów bywa on ciężkim i trudnym doświadczeniem, zniechęcającym do podejmowania wysiłku integracji. Zaprezentowany powyżej model wyraźnie pokazuje jednak jego pozytywny i edukacyjny charakter. Niezwykle ważne jest przy tym wsparcie ze strony nauczyciela opiekującego się uczniem cudzoziemskim w szkole i wskazanie mu, jak radzić sobie na poszczególnych etapach, by szczęśliwie dotrzeć do etapu kompetencji międzykulturowej.

Umiejętność przejścia przez etapy stresu akulturacyjnego i wyciągnięcia z tego procesu pozytywnych wniosków, przybliżają uchodźcę do integracji — czyli najzdrowszej i najbardziej konstruktywnej strategii funkcjonowania w nowym środowisku kulturowym.

Wchodzenie w odmienny krąg kulturowy to proces nazywany **akulturacją**. W zetknięciu z odmiennością kulturową, a zwłaszcza przy dłuższym pobycie w kręgu odmiennym kulturowo — migranci wybierają różne **strategie akulturacyjne**. W toku codziennych wydarzeń i swoich reakcji na otoczenie uchodźcy podejmują decyzję, w jakim stopniu chcą podtrzymywać swoją rodzimą kulturę, a na ile przyswajają elementy nowego systemu kulturowego. Nie mniej ważny w tym procesie jest właśnie sposób przyjęcia ich przez społeczeństwo goszczące. Może ono zachęcać cudzoziemców do włączania się i współtworzenia społeczności lub wyraźnie zniechęcać ich do integracji.

Podtrzymywanie swojej kultury i tożsamości w nowym kraju rozumiane jest jako:

- uczenie się / chęć uczenia dzieci ojczystego języka,
- utrzymywanie kontaktu z rodakami,
- słuchanie swojej narodowej muzyki, oglądanie programów TV,
- obchodzenie swoich narodowych i religijnych świąt,
- przyrządzanie/ jedzenie swoich potraw narodowych,
- przekonanie o wartościowości swojej kultury narodowej/ etnicznej.

Natomiast przyswajanie kultury kraju goszczącego to:

- nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu z Polakami,
- uczenie się / chęć uczenia dzieci języka polskiego,
- słuchanie polskiej muzyki, oglądanie polskich programów TV,
- obchodzenie polskich narodowych i religijnych świąt,
- przyrządzanie/ jedzenie polskich potraw,
- przekonanie o wartości kultury polskiej.

Tabela poniżej ilustruje cztery możliwe strategie wynikające z nastawienia do kultury rodzimej i kultury kraju goszczącego.

		Czy warto zachować i podtrzymać swoją kulturę i tożsamość?	
		TAK	NIE
Czy warto przyswajać polską kulturę i tożsamość?	TAK	<p>INTEGRACJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • połączenie cech i wartości dwóch kultur; • bazuje na poczuciu wzajemnej akceptacji kultur; • każdorazowo podejmowana jest decyzja, z którego kręgu kulturowego zaczerpnąć sposoby radzenia sobie z daną sytuacją; • jest to optymalna strategia z punktu widzenia zdrowego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. 	<p>ASYMILACJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • odrzucenie wartości kultury ojczystej i przyswojenie nowych norm i wartości; • bazuje zazwyczaj na chęci osiągnięcia dobrej pozycji w społeczeństwie niechętnym odmienności; • polega na jak najpełniejszym dopasowaniu się do otoczenia; • prowadzi do zniszczenia korzeni, a tym samym do utraty poczucia stabilności; • utrudnia wchodzenie jednostki do społeczeństwa.
	NIE	<p>SEPARACJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • oddzielenie od kultury polskiej i kultywowanie swoich tradycji ojczystych; • wynika z chęci zachowania tradycyjnego stylu życia i obrony tradycyjnych wartości; • wiąże się z odbiorem kultury kraju przyjmującego jako mniej wartościowej; • często jest skutkiem traktowania przybyszów w nieprzyjazny sposób, a ich kultury jako mało wartościowej. 	<p>MARGINALIZACJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • odrzucenie norm i wartości obu kultur; • spowodowana utratą kontaktu ze swoją grupą i niechęcią wobec nowych kontaktów; • prowadzi do poczucia alienacji i utraty tożsamości; • często jej skutkiem są zaburzenia psychiczne; • może też prowadzić do zachowań kryminogennych.

Wyraźnie widać, że najbardziej konstruktywną strategią, zarówno dla samego migranta, jak i dla społeczeństwa przyjmującego, jest integracja. Warto więc zachęcać do integracji i wspierać działania, które jej sprzyjają. W środowisku szkolnym można o to zadbać, dając uchodźcom szansę podtrzymywania swojej kultury i pokazywania jej uczniom polskim, np. organizując pokazy tańca, prezentacje zdjęć, warsztaty kulinarne. Jednocześnie należy nakłaniać ich do poznawania naszej kultury, zapraszając do uczestniczenia w życiu szkoły, przygotowywaniu obchodów świąt i innych ważnych wydarzeń.

3. Procesy grupowe – zjawiska występujące na styku grup i kultur

Utożsamianie się z większą zbiorowością, np. narodem — daje ludziom poczucie bezpieczeństwa, a często siły oraz satysfakcji. Jednocześnie fakt, że jesteśmy istotami społecznymi utożsamiającymi się z grupą w istotny sposób, kształtuje nasze postrzeganie — ma wpływ na to, co myślimy o sobie i członkach własnej grupy oraz na to, jak oceniamy i postrzegamy przedstawicieli innych grup. Przyjrzyjmy się temu, co dzieje się, gdy spotykają się grupy pochodzące z różnych kultur.

Wyobraźmy sobie, jak to jest być młodym uchodźcą w nowej szkole...

Mieszkamy w kraju, w którym od lat toczy się wojna. Wielu członków naszej rodziny i wielu naszych przyjaciół straciło życie lub zaginęło bez wieści. Codziennie boimy się o siebie, swoich rodziców, rodzeństwo.

Nie chodzimy do szkoły, bo nie jest jeszcze odbudowana, brakuje nauczycieli.

Pewnego dnia pakujemy kilka drobiazgów i ruszamy z rodzicami szukać schronienia w innym kraju. Przyjeżdżamy do Polski, trafiamy do ośrodka dla uchodźców. Procedura oczekiwania na status powinna trwać pół roku, ale mogą to być nawet dwa-trzy lata. To czas zawieszenia, bezczynności i bierności. Mieszkamy w sześć osób w jednym pokoju. Koszmar. Nie wiadomo, czy będziemy mogli zostać, czy odeślą nas do Czeczenii, a może uda się pojechać dalej, do Francji lub Belgii, tam, gdzie jest już część rodziny.

Mamy obowiązek chodzić do szkoły, więc idziemy. Nikt nas nie wita, nikt nas nie oprowadza po szkole, nikt nie mówi w naszym języku. Siedzimy na lekcjach i nic nie rozumiemy. Ale musimy siedzieć cicho, żeby nie złościć nauczyciela. Na przerwach szukamy towarzystwa innych Czeczenów, żeby jakoś się wesprzeć w tej trudnej sytuacji. Dzieci polskie nie chcą z nami siadać, ani rozmawiać, tylko śmieją się z nas i wyzywają. My też nie mamy ochoty się z nimi zadawać. W sumie nie ma po co chodzić do szkoły, chyba, że dla zabicia czasu, bo w ośrodku jest jeszcze gorzej.

A teraz spójrzmy na tę sytuację z punktu widzenia uczniów polskich.

Od jakiegoś czasu do naszej szkoły chodzą Czeczeni. Przyjechali do nas, bo chcą lepiej żyć, ale przez nich nam jest gorzej. Nasza pani ciągle zajmuje się tylko nimi, musi im wszystko po pięć razy tłumaczyć, bo nic nie rozumieją. Przez nich nie nadążamy z programem i mamy więcej pracy w domu. Ja otrzymuję przez to gorsze oceny, bo jak Pani nie zdąży nam wszystkiego wyjaśnić, to potem już nie umiem tego nadrobić.

Kilkoro naszych kolegów i koleżanek już się przeniósł do innych szkół, gdzie nie ma uchodźców i można się normalnie uczyć. Czeczeni ciągle nas zaczepiają, krzywo na nas patrzą, brzydko się do nas odzywają. Chodzą po szkole w czapkach, spóźniają się na lekcje, nie przynoszą usprawiedliwień i wszystko to uchodzi im płazem, bo nauczyciele nie mają na nich sposobu.

A jak to widzi nauczyciel?

Od kilku lat do naszej szkoły chodzą dzieci czeczeńskie. To już nie jest ta sama szkoła. Rodzice polskich uczniów zabierają swoje dzieci, bo boją się Czeczenów. Mamy coraz gorszą średnią, bo Czeczeni zaniżają nasze wyniki w nauce i frekwencję. Często dochodzi do kłótni i bójek. Wzywamy wtedy rodziców, a rodzice wzywają policję. Na lekcjach musimy dwoić się i troić, żeby zająć się dziećmi polskimi i zrealizować z nimi program oraz uczniami czeczeńskimi — żeby zrobić z nimi cokolwiek. Brakuje nam już pomysłów, bo oni nie znają polskiego i nie mogą normalnie uczestniczyć w lekcjach. Najgorsze jest, że ich rodzice niczym się nie interesują, nie przychodzą na zebrania, nie kontaktują się w sprawie postępów w nauce. Praca stała się teraz bardzo męcząca i wypalająca.

Powyższe trzy przykłady opisują część zjawisk i procesów naturalnych w sytuacji kontaktu międzykulturowego. Mogą one negatywnie wpływać na funkcjonowanie osób, które są w tym międzygrupowym kontakcie. Dlatego dla nauczyciela pracującego w środowisku międzykulturowym niezmiernie istotna jest wiedza na temat procesów zachodzących w grupach i pomiędzy nimi. Jest

podstawą tego, by w świadomy i przemyślany sposób minimalizować potencjalnie negatywne skutki zjawisk międzygrupowych oraz podejmować działania ułatwiające integrację i współpracę między osobami należącymi do innych grup.

Portret ucznia-uchodźcy⁵

Nie ma dwóch uczniów-uchodźców w takiej samej sytuacji. Każde dziecko jest inne i ma za sobą inny bagaż doświadczeń.

Pracując z uchodźcami-nastolatkami, należy mieć na uwadze, że uczeń mógł/może:

- w kraju pochodzenia regularnie chodzić do szkoły, nie chodzić do szkoły wcale albo chodzić do szkoły od czasu do czasu, w różnych krajach;
- znać jeden lub kilka języków obcych;
- mieć bardzo silną motywację do nauki — albo żadnej;
- być zdolny;
- w przeszłości mieć do czynienia z innym systemem edukacyjnym;
- kilkakrotnie zmieniać szkoły lub korzystać z edukacji w różnych krajach;
- mieć trudności edukacyjne (np. dysleksję, niższe możliwości intelektualne);
- pochodzić z innego kręgu kulturowego;
- wyznawać inną religię, mieć inny system wartości;
- mieszkać z rodzicami, którzy nie radzą sobie emocjonalnie z obecną sytuacją życiową;
- przebywać w Polsce bez rodziców ani opiekunów;
- odczuwać żałobę po stracie bliskich lub żałobę kulturową związaną z opuszczeniem własnego kraju;
- czuć się osamotniony w nowym kraju, cierpieć z powodu braku przyjaciół;
- czuć się nieswojo w nowej kulturze, której nie zna;
- czuć się zagrożony, niepewny co do swojej przyszłości;
- cierpieć na dolegliwości zdrowotne (związane z migracją, albo niezwiązane — np. mieć zaburzenia słuchu lub wzroku, które wpływają na możliwości percepcji w klasie).

Pracując z nastolatkiem uchodźcą, należy uwzględnić złożoność jego sytuacji, aby:

- zapewnić mu adekwatną pomoc w szkole,
- stawiać mu realne wymagania,
- pokonać bariery, które są przeszkodą w efektywnym korzystaniu z edukacji.

3.1. Identyfikacja z grupą i jej wpływ na percepcję innych ludzi

Odpowiedzmy sobie na podstawowe pytanie: Co dzieje się w umysłach ludzi, gdy utożsamia się z jakąś grupą?

Okazuje się, że — jak wskazują badania — ludzie mają dużą łatwość do wytworzenia w sobie poczucia przynależności grupowej⁶.

Psycholog Henri Tajfel zaobserwował, iż jeśli ludzi losowo przydzielili się do grupy „A” lub „B”, to osoby będące w danej grupie zaczynają się mocno ze sobą utożsamiać. Jednocześnie zaczynają się dystansować do osób nienależących do ich grupy. Członków innych grup traktują często podejrzliwie i odnoszą się do nich z niechęcią, co może wynikać z faktu, że ci inni odbierani są jako zagrożenie dla własnego dobrobytu.

⁵ Portret ucznia-uchodźcy opracowano w oparciu o materiał z *New Arrivals Excellence. Programme Guidance*, Wyd.Department for Children, Schools and Families w Wielkiej Brytanii. Publikacja dostępna na stronie internetowej www.standards.dcsf.gov.uk

⁶ Aronson E, Wilson T. D., Akert R. M. 1997; Tood D. Nelson ., 2003.

Skłonność do postrzegania członków własnej grupy (choćbyśmy nawet nie znali ich osobiście) jako generalnie lepszych (bardziej inteligentnych, bardziej pracowitych itp. itd.), Tajfel nazwał **stronniczością wobec grupy własnej**⁷.

Kolejnym mechanizmem jaki zaobserwowali badacze zjawisk społecznych, jest **tendencja do postrzegania obcych grup jako bardziej jednorodnych**. Oznacza to, że członków innych grup postrzegamy jako bardzo podobnych do siebie, niemalże identycznych. Jednoczenie w ramach własnej grupy widzimy dużą różnorodność⁸.

Powyższe mechanizmy, będące konsekwencją utożsamiania się z daną grupą, mają negatywny wpływ na postrzeganie osób, które do naszej grupy nie należą. Są także podstawą stereotypów, a nierzadko mogą prowadzić do negatywnych zjawisk zachodzących pomiędzy przedstawicielami różnych grup.

3.2. Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja

Ludzie, by ułatwić sobie poznawanie i sprawne poruszanie się w świecie, grupują informacje w pewne schematy — pozwala to na oszczędność czasu. Konsekwencją grupowania informacji w schematy jest skłonność do postrzegania otaczającej nas rzeczywistości w uproszczony sposób. Jeśli do tego dodamy tendencję do postrzegania członków innych grup jako bardzo jednorodnych, w prosty sposób prowadzi to do powstawania stereotypów. Jednoczenie stereotypizując inne grupy, wytwarzamy więcej stereotypów, co wynika ze stronniczości wobec grupy własnej.

Stereotyp to uproszczony, zgeneralizowany obraz grupy ludzi, której przypisujemy pewne cechy psychologiczne (pozytywne, bądź negatywne).

Stereotypy uruchamiają się w naszym umyśle automatycznie. Nie jesteśmy w stanie całkowicie się ich pozbyć. Warto jednak pamiętać, że stereotypy dają niepełny i w dużej mierze przekłamany obraz rzeczywistości. Dlatego ilekroć uświadomimy sobie, że zaczynamy myśleć stereotypami, powinniśmy próbować poddawać w wątpliwość swoje przekonania.

Jeśli nie będziemy starali się weryfikować własnych stereotypowych przekonań na temat danej grupy, to na bazie posiadanych stereotypów łatwo możemy nabrać uprzedzeń.

Uprzedzenie to tendencyjna, nacechowana negatywnymi emocjami ocena jakiejś grupy, oparta na rzeczywistych lub wyobrażonych właściwościach jej członków.

Jeśli zatem jesteśmy do jakiejś grupy ludzi uprzedzeni, to możemy w kontakcie z nimi odczuwać negatywne emocje, np. strach, czego rezultatem będzie niechęć do kontaktowania się z nimi.

W konsekwencji negatywnych emocji odczuwanych w kontakcie z przedstawicielami danej grupy ludzie mogą podejmować w stosunku do przedstawicieli tej grupy różne negatywne działania, aby np. zniechęcić ich do kontaktu. W tej sytuacji mówimy o dyskryminacji⁹.

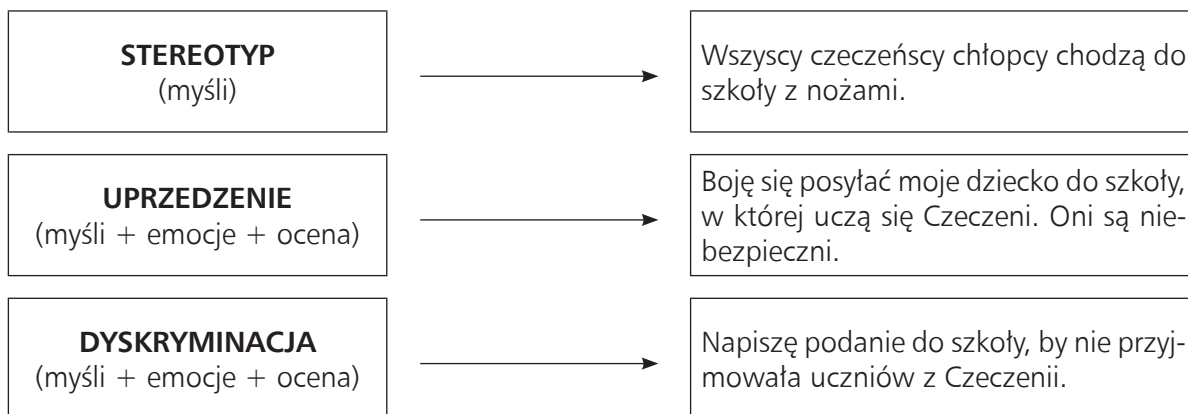
Dyskryminacja to negatywne zachowanie wobec innej osoby (grupy osób) będące wynikiem posiadanych stereotypów i uprzedzeń względem danej grupy.

⁷ Tajfel H., 1982.

⁸ Aronson E, Wilson T. D., Akert R. M. 1997.

⁹ Mirosława Kofta, Aleksandra Jasińska-Kania (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Wydawnictwo Naukowe, Scholar, Warszawa 2001.

Różnica między stereotypem, uprzedzeniem i dyskryminacją



Komentarz do schematu:

Można sobie wyobrazić, że rodzic polski wysyła podanie o usunięcie ze szkoły ucznia czeczeńskiego, który rzeczywiście przyszedł do szkoły z nożem i groził nim innym uczniom — wtedy będzie to adekwatna reakcja na zachowanie konkretnego ucznia.

Powyższy przykład pokazuje, jak na bazie stereotypu może powstać uprzedzenie. Może się także zdarzyć, że osoba podejmie pewne działania w stosunku do całej grupy osób, co do której jest uprzedzona. Działanie może być pojęte nawet w dobrej wierze. Tak jak w powyższym przykładzie, z chęci ochrony siebie i swoich dzieci. Jednak, gdy to działanie wynika z posiadanych uprzedzeń i stereotypów, a nie konkretnej sytuacji, to jest ono zachowaniem dyskryminującym (w tym przypadku uczniów czeczeńskich).

3.3. Konsekwencje doświadczania dyskryminacji

Osoba należąca do grupy będącej mniejszością, narażona jest na nieprzyjemne sytuacje — dyskryminację — wynik stereotypów i uprzedzeń.

Częste doświadczanie zachowań dyskryminujących i bycie obiektem uprzedzeń ma wpływ m.in. na motywację, samoocenę oraz stosunek do przedstawicieli grupy będącej większością. Poniżej opisujemy psychologiczne konsekwencje bycia członkiem grupy stereotypizowanej i dyskryminowanej.

Skutki doświadczanej dyskryminacji (z powodu odmienności kulturowej):

→ obniżenie poczucia własnej wartości

W przypadku, gdy grupa narodowościowa, do której należy uczeń, jest negatywnie oceniana, a uczeń doświadcza dyskryminacji, może to wpłynąć na obniżenie jego samooceny. Dyskryminowany uczeń dostaje bowiem komunikat: „Jesteś mniej wartościowy”. Obniżenie poczucia własnej wartości prowadzi do spadku wiary we własne siły i obniżenia poczucia sprawstwa — spada zaangażowanie, pojawia się tendencja do wycofywania się z różnych aktywności.

Co może zrobić nauczyciel:

- Stwarzaj uczniom okazję do wykazania się.
- Chwal ucznia za jego osiągnięcia na forum klasy i szkoły.

→ obniżenie motywacji do nauki

Jeśli uczniowie poczują się w szkole dyskryminowani i uznają, że nie docenia się ich starań, to taka sytuacja może uruchomić w nich tzw. *dezidentyfikację*. Oznacza to, że uczeń po to, by nie czuć się mniej wartościowym (nie obniżyć swojej samooceny) uzna, iż dobre wyniki w nauce nie

są dla niego istotne, a wiedza zdobyta w szkole do niczego w życiu mu/jej się nie przyda. Przyjęcie takiego założenia może z kolei skutkować absencją w szkole, nieprzykładaniem się do nauki¹⁰.

Co może zrobić nauczyciel:

- Stawiać przed uczniem wyzwania (zamiast stosowania metod „wyrównawczych”).
- Dawać uczniowi pozytywne przykłady (osób, które odniosły sukces).

➔ *niepokój (poczucie ciągłego bycia dyskryminowanym)*

Skutkiem doświadczania dyskryminacji jest pewnego rodzaju przewrażliwienie i tendencja do interpretowania zachowań innych ludzi jako wrogich i nieprzychylnych. Jednocześnie rodzi się poczucie, że inni ludzie zachowują się w ten sposób, ponieważ są uprzedzeni w stosunku do cudzoziemców/przedstawicieli mojej nacji, rasy.

Nieustająca czujność i podejrzliwość może prowadzić do tego, że nawet przypadkowe zachowania przedstawicieli większości mogą być mylnie interpretowane jako objaw uprzedzeń. Uczuciu temu często towarzyszy poczucie krzywdy i niesprawiedliwości.

W efekcie cudzoziemski uczeń/jego rodzic może reagować nieadekwatnie do sytuacji, np. poprzez nagłą irytację, złość czy agresję fizyczną.

Co może zrobić nauczyciel:

- Dbać o dobre pierwsze wrażenie – pokazać, że jest się pozytywnie nastawionym do cudzoziemców.
- Objasniać rzeczywiste przyczyny zachowań swoich i innych (pomoże dziecku dostrzec, że zachowanie innej osoby niekoniecznie wynikało z uprzedzeń).

➔ *przyjmowanie separacyjnej strategii akulturacyjnej*

Poczucie braku akceptacji ze strony przedstawicieli grupy dominującej rodzi chęć mocnego zacieśniania więzi wewnątrzgrupowych oraz odcinania się od dyskryminującej większości. Negatywne doświadczenia łatwiej znosić, gdy można się nimi podzielić z ludźmi, którzy czują się podobnie. Co więcej, wśród swoich można poczuć się w pełni akceptowanym.

Taka tendencja do przebywania wyłącznie wśród przedstawicieli własnej grupy wzmacnia kształtowanie się u cudzoziemcy separacyjnej strategii akulturacyjnej (opisywanej wcześniej w tym rozdziale). W konsekwencji pojawia się niechęć do uczenia się języka i zwyczajów panujących w kraju osiedlenia.

Co może zrobić nauczyciel:

- Aranżować sytuacje, w których uczeń może lepiej poznać swoich polskich kolegów.
- Stwarzać okazję do pokazywania walorów własnej kultury i do poznawania tego, co łączy jego kulturę z kulturą polską.

¹⁰ Toood D.Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003.

4. 0 tożsamości

4.1. Tożsamość jednostkowa

Definicji tożsamości jednostkowej jest tyle, ilu badaczy z obrębu nauk społecznych (socjologów, psychologów, antropologów). Najprościej rzecz ujmując, tożsamość jednostkowa jest tym, co odróżnia każdego z nas od innych ludzi. Arabski pisarz i intelektualista Amin Maalouf¹¹ wymienia następujące elementy, które składają się na tożsamość jednostkową: religia, narodowość, grupa etniczna, klan rodzinny czy język.

Oprócz nich można wymienić szereg innych elementów, nazywanych przez Maaloufa przynależnościami — „genami duszy”, są to: zawód, instytucja, środowisko społeczne, prowincja, wieś/miasto, dzielnica, ekipa sportowa, grupa przyjaciół, związek zawodowy, przedsiębiorstwo, partia, organizacja, parafia, wspólnota osób o tych samych zainteresowaniach, preferencjach seksualnych, kalectwie fizycznym, bądź też zmuszonych stawić czoła tym samym zagrożeniom.

Można więc mieć wiele przynależności: być jednocześnie Polakiem, katolikiem, mieszkańcem Warszawy, kibicem Legii, nauczycielem, członkiem ZNP itd. — lecz tylko jedną tożsamość. Mnogość owych „genów duszy” sprawia, że mamy kontakt z wieloma grupami ludzi, lecz jednocześnie jesteśmy kimś wyjątkowym. Tożsamość jednostki jest więc niepodzielna i niepowtarzalna.

Szczególnym przypadkiem są osoby posiadające kilka przynależności etnicznych, np. Amin Maalouf, Libańczyk od ponad 30 lat mieszkający we Francji, dzieci czeczeńskie urodzone w Polsce, potomkowie polskich zesłańców na Syberii, Arabowie, którzy przyjechali do Polski w ramach wymiany studenckiej w latach 60. i 70. i zostali tutaj do dzisiaj, czy też członkowie mniejszości niemieckiej, którzy zostali na tzw. „terenach odzyskanych” po II wojnie światowej. Według libańskiego pisarza, to właśnie te osoby stoją przed bardzo ważnym zadaniem — kilka przynależności etnicznych czy narodowych sprawia, że mogą stać się łącznikami lub wręcz mediatorami pomiędzy poszczególnymi grupami¹².

Wiele przynależności kryje w sobie też poważne niebezpieczeństwo. Okoliczności często zmuszają bowiem człowieka do wyboru tylko jednej — tej „prawdziwej”.

Może chodzić o konieczność jednoznacznego wyboru przynależności etnicznej (jak np. w przypadku Hutu w Rwandzie), religijnej (muzułmanie w Bośni i Hercegowinie — którzy pod względem etycznym nie różnią się niczym od Serbów czy Chorwatów), narodowej (choćby wspomniani Serbowie czy Albańczycy z Kosowa), klasowej (np. podczas rewolucji bolszewickiej w Rosji w 1917 r.) czy rasowej (biali w RPA).

W przypadku konfliktu między różnymi grupami, człowiek musi dokonać wyboru pomiędzy wieloma różnymi przynależnościami i oprzeć swoją tożsamość o tylko jedną, wybraną. Jego inne przynależności tracą wówczas na wadze. Dzieje się tak bardzo często podczas wojen czy konfliktów społecznych (każdy z wyżej wymienionych przykładów wiąże się z tragicznymi wydarzeniami, które pochłonęły wiele tysięcy ofiar — wojna w Rwandzie w 1994 roku, wojna w byłej Jugosławii na początku lat 90. XX wieku, Rewolucja Październikowa i czasy ZSRR czy apartheid).

Angielski badacz Tim Edensor zauważył ponadto, że tożsamości nie można traktować jako czegoś stałego. Jest to raczej nieustający proces, który opiera się na myśleniu za pomocą kategorii społecznych oraz na działaniu społecznym¹³. Tożsamość jest zatem uwarunkowana społecznym otoczeniem jednostki. Kształtowana jest zarówno podczas zgromadzeń zbiorowych (ciekawym przykładem są, np. mecze podczas mistrzostw świata w piłkę nożną czy też parady wojskowe, np. z okazji Dnia Niepodległości), ale także w życiu codziennym. Edensor stwierdza, że kluczowym elementem kształtowania osobowości jest określanie granic między sobą a innymi.

¹¹ Amin Maalouf, *Zabójcze tożsamości*, 2002, s. 17

¹² Ibidem, s. 11

¹³ Tim Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, 2004, s. 47.

I to właśnie z owym społecznym uwarunkowaniem tożsamości jednostki wiąże się twierdzenie Maaloufa, który uznaje, iż na tożsamość każdego z nas składają się m.in. dwa rodzaje dziedzictwa: dziedzictwo „pionowe” i dziedzictwo „poziome”.

Dziedzictwo „pionowe” pochodzi od naszych przodków, tradycji naszego narodu czy wspólnoty religijnej. Dziedzictwo „poziome” zaś związane jest z naszym otoczeniem, z epoką w której żyjemy¹⁴. Ich znaczenie dla rozwoju naszej tożsamości jest podobne.

4.2. Tożsamość zbiorowa

Tożsamość jednostkowa i zbiorowa są bardzo silnie ze sobą powiązane. Polski socjolog Zbigniew Bokszański¹⁵ określa tożsamość zbiorową jako „więzi grupy z wartościami „istotnymi” czy „nieprzemijającymi”. Mogą być nimi m.in. wartości symboliczne (godło państwowe, ale również symbole religijne czy znaki charakterystyczne dla konkretnych grup społecznych, jak np. szalik drużyny piłkarskiej, czy tzw. „Pacyfa”), które są uznawane za podstawę poczucia jedności danej wspólnoty.

Inny polski badacz, Wojciech Łukowski¹⁶, zwraca uwagę na szczególną rolę przestrzeni w określaniu tożsamości zbiorowej. Według niego, ludzie utożsamiają się z przestrzenią, w której żyją. Za przykład może posłużyć silne poczucie przynależności mieszkańców Podhala do gór, ale także przywiązanie mieszkańców miast do dzielnic czy osiedli, w których mieszkają.

Wszystkie wymienione mechanizmy działają także w przypadku uchodźców. Dotyczy ich również fakt wpływu przestrzeni życiowej na budowanie tożsamości. Dlatego w budowanie tożsamości dzieci i młodzieży uchodźczej ma znaczenie szkoła, gdzie spędzają stosunkowo dużo czasu.

Atmosfera oraz relacje w szkole mogą mieć bardzo duży wpływ na to, w jaki sposób dzieci cudzoziemskie będą odbierane przez innych. Szkoła jest bowiem miejscem neutralnym — nie należy ani do Polaków, ani np. do Czechenów czy Nigeryjczyków. Sam dostęp do tej neutralnej przestrzeni daje młodym ludziom podwaliny pod wykształcenie zupełnie innej, niezwiązanej z pochodzeniem czy religią — tożsamości zbiorowej — wspólnoty szkolnej.

Szkoła może stać się miejscem stopniowego budowania relacji, tak między uczniami, jak i między ich rodzicami.

4.3. Tożsamość kulturowa

Tożsamość kulturowa jest formą przynależności uwarunkowaną wartościami kulturowymi. Szwedzki antropolog Ulf Hannerz¹⁷ stwierdza, że termin „kultura” nie jest pojęciem określającym coś stałego, lecz jest to raczej pewien proces, znajdujący się w nieustannym ruchu (Hann, tworzony stale przez ludzi).

Inny antropolog, Arjun Appardurai¹⁸, zwrócił uwagę na istnienie procesu, który polega na tworzeniu przez państwo tożsamości kulturowej obywateli. Nazwał go **kulturalizmem**. Na przykład, programy nauczania czy materiały dydaktyczne opracowywane przez Ministerstwo Edukacji w Polsce (a więc państwo) są tak skonstruowane, żeby podkreślić polskość wśród uczniów. W ten sposób wpaja się uczniom polską tożsamość kulturową.

Uczniowie od najmłodszych lat poznają symbole odnoszące się do polskiej kultury: flagę, hymn czy godło. Tego rodzaju edukacja może napotkać duży opór wśród uczniów cudzoziemskich, prezentujących inne wartości kulturowe.

W krajach o dłuższym doświadczeniu w przyjmowaniu imigrantów ten aspekt edukacji na przestrzeni lat uległ modyfikacji: w wielu państwach nauczanie o dominującej religii zastępowane jest (lub uzupełniane) edukacją o innych religiach, oprócz rysowania flagi kraju pobytu uczniowie

¹⁴ Amin Maalouf, *Zabójcze tożsamości*, 2002, s. 119

¹⁵ Zbigniew Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, 2005, s. 63

¹⁶ Wojciech Łukowski, *Spoleczne tworzenie ojczyzn. Studium tożsamości mieszkańców Mazur*, 2002, s. 83

¹⁷ Ulf Hannerz, *Odkrywanie miasta. Antropologia obszarów miejskich*, 2006, s. 109

¹⁸ Arjun Appardurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, 2005, s. 25

rysują też flagi krajów swojego pochodzenia itp. Zamiast promować kulturę jednego kraju, szkoła uczy o wielości kultur.

W przypadku, gdy dzieci nie reprezentują jednej kultury, ten aspekt edukacji wymaga zmiany, aby uczniowie czuli, że ich pochodzenie jest szanowane.

4.4. Wpływ migracji na tożsamość

Ruchy migracyjne, bez względu na to czy są dobrowolne, czy też nie (jak np. w przypadku uchodźców) wiążą się ze zmianą środowiska naturalnego oraz społecznego, w jakim ludzie żyją. Zmiana środowiska zaś wpływa na tożsamość osób migrujących (a także tożsamość członków społeczności przyjmującej):

Spotkanie z inną kulturą — zmieniając swoje środowisko, człowiek może trafić do społeczności związanej z innymi wartościami kulturowymi niż te, do których był przyzwyczajony i których uczył się do tej pory. Ulf Hannerz wyróżnia cztery sposoby radzenia sobie z taką sytuacją:

- Bezrefleksyjne przyjęcie nowej kultury — np. Polak katolik wyjeżdża do Omanu, gdzie przechodzi na islam i decyduje się poddać obrzezaniu, które praktykują muzułmanie. Nie wie jednak, że zwyczaj ten istniał, np. u Arabów jeszcze przed islamem i wbrew powszechnemu mniemaniu Koran, a więc święta księga tej religii, wcale obrzezania nie nakazuje.
- Tymczasowe przyjęcie nowej kultury — np. muzułmanka z Pakistanu po przyjeździe do Polski przestaje chodzić w chuście na głowie, lecz po pewnym czasie decyduje założyć ją z powrotem.
- Przejęcie niektórych elementów nowej kultury, które zostają włączone do rodzimych tradycji — np. chińska para przyjeżdża do Polski, po czym bierze ślub i podczas wesela, poza tradycyjnymi zabawami chińskimi, urządza również ocepiny, charakterystyczne dla naszej kultury.

Identyfikacja z tożsamością zagrożoną — np. po przyjeździe do Polski lekarz z Iraku, będący głęboko wierzącym chrześcijaninem, jest dyskryminowany z powodu koloru swojej skóry, co powoduje, że utożsamia się nie z dominującą w naszym kraju wspólnotą chrześcijańską Polaków, lecz z mniejszością arabską, która w znacznej części złożona jest z muzułmanów.

Zawieszenie pomiędzy dwoma światami — przymusowa emigracja do innego państwa wcale nie powoduje zerwania kontaktu z własnym krajem, bo istnieją przecież telefony, telewizja czy chociażby Internet. I to właśnie ten kontakt powoduje, że uchodźca żyje w swego rodzaju „rozdwojeniu”: z jednej strony, jego codzienność stanowi ta nowa rzeczywistość, w której się znalazł, a którą niekoniecznie zna i rozumie, z kolei z drugiej strony, ma kontakt z tym wszystkim, co zostawił w swoim kraju. To ciągłe trwanie w zawieszeniu pomiędzy jednym a drugim światem wymaga od niego znacznie większego wysiłku w kreowaniu własnej tożsamości i stwarza wiele problemów:

- **Konflikt pokoleń** — może do nich dojść, np. kiedy tempo zmian tożsamości dzieci jest większe niż u rodziców. Dzieci, poprzez kontakt ze swoimi rówieśnikami w szkole, szybciej przyswajają nowe wartości i zachowania, podczas gdy ich rodzice, rzadko wychodzący poza mury ośrodka dla uchodźców, nie mają częstego kontaktu ze społecznością przyjmującą. Może też stać się zupełnie na odwrót. To przecież właśnie w okresie dojrzewania proces kształtowania się tożsamości jest najbardziej burzliwy. Kontakt z nową kulturą może więc spowodować gwałtowny powrót do znanych i lepiej rozumianych wzorców, sprzeciw wobec nowego świata, a co za tym idzie bunt wobec rodziców, którzy lepiej odnajdują się w innej rzeczywistości.
- **„Próbowanie” różnych tożsamości** — proces szukania odpowiedzi na pytanie „Kim ja właściwie jestem?” przebiega prawie tak samo u nastoletniego Polaka, jak i u jego rówieśnika cudzoziemca. Różnica polega na tym, że uchodźca ma więcej możliwości wyboru, gdyż może czerpać z różnych wzorców — kultury swojej oraz społeczności przyjmującej, a co za tym idzie, może odczuwać większy niepokój.

Zaburzenie dziedzictwa „pionowego” — dzieci uchodźców widzą, że wartości przekazywane im przez rodziców czy starsze rodzeństwo różnią się zasadniczo od tych, które prezentują ich rówieśnicy w szkole. Dlatego też przestają słuchać członków swojej rodziny i zaczynają powielać wzorce czerpane, np. od swoich kolegów i koleżanek z klasy. Powoduje to, że stopniowo tracą kontakt z własnymi rodzicami.

Młodzi uchodźcy doświadczają lub mogą doświadczać wszystkich z opisanych mechanizmów. Zmiana kraju pobytu, warunków życia i statusu ich rodziny, relacji w rodzinie, języka, otaczającej ich kultury (nie mówiąc o tym, że wchodzi w wiek dorastania) — to wszystko zmusza młodych ludzi do intensywnej refleksji nad tożsamością, jej poszukiwań, dokonywania wyborów nowych „przynależności”, porzucania starych. Dla wielu ludzi jest dużym wyzwaniem.

Kilka słów od psychologa klinicznego, czyli dzieci wygrały bitwę, ale wciąż są na wojnie

Często nastolatki, które przybywają do Europy jako uchodźcy, mają za sobą skrajne życiowe doświadczenia. Przybywają z traumą i trudnościami emocjonalnymi, które je przerastają. Są na tyle dumni, że wiedzą i pamiętają, co działo się w ich kraju pochodzenia. Są zbyt młodzi, by to zaakceptować czy po prostu „po dorostem” nauczyć się z tym żyć — mówi Sheila Melzak¹, psycholog, która od kilkunastu lat pracuje z młodzieżą uchodźczą w Londynie.

— Ci ludzie uciekli od horrorów przeszłości, ale ich przyszłość pozostaje niepewna — stwierdza S. Melzak. — Doświadczyli przemocy, wojny, straty, ich obecne problemy to niepewność jutra, niezrozumienie oczekiwań, przed jakimi są stawiani i duże obciążenie psychiczne (związane z nową kulturą, nową sytuacją rodziny, barierą językową).

W sytuacji, gdy młodzi ludzie żyją w poczuciu zagrożenia i braku stabilizacji, przyjmują często dwie skrajne postawy: jedni wprost rzucają się na naukę, aby zapomnieć o swoich doświadczeniach, drudzy nie są w stanie w ogóle się uczyć, pochłonięci wspomnieniami.

Osobom postronnym może wydawać się, że sytuacja tej młodzieży jest już stabilna, ale z ich perspektywy tak nie jest. W Wielkiej Brytanii oczekiwanie na status uchodźcy potrafi trwać siedem–osiem lat. To czas zawieszenia, niepewności o przyszłość. W Polsce młodzi ludzie oczekujący na status uchodźcy czują to samo. Oni cały czas czują, że są na wojnie, walczą.

Kondycja psychologiczna młodych uchodźców w oczywisty sposób wpływa na ich motywację do nauki, ale też możliwość nauki, zdolność organizmu do przyswajania informacji.

Zdaniem Sheili Melzak, młodych ludzi trzeba więc wspierać kompleksowo, jeśli rzeczywiście chce się im pomóc. Wyzwaniem psychologa/szkoły czy kogokolwiek innego, kto chce pomóc uchodźcy, będzie kształtowanie w nim poczucia wewnętrznej stabilności i siły. Służy temu pięć rodzajów działań, skierowanych na różne aspekty funkcjonowania człowieka:

1. Poczucie przynależności — do rodziny, ale też do szkoły, klasy;
2. Umożliwienie refleksji, wspomnienia przeszłych trudnych doświadczeń. Uczeń potrzebuje możliwości opowiedzenia o tym, przez co przeszedł, czego doświadczył (oczywiście nie na forum klasy, ale zaufanej osobie lub w grupie osób o podobnej sytuacji);
3. Aktywne rozwiązywanie problemów — nastoletni uczeń-uchodźca może mieć z tym problemy, ale powinien otrzymywać w tej dziedzinie wsparcie i być zachęcany do samodzielnego rozwiązywania problemów;
4. Kreatywność — sztuka ma terapeutyczną rolę. Uczniowie potrzebują możliwości wykorzystania swoich twórczych talentów;
5. Poczucie bycia częścią społeczności.

Fundacja Baobab prowadzi cotygodniowe spotkania dla nastolatków (grupę terapeutyczną), które służą zaspokojeniu pierwszych dwóch z wymienionych potrzeb. Zapewniają młodzieży grupę

¹ Sheila Melzak jest psychologiem klinicznym, pracuje w Londynie z nastolatkami, które uciekły do Wielkiej Brytanii przed wojną i prześladowaniami w innych krajach. Założyła Fundację Baobab Centre for Young Survivors In Exile, która wspiera nastolatków uchodźców w pokonaniu skrajnie traumacyjnych doświadczeń, prowadząc terapię indywidualną i grupową (www.baobabsurvivors.org).

wsparcia i wspólnoty doświadczeń, w której każdy może czuć się swobodnie i dzielić wspomnieniami z przeszłości.

— Terapeutyczne znaczenie może mieć właściwie dowolna forma spotkań młodzieży poza lekcjami — mówi S. Melzak. — Może to być klub odrabiania lekcji albo warsztaty artystyczne, chodzi o to, żeby młodzi uchodźcy mogli побыć razem i porozmawiać (z takiej potrzeby wynika zresztą tendencja wielu uczniów cudzoziemców do gromadzenia się na przerwach we własnym gronie, chąc czuć się rozumiani).

Inna sprawa, która wpływa na funkcjonowanie młodych ludzi w szkole, to niepokój wywołany pytaniami natury egzystencjalnej, które sobie stawiają. Życie człowieka charakteryzuje zwykle jakaś ciągłość — kolejne wydarzenia łączą się ze sobą i wynikają z siebie nawzajem, życiem kieruje jakaś logika. — W przypadku uchodźców ta ciągłość została zerwana. Doświadczyli rzeczy, w których nie było sensu ani logiki, które prowokują fundamentalne pytania o sens istnienia — wyjaśnia S. Melzak. — Dla niektórych dzieci to jest zbyt silne doświadczenie, z którym sobie nie radzą.

Prawo cudzoziemców do edukacji

Każde dziecko w Polsce, niezależnie od narodowości, kraju pochodzenia, wyznania czy statusu prawnego, ma prawo do edukacji. Zgodnie z polskim prawem „dziecko” oznacza każdą osobę, która nie ukończyła 18 roku życia.

Edukacja dzieci poniżej 16 roku życia jest obowiązkowa — polska ustawa o systemie oświaty mówi, że każde dziecko ma obowiązek chodzić do szkoły do momentu, gdy ukończy gimnazjum lub 16 rok życia (cokolwiek nastąpi pierwsze). Zapisanie dziecka do szkoły, a także dbanie o to, aby regularnie chodziło do szkoły, jest obowiązkiem rodziców.

Wszystkie dzieci, bez względu na status prawny, mają prawo i obowiązek korzystać z początkowych poziomów edukacji:

- zerówki (klasy przygotowującej do szkoły podstawowej dla pięcio- i sześciolatków, która może być prowadzona w szkole — bezpłatnie, w przedszkolu — za odpłatnością),
- szkoły podstawowej (dla dzieci w wieku 6/7–11/12 lat),
- gimnazjum (dla dzieci w wieku 11/12–14/15 lat).

Na wyższych poziomach edukacji, prawo do korzystania ze szkół zależy od statusu prawnego dziecka.

Prawo do edukacji w szkołach średnich, policealnych, artystycznych, placówkach kształcenia nauczycieli na takich samych zasadach, jak obywatele polscy, mają dzieci cudzoziemskie, które nie ukończyły 18 roku życia, o następujących statusach prawnych:

- ubiegające się o status uchodźcy,
- posiadające status uchodźcy, ochronę uzupełniającą albo pobyt tolerowany,
- obywatele UE, EFTA, posiadający prawo pobytu w Polsce,
- dzieci polskiego pochodzenia, w rozumieniu przepisów o repatriacji,
- posiadające Kartę Polaka,
- posiadające zezwolenie na osiedlenie się,
- korzystające z ochrony czasowej,
- posiadające status rezydenta długoterminowego WE,
- posiadające prawo do edukacji, które wynika z umów międzynarodowych,
- posiadające zezwolenie na zamieszkanie na czas oznaczony w związku z łączeniem rodzin, posiadaniem statusu rezydenta długoterminowego w innym kraju UE (lub gdy rodzic dziecka ma taki status).

Dzieci o innym statusie prawnym mogą korzystać z edukacji na wyższych poziomach nauczania za odpłatnością albo jako stypendyści (stypendia, czyli pokrycie kosztów edukacji mogą zaoferować cudzoziemcowi Minister Edukacji, dyrektor szkoły lub organ administracji państwowej odpowiedzialny za daną szkołę (gmina albo powiat).

Na takich warunkach w szkołach ponadgimnazjalnych mogą uczyć się:

- dzieci o nieuregulowanym statusie prawnym w Polsce,
- dzieci przebywające w Polsce na podstawie zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony (oprócz wyjątku wymienionego powyżej),
- dzieci przebywające w Polsce na podstawie wizy.

Dzieciom cudzoziemskim, korzystającym z edukacji w Polsce, przysługuje też zgodnie z prawem szereg przywilejów:

- **Lekcje języka polskiego** — szkoła ma obowiązek zorganizować uczniom, którzy nie posługują się w wystarczającym stopniu językiem polskim dodatkowe lekcje języka polskiego (co najmniej 2 godziny, ale nie więcej niż 5 godzin tygodniowo).
- **Lekcje wyrównawcze** — dzieci cudzoziemskie mają prawo do przedmiotowych lekcji wyrównawczych (1 godzina tygodniowo z przedmiotu, z którego uczeń ma zaległości) przez pierwszy rok nauki.
- **Pomoc nauczyciela — osoba, która zna język ojczysty dziecka** — szkoła, w której uczy się znaczna liczba uczniów cudzoziemskich, ma możliwość zatrudnienia dodatkowej osoby, która posługuje się językiem ojczystym uczniów. Rolą takiej osoby jest pomoc uczniom i nauczycielom w porozumieniu się pod względem językowym i kulturowym.
- **Lekcje religii** — jednym z przedmiotów nauczania w polskiej szkole jest religia — jej nauka jest jednak dobrowolna. Dzieci cudzoziemskie nie muszą uczestniczyć w lekcjach religii — rodzice muszą w tej sprawie napisać oświadczenie. Szkoła ma obowiązek zapewnić opiekę/alternatywne zajęcia dla dzieci, które nie uczestniczą w lekcjach religii.
- **Możliwość nauki własnego języka i zachowania kultury** — szkoła ma obowiązek wspierać uczniów w zachowywaniu ich tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej, a także w zachowaniu ich języka. Nie ma obowiązku organizowania lekcji języka kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, jest natomiast zobowiązania do udostępnienia pomieszczeń, jeśli z inicjatywą nauczania języka wystąpi stowarzyszenie kulturalne lub ambasada kraju pochodzenia dzieci.
- **Dojazd do szkoły** — dzieci korzystające ze szkoły podstawowej mają prawo do korzystania bezpłatnego transportu do szkoły: dla dzieci w pierwszej, drugiej, trzeciej i czwartej klasie, gdy mieszkają w odległości większej niż trzy kilometry od szkoły; dla dzieci z piątej i szóstej klasy — gdy odległość ta jest większa niż cztery kilometry. Lokalne władze mogą też pokryć koszty transportu dziecka i opiekuna do szkoły, jeśli przejazd publicznymi środkami transportu jest możliwy.
- **Wsparcie socjalne** — dzieci ubiegające się o status uchodźcy mają prawo do pomocy socjalnej niezbędnej do pełnego korzystania z edukacji na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, m.in. zakupu podręczników i wyprawki szkolnej przez Urząd do spraw Cudzoziemców.

Na podstawie ustawy o pomocy społecznej, prawo do pomocy socjalnej oferowanej dzieciom w trudnej sytuacji, w tym zasiłków na zakup podręczników, wyprawki szkolnej, stypendiów socjalnych i naukowych, mają dzieci:

- posiadające zezwolenie na osiedlenie się,
- zezwolenie na pobyt rezydenta długoterminowego WE,
- status uchodźcy albo ochronę uzupełniającą,
- status tolerowany
- posiadające zezwolenie na zamieszkanie na czas oznaczony wydane ze względu na uzyskany status rezydenta długoterminowego WE w innym kraju Unii Europejskiej
- dzieci obywateli Unii Europejskiej lub Europejskiego Obszaru Gospodarczego, którzy przebywają w Polsce i uzyskali zezwolenie na pobyt prawo do korzystania

Udzielaniem tej pomocy zajmują się Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie oraz Ośrodki Pomocy Społecznej.

Zmiany w Ustawie o systemie oświaty

Polskie regulacje prawne umożliwiają edukację dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących. Dokumenty prawne podkreślają wolność zachowania kultury, języka, obyczajów, prawa do nauki języka mniejszości, możliwość tworzenia własnych instytucji edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji. Z dniem 19 marca 2009r. zmianie uległy zapisy dotyczące edukacji osób niebędących obywatelami polskimi, a w szczególności zapis art. 94a Ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425), w którym dodano ust. 4, 4a, 4c w brzmieniu¹:

Art. 94a ust. 4

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

Co to oznacza w praktyce?

Miasto Stołeczne Warszawa jako organ prowadzący zobowiązane jest do zorganizowania i finansowania dodatkowej nauki języka polskiego także dla osób będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo. Tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia².

Dodatkowe zajęcia z języka polskiego są bezpłatne.

Art. 94a ust. 4a

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

Co to oznacza w praktyce?

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

Art. 94a ust. 4c

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

Co to oznacza w praktyce?

Dla cudzoziemców, w odniesieniu do których nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu nauczania stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu,

¹ Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw systemie oświaty (Dz. U. 2009 Nr 56, poz. 458), www.sejm.gov.pl.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia z dnia 1 kwietnia 2010 r. (Dz. U. 2010 Nr 57, poz. 361)

Miasto Stołeczne Warszawa jako organ prowadzący szkołę, na prośbę dyrektora szkoły, organizuje w szkole dodatkowe, bezpłatne zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu. Dodatkowe zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu nauczania są prowadzone indywidualnie lub w grupach, w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z tego przedmiotu, w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo³. Łączny wymiar godzin dodatkowych zajęć wyrównawczych nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia. Tygodniowy rozkład dodatkowych zajęć wyrównawczych ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia.

Art. 94a ust. 5

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

Co to oznacza w praktyce?

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

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

Obowiązkiem szkoły jest bezpłatne udostępnienie pomieszczeń, w których będą odbywały się takie zajęcia. Łączny wymiar godzin nauki języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo. Dyrektor szkoły ustala dni tygodnia i godziny, w których może odbywać się w szkole nauka języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców.

³ Ibidem.

Część II

UCZNIOWIE CUDZOZIEMSCY W POLSKIEJ SZKOLE



0 języku polskim jako drugim

Termin *język polski jako drugi* w Polsce używany jest od niedawna. Według prof. Władysława Miodunki odnosi się go do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uchodźców politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego. Mieszkając w Polsce, dzieci cudzoziemskie poznają nasz język poprzez funkcjonowanie w rzeczywistości polskiej (w tym także w szkole). Jest więc językiem drugim (po języku ojczystym), stanowiąc podstawowe narzędzie komunikacji, w przeciwieństwie do języka obcego przyswajanego jedynie na zajęciach lekcyjnych.

Bariera językowa stanowi podstawowy element blokujący prawidłowe funkcjonowanie ucznia cudzoziemskiego w szkole. Dlatego też bardzo ważną rolę placówek edukacyjnych jest stworzenie odpowiedniej atmosfery i warunków do nauczania języka polskiego, a także wszechstronnej edukacji i rozwoju dzieci z innych kręgów kulturowych. Koniecznym wydaje się więc podjęcie szeregu działań umożliwiających cudzoziemcom lepsze funkcjonowanie w międzykulturowym zespole. Ważne jest, by wspieranie tych uczniów odbywało się równocześnie na kilku płaszczyznach, m.in.:

- stworzenie warunków do nauki języka polskiego jako drugiego,
- pomoc w „odnalezieniu się” w nowym środowisku (m.in. przeciwdziałanie skutkom szoku kulturowego),
- integracja ze środowiskiem rówieśniczym (w tym. podejmowanie działań zmierzających do przeciwdziałania izolacji ucznia cudzoziemskiego w grupie rówieśniczej),
- wspieranie rodzin uczniów cudzoziemskich (pomoc w funkcjonowaniu w polskiej rzeczywistości).

Szkoły, w których znaleźli się uczniowie cudzoziemscy, borykają się z wieloma trudnościami, np. barierą językową, brakiem zbieżności oczekiwań edukacyjnych w kulturze polskiej i kulturach cudzoziemców, trudnymi relacjami z rodzicami z powodu funkcjonujących stereotypów, brakiem motywacji do nauki niektórych grup uczniów cudzoziemskich, brakiem wykwalifikowanej kadry do nauczania języka polskiego jako drugiego oraz niedostatecznym przygotowaniem merytorycznym nauczycieli uczących w międzykulturowej klasie, brakiem podręczników i materiałów edukacyjnych (dla dzieci i młodzieży) do nauczania języka polskiego jako drugiego.

W celu wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi stworzono Pakiet edukacyjny¹ *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*, zawierający m.in. program nauczania języka polskiego jako drugiego na I, II i III etap edukacyjny (realizowany w ciągu jednego roku w wymiarze dwóch godzin tygodniowo). Głównym celem programu jest osiągnięcie przez uczniów cudzoziemców biegłości językowej na poziomie A2 wg Europejskiego systemu kształcenia językowego, zakładając, że język polski dzieci cudzoziemskie poznają nie tylko na zajęciach lekcyjnych lecz także funkcjonując w codziennej polskiej rzeczywistości. Do tego programu powstał plan dydaktyczny (wynikowy) dla nauczycieli uczących języka polskiego jako drugiego na III etapie edukacyjnym (gimnazjum), który zamieszczono w niniejszym Poradniku.

Wskazane jest, aby zajęcia z języka polskiego jako drugiego prowadzili nauczyciele posiadający odpowiednie kwalifikacje. W sytuacji, gdy w szkole brak takiego specjalisty (glottodydaktyka), lekcje powinna prowadzić osoba ucząca języka obcego (nie nauczyciel języka ojczystego), gdyż metodyka nauczania języka ojczystego zasadniczo różni się od metodyki nauczania języków obcych.

¹ *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, opracowanie zbiorowe, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.

Ponadto nauczyciel uczący dzieci cudzoziemskie języka polskiego oprócz kompetencji językowej i dydaktycznej powinien posiadać kompetencję interakcyjną i dydaktyczną. Na kompetencję językową składa się znajomość nauczanego języka, a także kultury narodu, który się nim posługuje.

- Kompetencja dydaktyczna to umiejętność nauczania języka ze szczególnym uwzględnieniem metod dostosowanych do potrzeb ucznia.
- Kompetencja interakcyjna to umiejętność kontaktowania się z uczniem oparta na otwartości i życzliwości.
- Kompetencja pedagogiczna to zdolność organizowania procesu dydaktycznego.

Niezwykle istotne jest, aby nauczyciel języka polskiego jako drugiego w ramach zajęć przekazywał uczniom również wybrane treści z różnych przedmiotów (zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego) — nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL). Propozycje wybranych zagadnień programowych z różnych przedmiotów uwzględniono w planie dydaktycznym zamieszczonym w niniejszym Poradniku.

Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska

Plan dydaktyczny (wynikowy) – język polski jako drugi

(III etap edukacyjny)

Dział tematyczny (wybrane zagadnienia)	Liczba godz.	Funkcje językowe, słownictwo	Zagadnienia gramatyczne	Wymagania edukacyjne		Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL)
				podstawowe Uczeń:	ponadpodstawowe Uczeń:	
Komunikują się	6	<p>Komunikowanie potrzeb Dobre. Niedobrze! Nie chcę! Nie mogę! Pić. Chcę pić. Muszę pić. Proszę pić. Jeść. Chcę jeść. Muszę jeść. Proszę jeść. Chcę do toalety/WC. Muszę do toalety/WC. Daj. Masz. Weź.</p> <p>Kontakty społeczne Nawiązanie kontaktu Proszę pani/pana... Czy mogę zapytać? Przepraszam, czy mogłaby pani... Przepraszam, czy mógłby pan... Przez telefon: Halo? Słucham. Dzień dobry, mówi... Czy mogę prosić... Halo, kto mówi? Cześć, tu... Przedstawianie się/kogoś Mam na imię... Nazywam się... To jest moja siostra/mój brat.</p> <p>Powitanie Cześć! Hej! Dzień dobry! Dobry wieczór! Pożegnanie Cześć! Na razie! Do jutra! Do widzenia! Do zobaczenia! Dobranoc! Podziękowanie Dzięki! Dziękuję bardzo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> alfabet polski; rzeczownik i przymiotnik w mianowniku; czasownik być w formie 1., 2., i 3. lp. i lm. czasu teraźniejszego; rodzaj gramatyczny; pluralia tantum (nominatywnie); spodnie okulary; rzeczowniki osobowe i nieosobowe; zaimki osobowe; liczebniki główne od 1 do 20; zdania pojedyncze; zdania zaprzeczne; zdania pytające. wymowa – wymowa głosek; akcent wyrazowy i zdaniowy. 	<p>SŁUCHANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> rozumie proste komunikaty i polecenia reaguje na nie; określa, o czym jest tekst. <p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> tworzy krótkie komunikaty dotyczące swoich potrzeb; udziela odpowiedzi na proste pytania dotyczące własnej osoby i funkcjonowania w szkole; nazywa wskazane osoby, przedmioty, rzeczy i określa ich cechy; przedstawia siebie i innych imieniem i nazwiskiem; przedstawia się w rozmowie telefonicznej; nazywa dni tygodnia; tworzy proste zdania pojedyncze, oznajmujące, pytające. 	<p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> formuluje poprawne wypowiedzi, używając rzeczowników, przymiotników i zaimków osobowych w mianowniku; posiuguje się prostymi zdaniami pojedynczymi, zachowując prawidłowy szyk wyrazów; tworzy proste zdania zaprzeczone. 	<ul style="list-style-type: none"> wszystkie przedmioty szkolne: realia życia szkolnego, nazwy przedmiotów i prosta informacja, czego dotyczy. wiedza o społeczeństwie: podstawowe umiejętności życia w grupie, życie społeczne.

	<p>Przepraszanie Przepraszam.</p> <p>Przebieg rozmowy</p> <p>Rozpoczynanie/włączanie się do rozmowy Przepraszam, czy mogłabyś/mógłbyś mi powiedzieć... Mam pytanie... Nie rozumiem...</p> <p>Podtrzymywanie rozmowy Tak, tak... Tak, rozumiem. Oczywiście. Jasne. Co to znaczy... Jak to się wymawia... Wyjaśnij mi to... Proszę mi to wyjaśnić....</p> <p>Kończenie rozmowy No to cześć. Do widzenia. Przepraszam, muszę już iść.</p> <p>Przekazywanie informacji</p> <p>Nazywanie, identyfikowanie Kto to jest? To mój tata/brat/ kolega; To moja mama/siostra/ koleżanka. Co to jest? Książka, płyta, telefon. Jak to się po polsku nazywa? Komputer, długopis. Kim on/ona jest? Naszym dyrektorem. Naszą dyrektorką. Skąd on/ona pochodzi? Z Czechenii, z Wietnamu, z Polski, z Warszawy. Z jakiego kraju on/ona pochodzi? Z Białorusi, Iraku. Jak się nazywasz?</p> <p>Jak się pani/pan nazywa?</p> <p>Określenie celu/przeznaczenia Gdzie/dokąd idziesz? Do szkoły. Po co tam idziesz? Po...</p>				
--	---	--	--	--	--

				<p>Zachęcanie do mówienia lub zaprzestania działania</p> <p>Pytanie o coś <i>Gdzie to jest?</i> <i>Kiedy to będzie?</i> <i>O której godzinie?</i> <i>Dokąd idziesz?</i> <i>Co robisz?</i> <i>Gdzie to kupiłeś?</i></p> <p>Prośba, wzywianie do działania <i>Proszę wstań!</i> <i>Wstań!</i> <i>Proszę usiąść!</i> <i>Weź zeszyt.</i> <i>Proszę to wziąć.</i> <i>Pokaż pracę domową.</i> <i>Pomóż mi.</i></p> <p>Prośba o przyzwolenie <i>Czy mogę wyjść? Tak, proszę.</i> <i>Mogę tu usiąść?</i></p> <p>Zabranianie <i>Nie wolno.</i> <i>Nie rozmawiaj.</i> <i>Nie przeszkadzaj.</i></p> <p>Nazywanie swoich uczuć, odczuć, emocji <i>Jest mi smutno.</i> <i>Nie chcę.</i> <i>Nie podoba mi się.</i> <i>Lubię.</i></p> <p>Komunikacja niewerbalna Mowa ciała: kontakt wzrokowy, mimika, zachowanie dystansu między rozmawiającymi osobami.</p> <p>Słownictwo związane z życiem szkoły nazwy przedmiotów nauczania; nazwy zajęć pozalekcyjnych, nazwy nauczycieli i pracowników szkoły; rozkład dnia, dni tygodnia.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

<p>W szkole i w środowisku</p>	<p>10</p>	<p>Kontakty społeczne Sklądanie życzeń <i>Wszystkiego najlepszego z okazji...</i> <i>Wesołych świąt...</i> <i>Sto lat!</i> Wyrażanie uznania <i>Piękny sarmochód.</i> <i>Super telefon.</i> <i>Dobny obiad.</i> <i>Smaczny deser.</i> <i>Fantastyczna gra.</i> Zapraszanie <i>Zapraszam Cię na urodziny.</i> Przekazywanie informacji Uzasadnianie Nie mogę pisać, bo... Nie mam pracy domowej, bo... Nie byłem w szkole, ponieważ... Relacjonowanie wypowiedzi własnych lub osób trzecich <i>Mówiłam/łiem, że...</i> <i>On powiedział, że...</i> <i>Słyszałam, że...</i> <i>Jest napisane, że...</i> Obietnica, oferta Obiecywanie, zapewnianie, np. <i>Obiecujesz? Tak/Obiecuję/ Nie obiecuje, ale...</i> <i>Słowo? Słowo!/Słowo daję!</i> <i>Pomogę ci/wam...</i> <i>Poradzisz sobie? Tak/Pewnie/Nie wiem!</i> <i>Nie</i> <i>Dobrze, zrobię to.</i> <i>Niestety, nie mogę tego zrobić/nie dam rady.</i> Oferowanie zrobienia czegoś <i>Pomóc ci? Tak/ Tak, proszę/ Nie, dziękuję.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • rzeczownik i przymiotnik w bierniku; przymiotki wprowadzające biernik, np. <i>o, na, pod, przed; zaimki dzierżawcze, np. mój, twój, nasz, wasz; końcówki osobowe czasownika w czasie teraźniejszym, np. mieć, czytać, powtarzać, oglądać, wysyłać;</i> • rzeczownik i przymiotnik w dopełniaczu; przymiotki wprowadzające dopełniacz, np. <i>z, do, obok; liczebniki główne od 21; czasowniki pozostające w związku z rządu z dopełniaczem, np. potrzebować, znajdować się, szukać, używać, próbować; czasowniki ruchu, np. iść/jechać do..., wyjeżdżać z...;</i> • przysłówki; • rzeczownik i przymiotnik w miejscowniku; przymiotki wprowadzające miejscowniki, np. <i>o, w, na; oboczności tematyczne; liczebniki porządkowe; czasowniki pozostające w związku z rządu z miejscownikiem, np. znajdować się, leżeć, mieszkać, urodzić się; czas przeszły czasownika, aspekt czasownika; rodzaj czasownika w czasie przeszłym;</i> • wymowa – wymowa głosek; akcent wyrazowy i zdaniowy; 	<p>SŁUCHANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie ogólny sens prostego tekstu (spierowanego) dot. życia szkoły i środowiska; • rozumie ogólny sens prostych wypowiedzi o charakterze informacyjnym związanych z życiem codziennym i szkolnym. <p>CZYTANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie ogólny sens prostego tekstu dotyczącego życia codziennego (rozumienie selektywne); • czyta wyrazy i napisy o charakterze informacyjnym; <p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • zadaje proste pytania dotyczące wypowiedzi o charakterze informacyjnym związane z życiem codziennym i szkolnym; • udziela odpowiedzi na proste pytania dotyczące jego, życia codziennego i szkoły; • potrafi powiedzieć, kogo zaprosi na uroczystość; • określa, do kogo należy przedmiot; • podaje swój adres zamieszkania; • potrafi powiedzieć, z jakiego kraju pochodzi, gdzie był; • potrafi przedstawić się, podając narodowość; 	<p>SŁUCHANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • wybiera określone informacje ze słyszanego tekstu; • wyszukuje ogólne informacje w tekście (rozumienie selektywne). <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • samodzielnie tworzy proste zdania i zapisuje je poprawnie. 	<ul style="list-style-type: none"> • język polski: tworzenie wypowiedzi (próby tworzenia prostych wypowiedzi ustnych w oparciu o teksty preparowane, np. proste streszczenia lektur w całości lub streszczenia ich fragmentów). • wiedza o społeczeństwie: podstawowe umiejętności życia w grupie, życie społeczne. • geografia: umiejętność czytania mapy i posługiwania się nią; położenie i środowisko przyrodnicze Polski (wybrane informacje z preparowanych tekstów oraz map tematycznych). • biologia: różnorodność organizmów żywych (człowiek, zwierzęta, rośliny); ekologia (wybrane zagadnienia). • chemia: powietrze, woda (wybrane zagadnienia).
---------------------------------------	-----------	--	---	--	---	--

	<p>Czy mogę pomóc? Dziękuję/Dziękujemy, nie trzeba. Chcę wam pomóc. Prosimy. Pomóc ci/wam? Jeśli możesz...</p> <p>Zajmowanie stanowiska Wyrażanie opinii, przekonania, np. Podoba ci się? Oczywiście/Nie/Wcale. Co o tym myślisz?/sądzisz? Myślę/sądzę, że...</p> <p>Przytakiwanie, aprobata, np. Tak. Tak, tak. Oczywiście. Masz rację. Myślę, że tak. Zgadza się z tobą. Jasne.</p> <p>Negacja, dezaprobata, np. Nie. Nie, nie. Niestety, nie! Na pewno nie! Nie masz racji. Nie zgadzam się. Nie, to nie ja...</p> <p>Zachęcanie do mówienia lub zaprzestania działania Proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji Idziemy na basen? Bardzo chętnie!//Dobrze!//Nie. Czy zjesz ciastko? Chętnie./Nie, dziękuję.</p> <p>Pojęcia ogólne Nazywanie cech, właściwości, stanów w odniesieniu do rzeczy, procesów, faktów, osób Jaka ona jest? Jaki on jest? Ona/on jest miła/miły. Jak się czujesz?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • potrafi przedstawić innych, podając ich zawód lub określając relacje między/ludzie; • nazywa przedmioty szkolne i czynności wykonywane przez uczniów w szkole; • nazywa pracowników szkoły. <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • uzupełnia luki w tekście życzeń, pozdrowień, zaproszeń; • przepisuje proste zdania ; • tworzy proste zdania z pomocą nauczyciela. 	
--	---	---	--

	<p><i>Dobrze./Źle/ Boli mnie głowa. Co o tym myślisz? To jest ciekawe.</i></p> <p><i>Wyrażanie posiadania, przynależności, np. Czyja to kurtka? Moja/ mojego kolegi? Czy to twoja siostra? Tak/Nie.</i></p> <p><i>Wyrażanie relacji w przestrzeni, np. Z jakiego kraju pochodzisz? Z Gruzji.</i></p> <p><i>Gdzie mieszkasz? Na Bielanach/w ośrodku. Dokąd jedziesz na ferie? W góry/do rodziny. W której szkole się uczysz? W gimnazjum na Bielanach. Jak dojechać do kina? Tędy/Prosto/W prawo/ W lewo/ Przez ulicę/Przez skrzyżowanie.</i></p> <p><i>Wyrażanie relacji czasowych, np. Kiedy przyjechałeś do Warszawy? Wczoraj/ W czwartek/ W maju. Która godzina? 8.00.</i></p> <p><i>O której przyjdiesz? 12.15.</i></p> <p><i>Co dzisiaj robisz? Najpierw byłem w szkole, potem u kolegi.</i></p> <p><i>Wyrażanie sposobu, np. Jak się to pisze? Jak to się wymawia? Proszę mówić wolniej/głośniej.</i></p> <p><i>Wyrażanie możliwości, zdolności, np. Czy rozumiesz to, co tu jest napisane? Tak/Nie wszystko/Nie rozumiem. Czy umiesz mówić po angielsku? Tak/Trochę/Nie.</i></p> <p><i>Wyrażanie konieczności, np. Czy muszę przepisać to zdanie? Tak/Oczywiście. Kiedy trzeba to zrobić? Teraz/Zaraz/Dzisiaj/Jutro.</i></p>			
--	---	--	--	--

		<p>Słownictwo związane ze szkołą, np. pomieszczenia szkolne, przybory szkolne, imprezy szkolne, zajęcia pozalekcyjne, określanie tematyki lekcji.</p> <p>Słownictwo związane ze środowiskiem, np. nazwy miesięcy, pór roku, opis miejsc (miejscowość, okolica), przyroda, ochrona środowiska, krajobraz, pogoda, nazwy gatunków roślin i zwierząt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rzeczownik i przymiotnik w narzędniku; przymyki wprowadzające narzędnik, np. <i>z, nad, pod, między;</i> • stopniowanie przymiotnika i przysłówka; • czasowniki będące w związku z narzędnikiem, np. <i>interesować się, znajdować, podróżować, lecieć;</i> czasownik <i>być</i> w 1., 2. i 3. os. lp. i l. mn.; zdania złożone współrzędnie; • wymowa – wymowa głosek; akcent wyrazowy i zdaniowy. 	<p>SLUCHANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie ogólny sens prostego tekstu (spersonowanego) dotyczącego życia codziennego; • wyszukuje najważniejszą informację ze słyszanego tekstu; • rozumie ogólny sens wypowiedzi dialogowej na temat życia codziennego i szkolnego. <p>CZYTANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie ogólny sens prostego tekstu dotyczącego życia codziennego (rozumienie selektywne); • wyszukuje wskazane informacje w tekście; • podejmuje próbę określenia intencji nadawcy tekstu; • posługuje się słownikiem dwujęzycznym z pomocą nauczyciela. 	<p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • prosi o powtórzenie lub wyjaśnienie tego, co powiedzial rozmówca; • potrafi prosto, krótko powiedzieć o prawach i obowiązkach cudzoziemca w polskim prawie. <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • samodzielnie tworzy krótkie teksty o charakterze użytkowym; • samodzielnie tworzy krótką wypowiedź o charakterze informacyjnym. 	<ul style="list-style-type: none"> • język polski: wyszukuje informacje w tekstach preparowanych na podstawie, np. lektur, artykułów, notatek prasowych; • w tekstach preparowanych rozpoznaje fakty i opinie; próby tworzenia prostych opowiadań i opisów przedmiotów. • historia: wyszukiwanie oraz porównywanie informacji pozyskanych ze spreparowanych tekstów o tematyce historycznej; sytuowanie wydarzeń w czasie (oś czasu). • wiedza o społeczeństwie: współczesne społeczeństwo polskie (preparowane teksty); naród i mniejszości narodowe (mniejszości narodowe w Polsce i ich prawa – teksty preparowane; historia, kultura obecna sytuacja mniejszości, np. do której należy uczeń cudzoziemiec).
<p>Ja i świat</p>	<p>9</p>	<p>Uczucia i nastroje</p> <p>Wyrażanie sympatii i antypatii, np. <i>Lubisz mnie/go/ją/nas/ich?</i> <i>Tak/Tak, bardzo/Nie/Nie, wcale.</i> <i>Dlaczego go/ją lubisz?/Dlaczego go/ją nie lubisz? Lubię cię/Nie lubię cię, bo...</i></p> <p>Wyrażanie radości, zadowolenia, smutku i niezadowolenia, np. <i>Dostałam/ilem piątkę!</i> <i>Gratulacje! Brawo! Super!</i> <i>Dostałam złą ocenę/jedynkę To niedobre.</i> <i>Co tam w szkole? W porządku. Dobrze. Żle.</i></p> <p>Wyrażanie upodobania, np. <i>Podoba ci się to? Tak, bardzo/Nie/Wcale. To jest bardzo ładne/piękne/wspaniałe. Lubisz to? Bardziej Tak, bardzo/Tak/Nie/Nie lubię. Smakowało ci? Tak/ Bardziej Nie, było niedobre.</i> <i>Ciekawy film? Tak/Świetny/ Bardziej dobry/ Nie, nudny.</i></p> <p>Wyrażanie rozczarowania, np. <i>Niestety, nie mogę ci w tym pomóc. Żałuję, szkoda.</i></p>				

		<p>Słownictwo związane z zakupami i usługami Nazwy obiektów handlowych i usługowych, np. market, sklep spożywczy, galeria; Określenie charakteru usług potrzebnych w codziennym życiu; Słownictwo związane z dokonywaniem zakupów.</p> <p>Słownictwo związane z zagadnieniami dotyczącymi tożsamości i odrębności narodowej Nazwy świąt i uroczystości w kraju pochodzenia ucznia; Słownictwo opisujące tradycje, zwyczaje, kuchnię w kraju pochodzenia ucznia</p> <p>Słownictwo dotyczące relacji między krajem ojczystym ucznia, a krajami europejskimi i światem np. odrębność kulturowa, oryginalność, wspólnota państw, tożsamość narodowa, Unia Europejska.</p>	<p>• rzeczownik i przymiotnik w celowniku; czasowniki pozostające w związku z cełownikiem, np. <i>dawać, podarować, pomagać, opowiadać, przyszywać się</i>; czas przyszły prosty i złożony czasownika; • wymowa – wymowa głosek; akcent wyrazowy i zdaniowy.</p>	<p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • potrafi przedstawić się, podając narodowość; • potrafi przedstawić innych, podając ich zawód lub określając relacje między ludzkimi; • uczestniczy w rozmowie, mówiąc o swoich upodobaniach; • zadaje pytania i udziela prostych odpowiedzi (podczas rozmowy); • formułuje prośby dotyczące zakupu; (prosi o towar, pyta o cenę); • wskazuje na mapie i nazywa kraje Unii Europejskiej; • określa swoją narodowość i dostrzega odrębność i oryginalność tradycji i kultury swojego narodu; <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • tworzy krótkie teksty o charakterze użytkowym z pomocą nauczyciela; • tworzy krótką wypowiedź o charakterze informacyjnym z pomocą nauczyciela . 	<p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • wskazuje na planie obiekty i informuje o ich położeniu; • na mapie określa miejsc względem innych. <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • tworzy proste opisy (ludzi, zwierząt, miejsc); • pisze krótką wiadomość mailową; 	<ul style="list-style-type: none"> • geografia: umiejętność czytania mapy i posługiwania się nią; sąsiedzi Polski – różnicowanie geograficzne; Europa – przyroda, gospodarka (wybrane zagadnienia – teksty preparowane). • biologia: ekologia (wybrane zagadnienia).
<p>W podróży</p>	<p>9</p>	<p>Słownictwo związane z podróżowaniem Komunikacja w podróży, np. <i>Jak dojechać do... Którędy dojechać do... Gdzie znajduje się... Srodki komunikacji, np. komunikacja lądowa, lotnicza, morska.</i> Sposoby płatności, np. <i>zapłacić kartą, zapłacić gotówką.</i> Słownictwo określające czas, np. <i>dziś, jutro</i> za dwa tygodnie, w przyszłym miesiącu</p>		<p>SŁUCHANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie ogólny sens prostego tekstu dotyczącego podróży; np. <i>dawać, pomagać, przyszywać się</i>; czas przyszły prosty i złożony czasownika; • wyszukuje wskazane informacje ze słyszanego tekstu o charakterze informacyjnym. 	<p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • wskazuje na planie obiekty i informuje o ich położeniu; • na mapie określa miejsc względem innych. <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • tworzy proste opisy (ludzi, zwierząt, miejsc); • pisze krótką wiadomość mailową; 	

	<p>Miejsca rodzaj, położenie (kierunki), np. <i>na północ/południe/wschód/zachód od...</i> i wielkość państw, miast, np. <i>małe miasto, duże państwo, największy kontynent</i>; instytucje użyteczności publicznej, zabytki, atrakcje turystyczne; warunki i poziom życia mieszkańców różnych państw.</p> <p>Słownictwo związane z planami podróży np. <i>Chcę wyjechać do...</i> Najlepiej wypoczywam ... Marzę o podróży do... Wyjadę do...</p> <p>Jednostki miary, np. <i>kilometr, metr, procent, centymetr.</i></p>	<p>CZYTANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie treść tekstów o charakterze użytkowym (rozkład jazdy, jadłospis, ulotka, folder); • określa intencje nadawcy tekstu; • wyszukuje informacje szczegółowe w tekstach o charakterze użytkowym. <p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • nazywa kierunki świata; • nazywa środki transportu; • potrafi powiedzieć, jakimi środkami lokomocji podróżuje; • zadaje pytania o drogę; • udziela prostych odpowiedzi na pytania o drogę; • nazywa jednostki miary i wykorzystuje je, np. przy określaniu odległości; • określa położenie geograficzne miejsc zgodnie z kierunkami świata. <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • podejmuje próbę tworzenia prostych opisów, np. ludzi, miejsc, zwierząt; • podejmuje próbę zapisu wiadomości mailowo; • podejmuje próbę przedstawienia swoich planów, np. wakacyjnych. 	<ul style="list-style-type: none"> • krótko opisuje swoje plany na przyszłość. 	<ul style="list-style-type: none"> • język polski: wyszukuje informacje w tekstach preparowanych na podstawie, np. lektur, artykułów, notatek prasowych; • w tekstach preparowanych rozpoznaje fakty i opinie; próby tworzenia prostych opisów miejsc; prostych opisów zdarzeń z życia; próby tworzenia informacji, np. mailowych, sms, chat. • historia: porównywanie życia człowieka dzisiaj i dawniej (teksty spreparowane). • wiedza o społeczeństwie: środki masowego przekazu (wybrane zagadnienia). • geografia: wybrane regiony świata (wybrane zagadnienia – teksty spreparowane). • biologia: wybrane zagadnienia z ekologii (teksty spreparowane). • matematyka: jednostki miary.
--	---	---	---	---

<p>Dom, rodzina, praca</p>	<p>9</p>	<p>Słownictwo związane z miejscem zamieszkania Wyrazy określające miejscowość, dzielnicę, osiedle, np. <i>duże osiedle, niska zabudowa, wieżowce, blok</i>; dom, mieszkanie i jego pomieszczenia, np. <i>kuchnia, sypialnia, łazienka, salon</i> oraz umeblowanie, np. <i>stół, kanapa, fotel, łóżko, krzesło</i>; nazwy sprzętów i określenie ich funkcji, np. <i>łódówka, pralka</i>.</p> <p>Słownictwo nazywające zawody, czynności zawodowe i miejsca pracy Np. mechanik, nauczyciel, lekarz; Nauczanie dzieci, naprawianie samochodów, sprzedawanie towarów, leczenie ludzi; naprawić pralkę, upiec ciasto; warsztat samochodowy, sklep, fabryka, szpital.</p> <p>Słownictwo związane z okresami życia, np. Dzieciństwo, młodość, wiek dojrzwały, starość.</p> <p>Słownictwo związane z rodziną Nazwy członków rodziny, np. matka, ojciec, siostra, brat, babcia, dziadek, kuzyn. Zajęcia członków rodziny, np. Prowadzić dom, przygotowywać posiłki, sprzątać mieszkanie, opiekować się dziećmi, pracować zawodowo. Określenie norm i systemu wartości (etyka, wiara, religia), np. <i>Najważniejsze w mojej rodzinie jest...; Głową rodziny jest...; Szanujemy...; Wierzymy, że... Dzieci muszą... Nie wolno nam...</i></p>	<p>• intonacja zdania oznajmującego, pytającego i wykrzyknikowego; • utrwalenie konstrukcji zdania z rzeczownikiem w bierniku i dopełniaczu; rozwijanie zdań pojedynczych; • wymowa – wymowa głosek; akcent wyrazowy i zdaniowy.</p>	<p>SŁUCHANIE • rozumie ogólny sens prostego tekstu dotyczącego domu, rodziny, pracy; • wyszukuje najważniejszych informacje ze słyszanego tekstu o charakterze informacyjnym; • rozumie ogólny sens wypowiedzi dialogowej na temat życia rodzinnego; • wyszukuje wskazane informacje z fragmentów dialogów tematycznych i intencjonalnych.</p> <p>CZYTANIE • wyszukuje wskazane informacje (w tym szczegółowe) w tekście informacyjnym lub użytkowym.</p> <p>MÓWIENIE • uczestniczy w rozmowie na temat domu i rodziny, zadając pytania i udzielając odpowiedzi; • stara się stosować zasady etykiety językowej.</p> <p>PISANIE • tworzy spójną kilkuzdaniową wypowiedź o charakterze informacyjnym (krótki list) z pomocą nauczyciela.</p>	<p>PISANIE • tworzy spójną kilkuzdaniową wypowiedź o charakterze informacyjnym (krótki list).</p>	<p>• język polski: wyszukuje informacje w tekstach preparowanych na podstawie, np. lektur, artykułów, notatek prasowych; w tekstach preparowanych rozpoznaje fakty i opinie; próby tworzenia prostych opisów miejsc; prostych opisów zdarzeń z życia; próby tworzenia informacji, np. mailowych, sms, czat; podejmowanie prób stosowania formuł grzecznościowych. • historia: poznanie dawnych cywilizacji (teksty spreprowane). • wiedza o społeczeństwie: współczesne społeczeństwo polskie – przykłady grup zawodowych (teksty spreprowane, tablice tematyczne). • biologia: zdrowie człowieka (wybrane zagadnienia, np. odżywianie). • chemia: substancje i ich właściwości (wybrane zagadnienia – teksty spreprowane).</p>
-----------------------------------	----------	--	--	---	--	---

		<p>Rytuły rodzinne i społeczne, np. wizyty składa się... goście przyjmowani są... gościa obowiązuje ubiór (jaki?)... Goście powinni (jak się zachowywać)...</p> <p>Rytuły jedzenia i picia</p> <p>Pory posiłków, np. przy stole należy...; podstawą naszych posiłków jest (są)...</p> <p>Tematy rozmów</p> <p>Np. Młodzież rozmawia o....</p> <p>Dorośli rozmawiają o....</p> <p>Nie rozmawia się o....</p> <p>Nie wypada rozmawiać o....</p> <p>Konwencje zachowań, np. W czasie ceremonii religijnych ludzie... Podczas świąt rodzina... Uroczystości państwowe obchodzone są...</p>		<p>SŁUCHANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> rozumie ogólny sens prostego tekstu dotyczącego zainteresowań i hobby; rozumie sens wypowiedzi dialogowej dotyczącej pasji; <p>CZYTANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> wyszukuje informacje w prostych tekstach (listy, kartki, teksty o charakterze użytkowym i informacyjnym, krótkie, proste opowiadanie o sobie, wycieczce, rodzinie); 			<ul style="list-style-type: none"> język polski: samodzielne docieranie do informacji (dotyczących własnych zainteresowań); podjęcie prób nazwania cech postaci literackiej lub rzeczyskiej na podstawie spreparowanego tekstu. historia: wybór informacji z tekstów dot. osiągnięć cywilizacyjnych antyku (teksty spreparowane). wiedza o społeczeństwie: Państwo i władza demokratyczna – wybrane zagadnienia (teksty spreparowane). biologia: zdrowie człowieka – wybrane zagadnienia (teksty spreparowane).
<p>Zainteresowania</p>	<p>7</p>	<p>Słownictwo związane z zainteresowaniami</p> <p>Np. interesuję się..., lubię..., Wspólnie z kolegami/kolegami..., mój kolega/moja koleżanka pasjonuje się..., moje hobby to, W wolnym czasie najczęściej..., Moją ulubioną rozrywką jest..., Moimi ulubionymi dyscyplinami sportu są...</p> <p>Słownictwo związane ze sportem</p> <p>Nazwy dyscyplin sportowych, np. piłka nożna, lekkoatletyka, siatkówka, koszykówka, piłka ręczna, hokej, boks, judo, pływanie, skok w dal, biegi.</p> <p>Nazwy imprez sportowych, np. olimpiada, igrzyska sportowe, mistrzostwa świata, mistrzostwa Europy, turnieje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> liczebniki porządkowe: utrwalenie konstrukcji z narzędnikiem, typu <i>interresować się (czym?)</i>...; konstrukcja zdania z orzeczeniem imiennym, np. <i>Jestem sportowcem</i>; wymowa – wymowa głosek; akcent wyrazowy i zdaniowy. 				

		<p>Nazwy obiektów sportowych, np. <i>stadion, bieżnia, boisko, hala sportowa, pływalnia, siłownia</i>.</p> <p>Nazwy klubów sportowych, np. <i>Legia Warszawa, Wisła Kraków</i>.</p> <p>Czasowniki wskazujące na czynności związane z uprawianiem sportu, np. <i>pływać, biegać, skakać, ćwiczyć, trenować</i>.</p> <p>Czasowniki związane z rozkładem dnia, np. <i>wstaję, rozpoczynam, idę, dojeżdżam, wracam, przebywam, uczęszczam, jadę, kończę (zajęcia), planuję</i>.</p> <p>Słownictwo związane z określeniem czasu, np. <i>rano, przed południem, popołudniu, wieczorem, w nocy, o 8.00, na 14.00, w godzinach wieczornych, późnym wieczorem, między 19.00 a 20.00</i></p>	<p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> uczestniczy czynnie w rozmowach (pyta i odpowiada) na różne tematy, starając się stosować zasady etykiety językowej (pan, pani); potrafi powiedzieć, czym się interesuje; próbuje uzasadnić swoje zainteresowania; nazywa wybrane dyscypliny sportowe; potrafi w prosty sposób powiedzieć o sytuacji przedstawionej na ilustracji; krótko relacjonuje przebieg swojego dnia; odpowiada na pytania jak spędza wolny czas; korzysta z słownika dwujęzycznego. <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> pisze z pamięci i ze słuchu; uzupełnia teksty narracyjne zdaniami uzupełniającymi (np. zdanie wprowadzające, kończące, dialog); tworzy proste teksty z pomocą nauczyciela; samodzielnie tworzy proste teksty narracyjne w oparciu o szczegółową instrukcję nauczyciela; tworzy dialog na temat zainteresowań. 		
--	--	--	---	--	--

<p>Człowiek</p>	<p>10</p>	<p>Słownictwo nazywające części ciała i cechy wyglądu, np. <i>głowa, szyja, bark, ramię, przedramię;</i> <i>wysoki, niski, blondyn, brunet.</i></p> <p>Słownictwo nazywające części garderoby, np. <i>spodnie, koszula, sukienka, spódnica, bluzka.</i></p> <p>Słownictwo opisujące i oceniające ubiór, np. <i>sportowy strój, elegancka sukienka, galowy strój, niedbały ubiór.</i></p> <p>Słownictwo związane z żywieniem <i>Żywność, np. warzywa, owoce makaron, ryż mięso, pieczywo.</i> <i>Posiłki, np. śniadanie, obiad, kolacja.</i> <i>Przygotowywanie posiłków, np. usmażyć jajecznicę, ugotować zupę, przygotować deser, zrobić kanapkę, upiec ciasto.</i> <i>Zamawianie posiłków, np. Proszę pizzę. Chciałbym zamówić zapiekankę.</i></p> <p>Słownictwo związane ze zdrowiem człowieka, samopoczuciem, dolegliwościami, chorobami, <i>Boli mnie głowa, brzuch, noga; Jest mi niedobrze; Jest mi słabo; Nie mogę ruszać ręką/nogą.</i></p> <p>Słownictwo związane z okolicznościami zachorowania/wypadku, np. <i>Upadłem podczas biegu, nie mogłem chodzić; Zderzyłem się z kolegą, boli mnie głowa.</i></p>	<p>• stopniowanie przymiotników i przysłówków; utrwalenie konstrukcji zdania z rzeczownikiem w bierniku; utrwalenie konstrukcji zdania złożonego; utrwalenie form czasu teraźniejszego przeszłego i przyszłego; wymowa – wymowa głosek; akcent wyrazowy i zdaniowy.</p>	<p>SŁUCHANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie sens prostych tekstów; • wybiera informacje z tekstów o charakterze informacyjnym oraz krótkich, prostych fabularnych; • rozumie sens wypowiedzi dialogowej. <p>CZYTANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • wyszukuje informacje w prostym tekście dotyczącym opisu wyglądu człowieka; • rozumie prosty tekst informacyjny dotyczący tematyki lekcji realizowanych w ramach poszczególnych przedmiotów (tekst spreprowany); • wyszukuje wskazane informacje w powyższych tekstach; • podejmuje próbę porządkowania informacji; • korzysta z słownika dwujęzycznego. <p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • wymienia nazwy części ciała człowieka; • nazywa części garderoby; • ocenia ubiór; • nazywa wskazane produkty składające się na pożywienie człowieka; • umie w prosty sposób komunikować się w sprawie swojego samopoczucia. 	<p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • stosuje strategie kompensacyjne (np. opis, zastąpienie innym wyrazem) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu. <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • podejmuje próbę napisania prosby o pozwolenie lub innych próśb; • podejmuje próbę sformułowania podziękowania. 	<p>• język polski: porządkowanie wydarzeń dot. treści wybranych lektur szkolnych na podstawie spreprowanych streszczeń; tworzy krótkie, proste teksty narracyjne w oparciu o spreprowane streszczenia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • historia: wybrane zagadnienia dotyczące średniowiecza (teksty spreprowane). • wiedza o społeczeństwie: wybrane zagadnienia dot. praw obywateli (teksty spreprowane); wskazywanie podobieństw i różnic kulturowych. • biologia: Wybrane zagadnienia związane z budową i funkcjonowaniem organizmu człowieka (teksty spreprowane). • fizyka: energia – wybrane zagadnienia (teksty spreprowane).
------------------------	-----------	--	---	--	--	--

		<p>Słownictwo nazywające polskie potrawy i tradycje z nimi związane, np. <i>rosół, kotlet schabowy, gołąbki, bigos; kapusta wigilijna, karp smażony (w galarecie), Wigilia, kolacja wigilijna, śniadanie wielkanocne, obiad świąteczny.</i></p> <p>Słownictwo związane z rodziną, np. wielopokoleniowa, w mieście, na wsi, przodkowie. Stosunek do rodziców, np. <i>okazać szacunek; być posłusznym rodzicom;</i> konflikty między pokoleniami, np. <i>spzeciwić się rodzicom, brak szacunku dla tradycji;</i> płeć, tradycyjne pojmowanie ról kobiecych i męskich, np. <i>okazywać szacunek kobietom, rolę mężczyzny jest...; głową rodziny jest...; partnerstwo w małżeństwie.</i> Porównywanie, np. <i>jak to jest w twoim/waszym kraju. Podobnie/Tak samo jak u was/ Inaczej niż u was.</i></p>		<p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • pisze z pamięci i ze słuchu; • uzupełnia teksty narracyjne zdaniami uzupełniającymi (np. zdanie wprowadzające, kończąca, dialog); • tworzy proste teksty z pomocą nauczyciela; • samodzielnie tworzy proste teksty narracyjne w oparciu o szczegółową instrukcję nauczyciela; • tworzy dialog na temat ubioru; • uzupełnia tekst opisu; • tworzy opis wyglądu człowieka; • posługuje się słownikiem dwujęzycznym. 		
<p>Kultura, nauka i technika</p>	<p>5</p>	<p>Dziedziny kultury, np. <i>plastyka, muzyka, film, literatura.</i></p> <p>Obiekty kultury, np. <i>kino, teatr, muzeum.</i></p> <p>Zawody związane z kulturą, np. <i>piłarsarz, malarz, rzeźbiarz, muzyk, aktor.</i></p> <p>Słownictwo określające wybraną (ulubioną) dziedzinę sztuki i artystę ją uprawiającego, np. <i>muzyka pop, techno, folk, piosenkarz rapowy.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • utrwalenie konstrukcji zdania z rzeczownikiem w dopełniaczu i celowniku; stosowanie czasowników dokonanych i niedokonanych; • wymowa – wymowa głosek; akcent wyrazowy i zdaniowy. 	<p>SŁUCHANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie ogólny sens wypowiedzi dotyczącej wybranej dziedziny kultury; • wybiera wskazane informacje ze słyszanego tekstu; • rozumie tekst wypowiedzi dialogowej dotyczącej uczestnictwa w wydarzeniu kulturalnym. <p>CZYTANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumie ogólny sens prostego tekstu dotyczącego wybranej dziedziny kultury; 	<p>CZYTANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • porządkuje informacje z prostego tekstu dotyczącego wydarzeń kulturalnych. <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • samodzielnie tworzy krótki tekst o charakterze informacyjno-oceniającym. 	<ul style="list-style-type: none"> • język polski: podejmowanie prób oceny bohatera literackiego (teksty spreparowane) lub filmowego. • edukacja artystyczna i kulturalna: wybrane zagadnienia dotyczące, np. muzyki, plastyki (teksty spreparowane, plansze, prezentacje multimedialne, albumy).

		<p>Słownictwo związane z kulturą dnia codziennego Zwroty grzecznościowe adekwatne do sytuacji, np. <i>proszę, dziękuję, przepraszam, proszę, podaj mi; czy mogłaby pani mi podać; czy państwo przyjdą na uroczystość? Dziękuję, bardzo mi smakowało.</i></p> <p>Słownictwo związane z rozwojem nauki i korzystaniem z podstawowych urządzeń technicznych, np. <i>telefon komórkowy, komputer, MP3, MP4.</i> Czasowniki: <i>włączyć, odebrać (telefon) mailować, załogować się, sformatować, wydrukować, korzystać z Internetu.</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> wyszukuje wybrane informacje w powyższym tekście; korzysta z różnych źródeł informacji (np., encyklopedii, mediów, prostych instrukcji obsługi). <p>MÓWIENIE</p> <ul style="list-style-type: none"> aktywnie uczestniczy w rozmowie (odpowiada, zadaje pytania, podejmuje próbę uzasadnienia swojego zdania, podejmuje próbę oceny wydarzeń kulturalnych, np. filmu, wystawy). <p>PISANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> pisze z pamięci i ze słuchu; uzupełnia teksty zdaniem (np. zdanie wprowadzające, kończące, dialog); uzupełnia tekst informacyjnymi wyrazami oceniającymi; tworzy prosty tekst informacyjno-oceniający z pomocą nauczyciela lub w oparciu szczególnie o instrukcję nauczyciela. 		
--	--	---	--	---	--	--

Jak oceniać? – ocena i informacja zwrotna

Uczeń cudzoziemiec to uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Należy więc dostosować wymagania do jego możliwości, stwarzając mu warunki do edukacji i rozwoju. Zatem niezbędne jest stworzenie narzędzi, które pozwolą zbadać poziom wiedzy i zdobytych umiejętności, uwzględniających stopień znajomości języka polskiego (nawet w minimalnym zakresie) przez ucznia cudzoziemskiego.

Aby ocenianie stanowiło rzetelną informację o postępach ucznia i pełniło funkcję motywującą do nauki, niezbędne jest spełnienie następujących warunków:

- Ustalenie wymagań edukacyjnych z każdego przedmiotu dostosowanych do stopnia znajomości przez ucznia języka polskiego.
- Ścisła współpraca nauczycieli „przedmiotowców” i nauczyciela języka polskiego jako drugiego uczących ucznia cudzoziemskiego (wymiana informacji nt. skutecznych form i metod pracy, postępach).
- Stworzenie odpowiedniej atmosfery w klasie międzykulturowej sprzyjającej tolerancji i zrozumieniu specjalnych potrzeb ucznia cudzoziemca.
- Stosowanie różnorodnych narzędzi służących sprawdzaniu wiedzy i umiejętności dostosowanych do poziomu opanowania języka polskiego (np. testy wyboru, grafy, wykresy, mapy).
- Stosowanie języka instrukcji przy formułowaniu zadań (krótkie, proste, jasne komunikaty typu: *narysuj, przeczytaj, wybierz, dopasuj* — nie należy stosować rozbudowanych poleceń o charakterze wyjaśniającym. Wszelkie wyjaśnienia muszą być poparte obrazem, tj. rysunkiem, zdjęciem itp.)
- Ustalenie wymagań odnoszących się tylko do tych wiadomości i umiejętności, które uczeń nabył w oparciu o teksty spreparowane (przez nauczyciela na potrzeby ucznia cudzoziemskiego) lub uczestnicząc w innych formach aktywności uczniowskiej (np. praca w zespole, udział w projekcie).
- Uwzględnienie w ocenie zaangażowania w pracę, podejmowania prób rozwiązania zadania, problemu. (Nigdy na tym etapie nie należy oceniać strony językowej — dopuszczamy błędy gramatyczne, składniowe, ortograficzne — najważniejsza jest komunikacja, czyli zaakceptowanie każdej informacji świadczącej o zrozumieniu przez ucznia tematu, problemu).
- Stosowanie oddzielnych kryteriów oceny prac ucznia cudzoziemskiego.
- Uwzględnienie w kryteriach oceniania postępów ucznia (wartość dodana). Powinno to ujawnić się w ocenie.

Uwaga!

Tylko stosowanie odrębnych kryteriów i narzędzi służących ocenianiu umożliwi uczniowi cudzoziemcowi (szczególnie temu, który rozpoczyna edukację w polskiej szkole bez znajomości języka polskiego) otrzymywanie ocen powyżej oceny dopuszczającej. Należy unikać stawiania demotywujących ocen niedostatecznych i zawsze stwarzać warunki do poprawy oceny.

- Badanie przyczyn niepowodzeń szkolnych ucznia cudzoziemca (czy bariera językowa nie spowodowała utraty motywacji i w konsekwencji niepowodzeń).
- Uwzględnienie warunków bytowych ucznia w przypadku powtarzających się nieprzygotowań do zajęć.

- Nieuwzględnianie umiejętności językowych ucznia w kryteriach przedmiotowego oceniania w pierwszym roku nauki w polskiej szkole.
Ważne jest natomiast, by monitorować proces ich kształcenia i przekazywać uczniowi informacje (w formie informacji zwrotnej) uwzględniające: *jakie postępy uczeń zrobił*, co umie, nad czym powinien popracować i w jaki sposób.
- Ocenianie ucznia cudzoziemca na lekcjach języka polskiego odbywa się podobnie jak na innych przedmiotach.

Należy:

- na podstawie materiałów programowych przygotowywać krótkie, jasne i proste streszczenia lektur i innych tekstów (dostosowanych do poziomu znajomości języka polskiego przez ucznia);
- gramatykę traktować tylko funkcjonalnie;
- zaakceptować każdą prawidłową odpowiedź ucznia (nawet jednowyrazową, czy błędną gramatycznie);
- w wypowiedziach pisemnych oceniać komunikacyjność (akceptujemy wypowiedzi z błędami językowymi);
- rozwijać sprawność mówienia i pisania (niezbędna współpraca z nauczycielem języka polskiego jako drugiego; ćwiczenia w pisaniu mogą dotyczyć przepisywania i uzupełniania krótkich tekstów; samodzielnie uczeń może napisać niektóre formy użytkowe lub prosty tekst narracyjny, jeśli formy te były wprowadzone na języku polskim jako drugim);
- oceniać takie umiejętności jak: czytanie ze zrozumieniem (tylko teksty spreparowane), wyszukiwanie informacji, ogólne rozumienie tematyki i problematyki lektur; elementy charakterystyki i oceny postaci (na podstawie tekstów preparowanych) i inne dostosowane do możliwości ucznia (ze szczególnym uwzględnieniem stopnia opanowania języka polskiego);
- należy stosować język instrukcji — krótkie, proste, jasne komunikaty oraz krótkie pytania (np. Kto jest bohaterem? Co robi bohater? Jaki jest bohater?);
- umożliwić korzystanie podczas lekcji ze słownika dwujęzycznego.

Nie należy:

- wymagać czytania tekstów zapisanych w podstawie programowej, czytania i interpretacji utworów lirycznych;
- oceniać umiejętności gramatycznych;
- wymagać pisania dłuższych form wypowiedzi.

Uwaga!

Sprawdzanie osiągnięć ucznia cudzoziemca nie odnosimy w żaden sposób do egzaminów zewnętrznych, egzaminów próbnych oraz testów budowanych na wzór tychże.

Jak pracować z uczniem cudzoziemskim w międzykulturowej klasie?

Praca w klasie międzykulturowej, zwłaszcza w takiej, w której znajdują się uczniowie cudzoziemcy nieznający języka polskiego, stanowi dla nauczyciela niewątpliwie wyzwanie, może też być źródłem satysfakcji i zadowolenia z odniesionego sukcesu. Aby mówić o obustronnym sukcesie, nauczyciele powinni uwzględnić w swojej pracy poniższe wskazówki.

- Współpraca zespołu nauczycieli pracujących w klasie wielokulturowej oraz nauczyciela języka polskiego jako drugiego (np. przygotowanie słownictwa niezbędnego do zrozumienia konkretnego tematu z dowolnego przedmiotu, konsultacje dot. formułowania zadań i poleceń; informacja na temat zakresu stopnia opanowania języka polskiego).
- Ustalenie przez nauczyciela „przedmiotowca” wymagań koniecznych dla ucznia cudzoziemca do każdej lekcji.
- Stosowanie języka instrukcji w komunikacji z uczniem cudzoziemcem (posługiwanie się krótkimi jasnymi komunikatami, np. przeczytaj tekst, podkreśl..., utóż..., narysuj...).
- Konsekwentne stosowanie tekstów preparowanych, tzn. specjalnie przygotowanych dla ucznia cudzoziemca na bazie tekstów, np. z podręcznika, lektur — zapisanych w bardzo prosty zrozumiały dla ucznia sposób (proste, jasne słownictwo, stosowanie zdań pojedynczych, prostych, współrzędnie złożonych, pozbawionych wszelkich językowych środków stylistycznych, szczególnie metafor).
- Stosowanie bogatego materiału ikonograficznego (zdjęcia, ilustracje, mapy, wykresy, schematy) przy wyjaśnianiu zagadnień tematycznych.
- Włączanie ucznia cudzoziemca w pracę zespołową i traktowanie go jak pełnoprawnego uczestnika zajęć.
- Przygotowywanie dla ucznia cudzoziemca instrukcji do zadań w sposób krótki, jasny i prosty.
- Umożliwianie uczniowi cudzoziemcowi wykazania się wiedzą i umiejętnościami z danego tematu poprzez dobór odpowiednich rodzajów zadań (np. układanka, zapis graficzny, test wyboru, wykonanie doświadczenia, wykorzystanie materiałów wizualnych).
- Formułowanie pytań skierowanych do ucznia cudzoziemca w sposób jasny, krótki oraz dostosowany do poziomu znajomości języka polskiego (tak, aby uczeń odpowiadając na nie, miał poczucie sukcesu).
- Akceptowanie każdej formy wypowiedzi świadczącej o zrozumieniu zagadnienia (np. pojedyncze wyrazy, mowa ciała, gesty, rysunek).

- Włączanie ucznia cudzoziemca do pracy w grupie i dostosowywanie instrukcji do jego językowych umiejętności (bariera językowa może blokować wykazanie się wiadomościami i umiejętnościami).
- Udzielanie uczniowi cudzoziemcowi informacji zwrotnej podczas lekcji (pochwała za każdy, nawet drobny sukces).
- Monitorowanie pracy ucznia podczas lekcji.
- Dostosowanie stopnia trudności pracy domowej do umiejętności językowych ucznia cudzoziemskiego (jasne, proste polecenia; dopuszczanie nawet bardzo krótkich odpowiedzi, pamiętając, że umiejętność pisania należy do najtrudniejszych umiejętności językowych).

Uwaga!

Powyższe wskazówki zostały uwzględnione w załączonych przykładowych scenariuszach lekcji języka polskiego jako drugiego, języka polskiego, języka angielskiego, historii i biologii.

Scenariusze lekcji przedmiotowych

Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska

Scenariusz lekcji języka polskiego jako drugiego

Czas: 45 min.

Temat modułu Zainteresowania

Temat lekcji **Sport w życiu człowieka**

Uczniowie III etap edukacyjny

Umiejętności Zintegrowane (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie)

Treści

- Słownictwo — nazwy dyscyplin sportowych: biegi, gimnastyka, siatkówka, piłka nożna, pływanie, koszykówka
- Struktury językowe — rzeczownik i przymiotnik w miejscowniku; przyimki wprowadzające miejscownik: o, w, na; czasowniki pozostające w związku rządu z miejscownikiem, np. marzyć o.., odbywać się w...;; liczebniki porządkowe.

Cele

Po lekcji uczeń:

- odpowiada na pytania dotyczące początków olimpiady sportowej (CLIL),
- wskazuje na mapie Grecję i Europę,
- potrafi powiedzieć i napisać nazwy dyscyplin sportowych: biegi, gimnastyka, siatkówka, piłka nożna, pływanie, koszykówka;
- umie opowiedzieć o swoich zainteresowaniach sportowych;
- prawidłowo używa konstrukcji rzeczownika z przymiotnikiem w miejscowniku.

Materiały

- karty obrazkowe ilustrujące dyscypliny sportowe: biegi, gimnastyka, siatkówka, piłka nożna, pływanie, koszykówka;
- karty obrazkowe ilustrujące nowe słownictwo: skok w dal, rzut oszczepem, rzut dyskiem, zapasy, konkurencje sportowe, lekkoatletyka, żeglarstwo, kajakarstwo, medal olimpijski.
- magnesy.

Źródła *Olimpiady sportowe* — tekst spreparowany

Przebieg lekcji

Rozgrzewka (5 min):
Nauczyciel układa na stoliku odwrócone karty obrazkowe z poznanymi wcześniej dyscyplinami sportu. Uczeń wybiera kartę i nazywa dyscyplinę sportową. Nauczyciel zwraca uwagę na prawidłową wymowę wyrazów. W przypadku grupy kilkuosobowej ćwiczenie to może mieć charakter gry.
Utrwalenie konstrukcji z biernikiem *Lubię*, np. *piłkę nożną*; oraz konstrukcji z dopełniaczem, np. *Nie lubię siatkówki*.

Prezentacja	(5 min): Rozumienie tekstu pisanego <ul style="list-style-type: none"> • Przed przeczytaniem tekstu przez uczniów nauczyciel wyjaśnia zadania, które uczniowie wykonają po zapoznaniu się z tekstem. • Uczniowie czytają tekst <i>Olimpiady sportowe</i> (Załącznik 1)
Ćwiczenia utrwalające (umiejętności)	Ćwiczenia 1–4. (10 min.) Uczniowie wykonują ćwiczenie sprawdzające stopień zrozumienia treści opowiadania — rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe (Załącznik 2). Ćwiczenie 5–6. (5 min.) Uczniowie uzupełniają tekst, wpisując wskazane wyrazy w odpowiedniej formie — ćwiczenie utrwalające stosowanie wyrazów w miejscowniku (Załącznik 3). Ćwiczenie 7. (5 min.) Nauczyciel rozkłada przed uczniami karty obrazkowe ilustrujące nowe słownictwo związane ze sportem i głośno wypowiada nazwę dyscyplin i innych wyrazów związanych z tym tematem. Uczeń (uczniowie) głośno powtarzają za nauczycielem nowe wyrazy (kilkakrotnie).
Ewaluacja	Ćwiczenie 8. (10 min) Uczniowie tworzą dialog (ustnie) na temat swoich zainteresowań sportowych (Jaką dyscyplinę lubi najbardziej? Czy i co trenuje? Dlaczego lubi sport? Czy uczestniczy w wydarzeniach sportowych?) Uwaga! W przypadku pracy z jednym uczniem dialog z nim prowadzi nauczyciel.
Kontynuacja/praca domowa	Praca domowa: (5 min.) Nauczyciel prosi, aby uczniowie wyszukali, np. w Internecie informacje na temat współczesnych olimpiad. Na podstawie tego materiału uczeń tworzy tekst paralelny (zakres i sposób zapisu zależy od stopnia opanowania języka polskiego przez ucznia).

Załącznik 1

Olimpiady sportowe

Olimpiady sportowe odbywały się co cztery lata w greckiej Olimpii. Pierwsze zorganizowano ku czci boga Zeusa. W tym czasie państwa greckie nie prowadziły wojen. Wszyscy mieszkańcy wyruszali oglądać zawody sportowe. Najpierw sportowcy przysięgali uczciwie walczyć. W olimpiadach brali udział tylko mężczyźni. Rywalizowali w biegach krótkich i długich, skoku w dal, rzucie oszczepem, rzucie dyskiem oraz w zapasach. Te konkurencje to lekkoatletyka.

Dzisiaj olimpiady odbywają się co cztery lata w innym kraju. Sportowcy walczą o medale w lekkoatletyce oraz gimnastyce, siatkówce, żeglarstwie, kajakarstwie, piłce nożnej, pływaniu, koszykówce.

Każdy sportowiec marzy o złotym medalu olimpijskim.

Załącznik 2

Ćwiczenie 1.

Zaznacz prawidłową odpowiedź

Tekst *Olimpiady sportowe* opowiada o

- A. Pierwszej starożytnej olimpiadzie.
- B. O olimpiadach dawniej i dziś.
- C. Zawodach lekkoatletycznych.

Ćwiczenie 2.

Podkreśl wyrazy, które występują w tekście.

- | | | |
|---------------|-----------|-----------------|
| • olimpiada | • skoki | • lekkoatletyka |
| • olimpijczyk | • oszczep | • piłka ręczna |
| • maraton | • kula | • medal |

Ćwiczenie 3.

Ponumeruj zdania według kolejności występowania w tekście.

- Każdy sportowiec marzy o złotym medalu.
- Olimpiady sportowe odbywały się co cztery lata.
- W olimpiadach brali udział tylko mężczyźni.

Ćwiczenie 4.

Zaznacz prawidłową odpowiedź.

Na pierwszej olimpiadzie nie było

- A. rzutu oszczepem.
- B. piłki nożnej.
- C. skoku w dal.

Załącznik 3

Ćwiczenie 5.

Uzupełnij zdania wyrazami z tekstu.

Olimpiady sportowe odbywały się w greckiej

Sportowcy rywalizowali w

Dzisiaj olimpiady odbywają się w

Każdy sportowiec marzy o

Ćwiczenie 6.

Uzupełnij zdania wyrazami według wzoru.

Zosia i Michał mieszkają w (Kraków) Krakowie.

Olimpia znajduje się w (Grecja)

Grecja leży w (Europa Południowa)

Teraz mieszkam w (Polska)

W szkole uczę się o stolicy Polski — (Warszawa)

Mój kolega mieszka w (Kijów)

Kijów znajduje się na (Ukraina)

Barbara Janik-Płocińska Ewa Pawlic-Rafałowska

Scenariusz lekcji języka polskiego w klasie międzykulturowej (I klasa gimnazjum)

Temat: W świecie bogów i ludzi, czyli opowieść o niezwykłym pojedynku — Homer „Pojedynek Achillesa z Hektorem” (fragm. księgi XII „Iliady”)

Czas: 2 x 45 min.

Cel ogólny: Uświadomienie wpływu wydarzeń na motywacje działań człowieka.

Wymagania szczegółowe

Uczeń:

- przedstawia historię pojedynku Achillesa z Hektorem,
- przedstawia przebieg pojedynku technikami dramowymi,
- wskazuje elementy świata przedstawionego w utworze,
- analizuje motywy postępowania bohaterów,
- ocenia bohaterów, wymienia ich cechy charakteru,
- uzasadnia uniwersalizm utworu Homera.

Wymagania szczegółowe dla uczniów cudzoziemców

Uczeń:

- odtwarza historię pojedynku Achillesa z Hektorem,
- bierze udział w scenkach dramowych,
- nazywa cechy bohaterów na podstawie ich zachowań,
- ocenia bohaterów i w prosty sposób uzasadnia swoje zdanie,
- kształci umiejętność konstrukcji zdań z orzeczeniem imiennym,
- utrwała w wypowiedziach użycie form przypadków zależnych — biernika, dopełniacza, miejscownika.

Metody pracy

Praca z tekstem, wybrane techniki dramowe, np. stop klatka, scenka pantomimiczna, scenka improwizowana, fotografia, rzeźba; strategia dramowa: pięciostopniowa analiza postaci, „bliźniaki”.

Formy pracy: indywidualna, praca w grupach

Środki dydaktyczne

tekst Homera „Pojedynek Achillesa z Hektorem” (fragm. księgi XII „Iliady”), tekst spreparowany na podstawie tekstu Homera (dla ucznia cudzoziemskiego), schemat „Bliźniaków”.

Przebieg lekcji

1. Sprawdzenie stopnia zrozumienia tekstu.

Uwaga! (tekst „Pojedynek Achillesa z Hektorem” fragm. księgi XII „Iliady” uczniowie mieli przeczytać w domu, uczniowie cudzoziemscy wcześniej otrzymali streszczenie fragmentu dokonane przez nauczyciela — dostosowanego do poziomu opanowania języka i zasobu leksykalnego).

Uczniowie polscy piszą ogólny plan wydarzeń, uczniowie cudzoziemscy układają tekst z pociętych fragmentów tekstu spreparowanego.

Sprawdzenie poprawności wykonanego zadania, wyjaśnienie niezrozumiałego słownictwa, ustne odtworzenie przebiegu wydarzeń.

Uwaga! Uczniom cudzoziemcom zadajemy wybrane pytania doskonalące umiejętności gramatyczno-językowe, np:

- *Kim byli Hektor i Achilles?*
- *Co robili Hektor i Achilles?*
- *Dlaczego Hektor uciekł przed Achillesem?*
- *Kto na Olimpie rozmawia o Hektorze i Achillesie?*
- *O czym rozmawiają bogowie na Olimpie?*
- *O co prosi Hektor Achillesa?*
- *Czym walczyli Hektor i Achilles na początku pojedynku?*
- *Kto wygrał pojedynek?*
- *Kogo i co prosi pokonany (Hektor) przed śmiercią?*

2. Wspólne ustalanie przebiegu wydarzeń — zapis, np.

1. Ucieczka Hektora przed Achillesem.
2. Narada bogów na Olimpie — wyrok losu.
3. Układy przed walką.
4. Walka na oszczepy.
5. Walka na miecze.
6. Śmierć Hektora

3. Praca w grupach

Każda grupa przygotowuje prezentację kolejnego fragmentu tekstu wybraną techniką dramową.

Po każdym zaprezentowanym fragmencie tekstu, uczniom odgrywającym role nauczyciel zadaje pytania z pięciostopniowej analizy postaci:

- Kim byłeś?*
- Co robisz?*
- Dlaczego to robisz?*
- Skąd czerpałeś wzorce takiego zachowania?*
- Jakie wartości są dla Ciebie ważne?*

Uwaga! Uczeń cudzoziemiec odpowiada na tyle pytań, na ile pozwala mu stopień opanowania języka.

4. Podsumowanie

Próba odpowiedzi na pytania: Jaki był Achilles? Jaki był Hektor? Który bohater budzi sympatię? Wypełnianie schematu „Bliźniaków”

Uwaga! Uczeń cudzoziemiec otrzymuje rozsypankę zbioru cech i umieszcza je w schemacie po stronie podobieństw lub różnic.

odważny, waleczny, bohaterski, opanowany, uparty, nieprzejednany, rozważny, dzielny, mściwy, nieczuły, porywczy, bezwzględny, silny, młody

5. Wspólny zapis wniosków — zapis w dolnej części schematu.

Praca domowa

1. Achilles czy Hektor? Który z bohaterów „Iliady” podoba Ci się bardziej i dlaczego?

(praca dla ucznia cudzoziemskiego)

2. Dokończ zdania

Bardziej podoba mi się postać (kogo?)

Był on (jaki?) i

(co zrobił?)

Załącznik 1 Tekst dla ucznia cudzoziemskiego

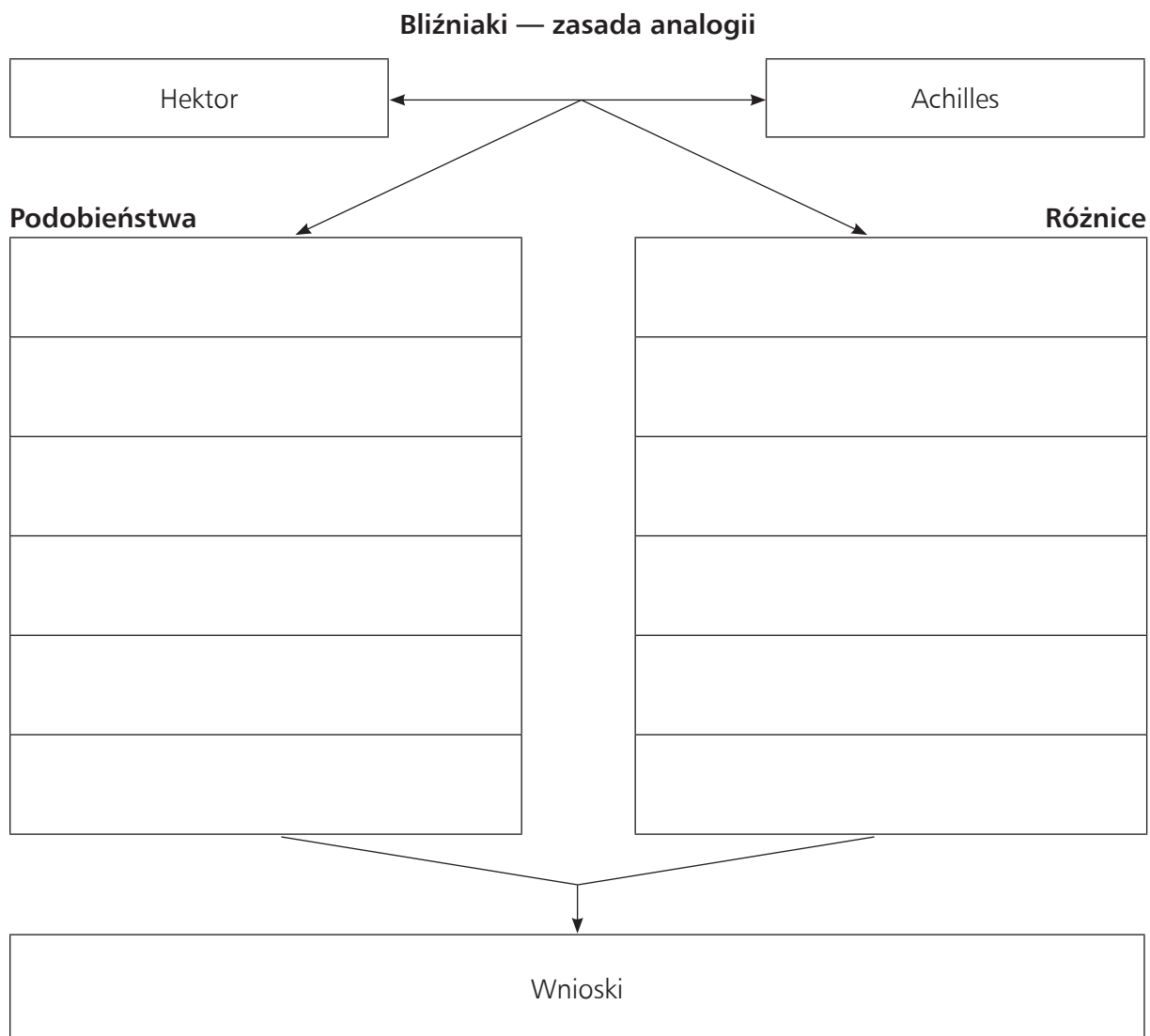
Pojedynek Achillesa z Hektorem

Hektor i Achilles to herosi i bohaterowie wojny trojańskiej. Spotkali się pod murami Troi. Mieli stoczyć pojedynek. Hektor ujrzał pewnego siebie Achillesa i przeraził się go. Waleczny Achilles wyglądał bardzo groźnie. Miał na sobie niezwykłą zbroję. Najpierw Hektor zaczął uciekać, potem doszło do walki. Przed walką rozważny Hektor zaproponował Achillesowi układ. Prosił o oddanie ciała pokonanego rodzinie. Wściekły Achilles nie zgodził się na tę propozycję.

Na Olimpie bogowie zdecydowali o zwycięstwie Achillesa.

Pod Troją trwała walka herosów. Najpierw walczyli na oszczepy, potem na miecze. Achilles śmiertelnie ugodził mieczem Hektora w szyję. Hektor jeszcze raz prosił Achillesa o oddanie jego ciała rodzinie, lecz bezwzględny Achilles nie zgodził się.

Załącznik 2 Schemat „Bliźniaków”



Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska

Scenariusz lekcji języka angielskiego w klasie międzykulturowej (I klasa gimnazjum)

Temat: Sposoby spędzania wolnego czasu.

Czas: 45 minut

Cel ogólny: Komunikowanie się, prowadzenie rozmowy z zastosowaniem wybranego zakresu materiału leksykalnego.

Wymagania szczegółowe

Uczeń:

- czyta tekst z podziałem na role,
- odpowiada na pytania dotyczące treści,
- po wysłuchaniu tekstu, rozumie jego treść,
- prezentuje krótkie streszczenie całej treści,
- wyraża własne opinie i doświadczenia dotyczące omawianej tematyki.

Wymagania szczegółowe dla uczniów cudzoziemców

Uczeń:

- czyta tekst z podziałem na role,
- odnajduje w tekście odpowiedzi na zadane do niego pytania,
- nazywa w języku angielskim czynności związane lub oznaczające sposoby spędzania wolnego czasu,
- zapamiętuje i utrzuwa nowe słownictwo w tworzonych przez siebie zdaniach,
- bierze udział w krótkich dialogach z uczniami w grupie, odpowiadając jednym słowem lub tworząc krótkie, proste zdania,
- współdziała w zespole,
- utrzuwa poznane wcześniej formy gramatyczne.

Metody i formy pracy

Praca z tekstem, praca w parach, prowadzenie dialogów, swobodne wypowiedzi, metoda ćwiczeniowa, indukcyjna, N-U, U-N, U-U

Środki dydaktyczne

Podręcznik i zeszyt ćwiczeń, karty z wyrazami, słowniki, odtwarzacz, płyta CD

Przebieg lekcji

1. Wprowadzenie nowego słownictwa: nauczyciel pyta uczniów w jaki sposób spędzają wolny czas, podane odpowiedzi zapisywane są na tablicy (również w języku polskim — dla uczniów cudzoziemskich). Następnie prezentowane zostają karty z pojedynczymi słówkami, a uczniowie mają za zadanie dopasować je, aby powstały poprawne zwroty. Uczniowie polscy proszeni są o dodanie innych słów lub zwrotów. Niezrozumiałe dla ucznia cudzoziemskiego słowa zapisywane są na tablicy.
2. Słuchanie i czytanie: uczniowie są pytani przez nauczyciela o znaczenie podanych zwrotów, otwierają podręczniki, wysłuchują nagrania tekstu z płyty, a następnie nauczyciel zadaje pytania

- do ilustracji. Każdą poprawną lub poprawioną przez nauczyciela odpowiedź ucznia polskiego, uczeń cudzoziemski powtarza. (Jeśli zaistnieje taka potrzeba, nagranie wysłuchanego wcześniej tekstu może zostać ponownie odtworzone). Uczniowie czytają tekst z podziałem na role.
3. Rozumienie: nauczyciel wypowiada kilka zdań związanych w treścią tekstu, uczniowie cudzoziemscy reagują na zdania zwrotem: „Prawda” lub „Fałsz”, uczniowie polscy poprawiają fałszywe zdania.
 4. Przystawianie słownictwa: nauczyciel odczytuje formy spędzania wolnego czasu, a uczniowie cudzoziemscy — powtarzają na głos. Wszyscy uczniowie dopasowują czynności do ilustracji.
 5. Mówienie — praca w parach, rozmowa: nauczyciel — uczeń: nauczyciel zadaje pytania o czynności, jakie wykonują uczniowie w czasie wolnym, uczniowie cudzoziemscy otrzymują od nauczyciela zawsze takie samo pytanie, na które już wcześniej odpowiedział uczeń polski. Następnie uczniowie zadają sobie wzajemnie tego typu pytania, a uczniowie cudzoziemscy biorą udział w tych dialogach w miarę ich umiejętności.
 6. Podsumowanie: zebranie i powtórzenie wprowadzonego słownictwa. Powtórzenie może przebiegać w formie krótkiego quizu: „Kto zapamiętał najwięcej słówek i zwrotów”.
 7. Zadanie pracy domowej: uczniowie polscy otrzymują do wykonania ćwiczenie z zeszytu ćwiczeń, a uczniowie cudzoziemscy — polecenie ułożenia prostych zdań z poznanym słownictwem odnoszącym się do sposobów spędzania wolnego czasu.

Załącznik 1

karty z wyrazami

CHAT
ON LINE
LISTEN TO MUSIC
PLAY COMPUTER GAMES
WATCH TV
DANCE
READ A BOOK
GO TO THE CINEMA
PLAY THE GUITAR

Załącznik nr 2

Słowniczek przydatnych słówek i zwrotów

<i>Read</i>	<i>Surf the net</i>
<i>Sing</i>	<i>Send emails</i>
<i>Listen to music</i>	<i>Talk on the phone</i>
<i>Dance</i>	<i>Do you...?</i>
<i>Watch TV</i>	<i>Yes, I do / No, I don't,</i>
<i>Chat on line</i>	<i>What do you do when you are with friends?</i>
<i>Draw</i>	<i>... when you are on your own?</i>
<i>Play football</i>	<i>... in the evenings?</i>
<i>Go to the cinema</i>	<i>... at weekends?</i>
<i>Play computer games</i>	<i>Which activities do you do?</i>

Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska

Scenariusz lekcji historii w klasie międzykulturowej (I klasa gimnazjum)

Temat: Legendarne i historyczne początki oraz skutki powstania Rzymu.

Czas: 45 min.

Cel ogólny: Uświadomienie uczniom wpływu powstania starożytnego Rzymu na rozwój nowej cywilizacji.

Wymagania szczegółowe

Uczeń:

- wskazuje na mapie Italię i Rzym,
- wymienia przyczyny powstania i rozwoju Rzymu,
- zna legendę o powstaniu Rzymu,
- zna historyczne czynniki sprzyjające powstaniu Rzymu,
- wymienia skutki powstania miasta Rzym,
- wyjaśnia przyczyny różnic dotyczących informacji legendarnych i historycznych;
- czyta tekst ze zrozumieniem, analizuje i selekcjonuje zawarte w nim informacje,
- wskazuje podobieństwa i różnice między mitem, a prawdą historyczną, na przykładzie historii początków Rzymu.

Wymagania szczegółowe dla uczniów cudzoziemców

Uczeń:

- wskazuje na mapie Italię i Rzym,
- zna czas powstania Rzymu,
- zna legendarnego założyciela miasta,
- czyta tekst ze zrozumieniem (spreparowany) i wyszukuje w nim wskazane informacje,
- odróżnia wydarzenie mitologiczne od wydarzenia historycznego.

Metody pracy

praca z mapką, praca z tekstem, „gwiazda”, burza mózgów.

Formy pracy

- indywidualna,
- praca w grupie

Środki dydaktyczne

podręcznik : Janusz Ustrzycki „ Historia” kl. I, Wydawnictwo OPERON (lub inny podręcznik do historii), tekst spreparowany na podstawie tekstu z podręcznika (dla ucznia cudzoziemskiego), mapa, papier, flamastry.

Przebieg lekcji

1. Wprowadzenie

Zapoznanie uczniów z celem lekcji. Przypomnienie znaczenia pojęć: cywilizacja, fakt historyczny, mit, legenda.

2. Praca w grupach

Uwaga! Uczniowie cudzoziemscy otrzymują tekst spreparowany na podstawie informacji z podręcznika oraz instrukcję do tego tekstu (Załączniki).

Zadania dla grup**Grupa I**

Uważnie przeczytajcie tekst z podręcznika dotyczący warunków naturalnych i ludności Italii (s...) i zapoznajcie się z mapą.

Następnie odpowiedzcie na pytania, a odpowiedzi umieście na plakacie w formie mapy myśli:

- Gdzie leży Italia?
- Czym charakteryzują się warunki naturalne Italii?
- Jakie ludy zamieszkiwały Italię?
- Jaki wpływ miało położenie Rzymu na rozwój miasta?

Uwaga! Przy prezentacji plakatu, wykorzystajcie mapę, wskazując położenie Italii.

Zastanówcie się w grupie, skąd pochodzą terminy: kultura łacińska, język łaciński.

Na wykonanie zadania macie 15 minut.

Powodzenia 😊

Grupa II

Uważnie przeczytajcie tekst z podręcznika na temat powstania Rzymu (s...).

Zaznaczcie w tekście informację mówiącą o legendarnych początkach miasta Rzym.

Następnie odpowiedzcie na pytania, a odpowiedzi umieście na plakacie w formie mapy myśli:

- Kto był legendarnym założycielem Rzymu?
- Kiedy założono Rzym?
- Skąd pochodzi nazwa miasta?

Zastanówcie się w grupie, skąd jakie były skutki założenia miasta Rzym.

Na wykonanie zadania macie 15 minut.

Powodzenia 😊

Grupa III

Uważnie przeczytajcie tekst z podręcznika na temat powstania Rzymu (s...).

Zaznaczcie w tekście informacje mówiące o historycznych początkach miasta Rzym.

Następnie odpowiedzcie na pytania, a odpowiedzi umieście na plakacie w formie mapy myśli:

- Z jakiego czasu pochodzą najstarsze ślady osadnictwa rzymskiego?
- Jaki jest historyczny czas powstania miasta?
- Które informacje dotyczące powstania Rzymu są faktami historycznymi?

Zastanówcie się w grupie, skąd jakie były skutki założenia miasta Rzym.

Na wykonanie zadania macie 15 minut.

Powodzenia 😊

3. Prezentacja prac grup.

4. Formułowanie wniosków końcowych — burza mózgów.

5. Zebranie najważniejszych informacji i wniosków z lekcji — uzupełnianie „gwiazdy”.

Materiały dla ucznia cudzoziemskiego

Załącznik 1

Tekst spreparowany na podstawie tekstu z podręcznika

Powstanie (Narodziny) Rzymu

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

Załącznik 2

Instrukcja dla ucznia cudzoziemskiego

Przeczytaj tekst i poszukaj odpowiedzi na pytania:

1. Kiedy powstał Rzym?
2. Co Rzymianie przejęli od Etrusków?
3. Komu Rzymianie składali ofiary?
4. Dlaczego Rzymianie podbijali Italię?

Odpowiedzi umieść w odpowiednich miejscach na schemacie.

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

Uczeń w zależności od stopnia opanowania języka uzupełnia schemat informacjami lub wybiera je z rozsypanki i nakleja je w odpowiednie miejsce.

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

Barbara Janik-Płocińska Ewa Pawlic-Rafałowska

Scenariusz lekcji biologii w klasie międzykulturowej (I klasa gimnazjum)

Temat: Poznajemy drzewa i krzewy iglaste.

Czas: 45 min.

Cel ogólny: Kształtowanie praktycznych umiejętności rozpoznawania gatunków roślin iglastych występujących w Polsce.

Wymagania szczegółowe

Uczeń:

- wykonuje zadanie wg instrukcji,
- rozpoznaje gatunki drzew i krzewów iglastych rosnących w Polsce na podstawie wyglądu szyszek i liści,
- przyporządkowuje gatunki roślin iglastych ich środowiskom życia,
- wskazuje na mapie Polski obszary występowania roślin iglastych.

Wymagania szczegółowe dla uczniów cudzoziemców

Uczeń:

- wykonuje zadanie wg uproszczonej instrukcji,
- wskazuje cechy wybranych roślin iglastych,
- przyporządkowuje nazwy gatunków roślin iglastych odpowiednim ilustracjom,
- wskazuje na mapie Polski obszary występowania roślin iglastych.

Metody pracy

- metoda praktyczna

Formy pracy

- indywidualna, praca w grupie

Środki dydaktyczne

podręcznik do biologii, tekst spreparowany na podstawie podręcznika (dla ucznia cudzoziemskiego), instrukcja, gałązki i szyszki roślin iglastych (sosna, świerk, jodła, modrzew, cis, jałowiec pospolity) mikroskopy, lupy, prezentacja multimedialna.

Przebieg lekcji

1. Wprowadzenie

Powtórzenie wiadomości z poprzedniej lekcji dotyczącej ogólnych wiadomości na temat roślin iglastych.

Prezentacja roślin iglastych w naturalnych warunkach (np. prezentacja multimedialna, film, zdjęcia).

2. Praca w grupach

Zadania dla grup

Instrukcja

Aby ustalić nazwę gatunkową otrzymanej przez Was rośliny postępujcie wg kolejnych punktów instrukcji.

1. Przeczytajcie tekst dotyczący roślin iglastych — podręcznik s...
2. Przyjrzyjcie się eksponatowi rośliny (gałązki i szyszki) iglastej.
3. Dokonajcie obserwacji naturalnych okazów szpilek i gałązek oraz szyszek tej rośliny. Zwróćcie uwagę na:
 - długość igieł,
 - sposób umieszczenia igieł na gałązce,
 - wygląd i kształt szyszek lub szyszkojagód lub osnówek tej rośliny,
 - umieszczenie szyszek na roślinie,
 - wygląd zewnętrzny tej rośliny.Na podstawie mapki ustalcie, w której części Polski pospolicie występuje ta roślina w środowisku naturalnym.
4. Wykonajcie plakat, na którym uwzględnicie: cechy charakterystyczne Waszego eksponatu rośliny (szpilki, szyszki, wygląd zewnętrzny oraz występowanie).

Na wykonanie zadania macie 15 minut.

Powodzenia 😊

3. Prezentacja pracy grup.

4. Indywidualne wypełnianie kart pracy (w trakcie prezentacji).

5. Podsumowanie — quiz (rozpoznawanie roślin iglastych, np. ze zdjęć lub eksponatów naturalnych).

Praca domowa

1. Na podstawie obserwacji narysuj nasienie sosny lub innego drzewa iglastego.
2. Przygotuj preparat przekroju poprzecznego igły wybranej rośliny. Narysuj i podpisz tkanki.
3. Wysyp nasiona z różnych szyszek. Posiej je w głębokich doniczkach wypełnionych ziemią kwiatową z dodatkiem torfu. Porównaj wygląd siewek roślin iglastych. Zaplanuj, w którym miejscu po roku posadzisz swoje siewki.

Załącznik 1

Tekst spreparowany dla ucznia cudzoziemskiego

Sosna

Sosna jest wysokim drzewem. Gałęzie sosny przypominają parasol. Sosna ma długie, ostre i sztywne igły. Igły wyrastają po dwie. Szyszki sosny mają kształt jajka.

Świerk

Świerk to drzewo w kształcie stożka. Świerk ma krótkie, ostre igły. Szyszki świerka znajdują się na końcach gałęzi. Są zwisające, podłużne, brązowe.

Jodła

Jodła to drzewo, ma kształt stożka. Igły jodły są miękkie, zaokrąglone, na górze ciemnozielone, na dole jasnozielone. Szyszki jodły rosną pionowo w górę.

Modrzew

Modrzew to drzewo. Jego igły są miękkie, krótkie, zebrane w pęczki. Jesienią żółkną i opadają. Szyszki są małe i kuliste.

Jałowiec

Jałowiec to krzew. Rośnie na ubogich glebach. Ma krótkie bardzo kłujące igły. Posiada szyszkojagody (niedojrzałe są zielone, dojrzałe –fioletowe).

Cis

Cis jest drzewem lub krzewem. Ma płaskie miękkie igły, ciemnozielone na górze, jasnozielone na dole. Nasiona cisu otoczone są czerwoną powłoką — osnówką.

Załącznik 2 Karta pracy

Nazwa gatunkowa	Cechy charakterystyczne			Występowanie
	igły	szyszki	Wygląd zewnętrzny	

Uwaga! Dla ucznia cudzoziemskiego przygotowujemy karty obrazkowe lub rozsypankę wyrazową z cechami roślin iglastych (w zależności od stopnia opanowania języka polskiego).

Załącznik 3

Uproszczona instrukcja dla ucznia cudzoziemskiego

Wykonaj zadania:

1. Przeczytaj tekst.
2. Obejrzyj gałązkę
Zwróć uwagę na:
 - wygląd igieł,
 - wygląd szyszek
3. Ustal nazwę tej rośliny.
4. Zobacz na mapce, gdzie występuje ta roślina.
5. Wspólnie z kolegami wykonaj plakat.

Na wykonanie zadania macie 15 minut.
Powodzenia 😊

Rola i zadania wychowawcy międzykulturowej klasy

Międzykulturowa klasa – jedna grupa?

Jak osłabić siłę stereotypów własnych i uczniów oraz jak wzmacniać w uczniach postawy akceptacji i wzajemnej tolerancji?

Sytuacja kontaktu międzykulturowego jest przestrzenią bardzo narażoną na posługiwanie się stereotypami. Z drugiej strony tworzy dobre warunki do tego, aby stereotypy te przełamać. Posługiwanie się stereotypami i uleganie im w znacznym stopniu utrudnia lub nawet uniemożliwia skuteczną komunikację międzykulturową.

Poniżej zamieszczamy wskazówki dla nauczyciela, które pomogą mu zredukować negatywny wpływ stereotypów w międzykulturowej klasie.

1. Zaczynj od siebie — uświadom sobie własne stereotypy

Procesom grupowym podlegają nie tylko Twoi uczniowie, ale również Ty sam. Jak pokazują badania, wpływ stereotypów nauczyciela na zachowania uczniów może być ogromny.

Uświadom sobie zatem własne stereotypy. Zrób rachunek sumienia — zastanów się, jakie masz stereotypy na temat różnych grup narodowościowych, z którymi spotykasz się w swojej pracy.

Świadomość własnych stereotypów i wynikających z nich sądów pozwoli Ci minimalizować ich wpływ na Twoje kontakty z cudzoziemskimi uczniami i ich rodzicami.

2. Bądź strażnikiem i promotorem pozytywnych postaw i zachowań

W każdej społeczności i grupie istnieją pewne normy określające, jakie zachowania są pożądane, akceptowane, a jakie nie.

Rola nauczyciela w kształtowaniu norm w klasie i w szkole jest bardzo duża. Jest on niejako promotorem, a także strażnikiem norm panujących w środowisku szkolnym.

Po pierwsze, nauczyciel powinien swoją postawą pokazywać uczniom, że jest otwarty na różnorodność kulturową w klasie, podkreślać, iż jest ona cenna i może stanowić źródło wielu ciekawych doświadczeń. Po-

Samospełniające się proroctwo – wpływ przekonań nauczyciela na zachowania uczniów

W latach sześćdziesiątych XXw. Robert Rosenthal i Lenore Jacobson przeprowadzili w jednej z amerykańskich szkół pewien eksperyment. Najpierw badacze przebadali uczniów szkoły testami na inteligencję, następnie nie uwzględniając tych wyników, losowo wybrali grupkę uczniów (o różnym ilorazie inteligencji), których przedstawili nauczycielom jako tych najbardziej inteligentnych. Pod koniec roku szkolnego badacze przeprowadzili jeszcze raz testy na inteligencję. Okazało się, że uczniowie ze wskazanej nauczycielom grupy „najbardziej inteligentnych” otrzymali w tych testach istotnie najwyższe wyniki.

Dlaczego tak się stało?

Zadziałał tu mechanizm samospełniającego się proroctwa, czyli oczekiwania nauczycieli względem uczniów wpłynęły na postępowanie nauczycieli, co z kolei sprawiło, że uczniowie zaczęli się zachowywać zgodnie z tymi oczekiwaniami. Nauczyciele, nieświadomie, zaczęli traktować „lepszych” uczniów jako wyjątkowo zdolnych, częściej z nimi rozmawiali, lepiej motywowali. W konsekwencji uczniowie ci zaczęli poświęcać więcej uwagi nauce, co przyniosło efekty w postaci lepszych wyników nauczania.

stawa taka może przejawiać się, np. w zaciekawieniu nauczyciela kulturą swoich cudzoziemskich uczniów — rozmowach z nimi na ten temat.

Z drugiej strony, nauczyciel powinien ganić uczniów za zachowania i wypowiedzi będące przejawem negatywnych stereotypów i uprzedzeń.

3. Zadbaj o pozytywne pierwsze wrażenie

Pamiętaj, że kiedy cudzoziemski uczeń albo jego rodzic przychodzi do szkoły po raz pierwszy, może odczuwać ogromny niepokój i obawę, iż (znowu) spotka się z osobami źle nastawionymi do cudzoziemców. Zadbaj więc o to, by nowi cudzoziemscy uczniowie i ich rodzice mieli pozytywne wrażenia z pierwszej wizyty w szkole. Do budowania pozytywnego pierwszego wrażenia z powodzeniem możesz korzystać ze wskazówek zawartych w materiale „Dobry start w międzykulturowej klasie.”

4. Buduj optymistyczne relacje między uczniami

Proponuj uczniom udział w aktywnościach, które pozwolą im wspólnie spędzać czas w radosnej atmosferze i zbierać pozytywne doświadczenia. Mogą to być wycieczki, ale także międzykulturowe przedsięwzięcia.

Pamiętaj, że różnorodność kulturowa w szkole jest ogromnym potencjałem — pracuj nad jego wykorzystaniem i jednocześnie stwarzaj uczniom okazję do poznawania się i spędzania razem czasu. Możesz na przykład zaangażować uczniów w zorganizowanie pokazu mody polskiej i czeńskiej, warsztatów kulinarnych, międzykulturowych konkursów plastycznych, muzycznych.

5. Pokazuj uczniom wzajemne podobieństwa

Staraj się pokazywać uczniom wzajemne podobieństwa między nimi, a także między ich narodami. Dzięki temu uczniowie zobaczą, ile mają ze sobą wspólnego — mimo iż pozornie są tak odmienni.

Warto jest przeprowadzić zajęcia mające na celu wzbudzenie w dzieciach wzajemnego zainteresowania poprzez pokazanie tego, co je łączy. Zapraszaj uczniów do aktywności, w których będą musieli poszukiwać wzajemnych podobieństw między sobą a także między swoimi narodami.

6. Aranżuj pracę zespołową w mieszanych grupach

Dbaj o to, by uczniowie wykonując zadania zespołowe, pracowali w różnych grupach (w zespole byli uczniowie należący do odmiennych grup narodowościowych).

Stwarzanie uczniom okazji do częstych bezpośrednich kontaktów może osłabić wzajemne postrzeganie się przez pryzmat przynależności do grupy narodowościowej — daje im szansę lepszego poznania się i dostrzeżenia wspólnych zainteresowań. Po to jednak, by praca w mieszanych zespołach pomogła w przełamaniu wzajemnych stereotypów i uprzedzeń, aranżuj ją, pamiętając o następujących zasadach:

- *Uczniowie realizując wspólny cel, powinni być od siebie zależni* (bez zaangażowania wszystkich członków zespołu w pracę, cel nie powinien być możliwy do osiągnięcia).
- *Wszyscy w zespole powinni mieć jednakowy status* (ważne jest, by osoby w grupie mogły obserwować się nawzajem i dostrzec w sobie cechy indywidualne — jeśli w grupie pojawiłby się „szefowie” i podwładni”, to zaczęliby się zachowywać zgodnie ze swoją rolą, co uniemożliwiłoby lepsze ich poznanie) .
- *Uczniowie pracując w zespole, powinni jak najczęściej rozmawiać z różnymi przedstawicielami grupy przeciwnej* (im więcej osób z grupy przeciwnej bliżej poznają, tym większa szansa, że przestaną ich postrzegać przez pryzmat stereotypu).
- Praca zespołu powinna przebiegać w możliwie jak najbardziej nieformalnej i przyjacielskiej atmosferze.

7. Cudzoziemcom stwarzaj okazję do „chwalenia się” swoją kulturą, Polakom do poznawania kultury zagranicznych uczniów

Zachęcaj swoich cudzoziemskich uczniów i ich rodziców do tego, by „chwalili się” swoją kulturą — możesz pomóc, na przykład w zorganizowaniu pokazów ich tradycyjnego tańca, degustacji tradycyjnych potraw czy pokazu zdjęć obrazujących piękno krajobrazu oraz kultury rodzimego kraju. Z pewnością pozytywnie wpłynie to na ich poczucie wartości (w tym akceptacja przez środowisko szkolne). Z kolei dla polskich uczniów i ich rodziców udział w takich wydarzeniach będzie okazją do bliższego poznania kultury i zwyczajów zagranicznych kolegów oraz zweryfikowania swoich stereotypów na ich temat.

Skutki uchodźstwa – co robić?

Bariera językowa

Na lekcjach wręczaj swoim cudzoziemskim uczniom materiały związane z tematem lekcji, ale w prostszej formie, lub przetłumaczone na zrozumiałą dla nich język.

Korzystaj z materiałów fotograficznych, obrazków, innych pomocy naukowych.

Do każdej lekcji przygotuj dla uczniów słownictwo związane z tematem — to pozwoli im uczyć się języka, widząc od razu jego zastosowanie w innych obszarach.

Na ścianie w swojej klasie zawieś słowniczek z podstawowymi zwrotami. Rozbudowujcie go co tydzień, dopisując nowe słowa. Dzięki temu zarówno dzieci cudzoziemskie, jak i polskie, będą mogły pokonywać barierę językową.

Agresja

Wprowadź do swojej międzykulturowej klasy zasady porozumiewania się i współpracy, przestrzegaj ich i często do nich wracaj — to pozwoli uczniom poczuć się pewniej i bezpieczniej.

Zawsze wspieraj uczniów w konstruktywnym rozwiązywaniu konfliktów — dzięki temu sami nauczą się, jak reagować na zaczepki czy inne trudności.

Zachęć uczniów do udziału w zajęciach sportowych, pozwoli to nie tylko rozładować agresję, ale także zaistnieć na polu innym niż edukacja i rozwinąć zainteresowania pozaszkolne.

Luka edukacyjna

Oceniaj indywidualne postępy ucznia w ciągu semestru, a nie stopień w jakim realizuje on program z danej klasy.

Poznaj zainteresowania ucznia i jego pasje — praca nad nimi pozwoli wzbudzić w uczniu motywację do nauki.

Syndrom Stresu Pourazowego (PTSD)

Jeśli zaobserwujesz u swoich uczniów objawy, które mogą wskazywać na syndrom stresu pourazowego (duża nerwowość i nadwrażliwość, zaburzenia koncentracji, reakcje emocjonalne nieadekwatne do sytuacji, kłopoty ze snem), nie bagatelizuj ich i postaraj się o fachową pomoc psychologiczną. Syndrom stresu pourazowego wymaga wsparcia doświadczonego psychologa. Nie znaczy to jednak, że jako nauczyciel nic nie możesz zrobić.

Zwróć uwagę na uczniów rysujących (np. na okładkach, ławkach, marginesach) pełne przemocy sceny wojenne, postaci bez głowy czy innych części ciała. To, co pojawia się na obrazkach, jest odzwierciedleniem ich powracających w myślach sytuacji, których doświadczyli.

Okazuj uczniom zainteresowanie i zrozumienie. To dla nich bardzo ważne, aby czuli, że mają w pobliżu kogoś, na kim mogą polegać.

Nie nakładaj na nich dodatkowych obowiązków, z których trudno będzie się im wywiązać, to dodatkowo pogłębiłoby ich negatywny stan psychofizyczny.

Skoncentruj się na tematach i obszarach wolnych od obciążających skojarzeń i wspomnień, np. muzyka, sport, podróże, lub inne, o których wiesz, że są dla ucznia interesujące.

Zasygnalizuj pozostałym uczniom, nie wnikając w szczegóły, iż ich nowy kolega potrzebuje szczególnego wsparcia i serdeczności ze strony klasy.

Rozliczenie się z bolesną przeszłością, zamknięcie tego etapu i przeniesienie uwagi na przyszłość to wieloetapowy proces, który powinien być prowadzony przez psychologa.

Dobry start w międzykulturowej klasie

Jak dbać o dobre relacje uczniów w klasie międzykulturowej, jak zacząć czerpać korzyści z różnorodności kulturowej.

Opisane zjawiska występujące na styku grup i kultur oraz psychospołeczne skutki uchodźstwa to dwa czynniki bardzo silnie wpływające na fakt, że praca z klasie międzykulturowej wymaga dużo więcej wysiłku i zaangażowania, niż z grupą monokulturową. Najważniejsze, aby być gotowym na wprowadzenie zmian w swojej pracy.

Oto wskazówki, w jaki sposób, krok po kroku, wybrnąć z trudnej sytuacji, jaką jest zetknięcie dwóch kultur i jak zacząć czerpać korzyści z różnorodności kulturowej.

Przed nowym rokiem szkolnym:

- 1. Przygotuj się.** Jeśli do Waszej szkoły od jakiegoś czasu trafiają dzieci uchodźcze, to prawdopodobnie w najbliższych latach nadal tak będzie. Jeśli nie chodzą do Waszej szkoły, ale do szkół w okolicy, możliwe, że trafią też do Was. Migracja jest naturalnym zjawiskiem obecnych czasów i warto być przygotowanym na pracę z dziećmi z różnych kręgów kulturowych. A zatem: zbieraj informacje o krajach pochodzenia uczniów, naucz się kilku słów w języku czeczeńskim, gruzińskim, czy innym, z którym możesz się spotkać za pośrednictwem nowych uczniów. Czytaj o sytuacji politycznej, społecznej, o religii i kulturze. Wiedza ta pozwoli Ci lepiej zrozumieć cudzoziemskich uczniów oraz pomoże pozbyć się obaw, stereotypów i uprzedzeń.
- 2. Nastaw się na zmiany.** Praca nauczyciela z grupą międzykulturową wymaga wielkiego zaangażowania, podziału uwagi, przygotowywania zadań na różnych poziomach wiedzy, tłumaczenia poleceń na języki obce. Poszukaj ciekawych materiałów ze swojego przedmiotu w różnych językach. Przetłumacz podstawowe polecenia, np. na język rosyjski, żeby ułatwić sobie komunikację z uczniami.
- 3. Ustal z innymi nauczycielami zasady, których wszyscy się trzymacie.** Ważne, żeby w szkole panowały zasady przestrzegane przez wszystkich nauczycieli. To pozwoli dzieciom zrozumieć wszelkie prawa, obowiązki, czy ograniczenia. Najczęściej zasady te dotyczą: usprawiedliwień, nieobecności, chodzenia na WF, religię/etykę, udziału w wycieczkach szkolnych, noszenia chust przez dziewczynki i czapek przez chłopców, uczestnictwa dzieci w życiu szkolnym podczas ramadanu, obchodów świąt katolickich i muzułmańskich, indywidualnych zasad oceniania i promowania dzieci cudzoziemskich, wsparcia językowego, psychologicznego.
- 4. Przygotuj swoją klasę na przyjęcie nowych uczniów.** Ważne jest, byś przygotował klasę na przyjęcie nowych kolegów. Polscy uczniowie mogą przecież nie mieć wiedzy na temat tego, kim jest uchodźca, dlaczego uchodźcy przyjeżdżają do naszego kraju, jak wygląda ich życie i wreszcie z jakich krajów przyjeżdżają i jaką mają kulturę. Odpowiednie przygotowanie uczniów polskich na przyjęcie w swojej klasie uchodźców przyczyni się do pozytywnego (lub przynajmniej neutralnego) nastawienia większej części klasy do cudzoziemskich kolegów. Przygotowanie takie może nastąpić w ramach godziny wychowawczej. Ważne jest, by zajęcia przeprowadzić zanim jeszcze w klasie pojawią się uczniowie uchodźczy. W obecności uchodźców trudno byłoby omawiać niektóre bolesne dla nich kwestie, np. prześladowania czy doświadczenia wojenne. Jeśli uczniowie uchodźczy pojawili się w Twojej klasie zanim zdążyłeś przygotować na

to dzieci polskie, mimo wszystko warto poprowadzić zajęcia o uchodźcach, pomijając bolesne kwestie.

- 5. Porozmawiaj z rodzicami polskich uczniów.** Ważne jest, byś na przyjęcie nowych uczniów przygotował nie tylko polskich uczniów w swojej klasie, ale także ich rodziców. W ramach zebrania z rodzicami warto przedstawić krótką prezentację przybliżającą im kwestię uchodźstwa, a także kulturę kraju, z którego do Polski najczęściej przyjeżdżają uchodźcy — obecnie są to przede wszystkim osoby z Czeczenii. Pozwól rodzicom powiedzieć o swoich obawach (jeśli takie mają) związanych z pojawieniem się w szkole dzieci uchodźczych, jednocześnie wskazuj na korzyści, jakie niesie ze sobą nauka w różnorodnej kulturowo klasie.

W dniu rozpoczęcia nowego roku szkolnego

- 1. Uciesz się na widok cudzoziemskich dzieci, przywitaj ich serdecznie.** Naukowcy odkryli, że dla jakości relacji z innymi ludźmi ogromne znaczenie ma pierwsze wrażenie, jakie wywieramy podczas spotkania. Wszystko, co dzieje się później, jedynie utwierdza nas w prawdziwości tych odczuć. Dlatego tak ważne jest, aby od początku pokazać, że obecność uchodźców w szkole może być dla nas powodem do radości.

Kiedy zobaczysz nowych uchodźczych uczniów przy wejściu do swojej klasy, pomyśl o tym, jakie to szczęście, że te dzieci ocaliły życie i mogą bezpiecznie rozwijać się w nowym kraju. Ich obecność stwarza możliwość poznania podstaw języka, którego prawie nikt na świecie nie zna, ponadto polskie dzieci mogą rozwijać umiejętności komunikacji międzykulturowej, tak przydatne w jednoczącej się Europie.

Masz na to jedynie 7 sekund, bo tyle potrzebuje mózg, aby utrwalić sobie nową informację o pozytywnym lub negatywnym wrażeniu.

- 2. Uciesz się na widok rodziców Twoich cudzoziemskich uczniów.** Jeśli na uroczystości rozpoczęcia roku szkolnego pojawią się rodzice cudzoziemskich uczniów, koniecznie skorzystaj z okazji i postaraj się zamienić z nimi chociaż kilka słów. Wyraź zadowolenie z tego, że przyszli do szkoły. Taka inicjatywa z Twojej strony pozwoli rodzicom poczuć się mile widzianymi, pozytywnie nastawi ich do Ciebie i zachęci do kolejnych wizyt w szkole.
- 3. Przekaż cudzoziemskim rodzicom informację o podstawowych zasadach panujących w szkole.** Pamiętaj, że cudzoziemcy przyjeżdżając z obcego kraju, mają prawo nie wiedzieć, jak funkcjonuje polska szkoła. Przygotuj więc dla rodziców swoich cudzoziemskich uczniów krótką informację (najlepiej przetłumaczoną na język ich kraju pochodzenia) o prawach i obowiązkach ucznia, szkoły oraz rodziców. Zaproś rodziców wszystkich nowych uczniów cudzoziemskich na spotkanie. Możesz poprosić ich, by zostali w klasie po oficjalnym rozpoczęciu nowego roku. Aby mieć pewność, że nie będzie nieporozumień, dobrze jest, by w spotkaniu uczestniczyła osoba, która może pomóc w tłumaczeniu. W trakcie spotkania porozmawiajcie o zasadach obowiązujących w szkole, przekaz rodzicom przygotowany wcześniej spis tych zasad.

W pierwszym dniu nauki

- 1. Daj czas na zapoznanie się uczniów.** Zaproponuj uczniom grę, w której będą mieli szansę poznać i zapamiętać imiona nowych kolegów polskich i czeczeńskich. Poproś młodych uchodźców o wyjaśnienie, co oznaczają ich imiona (większość z nich ma ciekawe znaczenie).
- 2. Pozwól nowym uczniom usiąść tam, gdzie chcą.** Być może wybiorą ostatnią ławkę i schowają się w kącie klasy. Pozwól na to. Pomyśl, czy sam chciałbyś siedzieć w pierwszej ławce, w nowej klasie, w nowej szkole, w nowym kraju, wśród nieznanych ludzi. Jeśli przez pierwsze dni czy tygodnie uczniowie cudzoziemscy będą trzymać się we własnym gronie, to pozwoli im poczuć się bezpieczniej. Z czasem sami rozpoczną poszukiwania kontaktu z Polakami. Warto wtedy pomóc im wejść w grono znajdujących się już uczniów polskich.
- 3. Przypomnij zasady panujące w szkole i klasie.** Pamiętaj, że szkolne zasady panujące w kraju pochodzenia Twoich nowych uczniów mogły być nieco odmienne od tych obowiązujących w polskiej szkole. Przygotuj więc dla nich zestaw zasad, o jakich chciałbyś poinformować (np.

w szkole należy zmieniać buty; na lekcje trzeba przychodzić punktualnie; nieobecności należy usprawiedliwiać w formie pisemnej itd.) Uczniom polskim na pewno nie zaszkodzi przypomnienie tych norm, a uczniom cudzoziemskim pomoże poczuć się pewniej (będą wiedzieli, czego się od nich oczekuje). Jeśli młodzi uchodźcy zrozumieją zasady panujące w szkole, będą bardziej skłonni ich przestrzegać.

- 4. Ogłoś konkurs na „przewodnika po szkole”.** Zaproś swoich polskich uczniów do tego, by 2–3 osoby zgłosiły się jako ochotnicy na przewodnika po szkole. Jest to osoba (lub osoby), która pierwszego dnia oprowadza cudzoziemskie dzieci po szkole i pokazuje, gdzie co się znajduje, np. gdzie jest stołówka, biblioteka szkolna, gabinet pielęgniarki, która może pomóc, gdy ktoś gorzej się poczuje. Przewodnicy zazwyczaj też dzielą się opiniami na temat nauczycieli (np. który nauczyciel jest wymagający, a który pobłażliwy).

Przez cały rok szkolny

- 1. Pracuj nad integracją klasy.** Zachęcaj dzieci do pracy w czasie lekcji w zespołach międzykulturowych. Promuj zachowanie tych uczniów, którzy z własnej inicjatywy podejmują różne działania (przedsięwzięcia) z kolegami z innego kraju. Aranżując prace międzykulturowych zespołów, możesz korzystać ze wskazówek zawartych w materiale „Międzykulturowa klasa — jedna grupa?”
- 2. Przygotuj z uczniami słowniczek polsko-czeczeński.** Najlepiej, żeby wisiał w formie plakatu na ścianie w waszej klasie. Wtedy w każdej chwili można spojrzeć i przypomnieć sobie, jak po czeczeńsku i po polsku powiedzieć: *proszę, dziękuję, przepraszam* czy też inne słowa i zwroty przydatne na co dzień.
- 3. Włączaj rodziców w życie szkoły.** Zaproś cudzoziemskich rodziców do rady rodziców. Włączenie ich w taką strukturę przydaje się szczególnie przy rozwiązywaniu nieporozumień, pozwala na zbliżenie między rodzicami. Pytaj rodziców cudzoziemskich uczniów o niezrozumiałe kwestie: o udział dzieci w balu kończącym gimnazjum, w świętach szkolnych, o kalendarz świąt muzułmańskich.
- 4. Zaproś cudzoziemskich uczniów do samorządu klasowego i szkolnego.** W samorządzie powinien być przedstawiciel grupy cudzoziemców. Ułatwi to uczniom cudzoziemskim integrację z polskimi rówieśnikami, a także pozwoli lepiej zrozumieć panujące w szkole zasady.
- 5. Pomagaj rozwiązywać nieporozumienia, omawiaj je z innymi uczniami, zawsze reaguj na przejawy dyskryminacji.** Jesteś dla swoich uczniów wzorem i wyznacznikiem akceptowanych zachowań. Jeśli zobaczą, że nie reagujesz na przejawy dyskryminacji, rozumieją, że można tak robić. Jeśli jasno i konsekwentnie będziesz zwracał na to uwagę i pomagał swoim uczniom pokojowo i konstruktywnie rozwiązywać nieporozumienia, wkrótce i oni się tego nauczą.
- 6. Ustalcie wspólny plan działań międzykulturowych w waszej szkole.** Fakt, że w waszej szkole uczą się dzieci cudzoziemskie, to ogromne wyzwanie dla wszystkich, uczniów, rodziców i nauczycieli. Ale jednocześnie to niezwykła okazja, by poznać inne kultury, rozwinąć w dzieciach ciekawość świata. Organizujcie zatem w szkole przedsięwzięcia, które pokażą międzykulturowy potencjał waszej szkoły i pozwolą z niego czerpać. W każdym roku szkolnym zaplanujcie serię międzykulturowych wydarzeń, np. prezentacje na temat kultury, historii, geografii, warsztaty i pokazy tańca, konkursy wiedzy międzykulturowej.
- 7. Chwalcie się swoimi międzykulturowymi osiągnięciami.** Załóżcie stronę internetową, na której będziecie opisywać wasze międzykulturowe osiągnięcia. Zamieście tam słowniczek, prezentacje, zdjęcia z warsztatów. Zaproście do szkoły dziennikarzy, opowiedzcie o tym, jak korzystacie z różnorodności kulturowej w waszej szkole.

Scenariusze godzin wychowawczych

Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer

Scenariusz 1

Grupa docelowa:

Uczniowie gimnazjum; klasa, w której uczą się uchodźcy lub sami Polacy.

Temat: Uchodźca — kto to taki?

Czas: 45 min. lub 2 x 45 min.

Cele ogólne

- Zapoznanie uczniów z definicją uchodźcy z konwencji genewskiej z 1951 roku.
- Porównanie i pogłębienie wiedzy na temat różnych powodów migracji.

Cele szczegółowe

Uczeń:

- tworzy definicję *uchodźcy* na podstawie otrzymanych materiałów,
- ilustruje przykładami powody prześladowań uchodźców,
- wskazuje różnice między uchodźcą a emigrantem,
- proponuje działania mające na celu ułatwienie uchodźcom odnalezienie się w nowym kraju i nowej szkole.

Metody pracy

- dyskusja kierowana,
- burza mózgów,
- praca z tekstem źródłowym,
- prezentacja.

Materiały

- zdjęcia 4 migrantów- 3–4 komplety,
- wydrukowana definicja uchodźcy (dla każdej grupy + jedna dla nauczyciela),
- kolorowe kartki A3, kleje — dla każdej grupy,
- karton A0, kredki, flamastry.

Przebieg lekcji

1. Wprowadzenie

- Pokaż uczniom obrazki przedstawiające 4 młodych migrantów: zapytaj, skąd ich zdaniem są ci ludzie i dlaczego wyjechali ze swoich krajów.
- Umieść obrazki na tablicy, a między nimi zapisz słowa-kлючe opisujące powody migracji: praca, miłość, nauka, niebezpieczeństwo.
- Przypomnij, że zgodnie z tematem, na lekcji będziecie zajmować się uchodźcami.

Komentarz dla nauczyciela:

Pozwól na chwilę kreatywności, nie chodzi o to, aby uczniowie odgadli prawidłowe odpowiedzi, ale aby pomyśleli o tym, co sprawia, że ludzie migrują.

2. Uchodźca — kto to taki? — zadanie w podgrupach

- Podziel uczniów na 4–5 grup i przedstaw im zadanie do wykonania.
- Każda grupa ma za zadanie ułożyć z rozsypanki poprawną, ich zdaniem, definicję uchodźcy pochodzącą z konwencji genewskiej. Część elementów jest prawdziwa, a część fałszywa i trzeba je odrzucić. Pełną definicję każda grupa ma przykleić na kartce A3.
- Każdej grupie rozdaj materiały potrzebne do wykonania zadania: definicję uchodźcy pociętą na fragmenty, klej, kartkę A3.
- Daj uczniom czas na wykonanie tego zadania (około 20 minut).
- Kiedy skończą, poproś każdą grupę o zaprezentowanie swojej definicji — ważne, aby na tym etapie jeszcze nie komentować poprawności. Niech każda grupa zawiesi swoją definicję na tablicy, aby była widoczna dla wszystkich.
- Kiedy wszystkie grupy zaprezentują swoje propozycje definicji, zapytaj uczniów, która z nich jest, ich zdaniem, najbliższa prawdy lub całkowicie poprawna.
- Zastanówcie się wspólnie nad poszczególnymi elementami tej definicji, poproś uczniów o zilustrowanie przykładami wyliczonych w definicji powodów prześladowań.
- Z każdej definicji wykreście błędne elementy, a poprawne dopiszcie tak, aby powstałe w ten sposób definicje były prawidłowe.
- Podkreśl ważną różnicę między uchodźcami a migrantami. Ci pierwsi często nie mają wyboru i muszą uciekać, aby chronić swoje życie, w drugiej grupie są ludzie, którzy z własnej woli zmieniają kraj zamieszkania, aby realizować swoje plany i marzenia.

3. Podsumowanie.

- Przypomnij o różnicy między uchodźcą a migrantem i zapytaj uczniów, co możemy zrobić, aby ułatwić uchodźcom odnalezienie się w nowym kraju i nowej szkole.
- Zapytaj uczniów, co zapamiętali z zajęć i poproś o wskazanie najciekawszych treści i działań.
- Podziękuj uczniom za zaangażowanie w zajęcia i przygotowanie definicji.

Jeśli masz jeszcze do dyspozycji drugą lekcję:

- Zapisz na tablicy wskazówki uczniów dotyczące tego, co można zrobić, aby ułatwić uchodźcom odnalezienie się w nowym kraju i nowej szkole.
- Podziel uczniów na 4 grupy, każda z nich będzie miała inne zadanie, ale wszystkie będą tworzyły jedną całość: plakaty dotyczące uchodźców.
- Pierwsza grupa spíše na kartkach treść definicji uchodźcy, druga- zilustruje tę definicję.
- Trzecia grupa spíše wskazówki, czwarta- zilustruje je.
- Z tych elementów grupa 1 i 2 wspólnie stworzą plakat „Uchodźca- kto to taki?”, a grupa 3 i 4 przygotują plakat „Witajcie w naszym kraju, witajcie w naszej szkole” .

Załącznik

Definicja uchodźcy pochodząca z konwencji Genewskiej 1951 r.

Uchodźca jest to osoba, która na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa.

Definicja z błędnymi elementami, do pracy dla uczniów

Uchodźca jest to osoba, która wyjeżdża za granicę, na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem, z powodu niskich zarobków i braku perspektyw zawodowych, z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa.

Scenariusz 2

Grupa docelowa:

Uczniowie gimnazjum; klasa, w której uczą się uchodźcy lub sami Polacy.

Temat: *Prawa uchodźców*

Czas: 45 min.

Cele ogólne

- Zapoznanie uczniów z prawami uchodźców wynikającymi z dokumentów krajowych i międzynarodowych
- Pogłębienie świadomości potrzeb uchodźców i praw odpowiadających na te potrzeby.
- Wzmocnienie postawy otwartości wobec uchodźców.

Cele szczegółowe

Uczeń:

- wymienia prawa uchodźców w Polsce,
- zna najważniejsze dokumenty opisujące prawa uchodźców,
- argumentuje konieczność zapewnienia uchodźcom odpowiednich warunków do życia.

Metody

- dyskusja kierowana,
- quiz,
- kalambury (gra)

Materiał

- materiał: prawa uchodźców — dla każdego ucznia,
- quiz z pytaniami dotyczącymi praw uchodźców,
- karton A0, kredki, flamastry, kolorowe kartki A4, kleje.

Przebieg lekcji

1. Wprowadzenie

Przypomnij uczniom definicję uchodźcy i w paru zdaniach wprowadź w temat lekcji, np.

Nasz kraj przyjmuje uchodźców pod swoją opiekę, tak jak kiedyś inne kraje przyjmowały uchodźców z Polski. Goszcząc cudzoziemców u siebie, każdy kraj musi zadbać o nich i zapewnić bezpieczne warunki do życia. Dziś zajmiemy się prawami, jakie uchodźcy mają w Polsce, a szczególnie tymi prawami, które dotyczą szkoły i edukacji.

2. Prawa uchodźców — quiz

- Zapytaj uczniów, jakie, ich zdaniem, prawa mają uchodźcy w Polsce. Jeśli są w klasie uczniowie uchodźcy, warto ich zapytać w pierwszej kolejności.
- Odpowiedzi uczniów zapisz na tablicy.
- Rozdaj każdemu uczniowi dokument: *Prawa uchodźców* i poproś o przeczytanie i podkreślenie w tekście najważniejszych praw.
- Następnie podziel uczniów na 4 zespoły i wyjaśnij zasady quizu: będą dwie rundy pytań, w każdej z nich każda grupa, po kolei będzie odpowiadać na jedno pytanie, za dobrą odpowiedź otrzyma 10 punktów, za połowiczną 5 punktów a za złą 0 punktów. Na odpowiedź uczniowie

mają 15 sekund. Można się naradzać, można zaglądać do dokumentu. W czasie kiedy jedna grupa odpowiada, pozostałe nie mogą nic mówić, nawet jeśli znają odpowiedź.

- Zaproś uczniów do pierwszej rundy i zadaj pytania każdej grupie po kolei. Pamiętaj o notowaniu punktów. W miarę potrzeb wyjaśnij uczniom niezrozumiałe kwestie i przejdź do kolejnej rundy.
- Po zakończonym quizie podsumujcie najważniejsze prawa i dopiszcie do praw spisanych wcześniej na tablicy.

3. Prawa uchodźców — kalambury

- Zaproś uczniów do gry w kalambury i wyjaśnij zasady: ochotnik z każdej drużyny stanie na środku sali, a nauczyciel na ucho powie mu któreś z praw uchodźców. Uczeń ma za zadanie pokazać na migi o jakie prawo chodzi. Tym razem odgadywać może każda drużyna, a ta, która zgadnie, otrzymuje dodatkowe 10 punktów.
- Gra może trwać 1–2 rundy w zależności od dynamiki pracy i pozostałego do końca czasu.
- Po zakończonej grze podlicz punkty, a zwycięzcom pogratuluj i uhonoruj tytułem „Znawców praw uchodźców”

4. Podsumowanie.

- Na zakończenie zapytaj uczniów, które z tych praw są dla nich najważniejsze oraz jakie jeszcze prawa chcieliby mieć, gdyby byli uchodźcami.
- Podziękuj uczniom za zaangażowanie w zajęcia i pogratuluj wiedzy z zakresu praw uchodźców.

Materiały dla nauczyciela

Opracowanie: Fundacja Polskie Forum Migracyjne

Najważniejsze dokumenty, które opisują prawa uchodźców to:

- **Konwencja Genewska dotycząca Statusu Uchodźcy z 1951 roku, podpisana przez Polskę w 1991 roku,**
- **Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej,**
- **ustawa o systemie oświaty,**
- **ustawa o pomocy społecznej.**

Osoba, który otrzyma status uchodźcy, ma takie same prawa jak obywatele kraju goszczącego. Każde dziecko ma prawo do edukacji. Przypomina o nim Konwencja Praw Dziecka, a także Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w art. 70.

Zgodnie z Konstytucją RP, edukacja w Polsce jest obowiązkowa dla wszystkich dzieci, także dzieci cudzoziemskich. Dzieci-uchodźcy mają prawo do korzystania z bezpłatnej edukacji na wszystkich poziomach edukacji w Polsce, także w szkołach artystycznych; Dzieci z pobytem tolerowanym i dzieci ubiegające się o status uchodźcy mają prawo do bezpłatnej edukacji na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i średnim.

Prawo do nauki języka polskiego

Dzieci ubiegające się o status uchodźcy mają prawo do bezpłatnych lekcji języka polskiego, (w wymiarze co najmniej 2 godzin tygodniowo), które pozwolą im korzystać z publicznego systemu edukacji (dyrektywa UE o minimalnych standardach przyjmowania osób ubiegających się o status uchodźcy (2003/9/EC z 27 stycznia 2003, polska ustawa o ochronie cudzoziemców, art. 61).

Prawo do nauki własnego języka i zachowania kultury

Szkoła ma obowiązek wspierać uczniów w zachowywaniu ich tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej, a także w zachowaniu ich języka (art. 13 ustawy o systemie oświaty).

Prawo do wychowania dzieci w duchu własnej religii i kultury daje też wszystkim rodzicom w Polsce Konstytucja RP (art. 48).

Lekcje religii

Nauka religii w polskiej szkole odbywa się za zgodą rodziców, lekcje religii nie są jednak w Polsce obowiązkowe. Dzieci cudzoziemskie nie muszą więc uczestniczyć w lekcjach religii. Szkoła ma obowiązek zapewnić opiekę/alternatywne zajęcia dla dzieci, które w lekcjach religii nie uczestniczą (art. 12 ustawy o systemie oświaty). W szkole można nauczać religii związków wyznaniowych formalnie zarejestrowanych w Polsce.

Prawo do studiów

Art. 43.1 i 43.2 ustawy o szkolnictwie wyższym daje uchodźcom prawo do bezpłatnego studiowania (na takich samych warunkach jak obywatelom polskim). Osoby z pobytom tolerowanym i cudzoziemcy o innych statusach prawnych mogą korzystać ze szkolnictwa wyższego w Polsce, ale za odpłatnością.

Wsparcie socjalne

Dzieci ubiegające się o status uchodźcy mają prawo do pomocy socjalnej niezbędnej do pełnego korzystania z edukacji na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum m.in. zakupu podręczników (art. 61 ustawy o ochronie cudzoziemców na terytorium RP). Dzieci-uchodźcy i dzieci objęte pobytom tolerowanym mają prawo do korzystania ze wszystkich form wsparcia socjalnego oferowanym dzieciom w trudnej sytuacji, w tym stypendiów socjalnych i naukowych (art. 90 ustawy o systemie oświaty).

Pytania do QUIZU

1. Czy młodzi uchodźcy mają prawo, czy obowiązek chodzić do szkoły?
2. Czy dzieci, które otrzymały status uchodźcy, mogą uczyć się w szkołach sportowych, muzycznych, baletowych itp.?
3. Czy młodzi ludzie, którzy otrzymali zgodę na pobyt tolerowany, mają prawo do bezpłatnych studiów w Polsce?
4. Ile godzin dodatkowych zajęć z języka polskiego ma obowiązek zapewnić szkoła dzieciom cudzoziemskim?
5. Czy uczniowie czeczeńscy w szkole mają prawo podtrzymywać swoje tradycje kulturowe i religijne?
6. Czy w szkole polskiej można uczyć islamu na lekcjach religii?
7. Czy dzieci oczekujące na status uchodźcy mają prawo otrzymać pomoc na zakup podręczników i innych pomocy naukowych?
8. Czy dzieci, które otrzymały status uchodźcy i są wyjątkowo zdolne, mogą otrzymać stypendium naukowe?

Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer

Scenariusz 3

Grupa docelowa: Uczniowie gimnazjum; klasa, w której uczą się chrześcijanie i muzułmanie¹.

Temat: *Muzułmanin, chrześcijanin dwa bratanki* — konkurs.

Czas: 45 min.

Cel ogólny:

- Uświadomienie uczniom podobieństw między religiami oraz pokazanie wspólnych wartości cenionych zarówno przez muzułmanów, jak i chrześcijan.

Cele szczegółowe

Uczeń:

- wskazuje podobieństwa i różnice między światem islamu i światem chrześcijańskim,
- nazywa wartości wspólne wysoko cenione w obu religiach,
- pracuje w zespole (integruje się z grupą).

Metody

- konkurs

Materiały

- materiały do przeprowadzenia konkursu (załącznik 1),
- flamastry: żółty i zielony,
- ewentualnie nagrody (np. słodycze),
- tablica i kreda/mazaki.

Przebieg lekcji:

1. Wprowadzenie

Zaproś uczniów do udziału w konkursie. Podkreśl, że dzięki udziałowi w nim uczniowie dowiedzą się różnych ciekawych rzeczy o swoich religiach (czyli o islamie i chrześcijaństwie), ale będzie to również sprawdzian ich wiedzy.

2. Konkurs: „Co o sobie wiemy, w czym jesteśmy podobni”

Podziel klasę na mniejsze grupy (4–5 osobowe). Ważne, żeby w każdej grupie znaleźli się przedstawiciele obu religii.

Zaproś uczniów do udziału w konkursie i przedstaw zasady konkursu.

¹ Zajęcia, po lekkiej modyfikacji, można przeprowadzić także w klasie, w której są sami chrześcijanie.

Zasady konkursu:

- W konkursie jest 6 rund — każda runda to jedno zadanie.
- Podczas poszczególnych rund każdy zespół otrzyma zadanie (w ramach danej rundy wszystkie zespoły otrzymują takie samo zadanie), informację ile czasu jest na wykonanie danego zadania oraz materiały niezbędne do wykonania zadania.
- Po zakończeniu prac zespołów lub/i upływie czasu na wykonanie zadania nauczyciel podchodzi do każdej z grup i sprawdza poprawność udzielonych odpowiedzi — przydziela punkty.
- Za dobrze wykonane zdanie (w całości) zespół dostaje 10 punktów. Za zadanie wykonane poprawnie w ok. 50% 5 punktów, a za błędną odpowiedź 0 punktów.
- Po przydzieleniu punktów nauczyciel zapisuje punktację na tablicy.

Pod koniec każdej rundy (po zapisaniu punktów zespołów na tablicy), przypomnij całej klasie, na czym polegało zadanie. Podaj poprawne odpowiedzi i jeśli jest to istotne, dodaj do nich komentarz.

Po przejściu przez wszystkie rundy konkursu podlicz punkty zespołów i ogłoś, który zespół zajął 1, 2 i 3 miejsce. Rozdaj nagrody (jeśli przewidziałeś je w konkursie).

3. Podsumowanie

Zapytaj uczniów, czego nauczyli się, biorąc udział w konkursie. Co było dla nich najciekawsze?

Uwaga! Temat podobieństw między uczniami będącymi wyznawcami różnych religii można kontynuować na kolejnej lekcji.

Grupa docelowa:

Uczniowie gimnazjum; klasa, w której uczą się chrześcijanie i muzułmanie; klasa, która brała już udział w konkursie: „Co o sobie wiemy, w czym jesteśmy podobni”.

Temat: Muzułmanin, chrześcijanin dwa bratanki — nasze wartości.

Czas: 45 min

Cele ogólne

- Utrwalenie w uczniach świadomości wspólnych wartości — budowanie poczucia wspólnoty.
- Pogłębienie integracji uczniów.

Cele szczegółowe

Uczeń:

- nazywa wartości wspólne, wysoko cenione w obu religiach,
- graficznie przedstawia wybrane wartości,
- pracuje w zespole (integruje się z grupą),
- prezentuje wyniki wspólnej pracy.

Metody

- burza mózgów,
- prezentacja.

Materiały

- duże kartki z bloku flipczartowego (po jednej dla każdego zespołu),
- różnokolorowe flamastry,
- wycinki z gazet,

- klej i nożyczki (kilka sztuk na zespół),
- tablica i kreda/mazaki.

Przebieg lekcji:

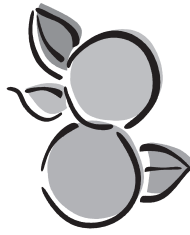
1. Przypomnij uczniom wypisane przez nich wartości wspólne dla chrześcijan i muzułmanów (lista wartości powinna powstać w efekcie pracy zespołów w konkursowym zadaniu nr 6).
2. Poproś uczniów, by usiedli razem w tych samych zespołach, w których pracowali na poprzedniej lekcji.
3. Powiedz, że teraz praca zespołów będzie polegała na stworzeniu plakatów: „Nasze wspólne wartości”, czyli na graficznym przedstawieniu 2–3 wartości wybranych spośród tych znajdujących się na liście. Do wykonania plakatów będą mogli użyć dostarczonych materiałów.
4. Kiedy uczniowie skończą wykonywać plakaty, poproś, by zaprezentowali swoje prace na forum klasy.

Załącznik 1 Zadania do przeprowadzenia konkursu

Poniżej znajdują się materiały do poszczególnych zadań w konkursie. Każdy zespół uczniów powinien dostać swój egzemplarz materiałów do każdego zadania. Skopiują materiały tyle razy, ile zespołów przewidujesz

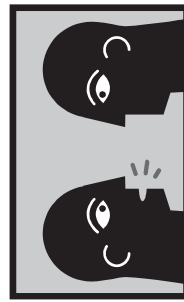
1. Co znaczy Allah po polsku?

Które z poniższych symboli związane są z chrześcijaństwem, a które z islamem?



.....

2. Jakie są obowiązki muzułmanina?



.....

Które z obowiązków muzułmanina są także ważne dla dobrego chrześcijanina?

.....

3. Spośród wymienionych poniżej postaci, rzeczy i symboli na żółto zaznaczcie te, które są ważne dla chrześcijan. Na zielono zaznaczcie te, które są ważne dla muzułmanów.
 UWAGA! Niektóre mogą być wspólne dla chrześcijan i muzułmanów, a niektóre mało istotne z punktu widzenia obu religii.

Jezus	Częstochowa	Mahomet	cerkiew	ziemia	kolor złoty	turban
	Anioł Gabriel	Mekka	Adam	wieża		
	Maria	kolor czerwony	Jerozolima			
kościół	Fatima	Maroko	Stary Testament			
Koran	Gdańsk	kolor zielony				

4. Połączcie ze sobą poniższe terminy:

Kościół	Imam
Niedziela	Koran
Biblia	Półksiężyc
Ksiądz	Piątek
Post	Meczet
Częstochowa	Ramadan
Krzyż	Mekka

5. Co całuje papież?

Zdjęcie przedstawiające papieża Jana Pawła II całującego Koran.

Źródło: <http://wiadomosci.onet.pl/jp2/5168,1702,1319411,text.html>

6. Przeczytajcie poniższe dokumenty. Następnie wypiszcie, przynajmniej 5 wspólnych wartości dla chrześcijan i muzułmanów.

Fragment artykułu opublikowanego w Gazecie Wyborczej: Benedykt XVI do muzułmanów: Są napięcia między wyznawcami różnych religii, ale to wina manipulacji, autor: Tomasz Bielecki

Benedykt XVI odwiedził dziś królewski meczet Hasajna bin Talala w Ammanie. Wezwał muzułmanów do wspólnego szukania prawdy i porozumienia. (...) Benedykt XVI — (...) mówił w sobotę o tym, co łączy i upodabnia, a nie dzieli islam i chrześcijaństwo. (...) — Jako wierzący w jednego Boga wiemy, że **rozum ludzki** jest darem samego Boga i że wznosi się on na najwyższy poziom, gdy jest oświetlany światłem prawdy Bożej — stwierdził Benedykt XVI.

Źródło: http://wyborcza.pl/1,76842,6589299,Benedykt_XVI_do_muzulmanow__Sa_napięcia_miedzy_wyznawcami.html#ixzz0yUN7Zjg8

Fragment artykułu opublikowanego na portalu: religie.wiara.pl: Islam w nauczaniu Jana Pawła II, autor: Adam Wąs

Jan Paweł II z wielkim szacunkiem odnosił się do duchowego dziedzictwa muzułmanów. Dawał temu wyraz, podejmując ich w Watykanie oraz w czasie swoich pielgrzymek do krajów muzułmańskich. Papież zwracał się do wyznawców islamu jak do braci i siostr w wierze, którzy w duchu Abrahama czczą jednego Boga. W swoich wypowiedziach podkreślał wspólne obu tradycjom elementy doktrynalne, do których zaliczał: wiarę i oddawanie czci temu samemu Bogu, posłuszeństwo Bożej woli, przygotowanie się na Sąd Ostateczny, wiarę w zmartwychwstanie i życie wieczne. Prawdy te z kolei stanowią podstawę tych samych wartości i zasad moralnych. Papież nawoływał więc do dawania wspólnego świadectwa, by w ten sposób pomóc innym w poszukiwaniu Boga. Do wspólnych spraw zaliczał: zatroskanie o wymiar duchowy człowieka, **życie według zasad moralnych i propagowanie wartości duchowych** w świecie zagrożonym przez materializm i konsumpcjonizm, **promowanie sprawiedliwości społecznej i pokoju, niesienie pomocy ofiarom kataklizmów i klęsk żywiołowych, wsparcie uchodźców i przesiedlowanych, zaangażowanie w rozwiązywanie konfliktów politycznych oraz obronę rodziny i ludzkiego życia.**

Źródło: <http://religie.wiara.pl/doc/471756.Islam-w-nauczaniu-Jana-Pawla-II>

Fragment tekstu: „Islam między stereotypem a rzeczywistością” Piotr Kłodkowski, Agata Marek, Vox Humana, Warszawa 2006, s.61

Islam bardzo często określany jest przez swych wyznawców oraz badaczy jako religia pokoju i tolerancji. Naturalnie, takie określenia znajdują swoje uzasadnienie zarówno w świętej księdze islamu — Koranie, jak również w tradycji Proroka Muhammada — hadisach. **Cnota przebaczenia, miłosierdzia**, nawoływanie do **opieki** nad wdowami i sierotami, a także **uprzejmość i gościnnność** wobec przybyśza są nieustannie podkreślane w licznych komentarzach tworzonych na przestrzeni wieków. Z kolei **tolerancja** wobec innowierców czerpie swoje uzasadnienie chociażby z wersetu 256 sury II Kranu, mówiącej o braku przymusu w religii. W praktyce miało to oznaczać, że zarówno chrześcijaństwo jak i żydzi zostali uznani za ludy Księgi — ahl al.-kitab, mające prawo do swobodnego praktykowania swojej religii (...).

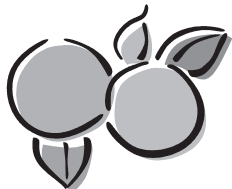
Załącznik 2

Materiał dla nauczyciela: odpowiedzi do konkursu

1. Co znaczy Allah po polsku? Bóg

Które z poniższych symboli związane są z chrześcijaństwem, a które czy islamem?

Które z poniższych symboli związane są z chrześcijaństwem, a które z islamem?



chrześcijaństwo

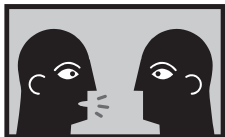
islam

Komentarz dla nauczyciela:

Arabskie słowo „Allah” w dosłownym tłumaczeniu znaczy „Bóg”. Warto powiedzieć dzieciom, że wyznawcy islamu, chrześcijaństwa a także judaizmu (czyli religii monoteistycznych) wierzą w tego samego Boga, lecz inaczej go sobie wyobrażają. Chrześcijanie uważają, że Bóg jest w Trójcy Świętej, muzułmanie, że Bóg jest jeden i niepodzielny.

Dywanik modlitewny — każdy muzułmanin kiedy się modli, musi zachować czystość. Do modłów rozkładany jest więc dywanik (o ile modlitwa nie odbywa się w meczecie.)

2. Jakie są obowiązki muzułmanina?



wyznanie wiary

modlitwa

post

jałmużna

pielgrzymka

Które z tych działań/czynności powinien wykonywać dobry chrześcijanin?

Właściwie wszystkie — nie ma przykazania, że musi brać udziału w pielgrzymce, ani dawać jałmużnę, ale dobrze byłoby, gdyby to robił.

Komentarz dla nauczyciela:

Wyznanie wiary to pierwszy obowiązek muzułmanina. Wiarę wyznaje się poprzez powiedzenie: „Nie ma innego bóstwa prócz Boga, a Mahomet jest jego wysłannikiem”.

Modlitwa — każdy muzułmanin powinien modlić się 5x dziennie: przed świtem, w południe, po południu, po zachodzie słońca, przed nadejściem nocy — kierunek modłów to Mekka, przed modlitwą należy się obmyć.

Post — obchodzony w ramadanie — dziewiątym miesiącu kalendarza arabskiego (to kalendarz lunarny — księżycowy), polega na niejedzeniu i niepicciu od wschodu do zachodu słońca, trwa 29–30 dni.

Jałmużna — każdy, kogo na to stać, powinien przekazać jakiś datek, dar biednym.

Pielgrzymka — raz w życiu każdy muzułmanin powinien odbyć pielgrzymkę do świętego miejsca, czyli do Mekki, która obecnie znajduje się na terenie Arabii Saudyjskiej (tam urodził się prorok Mahomet).

Warto powiedzieć (przypomnieć) dzieciom, jak w chrześcijaństwie (katolicyzmie) wyglądają post, wyznanie wiary (ma miejsce podczas chrztu), modlitwa, pielgrzymka i ewentualna jałmużna (np. poprzez organizacje humanitarne). Do opowiadania o poszczególnych zwyczajach warto zapraszać dzieci polskie.

3. Odpowiedzi do zadania wraz z komentarzem dla nauczycieli:

Ważne dla chrześcijaństwa i islamu	Ważne dla chrześcijaństwa	Ważne dla islamu
Jezus — dla chrześcijan Jezus jest synem Boga, dla muzułmanów jest prorokiem (czyli wysłannikiem Boga). Po arabsku Jezus to Isa.	Cerkiew — miejsce kultu Boga, przeznaczone do odprawiania nabożeństw przez <u>prawosławnych</u> wyznawców chrześcijaństwa. Uwaga: warto uzmysłwić uczniom, że cerkiew i kościół to nie to samo. Szczególnie, uczniowie — niechrześcijanie mogą nie być tego świadomi.	Mahomet — żył w latach 570–632, największy prorok islamu. To jemu został objawiony Koran (ok. 610 r. archanioł Gabriel objawił mu pierwsze wersety Koranu). Początkowo działał w Mekce, gdzie się urodził. Później przeniósł się do Medyny, gdzie założył pierwszą gminę muzułmańską.
Anioł Gabriel — w chrześcijaństwie i w islamie jest to jeden z najwyższych rangą aniołów — w chrześcijaństwie zwiastował narodzenie Jana Chrzciciela oraz przekazał wiadomość Marii Pannie, że urodzi Jezusa; w islamie był wysłannikiem Boga i przewodnikiem proroka Mahometa któremu podyktował Koranu.	Kościół — miejsce kultu Boga, przeznaczone do odprawiania nabożeństw przez chrześcijan, którzy są katolikami.	Kolor zielony — kolor symbolizujący islam, był to ulubiony kolor Mahometa.
Adam — zarówno przez chrześcijan jak i muzułmanów uznawany jest za pierwszego człowieka. Islam uznaje go również za pierwszego proroka.	Kolor żółty — wraz z kolorem białym jest uznawany za kolor papieski (od XIX w.), żółty to symbol złota i słońca, czegoś boskiego, mocy i dobra, biały to symbol czystości.	Koran — święta księga islamu objawiona prorokowi Mahometowi (powstawała w latach 610 -632). Słowo „Koran” pochodzi od arabskiego słowa al-kur’ān, które oznacza „recytację”, ponieważ pierwotnie Koran przekazywano ustnie. Według islamu i samego Koranu jego twórcą jest Bóg.

Ważne dla chrześcijaństwa i islamu	Ważne dla chrześcijaństwa	Ważne dla islamu
Fatima — <i>Fatima to imię córki Mahometa. Fatima to również nazwa miejscowości w Portugalii, gdzie znajduje się klasztor oraz figura Matki Boskiej. W 1917 r. Matka Boska objawiła się 3 miejscowym pastierzom. Teraz do Fatimy pielgrzymuje wielu chrześcijan.</i>	Częstochowa — <i>główny ośrodek kultu maryjnego w Polsce. Miasto, do którego pielgrzymuje wielu polskich chrześcijan (katolików). Znajduje się tam bazylika i klasztor na Jasnej Górze z uważanym za cudowny obrazem Matki Boskiej Częstochowskiej.</i>	Mekka — <i>centrum religijne islamu i najświętsze miasto muzułmanów — miejsce urodzenia Mahometa i objawienia mu części Koranu. Każdy muzułmanin powinien choć raz w życiu odbyć pielgrzymkę do Mekki (o ile pozwoli mu na to zdrowie i majątek).</i>
Jerozolima — <i>w islamie Jerozolima jest trzecim po Mekce i Medynie świętym miastem — Mahomet odbył do Jerozolimy nocną pielgrzymkę na swoim koniu nazwanym Burak; dla chrześcijan jest to miejsce święte, gdzie poniósł śmierć Chrystus.</i>		
Stary Testament — <i>dla chrześcijan jest to część Pisma Świętego (Biblii); dla muzułmanów również jest to święta księga, która podobnie jak Koran została na drodze objawienia przekazana ludziom przez Boga.</i>		
Maria — <i>w islamie i w chrześcijaństwie uznawana jest za matkę Jezusa, który został poczęty bez udziału człowieka; po arabsku Maria to Marjam.</i>		

4. Odpowiedzi do zadania:

kościół — meczet, niedziela — piątek, Biblia — Koran, ksiądz — imam, post — Ramadan, Częstochowa — Mekka, Krzyż — Półksiężyc

5. Odpowiedź do zadania:

Papież w rękę trzyma i całuje Koran (można poznać po zielonym kolorze księgi).

Komentarz dla nauczyciela:

Warto cudzoziemskim uczniom wyjaśnić, kim dla katolików jest papież, jaką funkcję pełni (w islamie nie ma podobnej funkcji).

6. Wartości, jakie uczniowie mogą wypisać to, np.: rozwój rozumu (daru Boga) poprzez naukę, bycie sprawiedliwym, pomoc innym, pomoc rodzicom, uprzejmość, gościnność, tolerancja.

Komentarz dla nauczyciela:

Podsumowując to zadanie, poproś każdy z zespołów, by na głos odczytał wartości wskazane jako wspólne dla chrześcijan i muzułmanów. Zapisz wszystkie wymienione wartości na tablicy. Zapytaj uczniów, czy jeszcze coś dodaliby do tej listy. Sprawdź, czy uczniowie rozumieją poszczególne terminy, np. tolerancja.

Pamiętaj, żeby po przeprowadzonej lekcji przepisać listę wartości. Tak sporządzony spis wartości będzie punktem wyjścia do kolejnego zadania, które uczniowie mogą wykonać po zakończeniu konkursu/ na następnej lekcji.

Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer

Scenariusz 4

Grupa docelowa

Uczniowie gimnazjum (klasa monokulturowa lub międzykulturowa)

Temat: *Ile jest kultur w jednej kulturze?*

Czas: 45 min.

Cel ogólny

- Uświadomienie uczniom, że ich własne życie jest ciekawsze dzięki międzykulturowym spotkaniom ludzi.

Cele szczegółowe

Uczeń:

- opowiada o swoich ulubionych potrawach,
- nazywa potrawy regionalne,
- wskazuje korzyści dla Polaków i Polski wynikające z obecności cudzoziemców,
- wskazuje korzyści z różnorodności kulturowej,
- określa swoje umiejętności.

Metody

- dyskusja kierowana,
- gra dydaktyczna.

Materiały

- duży obrazek lub zdjęcie frytek,
- tablica i kreda/mazaki,
- kartki A4,
- długopisy,
- kredki.

Przebieg lekcji:

1. Wprowadzenie

- Pokaż uczniom zdjęcie frytek i zapytaj, co jest na zdjęciu i kto z nich lubi tę potrawę.
- Kiedy już uczniowie opowiedzą na pytania, poproś ich o to, by podali inne potrawy, które lubią jeść¹. Zapisz je na tablicy.
- Odnieś się do stworzonej listy — po pierwsze opowiedz uczniom o pochodzeniu frytek, wskaż także na inne potrawy, które wywodzą się z cudzoziemskich kuchni.
- Zaproś uczniów do rozmowy. Zapytaj, jak myślą: Czy ich pradiadkowie, dziadkowie mieli okazję jeść te wszystkie dania? Czy kiedyś były one tak łatwo dostępne?
- W podsumowaniu rozmowy zwróć uwagę uczniów na fakt, że podczas spotkań ludzi z różnych krajów, kultur mogą oni wzajemnie dużo się od siebie nauczyć.

¹ Dopytuj uczniów o potrawy, które nie są typowo polskie.

2. Zaprosz uczniów do udziału w zabawie, która pokaże korzyści ze spotkań ludzi różnych kultur:

- Pokaż uczniom zapisane na tablicy poniższe terminy oraz nazwy krajów:

Capoeira	Chiny
Czekolada	Hiszpania
Pomidory	Indie
Flamenco	Brazylia
Cyfry arabskie	USA
Rap	Kraje arabskie
Fajerwerki	Meksyk
Internet	USA
Bawełna	Indie
Mydło	Ameryka Południowa

- Powiedz, że zadaniem uczniów jest połączenie krajów z wypisanymi terminami, czyli wskazanie skąd ich zdaniem pochodzi dana rzecz, umiejętność (→ ten, kto uważa, że zna odpowiedź podnosi rękę do góry).
- Sukcesywnie odnoś się do wskazań uczniów — opowiedz nieco więcej o pochodzeniu każdej z rzeczy i umiejętności z listy².

3. Podsumowanie

W ramach podsumowania poproś uczniów, by każdy na jednej kartce A4 odrysował swoją dłoń. Następnie w środku schematu umieścił swoje imię. W kontury palców uczeń wpisuje nazwy rzeczy/umiejętności, które lubi/posiada a które pochodzą z innych kultur (mogą być te, o których już była mowa na lekcji)

Jeśli wystarczy czasu, poproś uczniów, by swoje rysunki ozdobili. Przekaż im informację, że pod koniec lekcji zbierzesz rysunki i ozdobisz nimi klasę.

² Szersze informacje na temat pochodzenia poszczególnych rzeczy i umiejętności znajdziesz w załączniku do scenariusza

Załącznik 1

Materiały dla nauczyciela

Odpowiedzi do zagadki:

Capoeira — Brazylia, czekolada — Meksyk, pomidory — Ameryka Południowa, flamenco — Hiszpania, Cyfry arabskie — Indie, Rap — USA, fajerwerki — Chiny, Internet — USA, Bawełna — Indie, Mydło — Kraje arabskie

Frytki — pochodzą z Belgii, z miasta Dinant. Przypuszcza się, że pomysł na frytki zrodził się, gdy w zimie (ze względu na grubą lod) niemożliwe było odławianie małych ryb, które tradycyjnie smażone są na głębokim oleju. Smażone rybki zastąpione zostały smażonymi ziemniakami pociętymi na małe kawałki (mniej więcej wielkości owych rybek). Szybko okazało się, że tak przyrządzone ziemniaki są bardzo smaczne. Myśląc o frytkach, warto pamiętać, że ich wynalezienie przez Belgów nie byłoby możliwe, gdyby nie zostały przywiezione do Europy z Ameryki Południowej.

Capoeira — brazylijska sztuka walki wywodząca się z tradycji afrykańskiej. Została stworzona przez niewolników w Brazylii i stała się dla nich sposobem na manifestowanie odrębności kulturowej, sposobem rozrywki oraz zabawy pozwalającej zapomnieć o codziennej niedoli. Wywodzi się z rytualnych tańców plemion afrykańskich i łączy w sobie rytmy oraz charakterystyczne pozycje.

Czekolada — czekolada już 1000 lat przed Chrystusem ceniona była przez Majów i Azteków. Aztekom zawdzięczamy nazwę czekolada — „chocolatl” (co w języku Azteków znaczy: gorąca ciecz). Do dziś nazwa ta jest podobna w większości języków świata. Aztecki władca Montezuma w 1519 roku poczęstował hiszpańskich przybyszów tym pysznym napojem. Wśród darów, jakie Kolumb przywiózł z wyprawy na dwór króla Hiszpanii, były między innymi niepozornie wyglądające brązowe ziarna kakaowca.

Pomidory — do Polski przybyły w XVI w. wraz z królową Boną, do Europy, podobnie jak ziemniak, trafiły po 1492 r., czyli po odkryciu Ameryki przez Krzysztofa Kolumba. Początkowo były one używane jako krzaki ozdobne, a ich obecnie niezwykle smaczne owoce uważano za trujące.

Warto sobie uzmysłowić, że bez pomidora nie byłoby wielu smacznych potraw, np. spaghetti bolognese i oczywiście, królującego na wszystkich kontynentach keczupu.

Flamenco — Cyganie, którzy wieki temu przybyli do Europy (Hiszpanii) z Indii, rozwinęli piękną sztukę tańca i śpiewu flamenco. W tańcu flamenco dopatrzeć się można wielu elementów tańca hinduskiego, takich jak ruchy ramion, dłoni i palców.

Cyfry arabskie — cyfry stosowane obecnie powszechnie na całym świecie do zapisywania liczb, pochodzą z krajów arabskich, do których z kolei przywędrowały z Indii.

Rap — gatunek muzyczny powstały w Nowym Jorku w Stanach Zjednoczonych Ameryki we latach 70. XX wieku, zainicjowany przez Afroamerykanów i Latynosów. Od momentu powstania w nowojorskiej dzielnicy Bronx hip-hop rozprzestrzenił się na cały świat. Polega na rytmicznym wypowiedaniu słów i ich rymowaniu.

Fajerwerki — inaczej sztuczne ognie (słowo fajerwerki pochodzi od niemieckiego słowa *Feuerwerk*), pochodzą z Chin. Pierwsze znane pokazy sztucznych ogni zorganizowano na dworze cesarskim w Chinach XII wieku. W fajerwerkach zastosowano proch, który już w IX w. wynalazł chiński chemik.

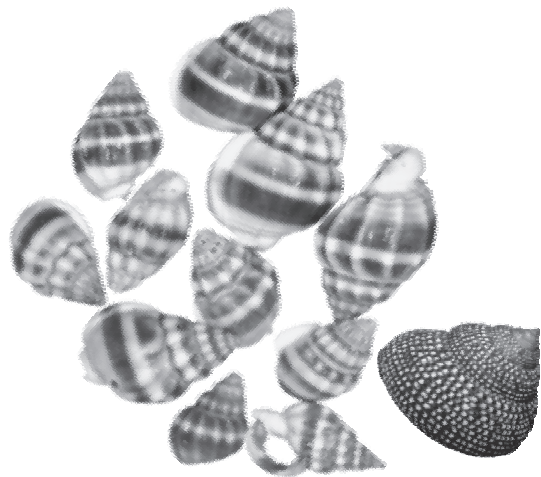
Internet — ogólnosiwiatowa sieć komputerowa wynaleziona w USA. Prace nad powstaniem Internetu rozpoczęto w końcu lat 60-tych XX wieku, kiedy to na zlecenie wojska prowadzono badania nad siecią komputerową, która mogłaby funkcjonować w warunkach wojny (np. gdyby była częściowo zniszczona).

Bawełna — pierwszym centrum uprawy bawełny były Indie (już 3 tysiące lat p.n.e.). Wiadomość o tym, że mieszkańcy Indii powszechnie noszą ubiory bawełniane, podaje grecki historyk Herodot (V wiek p.n.e.), który o bawełnie pisał: „W Indiach rośnie roślina, która zamiast owocu rodzi wełnę”.

Mydło — Arabowie połączyli olejki roślinne z wodorotlenkiem sodowym i olejkami aromatycznymi, tworząc w ten sposób r mydła, którego używamy do dziś.

Część III

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK



Dobre praktyki – ze świata

Przygotowując tę publikację, autorzy odwiedzili inne kraje w poszukiwaniu dobrych praktyk w nauczaniu cudzoziemców-nastolatków. Oto garść przykładów działań, które w innych krajach przynoszą dobre efekty.

Osoba kontaktowa

W szkole funkcjonuje osoba odpowiedzialna za nowo przyjmowanych cudzoziemskich uczniów. Zadaniem takiej osoby jest upewnienie się, że uczeń będzie właściwie potraktowany, a wszystkie procedury zostaną dopełnione. W rezultacie — ktoś w szkole czuje się odpowiedzialny za właściwe przyjęcie dzieci, służy informacją o dziecku innym nauczycielom, a także pomaga szkole nawiązać kontakty z instytucjami/osobami ważnymi z perspektywy edukacji dziecka czy jego funkcjonowania w szkole.

Taka osoba szuka tłumacza, gdy to potrzebne, kontaktuje się z organizacjami pozarządowymi lub instytucjami odpowiedzialnymi za status prawny dziecka. Nie jest to powiernik dziecka czy jego przewodnik kulturowy (przynajmniej nie pełni takiej roli z założenia).

(Dobra praktyka z Peterborough w Wielkiej Brytanii)

Wstępny wywiad

Przed przyjęciem do szkoły lub na początku pobytu dziecka w szkole wybrany nauczyciel przeprowadza wywiad-rozмовy z dzieckiem oraz jego rodzicami na temat predyspozycji, doświadczeń edukacyjnych i szczególnych potrzeb dziecka/nastolatka. Takie rozmowy są prowadzone ze wszystkimi dziećmi cudzoziemskimi, ale pełnią szczególnie ważną rolę w przypadku nastolatków — które po prostu mają za sobą więcej życiowych doświadczeń.

Celem rozmowy jest zebranie informacji o uczniu, które są istotne szczególnie w przypadku ustalenia odpowiedniego dla niego poziomu edukacji, ale też doboru form dodatkowego wsparcia, których uczeń może potrzebować. Uzyskane podczas wywiadu dane otrzymuje nauczyciel/nauczyciele uczący dziecko. Niektóre informacje są też przekazywane klasie, w której cudzoziomec będzie się uczyć (np. kraj pochodzenia, imię dziecka, jego zainteresowania).

Tematy poruszane w rozmowie to:

- Kompetencja językowa dziecka — znajomość języka kraju obecnego pobytu, ale też poziom znajomości własnego języka oraz innych języków obcych w mowie i w piśmie.
- Otrzymane wcześniej wykształcenie — ile lat dziecko spędziło w szkole, gdzie, w jakim kraju było nauczane, jak samo ocenia swoje osiągnięcia szkolne z przeszłości, czy chodziło do szkoły systematycznie, czy miało przerwę w pobieraniu edukacji, jakich przedmiotów się uczyło.
- Język, w jakim dziecko komunikuje się w rodzinie.
- Zainteresowania i pasje — czy dziecko uprawiało wcześniej sporty, miało osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, czy ma hobby albo ulubione przedmioty szkolne (poznanie zainteresowań dziecka jest przydatne w budowaniu motywacji do nauki, nauczanie języka oparte o tematykę związaną z hobby przyspiesza proces uczenia się dziecka)
- Trudności edukacyjne — czy dziecko miało wcześniej trudności z edukacją lub jakiegokolwiek dodatkowe potrzeby edukacyjne.

- Sytuacja prawna dziecka — czy jego pobyt w kraju jest już uregulowany.
- Sytuacja rodzinna dziecka — z kim dziecko przebywa w kraju, gdzie mieszka.
- Zdrowie — jeśli dziecko ma kłopoty ze zdrowiem, szkoła powinna o tym wiedzieć. Nauczyciel pyta, czy dziecko miało badania słuchu, wzroku, czy nosi/nosiło okulary, czy przyjmuje regularnie jakieś leki (w ciągu dnia, gdy trwają lekcje).

Wiedza uzyskana dzięki takiej rozmowie pomoże później ustalić, czy ewentualne trudności szkolne dziecka są efektem bariery językowej, czy też innych dysfunkcji. Ta wiedza jest niezbędna, aby skutecznie uczyć dziecko.

(Dobra praktyka z Biura Edukacji Urzędu Miasta Peterborough, Wielka Brytania)

Wstępna ocena kompetencji ucznia

Po wstępnej rozmowie, w pierwszym tygodniu pobytu dziecka w szkole prowadzona jest kolejna rozmowa — z dzieckiem. Ma ona na celu ustalenie poziomu kompetencji przedmiotowej dziecka w różnych dziedzinach: językowej, z matematyki, fizyki i innych przedmiotów nauczanych w szkole.

Na podstawie rozmowy szkoła przygotowuje rodzaj planu pracy z konkretnym uczniem — organizuje dodatkowe lekcje języka oraz przedmiotowe lekcje wyrównawcze (gdy to jest potrzebne). Wykorzystuje wiedzę o zainteresowaniach ucznia, aby zaproponować mu zajęcia dodatkowe albo umożliwić pozytywną prezentację siebie na forum szkoły lub klasy. Informacje o pasjach ucznia są też wykorzystywane do budowania materiałów edukacyjnych, np. teksty do nauki języka nawiązują do jego hobby.

(Dobra praktyka z Biura Edukacji Urzędu Miasta Peterborough, Wielka Brytania)

Nauczyciel wspierający

W szkole, w której uczy się znaczna liczba dzieci o imigranckim pochodzeniu, zatrudniony jest zespół nauczycieli wspierających uczniów, dla których angielski nie jest ich językiem ojczystym. Na przykład, w Thomas Deacon Academy w Peterborough, gdzie uczy się łącznie ponad dwa tysiące uczniów, pracuje zespół pięciu nauczycieli wspierających. Każdy z nich ma kompetencje pedagogiczne (zdobyte już w czasie pracy w szkole) oraz pochodzi z innego kręgu kulturowego m.in. Chin, Albanii, Iranu, Portugalii. (W polskim kontekście tak duży zespół nie jest potrzebny — wystarczy jedna osoba, gdyż z reguły uczniowie cudzoziemcy pochodzą z jednego kręgu kulturowego — od 2010 r. ustawa o systemie edukacji daje szkołom możliwość zatrudnienia takiej osoby).

Gdy do szkoły przychodzi nowy uczeń, zespół wspólnie ustala, kto obejmie go opieką. — Zadaniem nauczyciela wspierającego jest pomoc uczniowi w nauce nowego języka, nadrobienie zaległości szkolnych, ale też zaoferowanie mu życzliwości i rozmowy — mówi Hillary Faulkner, koordynator grupy nauczycieli wspierających w Thomas Deacon Academy. — Z naszego doświadczenia zaangażowanie do nauki języka osób, dla których ten język jest także językiem obcym, przynosi bardzo dobre efekty.

Nauczyciel pomaga też rozwiązywać konflikty czy nieporozumienia kulturowe, pełni rolę tłumacza kulturowego. Dzięki temu uczeń ma osobę, która go rozumie — co już poprawia jego samopoczucie i wzmacnia poczucie bezpieczeństwa w szkole.

— Nauczyciel wspierający, dzięki własnemu doświadczeniu migracyjnemu, jest też w stanie porozumieć się z jego rodzicami — dodaje Faulkner. — Niezależnie od tego, szkoła ma zorganizowany dostęp do tłumaczy, aby móc porozumieć się z uczniem w języku, którym żaden z nauczycieli wspierających się nie posługuje.

Jednym z zadań nauczyciela wspierającego jest obserwowanie postępów, jakie uczeń robi oraz modyfikowanie działań wspierających. Regularny kontakt z dzieckiem pozwala też na pilotowanie jego samopoczucia w szkole i szybką reakcję, jeśli dzieje się cokolwiek niepokojącego.

(Dobra praktyka z Thomas Deacon Academy, Peterborough, Wielka Brytania)

Czas wolny

— Nie nauczysz się języka, siedząc w klasie — twierdzą nauczyciele szkoły Faneromeni w Nikozji, na Cyprze. — Do tego potrzeba praktyki w codziennym życiu. Ich zdaniem dzieci, a szczególnie młodzież cudzoziemska, uczy się języka w czasie wolnym, gdy chce i musi porozumiewać się z innymi. Dlatego szkoła, w której 97% (tak!) uczniów to imigranci z 10 krajów, dużą wagę przykładą do zajęć pozaszkolnych. Organizuje je samodzielnie lub współpracuje w tej kwestii z organizacjami pozarządowymi i lokalną społecznością.

W Faneromeni większość uczniów to nastolatki — dzieci imigrantów ekonomicznych, wielu jest też uchodźców czy osób ubiegających się o ten status. Generalnie, są to dzieci zapracowanych rodziców, którzy w nowym kraju walczą o byt. Wracają do domu późno i dla rodziny (dzieci) nie mają już wiele czasu.

Szkoła doszła więc do wniosku, że korzystne dla uczniów (nastolatków) jest w tej sytuacji spędzenie jak najwięcej czasu w szkole, na zajęciach pozalekcyjnych. Po pierwsze, dzieci otoczone są opieką, której nie mają w domu, mają kontakt z dorosłymi-opiekunami. Po drugie, mają kontakt z rówieśnikami, z którymi po lekcjach ćwiczą grekę (uczniowie w Faneromeni pochodzą z 10 różnych krajów). — Dla tych dzieci zajęcia pozaszkolne w szkole to jedyna dostępna oferta zorganizowania wolnego czasu — mówi nauczyciel z Faneromeni, Michalis Erotokriton. — Mają tu zajęcia teatralne, muzyczne, sportowe, pomagamy im odrabiać lekcje. Gdyby nie te zajęcia, dzieci spędzałyby czas po lekcjach na ulicy. W rezultacie mogłyby być narażone na niebezpieczeństwa albo same robić coś złego. Dlatego staramy się zatrzymać dzieci jak najdłużej w szkole — bo to dla nich strefa bezpieczna. Zabiegamy, żeby po prostu lubili chodzić do szkoły i przyjemnie spędzali tu czas.

— Z naszego doświadczenia to jest prosta zależność: gdy uczeń więcej czasu spędza w szkole, rzadziej pakuje się w tarapaty — podsumowuje cel takiego podejścia nauczycielka Efi Ioannidou.

(Dobra praktyka ze szkoły Faneromeni w Nikozji, Cypr)

Dobór materiałów dydaktycznych

— Była dziewczynka, którą uczyłam greckiego, przekładając z kurdyjskiego jej pamiętnik — wspomina nauczycielka szkoły Faneromeni na Cyprze. — To była nastolatka, która wiele w życiu przeszła. Miała nieprawdopodobną historię. Chciała się nią podzielić, chciała wyrażać uczucia i przemyślenia w nowym języku. Nauka greki to była dla niej nauka wyrażania siebie.

Można uczyć języka w oparciu o czołówki gazet, artykuły o krajach pochodzenia, ulotki turystyczne, relacje sportowe, teksty o boksie, modzie, gwiazdach ekranu, poradniki dla cudzoziemców — wszystko, co tylko interesuje młodzież. Zawsze w przypadku nauki języka lepiej jest, jeśli tekst jest atrakcyjny i ciekawy, w przypadku młodzieży cudzoziemskiej to jest po prostu niezbędne, twierdzą nauczyciele z monachijskich szkół.

— Miałam ucznia, który lubił boks, to czytaliśmy o boksie — mówi Efrosini Lazarou, nauczycielka ze szkoły Faneromeni na Cyprze. — Szczególnie dla uczniów o małej motywacji nauka języka musi być skoncentrowana na tym, co daną osobę naprawdę zajmuje. Chodzi o to, aby dziecko zyskało możliwość mówienia tego, co ma do powiedzenia. Praktycznie podręcznik do nauki języka tworzę każdorazowo razem z uczniem.

— Ważną rolę odgrywają też na lekcji materiały wizualne: slajdy, zdjęcia, prezentacje, diagramy i wszelkie pomoce, które ilustrują materiał w sposób pozawerbalny — mówi Hillary Faulkner z Thomas Deacon Academy. — Trzeba przy tym pamiętać o tym, aby przygotowane materiały były odpowiednie z kulturowego punktu widzenia (nie były obraźliwe dla członków innej kultury, ale pokazywały inne kultury w pozytywnym świetle).

W przypadku dzieci nie mówiących biegle w danym języku bardzo przydatne jest przygotowanie kluczowego słownictwa z lekcji na planszach, czy wyeksponowanie ich w dowolny sposób. W Wielkiej Brytanii nauczyciele przed lekcją przygotowują minisłowniczek, z którym uczeń może przy pomocy nauczyciela wspomagającego zapoznać się przed lekcją. Dzięki temu na lekcji będzie choć wiedział, o czym mowa.

(Dobra praktyka z Peterborough w Wielkiej Brytanii, Monachium w Niemczech oraz Nikozji na Cyprze)

Materiały dwujęzyczne

Biegłość w jednym języku pomaga w nauce drugiego. W niektórych krajach wspierana jest więc nauka języka ojczystego cudzoziemców, gdyż bez opanowania biegle jednego języka uczniom trudniej nauczyć się kolejnego. Podobnie zachęcane do nauki języka polskiego są też polskie dzieci, np. w Irlandii — chodzi o to, aby zyskały pełną kompetencję w języku ojczystym.

Tymczasem wielu nastoletnich uchodźców nie posługuje się biegle żadnym językiem. Wyjechali z kraju pochodzenia jako dzieci, nie znają gramatyki własnego języka, mają ograniczone słownictwo (na poziomie dziecka), albo znają własny język tylko w formie mówionej. Nie rozumieją logiki rządzącej własnym językiem, nie znają słów *czasownik*, *rzeczownik* we własnym języku. Nauczanie ich obcego języka na zasadzie analogii nie ma więc sensu.

Niektóre szkoły w Niemczech wspierają naukę obu języków jednocześnie. Rodzice dzieci otrzymują pakiety edukacyjne do pracy z dzieckiem w domu — chodzi o to, aby ten sam materiał przerabiał jednocześnie w dwóch językach.

Przydatne w nauce języka kraju pobytu może też być przygotowanie dużych dwujęzycznych plansz z różnych dziedzin, zawierające zwroty grzecznościowe, podstawowe słownictwo z lekcji itp. Takie plansze mogą też być efektem wspólnej pracy dzieci różnej narodowości.

W Thomas Deacon Academy w Wielkiej Brytanii, a także w szkole Faneromeni na Cyprze na początku pobytu dziecka w szkole w klasie towarzyszy mu nauczyciel wspomagający, który na bieżąco tłumaczy przebieg lekcji albo kluczowe słownictwo. W Thomas Deacon Academy w Wielkiej Brytanii nauczyciel wspomagający otrzymuje od nauczyciela prowadzącego zajęcia słowniczki podstawowych pojęć używanych na każdej lekcji. To wszystko pozwala dziecku zorientować się w materiale, korzystając z jego ojczystego języka.

W Faneromeni uczniowie nieznający w ogóle języka greckiego w czasie niektórych lekcji humanistycznych (greki, historii) mają dodatkowe, osobne lekcje greki. Normalnie uczestniczą w innych zajęciach, gdzie znajomość języka nie ma aż tak kluczowego znaczenia. Tego rodzaju wsparcie z reguły po kilku miesiącach przestaje być potrzebne.

Jeśli w klasie znajduje się kilku uczniów z tego samego kraju, nauczyciel zachęca ich do pracy we własnym języku w sytuacjach, gdy dzieci pracują w grupach. Chodzi o to, aby dzieci mogły lepiej i pełniej wyrazić swoje przemyślenia na dany temat we własnym gronie, a potem wspólnie zaprezentować efekty klasie, już w języku kraju pobytu.

Język ojczysty jest też przydatny w sytuacji wyjaśniania pracy domowej. W Wielkiej Brytanii nauczyciel korzysta z pomocy nauczyciela wspierającego, aby dobrze wyjaśnić dziecku, co ma zrobić w domu.

Gdy to tylko jest możliwe, szkoły zatrudniają nauczycieli dwujęzycznych.

(Dobra praktyka z Niemiec, Cypru i Wielkiej Brytanii)

Sport

Dobra praktyka stosowana w wielu krajach (także w Polsce). Poprzez zajęcia sportowe nastolatek może:

- wyładować energię i złe emocje,
- odnieść sukces,
- poczuć się równym w grupie.

Wszystko to jest możliwe, gdyż w sporcie kompetencja językowa nie gra roli. Osiągnięcia w tej dziedzinie wspierają inne obszary edukacji i wpływają na ogólny stosunek ucznia do nauki (i samego siebie). Jednocześnie, gry sportowe zmuszają uczestników do prowadzenia choćby prostego dialogu.

W niektórych kulturach ograniczony dostęp do sportu mają dziewczęta (szczególnie nastolatki, uważane już za „panny na wydaniu”, którym gimnastyka nie przystoi). Proponując młodzieży zajęcia sportowe, trzeba więc uwzględnić uwarunkowania kulturowe. W Niemczech jest możliwe na przykład, żeby dziewczęta muzułmańskie korzystały z basenu, który ma wydzielone osobne godziny otwarcia przeznaczone tylko dla kobiet. Niektóre muzułmańskie dziewczęta chętnie ćwiczą, gdy szkoła zaakceptuje strój gimnastyczny z długimi rękawami i spodniami. Inne akceptują tylko niektóre sporty: tenis, tenis stołowy, badmintona albo gry zespołowe.

Dobre efekty przynosi jasne postawienie sprawy: młodzież potrzebuje jakiejś formy ruchu, można wspólnie ustalić (jeśli trzeba, wspólnie z dzieckiem i rodzicami), jaka to będzie forma.

(Dobra praktyka ze szkoły Faneromeni na Cyprze i szkół w Monachium w Niemczech)

Regularna kontrola postępów

W sytuacji nastolatka, który trafia do szkoły po kilkuletniej przerwie, nie znając lokalnego języka, nie ma sensu oceniać jego stanu wiedzy, ale postępy, jakie robi. Wiadomo, że taki uczeń ma zaległości i nie jest w stanie opanować materiału przewidzianego dla danego poziomu nauczania.

Badając poziom kompetencji ucznia, lepiej więc obserwować go w czasie, np. dwa razy w semestrze analizować jego postępy. Thomas Deacon Academy w Wielkiej Brytanii prowadzi takie analizy przez pierwsze dwa lata pobytu ucznia w szkole.

W szkole Bundesfachverband Unbegleitete Minderjaehriges Fluechtlinge w Niemczech, prowadzonej przez organizację wspierającą migrantów, cały prowadzony kurs nauczania podzielony jest na 10 krótszych etapów-poziomów. Postępy każdego ucznia są regularnie monitorowane — w zależności od wyników uczeń w ciągu roku może być przenoszony na wyższy poziom nauczania. Tym sposobem każdy uczeń ma jakby indywidualny tok nauczania — jego tempo jest zależne od czasu potrzebnego na nadrabianie zaległości.

— Nadrabianie zaległości pozwalające na ukończenie szkoły na poziomie średnim niektórym zajmuje rok, innym cztery lata — mówi Martina Unger, pracownik socjalny w Bundesfachverband — To zależy od tego, czy uczeń ma doświadczenia w pobieraniu edukacji, na ile jest zmotywowany i zdolny.

W Bundesfachverband kontrola postępów i badanie kompetencji ucznia prowadzone są w zasadzie tylko w zakresie tych przedmiotów, które uczeń zdaje podczas egzaminu kończącego szkołę. Cały proces nauczania zorientowany jest na nauczenie uczniów języka oraz przygotowanie ich do egzaminu końcowego.

(Dobra praktyka z Peterborough w Wielkiej Brytanii oraz szkoły Bundesfachverband w Monachium w Niemczech)

Wykorzystanie wiedzy uczniów w czasie lekcji

— Rozmowa o wojnach napoleońskich w towarzystwie dzieci z Rosji nadaje naszej pracy w klasie całkiem nowy wymiar — mówi Efrosini Lazarou, nauczycielka z Cypru. — Atutem cudzoziemskich uczniów jest ich wiedza i doświadczenie życiowe, o których lokalnym dzieciom się nawet nie śniło. Wnoszą do grupy znajomość wielu języków, bardzo zróżnicowaną wiedzę o świecie — to jest po prostu skarb.

Nastolatek z innego kraju może być jedynym w klasie, który obserwował słońca na wolności, przemierzył Saharę, miał kozę, był na innym kontynencie albo widział miasto w ruinach — i może opowiedzieć o tym innym.

Nauczyciele z Cypru przekonują, że nie chodzi przy tym wyłącznie o wymianę doświadczeń między dziećmi, ale pogłębienie dialogu na lekcji, nadanie mu nowych wymiarów. — Bazując na swoich doświadczeniach uczniowie zadają pytania, które są inspirujące — mówi Lazarou.

(Dobra praktyka z Cypru)

Sukces

Są wprawdzie ludzie, których mobilizują niepowodzenia (podobno), ale większość osób motywuje do wysiłku sukces. Także w szkole, szczególnie w przypadku nastolatków, dla uczniów motywujący jest sukces, osiągnięcie, pokazanie się z dobrej strony, uznanie ze strony innych uczniów.

Bardzo często cudzoziemscy uczniowie przyzwyczajeni są do tego, że są traktowani jako słabsi, gorsi, mniej kompetentni. To zniechęca. Nastolatki potrzebują aprobaty i uznania — zadaniem szkoły jest podejmowanie takich działań, by doświadczyli tych uczuć.

Prostym sposobem umożliwiającym uczniowi pokazanie swoich kompetencji jest powierzenie mu zadania, w którym wykorzysta wiedzę o swoim własnym kraju (zna go lepiej niż inni w klasie). Ten sposób może jednak zawieść, np. gdy uczeń jest nieśmiały albo w swoim kraju doznał tak traumatycznych przeżyć, że nie chce o nim mówić. Wówczas trzeba poszukać innych obszarów, w których cudzoziemiec jest dobry — i znaleźć sposób, aby mógł to pokazać.

Indywidualne podejście

To truizm, ale dobrą praktyką w innych krajach jest traktowanie uczniów w sposób indywidualny. Każde dziecko jest inne. Każdy cudzoziemski nastolatek w szkole jest inny, pochodzi z innego kraju, ma inne predyspozycje i zdolności, inne ograniczenia, odmienne priorytety, różny poziom kompetencji językowej.

Dobłą praktyką, na jaką wskazują szkoły (wszystkie szkoły nauczające cudzoziemców, które autorzy publikacji odwiedzili przed jej wydaniem), jest właśnie indywidualne podejście do ucznia oraz zaoferowanie mu możliwości rozwoju w szkole na poziomie adekwatnym do jego wieku i umiejętności.

Szkoły podkreślają potrzebę dwutorowego spojrzenia na ucznia: analizę jego potrzeb i ograniczeń (językowych, emocjonalnych czy innych) oraz analizę jego mocnych stron (talentów artystycznych, sportowych, zdolności matematycznych, zdyscyplinowania, wyobraźni, pogody ducha czy czegokolwiek innego).

— Oczywiście ważne w edukacji młodych cudzoziemców jest, czy ma się do dyspozycji książki i materiały pomocnicze. Ale najważniejsze jest przyjrzeć się i zobaczyć, kogo się ma przed sobą — mówi Erotokritou.

Innymi słowy, aby dziecko efektywnie czegoś uczyć, trzeba je choć trochę poznać.

— Pracując z dzieckiem, staramy się podkreślać oraz wspierać jego indywidualność i tożsamość, ale nie tożsamość narodową — mówi Efrosini Lazarou, koordynatorka programu wsparcia dla uczniów

cudzoziemskich w szkole Faneromeni na Cyprze. — Szukamy w dziecku mocnych stron i talentów. Staramy się, aby budowało swoją pewność siebie i swoją indywidualność na tych zasobach.

— W tej szkole, przez lata pracy nauczyliśmy się trzech rzeczy: 1. Każde dziecko jest inne. 2. Każde dziecko jest inne. 3. Każde dziecko jest inne — mówi jej kolega z pracy Michalis Erotokritou, bardzo serio.

(Dobra praktyka ze wszystkich szkół, z jakimi autorzy mieli do czynienia przed wydaniem niniejszej publikacji)

Kontakt z rodzicami

W momencie przyjęcia dziecka do szkoły rodzice otrzymują (ustnie i pisemnie, w języku dla nich zrozumiałym) informację na temat:

- oczekiwań szkoły wobec dziecka (praca domowa, frekwencja, strój w szkole, zachowanie),
- możliwości udziału rodziców w życiu szkoły (wywiadówki, możliwość kontaktu z nauczycielami, Rada Rodziców),
- godziny pracy szkoły (harmonogram zajęć, zajęcia dodatkowe, dni wolne od nauki, terminy ferii i wakacji szkolnych),
- organizacja pracy w szkole (gdzie dzieci będą się uczyć, czy będą zmieniać klasy w ciągu dnia, ulokowanie stołówek (i menu — przy okazji rodzice mogą zgłosić potrzeby dietetyczne dzieci),
- zajęć WF (strój, rozmowa na temat zajęć akceptowanych kulturowo przez rodziców),
- dostępnych zajęć dodatkowych i zasad udziału w nich.

Niektóre szkoły korzystają z pisemnych informacji/schematów w różnych językach, aby kontaktować się z rodzicami uczniów cudzoziemskich na bieżąco w ciągu roku szkolnego (kilka takich schematów zamieszczamy w niniejszym Poradniku).

(Dobra praktyka z Wielkiej Brytanii)

Praca z uczniem, który w ogóle nie mówi w języku kraju pobytu

Początki są zawsze trudne, szkoła i uczeń muszą znaleźć możliwości porozumienia. Pomocne jest:

- korzystanie ze wsparcia nauczycieli, którzy znają język kraju pochodzenia ucznia (lub znają inny język, którym uczeń posługuje się biegle),
- korzystanie z pomocy innych uczniów z tego samego kraju, którzy mówią już w języku kraju pobytu (należy kierować się zasadą *zdrowego rozsądku*),
- przygotowanie na tekturkach podstawowych komunikatów (w obu językach), którymi można przekazać podstawowe informacje typu *jestem głodny, chcę wyjść do toalety, źle się czuję, wszystko w porządku*,
- przygotowanie minisłowników, które zawierają wybór najbardziej potrzebnych podstawowych zwrotów lub udostępnienie zwykłych słowników uczniom i nauczycielom,
- korzystanie z materiałów dwujęzycznych,
- skoncentrowanie się na nauczaniu języka tak, aby nauka wspierała funkcjonowanie w szkole oraz naukę innych przedmiotów.

(Dobra praktyka z Wielkiej Brytanii)

Nauka przez zabawę

W Wielkiej Brytanii do nauki nastolatków języka angielskiego (a w Niemczech — niemieckiego) wykorzystuje się zabawki, gry, zabawy ruchowe i wszelkie inne atrakcyjne formy zajęć zwykle przewidziane dla małych dzieci.

— Moi prawie dorośli uczniowie, którzy przyjeżdżają czasem do Niemiec jako analfabeci, uwielbiają konkursy i quizy z nagrodami — mówi Steffi Studnitz, nauczycielka szkoły dla cudzoziemców w Monachium. — Może poza lekcjami sądzą, że są już dorośli, ale na lekcji lubią się bawić.

Nauka języka w przypadku osób, które nie mówią nic, jest tym bardziej efektywna, im bardziej interaktywna. Bardzo dobre skutki przynosi wykorzystywanie wszelkich pomocy audiowizualnych. Tę samą zasadę stosuje się w przypadku nauczania nastolatków-analfabetów. — Trzeba uczyć ich takimi metodami, jakimi uczy się dzieci — mówi Steffi Studnitz. — Oczywiście, adaptując merytoryczną zawartość zagadek czy gier do potrzeb nastolatków.

(Dobra praktyka z Niemiec i Wielkiej Brytanii)

Zaufani tłumacze

W kontakcie z uczniami cudzoziemskimi tłumacz powinien nie tylko znać ich język, ale też kulturę. Bardzo ważne, aby tłumaczem była osoba odpowiednio przygotowana, a przede wszystkim, by umiała zachować dyskrecję.

— Często zdarza się, że tłumacz ze środowiska nastolatka blokuje przepływ informacji, a nie ułatwia — mówi psycholog Sheila Melzak z Wielkiej Brytanii. — Ludzie, wiadomo, lubią plotki. Młody człowiek się tego obawia, nie chce, by jego sprawy stawały się przedmiotem publicznej dyskusji. Dlatego nie jest w rozmowie szczery.

Mówiąc o sobie, uczeń musi wiedzieć, że nauczyciel i tłumacz zachowają dyskrecję. Musi im ufać — i nie zawieść się.

Warto przypomnieć podstawową zasadę, iż dziecko nie powinno być tłumaczem w rozmowie nauczyciela ze swoim rodzicem. Nawet gdy dziecko zna biegle oba języki, jako tłumacz może po prostu być celowo nieskuteczne. Czasem tłumaczenie rozmów na swój temat stawia dziecko w niekomfortowej sytuacji.

(Dobra praktyka z Baobab Foundation w Wielkiej Brytanii)

Kontrakt

W przypadku nastolatków trudniej „wymusić” wywiązywanie się z obowiązków szkolnych, niż w przypadku dzieci, które w większym stopniu mogą motywować rodzice. Wielu nauczycieli podkreśla, iż w kontakcie z nastolatkami bardzo ważne są jasne reguły i oczekiwania.

— Każdy uczeń podpisuje z nami kontrakt — mówi Steffi Studnitz, nauczycielka ze szkoły Bundesfachverband Unbegleitete Minderjaehrige Fluechtlinge w Monachium. — W kontrakcie zobowiązuje się, na przykład do: punktualnego przychodzenia na zajęcia, odrabiania prac domowych, dobrego odnoszenia się do innych uczniów, nieużywania w szkole języka ojczystego i mówienia tylko po niemiecku. Uczeń podpisuje też klauzulę zawierającą informację, że w przypadku, gdy wda się w szkole w bójkę, jest skreślany z listy.

Pisemne zobowiązanie dla wielu osób jest bardziej odpowiedzialnie traktowane. — Co roku skreślany z listy jest może jeden, dwóch uczniów — mówi Studnitz. — Konflikty zdarzają się tu bardzo rzadko.

(Dobra praktyka z Monachium w Niemczech)

Rady dla nauczycieli

Uczenie dzieci cudzoziemskich, które przyjeżdżają dopiero do nowego kraju, nie znają języka i dodatkowo mają za sobą trudne przeżycia — to jest ciężka i długa praca. Czasem zastanawiam się, czy to w porządku oczekiwać takiego wysiłku od nauczycieli — mówi koordynatorka programu edukacji dzieci cudzoziemskich w szkole Faneromeni na Cyprze Efrosini Lazarou. Sama Lazarou zrezygnowała z awansu, żeby nadal pracować z cudzoziemskimi uczniami, ale rozumie, że dla wielu nauczycieli to jest praca ponad siły.

— Dlatego w tej szkole pracują tylko ludzie, którzy decydują się na dodatkowy wysiłek — mówi. — Co roku, z kilkunastoosobowego zespołu kilka osób odpada, bo źle się czują w tej pracy lub po prostu się nie sprawdzają.

— Ta praca wymaga wielkiej kreatywności — przytakuje Steffi Studnitz, nauczycielka ze szkoły w Monachium. — Nie da się pracować według jakiegoś szablonu. Każdy uczeń jest inny, dlatego nauczyciel musi cały czas elastycznie reagować na to, jak pracuje dziecko czy grupa.

Praca z cudzoziemskim dzieckiem „po przejściach” jest podobna do pracy z polskim dzieckiem „po przejściach” — tylko że dodatkowo wymaga pokonania bariery językowej i kulturowej. Pierwszym krokiem musi być otwarcie ucznia i skłonienie go do zaangażowania się w naukę. Bywa to szczególnie trudne w przypadku nastolatków, ponieważ oprócz trudności związanych z migracją przeżywają okres dorostania. Dla nich samych to jest wyzwanie, dla otoczenia także.

Według nauczycieli, którzy od lat uczą młodzież cudzoziemską w innych krajach, sukces w edukacji cudzoziemskich nastolatków może osiągnąć nauczyciel, który:

- jest otwarty i gotowy podejmować wyzwania,
- jest kreatywny,
- lubi swoich uczniów,
- stawia sobie i uczniom realne cele.

Edukacja dzieci romskich i dzieci z rodzin wędrujących w Walii

W marcu 2008 roku władze edukacyjne Walii, Welsh Assembly Government, Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills opublikowały dokument „*Moving forward — Gypsy Traveller Education*”. Został on przygotowany jako przewodnik, w którym opisane zostały szczególne potrzeby edukacyjne Romów i osób często zmieniających miejsce zamieszkania (*Gypsy i Traveller learners*)¹. Autorzy zwracają uwagę na fakt, że potrzeby edukacyjne tych grup wiążą się ściśle z kulturą, systemem wartości oraz występowaniem procesu edukacyjnego, który nie ma cechy ciągłości. Istotne jest nakreślenie sytuacji prawnej i kulturowej grup osób wędrujących, wskazanie dobrych praktyk w kontekście włączania do edukacji i możliwości uzyskania wsparcia. Adresatami są lokalne władze oświatowe, szkoły i organizacje działające na rzecz dzieci i młodzieży².

Wśród zadań szkoły za jedno z najważniejszych uznano:

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

Włączanie

Autorzy podkreślają, że dobre praktyki dotyczące włączania do edukacji opierają się na kilku zasadniczych elementach. Są to: programy nauczania, prace domowe, dostępność edukacji, uczęszczanie do szkoły/absencja, promowanie ciągłości nauczania, przerwy w nauce i edukacja w domu.

Promowanie równości szans i wartości oraz wskazywanie bogactwa wynikającego z różnorodności ma na celu włączenie wszystkich do edukacji poprzez wspieranie identyfikacji kulturowej oraz celebrowanie różnorodności kulturowej. Chodzi o to, by ułatwić uczniom zdobycie pozytywnych doświadczeń związanych z kulturą własną oraz innymi kulturami. Wszystkie dzieci powinny mieć

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

² Ibidem, s. 4

zagwarantowane takie same możliwości rozwoju, zdobycia umiejętności istotnych do tego, by być gotowym do uczenia się przez całe życie.

W niektórych szkołach młodzieży oferuje się, poza tradycyjną edukacją, rozmaite kursy, wsparcie indywidualne i poradnictwo zawodowe³.

Edukacja uczniów romskich i migrujących wiąże się z wieloma problemami⁴. I tak podkreślono na przykład, że zazwyczaj rodzice dostrzegają zalety podstawowej edukacji, tj. nabycie przez dziecko umiejętności czytania, pisania i liczenia. Jednak edukacja szkolna to tylko jeden z elementów zdobywania wiedzy, pozostałe mają miejsce w domu, w grupie społecznej. Romscy chłopcy bardzo szybko podejmują pracę wraz ze swoimi ojcami, a dziewczynki włączane są do wykonywania prac domowych. Poza tym romscy rodzice mają często negatywny obraz szkoły ponadpodstawowej — edukacja seksualna, używki i zachowania nastolatków to częste przyczyny niepodjęcia nauki przez ich dzieci na tym etapie edukacyjnym. Wskazuje się jednak na zachodzącą zmianę postaw w tej grupie rodziców, wynikającą z faktu kurczenia się możliwości tradycyjnych form samozatrudnienia i podejmowanie pracy zarobkowej na zewnątrz wspólnoty. Przy braku określonych kwalifikacji ich dzieci skazane są na najniższe zarobki lub wręcz na duże trudności ze znalezieniem jakiegokolwiek pracy. Rodzice coraz częściej rozumieją te wyzwania. Nauczyciele powinni więc elastycznie **dostosowywać programy nauczania** do potrzeb uczniów i włączać rodziców w proces edukacji swoich dzieci. Ważne jest też włączenie elementów nauczania o kulturze, nawet wtedy, gdy w danej szkole nie ma uczniów romskich⁵. Pokazywanie stylu życia mniejszości w pozytywnym świetle może tylko przynieść korzyści.

Edukacja przedszkolna i klasa 0

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

Zazwyczaj nie ma większych trudności z objęciem edukacją dzieci na poziomie podstawowym. Szkoły proponują różne strategie, które mają zapewnić poziom opanowania umiejętności czytania, pisania i umiejętności matematycznych zgodny z obowiązującą podstawą programową. Deficyty powinny być wyrównywane systematycznie.

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

I i II etap edukacyjny oraz przejście na III

W szkołach podstawowych nauczyciele mogą wykorzystywać testy diagnostyczne w celu zaplanowania odpowiedniego wsparcia danemu uczniowi. Ważne jest, by dzieci romskich i dzieci

³ Ibidem, s.13

⁴ Ibidem, s. 14

⁵ Ibidem, s. 16

z rodzin migrujących nie łączyć w grupie z uczniami mającymi orzeczenia do edukacji specjalnej. Niski poziom umiejętności nie musi wynikać z obniżonych możliwości, lecz może być rezultatem braku doświadczeń edukacyjnych, czy stylu życia w danej rodzinie⁶. Istnieje ryzyko, iż dziecko romskie, które zostanie umieszczone w grupie z uczniami o obniżonych możliwościach, straci motywację do pokonywania trudności i uczenia się. Tego typu sytuacje są też demotywujące dla rodziny. Oczywiście, jeśli przeprowadzona diagnoza wskaże na obniżone możliwości dziecka, należy zapewnić mu odpowiednią pomoc.

Nauczyciele powinni zwracać szczególną uwagę na to, by ich wymagania wobec dzieci romskich i dzieci z rodzin wędrujących nie były mniejsze niż wobec innych uczniów. Powinno się zwracać uwagę na fakt, iż często słabsze wyniki w nauce dzieci romskich wynikające z nieregularnego uczęszczania do szkoły, są w jakimś sensie równoważone przez nabywaną przez nich wiedzę i umiejętności kulturowe. Ważne jest, by nauczyciele nie uznawali za sukces wyniku, który nie jest poniżej średniej. Uczniowie romscy mający potencjalne zdolności w zakresie danego przedmiotu, tak jak inne dzieci potrzebują wsparcia i motywowania. Ich sukces zachęca innych członków wspólnoty do wspierania edukacji swoich dzieci.

W procesie edukacji szczególnie ważne jest realizowanie również treści kulturowych, które są bliskie poszczególnym uczniom i ich rodzinom. Jeśli realizowany przez nauczyciela program i podręcznik takich treści nie zawiera, nauczyciel może je włączyć sam, wybierając to, co będzie adekwatne dla określonej grupy uczniów.

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

W niektórych szkołach podstawowych dokonano adaptacji programów nauczania tak, by odpowiednio dostosować je do potrzeb uczniów romskich i uczniów z rodzin migrujących. Włączono między innymi analizę różnych typów domów (w tym tzw. karawan mieszkalny), zdobienie karawanu, prace z najbardziej znanymi baśniami romskimi. W dziale zawierającym tematy dotyczące fauny uwzględniono również znaczenie zwierząt w kulturze romskiej, zwłaszcza koni i psów.

III etap edukacyjny

Ważne jest, by mieć świadomość, iż niektórzy romscy rodzice spostrzegają gimnazjalny etap edukacyjny jako niezbyt bezpieczny dla swoich dzieci — ze względu na środowisko rówieśnicze. Tylko co czwarty romski absolwent szkoły podstawowej w Walii trafia do gimnazjum. Niewiele szkół podejmuje działania mające na celu zainteresowanie młodzieży z tej grupy edukacją ponadpodstawową. Bardzo rzadko włącza się elementy kultury romskiej do programów nauczania⁸.

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

⁶ Ibidem, s.17

⁷ Ibidem, s. 18

⁸ Ibidem, s. 19

IV etap edukacyjny

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

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

Przykładem dobrej praktyki jest tutaj zaproponowanie wspólnego kursu umiejętności zawodowych dla uczniów, ich rodziców i innych dorosłych członków społeczności. W północnej Walii szkoły oferują dodatkowe przedmioty i zajęcia pozalekcyjne dla uczniów starszych. Przykładem takich działań są zajęcia warsztatowe z mechaniki pojazdów, klub dla osób chętnych do odrabiania prac domowych czy klub prac domowych dla dziewcząt.

Prace domowe

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

Dostępność szkoły

W przypadku uczniów z rodzin migrujących bardzo ważny jest pierwszy kontakt ze szkołą, zarówno dziecka, jak i jego rodziców. Nawiązanie dobrych relacji z rodzicami i zaangażowanie ich w proces edukacji dziecka wtedy, gdy uczęszcza ono do przedszkola i szkoły podstawowej wydają się być kluczowymi czynnikami sukcesu. Pozytywne doświadczenia z systemem edukacji zachęcają zarówno dzieci, jak i ich rodziców do jej kontynuowania.

Wszystkie dzieci i ich rodzice chcą być tymi, którzy w szkole są mile widziani, chcą czuć się w niej dobrze. Jest to szczególnie ważne dla tych, którzy spotykają się z agresją i przemocą.

Kontakty z rodzicami

Szkoły mogą wprowadzić procedury i ustalić odpowiednie sposoby komunikowania się z rodzicami. W każdej szkole powinno się powołać jednego nauczyciela (najlepiej z zespołu kierowniczego lub innego doświadczonego pedagoga), który będzie odpowiedzialny za kontakty z rodzinami

romskimi i migrującymi. Jego zadaniem będzie wyjaśnianie rodzinom migrującym wszystkich spraw związanych ze szkołą, jej strukturą, nauczaniem, itp., zwłaszcza przy pierwszym kontakcie rodziny ze szkołą, kiedy to pojawia się najwięcej pytań i problemów.

Działania i zachowania wspierające edukację dzieci romskich i dzieci z rodzin migrujących:

- Personel administracyjny powinien być przyjaźnie nastawiony do rodziców i uczniów, wrażliwy na ich potrzeby, na przykład przy uzupełnianiu formularzy.
- Dyrektor lub inna osoba z zespołu kierowniczego powinni spotkać się z rodzicami i uczniem, wyjaśnić, jak zorganizowana jest szkoła, uzgodnić sposób komunikowania się szkoły i rodziców.
- W szkołach powinno być przeprowadzone szkolenie dla całego personelu, którego celem byłoby budowanie świadomości kulturowej, przekazanie informacji na temat kultury romskiej i innych społeczności migrujących oraz wpływu kultury na przebieg edukacji.

Frekwencja i nadrabianie zaległości

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

- Wskazane byłoby zaplanowanie działań wspierających uczniów, którzy cyklicznie są nieobecni w szkole, w taki sposób, by mogli, w miarę możliwości, pracować indywidualnie w domu. Należy uwzględnić także formę kontaktu rodziców uczniów z nauczycielami. Jest to niezwykle istotne, gdyż dzięki wspólnym uzgodnieniom z rodzicami nauczyciele mogą przygotowywać pakiety dla ucznia do indywidualnej pracy, przewidując okresy jego absencji.
- Pozytywne nastawienie ze strony szkoły (na przykład zwracanie uwagi na sukcesy, a nie tylko koncentrowanie się na problemach) jest czynnikiem wpływającym na frekwencję danego ucznia.
- Odpowiednio udzielane wsparcie, odpowiadające rzeczywistym potrzebom oraz takie prowadzenie ucznia, które będzie koncentrowało się na jego osiągnięciach, wzmacnia pozytywną postawę ucznia i rodziców wobec szkoły⁹.

Nauczyciele

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

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

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

⁹ Ibidem, s. 25

¹⁰ Ibidem, s. 30

Szczególne potrzeby edukacyjne

Uczniowie romscy i uczniowie z rodzin migrujących są często klasyfikowani przez szkoły jako mający specjalne lub szczególne potrzeby edukacyjne. Tak jak już wcześniej wspomniano, przyczyną słabszych osiągnięć edukacyjnych może być relatywnie duża absencja szkolna, a nie dysfunkcje dziecka w zakresie zdolności uczenia się.

Jeśli uczeń przeciętnie zdolny zostaje zaklasyfikowany jako mający specjalne potrzeby edukacyjne, zniechęca się do nauki. Wśród innych czynników wpływających na poziom osiągnięć należy wymienić: wpływy środowiskowe, dostęp do edukacji i informacji, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. Trzeba o tym wszystkim pamiętać, planując wsparcie dla danego ucznia.

Współpraca z rodzinami

Najlepsze praktyki pokazują, że osiągnięcia szkolne uczniów romskich i migrujących są ściśle powiązane z relacjami z rodzicami i całymi społecznościami. Rodziny, które czują się doceniane przez szkołę, mają bardziej pozytywne nastawienie do edukacji i są przychylne wobec kontynuowania nauki przez ich dzieci. Sytuacją idealną jest, gdy szkoła staje się centrum dla społeczności, której służy, a swoje działania adresuje do dzieci, rodzin i całej społeczności.

Rodzice mogą być włączani w życie szkoły na wiele sposobów, m.in. uczestnicząc w pracach Rady Rodziców, wspierając szkołę w organizacji imprez sportowych, wycieczek szkolnych, itp.¹¹

¹¹ Ibidem, s. 31–32

Włączanie uczniów pochodzących z Somalii w szkołach stanu Minnesota w USA

Accommodating and Educating Somali Students in Minnesota Schools jest poradnikiem dla nauczycieli i osób zarządzających szkołami i edukacją. Autorzy, Mohamed Farid i Don McMahan, pochodzą z różnych grup etnicznych. Pierwszy jest somalijskim uchodźcą, drugi wychował się w środowisku amerykańskich katolików, potomków imigrantów z Irlandii, Włoch i Niemiec. Napisali poradnik, ponieważ zauważają bardzo duży rozdźwięk pomiędzy nauczycielami z Minnesoty a somalijskimi uczniami-imigrantami¹. Książka ma pomóc nauczycielom w nauczaniu somalijskich uczniów. Szczególnie cenne są przykłady dobrych praktyk, pokazywanie pozytywnych doświadczeń.

Jaką korzyść z zapoznania się z publikacją odniesie nauczyciel polskiej szkoły uczący na przykład uchodźców z Czeczenii? Odpowiedź wydaje się oczywista. Będzie to zapewne uwrażliwienie na inne kultury, religie, a wreszcie na doświadczenia wynikające z bycia uchodźcą. To wszystko może pomóc w procesie nauczania i zdobyciu wiedzy na temat ludzi, z którymi się spotykamy. Kultury Somalii, Czeczenii, Wietnamu czy Iraku różnią się, ale losy ludzi, uchodźców z tych krajów są często bardzo podobne. Niekiedy łączy ich również religia. A wszystko, co dotyczy kultury, religii, doświadczeń rodziny, wpływa także na dzieci, ich zdolności i chęć uczenia się w szkole. Dlatego tak ważne jest spojrzenie poza mury szkoły, jeśli chcemy wspomóc uczniów w podjęciu nauki i osiągnięciu sukcesu.

Autorzy zwracają uwagę na zagadnienia, które wydają się być kluczowe w podejściu do uczenia dzieci z mniejszości etnicznych, a uchodźców w szczególności. Farid i McMahan szczegółowo analizują następujące problemy:

- Charakterystyka kultury islamskiej i somalijskiej — uznawane wartości, język, religia, święta, rola kobiety i mężczyzny w rodzinie, system edukacji.
- Krótka historia Somalii — etap przed kolonizacją, kolonizacja, odzyskanie niepodległości, dyktatura wojskowa, Somalia post-komunistyczna, anarchia, wojna, trauma powojenna, motywy imigracji do Minnesoty.
- Stres życia w Minnesocie — miejsce zamieszkania, izolacja, problemy finansowe, opieka nad rodziną, opieka nad dziećmi, zmiana ról społecznych, odpowiedzialność indywidualna, stany depresyjne.
- Włączanie uczniów somalijskich do edukacji publicznej — orientacja w nowym miejscu, powitanie uściskiem ręki, imiona, wieprzowina, modlitwa, post, lekcje wychowania fizycznego, lekcje muzyki, wykorzystywanie piosenek na lekcji, lekcje sztuki i wychowania zdrowotnego, randki, ubrania, święto Halloween, praca domowa, rasa, gesty.
- Wpływ doświadczeń uchodźczych na uczniów somalijskich — problemy związane z dyscypliną w klasie, zespół stresu pourazowego, stosunek do własności prywatnej, brak respektu chłopców dla dziewcząt, bójki, poczucie bezpieczeństwa, konflikty we własnej grupie społecznej;
- Wnioski pedagogiczne.

¹ *Accommodating and Educating Somali Students In Minnesota Schools. A Hahnbook for Teachers and educators.* Mohamed Farid, Don MacMahan. Hamline University. 2004, s. VIII

Kultura, język i religia

Autorzy podkreślają, że rozumienie kultury i religii naszych uczniów jest bardzo ważne. Somalijczycy na przykład są muzułmanami. Rodzina stanowi dla nich wartość szczególną. Ludzie starzy są darzeni szacunkiem. Edukacja nie jest specjalną wartością. Część uchodźców nie ma żadnych doświadczeń z edukacją formalną. Pochodzą z kraju, gdzie język mówiony służy do przekazywania wartości i kultury kolejnym generacjom, zaś do języka pisanego nie przywiązuje się dużej wagi (do 1972 roku istniał tylko język mówiony). Stąd trzeba mieć świadomość, że nawet jeśli somalijscy rodzice bardzo chcą zaangażować się w edukację swoich dzieci, nie wiedzą, jak to zrobić. Szkoła powinna zaprosić ich do współpracy, pokazać dokładnie, jak mogą wspomagać swoje dzieci.

Nauczyciele powinni poznać kilka użytecznych somalijskich zwrotów, którymi mogą posługiwać się w kontakcie z uczniami i ich rodzicami. Przykłady zwrotów to: *Pokój z tobą, dzień dobry, dobry wieczór, dobranoc*. Ze względu na to, że większość Somalijczyków to muzułmanie, warto też, by nauczyciele dowiedzieli się jak najwięcej o tej religii, by nie postrzegali swoich uczniów poprzez pryzmat negatywnego stereotypu muzułmanina-terrorysty. Ważne jest poznanie obrzędów, świąt, postów. Systemy edukacji w Somalii i USA są różne. W Somalii rodzice nie włączają się do edukacji, ponieważ uważa się tam, że nauczyciele i dyrektor szkoły mają być wzorcami dobrej muzułmańskiej postawy i moralności. Warto wiedzieć o takich rzeczach, by uniknąć niepotrzebnych nieporozumień z rodzicami.

Historia kraju rodzimego ucznia cudzoziemskiego – po co?

Farid i MacMahan zdecydowali się opisać krótko w swoim poradniku historię Somalii po to, by adresaci publikacji mogli dowiedzieć się, dlaczego tak wielu Somalijczyków było zmuszonych do opuszczenia swego kraju. Przyczyną nie była przemoc przypisywana w obiegowych opiniach kulturze muzułmańskiej, ale wojna domowa poprzedzona epoką kolonialną i komunistyczno-wojskową dyktaturą. Obydwa te systemy faktycznie kontestowały religię muzułmańską. Wiedza o kraju pochodzenia ucznia i powodach jego przybycia do USA, torturach jakim był on lub jego rodzina poddawany w kraju ojczystym, życiu w obozie dla uchodźców, powojennej traumie², dają pełniejszy obraz człowieka, pozwalają rozumieć rozmaite zachowania, a także wykazywać empatię w stosunku do niego.

Trudy uchodźstwa – życie na zderzeniu kultur

Życie Somalijczyków w stanie Minnesota, to również wiele wyzwań i problemów. Trudno bowiem przenieść styl życia kraju rodzinnego do nowego miejsca zamieszkania. Warto wiedzieć na przykład, że religia zakazuje muzułmaninowi pożyczania pieniędzy na procent z banku i z tego powodu nawet ci, którzy stosunkowo dobrze zarabiają, nie chcą ubiegać się o kredyt hipoteczny. Życie w skupisku imigrantów pogłębia izolację od języka angielskiego. Na to często nakładają się problemy finansowe, przepełnione liczną rodziną mieszkania, obowiązek pomagania sobie nawzajem, dwujęzyczność i dwukulturowość dorastających dzieci, które najprawdopodobniej porzucą wkrótce somalijskie i muzułmańskie wartości. Chwieją się dotychczasowe role społeczne, zwłaszcza gdy mężczyzna nie może utrzymać rodziny. Kobiety przejmują odpowiedzialność, mężczyźni cierpią na depresję. Dzieci stają się z czasem biegłymi użytkownikami języka angielskiego i przejmują odpowiedzialność za sprawy rodzinne, reprezentując rodziców w miejscach publicznych. Depresja dosięga nie tylko mężczyzn, których kwalifikacje w nowym kraju nie mają wartości. Presja związana z życiem uchodźców w nowym miejscu nakłada się często na traumę wojenną, wspomnienia bliskich, którzy zginęli,

² Ibidem, s. 18

dzieci, których nie udało się uratować. Wiele osób nie ma już siły na podejmowanie kolejnej walki o przetrwanie, czują, że są złymi rodzicami dla dzieci, które przeżyły. Nie używają słowa *depresja*, bo takiego słowa nie ma w ich rodzimym języku, ale ich dorastające dzieci poznają to słowo i jego znaczenie w amerykańskiej szkole i kojarzą je ze łzami matki lub smutkiem ojca³.

Wprowadzenie ucznia somalijskiego do szkoły

Rozdział niniejszy stanowi, wg zamysłu autorów, bezpośrednią pomoc dla nauczycieli i administratorów placówek edukacyjnych, którzy poszukują sposobów na wprowadzenie ucznia somalijskiego do szkoły. Zaproponowane zagadnienia mają dać odpowiedzi na kluczowe pytania nauczycieli oraz przyczynić się do tego, by zmniejszyć napięcia wynikające z różnic kulturowych i religijnych.

1. Zapoznanie z nowym otoczeniem i szkołą

Wiele dzieci somalijskich pochodzących z wiejskich terenów ma mało doświadczeń związanych z poruszaniem się w zurbanizowanym otoczeniu. Problemem może być dla nich poruszanie się po kilkupiętrowym budynku szkoły, odnalezienie odpowiedniego numeru sali lekcyjnej, korzystanie z toalety czy umywalki. Dlatego wskazane jest, by w pierwszych dniach nauki nowo przybyły uczeń miał wsparcie kogoś, kto mówi w jego języku i potrafi wyjaśnić najpotrzebniejsze rzeczy. Małe dzieci uczą się szybko nowego otoczenia i nie czują się przy tym zakłopotane, ale starsi mogą odczuwać zawstydzenie w opisywanych sytuacjach.

Różnice klimatyczne między Somalią a nowym miejscem zamieszkania są bardzo duże, a nowo przybyli imigranci nie są świadomi tego, jak bardzo dotkliwe może być zimno i nie wiedzą, że trzeba się zabezpieczyć w odpowiednie ubranie i obuwie odpowiednio wcześniej.

W pracy z nowo przybyłymi uchodźcami trzeba mieć też świadomość, że przybywają oni do nowego kraju z dużymi oczekiwaniami dotyczącymi nowej szkoły, życia w Ameryce w ogóle. W chwili przybycia okazuje się, że zamiast bogactwa i komfortu otacza ich bieda. Uczucie wielkiego rozczarowania może rodzić agresję. Jeśli nauczycielowi uda się „zagospodarować” te uczucia, na przykład poprzez zachęcenie ucznia do systematycznego pisania pamiętnika, do którego nauczyciel będzie równie systematycznie dopisywał swoje uwagi, może w ten sposób pomóc uczniowi przystosować się do nowego otoczenia i poczucia bezpieczeństwa.

2. Podanie ręki – prosty gest?

Jak dyrektor/ka i nauczyciel/ka mają powitać rodziców i ucznia w szkole? Trzeba mieć świadomość, że podanie ręki na powitanie może wprowadzić w zakłopotanie. Prawo islamskie nie pozwala na żaden fizyczny kontakt kobiety i mężczyzny, jeśli nie należą oni do tych, których nie wolno nam poślubić (matka, siostra, córka, itd.). Stąd podanie ręki czy dotknięcie ramienia mogą być odebrane jako zawstydzające lub wręcz naruszające godność. Dlatego bezpieczniej jest po prostu życzliwie się uśmiechnąć.

3. Wieprzowina

Zgodnie z islamskim prawem jedzenie wieprzowiny nie jest dopuszczalne. Nowo przybyli z krajów islamskich zazwyczaj myślą, że większość amerykańskiego jedzenia jest przyrządzana z wieprzowiną i dlatego odmawiają jedzenia czegokolwiek poza domem. Z tego powodu trzeba jasno ustalić, jakie dania podawane są w stołówce szkolnej, tak żeby dzieci muzułmańskie mogły wybierać odpowiednie dla siebie potrawy bez wieprzowiny. Często to nauczyciele są rzecznikami uczniów w takich sprawach. Ich zadaniem jest też nauczenie uczniów (i ich rodziców) czytania i rozumienia nazw i opisów produktów spożywczych tak, by mogli oni rozpoznać wieprzowinę.

³ Ibidem, s. 25

4. Modlitwa

Jednym z najważniejszych problemów związanych ze szkołą jest dla rodziców fakt, że nie zapewnia ona edukacji religijnej. Wskazane jest, żeby szkoła zapewniła miejsce, w którym dzieci będą mogły odbyć południową modlitwę. Praktykę w modlitwie rozpoczynają już dzieci siedmioletnie, zajmuje ona 5–10 minut, pory modłów zależą od islamskiego kalendarza i są publikowane przez lokalne meczety. Modlący się potrzebują miejsca z czystą podłogą, gdzie będzie zapewniona prywatność i nie będą zwracali niczyjej uwagi. Może być to pusta klasa lub biblioteka. Przed modlitwą uczniowie potrzebują skorzystać z toalety, by dokonać rytualnych ablucji.

Modlitwa w piątek jest specjalna, prowadzona zazwyczaj przez imama. W niektórych szkołach gimnazjalnych i średnich rodzice mogą przychodzić po dzieci po to, by zabrać je na południową modlitwę na zewnątrz. Dyrektor jednej ze szkół w Minneapolis uzgodnił z rodzicami i najbliższą parafią, że muzułmańscy uczniowie mogą spotykać się na modlitwie w kościele o ustalonej porze w piątki. Nauczyciele i administracja szkoły nie musi ich tam nadzorować, jako że modlą się samodzielnie⁴.

5. Post

Ramadan to dziewiąty miesiąc według kalendarza księżycowego. W kalendarzu gregoriańskim pierwszy dzień Ramadanu zmienia się co rok. Jest on pamiątką przekazania Mahometowi Koranu przez Gabriela, boskiego posłańca. Muzułmanie celebrują Ramadan, powstrzymując się między innymi od jedzenia i picia od porannej do wieczornej modlitwy.

Ważna jest zatem świadomość tego, że uczniowie wyznania muzułmańskiego postczą w tym okresie. Kiedy dziecko kończy siedem lat, jest zachęcane do podejmowania prób postzczenia. Czasem dziecko pości jeden dzień, a następnego dnia je już obiad w szkolnej stołówce. Starsi uczniowie postczą przez cały okres Ramadanu.

Dlatego należy uwzględnić to w szkole i dać tym uczniom możliwość przebywania podczas obiadu w innym miejscu niż stołówka, na przykład w bibliotece lub pracowni multimedialnej tak, by nie musieli patrzeć jak inni jedzą. W niektórych szkołach rodzice razem z nauczycielami biorą na siebie odpowiedzialność nadzorowania uczniów przebywających w czasie lunchu poza stołówką.

Jeśli uczniowie źle się zachowują w bibliotece, nauczyciele nie powinni mieć skrupułów, by odesłać ich do stołówki.

6. Lekcje wychowania fizycznego

Problem z udziałem w lekcjach WF wiąże się z tym, że lekcje te prowadzone są zazwyczaj w grupach koedukacyjnych. Rodzice chętnie godzą się na to, by ich córki ćwiczyły, ale nie w obecności chłopców. W obecności chłopców powinny mieć okryte głowy. Proste zabawy i gry są zakazane w islamskiej tradycji.

Jeśli w koedukacyjnej grupie jest na przykład jedna muzułmańska uczennica, powinna ona mieć prawo do nieuczestniczenia w lekcji i obserwowania jej z boku. Jeśli takich dziewcząt jest więcej, powinny mieć prowadzone lekcje w grupie żeńskiej.

Również chłopcy i mężczyźni muszą respektować islamskie prawo. W miejscach publicznych powinni być okryci od pępka do łydek. Tylko w domu mogą ubierać się swobodnie. Problematyczne może być więc wymaganie od nich tradycyjnego w naszych szkołach stroju na WF w postaci krótkich szortów i podkoszulka, stroju do pływania lub obowiązek kąpieli pod prysznicem po lekcji. Nie tylko ze względu na przekonania religijne uczniowie mogą mieć duży opór w korzystaniu ze wspólnej przebieralni. Również kulturowo jest to im obce. Dlatego nauczyciele WF powinni być wyczuleni na ten fakt i w razie potrzeby zapewnić uczniom intymność.

⁴ Ibidem, s. 33

Jednak nie wszystkie muzułmańskie uczennice i uczniowie mają ten sam stosunek do lekcji WF. Niektórzy, nie informując o tym rodziców, wcale nie mają oporów, by zachowywać się tak, jak inne dzieci. To wszystko zależy od stopnia dostosowania się do nowego otoczenia.

Nauczyciele WF powinni pamiętać o jeszcze jednej ważnej sprawie — poście podczas Ramadanu. Duży wysiłek fizyczny i powstrzymywanie się od picia i jedzenia mogą doprowadzić do odwodnienia lub wyczerpania organizmu.

7. Lekcje muzyki

Opinia, że muzyka łączy, nie sprawdza się w przypadku uczniów muzułmańskich. Głęboko religijni muzułmanie uważają, że zachodnia muzyka, zarówno klasyczna jak i pop, wyrażać może zarówno duchowość chrześcijańską, jak i uczucia erotyczne. Z tego powodu panuje przekonanie, że łączy ona kobiety i mężczyzn, a to jest zakazane w prawie islamskim. Dlatego wielu rodziców decyduje, by ich dzieci nie uczestniczyły w lekcjach muzyki. Jeśli szkoła nie akceptuje takiego wyboru i wszyscy uczniowie są zmuszani do uczestniczenia w tych zajęciach, rodzice zazwyczaj czują się sfrustrowani i zaczynają poszukiwać innej szkoły.

W przypadku gdy w szkole jest kilku uczniów muzułmańskich, zamiast udziału w lekcji muzyki można im zaproponować spędzenie czasu w bibliotece lub na dodatkowej lekcji języka⁵. Jeżeli grupa uczniów jest liczniejsza, można dojść do porozumienia z rodzicami, by w tym czasie przychodzili na zmianę do szkoły i prowadzili z dziećmi zaproponowane przez siebie zajęcia. Taka otwartość szkoły na potrzeby rodziców i uczniów na pewno wzmocni pozytywne więzi między domem i szkołą.

8. Wykorzystywanie piosenek na lekcji

Nauczyciele języka angielskiego jako drugiego i języków obcych⁶ wykorzystują często popularne piosenki z poprzednich dekad ze względu na bogaty kontekst historyczny i społeczny zawarty w ich tekstach. Piosenki pozwalają w przyjemny sposób uczyć słownictwa, gramatyki i rytmu języka. Uczniowie je lubią i dlatego wykorzystywane są jako element motywujący do nauki.

Jednak uczniowie pochodzący z rodzin muzułmańskich ściśle przestrzegających prawa islamskiego mogą odmówić słuchania piosenek na lekcji. Rodzice mogą nie wyrażać zgody na udział swoich dzieci w takich zadaniach. Tak jak to już wcześniej zostało wyjaśnione w kontekście lekcji muzyki, przyczyną takiej postawy jest przekonanie, że piosenki zachęcają młodzież do inicjowania kontaktów seksualnych. Również włączenie muzyki w czasie przerwy międzylekcyjnej będzie spostrzegane w podobny sposób. Na to również nie będzie zgody wielu muzułmańskich rodziców.

Jeśli sprawa dotyczy jednego ucznia w klasie, nie będzie problemu, jeśli zajmie się on innym zadaniem w czasie, gdy pozostali będą słuchać piosenki. W przypadku, gdy sprawa dotyczy większej grupy uczniów, najrozsądniejszym rozwiązaniem wydaje się spotkanie z rodzicami i wyjaśnienie im, jakie piosenki są wykorzystywane, po co się z nich korzysta i jaka jest ich wartość w edukacji dziecka.

9. Lekcje plastyki

W islamie zakazuje się przedstawiania postaci ludzi i zwierząt. Stworzenie obrazu żyjącej istoty jest spostrzegane przez Allaha jako objaw wyjątkowej arogancji. Dlatego w sztuce islamskiej nie pojawiają się postacie ludzi i zwierząt.

Planując zadania dla uczniów, powinno się więc uwzględnić ten fakt. Uczniowie somalijscy na pewno będą aktywnie pracować na lekcjach, pod warunkiem, że otrzymymają zadania uwzględniające ich obyczaje religijne.

⁵ Przypis autora: chodzi o język angielski jako drugi, u nas będzie to więc język polski jako drugi

⁶ W Polsce odpowiednikiem są nauczyciele języka polskiego jako drugiego i nauczyciele języków obcych (przypis autora)

10. Edukacja zdrowotna/ przygotowanie do życia w rodzinie

W szkołach stanu Minnesota przedmiot *edukacja zdrowotna* obejmuje między innymi zagadnienia związane z odpowiedzialnymi zachowaniami seksualnymi. Przedmiot ten jest nauczany w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Większość muzułmańskich rodziców uważa, że dyskusja na temat życia seksualnego powinna być przeprowadzona w rodzinie i należy do obowiązków rodziców⁷. Zgodnie z ich przekonaniami to ojcowie rozmawiają w domu o seksie z synami, a matki z dziewczętami. Szkoły muszą uwzględniać oczekiwania oraz przekonania rodziców i dlatego proponują różne rozwiązania. Aby uniknąć nieporozumień rodzice powinni uzyskać rzetelną informację na temat programu nauczania przedmiotu *edukacja zdrowotna* i mieć możliwość dokonania wyboru dotyczącego uczestnictwa ich dziecka w zajęciach poświęconych edukacji seksualnej.

11. Tematyka społeczna i obyczajowa na lekcjach – randki

Zaproponowanie tematu lekcji, na której uczniowie analizowaliby zwyczaje związane z tzw. randkami w różnych zakątkach świata, może być trudnym wyzwaniem dla nauczyciela, gdy w klasie są uczniowie muzułmańscy. Randki są dopuszczalne w kulturze islamskiej, ale towarzyszą im zupełnie inne okoliczności. Zgodnie z prawem islamu, muzułmańska kobieta może poślubić tylko muzułmanina i to po uzyskaniu zgody rodziców. Muzułmanin może jednak poślubić muzułmankę, chrześcijankę lub żydówkę. Randka odbywa się w obecności rodziny, chyba że odbyły się już zaręczyny pary.

W związku z tym, iż w tradycyjnych muzułmańskich rodzinach małżeństwo w dalszym ciągu jest raczej wynikiem decyzji dwóch rodzin, a nie tylko danej pary, muzułmańscy uczniowie mogą czuć się skrepowani rozmową w klasie na ten temat. Może więc warto zastanowić się przed zaproponowaniem takiego tematu dyskusji na lekcji.

12. Strój

Dziewczynki Somalijki są w trudnej sytuacji. W domu chcą dopasować się do rodzimej kultury i tradycji, w szkole chcą wyglądać tak, jak inne dzieci. Dziewczynki, które miały pierwszą miesiączkę lub ukończyły 15 lat, powinny nosić tradycyjny *hejab*. Może się więc okazać, że muzułmańska uczennica, która dotychczas ubierała się w dżinsy, pewnego dnia założy *hejab*. Warto, by nauczyciel i klasa byli przygotowani na taką sytuację. Zaskoczenie może bowiem doprowadzić do eskalacji napięcia i konfliktu. Dlatego warto na przykład wcześniej przeprowadzić lekcję o tradycyjnych ubiorach w różnych częściach świata, zaprosić na nią Somalijkę lub Somalijczyka — osobę dorosłą i poprosić o opowiedzenie o kraju, jego kulturze i obowiązujących strojach. Celem jest dzielenie się z uczniami doświadczeniami kulturowymi oraz uczenie ich doceniania różnych kultur oraz szanowania odmienności innych osób⁸.

13. Halloween

Celebrując wraz z uczniami Halloween, nauczyciel może się narazić nie tylko chrześcijańskim rodzicom, których oburza udział ich dzieci w pogańskich obyczajach, ale również rodzicom muzułmańskim. Dla dzieci somalijskich zabawa taka może oznaczać konflikt pomiędzy tym, co akceptowane jest w szkole i tym, czego oczekują rodzice. Ekscytacja dzieci zabawą w Halloween może się wydać rodzicom podejrzana i mogą dojść do wniosku, że jest sprzeczna z ich zasadami. Trzeba

⁷ Ibidem, s. 39

⁸ Ibidem, s. 42

mieć na uwadze to, że muzułmańskie dzieci, uczestnicząc w zabawie, mogą mieć poczucie winy z powodu nieposłuszeństwa wobec rodziców i Allaha⁹.

14. Prace domowe

Współpraca z rodzicami dotycząca ich wsparcia dziecka w wykonywaniu przez nie zadanych prac domowych jest bardzo dużym wyzwaniem, gdyż większość uchodźców nie komunikuje się w języku angielskim i nie jest w stanie sprawdzić, jak dziecko wykonuje prace zadawane przez nauczyciela.

Poszukując rozwiązań, w niektórych szkołach zaproponowano uruchomienie czegoś w rodzaju *gorącej linii*. Polegało to na tym, że nauczyciele każdego dnia przygotowywali listę zadań do wykonania w domu, przekazywali to tłumaczom¹⁰, którzy nagrywali tę informację na telefonicznej sekretarce. Rodzice mogli dzwonić i odsłuchiwać tę wiadomość.

Nauczyciele mogą również zadawać takie zadania domowe, które włączają rodziców. Jeden z nauczycieli zaproponował zgłębienie tematu somalijskich opowieści. Uczniowie mieli poprosić rodziców o opowiedzenie historii, narysować książeczkę ilustrującą tę opowieść, a potem opisać historię w języku angielskim. Historie były następnie czytane rodzicom przez uczniów w czasie spotkania z rodzicami w szkole.

Niektóre rodziny korzystają z pomocy korepetytorów, ale to związane jest oczywiście z ponoszeniem kosztów. Czasem problemy z odrabianiem pracy domowej mają swe źródło w braku odpowiedniego do tego miejsca w domu i ciszy potrzebnej do skupienia się na zadaniu. Można wtedy zachęcać rodziców do takiego zaplanowania czasu w domu, by dziecko miało warunki do przygotowania się do lekcji. Najważniejsze jest, by za wszelką cenę włączyć rodziców w pracę skierowaną na osiągnięcie sukcesu przez ich dziecko.

15. Rasa

Problemy związane ze stereotypami i uprzedzeniami rasowymi i narodowościowymi mogą pojawiać się, gdy grupa uczniów jest zróżnicowana etnicznie. W jednej ze szkół, w której jest duża grupa uczniów z Somalii, usłyszano jak ci uczniowie mówiąc o Afroamerykanach używali bardzo negatywnie nacechowanego określenia „nigger”. Kiedy nauczyciel rozpoczął z nimi rozmowę na ten temat, okazało się, że nie mieli oni świadomości tego, że jest to określenie obraźliwe. Tłumaczyli, iż podobnego słowa „negro” używali uczniowie hiszpańskojęzyczni, stąd wyciągnęli wnioski, że podobnie brzmiące słowa oznaczają to samo.

Historia Somalijki, na której grupa uczennic — białych Amerykanek — próbowała wymusić pieniądze, pokazuje, jak łatwo jest młodemu człowiekowi uprzedzić się do rasy czy narodowości.

Ludzie przybywający z kraju homogenicznego etnicznie mogą mieć problem z rozumieniem wieloetniczności i wielokulturowości w społeczeństwie i złożoności spraw z nimi związanych. Jeśli somalijski uczeń przychodzi do szkoły, w której poważna większość uczniów to biali, doświadcza emocji związanych z napięciem rasowym. Może też mieć trudności ze zrozumieniem przyczyn dyskryminacji i motywacji osób dyskryminujących innych.

16. Gesty

Gesty mogą być źródłem nieporozumień i konfliktów. Jeśli na przykład nauczyciel lub uczeń przywołuje Somalijczyka, podnosząc palec wskazujący i kiwając nim, obraża tę osobę. Wznoszenie palca wskazującego to gest, jaki można wykonać tylko w stosunku do psa. Ludzi przywołuje się, machając otwartą dłońią.

⁹ Podobny problem może stanowić dla imigrantów muzułmanów uczestniczenie w zwyczajowych celebracjach chrześcijańskich głęboko zakorzenionych w kulturze polskiej, na przykład Wigilii klasowej lub zabawie karnawałowej (przypis autora)

¹⁰ W polskiej szkole może to być asystent językowy (przyp. autora)

Gest „kciuki w górę” jest odbierany w Somalii jako obsceniczny. Mruganie do kogoś przeciwnej płci kojarzone jest z agresją. Wskazywanie innej osoby butem lub podeszwą jest wyrazem bycia bardzo niegrzecznym wobec tej osoby.

Wpływ doświadczeń uchodźczych na uczniów somalijskich

Autorzy wskazują na następujące problemy, które wynikają bezpośrednio z doświadczeń uchodźczych uczniów. Są to:

- problemy związane z dyscypliną w klasie,
- zespół stresu pourazowego,
- stosunek do własności prywatnej,
- brak respektu chłopców dla dziewcząt,
- bójki,
- brak poczucia bezpieczeństwa,
- konflikty we własnej grupie społecznej.

Powyższa lista problemów pokazuje, że te doświadczenia będą miały niewątpliwie wpływ na życie szkolne.

Dyscyplina

Jednym z problemów w pracy z uchodźcami może być dyscyplina. Doświadczenia jednej ze szkół w Minneapolis pokazały, że najskuteczniejszym sposobem poradzenia sobie z tym problemem była bliska współpraca z rodzicami. W pewnym momencie zdecydowano się zaprosić do szkoły wszystkich somalijskich rodziców. Zachęcono ich do przyniesienia jedzenia, którym mogliby się podzielić z innymi uczestnikami spotkania. Dyrekcja zadbała o to, by na spotkaniu był nauczyciel dwujęzyczny, posługujący się zarówno językiem somalijskim, jak i angielskim. Dyrektor wyjaśnił, na czym dokładnie polegały problemy i jakie są zasady obowiązujące w szkole. Ścisła współpraca z rodzicami wyeliminowała wiele sytuacji konfliktowych. Nauczyciele mogli też lepiej poznać uczniów i nauczyli się rozwiązywać spory, zanim doszło do eskalacji emocji i bójki. Praca wychowawcza z dużą grupą i małymi grupami, praca indywidualna z uczniami nad kontrolą złości przyniosły wymierne pozytywne efekty.

Zespół stresu pourazowego

Zespół stresu pourazowego to efekt przeżycia momentów, kiedy wystąpiło bardzo realne zagrożenie życia. W publikacji *Guide to Working with Young People Who Are Refugees* (1996), *Przewodnik do pracy z młodymi uchodźcami*) definiuje się zespół stresu pourazowego jako lęk wywołany przez bycie w sytuacji zagrożenia życia lub wielkiego niebezpieczeństwa, kiedy to ofiara nie miała wpływu na swoją sytuację¹¹. Opisane są również zachowania, często występujące u uczniów, którzy przeżyli wojnę. Ci młodzi ludzie mają tak wysoki poziom lęku, że trudno im zapanować nad swoimi emocjami, łatwo doświadczają silnej irytacji, mają trudności w radzeniu sobie z frustracją i stresem, a co za tym idzie, posiadają obniżoną kontrolę zachowań impulsywnych i agresywnych¹².

Warto, by nauczyciele mający do czynienia z uchodźcami, zainteresowali się tym zagadnieniem, bo istnieje realna szansa, że spotkają się w szkole z uczniami cierpiącymi na dolegliwości związane z zespołem stresu pourazowego. Objawów jest wiele. Są wśród nich między innymi: przymus powracania do traumatycznych przeżyć, trudności z koncentracją uwagi, myśleniem i zapamiętywaniem; unikanie sytuacji niosących niepokój, wycofanie emocjonalne, lęk przed obcymi, lęk przed byciem

¹¹ Guide to Working with Young People Who Are Refugees. 1996, Victorian Foundation for Survivors of Torture Inc. Za: ibidem, s. 52–53

¹² Za: ibidem, s. 53

samemu; lęk przed ciemnymi pomieszczeniami, nieustanna gotowość do obrony przed niebezpieczeństwem, brak zaufania do innych, dolegliwości psychosomatyczne, na przykład bóle głowy.

Wydaje się, że w przypadku takich problemów wskazany jest jednak kontakt ze specjalistą, który wskaże nauczycielowi, jak radzić sobie w klasie z uczniami ciężko doświadczonymi przez los.

Wnioski pedagogiczne

Nauczyciele pracujący z uchodźcami z Somalii stają w klasie wobec wielu wyzwań. Wydaje się, że problemy koncentrują się wokół trzech następujących zagadnień.

1. Potrzeba porządku i przestrzegania zasad na lekcji

Nie wszyscy somalijscy uczniowie nabyli te umiejętności. W związku z tym warto, by każdy nauczyciel określił zasady i jasno stawiał granice. Najważniejsze punkty powinny być na stałe wypisane w widocznym miejscu.

2. Braki w umiejętnościach/ słabe osiągnięcia

Istotne jest motywowanie ucznia do podejmowania wysiłku, chwalenie, gdy osiąga choćby drobny sukces.

3. Praca indywidualna czy grupowa

Somalijszczyk lubią przebywać z innymi, ich kultura i do tego zachęca i dlatego będą mieć duże korzyści z pracy w grupie. Jednak wskazane jest wspieranie ich również w ćwiczeniu umiejętności pracy indywidualnej.

Uczniowie mogą mieć trudność z rozróżnieniem współpracy i ściągania. Na to nauczyciele powinni zwrócić uwagę. Kopiowanie pracy domowej czy konsultowanie odpowiedzi w czasie testu dla niektórych może być dopuszczalnym zachowaniem wynikającym z chęci przetrwania, poczucia zagrożenia w przeszłości. Poza tym podejmowanie indywidualnych wyzwań przez osoby pochodzące z somalijskiej kultury kolektywnej jest nie lada wyzwaniem dla nich. W ich kulturze nie przywiązuje się wagi do odpowiedzialności indywidualnej. Dlatego uczniowie ci będą potrzebowali wielu ćwiczeń w pracy indywidualnej.

Wyzwania dla nauczycieli

Nauczyciele pracujący z uczniami z Somalii mają wiele pytań, na które trudno im znaleźć odpowiedzi. Można ich poszukiwać poprzez poznawanie kultury somalijskiej i tradycji islamskiej, poznawanie bardziej systemowe lub doraźne i wyrwykowe. Wydaje się, że właśnie to drugie podejście, skoncentrowane na przypadkowej obserwacji różnic kulturowych, może prowadzić nauczycieli do wyciągania wniosków obarczonych dużym błędem, a w konsekwencji prowadzić do wielu nieporozumień pomiędzy pedagogami i ich uczniami. Tak zwane *obiegowe opinie* biorą się z braku rzetelnej informacji i wiedzy na temat tego, kim tak naprawdę są somalijscy uczniowie.

W najbliższych dekadach będzie coraz więcej różnorodności kulturowej i nauczyciele powinni poszerzać horyzonty, poszukując rzetelnej wiedzy o innych kulturach. Każdy z nas musi odpowiedzieć sobie na pytanie, czy chce pozostać w punkcie wyjścia, nie zmieniając nic, czy też chce mieć wpływ na proces zachodzących zmian, których celem jest lepsza przyszłość naszych uczniów¹³.

Wiele osób, które nie miało licznych kontaktów z innymi kulturami, spostrzega świat jednowymiarowo, poprzez pryzmat własnej kultury. Myślą, że wszyscy są generalnie tacy sami i odrzucają inne punkty widzenia. Doświadczenia pokazują, że w dzisiejszej wieloetnicznej szkole trudno jest utrzymać porządek oparty na takim założeniu. Nie można stwarzać sytuacji, w której tylko jedna kultura większości ma być tą idealną i jedyną. Jest to ogromne wyzwanie dla szkoły, która ma uczyć wartości i modelować zachowania. Pytanie pozostaje więc aktualne dla każdego nauczyciela: czy chce podjąć to wyzwanie?

¹³ Ibidem, s. 69

Zastosowanie dobrych praktyk w warunkach szkoły polskiej

Autorzy poradnika *Accommodating and Educating Somali Students In Minnesota Schools* dają kilka wskazówek, które mają być dla nas drogowskazami do własnych poszukiwań. Wydaje się, że poruszone przez nich zagadnienia nie odnoszą się tylko do uczenia uchodźców z Somalii. W wielu punktach są przecież spójne z uczeniem różnych grup imigrantów i uchodźców. Cudzoziemcy w polskich szkołach to często muzułmanie. Dlatego zaprezentowane przykłady dobrych praktyk przedstawione w omawianej publikacji mogą stanowić inspirację do działań w naszych szkołach. Należy podkreślić, iż elementem niezbędnym do osiągnięcia sukcesu w nauczaniu uczniów cudzoziemskich jest otwartość nauczycieli, dyrektorów szkół i ich decyzja o podjęciu ryzyka do poszukiwania nowych rozwiązań.

Jak wspomóc ucznia cudzoziemskiego w nauce – przykłady dobrych praktyk z USA

Zaproponowany schemat instrukcji jest tłumaczeniem narzędzia stosowanego w Glen Haven Community Development Center w Greensboro, USA¹. Instrukcja w języku angielskim została opracowana przez Kathryn Prater, profesor Uniwersytetu Północnej Karoliny w Greensboro i ma być stosowana w pracy użytkownikami języka angielskiego jako drugiego. W związku z tym, z powodzeniem nadaje się do zastosowania w szkole w pracy z uczniem zaczynającym się posługiwać językiem polskim jako drugim.

→ Bądź klarowny.

- Udzielaj wsparcia.
 - Ucz — wyjaśniaj i demonstruj, jak wykorzystać daną umiejętność, słowo lub pojęcie.
 - Ćwicz — pomagaj i bądź przewodnikiem.
 - Stosuj — udzielaj informacji zwrotnej.

→ Dostosuj swoje działania.

- Parafrazuj — powtórz treść tekstu językiem dziecka (wraz z pomocami wizualnymi).
- Wykorzystuj ilustracje, wykresy, zdjęcia — jeden obraz jest warty tysiąc słów (obrazki z Google).
- Myśl głośno — mów o tym, jak dochodzisz do rozumienia treści i sensu:
Kiedy zobaczyłam zdjęcie pomyślałam sobie, że i w taki sposób zrozumiałam związek pomiędzy a
- Książka/ ilustracja
 - Omawiaj ilustrację i tekst.
 - Wskazuj i nazywaj ważne rzeczowniki i czasowniki, pokazuj szyk wyrazów — wszystko, co jest ważne w tekście.
- Czytanie interaktywne
 - Rozmawiaj o tym, co zostało przeczytane.
 - Podsumowuj — odnajdź sens w tekście.
- Poszerzaj słownictwo
 - Mów o słowach kluczowych w kontekście.
 - Definiuj słowa, używając języka dziecka.
 - Pokazuj ilustracje lub przedmioty wspomagające rozumienie słów.
 - Rysuj.

¹ Volunteer Training Manual, Glen Haven Community Development Center, Greensboro, USA, 2009.

Część IV

**PROPOZYCJE NARZĘDZI
DO PRACY
DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ
Z UCZNIEM CUDZOZIEMSKIM**



Przykłady kart informacyjnych ucznia cudzoziemca

Poniższe formularze kart informacyjnych to propozycje, które szkoła może modyfikować w zależności od potrzeb, respektując ustawę o ochronie danych osobowych. Należy pamiętać, że informacje o uczniu muszą być przechowywane z poszanowaniem tej ustawy.

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

Uwaga!

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

FORMULARZ INFORMACYJNY UCZNIĄ CUDZOZIEMCĄ

Część 1. Dane dziecka

Imię i nazwisko: _____

Inne nazwiska (jeśli używane): _____

Data urodzenia: _____ Adres: _____

Płeć: Kobieta/Mężczyzna

Data pierwszego przyjazdu do Polski (jeśli dotyczy): _____

Miejsce urodzenia: _____ Pochodzenie etniczne: _____

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

Wyznanie: _____

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

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

Część 2. Umiejętności językowe dziecka

1. Jaki jest język rodzimy dziecka? _____

2. Jak dziecko **mówi** w tym języku?

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

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

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

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

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

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

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

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

język polski: Mówi _____ Czyta _____ Pisze _____

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

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

8 c) W jakim stopniu posługuje się tymi językami?

Język _____ Mówi _____ Czyta _____ Pisze _____

Język _____ Mówi _____ Czyta _____ Pisze _____

Część 3. Język jakim posługuje się rodzina

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

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

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

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

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

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

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

Część 4. Wczesny rozwój dziecka

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

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

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

Część 5. Informacje zdrowotne

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

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

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

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

20. Proszę podać dolegliwości, na jakie cierpi dziecko: _____

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

Rok	Jak długo	Powód

Część 6. Pomoc dziecku w domu

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

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

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

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

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

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

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

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

Data: _____

Osoby przeprowadzające wywiad: _____

Imię i nazwisko opiekuna dziecka: _____ pokrewieństwo: _____

Podpis rodzica/opiekuna _____

Podpis osób przeprowadzających wywiad: _____

KARTA INFORMACYJNA UCZNIA CUDZOZIEMCA

METRYCZKA I STATUS PRAWNY UCZNIA

Imię ucznia _____

Nazwisko ucznia _____

Data i miejsce urodzenia _____

Obywatelstwo _____ Narodowość _____

Rodzice/opiekunowie prawni w Polsce:

Imię i nazwisko _____ Telefon _____

Imię i nazwisko _____ Telefon _____

Status prawny ucznia jest w procedurze o nadanie statusu uchodźcy od _____

ma status uchodźcy

ma ochronę uzupełniającą

ma status tolerowany

inne (jaki?) _____

KOMPETENCJE JĘZYKOWE

Język ojczysty ucznia: _____

Uczeń posługuje się językiem ojczystym (biegle, słabo, nie wiadomo?)

W mowie _____

W piśmie _____

Czyta _____

Języki obce (proszę określić stopień znajomości języka) _____

Język polski (proszę określić, czy uczeń zna język polski na poziomie komunikatywnym, czy czyta i pisze po polsku, biegle zna język czy nie ma żadnej znajomości języka)

Czy ktoś w rodzinie ucznia zna język polski? Kto? _____

WCZEŚNIEJSZA EDUKACJA

Czy uczeń chodził do szkoły w innym kraju? TAK/NIE

W jakim kraju/krajach _____

Ile lat korzystał z edukacji _____

W jakim języku prowadzona była nauka _____

Przedmioty nauczania: _____

Ulubione przedmioty ucznia _____

Czy uczeń ma świadectwa potwierdzające ukończenie szkoły/klasy? TAK/NIE

(jeśli tak, jakie?) _____

Czy uczeń chodził już do innej szkoły w Polsce? TAK/NIE

Jeśli „tak” to do jakiej i jak długo? _____

Frekwencja:

Czy uczeń spędził dłuższy czas za granicą? TAK/NIE (jeśli tak — ile czasu?) _____

Czy podczas wcześniejszej nauki regularnie uczęszczał do szkoły? TAK/NIE

Jeśli nie — z jakich powodów? _____

Czy uczeń uczy się języka ojczystego? Jeśli tak, gdzie _____

INFORMACJE MEDYCZNE

Czy jakiegokolwiek względy medyczne mogą wpływać na możliwości ucznia w korzystaniu z edukacji (np. czy nosi okulary, ma słaby słuch, wymaga wsparcia logopedy, inne) _____

Czy uczeń zażywa regularnie lekarstw, podawanych w czasie pobytu w szkole? TAK/NIE

Inne informacje o zdrowiu, które mogą wpłynąć na samopoczucie ucznia w szkole _____

ZAINTERESOWANIA UCZNIĄ

Zainteresowania _____

Talenty, zdolności _____

Czytelny podpis osoby wypełniającej formularz: _____ Data _____

Specjalne potrzeby edukacyjne kontra bariera językowa – propozycja wstępnej diagnozy¹

Nastoletni migranci bardzo często mają za sobą przerwy w edukacji. Niektórzy często zmieniali szkoły, kraje i języki, w których pobierali edukację. Taki brak ciągłości często powoduje często duże zaległości szkolne i rozwojowe.

Dla szkoły stanowi to wyzwanie, aby z powodzeniem wspierać rozwój ucznia cudzoziemca, trzeba bowiem nie tylko ustalić jego poziom kompetencji z różnych przedmiotów. Trzeba też ustalić, co jest powodem zaległości: doświadczenia migracyjne i bariera językowa czy trudności edukacyjne, jakich dziecko doświadcza niezależnie od swojej sytuacji migracyjnej, poziom intelektualny dziecka, dysleksja, dysgrafia, ADHD, problemy logopedyczne czy choćby niezdiagnozowany słaby wzrok, który powoduje, że dziecko nie widzi, co jest napisane na tablicy. Możliwe też, że uczeń doświadcza obu rodzajów trudności jednocześnie.

W ustaleniu, czy uczeń ma specjalne potrzeby edukacyjne, czy jego niższe osiągnięcia są efektem bariery językowej, pomaga udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

Uwaga!

Poniższy zestaw pytań w żadnym razie nie może być jedyną podstawą do diagnozy ucznia. Może stanowić punkt wyjścia dla takiej diagnozy.

Uczeń	Taka odpowiedź może wskazywać, że trudności są efektem szczególnych potrzeb edukacyjnych	Taka odpowiedź może wskazywać, że trudności ucznia są efektem bariery językowej
Uczy się języka polskiego krócej niż 6 miesięcy.	NIE	TAK
Dopiero zaczyna uczyć się języka polskiego.	NIE	TAK
Ma kłopoty ze zdrowiem, rozwojem fizycznym, wzrokiem, słuchem.	TAK	NIE
W przeszłości często opuszczał lekcje.	NIE	TAK
Nie mówi biegle w języku ojczystym.	TAK	NIE
Zna język ojczysty na poziomie właściwym dla swojego wieku.	NIE	TAK
Przejawia zachowania wskazujące na trudności emocjonalne albo takie, które zakłócają jego proces nauczania.	TAK	NIE

¹ opracowano na podstawie materiałów Wydziału Edukacyjnego Peterborough City Council

Przejawia zachowania emocjonalne, ale tylko wtedy, gdy nie rozumie, co dzieje się na lekcji.	NIE	TAK
Ma trudności w nawiązywaniu relacji z innymi. Nie robi postępów mimo systematycznej obecności w szkole.	TAK	NIE
Nie robi postępów, nawet gdy otrzymuje wsparcie w dziedzinie, w której ma zaległości.	TAK	NIE
Ma trudności w nauce pisania i czytania.	TAK	NIE
Otrzymuje wsparcie w nauce języka, lecz mimo to nie robi postępów.	TAK	NIE

Trzeba pamiętać, że np. trudności w nauce pisania czy czytania mogą być efektem wcześniejszego funkcjonowania w zupełnie innym alfabecie, innym kierunku pisania, brakiem doświadczeń dziecka z pismem jako takim — czyli efektami zmiany kultury, w której dziecko żyje.

Niemożliwość porozumienia się z uczniem może łatwo doprowadzić do błędnej diagnozy, np. że jest niezdolny lub jej/jego możliwości intelektualne są ograniczone. Tymczasem właściwa diagnoza potrzeb edukacyjnych ucznia wymaga przede wszystkim bliższego poznania.

Monitoring postępów edukacyjnych uczniów bez biegłej znajomości języka polskiego

Opis narzędzia

Proponowane narzędzie służy do monitorowania postępów edukacyjnych ucznia, który przybył do szkoły i nie posługuje się językiem polskim w stopniu umożliwiającym mu samodzielłą naukę. Impulsem do stworzenia niniejszego narzędzia był kwestionariusz wykorzystywany do pracy z tzw. newcomers w St Mary's Catholic Primary School w Cardiff, w Walii.

Posługiwać się nim może nauczyciel, który oddelegowany jest przez dyrektora szkoły do opieki nad nowo przybyłymi uczniami lub nauczyciel uczący języka polskiego jako drugiego/obcego, a w ostateczności — wychowawca. Kwestionariusz składa się z dwóch części: A i B.

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

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

Proponowany terminarz przeprowadzania monitoringu:

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

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

Przeprowadzenie monitoringu polega na zebraniu informacji z kilku źródeł:

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

Podsumowując, monitoring ma pozwolić określić sukcesy ucznia i pola do dalszej pracy wychowawczej i dydaktycznej. Wnioski do pracy powinny być omówione z uczniem, rodzicami i nauczycielami przedmiotów.

CZĘŚĆ A

Wprowadzenie ucznia do szkoły.

Etap I – ewaluacja po dwóch tygodniach pobytu w szkole.

Imię i nazwisko: _____ Klasa: _____ K/M

L1 — język rodzimy: _____ Data: _____

Wskaźniki postępu:

- uczeń jest zrelaksowany i zadowolony,
- przystosował się do rutyny klasowej,
- zapoznał się ze stołówką szkolną, porą posiłków, sprawami związanymi z WF,
- kontaktuje się z kolegami w klasie,
- przerwy międzylekcyjne spędza w towarzystwie kolegów z klasy, bawi się z nimi,
- zaczyna komunikować się werbalnie/niewerbalnie z nauczycielem,
- wykazuje zainteresowanie i motywację do nauki.

Adaptacja do rutyny klasowej

Relacje z rówieśnikami

Komentarz nauczyciela

Inicjały: _____

Komentarz ucznia

Komentarze rodziców/opiekunów

Inicjały: _____

Proponowane działania

CZĘŚĆ B

Wprowadzenie ucznia do szkoły.

Etap II – kolejna ewaluacja.

Imię i nazwisko: _____ Klasa: _____ K/M

L1 — język rodzimy: _____ Data: _____

<p>Wskaźniki postępu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uczeń jest zrelaksowany i zadowolony, • respektuje zasady klasowe, regulamin zachowania się, • kontaktuje się z rówieśnikami i uczestniczy w zabawach z nimi, • uczestniczy w pracy małych i dużych grup, • potrafi współpracować w grupie, • widać wyraźnie, że robi postępy w przyswajaniu języka polskiego (jeśli uczy się języka na zajęciach z języka polskiego jako drugiego/obcego).
Zachowanie oraz relacje z rówieśnikami i nauczycielami
Osiągnięcia i postępy w nauce
Akwizycja językowa — przyswajanie języka polskiego jako drugiego
<p>Komentarz nauczyciela</p> <p style="text-align: right;">Inicjały: _____</p>
Komentarz ucznia / Rodziców / Opiekunów
Proponowane działania

Poziomy biegłości językowej i umiejętności na poziomie A1

Ze względu na zawartą w Poradniku propozycję narzędzia — testu umiejętności językowych z języka polskiego jako drugiego/obcego na poziomie A1 — wydaje się niezbędne, by dokonać krótkiego wprowadzenia do zagadnień związanych z określaniem umiejętności językowych i poziomów biegłości językowej.

W „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” proponuje się sześć poziomów biegłości¹ językowej:

A poziom podstawowy	B poziom samodzielności	C poziom biegłości
<ul style="list-style-type: none">• A1 Breakthrough• A2 Waystage	<ul style="list-style-type: none">• B1 Threshold• B2 Vantage	<ul style="list-style-type: none">• C1 Effective Operational Proficiency• C2 Mastery

Do niniejszego pakietu dołączono propozycję testu diagnozującego umiejętności ucznia na poziomie A1, czyli pierwszym z sześciu. Uznano, że podjęcie próby diagnozy językowej po pewnym czasie od przybycia ucznia do szkoły, po okresie zanurzenia w języku i kilkumiesięcznej pracy z uczniem na zajęciach z języka polskiego jako drugiego, może dać szansę na określenie rzeczywistych postępów ucznia. Jeśli wynik będzie rzędu 74% lub więcej, można uznać, że uczeń jest gotów do dalszej pracy w kierunku osiągnięcia poziomu A2.

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

Proponujemy nauczycielom zapoznanie się z opisem poziomu A1, jaki podany jest w polskim tłumaczeniu ESOKJ, mając nadzieję, że z opisami kolejnych poziomów zapoznają się oni, czytając cytowane tu źródło. Dobrze by było, gdyby nauczyciele przedmiotów mogli swoje wymagania określać, uwzględniając poziom umiejętności i możliwości ucznia w zakresie posługiwania się językiem polskim.

¹ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Daniel Coste, Brian North, Joseph Sheils, John Trim. Council of Europe, CODN. 2001, s.32

Tabela 1: Oto opis poziomu biegłości językowej A1.

Skala ogólna	Uczeń rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi na temat konkretnych sytuacji codziennych. Zadaje i odpowiada na pytania dotyczące życia prywatnego: miejsca zamieszkania, znajomych, posiadanych rzeczy. Przedstawia siebie i innych. Uczestniczy w prostej rozmowie, jeśli rozmówca mówi bardzo powoli i wyraźnie oraz udziela mu pomocy ² .	
Jakość wypowiedzi ustnych	Zakres	Posługuje się bardzo podstawowym zestawem słów i prostych wyrażen dotyczącymi danych osobowych. Potrafi znaleźć się w prostych sytuacjach komunikacyjnych.
	Poprawność	Proste struktury gramatyczne i zdaniowe opanował w sposób ograniczony.
	Płynność	Wypowiada krótkie, często wyuczone uprzednio zdania. Zastanawia się, dobierając słownictwo i sposób artykulacji. Szuka potwierdzenia, czy właściwie zrozumiał.
	Interakcja	Zadaje pytania o dane osobowe i udziela na nie odpowiedzi. Prowadzi prostą rozmowę, ale potrzebne mu jest powtarzanie, przeformułowywanie wypowiedzi i korekta.
	Spójność	łączy słowa i grupy słów spójnikami „i” „potem”, itp. ³
Wypowiedź ustna	Opis ogólny	Potrafi sformułować pojedyncze zdania na temat ludzi i miejsc.
	Monolog — opisywanie doświadczeń i przeżyć	Mówi o sobie, o tym gdzie mieszka i co robi.
	Monolog — przedstawianie własnego stanowiska np. Podczas debaty	(brak wskaźnika)
	Oświadczenia publiczne	(brak wskaźnika)
	Zwracanie się do publiczności	Potrafi odczytać na głos bardzo krótką wypowiedź (wygłoszenie toastu, przedstawienie kogoś) — jeśli wcześniej przećwiczył.
Wypowiedź pisemna	Opis ogólny	Potrafi napisać pojedyncze wyrażenia i zdania.
	Pisanie twórcze	Pisze pojedyncze zdania o sobie i wymyślonych przez siebie postaciach (co robią, gdzie mieszkają) ⁴ .
	Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań	(brak wskaźnika)
Rozumienie ze słuchu	Opis ogólny	Rozumie wypowiedź artykułowaną wyraźnie i powoli.
	Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka	(brak wskaźnika)
	Słuchanie jako widz/słuchacz	(brak wskaźnika)
	Słuchanie komunikatów i instrukcji	Rozumie wydawane mu polecenia, jeśli wypowiedzane są wyraźnie i powoli. Stosuje się do prostych wskazówek.
	Słuchanie programów radiowych i telewizyjnych oraz nagrań	(brak wskaźnika) ⁵

² Ibidem, s. 33³ Ibidem, s. 36–37⁴ Ibidem, s. 65⁵ Ibidem, s. 68–69

Czytanie ze zrozumieniem	Opis ogólny	Potrafi zrozumieć bardzo krótkie i proste teksty, wychwytuje niekiedy tylko pojedyncze wyrażenia lub znane mu słowa i nazwy. Czyta ponownie w razie potrzeby.
	Czytanie i rozumienie korespondencji	Potrafi zrozumieć krótkie wiadomości napisane na pocztówkach.
	Czytanie w celu orientacji	Potrafi rozpoznać znane sobie słowa, nazwy, lub podstawowe zwroty, jakie pojawiają się najczęściej w życiu codziennym.
	Czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji	Ogólnie rozumie treść prostych materiałów informacyjnych i krótkie opisy, szczególnie wtedy gdy towarzyszą im materiały wizualne.
	Czytanie i rozumienie instrukcji	Potrafi wypełniać proste i krótkie polecenia pisemne ⁶ .

Tabela 2. Działania i strategie interakcyjne

Interakcja ustna	Ogólna ocena umiejętności	Uczestniczy w prostych sytuacjach komunikacyjnych, jeśli rozmówca często powtarza, parafrazuje i mówi wolno. Zadaje proste pytania i odpowiada na nie. Wypowiada proste stwierdzenia na temat potrzeb codziennych.
	Rozumienie rozmówcy — rodzimego użytkownika języka	Potrafi zrozumieć wypowiedzi na tematy typowe, codzienne, jeśli są kierowane do niego, są proste i powtarzane z życzliwością i cierpliwością. Rozumie proste instrukcje i pytania do niego skierowane. Wypełnia proste polecenia.
	Konwersacja	Przedstawia się, stosuje podstawowe wyrażenia powitalne i pożegnalne ⁷ .
	Dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi)	(brak wskaźnika)
	Dyskusja formalna i udział w spotkaniach	(brak wskaźnika)
	Rozmowa prowadzona w konkretnym celu (np. omawianie dokumentu, organizacja imprezy, itp.)	Rozumie pytania i instrukcje do niego kierowane, jeśli są wypowiedziane wyraźnie i powoli. Wykonuje proste polecenia. Prosi o podanie konkretnych przedmiotów i reaguje, gdy inni zwracają się do niego z podobnymi prośbami.
	Rozmowy o kupowaniu towarów i usługach	Umie prosić o konkretne przedmioty i podaje je innym, gdy o nie proszą. Stosuje określenia liczb, ilości, cen i czasu.
	Wymiana informacji	Rozumie proste pytania i instrukcje. Zadaje proste pytania i odpowiada na nie. Inicjuje rozmowy na tematy codzienne. Zadaje pytania na temat innych osób — co posiadają, gdzie mieszkają. Odpowiada na podobne pytania kierowane do niego. Potrafi określić czas, stosując wyrażenia takie jak: jutro, w zeszły czwartek, o dziewiątej.
	Prowadzenie i udzielanie wywiadu	Podczas wywiadu odpowiada na proste, niezawierające idiomów pytania na swój temat, jeśli są one wypowiedziane wyraźnie i powoli.

⁶ Ibidem, s. 70–71

⁷ Ibidem, s. 74–75

Interakcja pisemna	Ogólny opis umiejętności	Potrafi zapytać pisemnie o dane osobowe. Przekazuje też takie dane pisemnie.
	Prowadzenie korespondencji	Pisze proste pozdrowienia.
	Notatki, wiadomości, formularze	Pisemnie podaje liczby, daty, własne nazwisko, narodowość, adres, datę urodzenia lub przyjazdu do danego kraju, itp. ⁸

Uczeń na poziomie językowym A1 nie potrafi jeszcze samodzielnie notować podczas lekcji. Potrafi tylko przepisać pojedyncze słowa i krótkie teksty⁹. Spośród środków językowych stosuje bardzo podstawowy zbiór wyrażen na temat własnej osoby i konkretnych potrzeb. Dysponuje podstawowym słownictwem. Struktury gramatyczne i wzory zdaniowe ma opanowane w bardzo ograniczonym stopniu — tylko te, których się wyuczył. W zakresie poprawności ortograficznej potrafi zapisać znane słowa i wyrażenia (np. instrukcje, krótkie napisy, nazwy przedmiotów codziennego użytku, sklepów), literuje swoje nazwisko i adres i inne dane osobowe. Stosuje zwroty grzecznościowe, np. proszę, dziękuję, przepraszam oraz używa takie spójniki jak „i” oraz „potem”¹⁰.

⁸ Ibidem, s. 74–80

⁹ Ibidem, s. 90

¹⁰ Ibidem, s. 90–111

Propozycja sprawdzianu umiejętności wraz z ocenianiem na poziomie A1 z języka polskiego jako drugiego (wersja dla nauczyciela)

Instrukcja dla nauczyciela

Test ma służyć nauczycielowi języka polskiego jako drugiego do sprawdzenia umiejętności nabytych przez ucznia w pierwszym okresie nauki. Sugerowane jest testowanie uczniów, którzy uczestniczyli w lekcjach języka polskiego jako drugiego/obcego.

Należy upewnić się, że uczeń rozumie polecenia. Zadania 1–4 wymagają, by nauczyciel dwukrotnie przeczytał uczniowi tekst.

Wyniki testu mogą być analizowane zarówno ilościowo jak i jakościowo. Porównanie tego, jak uczeń poradził sobie w zakresie umiejętności słuchania ze zrozumieniem, czytania, pisanie czy funkcjami językowymi może być doskonałym materiałem do dalszej pracy.

Przy pytaniu 11 (pisanie) zamieszczono propozycję kryteriów oceny tego zadania.

W teście nie zamieszczono pytań do oceny umiejętności mówienia, ale wydaje się, że w ramach prowadzonych zajęć, w oparciu o wyznaczniki opisane w ESOKJ¹ każdy nauczyciel będzie potrafił przygotować pytania do części ustnej testu, pamiętając oczywiście o tym, że na podstawowym poziomie zaawansowania powinno się oceniać to, czy informacja przekazana przez ucznia jest zrozumiała. Nie powinno się zwracać szczególnej uwagi na błędy językowe.

Proponowana ocena ilościowa wyników testu

- 100% Wynik jest rewelacyjny. Doskonale opanowałaś/ opanowałeś treści danego rozdziału. Twoje umiejętności językowe w zakresie wszystkich sprawności językowych są na najwyższym poziomie.
- 90% – 99% Wynik jest bardzo dobry. Zrobiłaś/zrobiłeś kilka drobnych błędów. Zastanów się, z czego one wynikają, jaka jest przyczyna błędnie wykonanych czynności w zadaniu, na co należy uważać, pisząc następny test.
- 75% – 89% Wynik jest dobry. Dobrze opanowałaś/ opanowałeś treści z danego rozdziału. Umiejętności językowe są na takim poziomie, który pozwala realizować nowe treści. Przeanalizuj błędy.

¹ Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Council of Europe. 2001.

- 50% – 74% Wynik jest dostateczny. Ilość punktów wskazuje, że powinnaś/powinieneś wykonać dodatkowe ćwiczenia przed przystąpieniem do ponownego testu. Umiejętności językowe wymagają dodatkowego treningu. Przeanalizuj najpierw te czynności, które wykonałaś/wykonałeś prawidłowo. Wypisz to, co już potrafisz. Potem przeanalizuj błędne odpowiedzi.
- 30% – 49% Przeanalizuj to, co zrobiłaś/zrobiłeś dobrze, a następnie wypisz listę braków. Jeżeli teksty do słuchania sprawiają ci problemy, to w domu przesłuchaj je jeszcze raz. Wypisz słowa i zwroty, które utrudniają ci zrozumienie tekstów i naucz się ich na pamięć. Trenuj pisanie poprzez przepisywanie i zapisywanie krótkich informacji.
- 1% – 29% Wynik wskazuje, że nie jesteś jeszcze przygotowana/przygotowany do testu i nie opanowałaś/opanowałeś umiejętności językowych na poziomie, który gwarantuje ci w miarę sprawną komunikację.

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

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

- 76% – 100% Opanował materiał z danego poziomu i może zacząć poznawać treści i doskonalić swoje umiejętności na poziomie wyższym.
- 40% – 75% Musi utrzymywać poznany materiał i doskonalić jeszcze umiejętności.
- 0% – 39% Musi rozpocząć naukę od podstaw².

² Komorowska Hanna. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola — ocena — testowanie*. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007

Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska
Joanna Zielinska – rysunki

Test – wersja dla nauczyciela

Imię i nazwisko ucznia: Data:.....

Wynik:...../40p

Zadanie 1. (2 pkt.)

Przeczytaj wyrazy i podkreśl dwa, które usłyszysz.

cztery czterdzieści czternaście

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

___/2p

Zadanie 2. (2 pkt.)

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

Dialog 1 —

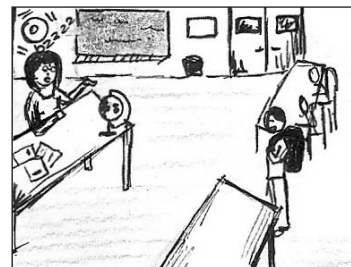
Dialog 2 —



Ilustracja A



Ilustracja B



Ilustracja C

___/2p

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

„Dialog 1.

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

B — Do widzenia pani.

Dialog 2.

C — Cześć, mam na imię Magda.

D — Cześć. Ja jestem Karolina.”

Zadanie 3. (1 pkt.)

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

Odpowiedź:

___/1p



Paweł



Piotr

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

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

Zadanie 4. (1 pkt.)

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

Odpowiedź:

___/1p

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

A — Jestem głodna.

B — Ja też. Może zrobimy kanapki?

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

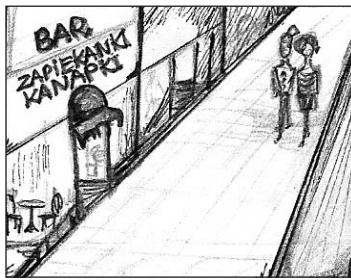
B — Mamy ser, jajka, kielbasę, kurczaka, pomidory i ogórka. O! Jest jeszcze sałatka z tuńczyka.

A — A ja znalazłam chleb.

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

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

B — Zacznijmy więc robić nasze kanapki!



Historyjka obrazkowa A



Historyjka obrazkowa B

Zadanie 5. (2pkt.)

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

lato jesień zima wiosna



.....



.....

___/2p

Zadanie 6. (5pkt.)

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

A

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

B

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

___/5p

Zadanie 7. (1pkt.)

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

Temat, o którym pisze Kuba to:

- A) hobby B) pokój C) rodzina

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

___/1p

Zadanie 8. (8 pkt.)

Przeczytaj tekst i uzupełnij tabelę.

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

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

___/8p

Zadanie 9. (6 pkt.)

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

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

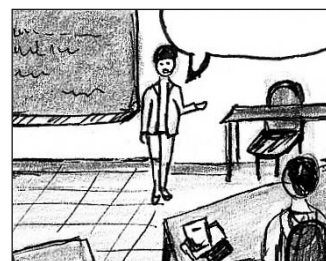
ilustracja 1



ilustracja 2



ilustracja 3



___/6p

Zadanie 10. (7 pkt.)

Wybierz poprawną odpowiedź a-c i zakreśl ją.

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

___/7p

Zadanie 11. (5pkt.)

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

___/5p

Uwagi dla nauczyciela dotyczące proponowanych kryteriów ocenienia zadania:

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

Punkty uzyskane: ___/40p

Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska
Joanna Zielinska – rysunki

Test – wersja dla ucznia

Imię i nazwisko ucznia: Data:.....

Wynik:...../40p

Zadanie 1. (2 pkt.)

Przeczytaj wyrazy i podkreśl dwa, które usłyszysz.

cztery czterdzieści czternaście

___/2p

Zadanie 2. (2 pkt.)

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

Dialog 1 —

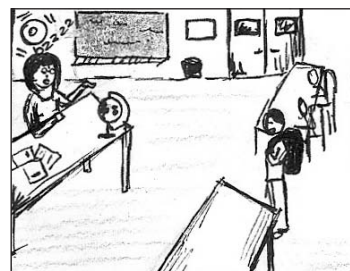
Dialog 2 —



Ilustracja A



Ilustracja B



Ilustracja C

___/2p

Zadanie 3. (1 pkt.)

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

Odpowiedź:



Paweł



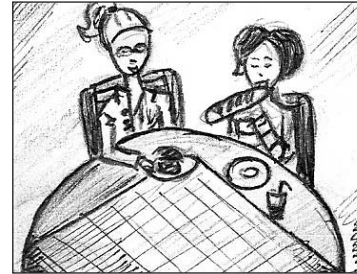
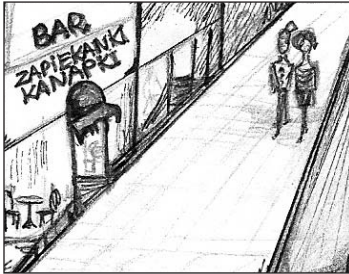
Piotr

___/1p

Zadanie 4. (1 pkt.)

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

Odpowiedź:



Historyjka obrazkowa A



Historyjka obrazkowa B

___/1p

Zadanie 5. (2pkt.)

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

lato jesień zima wiosna



.....



.....

___/2p

Zadanie 6. (5pkt.)

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

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

___/5p

Zadanie 7. (1pkt.)

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

Temat, o którym pisze Kuba to:

- A) hobby B) pokój C) rodzina

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

___/1p

Zadanie 8. (8 pkt.)

Przeczytaj tekst i uzupełnij tabelę.

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

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

___/8p

Zadanie 9. (6 pkt.)

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

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

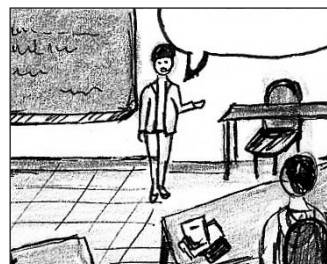
ilustracja 1



ilustracja 2



ilustracja 3



___/6p

Zadanie 10. (7 pkt.)

Wybierz poprawną odpowiedź a-c i zakreśl ją.

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

7. Dziękuję za pomoc.

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

___/7p

Zadanie 11. (5pkt.)

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

___/5p

Punkty uzyskane: ___/40p

Schematy form w wersjach obcojęzycznych

Poniżej zamieszczamy schematy form/informacji (zawiadomienie, usprawiedliwienie, zwolnienie, zgoda) w wersji polsko-angielskiej, polsko-czeczeńskiej, polsko-rosyjskiej i polsko-wietnamskiej. Mamy nadzieję, iż narzędzie to ułatwi szkołom/nauczycielom komunikację z rodzicami uczniów cudzoziemskich w przypadku, gdy nie posługują się oni językiem polskim.

Wersja polsko-angielska

ZAWIADOMIENIE
Dyrekcja szkoły/wychowawca klasy zawiadamia, że dn..... w godz. w sali nr odbędzie się zebranie dla rodziców uczniów klasy Obecność obowiązkowa.
NOTIFICATION
School management/form master informs, that parents' meeting is going to take place on (date)..... at (hour). in (class number) Your presence is obligatory.
..... <i>school management / form master signature</i>

USPRAWIEDLIWIENIE
Proszę o usprawiedliwienie nieobecności w szkole w dniu/ dniach mojej córki/mojego syna (<i>imię i nazwisko</i>), z powodu choroby/badań/ z ważnych powodów rodzinnych.
JUSTIFICATION
I would like to excuse my daughter's / son's (her/ his name)..... absence from school on (date) It was because of her/his illness / medical examination / or any urgent reasons.
..... <i>Parents' / committee's signature</i>

ZWOLNIENIE

Proszę o zwolnienie z zajęć lekcyjnych mojej córki/mojego syna.....(imię i nazwisko)
w dn. o godz.

EXEMPTION FROM THE SCHOOL CLASSES

I ask you to exempt my daughter/ son (her/ his name) from the school classes
on (date)..... at (hour)

.....
Parents'/ committee's signature

ZGODA

Wyrażam zgodę na udział mojej córki/mojego syna.....(imię i nazwisko)
w wycieczce/ wyjeździe integracyjnym/ zielonej szkole do(nazwa miejsca)
w dniu/dniach.

AGREEMENT

I give my consent to my daughter's/ son's (her/ his name) participation.....
In a school or integrate trip/ to (the place name) on (the date)
.....

.....
Parents'/ committee's signature

Wersja polsko-czeczeńska

ZAWIADOMIENIE

Dyrekcja szkoły/wychowawca klasy zawiadamia, że dn..... w godz.
w sali nr odbędzie się zebranie dla rodziców uczniów klasy
Obecność obowiązkowa.

ХААМ (ИЗВЕЩЕНИ)

Школан дирекцес/классан кхиорхочо хаам бо, де сахьт
залачохь №....., классера дешархойн дай-наний вовшахкхеташ гулам хир бу
Гуламехь хилар тЕдиллина ду.

.....
Директоран/кхиорхочуьна куьг тaлон меттиг

USPRAWIEDLIWIENIE

Proszę o usprawiedliwienie nieobecności w szkole w dniu/ dniach
mojej córki/mojego syna (imię i nazwisko),
z powodu choroby/badań/ z ważnych powodów rodzinnych.

БЕХКАЗЛОНА ТЕШАЛЛА

..... дийнахь/деношкахь школахь цахиларна бехказа ваккхар доьху сан йоI/кIант
..... (цIе, фамили), могуш воцуш хилар бахьана долуш/лоьрийн
таллам/ хIусамехь ладаме бахьанаш хиларна

.....
дас-нанас/верасо куьг таIон меттиг

ZWOLNIENIE

Proszę o zwolnienie z zajęć lekcyjnych mojej córki/mojego syna..... (imię i nazwisko)
w dn. o godz.

МОКЪАДАККХАР

Сан йоI/сан кIант..... (цIе, фамили) урокашкара мокъаяккхар
/мокъаваккхар доьху динахь сахьт даьлча

.....
дас-нанас/верасо куьг таIон меттиг

ZGODA

Wyrażam zgodę na udział mojej córki/mojego syna..... (imię i nazwisko)
w wycieczce/ wyjeździe integracyjnym/ zielonej szkole do (nazwa miejsca)
w dniu/dniach.

РЕЗА ХИЛАРАН ПУРБА

Ас пурба ло, сан йоI/сан кIант (цIе, фамили),
дийнахь/деношкахь походе/интеграцин походе , баццара школе (меттиган
цIе) вахийта/яхийта

.....
дас-нанас/верасо,къаьस्ताш куьг таIон меттиг

Wersja polsko-wietnamska**ZAWIADOMIENIE**

Dyrekcja szkoły/wychowawca klasy zawiadamia, że dn..... w godz.
w sali nr odbędzie się zebranie dla rodziców uczniów klasy
Obecność obowiązkowa.

THÔNG BÁO

Ban Giám hiệu của trường/
Thầy (cô) chủ nhiệm của lớp, xin thông báo là vào ngày:, giờ:

tại phòng số: sẽ có cuộc họp phụ huynh học sinh lớp:
Sự có mặt là bắt buộc.

.....
*podpis dyrektora/wychowawcy
chữ ký của Hiệu trưởng/ GV chủ nhiệm*

USPRAWIEDLIWIENIE

Proszę o usprawiedliwienie nieobecności w szkole w dniu/ dniach
mojej córki/mojego syna (*imię i nazwisko*),
z powodu choroby/badań/ z ważnych powodów rodzinnych.

GIẤY XIN PHÉP

Xin phép cho được chứng nhận về sự vắng mặt trong trường học vào (các) ngày của con
traí/gái tôi là (*họ và tên*)

Lý do là cháu ốm/ đi khám sức khỏe/ nguyên nhân quan trọng khác trong gia đình.

.....
*podpis rodzica/prawnego opiekuna
chữ ký của phụ huynh hay người nuôi theo pháp luật*

ZWOLNIENIE

Proszę o zwolnienie z zajęć lekcyjnych mojej córki/mojego syna.....(*imię i nazwisko*)
w dn. o godz.

XIN PHÉP ĐƯỢC MIỄN

Xin phép miễn không yêu cầu con trai/gái của tôi (*họ và tên*).....
đi học ngày, giờ:

.....
*podpis rodzica/prawnego opiekuna
chữ ký của phụ huynh hay người nuôi theo pháp luật*

ZGODA

Wyrażam zgodę na udział mojej córki/mojego syna.....(*imię i nazwisko*)
w wycieczce/ wyjeździe integracyjnym/ zielonej szkole do(*nazwa miejsca*)
w dniu/dniach.

SỰ ĐỒNG Ý

Tôi đồng ý cho con trai/gái tôi (*họ và tên*) được đi tham quan
du lịch/ đi học hòa nhập/ đi học trường xanh, đến (*địa danh*):
vào các ngày:

.....
czytelny podpis rodzica/prawnego opiekuna
chữ ký (ghi rõ họ tên) của phụ huynh hay người nuôi theo pháp luật

Wersja polsko-rosyjska

ZAWIADOMIENIE

Dyrekcja szkoły/wychowawca klasy zawiadamia, że dn..... w godz.
w sali nr odbędzie się zebranie dla rodziców uczniów klasy
Obecność obowiązkowa.

УВЕДОМЛЕНИЕ

Дирекция школы / классный руководитель уведомляет, что (*дата*) в часов в
классной комнате № состоится собрание родителей учащихся класса. Присутствие
обязательно.

.....
подпись директора / классного руководителя

USPRAWIEDLIWIENIE

Proszę o usprawiedliwienie nieobecności w szkole w dniu/ dniach
mojej córki/mojego syna (*imię i nazwisko*),
z powodu choroby/badań/ z ważnych powodów rodzinnych.

ОПРАВДАТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Прошу оправдать отсутствие в школе (*дата*) моей дочери /
моего сына (*имя, фамилия*) по болезни /
по причине обследования /по важным семейным обстоятельствам.

.....
подпись родителя / законного опекуна

ZWOLNIENIE

Proszę o zwolnienie z zajęć lekcyjnych mojej córki/mojego syna.....(imię i nazwisko)
w dn. o godz.

ПРОСЬБА ОБ ОСВОБОЖДЕНИИ

Прошу освободить от уроков мою дочь / моего сына (имя,
фамилия) (дата) в часов.

.....
подпись родителя / законного опекуна

ZGODA

Wyrażam zgodę na udział mojej córki/mojego syna.....(imię i nazwisko)
w wycieczce/ wyjeździe integracyjnym/ zielonej szkole do(nazwa miejsca)
w dniu/dniach.

СОГЛАСИЕ

Выражаю согласие на участие моей дочери / моего сына (имя, фамилия)
в экскурсии / интеграционной поездке / выездной («зелёной») школе в
(название места) (дата)

.....
разборчивая подпись родителя / законного опекуна

Część V

ŹRÓDŁA, MATERIAŁY, UZUPEŁNIENIA



Barbara Janik-Płocińska, Ewa Pawlic-Rafałowska,
Marta Piegat-Kaczmarzyk, Zuzanna Rejmer

Uczniowie cudzoziemscy w szkole – najczęściej zadawane pytania

- **Dlaczego dziewczynki z Czeczenii, nawet najpilniejsze uczennice, bardzo często opuszczają zajęcia?**

Wiele uczennic ma młodsze rodzeństwo, a ich naturalną rolą w rodzinie jest opieka nad dziećmi. Często, mimo że ojciec pozostaje w domu, dziećmi muszą się zajmować właśnie starsze siostry. Warto zachęcić władze ośrodka do zorganizowania na jego terenie przedszkola, w którym najmłodsze dzieci pozostawałyby podczas nieobecności rodziców pod opieką znanych im osób.

- **Dlaczego większość uczniów-uchodźców nie przynosi usprawiedliwień i zwolnień od lekarza?**

Czeczeni wywodzą się z kultury relacyjnej, w której słowo mówione jest ważniejsze niż słowo pisane, z tego powodu uważają, że wystarczy powiedzieć o powodzie nieobecności, aby ją usprawiedliwić. Ze względu na długą lukę edukacyjną i obecność w nowym kraju nie znają wszystkich zwyczajów i zasad obowiązujących w szkole, nie rozumieją, że frekwencja jest istotnym elementem promocji do następnej klasy. Warto na początku roku szkolnego spotkać się z dziećmi i ich rodzicami, wręczyć im przetłumaczony na zrozumiały dla nich język regulamin szkoły i omówić najważniejsze punkty.

- **Dlaczego nastoletni Czeczeni nie szanują nauczycielek, zwłaszcza tych młodych?**

Dzieje się tak z dwóch powodów. Po pierwsze, nastoletnim chłopcom trudno jest odnaleźć się w szkolnej ławce, bo w swojej kulturze są już młodymi mężczyznami, którzy za chwilę będą głowami rodziny. W Czeczenii normą jest zakładanie rodzin przez szesnastolatków. Po drugie, Czeczeni pochodzą z kultury hierarchicznej, czyli takiej, w której bardzo ważny jest porządek i hierarchia w grupie społecznej oraz okazywanie szacunku i podporządkowywania się tym, którzy są w tej hierarchii na wyższych pozycjach. Młode nauczycielki, wyglądające raczej na koleżanki oraz zachowujące się przyjaźnie i swobodnie wobec uczniów, nie wzbudzają u młodych Czeczenów autorytetu, więc chłopcy, potrzebując porządku, wprowadzają go sami.

Warto od początku budować i podkreślać swoją pozycję jako nauczyciela, poprzez konsekwencję, sposób komunikowania się z uczniami, ton głosu, czy strój.

- **Dlaczego, kiedy między Czeczenami a Polakami dojdzie do sporów czy bijatyki, zawsze w takiej sytuacji nagle wszyscy Czeczeni stają murem za jednym ze swoich, a uczniowie polscy, mimo że w swoim kraju i w swojej szkole — czują się osaczeni i zdominowani?**

Czeczeni to społeczność bardzo kolektywna. Wiele spraw załatwiają razem, wiele decyzji podejmują z myślą o całej grupie, a nie tylko o sobie. Ponadto, będąc w nowym środowisku kulturowym w mniejszości, mają silniejszą potrzebę utożsamiania się ze swoją grupą i kulturą.

- **Dlaczego rodzice uczniów czeczeńskich nie interesują się dziećmi i ich nauką, nie przychodzą na zebrania, nie posyłają dzieci na wycieczki, nawet jeśli nie wiąże się to z ponoszeniem przez nich kosztów?**

Często brak zaangażowania rodziców w naukę dzieci i sprawy związane ze szkołą wynika z ich słabej kondycji psychofizycznej. Wielu z nich po doświadczeniach w ojczyźnie cierpi na depresję i sami wymagają wsparcia. Innym powodem jest kulturowo i sytuacyjnie uwarunkowana koncentracja raczej na teraźniejszości niż na przyszłości. Wielu rodziców czeczeńskich widzi ogromną wartość w edukacji i wspiera w niej swoje dzieci, ale dla innych ważniejsze są natychmiastowe korzyści, np. pieniądze zarobione przez dziecko, które nie poszło do szkoły. Wyjazdy dzieci na wycieczki, wbrew naszym oczekiwaniom, często nie są odbierane jako coś atrakcyjnego. Dla uchodźców przemieszczanie się z miejsca na miejsce wiąże się z ucieczką i zagrożeniem, rozłąka rodziców z dziećmi, nawet jedno- czy dwudniowa, może wywoływać silny stres. Dobrym sposobem na zachęcenie dzieci do wyjazdów z klasą jest zaproszenie na wycieczki ich rodziców. Pozwoli to dodatkowo bliżej ich poznać i zyskać cenną pomoc w opiece nad uczniami.

- **Z jakiego powodu czeczeńscy uczniowie tak często przychodzą do szkoły zmęczeni, czasami przysypiają na lekcji i ogólnie mają problem z koncentracją?**

Dzieje się tak z kilku różnych powodów. Pierwszym z nich są warunki, w jakich mieszkają w ośrodku, gdzie najczęściej w jednym pokoju zakwaterowana jest cała wieloosobowa rodzina. Podczas gdy młody człowiek powinien spać i nabierać sił na kolejny dzień, w tym samym pokoju mama robi pranie, najmłodsze dziecko płacze, najstarsze ogląda film, a ojciec rozmawia przez Internet z rodziną przebywającą w Austrii. W takim otoczeniu trudno jest się zregenerować. Drugim powodem są doskwierające niemal wszystkim uchodźcom skutki przebytych doświadczeń traumatycznych: powracające niepokojące obrazy, dudniące w głowie odgłosy wojny. To nie pozwala skoncentrować się w szkole podczas lekcji ani odpocząć w domu po zajęciach. Dodatkowo, zmęczenie i trudności z koncentracją mogą się nasilać podczas ramadanu, kiedy uczniowie, tak jak ich rodziny, postzczą przez cały dzień. Trudno jest wytrzymać cały dzień w szkole, nie jedząc i nie pijąc nic od rana.

- **Zawsze kiedy Polak i Czeczen o coś się pokłóć, to Czeczeni od razu reagują biciem. Dlaczego nie poproszą o pomoc nauczyciela?**

Zachowują się tak, jak nakazują im normy kulturowe. W przypadku konfliktu nie donoszą nikomu na nikogo, tylko załatwiają sprawę między sobą. Poproszenie nauczyciela o pomoc odbierają jako niehonorowe i traktują właśnie jak donosicielstwo. Bójka nie jest jedynym sposobem na przywrócenie ładu, ale jedynym, jaki znają dzieci urodzone i wychowane w trakcie wojny. Brak kompetencji językowych sprawia ponadto, że wybierają właśnie taki sposób rozwiązywania konfliktów, ponieważ nie potrafią porozumieć się z rówieśnikami.

Warto w takich sytuacjach przypomnieć zasady obowiązujące w szkole, które zakazują rozwiązywania sporów poprzez agresję oraz skierować skonfliktowanych uczniów do wybranego przez nich nauczyciela, którego rolą jest mediacja i pomoc w dojściu do porozumienia.

- **Dlaczego uczniowie czeczeńscy nie mają motywacji do nauki lub tracą ją szybko w ciągu roku szkolnego?**

Najczęściej wynika to z braku sukcesów w szkole spowodowanych głównie barierą językową. Uczniowie tracą motywację, otrzymując oceny niedostateczne. Najczęściej wymaga się od nich tyle, ile od uczniów polskich. Bardzo rzadko dostrzegane są i pozytywnie oceniane ich choćby małe sukcesy szkolne. Nie widząc możliwości otrzymania promocji, zaczynają wagarować.

- **Jak oceniać wiadomości i umiejętności ucznia cudzoziemskiego, którego znajomość języka polskiego jest bardzo słaba?**

Niezbędna jest indywidualizacja nauczania i stosowanie odrębnych kryteriów oceniania różnych sfer aktywności ucznia. Kryteria te powinny uwzględniać możliwości językowe ucznia (np. jedno-

wyrazowe odpowiedzi, rozumienie zagadnienia, a nie słowne lub pisemne wyjaśnianie). Należy stosować inne niż dla uczniów polskich sposoby sprawdzania wiedzy (uproszczone polecenia, teksty spreparowane w testach, wykorzystanie rysunków, schematów, tabel, wykresów itp.).

• **Czy od uczniów cudzoziemskich należy wymagać czytania lektur przewidzianych w podstawie programowej?**

Absolutnie nie! Treść lektur uczniowie powinni poznać ze specjalnie spreparowanych dla nich krótkich, jasnych i prostych językowo streszczeń.

• **Czy uczeń cudzoziemski, który nie potrafi pisać tekstów w formach wypowiedzi ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego powinien otrzymać końcową ocenę niedostateczną z języka polskiego?**

Zdecydowanie nie! Nauczyciel polonista może wymagać od ucznia cudzoziemskiego pisemnych odpowiedzi na pytania w formie prostych zdań pojedynczych lub złożonych współrzędnie. W zależności od stopnia opanowania języka polskiego (niezbędna współpraca z nauczycielem uczącym języka polskiego jako drugiego) uczeń może dokonać krótkiego prostego opisu, przebiegu wydarzeń (krótka forma narracyjna). W tych pracach należy dopuścić możliwość popełnienia przez ucznia błędów językowych (fleksyjnych, stylistycznych, składniowych i ortograficznych).

• **Czy uczeń cudzoziemski, który porozumiewa się z kolegami, może nie rozumieć wypowiedzi nauczyciela dotyczących treści przedmiotowych?**

Tak, ponieważ opanował język komunikacyjny. Słownictwo specjalistyczne związane z przedmiotami nauczania czynią wypowiedzi nauczyciela niezrozumiałymi dla ucznia cudzoziemskiego.

Agnieszka Kosowicz

Uchodźcy i cudzoziemcy w Polsce – przydatne strony internetowe

<http://www.kontynent.waw.pl/> — Portal ukazuje Warszawę niejednorodną kulturowo. Znajdują się tam informacje na temat wydarzeń kulturalnych, instytucji, organizacji i miejsc, w których kwitnie różnorodność kulturowa. Redagowany przez osoby oraz organizacje wywodzące się ze społeczności cudzoziemskich oraz mniejszości etnicznych i narodowych.

www.cudzoziemcy.pl/ — Portal dla cudzoziemców: prawo, ważne adresy i telefony, kontakty do ambasad, tłumaczy, a także informacje ogólne o Polsce.

www.iom.pl — strona Międzynarodowej Organizacji do Spraw Migracji (IOM).

www.migrant.info.pl — prowadzony przez IOM portal informacyjny dla uchodźców i migrantów w Polsce.

www.migration-news.uw.edu.pl/ — Biuletyn Migracyjny — internetowy kwartalnik wydawany przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego i Centrum Stosunków Międzynarodowych, we współpracy z wieloma organizacjami działającymi na rzecz uchodźców. Rzetelne źródło informacji i forum wymiany informacji w obszarze migracji.

www.udsc.gov.pl — strona Urzędu do Spraw Cudzoziemców, odpowiedzialnego za nadawanie statusu uchodźcy w Polsce. Urząd zarządza też ośrodkami dla cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy. Na stronie m.in. dane statystyczne i przepisy prawne o cudzoziemcach w Polsce.

www.unhcr.org — strona Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców, agencji ONZ, która zajmuje się uchodźcami. Na stronie — wiele aktualności na temat uchodźców na świecie oraz specjalny dział dla nauczycieli z materiałami edukacyjnymi.

www.unhcr-budapest.org — regionalna strona UNHCR, z informacjami na temat działań agencji w Europie Centralnej.

Strony dla nauczycieli

<http://www.iaie.org/> — strona **International Association for Intercultural Education**, międzynarodowej organizacji skupiającej nauczycieli i trenerów zaangażowanych w edukację międzykulturową. Oferuje bogate zbiory materiałów dostępnych, niestety, tylko dla prenumeratorów (odpłatnie).

<http://www.jedenswiat.org.pl> — **Stowarzyszenie „Jeden Świat”** prowadzi program edukacji na temat uchodźców i międzykulturowości, latem organizuje też czas dzieciom w ośrodkach dla uchodźców dzięki zaangażowaniu międzynarodowej grupy wolontariuszy. Na stronie — wybór materiałów edukacyjnych do wykorzystania na lekcji.

<http://www.sietar.org/>, www.sietar-europa.org/ — strona **The Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR). Jest to międzynarodowa sieć trenerów, studentów i wszystkich zainteresowanych edukacją międzykulturową.**

<http://www.tolerancja.pl/> — Informacje związane z prawami człowieka, wielokulturowością, islamem, mniejszościami narodowymi. Portal pod opieką Fundacji Kultury Chrześcijańskiej **Znak**.

www.amnesty.org.pl — Organizacja **Stowarzyszenie Amnesty International** jest ogólnosiwiatowym ruchem ludzi działających na rzecz praw człowieka. Podstawową formą działalności jest prowadzenie kampanii. Na stronie w zakładce EDUKACJA jest szeroki wybór artykułów oraz gotowych do wykorzystania materiałów edukacyjnych i scenariuszy zajęć.

www.ceo.org.pl — strona Centrum Edukacji Obywatelskiej, zawiera informacje dla nauczycieli na tematy związane z edukacją międzykulturową.

www.miedzykulturowa.org.pl — strona **Fundacji Edukacji Międzykulturowej** zawiera propozycje zajęć z dziećmi, materiały dla nauczycieli ułatwiające uczenie o wielokulturowości.

WWW.standards.dcsf.gov.uk/ethnicminorities/links_and_publications — strona brytyjskiego departamentu edukacji przeznaczona dla szkół i lokalnej administracji, zawiera m.in. przykłady dobrych praktyk, publikacje i linki do innych stron poświęconych edukacji dzieci imigrantów.

www.tdw.org.pl — strona **Towarzystwa Demokratycznego Wschód** — zawiera scenariusze lekcji na temat cudzoziemców w Polsce i inne materiały edukacyjne.

www.teachernet.gov.uk/publications — brytyjska strona przeznaczona dla nauczycieli, zawiera szereg publikacji związanych z edukacją cudzoziemców

www.uchodzcynoszkoly.pl — portal dla szkół, które uczą dzieci cudzoziemskie, prowadzony przez **Centrum Pomocy Uchodźcom i Repatriantom Polskiej Akcji Humanitarnej**. Zawiera prawne i praktyczne porady dla nauczycieli, forum wymiany doświadczeń, informacje o źródłach pomocy międzykulturowej dla szkół.

www.villa.org.pl — **Stowarzyszenie Willa Decjusza** prowadzi zróżnicowane inicjatywy na rzecz promocji międzykulturowości i tolerancji. Na stronie **<http://www.etnoteam.pl/uchodzcy>** — informacje przydatne dla osób prowadzących szkolenia dotyczące międzykulturowości.

Organizacje pomagające cudzoziemcom w Polsce

<http://fundacijaproksenos.blogspot.com> — **Proksenos** wspiera cudzoziemców w Polsce, zabiegając o konkretną pomoc dla potrzebujących w nagłych sytuacjach. Wspiera też cudzoziemców przebywających w Polsce nielegalnie. Nie ma strony www, ale prowadzi blog.

www.Arabia.pl — Portal poświęcony tematyce arabskiej. Na stronie — informacje dotyczące kultury krajów arabskich, materiały edukacyjne na temat islamu, a także — moduł o Polsce dla migrantów z krajów arabskich po arabsku.

www.arteria.art.pl — Organizacja **ARTERIA** podejmuje różne inicjatywy kulturalne związane z różnorodnością świata. Angażuje się też w działania teatralne i artystyczne z udziałem dzieci ubiegających się o status uchodźcy w Polsce.

www.a-venir.org.pl — Fundacja **A'venir** prowadzi program edukacji na temat uchodźców w polskich szkołach, w województwie lubelskim.

www.caritas.pl/news.php?id=5040&d=56 — Caritas działa na rzecz migrantów i uchodźców w Białymstoku, Lublinie, Zgorzelcu i Słubicach. Udziela pomocy psychologicznej, prawnej, socjalnej, prowadzi też poradnictwo zawodowe i działania na rzecz dzieci.

www.fdn.pl — Fundacja **Dzieci Niczyje** prowadzi m.in. program wsparcia dla dzieci cudzoziemskich bez opieki w Polsce, a także program przeciwdziałania handlowi dziećmi.

www.fipp.org.pl — strona **Instytutu na rzecz Państwa Prawa**, który prowadzi program bezpłatnej pomocy prawnej dla uchodźców i cudzoziemców w województwie lubelskim. Prowadzi też Bibliotekę Migracyjną.

www.wolontariat.org.pl/lublin/ — **Centrum Wolontariatu w Lublinie** organizuje różnego rodzaju działania integracyjne i socjalne dla cudzoziemców czekających na decyzję o statusie uchodźcy w ośrodkach w Lublinie.

www.ffr.org.pl — **Fundacja Forum Różnorodności**. Organizacja prowadzi ruchomy punkt informacyjno-poradniczy dla migrantów. Udziela informacji prawnych i różnego rodzaju porad socjalnych w językach rosyjskim, angielskim, ukraińskim, francuskim i niemieckim.

www.forummigracyjne.org — **Fundacja Polskie Forum Migracyjne** działa na rzecz poszanowania praw cudzoziemców w Polsce, głównie poprzez działania informacyjne i edukacyjne. Na stronie — poradnictwo internetowe dla cudzoziemców, publikacje dla cudzoziemców po polsku, angielsku i rosyjsku, publikacje na temat migrantów w wersjach elektronicznych.

www.hfhrpol.waw.pl — portal **Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka**, która prowadzi program bezpłatnej pomocy prawnej dla cudzoziemców, niezależnie od ich statusu prawnego. Angażuje się też w działania szkoleniowe i lobbingsowe na rzecz cudzoziemców w Polsce.

www.interwencjaprawna.pl — strona **Stowarzyszenia Interwencji Prawnej**, które prowadzi program porad prawnych dla cudzoziemców, a także angażuje się w działania informacyjne na temat uchodźców, skierowane przede wszystkim do szkół i służb socjalnych. Świadczy usługi tłumaczeniowe, zatrudnia też doradców integracyjnych.

www.isp.org.pl — Pozarządowy ośrodek analityczno-badawczy **Instytut Spraw Publicznych** prowadzi m.in. program dotyczący migracji. Oprócz badań i analiz prowadzi też działania lobbingsowe na rzecz poszanowania praw migrantów w Polsce, a także inicjatywy skierowane bezpośrednio do cudzoziemców.

www.kultilink.pl — wyspecjalizowany serwis dla cudzoziemców, który pomaga znaleźć pracę w Polsce (a pracodawcom — znaleźć pracownika), prowadzony przez organizację **Autokreacja**.

www.mentoring.pl/ — strona **Fundacji Edukacji i Twórczości** w Białymstoku, która prowadzi program wsparcia integracyjnego dla cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy. Głównym polem działania Fundacji jest edukacja, m.in. języka polskiego dla cudzoziemców.

www.migrant.pl — **Ośrodek Migranta Fu Shen Fu**, prowadzony przez księży werbistów w Warszawie, oferuje różnorodną pomoc integracyjną dla cudzoziemców, m.in. kursy językowe czy wydarzenia kulturalne. Strona zawiera aktualne informacje dotyczące działań Kościoła katolickiego na rzecz migrantów.

www.nigdywiecej.org — Stowarzyszenie **Nigdy Więcej** skupia się na walce z rasizmem i nietolerancją. Opracowuje Brunatną Księgę — coroczny zbiór incydentów o charakterze rasistowskim w Polsce. Prowadzi akcje zwalczania rasizmu w sporcie.

www.ocalenie.org.pl — strona **Fundacji Ocalenie**, która oferuje szerokie wsparcie integracyjne dla uchodźców i migrantów. Zatrudnia też mediatorów, którzy pomagają rozwiązywać konflikty na tle kulturowym.

www.pomocprawna.org — **Centrum Pomocy Prawnej im. Haliny Nieć** specjalizuje się w pomocy prawnej dla cudzoziemców osadzonych w aresztach deportacyjnych.

www.praktycy.org — **Stowarzyszenie Praktyków Kultury** podejmuje działania artystyczne, także związane z wielokulturowością, tworzy spektakle z udziałem cudzoziemców w Polsce. Wspiera warszawskie szkoły, w których uczą się dzieci ubiegające się o status uchodźcy.

www.przestrzen.art.pl — Fundacja **Inna Przestrzeń** podejmuje działania na rzecz integracji cudzoziemców, budowania pozytywnego wizerunku cudzoziemców i wspierania działań międzykulturowych w Warszawie. Wspiera działalność artystyczną migrantów.

www.refugee.pl — portal na temat uchodźców i migrantów w Polsce prowadzony przez **Centrum Pomocy Uchodźcom i Repatriantom Polskiej Akcji Humanitarnej**. Aktualności z Polski i ze świata o uchodźcach, informacje o międzykulturowych wydarzeniach kulturalnych, teksty pisane przez uchodźców, mini-ogłoszenia, informacje o krajach pochodzenia i inne.

www.voxhumana.pl — **Vox Humana** promuje wiedzę o islamie, pracuje głównie z dziećmi i młodzieżą. Wydaje też publikacje dla nauczycieli.

MINISŁOWNICZEK PODSTAWOWYCH POJĘĆ SZKOLNYCH

PL	ROS	CZECZ	WIET	ANG
aktywny	активный	жигара	tích cực	active
ambitny	амбициозный	амбицеш йолуш хилар	ham vọng	ambitious
biologia / przyroda	биология / природа	биологи/лалам	sinh học/ thiên nhiên	Biology
biurko nauczyciela	учительский стол	хьехархочуьна стол	bàn giáo viên	teacher`s desk
boisko sportowe	спортивная площадка	спортан майда	sân thể thao	sports field
brać udział w lekcji	участвовать в уроке	лекци йоьшуш ладоглар	tham gia học, nghe giảng	take part in a lesson
być na lekcji	присутствовать на уроке	лекцехь хила(р)	có mặt trong giờ học	be at a class/ lesson
być nieobecnym	отсутствовать	цахила(р)	vắng mặt	be absent
być obecnym	присутствовать	хила(р)	có mặt	be present
chemia	химия	хими	hóa học	Chemistry
chodzić do szkoły	ходить в школу	школе лела(р)	đi học, đến trường	go to school
dyrektor	директор	директор	hiệu trưởng	principal
dziennik lekcyjny	учебный журнал	классан журнал	sổ giáo viên	register
dzwonek	звонок	горгали	chuông, keng	bell
długopis	шариковая ручка	ручка (шекъан къолам)	bút bi	ballpoint (pen)
egzamin	экзамен	экзамен	bài thi	exam
egzamin końcowy	заключительный экзамен	чекхволуш дlалуш йолу экзамен	thi tốt nghiệp	school-leaving exam
egzamin próbny	пробный экзамен	зеран экзамен	thi thử	mock exam
gabinet dyrektora	кабинет директора	директоран кабинет	phòng Hiệu trưởng	headmaster`s office
gąbka	губка	Губка(доска цланда)	giẻ lau bảng, cục xốp lau bảng	board rubber
gazetka ścienna	стенгазета	Пенагазета бюллетень	báo tường	classroom newsletter
geografia	география	географи	địa lý	Geography

globus	глобус	глобус	địa cầu	globe
grono pedagogiczne	педагогический коллектив	Хьехархойн длахлоттам	ban sư phạm (thầy cô)	teaching staff
klasa	класс	класс	lớp	classroom
komputer	компьютер	компьютер	máy tính	computer
korytarz	коридор	коридор	hành lang	corridor
kreda	мелок	мел, кир	phấn	chalk
lekcja	урок	лекци	bài học	lesson
lektury szkolne	школьная литература	шкоলেখь еша декхар долу произведенеш	bài, truyện đọc bắt buộc	set books
linijka	линейка	линейка	thước kẻ	ruler
lista obecności	список присутствующих	классехь хиларан список	danh sách có mặt	list of attendance
muzyka	музыка	музыка	âm nhạc	Music
pagana	выговор	выговор, бехк баккхар	phê bình	reprimand
nauczyciel	учитель	хьехархо	giáo viên	teacher
nieobecność	отсутствие	цахилар	vắng mặt	absence
obecność	присутствие	хилар	có mặt	attendance
oblać egzamin	провалиться на экзамене	экзамене цавахар	thi trượt	fail exam
obowiązkowy	обязательный	декхаре	bắt buộc	compulsory
ocenie	оценка	оценка хлоттор	đánh giá	assessment
odpowiadać na pytanie	отвечать на вопрос	хаттарна жоп дала(р)	trả lời câu hỏi	answer the question
odrobić pracę domową	сделать домашнюю работу	цлера тледиллар кхочушдан(р)	làm bài tập về nhà	do one`s homework
opuszczać lekcje, uciekać	пропускать уроки, убегать	лекцера длавахар, вадар	bỏ học, trốn tiết học	skip classes
otrzymać stopnie	получить оценки	отметкаш схьаэца(р)	nhận điểm	get marks
otrzymać wyniki	получить результаты	дешаран оценокийн хилам схьаэца(р)	nhận kết quả	get the results
ołówek	карандаш	кьолам	bút chì	pencil
plac zabaw	игровая площадка	(бераш) ловзаран майда	sân chơi	playground

plan zajęć	расписание уроков	занятийн план	thời khóa biểu	timetable
podręcznik	учебник	учебник	sách giáo khoa	coursebook/ textbook
pokój nauczycielski	учительская	хъехархойн чоь	phòng giáo viên	staff room
postawić stopnie	поставить оценки	отметка хлотто(р)	chấm điểm	give marks
pracowity	трудолюбивый	балхана тлепа	tích cực, chăm chỉ	hard-working
program nauczania	учебная программа	дешаран программа	chương trình học (dạy)	curriculum
przygotować się	подготовиться	кечамбан	chuẩn bị	prepare
przystępować do egzaminu	приступить к сдаче экзамена	экзамен длаяла волавалан	đi thi	take an exam
robić błędy	делать ошибки	Галаташ дар	làm sai, lỗi	make mistakes
robić notatki	записывать	ламошдерг длаяздар	ghi chép	make notes
robić postępy	делать успехи	прогресс ян	tiến bộ	make progress
sala gimnastyczna	спортивный зал	гимнастикан зал	phòng tập thể dục	gym/gymnasium
sala komputerowa	компьютерный класс	компьютеран зал	phòng máy vi tính	computer room
ściąga	шпаргалка	къайлах схъяздар	cóop py, quay cóop	crib
ściągać na egzaminie	списывать на экзамене	экзаменехъ къайлах схъяздар	cóop py bài thi	cheat in an exam
sekretariat	секретариат	секретариат	phòng giám hiệu	office
semestr letni	летний семестр	аьхкенан семестр	học kỳ 2	summer term
semestr zimowy	зимний семестр	аьннан семестр	học kỳ 1	winter term
skarga	жалоба	латкъам, арз	phê phán, kêu ca	complaint
skończyć szkołę	окончить школу	школа чекхъяккха	tốt nghiệp trường học	leave school
skończyć uczelnię	окончить вуз	дешар декхдаккха	tốt nghiệp trường đại học	graduate from a university
sprawdzić obecność	проверить присутствие	хилар талла	kiểm tra có mặt	take the register
stołówka	столовая	столови	nhà ăn tập thể	canteen

strugaczka/ temperówka	точилка	къолам ирбийраг (чарх)	cái gọt bút chì	pencil sharpener
student	студент	студент	sinh viên	student
stypendium	стипендия	стипенди	học bổng	scholarship
sumienny	добросовестный	даггара хилар	tích cực, chăm chì	conscientious
świetlica	школьный клуб	клуб	phòng nghỉ giải lao	common room
szafka ubraniowa	шкаф для одежды	бедарийн шкаф	tủ quần áo	locker
szatnia	гардероб, раздевалка	бедарш дайоху чохь	phòng thay quần áo	cloakroom
tablica	доска	таблица	bảng	blackboard
tablica ogłoszeń	доска объявлений	длакхайкхоран таблица	bảng thông tin	notice board
technika	техника	техника	kỹ thuật	Technology
temat	тема	тема	chủ đề	topic / subject
test	тест	теаст (талламан)	bài thi trắc nghiệm	test
uczeń	ученик	дешархо	học sinh	pupil
uczęszczać do szkoły	ходить в школу	школе эхар	đi học, đến trường	attend school
uczyć się na pamięć	учить наизусть	дагахь ламор	học thuộc lòng	learn by heart
uczyć się na pamięć	зубрить	дагахь ламор	học thuộc lòng	memorize
udzielić komuś paganą	дать выговор (кому-то)	цхьангера бехк баккхар	phê bình ai đó	to reprimand sb
utalentowany	талантливый	талант хилар	tài năng	gifted
uwaga	замечание	тергам	chú ý	note
uzyskać dyplom	получить диплом	диплом даккха	nhận bằng	get a diploma
uzyskać stopień naukowy	получить учёную степень	Ильманан дарж даккха	nhận danh hiệu khoa học	get a degree
uzyskać świadectwo	получить аттестат	свидетельство даккха	nhận chứng chỉ, bằng cấp	get a certificate
wagarować	прогуливать уроки	прогул	bỏ học đi chơi	play truant
wagarowanie	прогул	школе ца лелар	sự bỏ học đi chơi	truancy

wakacje	каникулы	каникулы	nghỉ hè	holidays
woźna	школьная вахтёрша	хехо	bà coi trường	caretaker / janitor (AmE)
wychowanie fizyczne	физкультура	къинхъегамца кхиор	thể dục	Physical Education
wychowawca	класный руководитель/ воспитатель	кхиорхо	thầy (cô) chủ nhiệm	home-room teacher
wycieczka szkolna	школьная экскурсия	школан поход	đi tham quan	school trip
wykładowca	преподаватель	хъехархо	thầy giáo giảng bài	lecturer
wyniki egzaminu	результаты экзамена	экзаменан хилам	kết quả thi	exam results
zdać egzamin	сдать экзамен	экзамен дlаяла	đi thi	pass exam
zeszyt	тетрадь	тетрадь	quyển vở	copybook/ exercise-book/ notebook
zrobić sobie przerwę	сделать перерыв	шена перерыв ян (садалар)	tự nghỉ giải lao	take a break

MINISŁOWNICZEK PODSTAWOWYCH TERMINÓW SZKOLNYCH

PL	ROS	CZECZ	WIET	ANG
Rok szkolny W Polsce nauka rozpoczyna się 1 września, a kończy w ostatnim tygodniu czerwca następnego roku.	Учебный год В Польше учебный год начинается 1 сентября, а кончается в последнюю неделю июня следующего года.	Школан шо Польшех дешар долапо 1 сентябрехь. Чехдолу- тие- догучу шеран июнь бетта тIаьхьарчу кирнахь	Năm học Ở Ba Lan khai giảng ngày 01.09 và bế giảng vào tuần cuối cùng của tháng Sáu năm sau	School year In Poland it starts 1st September and ends last week of June the next year.
Semestr To połowa roku nauki: semestr zimowy trwa od września do końca stycznia, semestr letni – od lutego do czerwca.	Семестр Это половина учебно-го года: зимний семестр длится с сентября до конца января, летний семестр – с февраля до июня.	Семестр яхло эха шарахь: Iаьнан семестр хуьлу сентябрь баттера, январь бутт чехбаллалц. Аьхан семестр: январь-июль батташ-кахаь.	Học kỳ Đó là một nửa năm học: học kỳ 1 (đông) bắt đầu từ tháng Chín đến cuối tháng Giêng, học kỳ 2 (hè) từ tháng Hai đến tháng Sáu	Semester This term means we are in half of the way of school year: the Winter one lasts from September till January, the summer one – from February till June.
Przerwa semestralna Po pierwszym semestrze uczniowie w Polsce mają dwutygodniową przerwę w nauce – ferie zimowe .	Перерыв между семестрами После первого семестра ученики в Польше имеют двухнедельный перерыв – зимние каникулы .	Семестр чехкялча хуьлу садаан хан . Польшехь дешархоша шина кирнахь sadoly-iaьнан каникулаш .	Nghỉ đông (giữa hai học kỳ) Sau khi học hết học kỳ 1 thì học sinh được nghỉ 2 tuần	Half-term break After the first semester students in Poland have two-week break at school – winter holidays
Wakacje To czas wolny od nauki w ciągu lata. Trwa od ostatniego tygodnia czerwca do końca sierpnia	Летние каникулы Это свободное от учёбы время в летние месяцы. Они делятся с последней недели июня до конца августа.	Каникулаш ХIара занятешь ца хуьлу зама ю. Яхло- июнь бетта тIаьхьарчу кирантера, август бутт чехбаллалц.	Nghỉ hè Vào mùa hè thì được nghỉ học. Bắt đầu từ tuần cuối của tháng Sáu và kéo dài đến hết tháng Tám	Holidays It free time from school in summer. It lasts from last week of June till the end of August.
Wywiadówka - to spotkanie rodziców z nauczycielem/nauczycielami ucznia. Jego celem jest omówienie postępów dzieci w nauce czy innych ważnych spraw dotyczących życia szkoły	Родительское собрание – это встреча родителей с учителем/учителями ученика. На ней обсуждаются успехи детей в учёбе или другие важные вопросы, касающиеся жизни школы.	Дай-нений собрани ХIара ду дай-наной хь-ехархоша вовшах- кхетар: дешархойн кхиамаш бийцар а, школера хьашташ хааран Iалашо йолуш.	Họp phụ huynh Đây là cuộc gặp mặt giữa phụ huynh và giáo viên. Mục đích là để nói về sự tiến bộ của học sinh trong trường và bàn về các vấn đề quan trọng khác liên quan đến sinh hoạt trong trường	Parents-teacher meeting It's a parents' meeting with teachers. The aim is to talk about students' progress at school or the other important facts from the school life.

<p>Oscena Począwszy od czwartej klasy szkoły podstawowej uczniowie są oceniani przy pomocy skali od 1 do 6. 6 to ocena najwyższa. 1 to ocena najniższa. Od uczenia materiału co najmniej na 2.</p>	<p>Отметки Начиная с четвертого класса начальной школы ученики получают отметки по 6-бальной шкале от 1 до 6. 6 – это самая высокая, а 1 – самая низкая отметка. От ученика ожидается, чтобы он овладел материалом, по крайней мере, на 2.</p>	<p>Оценка (отметка) Йоьхъанцара школан йоьалга классера дуьйна, берашна цъаанна тIера ялханна техаччалц (1-6) оценокш хIиттайо. 1-уггаре лахара оценка ю. Дешархо декхарехь ву, мел кIезиг а шианна(2) барамехь илльма тамадарна.</p>	<p>Điểm Từ lớp 4 trường Tiểu học thì chấm điểm cho học sinh, từ điểm 1 đến 6. Điểm 6 là cao nhất. Điểm 1 là thấp nhất. Học sinh phải dành được điểm tối thiểu là điểm 2.</p>	<p>Mark Since the 4th grade In primary schools students get marks, in scale 1 (the lowest) to 6 (the best). A student is expected to become familiar the range of school material for at least 2.</p>
<p>Biblioteka Miejsce, gdzie uczeń może na miejscu, za darmo skorzystać ze szkolnych zbiorów książek. Może też wypożyczać książki do domu.</p>	<p>Библиотека Место, где ученик может в школе бесплатно пользоваться школьным книжным фондом. Он может также на какое-то время брать книги домой.</p>	<p>Библиотека Дешархоучуьна бакъо ю школера библиотекан книжанех пайда эца. Иштта, книжка-наш цахь Iамаян яхъа мегар ду, юхалург а эзна.</p>	<p>Thư viện Tại đây học sinh có thể tận dụng tập hợp các tủ sách tại chỗ, hoặc là cũng có thể mượn về nhà</p>	<p>The library It's a place where a student can get use of All the school books with no payment. The books Ban also be borrowed and taken student's Home.</p>
<p>Dyrektor szkoły Osoba, która kieruje szkołą. Pedagog szkolny Specjalista, który pomaga dzieciom, które mają trudności szkolne</p>	<p>Директор школы Лицо, руководящее школой. Школьный педагог Специалист, помогающий детям, у которых появились в школе проблемы.</p>	<p>Школан Директор-Ву цуьна куьйгалхо. Школан хьехархо Иза ву школера хьашташ (халонаш) кхочуш деш волу, дешархойн гIонча</p>	<p>Hiệu trưởng Đó là người lãnh đạo trường Nhà Sư phạm Đây là chuyên gia có thể giúp đỡ và trò chuyện về mọi vấn đề của học sinh</p>	<p>School principal It's a person who manages school. School educator A specialist who helps those students with difficulties.</p>
<p>Psycholog szkolny Specjalista, który pomaga uczniom radzić sobie z trudnymi emocjami i uczuciami</p>	<p>Школьный психолог Специалист, который помогает ученикам справляться с трудными эмоциями и чувствами.</p>	<p>Школан психолог Дешархошна, хала долчу хIуманашца гIо деш волу синаткъамана говзанча</p>	<p>Nhà tâm lý học Chuyên gia này giúp đỡ học sinh giải quyết các vấn đề tình cảm và bức xúc</p>	<p>School psychologist A specialist who helps students cope with emotions and feelings.</p>

<p>Poradnia psychologiczno-pedagogiczna – to miejsce, gdzie specjaliści badają dzieci pod kątem ich możliwości korzystania z edukacji. Pomagają dzieciom, które mają bariery w edukacji</p>	<p>Психологическая и педагогическая консультация – место, где специалисты обследуют детей в плане их возможностей пользоваться образовательным процессом. Помогают детям, которым трудно даётся учёба.</p>	<p>Психологийн, педагогийн консултаци Кху меттигехь берашна таллам бо, цера ильма ламоран корматалла хилар къагдеш, халонаштехь го-накъосталла деш</p>	<p>Phòng tư vấn Tâm lý-Sư phạm Đây là nơi các chuyên gia khám nghiệm học sinh mục đích là xem khả năng tận dụng giáo dục. Ngoài ra thì có thể giúp đỡ những học sinh có khó khăn trong học tập</p>	<p>Psychological and educational clinic It's a place where some specialists exam children's abilities of using education and help those who have any difficulties.</p>
<p>Nieobecność W Polsce dzieci mają obowiązek chodzić do szkoły, dopóki nie skończą gimnazjum. Jeśli dziecko nie przyjdzie jakiegoś dnia do szkoły, rodzice są zobowiązani napisać 'usprawiedliwienie', czyli wyjaśnić, dlaczego dziecko nie przyszło do szkoły. W przypadku dłuższych nieobecności wywołanych kłopotami ze zdrowiem szkoła oczekuje zwolnienia lekarskiego, czyli dokumentu od lekarza, który potwierdza, że dziecko było chore, co uniemożliwiło mu przybycie do szkoły.</p>	<p>Отсутствие на уроках В Польше дети обязаны ходить в школу вплоть до окончания гимназии. Если ребёнок когда-нибудь не придёт в школу, то родители обязаны написать «оправдательную записку», то есть объяснить, почему он не пришёл в школу. В случае длительного отсутствия в школе по причине проблем со здоровьем, школа ожидает предъявления справки от врача, в которой он подтвердит, что ребёнок болен и из-за этого не смог пойти в школу.</p>	<p>Школе ца вар Польше бераш декхарехь ду школе эха, гимнази чекх-якхалц. Нагахь бер школе ца деанехь, дас-нанас кехат яздан деза, школе цаваран бахьана гойтуш. Нагахь санна масех дийнахь, могошаллийца доьзна, бер школе лелаш ца хилча, школана луур ду, бер могуш ца хилар чагдеш, лояршакара справка яккхар.</p>	<p>Vắng mặt Ở Ba Lan trẻ em có trách nhiệm phải đi học, phải tốt nghiệp Trung học cơ sở. Nếu trong ngày nào đó mà trẻ em vắng mặt tại trường thì phụ huynh phải có trách nhiệm viết “đơn giải thích lý do”, có nghĩa là phải giải thích rõ là tại sao ngày hôm đó con mình không đi học. Nếu vắng mặt nhiều buổi liên tục do điều kiện sức khỏe thì nhà trường yêu cầu nộp “giấy phép bác sỹ cho nghỉ”, có nghĩa là giấy chứng nhận của bác sỹ là đứa trẻ bị ốm và không thể đi đến trường.</p>	<p>Absence In Poland children are obliged to go to school until they are 16 years old. If a student is absent during a day at school, Parents should write an excuse – to explain the reason of the absence. In case of longer absence, a doctor excuse is expected to be brought by parents.</p>
<p>Egzamin Już na koniec szkoły podstawowej uczniowie zdają egzamin – czyli sprawdzian ich umiejętności. Egzamin na końcu gimnazjum decyduje o możliwościach dalszej edukacji ucznia.</p>	<p>Экзамен В конце учёбы в начальной школе ученики сдают экзамен, то есть проверяют их умения. Экзамен по случаю окончания гимназии имеет решающее значение для дальнейшей учёбы ученика.</p>	<p>Экзамен Йоьхьанцара школа чекх-хьйоккхш, дешархоша экзаменш діало, цера корматалла толлуш. Гимнази чекхьйоккхуш хуьлучу экзаманаша билгала доккху, кхин діла а хила там болчу дешаран хьал</p>	<p>Thi cử Cuối cấp 1 thì học sinh phải thi cử - tức là viết bài kiểm tra năng lực. Kỳ thi cuối cấp 2 sẽ quyết định khả năng học sinh học tiếp trường nào</p>	<p>The exam Students In Poland Take an exam at the end of primary school – it's a test of their skills. The high junior school (gimnazjum) exam has an influence on his/her further educational possibilities.</p>

<p>Długa przerwa/przerwa obiadowa – jest to dłuższa przerwa w okolicy południa (około 30 minut), w czasie której dzieci mają czas zjeść posiłek. W niektórych szkołach w Polsce są stołówki, gdzie dzieci mogą zjeść obiad. Gdy nie ma stołówki – jedzą przyniesione z domu kanapki.</p>	<p>Большая перемена/обеденная перемена – большая перемена около полудня (примерно 30 минут), во время которой у детей есть время, чтобы пошколах имеются столовые, где дети могут пообедать. Если столовой нет, то они едят принесённые из дома бутерброды.</p>	<p>Еха перерыв/ делкъана яа хлума юу хан-иза еха хан ю (30 минут герта). Кху хенахь берашна яа хлума яан аьтто бу. Польшехь, цъаццэ йолчу школашкахь столовеш хуьлу, берийн делкъана хлума яан таро йолуш. Столовеш ца хилча-шашь цера еьна хлума юу цара.</p>	<p>Nghỉ giải lao ăn trưa Đây là giờ nghỉ giải lao dài nhất vào tầm trưa (khoảng 30 phút), lúc đó học sinh có thời gian ăn trưa. Tại một số trường thì có Nhà ăn tập thể để cho học sinh nhận suất ăn trưa. Nếu không có nhà ăn thì học sinh tự mang đồ ăn làm sẵn ở nhà mình.</p>	<p>Longbreak/lunch break It's a longer break at about Midway time and it lasts about 30 min. Children can eat lunch then. If there is no school canteen, they can have their sandwiches prepared at home.</p>
<p>Przerwa – czas krótkiego odpoczynku dla uczniów między lekcjami, zwykle trwa 10 minut. Lekcje trwają 45 minut.</p>	<p>Перемена – время короткого отдыха учеников между уроками, обычно длится 10 минут. Уроки длятся 45 минут.</p>	<p>Перерыв-лекцешна юккъехь дешархойн клеззиг садаар хуьлу, мелла а 10 минутехь. Лекцеш яхло 45 минутехь.</p>	<p>Giải lao Thời gian nghỉ ngắn hạn giữa các tiết học, thông thường khoảng 10 phút. Tiết học kéo dài 45 phút.</p>	<p>The break It's a short period of time, usu. about 10 min. between lessons. A lesson lasts 45 min.</p>
<p>Grono pedagogiczne – to zespół nauczycieli uczących w danej szkole.</p>	<p>Педагогический коллектив – это группа учителей, которые учат в данной школе.</p>	<p>Интеграци хьокъехь аренаца вовшаххетар-цъайолчу школашкахь походаш йо, вовшийн алсама довийтар лалашо йолуш. Походаш йолучу заманца лекциш ца хуьлу. Наггахь и походаш, клеззигчу барамехь мах бала дезаш хуьлу. Ишт-та, ша йоллу школа цъхъане походе йьдуш а хуьлу-масех сахътана йа масех денна. Дас-нанас мелла а мах бала дезаш хуьлу.</p>	<p>Tập thể giáo viên Đây là những nhà giáo đang dạy trong trường</p>	<p>Teaching Staff – are all the teachers working at school.</p>
<p>Pokój nauczycielski – specjalna sala w szkole przeznaczona dla nauczycieli. Tam można znaleźć nauczycieli w czasie przerwy.</p>	<p>Учительская комната – специальный класс в школе, предназначенный для учителей. Здесь можно найти учителей во время перемен.</p>	<p>Баьццара школа- хлара ду ша йоллу класс цъхъане походе яхар, масала цъхъана йа шина кӀирна. Кху хенахь дешархойн хила еза занятеш хуьлу, совнаха а хуьлу (масала: лыжеш хахка ламор).</p>	<p>Phòng giáo viên Đây là phòng đặc biệt dành cho giáo viên trong trường. Khi nghỉ giải lao thì có thể đến đây tìm gặp thầy cô</p>	<p>Teachers' room It's a place at school destined only for teachers especially for the time of break.</p>

MINISŁOWNICZEK PODSTAWOWYCH POJĘĆ Z BIOLOGII

PL	ROS	CZECZ	WIET	ANG
atmosfera	атмосфера	хлаваъ, атмосфера	khí quyển	atmosphere
bacznie obserwować środowisko	внимательно наблюдать за окружающей средой	леррина гонахарчу Іаламан тїдам бан	quan sát kỹ lượng môi trường	to keep a check on the environment
bogactwa naturalne	природные богатства	Іаламан хазнаш	tài nguyên thiên nhiên	natural resources
dokarmiać zwierzęta	докармливать животных	акхарошна хлума йалар	tiếp tế thức ăn cho thú vật	to provide food for animals
dzikie	дикие	акхаре	hoang dã	wild
ekosystem	экосистема	экосистема	hệ thống thân thiện môi trường	ecosystem
ewolucja	эволюция	эволюци	tiến hóa	evolution
futrzasty	пушной	месала	có lông	furry
gady	пресмыкающиеся	лаъхъанаш	bò sát	reptiles
gatunek (zwierząt)	вид (животных)	тайпа (акхаройн)	loại (súc vật)	species
ginący (rośliny, zwierzęta)	исчезающий (растения, животные)	хлы дар (ораматийн, акхаройн)	tiệt chủng (thực vật, thú vật)	dying
gryzonie	грызуны	экхий	thú vật loài gặm nhấm	rodents
istota ludzka	человеческое существо	адамалла	con người	human being
jęczmień	ячмень	мукх	lúa mạch	barley
karmić	кормить	хлума яла	cho ăn	to feed
krzak	куст	колл, коьллаш	bụi cây, bụi rậm	bush
lądowe	сухопутные	лаъттахулар	trên lục địa	land
leśnictwo	лесоводство	хъуьнан бахам	ngành rừng	forestry
łańcuch pokarmowy	пищевая цепь	zle кхачанан	hệ thống tiêu hóa	food chain
małe	малые/ маленькие	жима	nhỏ bé	small/little
mięsożerne	плотоядные	дилха дуу	(thuộc về) loài ăn thịt	carnivorous

morskie	морские	хлордан	(thuộc về) biển	sea
mucha	муха	моза	con ruồi	fly
nieszkodliwe	безвредные	зуламе доцу	vô hại	harmless
ocalić planetę	спасти планету	дуйне келхъарадаккха	cứu trợ trái đất	to save the planet
ochroniać środowisko	охранять окружающую среду	гонахъара лалам лардар	bảo vệ môi trường	to protect the environment/ conserve nature
ochroniać zagrożone gatunki	охранять виды, находящиеся под угрозой	хлы дарна кхераме долу акхарой, ораматаш лардар	bảo hộ các loài giống có nguy cơ diệt chủng	to protect endangered species
odnawialne (źródło energii)	обновляемый (источник энергии)	карлайоккху энергийн хьосташ	tái tạo (nguồn năng lượng)	renewable
ogrodnictwo	садоводство	бешлелор	nghề vườn	gardening
opiekować się swoim zwierzętkiem	ухаживать за своим животным	шен (даьхний) экха лалаш дар	chăm nuôi con vật của mình	to look after one's pet
organizmy żywe	живые организмы	дийна хлуманаш	các cơ thể sống	living organisms
oswojone	приученные	караламийна	đã được quen	tame
owady	насекомые	сагалматаш, са долу хлуманаш	sâu bọ, côn trùng	insects
owies	овёс	сула, кена	hạt lúa mạch, yến mạch	oats
pomnik przyrody	памятник природы	аламан хлоллам (памятник)	tượng của thiên nhiên	monument of nature
poprawiać stan środowiska	улучшать состояние окружающей среды	лаламан хьал маттахлоттор	sửa chữa tình trạng môi trường	to improve the environment
płazy	земноводные	хи-лаьттан дийнаташ	động vật lưỡng cư	amphibians
płodne	плодовитые	деба (дебар)	có sinh đẻ	fertile
pszenica	пшеница	кла	lúa mì	wheat
przetwarzać materiały do ponownego użytku	перерабатывать материалы для повторного использования	керла пайда эца материалаш юха кечъяр	chế biến chất liệu tái tạo	to recycle materials

ptaki	птицы	олхазарш	chim	birds
puszysty	пушистый	месала	béo mập	fluffy
rolnictwo	сельское хозяйство	юьрта бахам	nông nghiệp	agriculture
roślina	растение	орамат	thực vật	plant
roślinożerne	травоядные	буц юу дийнаташ	ăn rau cỏ (thực vật)	herbivorous
rośliny	растения	ораматаш	các loại thực vật	plants
rozwinąć przemysł przetwarzający zużyte produkty	развивать промышленность по переработке использованных продуктов	хьалха пайда эцна сурсаташ, юха кечдаран промышленность шоръяр	phát triển công nghiệp chế biến sản phẩm tái tạo	to develop recycling industry
rozwiązać problem .(jaki)	решить проблему... (какую)	хьашто кчочуш яр... (муьлха)	giải quyết vấn đề (thế nào)	to solve the problem of ...
ryby	рыбы	члериь	cá	fish
rzadki (o gatunku)	редкий (вид)	наггахь бен ца хуьлу (тайпа)	hiếm hoi (về loài giống)	rare
ssaki	млекопитающие	декха дийнаташ	loài có vú	mammals
stworzyć więcej rezerwatów przyrody	создать больше заповедников	кхи а сов заповедникаш кечъяр	mở ra nhiều rừng quốc gia bảo hộ thiên nhiên	to create more nature reserves
szkodliwe dla(o czynnikach)	вредные для (факторы)	зене хилар	có hại (cho nguyên tố)	harmful to
środowisko naturalne	среда обитания	лаламан хазанаш	môi trường tự nhiên	habitat
środowisko/ otoczenie	окружающая среда/окружение	лалам/го	môi trường/xung quang	environment
światowy (problem)	мировая (проблема)	доллучу лаламан (хьашто)	(có tính chất) thế giới, toàn cầu (vấn đề)	global
udomowione	прирученные	караламийна	quen nuôi	domesticated
wszystkożerne	всеядные	хлуьа юу дийнат	ăn tạp	omnivorous
wykorzystać alternatywne/ odnawialne źródła energii	использовать альтернативные/обновляемые источники энергии	карлайоккху энергийн хьостахша пайда эцар	tận dụng tương ứng (nguồn năng lượng tái tạo)	to use alternative/ renewable sources of energy

wymarłe	вымершие	xly дайнарш	tiệt chủng (chết hết)	extinct
zagrożone (wymarciem)	находящиеся под угрозой (исчезновения)	xly дарна кхерам болу	nguy hiểm tiệt chủng (chết hết)	endangered
zagrożony	находящийся под угрозой	кхерамехь йолу (долу)	nguy hiểm	under threat
zanieczyszczone	загрязнённая	бехдина (бехъйна)	ô nhiễm môi trường	polluted/contaminated
zboże	зерно, зерновые культуры	ялта	lúa mạch	corn
zioło	травянистое растение	буц	duyoc thảo	herb
zwierzęta	животные	даъний, дийнаташ	thú vật	animals
zwierzęta w gospodarstwie rolnym	животные в сельском хозяйстве	юрта бахамехь дийнаташ	súc vật nuôi trong nông nghiệp	household animals
zwierzęta trzymane w domu	домашние животные	Чохъ ледош долу дийнаташ	súc vật nuôi trong nhà	domestic pets
żaba	лягушка	пхъид	ếch	frog
żyć w harmonii z ...	жить в гармонии с...	Ирс долуш дахар...	sống thân thiện cùng ...	to live in harmony with ...
żyto	рожь	божан, сос, лаържа кла	lúa mạch đen	rye

MINISŁOWNICZEK PODSTAWOWYCH POJĘĆ Z CHEMII

PL	ROS	CZECZ	WIET	ANG
alkaliczny, zasadowy	щелочной, основной	щёлачан	(thuộc về) bazơ	alkaline
bezwodnik	ангидрид	ангидрид	anhydrit	anhydride
bezwodny	безводный	хи доцу	vô nước	anhydrous
fragment	фрагмент	дакъа	một đoạn, một mẫu	moiety
gęstość	плотность	юкъалла	độ dày đặc, mật độ	density
kwasowy	кислотный	муьсталлийн	(thuộc về) axit	acidic

lepkość	вязкость	хъаса (маза) болу	độ dính	viscosity
Odczyn kwaśny	кислая реакция	муъсталлийн реакци	nhân tố axit	acidic reaction
Odczyn zasadowy	щелочная реакция	щёлочан реакци	nhân tố bazơ	alkaline reaction
osad	осадок	букъарш	lắng xuống, kết tủa	precipitate
próżnia	вакуум	вакуум (ьяссалла)	chân không	vacuum
solanka	соляной раствор	шовр	muối brine	brine
temperatura topnienia	температура плавления	лалоран температура	nhiệt độ tan chảy	melting point
temperatura wrzenia	температура кипения	кхехкаран температура	nhiệt độ sôi	boiling point
węglowodan	углевод	углевод	hydrô than	carbohydrate
węglowodór	углеводород	углеводород	hydrô cacbon	Hydrocarbon
zasada	щелочь	принцип, бух	bazơ	Base
zasadowy	щелочной	принцип йолуш	(thuộc về) bazơ	Basic
zawiesina	суспензия	раствор, чорпа	thể huyền phù, không tan hết	Suspension

MINISŁOWNICZEK PODSTAWOWYCH POJĘĆ Z FIZYKI

PL	ROS	CZECZ	WIET	ANG
akomodacja	аккомодация		chỗ thỏa thuận	accommodation
alfabet Morse'a	алфавит Морзе	азбука Морзе	mật mã Móoc sơ	Morse code
antena	антенна	антена	ăng ten	antenna
atom	атом	атом	nguyên tử	atom
bomba atomowa	атомная бомба	атаман бомба	bom nguyên tử	a-bomba, fission bomb
czarna dziura	чёрная дыра	лаържа тлурнене	lỗ hổng đen	black hole
częstotliwość	частота	луъсталла	cường độ	frequency
dioptria	диоптрия	диоптри	điốp	diopeter
drżanie światła	колебания света	Серлонан эгор	độ rung ánh sáng	flickering, twinkle
dyfrakcja	дифракция	дефракци	làm nhiễu xạ	diffraction

jonosfera	ионосфера	ионосфера	tầng khí quyển điện ly	ionosphere
kąt	угол	са	góc	angle
kwant	квант	квант	phân tử	quantum
luneta	подзорная труба	телескоп	kính viễn vọng	telescope
lupa	лупа, увеличительное стекло	лупа	kính lúp	magnifying glass
mikrofałe	микроволны	микроволнаш	máy vi sóng	microwaves
nadajnik	передатчик	передатчик	máy phát	transmitter, transceiver
odbicie światła	отражение света	серло юхатохар	phản quang ánh sáng	reflection of light
odbiornik	приёмник	приёмник	máy thu	receiver
ogniskowa	фокусное расстояние	цлера аматехь	(thuộc về) điểm, lửa	focal length
optyka	оптика	оптика	quang học	optics
orbita	орбита	орбита	vệ tinh	orbit
peryskop	перископ	перископ	kính tiềm vọng	periscope
powiększenie	увеличение	доккха дар	lăng tăng	magnification
róćień	полутень	Глеххья ИндагI	nửa tối (nguyệt thực)	penumbra
promieniowanie	излучение	злаьнарш тохар	nhiễm xạ	radiation
pryzmat	призма	призма	lăng trụ, lăng kính	prism
radioaktywność	радиоактивность	радиожигаралла	phóng xạ	radioactivity
reaktor jądrowy	ядерный реактор	ядеран реактор	lò phản ứng nguyên tử	nuclear reactor
reflektor	рефлектор	рефлектор	đèn chiếu	reflector
rok świetlny	световой год	серлонан шо	năm ánh sáng	light year
rozproszenie światła	рассеяние света	серлонан яржар	chia tia ánh sáng	diffusion, dispersion
soczewka	линза	объектив	thấu kính	lens
zaciemienie	затмение	(малх) лацар	thiên thực, lu mờ	eclipse
załamanie promieni	преломление света	злаьнарийн длаерзар	độ gãy của ánh sáng	ray refraction
zjawiska	явления	хиламаш	hiện tượng	phenomenon

MINISŁOWNICZEK PODSTAWOWYCH POJĘĆ Z GEOGRAFII

PL	ROS	CZECZ	WIET	ANG
Afryka	Африка	Африка	Châu Phi	Africa
Alaska	Аляска	Аляска	Alaska	Alaska
aleja	аллея	аллей	đại lộ	avenue
Ameryka Północna	Северная Америка	Къилбаседехъ-ра Америка	Bắc Mỹ	North America
Ameryka Południowa	Южная Америка	Къилбехъара Америка	Nam Mỹ	South America
Ameryka Środkowa	Центральная Америка	Юккъера Америка	Trung Mỹ	Central America
Antarktyda	Антарктида	Антарктида	Nam cực	Antarctica
archipelag	архипелаг	архипелаг	quần đảo	archipelago
arktyczne koło polarne	Полярный круг	арктикера полюсан го	vòng Bắc cực	Arctic Circle
Arktyka	Арктика	Арктика	Bắc cực	the Arctic
atmosfera	атмосфера	атмосфера, хлаваъ	khí quyển	atmosphere
Australia	Австралия	Австралия	Australia (Ôxtrâyliá)	Australia
autostrada	автострада	автострада	đường cao tốc	highway
Azja	Азия	Азий	Châu Á	Asia
bagno	болото	ушала	bùn lầy	swamp
burza	буря	дарц	cơn bão, giông tố	storm
błyskawica	молния	ткъес, стелахаъштиг	tia chớp	lightning
chmura	туча	морха(ш)	đám mây	cloud
cieśnina	пролив	хидоъкъе	eo biển	strait
deszcz	дождь	догла	mưa	rain
dno morskie	морское дно	хлордан бух	đáy biển	ocean floor
dolina	долина	тогли, атагла	thung lũng	valley
erupcja	извержение	хъалатохар	phun núi lửa	eruption
Europa	Европа	Европа	Châu Âu	Europe
fala	волна	тулгле	sóng	wave
geografia	география	географи	địa lý	geography

geologia	геология	геологи	địa chất	geology
globus	глобус	глобус	địa cầu	globe
góra	гора	лам	núi	mountain
granica międzypaństwowa	межгосударственная граница	пачхьалкхашна юккьера доза	biên giới giữa các quốc gia	frontier
Grenladnia	Гренландия	Гренланди	Grelandia	Greenland
grzbiet	хребет	дукъ	vành, lưng	crest
Himalaje	Гималаи	Гималай	Himalaya	the Himalayas
jaskinia	пещера	хьех	hang động	cave
jezioro	озеро	лам	hồ	lake
kamień	камень	тлулг	đá	stone
kanal główny	главный канал	коьрта татол	kênh chính	main vent
kartografia	картография	картографи	kỹ thuật vẽ bản đồ	cartography
klif	клиф	тарх	vách đá ven biển	cliff
klimat morski	морской климат	хлордан климат	khí hậu biển	marine
klimat podzwrotnikowy suchy	сухой субтропический климат	субтропикан екъа климат	khí hậu khô gần đường xích đạo	dry subtropical
klimat podzwrotnikowy wilgotny	влажный субтропический климат	субтропикан тлуьна климат	khí hậu ẩm gần đường xích đạo	humid subtropical
klimat polarny tundry	полярный климат тундры	тундрера полярни климат	khí hậu băng giá quanh Bắc cực	polar tundra
klimat śródziemnomorski	средиземноморский климат	юккьера хлорданан климат	khí hậu Địa Trung Hải	Mediterranean subtropical
klimat stepowy	степной климат	аренан климат	khí hậu thảo nguyên	steppe
klimaty górskie	горный климат	ламанийн климаташ	khí hậu vùng núi	highland climates
klimaty kontynentalne	континентальный климат	континентийн климаташ	khí hậu địa lục	continental climates
klimaty podbiegunowe	субарктический климат	полюсан климаташ	khí hậu gần cực	subarctic climates
klimaty podzwrotnikowe	субтропический климат	субтропикийн климаташ	khí hậu gần đường xích đạo	subtropical climates
klimaty polarne	полярный климат	полярни климаташ	khí hậu Bắc (Nam) cực	polar climates

klimaty strefy umiarkowanej	климат умеренной зоны	барамехь йолчу зонара климаташ	khí hậu vùng ôn đới	tropical climates
klimaty świata	климат мира	дуьненан климаташ	khí hậu thế giới	climates of the world
klimaty umiarkowane	умеренный климат	барамехь йолу климаташ	khí hậu ôn đới	temperate climates
kontynent	континент	континент	địa lục	continent
kraj	страна	пачхьалкх	đất nước	country
krater	кратер	кратер	miệng núi lửa	crater
kropla deszczu	капля дождя	доглан тладам	giọt mưa	raindrop
laguna	лагуна	лагуна	vịnh nhỏ, vũng nước ngọt	lagoon
las	лес	хьун	rừng	forest
lawa	лава	лава	nham thạch	lava flow
linia kolejowa	железнодорожная линия	цлерапоштан некъ	đường xe lửa	railway
linie długości geograficznej	линии географической долготы	географин дохаллий сиз	đường dài theo địa lý	lines of longitude
linie szerokości geograficznej	линии географической широты	географин шоралий сиз	đường rộng theo địa lý	lines of latitude
lód	лёд	ша	băng (đá)	ice
lodowiec	ледник	шалам	núi băng	glacier
lotnisko	аэродром	аэродром	sân bay	airport
mapa	карта	карта (географин)	bản đồ	map
mapa drogowa	дорожная карта	некъан карта	bản đồ đường đi	road map
mapa fizyczna	физическая карта	физиикин карта	bản đồ địa lý	physical map
mapa polityczna	политическая карта	политикан карта	bản đồ hành chính	political map
masyw górski	горный массив	ламанин акъари	dãy núi	massif
mgła	туман	дохк	sương mù	fog
mierzeja	коса	оьсиг (коса)	mũi cát nhô ra biển	tombolo
morze	море	хлорд	biển	sea

Morze Arktyczne	Арктическое море	Арктикан Хлод	Biển Bắc cực	Arctic Ocean
Morze Beringa	Берингово море	Беринган Хлод	Biển Bering	Bering Sea
Morze Czarne	Чёрное море	Іаржа Хлод	Biển Đen	Black Sea
Morze Czerwone	Красное море	Ціе Хлод	Biển Đỏ	Red Sea
Morze Grenlandzkie	Гренландское море	Гренладин Хлод	Biển Grelandia	Greenland Sea
Morze Karaibskie	Караибское море	Карибскин Хлод	Biển Caribê	Caribbean Sea
Morze Kaspijskie	Каспийское море	Таркхойн Хлод	Biển Caspi	Caspian Sea
Morze Północne	Северное море	Къилбаседан Хлод	Biển Bắc	North Sea
Morze Południowochińskie	Южно-китайское море	Къилбан Хлод	Biển Đông	China Sea
Morze Śródziemne	Средиземное море	Хлод Латтана юккье	Biển	Mediterranean Sea
most	мост	тлай	cầu	bridge
mżawka	изморось	серса(р)	mưa phùn	drizzle
nizina	низменность	тогле	hạ nguyên	lowland
oaza	оазис	оазис (гламаршкара тогле)	ốc đảo	oasis
obwodnica	окоужная дорога	чагларан некъ	đường vành đai	ring road
ocean	океан	океан, хлод	đại dương	ocean
ocean Atlantyczny	Атлантический океан	Атлантикан Океан	đại dương Atlantic	Atlantic ocean
Ocean Indyjski	Индийский океан	Индин Океан	Ấn độ dương	Indian Ocean
Ocean Spokojny (Pacyfik)	Тихий океан	Тийна Хлод (Океан)	Thái bình dương	Pacific Ocean
opady	осадки	йочанаш	lượng nước mưa hàng năm	precipitations
osuwisko skalne	скальные оползни	тархийн такхар	lở đá	rockslide
ozon	озон	озон	ôzôn	ozone
park narodowy	национальный парк	халкъан парк (беш)	vườn quốc gia	national park

piaszczysta wyspa	песчаный остров	гламаран глайре	đảo cát	sand island
plan miasta	план города	галан карта	bản đồ thành phố	urban map
plaża	пляж	пляж	bãi biển	beach
pogoda	погода	хенан хлоттам	thời tiết	weather
potok	ручей	длаэхар (хи)	suối nhỏ	brook
potok górski	горный ручей	ламчуря хи	suối nhỏ trong núi	mountain torrent
powietrze	воздух	хлаваъ	không khí	air
powódź	наводнение	хи тледалар	lụt lội	flood
poziom morza	уровень моря	хлордан барам	mức nước biển	sea level
półkule	полушария	дуьненан эхиг	bán cầu	hemispheres
Północ	Север	Къилбаседа	Bắc	North
Południe	Юг	Къилба	Nam	South
południk wschodni	восточный меридиан	малхбалера меридиан	nam cực đông	Eastern meridian
południk zachodni	западный меридиан	малхбузера меридиан	nam cực tây	Western meridian
południk zerowy	нулевой меридиан	нолан меридиан	nam cực không	prime meridian
półwysep	полуостров	ахглайре	bán đảo	peninsula
preria	прерия	прери	thảo nguyên	prairie
prognoza pogody	прогноз погоды	хенан хлоттаман прогноз	dự báo thời tiết	meteorological forecast
przedmieścia	предместья	галийн йист	ngoại ô	suburbs
przełęcz	перевал	ламанан дукъ	thung lũng	pass
pustynia	пустыня	аре	sa mạc	desert
pustynia piaszczysta	песчаная пустыня	глум-аре	sa mạc cát	sandy desert
pustynia skalista	скалистая пустыня	тархаш йолу аре	sa mạc đá	rocky desert
płaskowyż	плоскогорье	тлапалам, члапалам	cao nguyên	plateau
rafa koralowa	коралловые рифы	маржанийн глайре (риф)	bãi san hô	coral reef
rondo	круговой перекрёсток	горга галморзе	đường bùng binh	traffic circle

rów oceaniczny	океанская впадина	океанан клар	rãnh đại dương	trench
równik	экватор	экватор	đường xích đạo	equator
równoleżnik	параллель	параллель	đường vĩ tuyến	parallel
rzeka	река	хи	sông	river
siatki kartograficzne	картографи- ческие сетки	географин картан сетка	lưới đồ	map projections
skała	скала	тарх, берд	tảng đá	rock
skorupa ziemiska	земная кора	лаьттан члор	vỏ trái đất	Earth`s crust
śnieg	снег	ло	tuyết	snow
spadająca gwiazda	падающая звезда	охьабужа седа	sao rơi	shooting star
stacja kolejowa	железнодорож- ная станция	цлерапошта- некьан станци	Nhà ga xe lửa	railway station
stalagmit	сталагмит	сталагмит (киран ладарех хилла кхазам)	măng đá, thạch nhũ dưới	stalagmite
stalagmit	сталагмит	сталагмит	măng đá, thạch nhũ	stalagmite
stalaktyt	сталактит	сталактид (киран ладаран сийсарш)	chuông đá, thạch nhũ trên	stalactite
starorzecze	староречье	шира хлуманаш	hố cuối sông	oxbow
staw	пруд	лам	ao, hồ	pond
stok górski	горный склон	ламалан баса	đốc núi	mountain slope
stopnie Celsiusza	градусы Цельсия	Цельсин градус	độ C	degrees Celsius
stożek	конус	конус	hình nón	cone
strefa	зона	зона, меттиг	vùng	zone / area
szczelina	расщелина	хералла, члаж	khe nứt	rift
szczyt	вершина, пик	бохь	đỉnh	summit
tajfun	тайфун	тайфун	bão biển	typhoon
tęcza	радуга	стелалад, делалад	cầu vồng	rainbow
trzęsienie Ziemi	землетрясение	мохкбегор	động đất	earthquake
uskok	отвес	кхоссадалар	đường đứt đoạn	fault
wąwóz	ущелье	члаж	khe, thung lũng	ravine / gorge
Wisła	река Висла	Висла	Vistula	Vistula River

wodospad	водопад	чухчари, чахчари	thác nước	waterfall
Wschód	Восток	Малхбале	Đông	East
wulkan	вулкан	тлаплам	núi lửa	volcano
wybrzeże	побережье	йист, хлордан йист	ven biển	shore
wydma	дюна	дюнаш	bãi đất nhô ven biển	sandbank, dune
wyspa	остров	гайре	đảo	island
wyżyna	возвышенность	акъари	cao nguyên	upland
wzgórze	холм	гу	núi	hill
Zachód	Запад	Малхбузе	Tây	West
zatoka	залив	айма, залив	vịnh	bay, gulf
zorza polarna	северное сияние	полюсан злаьнарш (цлийдалар)	ánh sáng Bắc cực	polar lights
źródło	источник	хьост	nguồn	spring

MINISŁOWNICZEK PODSTAWOWYCH POJĘĆ Z HISTORII

PL	ROS	CZECZ	WIET	ANG
abdykacja	отречение от престола	дакъастар	thoai ngôi	abdication
berło	скипетр	скипетр	vương trượng	sceptre (BrE) / scepter (AmE)
bitwa	битва	тлом, латар	trận đánh	battle
chłop	крестьянин	ахархо	nông dân	peasant
elekcja	выборы	харжамаш	bầu chọn	election
elekt	вновь избранный, но ещё не вступивший в должность	хоржушверг	người mới được bầu chọn	elect
epoka	эпоха	эпоха, мур, зама	thế kỷ	epoch
fosa	ров	саьнгаг	đường hào xung quanh thành	moat
giermek	оруженосец	герзлелорхо	cậu bé theo hiệp sỹ	page / (e)squire

historia	история	истори	lịch sử	history
husarz	гусар	гусар	kỵ sỹ cưỡi ngựa Ba Lan	Hussar / Polish winged cavalryman
inkwizycja	инквизиция	инквизици, лазап латор	điều tra dị giáo	inquisition
konfederacja	конфедерация	конфедераци	Liên đoàn	confederation
kontrreformacja	контрреформа- ция	контрреформаци	Phản Cải cách	Counter- Reformation
korona	корона	таж	vương miện	crown
koronacja	коронация	таж тиллар	lên ngôi	coronation
król	король	паччахь	vua	king
królestwo	королевство	паччахьалла	vương quốc	kingdom
książę	князь	паччахьан клант	thái tử	prince
lenno	лен	вотчина	đất cho dùng khi có bảo vệ (cổ điển)	fief(dom) / feu / fee / vassalage
miecz	меч	ґалакх, тур	kiếm	sword
most zwodzony	разводной мост	хьалаайалун тлай	cầu mở	drawbridge
myto	мыто	ял	thuế hải quan (cổ điển)	toll
niepodległość	независимость	лаамалла	độc lập	independence
oświecenie	Просвещение	серло	thời Đại khai sáng	Enlightenment
pańszczyzna	барщина	ґапллолийн бакьо	chế độ nông nô	serfdom
pałac	дворец	дворец, ґала	lâu đài	palace
piechota	пехота	ґашсалт	đi bộ, lính bộ	infrantry
robierać myto	взимать мыто	ял якхар	thu thuế hải quan (cổ điển)	to collect tolls
podbój	завоевание	тламца дакхар	chinh phục	conquest
pole bitwy	поле битвы	тлеман майда	chiến trường	battlefield
платić myto	платить мыто	ял ялар	nộp thuế hải quan (cổ điển)	to pay a toll
reforma	реформа	реформа, хийцам бар	cải cách	reform
reformacja	реформация	реформа яр	Đôi quân cải cách	the Reformation

rewolucja	революция	революци	cách mạng	revolution
rozbiór Polski	раздел Польши	Польша екъар	phân chia Ba Lan	partition of Poland
rozejm	перемирие	маслалат, машар	hòa giải	truce / armistice
rycerz	рыцарь	рыцарь, къонах	ky sỹ	knight
średniowiecze	средневековье	юккъера блешераш	trung cổ	the Middle Ages
starożytność	древние времена	шира зама	cổ đại	Antiquity
szabla	сабля	тур	kiếm, mác	sabre / saber (AmE)
szlachta	шляхта	дворянин, эла	quý tộc	nobility
tron	трон	трон(паччахъан глант)	ngôi	throne
układ	соглашение	система, къепе	hệ thống, hiệp ước	treaty
wiek	век	блешо	thế kỷ	century
wojna	война	тлом	chiến tranh	war
wstąpić na tron	вступить на трон	Паччахъ хлотта	nhận lên ngôi	to ascend the throne
zabór	аннексия	аннекси	chia cắt	annexation
zamek	замок	блокада, го лацар	cung vua, lâu đài	castle
zawieszenie broni	перемирие	маслалат, машар	hỏa bình, ngừng bắn	ceasefire
zbroja	доспехи	glarł	áo giáp	armour (BrE) / armor (AmE)

MINISŁOWNICZEK PODSTAWOWYCH POJĘĆ MATEMATYCZNYCH

PL	ROS	CZECZ	WIET	ANG
analiza	анализ	таллам	giải tích	Analysis
bok	бок	arło	cạnh	Side
całkowity	общий, целое (число)	дерриг а	nguyên, hoàn toàn	total; liczba ~ integer
ciąg	последовательность	могла	dãy số	Sequence
cyfra	цифра	Терахъ (цифра)	con số	digit; figure

cyrkiel	циркуль	циркуль	cômpa	Compass
część	часть	дакъа	phần	Part
czworokąt	четырёху- гольник	биъсаберг	hình vuông	Quadrilateral
czworościan	четырёхгранник	биъаглоберг	tứ giác	tetrahedron
czynnik	фактор	фактор	thông số	factor
ćwiczenie	упражнение	Іамор, тренировка	bài tập	Exercise
długość	длина	яхалла	dài	Length
dodawać	слагать	тлетоха	cộng	add
dodawanie	сложение	тлетохар	phép cộng	addition
dowód	доказательство	тешалла	chứng minh	Proof
dwusieczna	биссектриса	биссектриса	phân giác	(angle) bisector
działanie	действие	дар, хлума дар	phép tính	Operation
dzielenie	деление	декъар дар	phép chia	Division
dzielić	делить	декъар	chia	divide
dzielna	делимое	дладокъург	số bị chia	Dividend
dzielnik	делитель	докъург	số chia, ước số	Divisor
elipsa	эллипс	элипс	êlíp	ellipse
falsz	ложное	бакъдоцург	sai	False
funkcja	функция	функци	hàm số	Function
geometria	геометрия	геометри	hình học	Geometry
graniastosłup	призма	призма	lăng trụ	Prism
granica	предел	доза	giới hạn	limit
iloczyn	произведение	произведени	nhân	Produkt
iloraz	частное	кхаъчнарг	chia	Quotient
inwersja	инверсия	инверси	phép nghịch đảo	Inversion
jednokładność	гомотетия	тералла (Геометрическое подобие)	đồng dạng	Homothety
jednostka	единица	Барам, дакъа	đơn vị	unit
kąt	угол	са, (угол)	góc	Angle
kąt ostry	острый угол	ира са	góc nhọn	acute angle
kąt prosty	прямой угол	нийса са	góc vuông	right angle

kąt rozwarty	тупой угол	аьрта са	góc tù	obtuse angle
kątomierz	транспортир	сабустурт	thước đo góc	protractor
kierunek	направление	хьажам, некъ	hướng	Direction
kolejność	очередность	рогIалла	thứ tự	order
kolumna	столбец	колонна, могла	cột	Kolumn
konstrukcja	конструкция	меженаш, конструкци	khung	Construction
krawędź	ребро	йист	rià	edge
krzywa	кривая	гома, сеттина	đường cong	curve
kształt	форма	кеп, форма	hình dạng	shape
kula	шар	шар, горгал	tròn	ball (sphere)
kwadrat	квадрат	квадрат	hình vuông	Square
liczba	число	терахь	co số	Number
licznik	счётчик	лорурт	số đếm	numerator
liczyć	считать	лара, дагардан	đếm, tính	(<i>sztuki</i>) count; (<i>obliczać</i>) compute
linijka	линейка	линейка	thước kẻ	ruler
logarytm	логарифм	логарифм	công thức	Logarithm
łączyć	соединять	цхьанатоха, вовшахтоха	nối	connect; join
łuk	дуга	Iад (дуга)	đường cung	arc
metoda	метод	метод, некъ, кеп	phương pháp	method
mianownik	знаменатель	знаменатель	mẫu số, mẫu thức	denominator
minus	минус	минус	trừ, âm	minus
mnożenie	умножение	эцар, дебор	phép nhân	multiplication
mnożyć	умножать	эца, дебо	nhân	multiply
naprzeciwległy	противопостав- ленный	доьхьала лаятта	đối diện	opposite
nawias	скобка	Горга кьовларш	mở ngoặc	Bracket
nieparzysty	нечётный	Ший а доцу (непарный)	lẻ	Odd
nierówność	неравенство	нийса цахилар, нийсазалла	bất đẳng thức	inequality
nieskończoność	бесконечность	абаде, йист йоцуш хилар	vô hạn	Infinity

objętość	объём	чухоам, барам	thể tích, dung tích	Volume
obliczanie	вычисление	ларар, чот	tính	computing
obrót	оборот	го баккхар	vòng quay	rotation
obwód	периметр	хлос, го	chu vi	Perimeter
odcinek	отрезок	кийсаг, дакъа	đoạn	segment
odejmować	вычитать	дладаккха	trừ	subtract
odejmowanie	вычитание	тлерадаккхар	phép trừ	subtraction
odległość	расстояние	Юкъ, некъ, некъан бохалла	khoảng cách	Distance
odpowiedni	соответствующий	доглу, мегар долу	tương ứng	respective
odwzorowanie	отображение	гайтар, сурт хлоттор	đường chiếu	Map
ograniczenie	ограничение	Доза тохар, дехар	hạn chế, giới hạn	Bound
okrąg	окружность	го	hình tròn	Circle
okres	период	мур	khoảng thời gian, chu kỳ	Period
ostrosłup	пирамида	пирамида	hình chóp	pyramid
oś	ось	сема	trục	axis
ośmiokąt	восьмиугольник	бархлсаберг	bát giác	octagon
ośmiościan	восьмигранник	бархлпенберг	bát diện	Octahedron
para	пара	шиъ	đôi	pair
parabola	парабола	парабола	parabôn	Parabola
parzysty	чётный	шала, шалза	chẵn	even
pierścień	кольцо	члуг	vòng	ring
pierwiastek	корень	орам	căn, nghiệm	Root
pięciokąt	пятиугольник	пхиъсаберг	ngũ giác	Pentagon
pionowy	вертикальный	ирх	thẳng đứng	Vertical
plus	плюс	плюс, тлетоха	cộng, dương	Plus
płaszczyzna	плоскость	экъа	mặt phẳng	Plane
pochodna	производная	схьадаълла	đạo hàm	Derivative
podzbiór	подмножество	дебор	tập hợp con	subset
podział	разделение	декъар	chia	partition

podzielny	делимый	дладокъург	chia được, chia hết	Divisible
pole (<i>powierzchni</i>)	поле (<i>поверхности</i>)	аре (<i>тлехуле</i>)	diện tích	Area
poprzedni	предыдущий	хьалхара	trước	previous
potęga	степень	нуьцкъалла	lũy thừa	power
powierzchnia	площадь	тлехуле	diện tích	Surfact
poziomy	горизонтальный	Локхалла, анасиз	ngang	Horizontal
prosta	луч	зленар, злаьнар	bán thẳng	ray
promień	радиус	радиус	bán kính	Radius
prosta	прямая	нийса сиз	đường thẳng	Line
prostokąt	прямоугольник	нийса саберг	hình chữ nhật	Rectangle
prostopadły	прямоугольный	перпендикуляр	vuông góc	Perpendicular
przecięcie	пересечение	хадо, хадор	cắt	Intersection
przecinać	пересекать	дацдан	cắt qua	Cut
przeciwprostokątna	гипотенуза	гипотенуза	cạnh huyền	hypotenuse
przedział	интервал	интервал, юкъ	khoảng, đoạn	Interwal
przekątna	диагональ	диагональ	đường chéo	diagonal
przestrzeń	пространство	меттиг, шорте	không gian	Space
przylegający	смежный	тлелетта, тлэвхина	kề	Adjacent
punkt	точка	меттиг, тадам	điểm	Point
razy	умноженный	цкъа	lần,	Times
reguła	правило	бакъо	công thức, nguyên tắc	rule
reszta	остаток	бухадиснарг	phần còn lại, lẻ	remainder
romb	ромб	ромб	hình thoi	rhomb
rosnący	возрастающий	кхиар, кхиаран боларш	tiến	Increasing
rozwiązanie	решение	сацам бар	bài giải	solution
rozwiązywać	решать	сацо, сацам бан	giải pháp	Solve
równanie	уравнение	уровнени	phương trình	Equation
równoległobok	параллело- грамм	параллелограмм	hình song song	Parallelogram
równoległy	параллельный	параллельни	song song	Paralel

równy	равный	нийса	bằng	Equal
różnica	разность	башхалла	hiệu số	Difference
rząd	ряд, порядок	урхалла	dãy, hàng	Row
sinus	синус	синус	sinus	Sine
składnik	член, слагаемое	тлетухург	số hạng	Term
stopień	степень	,барам	bậc, mức	Degree
stożek	конус	конус	hình nón	cone
suma	сумма	жамл, дерриг а	tổng	Sum
symbol	символ	символ, билгалo	ký hiệu	Symbol
symetria	симметрия	симметри	cân xứng	Symmetry
szereg	ряд	могла	dãy	Series
sześcian	шестигранник	куб	hình hộp	Cube
sześcioąt	шестиугольник	ялхсаберг	lục giác	hexagon
ścieżka	дорожка	тача, некъ	quỹ đạo	path
średni	средний	юкъара	trung bình	Average
średnica	диаметр	диаметр	đường kính	diameter
środek	центр, середина	бустам, барам, кеп	tâm	center; (<i>odcinka</i>) midpoint
teoria	теория	теори	lý thuyết	Theory
trapez	трапеция	трапеци	hình thang	trapezoid
trójkąt	треугольник	кхоъсаберг	tam giác	triangle
trójkątny	треугольный	кхоъсаболуш	có ba góc	triangular
trygonometria	тригонометрия	тригонометри	lượng giác	trigonometry
twierdzenie	теорема	теорема	định nghĩa	theorem
ułamek	дробь	дакъа	phân số	fraction
uzasadniać	обосновывать	тешо, буха тле дало	chứng minh, lý đãi, lập luận	justify
wartość	значение	майна, мехалла	giá trị	value
wektor	вектор	вектор	véc tơ	vector
wewnątrz	внутри	юккъехъ, чуъра	trong	inside
wielkość	величина	доккхалла	độ lớn	size
wielokąt	многоугольник	сенашдерг	đa giác	polygon
wielościán	многогранник	сенашдерг	đa diện	polyhedron
wierzchołek	вершина	,бохъ	đỉnh	vertex

wklęsły	вогнутый	чусеттина, чутаына	lõm	concave
współczynnik	коэффициент	коэффициент	hệ số	coefficient
współrzędna	координата	координат	tọa độ	coordinate
wykres	график	график	biểu đồ	graph
wzór	формула	тайпа, кеп	mẫu	formula
zbiór	множество	дукхалла	tập hợp	set
zero	ноль	ноль	số không	zero
zmienna	переменная	хийцаме	biến số	variable
znak	знак	хьяьрк	dấu hiệu	sign

MINISŁOWNICZEK POJĘĆ ZE SZTUKI

PL	ROS	CZECZ	WIET	ANG
akwarele	акварель	акварель	màu vẽ nước	water-colours
arcydzieło	шедевр	шедевр	tuyệt phẩm	masterpiece
barokowy	барочный	барокко	nghệ thuật hoa mỹ	baroque
bezcenny	бесценный	мах бина вер воцуш	vô giá	priceless
ceramika	керамика	кхийра	gốm	ceramics
dekoracja wnętrza	оформление интерьера	интерьер	trang trí nội thất	artistic decoration
dwuwymiarowy	двухразмерный	шинабустаман	hai chiều	two-dimensional
dłuto	резец	сто	đục	chisel
ekspresjonizm	экспрессионизм	экспрессионизм	chủ nghĩa biểu hiện	expressionism
estetyka	эстетика	эстетика, хазалла	thẩm mỹ học	aesthetics
galeria sztuki	художественная галерея	исбаьхьаллийн галерей	phòng trưng bày nghệ thuật	art gallery
graffiti	граффити	графитти	vẽ graffiti trên tường	graffiti
horyzont	горизонт	ана	đường chân trời	skyline
ilustracja	иллюстрация	иллюстраци	minh họa	illustration
impresjonizm	импрессионизм	импрессионизм	trường phái hội họa ấn tượng	impressionism

kaligrafia	каллиграфия	каллиграфи	nghệ thuật viết chữ đẹp	calligraphy
kicz	китч	хатI доцу(ирча сурт)	đồ dỏm, thô kệch	kitsch
kolaż	коллаж	коллаж	nghệ thuật cắt dán	collage
kolekcja	коллекция	коллеци, гулдар	bộ sưu tập	collection
kolor	цвет	бос	màu	colour
komercyjny	коммерческий	йохк-эцаран, коммерцин	tiêu dùng	commercial
kompozycja	композиция	композици	bài sáng tác	composition
kontur	контур	контур, гIаларт	đường viền	contour
kredka	цветной карандаш	къолам	phấn	crayon
kreować	творить	дан, кхолла	mở ra, tạo ra	create
kreskówka animowana	анимационный мультфильм	мультфильм	vẽ hoạt hình	cartoon
kształt	форма	кеп	hình dạng	shape
kubizm	кубизм	кубизм	trường phái hội họa lập thể	cubism
linia	линия	сиз	dòng kẻ	line
literatura	литература	литература	văn học	literature
malarstwo	живопись	суйрташ дажкар	hội họa	painting
marmur	мрамор	шагатлулг, мрамор	đá quý	marble
miejsce	место	меттиг	chỗ	venue
mistrz	мастер, маэстро	говзанча	nhà vô địch	master
motyw	мотив, тема	бахъана	mô túyp	motif
mozaika	мозаика	мозаика	mô hình khảm, ghép	mosaic
muza	муза	муза	thi hứng	muse
muzeum	музей	музей	nhà bảo tàng	museum
na pierwszym planie	на первом плане	хъалхарчу планехъ (моглехъ)	mặt tiền	in the foreground
natchnienie	вдохновение	дог ирахлотта	hưng phấn	inspiration
ołówek	карандаш	къолам	bút chì	pencil

paleta malarska	палитра	исбаьхьаллийн палитра	bảng vẽ	palette
pastel	пастель	къолам	bút màu	pastel
pędzel malarski	кисть	сурт диллархочуьна щётка	bút lông	paintbrush
podróbka	подделка	харц хлума дар	hàng giả	imitation
pop art	поп-арт		nghệ thuật pop	pop-art
portret	портрет	портрет, сурт	chân dung	portrait
proporcja	пропорция	пропорци	tỷ lệ	proportion
przybory	принадлежности	гирс	vật liệu	materials
Renesans	Ренессанс	ренессанс	thời Phục hưng	Renaissance
reprodukcja	репродукция	репродукци	sản xuất lại	reproduction
romantyczny	романтичный	ойла айелла	rômantic	romantic
rysunek	рисунок	сурт	bản vẽ	drawing
rzeźba	скульптура	агар (дечиг агар)	tượng	sculpture
styl	стиль	стиль, некъ, хатл	xì tin	style
surrealizm	сюрреализм	сюрреализм	chủ nghĩa siêu thực	surrealism
szkic	эскиз	эскиз	bản phác họa	sketch
sztuka ludowa	народное искусство	халкъан кхолларала	nghệ thuật dân gian	folk art
sztuka nowoczesna	современное искусство	вайн хенан говзалла (исбаьхьалла)	nghệ thuật hiện đại	modern art
sztuka orientalna	восточное искусство	малхбалехъара исбаьхьалла	nghệ thuật Á đông	oriental art
sztuka projektowania	искусство проектировать	проект хлотторан говзалла	nghệ thuật thiết kế	art of design
sztuka starożytna	древнее искусство	ширачу заманан говзаллаш	nghệ thuật cổ đại	ancient art
sztuka użytkowa	прикладное искусство	прикладни говзалла	nghệ thuật tiêu dùng	applied art
talent	талант	талант, похлма	tài năng	talent
trójwymiarowy	трёхразмерный	кхаа барамера	3 chiều	three-dimensional
tło	фон	фон	nền	background

w plenerze	на пленэре	арара хлаваэнь	trong thiên nhiên	on location
wernisaż	вернисаж	вернисаж	buổi ra mắt trước khi triển lãm	vernissage
wystawa	выставка	гайта хлоттор	triển lãm	exhibition
zabarwienie	оттенок	амат (бесан аматаш дар)	làm màu	tint

Bibliografia

1. Aronson E., Wilson T.D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Wydawnictwo Zyski i S-ka, Poznań 1997.
2. Berry J. W. Acculturative Stress. [w:] W. J. Lonner, R. S. Malpass (red). *Psychology and culture*, Allyn and Bacon.
3. Coste D., North B., Sheils J., Trim J., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Council of Europe 2001.
4. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (wersja polska), Warszawa 2003.
5. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Coste D., North B., Sheils J., Trim J., Council of Europe, CODN, Warszawa 2001.
6. *Europejskie portfolio językowe* (wersja polska), Warszawa 2005.
7. Gębał P.E., *W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej*, w: Miodunka W.T., Seretny A. (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków 2008, s. 80–88.
8. Grzymała-Moszczyńska H. *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami* Nomos, Kraków 2000.
9. Hall E., *Ukryty wymiar*, Wyd. Muza, Warszawa 2003.
10. Hofstede G., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*,. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
11. Kofta M., Jasińska-Kania A. (red) *Stereotypy i uprzedzenia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
12. Komorowska H., *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola — Ocena — Testowanie*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007.
13. Kołakowski P., Marek A., *Islam między stereotypem a rzeczywistością*, Vox Humana, Warszawa 2006.
14. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, opracowanie zbiorowe, Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
15. Marek A., *Podstawowe informacje o islamie*, Vox Humana, Warszawa 2007.
16. Mariani L., *Learning styles across cultures*, TESOL, Rome 2004.
17. Martinelli S., (koordynacja serii) *Seria Pakietów Szkoleniowych. Rada Europy, Komisja Europejska*. T-Kit, Europa 2000–2005.
18. Martyniuk W., *A1 — Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków 2004.
19. Miodunka W.T., *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, Kraków 2010 (w druku).
20. Mohamed Farid M., McMahan D., *Accommodating and educating Somali students In Minnesota schools. A handbook for teachers and educators*, Hamline University Press. 2004.

21. *Moving forward — Gypsy traveller education. Guidance.* Welsh Assembly Government Circular No: 003/2008.
22. Nelson T.D., *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003.
23. Piegat-Kaczmarczyk M., Rejmer-Ronowicz Z., Smoter B., Kownacka E., *Podejście wielokulturowe w doradztwie zawodowym. Praktyczny poradnik dla doradcy zawodowego pracującego z klientem odmiennym kulturowo*, KOWENZIU, Warszawa 2007.
24. Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
25. Sielatycki M., *Program edukacyjny „Warszawa różnorodna”. Komponent „Edukacja obcokrajowców w Warszawie”*, Warszawa 2007.
26. Todorovska-Sokolovska V., *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół*
27. Tworuschka M., Tworuschka U., *Religie świata: Islam*, Agora (Biblioteka Gazety Wyborczej), Warszawa 2009.
28. *Volunteer training manual.* Glen Haven Community Development Center 2009.
29. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2006.

Źródła elektroniczne

1. Bielecki T., *Benedykt XVI do muzułmanów: Są napięcia między wyznawcami różnych religii, ale to wina manipulacji*, Gazeta Wyborcza 2009. Źródło: http://wyborcza.pl/1,76842,6589299,Benedykt_XVI_do_muzulmanow__Sa_napiecia_miedzy_wyznawcami.html#ixzz0yUN7Zjg8
2. Pomieniewski J., *Allah akbar. Jan Paweł II: gesty*, 2006. Źródło: <http://wiadomosci.onet.pl/jp2/5168,1702,1319411,text.html>
3. Ustawa o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 r. (Dz. U. 2009 Nr 56, poz. 458), www.sejm.gov.pl.
4. Wąs A., *Islam w nauczaniu Jana Pawła II*, 2009. Źródło: <http://religie.wiara.pl/doc/471756.Islam-w-nauczaniu-Jana-Pawla-II>
5. Vallely P., *Arabskie wynalazki*. The Independent 2006. Źródło: <http://wiadomosci.onet.pl/1323894,1292,1,kioskart.html>

Informacje o autorach publikacji

Anna Bernacka-Langier — politolog; studia na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego na kierunku *stosunki międzynarodowe*. Pracownik Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. W Wydziale Projektów Edukacyjnych, Współpracy Międzynarodowej i Doskonalenia Nauczycieli odpowiedzialna za koordynację międzynarodowych projektów edukacyjnych realizowanych przez warszawskie szkoły i placówki oświatowe w ramach programów pomocowych Unii Europejskiej, takich jak: program *Uczenie się przez całe życie*, *Młodzież w Działaniu*, Fundusz Polsko-Litewski, Polsko-Niemiecka Wymiana Młodzieży a także organizację międzynarodowych konferencji, spotkań i wizyt studyjnych organizowanych przez Biuro Edukacji dla przedstawicieli władz oświatowych z Europy i świata (również dotyczących edukacji cudzoziemców). Reprezentowała Biuro Edukacji w Komitecie Sterującym projekt *Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście* realizowanym we współpracy z Międzynarodową Organizacją ds. Migracji. Autorka raportu *Współpraca międzynarodowa warszawskiej oświaty w latach 2005 — 2009*. Koordynator projektów dotyczących edukacji cudzoziemców — *Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt. Integracja młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację* realizowanego w ramach programu Comenius Regio oraz *I Ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!* realizowanego w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców. Współpracowała ze Stowarzyszeniem Praktyków Kultury w ramach realizacji projektu „Integracja kreatywna” dotyczącym integracji młodych uchodźców z nowym środowiskiem szkolnym.

Współautorka publikacji *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego*.

Barbara Janik-Płocińska — absolwentka filologii polskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie oraz studiów podyplomowych na Wydziale Polonistyki — Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego — *Dydaktyka języka polskiego jako obcego*. Doradca metodyczny m.st. Warszawy (Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno — Społecznych i Szkoleń) nauczyciel dyplomowany, ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli, egzaminator OKE w Warszawie. Współautorka publikacji *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego*. Współautorka *Wielkiego Słownika Ortograficzno-Fleksyjnego* oraz autorka wielu publikacji książkowych (*100 dyktand, testów i zabaw, 150 testów, zadań, dyktand. Testy diagnostyczne z języka polskiego dla klas I gimnazjum, Sprawdzian szóstoklasisty, Egzamin humanistyczny, Egzamin gimnazjalny, Formy wypowiedzi pisemnej, Testy maturzysty, Testy diagnostyczne z języka polskiego dla klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych*) i materiałów dydaktycznych.

Agnieszka Kosowicz — założycielka i prezes Fundacji Polskie Forum Migracyjne. Pomysłodawczyni i realizatorka różnych inicjatyw na rzecz integracji cudzoziemców w Polsce, m.in. internetowego serwisu informacyjnego dla cudzoziemców Infolinia Migracyjna, projektu Migroteka, który wyposaża w literaturę migracyjną polskie biblioteki, projektu „Brwinów: moje okno na świat”, którego celem było budowanie dobrych relacji w środowisku szkolnym goszczącym dzieci czeczeńskie, pomysłodawczyni filmu instruktażowego o integracji dla uchodźców w Polsce, który PFM zrealizowało w 2009 r. Autorka kilkunastu publikacji dla uchodźców oraz na temat uchodźców (w tym wielu dla nauczycieli), m.in. publikacji na temat historii ochrony uchodźców w Polsce „Working Together, 15 lat UNHCR w Polsce”. Zajmuje się budowaniem pozytywnych relacji między ludźmi różnych kultur, szczególnie na poziomie lokalnych społeczności oraz szerzeniem wiedzy na

tematy związane z migracją. W latach 2000–2006 pełnomocnik do spraw informacji biura UNHCR w Warszawie i redaktor naczelna kwartalnika „Z obcej ziemi”. Z wykształcenia dziennikarz. Z za-
miłowania — podróżnik.

Ewa Pawlic-Rafałowska — absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Marii Curie- Skłodowskiej w Lublinie oraz studiów podyplomowych na Wydziale Polonistyki — Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego — *Dydaktyka języka polskiego jako obcego*. Doradca metodyczny m.st. Warszawy (Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń), nauczyciel dyplomowany, ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli, egzaminator OKE w Warszawie. Uczestniczyła w realizacji wielu projektów edukacyjnych, w tym międzynarodowych. Współorganizatorka międzynarodowych konferencji poświęconych edukacji cudzoziemców. Brała udział w stworzeniu i obecnie w realizacji polsko-brytyjskiego projektu *Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt. Integracja młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację* realizowanego w ramach programu Comenius Regio, którego działania zmierzają do zbudowania systemowych zmian dot. edukacji cudzoziemców w warszawskich szkołach oraz *I Ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!* realizowanego w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców.

Koordynator zespołu autorów (i współautor) publikacji *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego*.

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

Marta Piegat-Kaczmarzyk — psycholog międzykulturowy, członek międzynarodowej sieci trenerów Polygone. Pracuje z uchodźcami od 2000 roku (od wyjazdu na misję do Kosowa). Realizowała i koordynowała międzynarodowe projekty również w Kanadzie, Buriacji i wielu krajach europejskich. Specjalizuje się we wspieraniu Polaków w kontakcie z cudzoziemcami oraz cudzoziemców w procesie akulturacji, rozwoju zawodowym i osobistym. Autorka programów i publikacji z zakresu psychologii, edukacji i komunikacji międzykulturowej. W pracy trenerskiej stawia przede wszystkim na wzmacnianie potencjału uczestników i ich gotowości do działania.

Zuzanna Rejmer — psycholog międzykulturowy, trener i doradca w zakresie umiejętności społecznych i kompetencji międzykulturowych.

Na co dzień pracuje z osobami odmiennymi kulturowo, w tym młodymi uchodźcami. Realizuje i koordynuje projekty wspierające integrację uczniów czeczeńskich w polskich szkołach. Wspiera także dorosłych cudzoziemców w procesie adaptacji do życia w nowym kraju oraz w rozwoju ich potencjału zawodowego i osobistego. Szkoli Polaków wyjeżdżających za granicę oraz osoby pracujące z cudzoziemcami (m. in. doradców zawodowych, nauczycieli).

Przeprowadziła badania tożsamości kulturowo-narodowej repatriantów z Kazachstanu. Autorka artykułów, publikacji i programów edukacyjnych poświęconych tematyce relacji międzykulturowych.

Gawel Walczak — etnolog. W latach 2008–2009 pracował jako mediator międzykulturowy w Madrycie, gdzie zajmował się m.in. zapobieganiem i rozwiązywaniem konfliktów społecznych na tle kulturowym, a także sporządzaniem analiz dotyczących sytuacji społecznej w wybranych dzielnicach miasta. Interesuje się tematyką migracji i uchodźców. Prowadził badania m.in. na temat „uchodźców środowiskowych” — przymusowych migrantów ze względu na zmiany w środowisku naturalnym. Obecnie jest pracownikiem Fundacji Polskie Forum Migracyjne, a także doktorantem Instytutu Studiów Społecznych UW.

Jolanta Wasilewska-Łaszczuk — anglista; od 2007 roku doradca metodyczny m.st. Warszawy w zakresie języka angielskiego (Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń), nauczyciel dyplomowany. Od 1998 roku opracowuje i koordynuje międzynarodowe projekty Socrates Comenius, autorka projektu „Łączymy pokolenia”. Koordynator projektu organizowanego z inicjatywy Unii Europejskiej „9 maja — Dzień Europy”. Od 1999 roku tworzy i realizuje projekty tzw. „zielonych szkół” — wyjazdy zagraniczne dla młodzieży połączone z zajęciami edukacyjnymi. Od 2000 roku prowadzi klasy na poziomie gimnazjum z poszerzonym programem języka angielskiego własnego autorstwa. Współpracuje z prasą, publikując artykuły o tematyce dydaktycznej oraz kulturowej obszaru anglojęzycznego, między innymi w magazynie *The Teacher*. Propagatorka wielu akcji na rzecz popularyzowania edukacji językowej. W 2005 roku pozyskała fundusze na realizację projektu „Rembertów naszym domem” w ramach akcji „Gazety Wyborczej” — „Małe Granty”. Inicjatorka utworzenia profesjonalnego laboratorium językowego. W 2008 roku otrzymała nagrodę Prezydenta m.st. Warszawy za wybitne osiągnięcia w pracy na rzecz oświaty warszawskiej.

Współautorka publikacji *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego*.

Małgorzata Zasuńska — anglista, psycholog. Ukończyła kurs podyplomowy Teaching English to Young Learners na University of Maryland (UMBC). Doradca metodyczny m.st. Warszawy w zakresie języka angielskiego (Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń), nauczyciel dyplomowany, egzaminator TELC (The European Language Certificates) — licencja wydana we Frankfurcie przez WBT Weiterbildungs — Testsysteme GmbH, od 2007 trener ART (Aggression Replacement Training). Od 2000 roku opracowuje i koordynuje międzynarodowe projekty Socrates Comenius, obecnie „Uczenie się przez całe życie” – Projekt Szkolny i dwa Projekty Rozwoju Szkoły: „Zdrowa, bezpieczna i przyjazna szkoła” oraz „T.Y.P.E. Teaching Young People in Europe. Their interests. Our methodologies.” Koordynowała prace nad stworzeniem narzędzi diagnostycznych do zbadania rozmaitych aspektów pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły oraz przeprowadzaniem tych badań. Opracowała i zrealizowała liczne interdyscyplinarne projekty edukacyjne z zakresu edukacji językowej, informatycznej, zdrowotnej i profilaktyki. Współorganizowała międzynarodową konferencję *Wielojęzyczna i Wielokulturowa Szkoła*. Wzięła udział w stworzeniu i obecnie w realizacji polsko-brytyjskiego projektu Comenius Regio *Warsaw-Cardiff*, którego działania koncentrują się na wprowadzeniu zmian systemowych do systemu wsparcia dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach. Od 2006 roku koordynuje pracę Centrum Zasobów Dydaktycznych Języka Angielskiego w Warszawie oraz współpracę Centrum z innymi instytucjami.

Współautorka publikacji *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego*.