

Praca z uczniem powracającym z zagranicy

Wstęp

W początkowym okresie transformacji polska szkoła borykała się z problemem „eurosieroctwa”. Zdaniem L. Pawelec „zjawisko, które kryje się pod tym terminem, zaczęło być dostrzegane w momencie akcesji Polski do Unii Europejskiej. Termin ten powstał kilka lat temu. Dość szybko upodobałi go sobie przedstawiciele środków masowego przekazu”¹. Pojęcie to zawiera aż dwa człony: sieroctwo, budzące zainteresowanie odbiorców, a także wciąż świeżo brzmiący i dobrze widziany człon euro². Rodzice, nie widząc perspektyw i możliwości pracy, wyjeżdżali za granicę, pozostawiając dzieci w najlepszym wypadku pod opieką dziadków lub jednego z rodziców. Dzieci przeżywały rozłąkę, co wpływało na ich zachowanie oraz uzyskiwane oceny szkolne. Czuły się mniej ważne, zepchnięte na margines. Rozumiały, że ważniejsze od nich są zarabiane pieniądze. „Nikt nie wie, ile jest dzieci, które cierpią z powodu zaniedbania emocjonalnego i braku kontaktu z rodzicem, który kierując się najczęściej dobrem dziecka, a także szlachetnymi intencjami, porzuca je, by zarabiać na lepsze życie rodziny”³ – stwierdza cytowana już L. Pawelec.

W raporcie Komitetu badań nad migracjami Polskiej Akademii Nauk z 2014 r. czytamy: „Polska należy do krajów europejskich o długiej tradycji emigracji. Jednakże w latach 1948-1989

odpływ za granicę był silnie ograniczany przez restrykcje administracyjne, głównie nakładane na obywateli Polski przez własne państwo, ale częściowo też przez inne kraje. Te ograniczenia zostały znacznie osłabione w 1980 roku, w związku z czym w latach 80. XX wieku wyemigrowało około miliona ludzi. W pierwszych kilku latach transformacji systemowej możliwości wyjazdu za granicę i wjazdu do innych krajów zwiększyły się jeszcze bardziej, ale nie wywołało to wzrostu emigracji. Nasiliła się natomiast migracja o charakterze cyrkulacyjnym (krótkotrwałym). Było to związane z tym, że udogodnieniom w mobilności międzynarodowej nie towarzyszyły ułatwienia w podejmowaniu legalnej pracy za granicą. Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku usunęło tę przeszkodę dla głównej formy emigracji z Polski, jaką stała się migracja zarobkowa. W efekcie pojawiła się kolejna fala masowej emigracji”⁴.

Po unormowaniu swojej sytuacji w nowej rzeczywistości emigracyjnej rodzice zaczęli sprowadzać współmałżonków i dzieci. Ofiarami były znów dzieci, które z jednej strony były zachwycone, bo były ze swoimi ukochanymi rodzicami, ale z drugiej musiały odnaleźć się w nowym, obcojęzycznym środowisku, w nowej szkole, wśród nowych uczniów, nauczycieli i reguł. Prawdziwość tego zdania potwierdza cytowany wyżej raport PAN: „Porównanie udziału emigrantów na-

¹ L. Pawelec, *Eurosieroctwo współczesnym problemem społecznym*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” nr 1(1) (2011), s. 119.

² Zob. E. Zawisza-Masłyk, *Wokół pojęcia „eurosieroctwo”*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” nr 3-4 (2008), s. 40.

³ L. Pawelec, *Eurosieroctwo współczesnym problemem...*, dz. cyt., s. 120.

⁴ Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk, *Společne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski*, Warszawa 2014, s. 12.

leżących do najmłodszych roczników sugeruje (choć dotychczas opublikowane wyniki NSP 2011 nie pozwalają na jednoznaczne wnioski w tym względzie), że być może występuje zjawisko coraz większej liczby narodzin dzieci polskiego pochodzenia za granicą. Zapewne część wzrostu udziału dzieci poniżej piątego roku życia wśród migrantów wynika też z łączenia rodzin. Przypuszczenie to uwiarygodniają statystyki dotyczące rejestrowanej emigracji na pobyt stały⁵.

Ostatnimi laty obserwujemy ponowny *exodus*. Tym razem związany po części z powrotem Polaków do kraju rodzinnego oraz napływem obcokrajowców – szczególnie z krajów byłego Związku Radzieckiego. Powracające z emigracji dzieci przekraczają progi polskich szkół. Bardzo często wiąże się to z problemem adaptacji uczniów, szczególnie w sferze językowej. Niejednokrotnie problem tkwi nie w komunikacji na poziomie rówieśniczym, ale związany jest z brakiem znajomości gramatyki i literatury polskiej. Do tego dochodzi niewiedza w zakresie historii i geografii Polski. Jeśli do szkół trafiają dzieci z krajów Unii Europejskiej, kwestia jest o tyle prostsza, że na jej terenie obowiązują jednolite kompetencje kluczowe. Inaczej rzecz ma się, jeśli chodzi o przybyszów z innych państw.

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja podstaw prawnych edukacji dzieci cudzoziemskich, mniejszości narodowych oraz dzieci

pracowników migrujących. Następnie omówione zostaną zasady przyjmowania do szkół wyżej wymienionych dzieci. Teoretyczne dywagacje zostaną uzupełnione konkretnym przykładem funkcjonowania w tym zakresie jednej ze szkół podstawowych na terenie diecezji sosnowieckiej, co pozwoli autorom na zaproponowanie określonych działań, mających na celu wsparcie współczesnych „eurosierot”. W prezentowanych rozważaniach posłużono się metodą indywidualnego przypadku, zaczerpniętego z jednej z wielkomiejskich szkół podstawowych z oddziałami przedszkolnymi Zagłębia Dąbrowskiego.

Edukacja dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących w Polsce

Edukację dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących w Polsce gwarantuje *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483). Art. 70 ust. 1 *Konstytucji* mówi: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa”. Z innych aktów prawnych wynika wolność zachowania kultury, języka, obyczajów, prawa do nauki religii⁶, języka mniejszości, możliwość tworzenia własnych instytucji edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji⁷.

⁵ Tamże, s. 17.

⁶ Na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach* (Dz. U. 1992 nr 36 poz. 155).

⁷ Por. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r.), *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych* (Dz. U. 1977 nr 38 poz. 167), *Konwencja o Prawach Dziecka* (Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526 z późn. zm.), *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* (Dz. U. 2017 poz. 59), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz. U. 2017 poz. 1655), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz. U. 2016 poz. 1453 z późn. zm.).

W lutym 2018 roku na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej⁸ ukazała się informacja mająca na celu wsparcie szkół w zakresie pracy z uczniami przybywającymi z zagranicy, zarówno cudzoziemcami, jak i obywatelami polskimi powracającymi do Polski. Z komunikatu tego dowiadujemy się, że od 1 września 2017 r. umożliwiono organom prowadzącym szkoły publiczne i niepubliczne tworzenie oddziałów przygotowawczych dla osób przybywających z zagranicy. Możliwość tworzenia oddziałów przygotowawczych przewidziano w szczególności w przypadku uczniów, u których stwierdzono „trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego. Wśród takich problemów wymienić można te związane m.in. z wcześniejszym kształceniem za granicą lub zaburzenia komunikacyjne, związane z nieznaną znajomością języka polskiego. Oddział przygotowawczy może być utworzony również w trakcie roku szkolnego”⁹. Należy jednak zaznaczyć, że z tej możliwości skorzystały tylko te organy prowadzące, na terenie których zamieszkała większa liczba takich uczniów.

Dla uczniów przybywających z zagranicy szkoła organizuje bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Z takiego rozwiązania korzysta większość dyrektorów szkół za zgodą organu prowadzącego. „Zajęcia te prowadzone są indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie mniejszym niż dwie godziny lekcyjne

tygodniowo. Jednocześnie uczeń przez 12 miesięcy może korzystać także z dodatkowych zajęć wyrównawczych z przedmiotów nauczania, jeśli taką potrzebę stwierdzi nauczyciel prowadzący. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i dodatkowych zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć 5 godzin w tygodniu”¹⁰.

Zasady przyjmowania do szkół dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących

Dla uczniów przybywających do Polski w obecnym systemie edukacji istotna jest informacja, że nie muszą oni nostryfikować świadectw uzyskanych za granicą. „Wyjątkiem są szkoły policealne, do których są przyjmowani słuchacze na podstawie dokumentu stwierdzającego posiadanie wykształcenia średniego, które musi być uznane lub potwierdzone”¹¹.

Uczeń przybywający z zagranicy może być zakwalifikowany do odpowiedniej klasy lub roku kształcenia oraz przyjęty odpowiednio do publicznej szkoły także z uwzględnieniem jego wieku lub opinii rodzica ucznia albo pełnoletniego ucznia wyrażonej w formie ustnej lub pisemnej. W przypadku braku dokumentów uczeń przybywający z zagranicy może zostać zakwalifikowany do odpowiedniej klasy lub na dany rok kształcenia oraz przyjęty odpowiednio do publicznej szkoły na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej. Wówczas obowiązują następujące zasady:

- dyrektor publicznej szkoły ustala termin oraz przeprowadza rozmowę kwalifikacyjną (w razie potrzeby wsparcie nauczyciela/nauczycieli),

⁸ Zob. Departament Informacji i Promocji MEN, *Wsparcie dla uczniów przybywających z zagranicy*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/wsparcie-dla-uczniow-przybywajacych-z-zagranicy>, data dostępu: 24.02.2019.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

– rozmowa kwalifikacyjna odbywa się w języku obcym, którym posługuje się uczeń (możliwość wsparcia ucznia przez osobę władającą językiem obcym, którym posługuje się uczeń).

– Z finansowego punktu widzenia istotna jest informacja, że jednostkom samorządu terytorialnego przysługuje część oświatowa subwencji ogólnej na zadania związane z kształceniem uczniów przybywających z zagranicy. Trudności, na jakie może napotkać uczeń podejmujący naukę w polskiej szkole, to:

– brak znajomości języka polskiego /obcego, co utrudnia komunikację interpersonalną,

– brak dokumentów, różne ich rodzaje, status oraz zakres informacji i trudności z językiem urzędowym,

– problem z ustaleniem oceny zakresu i poziomu dotychczasowego kształcenia,

– różnice programowe,

– różne skale ocen, niedostosowane zasady oceniania wewnątrzszkolnego,

– brak diagnozy kompetencji (pomocy psychologiczno-pedagogicznej),

– brak doradztwa zawodowego.

Według UNESCO edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zawiera się w edukacji inkluzywnej i wiąże się z interwencją edukacyjną „oraz łączącym się z nią wsparciem, mającym stanowić odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów”¹². „Edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami będzie odnosić się więc do rozwiązań kierowanych do uczniów ze specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi, projektowanych w ramach koncepcji edukacji włączającej w środowisku szkoły”¹³ – czytamy w artykule U. Markowskiej-Manisty. Autorka podkreśla, że w związku z nasilającymi się ruchami migracyjnymi, niezbędne jest nabywanie przez nauczycieli i pedagogów wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z uczniami uchodźczymi, cudzoziemskimi i reemigrującymi. Tej samej kwestii dotyka K. Bleszyńska, pisząc o wyzwaniu dla polskiej szkoły, jakim jest edukacja włączająca, która „wymaga szerokiej wizji «Edukacji dla wszystkich», realizowanej z troski o różne potrzeby uczniów, nie pomijając tych, którzy szczególnie narażeni są na wykluczenie i marginalizację [...]”¹⁴.

Uczniowie-imigranci – wychowania przedszkolnego i edukacji szkolnej – analiza przypadku

Uczniowie-uchodźcy i uczniowie-imigranci stanowią niewielki procent wszystkich uczniów obecnych w polskim systemie kształcenia szkolnego. W niniejszym artykule zaprezentujemy przykład niewielkiej szkoły podstawowej z oddziałami przedszkolnymi usytuowanej na obrzeżach dużego miasta w Zagłębiu Dąbrowskim. Do tej placówki oświatowej również trafiło czworo dzieci powracających z zagranicy. W artykule przeanalizujemy funkcjonowanie i pracę z tymi dziećmi na etapie wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej oraz drugiego etapu edukacyjnego. Dzieci, które trafiły do prezentowanej szkoły nie są uczniami odmiennymi kulturowo, ponieważ, mimo iż mieszkały

¹² A. Grünberger, M. Kyriazopoulou, V. Soriano, *Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport końcowy*, Odense 2009, s. 7.

¹³ U. Markowska-Manista, *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, Warszawa 2016, s. 126-127.

¹⁴ K. Bleszyńska, *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, „Nowa Szkoła” nr 5 (2006), s. 8-11.

dotychczas poza granicami Polski, to ich rodzice są Polakami. Jednak bez wątpienia środowisko, w którym wychowywały się, miało na nie duży wpływ. W przypadku przedszkolaków mamy do czynienia z dziećmi, które wróciły z Finlandii, w edukacji wczesnoszkolnej i w klasie starszej – z Niemiec. Jak już wspomnieliśmy, krajem pochodzenia rodziców tych dzieci była Polska. Pragniemy również podkreślić, że dzieci te doświadczyły rzeczywistości przedszkoli i szkół w Skandynawii i Europie Zachodniej i z różnych przyczyn wraz z rodzicami (lub bez nich) powróciły do kraju po kilkuletniej emigracji.

A.I. Brzezińska, S. Jabłoński i B. Ziółkowska zwracają uwagę, że wszyscy uczniowie „(...) różnią się tym, co odkrywa przed nimi proces porównań społecznych (np. z rówieśnikami w klasie lub koleżankami i kolegami na podwórku) albo tym, co wynika dla ich samooceny z porównywania się z przyjętym w grupie odniesienia standardem rozwojowym czy standardem dotyczącym efektów kształcenia na danym etapie edukacji (obrazem *dobrego ucznia*)”¹⁵.

Dzieci w przedstawionym przypadku trafiły do oddziału przedszkolnego po zakończeniu procesu rekrutacji, jako mieszkańcy osiedla, na którym usytuowana jest szkoła. Zgodnie z regulaminem obowiązującym w oddziałach przedszkolnych, jako osobę upoważnioną do odbierania dzieci z przedszkola rodzice (oprócz samych siebie) wskazali babcię. Nie budziło to żadnych wątpliwości, ponieważ bardzo wielu rodziców, z uwagi na pracę zawodową, upoważnia dziadków do odbierania dzieci z przedszkola, mimo iż godziny jego funkcjonowania dostosowane są do (zgłoszonych wcześniej) potrzeb opiekunów prawnych.

Zdaniem nauczycieli, prowadzących zajęcia w poszczególnych grupach przedszkolnych, dzieci dobrze funkcjonowały w grupach rówieśniczych. Niestety, okazało się, że tęsknota za rodzicami była tak silna, że po miesiącu uczęszczania do przedszkola dzieci wróciły do Finlandii.

Praca z dziećmi przybywającymi/powracającymi z innych krajów wciąż stanowi dla nauczycieli trudny do rozwiązania problem. „Uczniowie z doświadczeniem migracji bardzo często mają specjalne potrzeby edukacyjne, na spełnianie których polska szkoła nie jest wciąż przygotowana. Trudności adaptacyjne wynikają między innymi z różnic kulturowych, złożonych doświadczeń migracyjnych, a także kłopotów komunikacyjnych spowodowanych nieznajomością lub słabą znajomością języka polskiego. Kluczowym problemem z tej perspektywy jest znajomość języka polskiego, ponieważ warunkuje ona sukcesy szkolne tych dzieci. Trzeba pamiętać, iż dzieci z doświadczeniem migracji w polskiej szkole to zarówno dzieci cudzoziemskie jak i polskie, powracające do kraju po okresie emigracji”¹⁶.

Losy pozostałej dwójki dzieci przedstawiają się zupełnie inaczej. Jedno dziecko ukończyło już z sukcesem szkołę podstawową, a drugie uczęszcza do klasy II. W przypadku dziewczynki, która wróciła do Polski wcześniej obowiązujące były przepisy w zakresie kształcenia uczniów powracających z zagranicy z 30.07.2015 r. W związku z tym oprócz dodatkowych zajęć z języka polskiego (w wymiarze 3 godz. tygodniowo) miała również zajęcia z historii Polski (w wymiarze 1 godz. tygodniowo) oraz z matematyki (również w wymiarze 1 godz. tygodniowo). Uczennica bardzo dobrze zaaklimatyzowała się zarówno w zespole

¹⁵ A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, B. Ziółkowska, *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” nr 2 (127) (2014), s. 45.

¹⁶ M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Przewodnik, Warszawa 2017, s. 5.

klasowym, jak i w społeczności szkolnej. Z sukcesem reprezentowała szkołę w konkursach z języka niemieckiego na szczeblu ogólnopolskim. W rozmowach z nauczycielami niejednokrotnie podkreślała różnice między szkołą polską a niemiecką, szczególnie zwracając uwagę na dyscyplinę i obowiązujące zasady. Druga dziewczynka pobiera edukację w szkole podstawowej od roku szkolnego 2018/2019, w związku z czym szkoła oferuje jej (zgodnie z obowiązującymi przepisami) tylko

dodatkowe zajęcia z języka polskiego w wymiarze 3 godzin tygodniowo. Dziewczynka została zaakceptowana przez zespół klasowy, co bardzo dobrze wpłynęło na jej integrację.

Zakres wsparcia okazywanego uczniom z doświadczeniem migracji bardzo czytelnie przedstawiają M. Pamuła-Behrens i M. Szymańska. Autorki dzielą uczniów na trzy grupy, związane z pochodzeniem rodziców, miejscem urodzenia i miejscem wychowania. Prezentuje to poniższa tabela.

Tabela 1. *Doświadczenie migracji, a znajomość języka i konieczność wsparcia*

Doświadczenie migracji	Znajomość języka polskiego	Zakres wsparcia językowego
dzieci emigrantów urodzone za granicą	brak znajomości lub bardzo słaba znajomość	język komunikacji i równoległe język edukacji szkolnej
	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej
dzieci emigrantów urodzone w Polsce	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej
dzieci Polaków urodzone lub wychowywane za granicą	dobra znajomość języka komunikacyjnego	język edukacji szkolnej
	słaba znajomość języka komunikacyjnego	język komunikacji i równoległe język edukacji szkolnej

Źródło: M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Przewodnik, Warszawa 2017, s. 9.

Na podstawie przedstawionej wyżej klasyfikacji możemy wnioskować, że w obu przypadkach szkoła ma do czynienia z dziećmi Polaków urodzonymi i wychowanymi za granicą, które legitymują się dobrą znajomością języka komunikacyjnego. W związku z tym okazywane wsparcie przez system oświaty polega głównie na nauce języka polskiego.

Nauczyciel prowadzący zajęcia z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (bo do takiej grupy zaliczamy uczniów powracających z zagranicy) musi wykazać znajomość odpowiednich

metod i form pracy, które zastosuje w procesie dydaktyczno-wychowawczym z takimi uczniami. W ramach dodatkowych zajęć z języka polskiego nauczycielka w analizowanej przez nas szkole stosuje metody zaproponowane przez A. Dyduchową¹⁷: analizy i twórczego naśladowania wzorów, norm i instrukcji, okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych, przekładu intersemiotycznego oraz praktyki pisarskiej. Jej celem było stałe i systematyczne rozwijanie języka ucznia poprzez wzbogacanie słownictwa, w szczególności słownictwa specjalistycznego, związanego z edukacją.

¹⁷ Zob. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

M. Pamuła-Behrens i M. Szymańska podkreślają, że „Uczniowie z doświadczeniem migracji potrzebują około dwóch lat na opanowanie podstawowej komunikacji, ale aż pięć do siedmiu lat, aby opanować język edukacji szkolnej (...). Długość tego okresu zależy także od poziomu wykształcenia rodziców, statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, poziomu znajomości języka pierwszego uczącego się oraz podobieństwa języka pierwszego do języka edukacji szkolnej”¹⁸.

Z kolei A. I. Brzezińska, S. Jabłoński i B. Ziółkowska zwracają uwagę na konieczność różnicowania form oddziaływania dydaktycznego. Ich zdaniem „edukację można stymulować przez zadania (1) konwergencyjne i dywergencyjne, (2) „reaktywne”, czyli utrwalające, „proaktywne”, czyli twórcze, (3) nastawione na obiekty oraz nastawione na relacje między obiektami, (4) do samodzielnego wykonania oraz do wykonania we współpracy”¹⁹.

Tabela 2. Formy oddziaływania dydaktycznego

Relacje	Forma oddziaływania	Przykłady
Z nauczycielem	1. uczenie się OD nauczyciela	Nauczyciel przekazuje wiedzę przedmiotową w ustrukturyzowany przez siebie sposób (przekaz wiedzy „gotowej”).
		Nauczyciel demonstruje sposób wykonania zadania i zachęca do naśladowania (uczenie się „po śladach”).
		Nauczyciel przedstawia coś dla uczniów nowego, kierując się swoim rozpoznaniem ich potrzeb i kompetencji.
		Nauczyciel komentuje wykonywane przez uczniów działania.
	2. uczenie się Z POMOCĄ nauczyciela i pod jego kierunkiem	Uczeń wykonuje samodzielnie polecenie przez nauczyciela zadanie.
		Nauczyciel jest dostępny jako źródło niezbędnego wsparcia. Nauczyciel monitoruje przebieg pracy, udziela wskazówek, gdy uczeń się doń zwraca.
Z innym uczniem	3. uczenie się RAZEM z nauczycielem	Nauczyciel i uczeń wspólnie pracują nad zadaniem, dzieląc się koniecznymi do wykonania czynnościami, i każdy wykonuje „swoje”.
		Czasem wspólnie pracują nad tym samym zadaniem, robiąc to samo razem i pomagając sobie nawzajem.
		Czasem każdy wykonuje oddzielne zadanie, kontaktują się dopiero wtedy, gdy trzeba dokonać końcowej ewaluacji (koleżeńska ewaluacja).
	4. uczenie się OD rówieśników	Uczeń pracuje nad swoim zadaniem, ale ma możliwość obserwowania działań kolegów, pracujących nad takim samym zadaniem.
		Uczeń przygląda się zespołowej pracy innych uczniów nad zadaniem.
		Uczeń ogląda prezentacje przygotowane przez innych uczniów, analizuje ich wytwory.
	5. uczenie się Z POMOCĄ rówieśników	Koleżanka/kolega biegły w określonej dziedzinie występuje w roli tutora, przewodnika, pomocnika.
		Osoby mogą zamieniać się rolami tutora i ucznia w zależności od tego, jakich kompetencji wymaga aktualne zadanie oraz w jakich obszarach są ekspertami.
	6. uczenie się RAZEM z rówieśnikami	Wspólne wykonanie zadania w klasie w małym zespole.
		Wspólne wykonanie zadania domowego.
		Wspólne układanie quizu.
		Wspólne przygotowywanie się do olimpiady przedmiotowej, testu, próbnego egzaminu

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, B. Ziółkowska, *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” nr 2 (127)/2014, s. 45.

¹⁸ M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *W polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 13.

¹⁹ A. I. Brzezińska, S. Jabłoński, B. Ziółkowska, *Specyficzne i specjalne potrzeby...*, dz. cyt., s. 44.

Z przedstawionego materiału wynika, że w procesie uczenia się uczniów, którzy przybyli z zagranicy, oprócz zajęć prowadzonych indywidualnie z nauczycielem istotną rolę odgrywają kontakty z innymi uczniami. W ewaluacji zewnętrznej mówimy o uczeniu się uczniów od siebie nawzajem. A. I. Brzezińska i inni określają to jako uczenie się „od”, „z pomocą” i „razem” z rówieśnikami, podobnie jak i z nauczycielami.

W tym kontekście warto zasugerować, że z uczniem powracającym z zagranicy pracuje również nauczyciel katecheta. Nauczyciel religii musi zwrócić uwagę na dwa aspekty wychowania religijnego dziecka jakimi są: kształtowanie więzi rodziny z Bogiem, która w dziecku jest modelowana m.in. przez więzi rodzinne jako odbicie relacji miłości osobowej w Trójcy Świętej oraz rola obecności ojca w wychowaniu dziecka, m.in. w kształtowaniu obrazu Boga.

Podsumowanie

Pisząc o pracy z uczniem powracającym z zagranicy, posłużyliśmy się przykładem typowej polskiej szkoły, która, stając w obliczu konieczności przyjęcia takiego ucznia, musi sobie poradzić. Pozytywną stroną w przypadku tej konkretnej szkoły jest

odpowiednio przygotowana kadra pedagogiczna. W prezentowanym przypadku nauczyciel języka polskiego posiada wykształcenie w zakresie języka angielskiego. Znajomość metodyki nauczania języka obcego ułatwia mu pracę z uczniem, który pobierał naukę w innym systemie edukacyjnym. Należy pamiętać, że w takiej sytuacji dziecko uczy się języka polskiego jako obcego.

Niewątpliwym ułatwieniem dla nauczycieli w pracy z uczniem powracającym z zagranicy jest przewodnik *W polskiej szkole* autorstwa M. Pamuły-Behrens i M. Szymańskiej. W artykule M. Mrowiec zamieszczonym na łamach „Gazety Krakowskiej”, dotyczącym wspomnianego wyżej *Przewodnika* dla nauczycieli i materiałów do pracy w klasach I-III, czytamy: „Przed wszystkim są to dostosowane do poziomu językowego dzieci z doświadczeniem migracji teksty podręcznikowe obudowane dodatkowym pakietem ćwiczeń. Rozwiązanie wygrało w ministerialnym konkursie, materiały można bezpłatnie pobrać z internetu”²⁰.

W opinii autorów materiały opracowane dla klas I-III są bardzo pomocne w pracy nauczycieli z dziećmi powracającymi z zagranicy. Pozostajemy w oczekiwaniu, iż opracowane zostaną podobne materiały na potrzeby kolejnych etapów edukacyjnych.

²⁰ M. Mrowiec, *Dwa tysiące imigrantów w szkołach. Są pilni, ambitni, ale jest problem*, <https://gazetakrakowska.pl/dwa-tysiacze-imigrantow-w-szkolach-sa-pilni-ambitni-ale-jest-problem/ar/12919526>, data dostępu: 17.01.2019.

Bibliografia

- Błęszyńska K., *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, „Nowa Szkoła” nr 5 (2006), s. 8-11.
- Brzezińska A. I., Jabłoński S., Ziółkowska B., *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” nr 2 (127) (2014), s. 37-52.
- Departament Informacji i Promocji MEN, *Wsparcie dla uczniów przybywających z zagranicy*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/wsparcie-dla-uczniow-przybywajacych-z-zagranicy>, data dostępu: 24.02.2019.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Grünberger A., Kyriazopoulou M., Soriano V., *Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport końcowy*, Odense 2009.
- Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk, *Společné skutky poakcesyjnych migracji ludności Polski*, Warszawa 2014.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483).
- Konwencja o Prawach Dziecka* (Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526 z późn. zm.), <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>, data dostępu: 24.02.2019.
- Markowska-Manista U., *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wiek. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, Warszawa 2016, s. 125-148.
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych* (Dz. U. 1977 nr 38 poz. 167), https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Międzynarodowy_Pakt_Praw_Obywatelskich_i_Politycznych.pdf, data dostępu: 24.02.2019.
- Mrowiec M., *Dwa tysiące imigrantów w szkołach. Są pilni, ambitni, ale jest problem*, <https://gazetakrakowska.pl/dwa-tysiacze-imigrantow-w-szkolach-sa-pilni-ambitni-ale-jest-problem/ar/12919526>, data dostępu: 17.01.2019.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Przewodnik, Warszawa 2017.
- Pawelec L., *Eurosieroctwo współczesnym problemem społecznym*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” nr 1(1) (2011), s. 119-128.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r.), http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf, data dostępu: 24.02.2019.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach* (Dz. U. 1992 nr 36 poz. 155).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz. U. 2017 poz. 1655).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz. U. 2016 poz. 1453 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz. U. 2017 poz. 59).
- Zawisza-Masłyk E., *Wokół pojęcia „eurosieroctwo”, „Opieka. Wychowanie. Terapia”* nr 3 –4 (2008), s. 40-42.

Dr Bożena Marzec – dr nauk humanistycznych, pracownik naukowy Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Filologii Wschodniosłowiańskiej w latach 1998-2010, od 2011 r. do 2018 r. adiunkt w Katedrze Pedagogiki w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej, wykładowca Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu.

Ks. dr Michał Borda – dr teologii (pedagogika religijna), wykładowca katechetyki, dydaktyki i pedagogiki w Instytucie Teologicznym Księża Misjonarzy w Krakowie, Wyższym Sosnowieckim Seminarium Duchownym i Wyższym Częstochowskim Seminarium Duchownym w Częstochowie; dyrektor Wydziału Katechetycznego Kurii Diecezjalnej w Sosnowcu.

Mgr Józef Marzec – magister sztuki, absolwent Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Akademii Ekonomicznej w Katowicach. Od 2009 r. dyrektor Szkoły Podstawowej nr 26 z Oddziałami Przedszkolnymi im. Marii Konopnickiej w Dąbrowie Górniczej.

