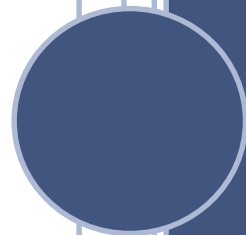


Raport z badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce

Według mnie on jest bardzo biedny i pokrzywdzony, bo to jest i tak cudowne dziecko, bo ja na jego miejscu bym tutaj biegała między ławkami, podskakiwała, a on potrafi siedzieć, słucha, choć mało rozumie (...).

nauczycielka języka polskiego w gimnazjum

Katarzyna Kubin, Prezes Zarządu Fundacji
dr Ewa Pogorzała, Członkini Zarządu Fundacji
Maj, 2014



Autorki raportu: Katarzyna Kubin, dr Ewa Pogorzała

Zespół badawczy: Agnieszka Kozakoszczak, Katarzyna Kubin, Anna Górską, dr Ewa Pogorzała, Magdalena Szeniawska

Koncepcja metodologii badawczej: Katarzyna Kubin, dr Ewa Pogorzała

Redakcja językowa raportu: Anna Walas

Badanie zostało objęte honorowym patronatem Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) oraz Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy.

Wydawca:

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)
Skrytka pocztowa nr 381
00-950 Warszawa 1

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk, kopiowanie, skracanie, wykorzystanie całości tekstu lub jego fragmentu może być dokonywane wyłącznie w celach niekomercyjnych, pod warunkiem podania źródła.

Informacje o działaniach FRS można uzyskać pod adresem: www.ffrs.org.pl



Badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu pt. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (nr: 6/8/EFU) dofinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców i budżetu państwa.

Wyłączna odpowiedzialność spoczywa na wydawcy. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za sposób wykorzystania udostępnionych informacji.

SPIS TREŚCI

Streszczenie raportu	4
Wprowadzenie	6
Część I – Nauka języka polskiego jako drugiego/obcego w polskim systemie oświaty.....	14
Część II – Metodologia i cele badania	20
1. Badanie ilościowe	20
2. Badanie jakościowe	22
Część III – Wyniki badania	24
1. Analiza danych ilościowych na podstawie próby ogólnopolskiej	24
2. Analiza danych jakościowych	35
3. Kompleksowe wsparcie uczniów i uczennic nieznających polskiego	70
Część IV – Wnioski	77
Część V – Rekomendacje	81
Bibliografia	84
O autorkach	87

Spis tabel:

Tabela 1 – Liczba szkół oraz liczba dzieci cudzoziemskich i dzieci biorących udział w dodatkowych zajęciach z języka polskiego organizowanych w ramach art. 94a ustawy o systemie oświaty 7

Tabela 2 – Status prawny dzieci, nieznających języka polskiego, w 146 szkołach, przyjmujących dzieci nieznające polskiego w roku szkolnym 2012-2013 25

Tabela 3 – Pochodzenie dzieci, nieznających języka polskiego, w 146 szkołach, przyjmujących takich uczniów i uczennice w roku szkolnym 2012-2013 26

Tabela 4 – Przykładowe odpowiedzi na pytanie, dlaczego szkoła nie planuje wystąpić do organu prowadzącego o środki na prowadzenie dodatkowych zajęć z języka polskiego na rok szkolny 2012-2013 27

Tabela 5 – Liczba godzin tygodniowo przyznanych szkołom na dodatkowe zajęcia z języka polskiego vs. liczba dzieci nieznających polskiego w szkole 29

Tabela 6 – Sposób oceniania poziomu znajomości języka polskiego w szkołach 31

Tabela 7 – Inne sposoby wsparcia uczniów i uczennic w nauce języka polskiego jako obcego/drugiego (niż w ramach art. 94a, ust. 4 ustawy o systemie oświaty) 33

Tabela 8 – Szkoły przyjmujące dzieci nieznające języka polskiego vs. różne formy wsparcia 71

STRESZCZENIE RAPORTU

W roku szkolnym 2012-2013 i 2013-2014 Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) przeprowadziła badanie, dotyczące sposobu realizowania przez szkoły dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego/drugiego, organizowanych na podstawie art. 94a ust. 4 ustawy o systemie oświaty, a więc dla osób niebędących obywatelami polskimi, które podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, a które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki.

Badanie było odpowiedzią na kilkuletnie doświadczenie FRS we współpracy ze szkołami. Badanie pozwoliło zaobserwować wyzwania i trudności, jakich doświadczają szkoły w związku z przyjmowaniem uczniów i uczennic ze zróżnicowanym poziomem znajomości języka polskiego. Pozwoliło także zaobserwować wyzwania, które pojawiają się w związku z koniecznością wsparcia uczniów i uczennic w nauce języka polskiego w taki sposób, aby osiągnęli oni i osiągnęły one stopień znajomości języka wystarczający do korzystania z nauki w szkołach w Polsce. Było to pierwsze ogólnopolskie badanie placówek oświaty, podejmujące temat nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego w odniesieniu do obowiązujących przepisów prawnych, dotyczących bezpłatnych zajęć lekcyjnych z języka polskiego, oraz w odniesieniu do konieczności zapewnienia równego dostępu do edukacji dzieciom cudzoziemskim i dzieciom, nieznającym języka polskiego lub nieznającym go na poziomie, wystarczającym do korzystania z nauki.

Badanie składało się z dwóch etapów. Pierwszy etap dotyczył danych zebranych za pośrednictwem ankiety elektronicznej. Zaproszenie do udziału w badaniu skierowano do placówek oświatowych w całym kraju na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO). FRS otrzymało 235 wypełnionych ankiet, na podstawie których było możliwe uzyskanie ogólnego wglądu w sposób organizacji dodatkowych, bezpłatnych zajęć z języka polskiego, przewidzianych w ustawie o systemie oświaty. Drugi etap badania obejmował pogłębione wywiady z przedstawicielami i przedstawicielkami wybranych pięciu szkół, w tym z osobą pełniącą funkcję dyrektora szkoły, z osobą prowadzącą dodatkowe zajęcia z języka polskiego w oparciu na przepisach ustawy o systemie oświaty oraz z nauczycielem lub nauczycielką jednego z przedmiotów nauczania, prowadzącymi zajęcia z grupą dzieci mieszaną pod względem poziomu znajomości języka polskiego.

Wyniki badania posłużyły do wypracowania rekomendacji, dotyczących systemu nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach, oraz rozwiązań, mających na celu zwiększenie efektywności i jakości takich zajęć. Główne wnioski z badania to:

- Nieznajomość języka polskiego lub niewystarczająca znajomość języka polskiego jest najważniejszym i najczęstszym aspektem specjalnych potrzeb uczniów i uczennic cudzoziemskich.
- Zajęcia z języka polskiego jako dodatkowe nie spełniają swojego celu, tzn. nie przyczyniają się skutecznie do takiego podwyższenia poziomu znajomości tego języka, który pozwalałby uczniom i uczennicom w pełni partycypować w edukacji w szkole.
- Osoby prowadzące zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego nie posiadają odpowiednich kwalifikacji.
- Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów z podstawy programowej potrzebują wsparcia i zasobów do prowadzenia zajęć z grupą mieszaną pod względem znajomości języka polskiego.
- Brakuje wytycznych i procedur, dotyczących oceny oraz promowania uczniów i uczennic, nieznających języka polskiego.
- Wymiar dwóch godzin nauki języka polskiego jako drugiego/obcego, najczęściej przyznawany szkołom przez organy prowadzące, jest niewystarczający.
- Część szkół nie orientuje się w aktualnych przepisach prawnych, dotyczących dodatkowych bezpłatnych zajęć z języka polskiego.
- Procedura przyjmowania dzieci cudzoziemskich do szkoły nie obejmuje rzetelnej diagnozy poziomu znajomości języka polskiego ani kompleksowej diagnozy potrzeb ucznia czy uczennicy.

Na zakończenie badania FRS przedstawiło jego rezultaty podczas specjalnych seminariów eksperckich, w trakcie których wyniki i rekomendacje poddano krytycznej analizie przedstawicieli i przedstawiolek szkół i systemu oświaty, a także badaczy i badaczek oraz ekspertów i ekspertek specjalizujących się w tematyce badania. Niniejszy raport jest zatem efektem dialogu i konsultacji z osobami zainteresowanymi.

WPROWADZENIE

Praca z dziećmi cudzoziemskimi¹, nieznającymi języka polskiego albo znającymi go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, jest jednym z najczęściej wymienianych problemów przez nauczycieli i nauczycielki ze szkół w Polsce, którzy i które mają w klasie takich uczniów i uczennice. Sytuacja, wynikająca z obecności takich dzieci w klasie, prowadzi do frustracji i zniechęcenia tak po stronie uczniów i uczennic, którzy i które nie mogą w pełni uczestniczyć w zajęciach, jak i po stronie nauczycieli i nauczycielek, którzy i które nie znają metod nauczania, umożliwiających przekazanie wiedzy z konkretnych przedmiotów w takiej sytuacji. Nauczyciele i nauczycielki czują się bezsilni i nieskuteczni, a uczniowie i uczennice nudzą się i przeszkadzają na zajęciach. Łatwo zrozumieć, że problem ten jest przekrojowy – dotyczy zarówno dzieci, jak i kadre nauczycielską, utrudnia proces nauki dzieci nieznających polskiego i dzieci, dla których język polski jest językiem pierwszym. Wpływa całościowo na stan i sytuację dziecka, które nie zna języka wykładowego w szkole, przez co może doświadczać stresu, strachu i mieć niskie samopoczucie.

Ile jest w systemie oświaty w Polsce dzieci, które nie znają polskiego albo nie znają go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki? Według danych uzyskanych przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej z Systemu Informacji Oświatowej (SIO), w roku szkolnym 2012-2013, dzieci niebędących obywatelami polskimi było blisko 7 000. Liczba uczniów i uczennic, którzy i które korzystały z dodatkowych bezpłatnych zajęć z języka polskiego w ramach art. 94a ustawy o systemie oświaty było ok. 1 300. W roku szkolnym 2013-2014 uczniów i uczennic, którzy i które nie mają obywatelstwa polskiego, było zaś ok. 8 000, a dzieci korzystających z nauki języka polskiego w ramach dodatkowych zajęć było ok. 1700. Podsumowanie danych z tych lat

¹ W niniejszym raporcie stosujemy określenie „dzieci cudzoziemskie” i „młodzież cudzoziemska” lub „dzieci/młodzież nieposiadająca obywatelstwa polskiego/niebędąca obywatelami polskimi”, ponieważ raport i badanie dotyczy konkretnych przepisów prawnych, w których stosowane są takie określenia. Chcemy zauważyć, że ta sama grupa osób, których dotyczą omawiane tutaj przepisy, najczęściej jednak określana jest w opracowaniach FRS jako „dzieci/młodzież migrancka” lub „dzieci/młodzież z doświadczeniem migracji”. Określenia „dzieci cudzoziemskie” kładzie nacisk na kwestię obywatelstwa czy statusu prawnego w Polsce, a nie na doświadczenie migracji. W przypadku dziecka czy młodej osoby, która migrowała do Polski, doświadczenie migracji często wiąże się z nieznaną pewnych norm czy obyczajów społecznych i kulturowych, przyjętych jako obowiązujące np. w szkole czy ogólnie w społeczeństwie (różnych od tych, które znane są z kraju pochodzenia), wiąże się też z nieznaną języka polskiego, tęsknotą za osobami bliskimi, pozostawionymi w kraju pochodzenia lub poprzednim kraju pobytu, z wyzwaniem, związanym ze znalezieniem swojego miejsca w nowym środowisku kulturowym i w grupie rówieśniczej, a wreszcie – z dylematami, dotyczącymi tożsamości kulturowej. Więcej na temat psychologicznych aspektów doświadczenia migracji u dzieci i młodzieży w: A. Jurek, (2014), Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży, *Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 4, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl/pl/biblioteka/seriat.

prezentujemy w tabeli poniżej, z zastrzeżeniem, że należy traktować je tylko orientacyjnie, gdyż nie są w pełni miarodajne.

Tabela 1 Liczba szkół oraz liczba dzieci cudzoziemskich i dzieci biorących udział w dodatkowych zajęciach z języka polskiego organizowanych w ramach art. 94a ustawy o systemie oświaty			
L.p.		Rok szkolny 2012-2013	Rok szkolny 2013-2014
1	Liczba szkół przyjmujących dzieci cudzoziemskie	Brak danych	2436
2	Liczba szkół oferujących dodatkowe zajęcia z języka polskiego, organizowane w ramach art. 94a ustawy o systemie oświaty	Brak danych	471
3	Liczba szkół, oferujących dodatkowe zajęcia z języka polskiego, organizowane w ramach art. 94a, ust. 4 ustawy o systemie oświaty, w których uczestniczą dzieci mające obywatelstwo polskie	Brak danych	252
4	Liczba dzieci cudzoziemskich	6702	6299
5	Liczba dzieci biorących udział w dodatkowych zajęciach z języka polskiego, organizowanych w ramach art. 94a, ust 4 ustawy o systemie oświaty	1375	1331
6	Liczba dzieci, będących obywatelami polskimi, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, korzystających z bezpłatnej nauki języka polskiego	23	376

Choć, jak widać z przytoczonych wyżej danych, liczba szkół w Polsce, przyjmujących dzieci cudzoziemskie oraz dzieci, które nie znają polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, nie jest mała, to sytuacja tych dzieci w szkołach oraz sytuacja tych szkół jest jednak mało rozumiana i mało znana w Polsce. Dyrekcje szkół oraz nauczyciele i nauczycielki często określają jako problematyczną samą obecność takich dzieci, a nie barierę językową jako taką, nie swój brak wiedzy i umiejętności w pracy z takimi dziećmi lub z klasą mieszaną pod względem znajomości języka wykładowego. Nie dostrzegają też problemu w aktualnie obowiązujących rozwiązaniach prawnych, dotyczących nauki języka polskiego. Oczywiście nie chodzi tutaj o to, że nauczyciele i nauczycielki lub dyrektorzy i dyrektorki szkół faktycznie myślą, że to te dzieci są problemem². Wręcz przeciwnie, często wyrażają współczucie i żal w związku z ich sytuacją. Sposób określania problemu wskazuje jednak na to, że jest on błędnie diagnozowany –

² Np. badanie K. M. Błeszyńskiej, (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 97-98. Badanie dotyczy tego, jak postrzegane są dzieci cudzoziemskie przez przedstawicieli i przedstawicielki szkół. „Świadomość owego zróżnicowania nie odgrywała większego znaczenia w sposobie definiowania sytuacji uczniów obcokrajowców na terenie szkoły przez osoby badane. Ogólna ocena owej sytuacji była bardzo pozytywna. Badani, zwłaszcza dyrektorzy placówek, wykazywali wysoce zadaniową orientację. Obecność dzieci pochodzących spoza Polski określana była przede wszystkim jako rodzaj wyzwania bądź zadania pojawiającego się przed szkołą. Stosunkowo rzadko ujmowano ją w kategoriach «problemu». Najrzadziej zaś pojawiały się definicje o skrajnych ładunkach semantycznych: «zagrożenie» i «szansa»”.

dzieci są wskazywane jako problem, a nie to, że napotykają w szkole na trudności. Tymczasem problem skutecznego nauczania języka polskiego i zapewnienia nauki w szkole dzieciom, nieznającym języka polskiego albo znającym go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, jest integralnie powiązany z możliwościami i potencjałem szkół do stworzenia odpowiednich warunków do nauki. Problem ten jest powiązany ze skutecznością i jakością działania systemu edukacji. W tym sensie nietrafne jest rozważanie go w kategoriach trudności tych dzieci lub jako związanego z dziećmi. Należy przede wszystkim rozważać go w kategoriach równego dostępu do edukacji – Czy system edukacji i szkoły zapewniają równy dostęp do edukacji czy nie? Jeśli nie, to jakie działania szkoły powinny podjąć? Jakich zasobów im brakuje? Innymi słowy, problematykę zapewniania równego dostępu do edukacji należy rozpatrywać w kategoriach skuteczności, celowości i możliwości działania systemu edukacji i instytucji oświatowych, a nie w kategoriach obecności uczniów i uczennic, które i którzy stanowią wyzwanie lub których przypadki są trudne. Potrzeby i wyzwania, pojawiające się ze względu na obecność różnych uczniów i uczennic powinny wskazywać, jakiego rodzaju rozwiązania są niezbędne do ulepszenia systemu edukacji i instytucji oświatowych.

Prof. Krystyna Błeszyńska w swoim raporcie z badania przeprowadzonego na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji ujmuje ten problem w sposób następujący:

[Dzieci cudzoziemskie] tworzą kategorię szczególnie zagrożoną niepowodzeniami szkolnymi oraz wykluczeniem społecznym. Dotychczasowe badania wskazują, iż sytuacja owych uczniów w placówkach szkolnych jest niezbyt korzystna. (...) Wczesne rozpoznanie tych problemów oraz podjęcie adekwatnej interwencji umożliwia skorygowanie przejawiających się zaburzeń oraz wsparcie prawidłowego rozwoju dziecka. Wymaga to (...) przede wszystkim zaś wysokiego poziomu kompetencji pedagogicznych i międzykulturowych³.

Jak wynika z analiz prowadzonych przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej, problem równego dostępu do edukacji w powiązaniu z kwestią znajomości języka polskiego zaczyna się od momentu zapisania dziecka do szkoły:

(...) nawet jeżeli uczeń cudzoziemski ma poziom wiedzy, który odpowiada klasie, w której uczą się dzieci w podobnym wieku w Polsce, to brak znajomości języka polskiego przez ucznia powoduje, że w praktyce nie może uczyć się w tej klasie. Szkoły

³ *Ibidem*: s. 13.

wówczas stoją przed dylematem: czy zakwalifikować ucznia do klasy według wieku i poziomu wiedzy, czy według poziomu znajomości języka polskiego (co oznacza zakwalifikowanie dziecka do niższej wiekowej klasy)⁴.

Problem ten potem trwa po zapisaniu dziecka do szkoły i przypisaniu do klasy, bowiem podobne dylematy rozważane są przez szkoły w momencie, kiedy dziecko ma być lub powinno być promowane do następnej klasy:

Odpowiedzią nauczycieli na barierę językową jest najczęściej spowalnianie tempa nauczania przedmiotu po to, aby dzieci cudzoziemskie mogły z większą łatwością się go nauczyć. Tracić na tym mają – zdaniem nauczycieli i rodziców – polskie dzieci, które mogłyby skuteczniej opanowywać wymagany materiał. Zdarza się także, że nauczyciele nie dopasowują w ogóle metody nauczania w związku z obecnością dzieci nieznających języka polskiego. Wówczas dzieci są wysyłane do świetlicy lub muszą zająć się alternatywnym zadaniem, które raczej nie przynosi korzyści edukacyjnych. Niezależnie od podejścia nauczyciela efektem jest to, że zarówno dzieci polskie, jak i dzieci cudzoziemskie nie korzystają w pełni z edukacji w szkole⁵.

Co istotne, obecność w szkole i w klasie dzieci, nieznających języka polskiego lub nieznających go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki, odbija się także na samopoczuciu nauczycieli i nauczycielek:

(...) szkoły w Polsce oceniane są przez organy zewnętrzne na podstawie wyników uczniów na egzaminach końcowych. Nauczyciele odczuwają wówczas presję zarówno ze strony dyrekcji szkoły, jak i ze strony rodziców uczniów [polskich], aby uczniowie mieli wysokie wyniki na egzaminach. Nauczyciele odczuwają także osobistą porażkę, gdy doświadczają trudności z prowadzeniem klasy, w której uczniowie mają nierówną znajomość przedmiotu i języka polskiego. Ocena ich pracy nie bierze pod uwagę umiejętności pracy z dziećmi cudzoziemskimi, które [nie znają języka polskiego], a postrzegana jest jedynie przez pryzmat wyników uczniów na egzaminach końcowych⁶.

⁴ K. Kubin, (2011), Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 9. Tekst dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl.

⁵ *Ibidem*: s. 12-13.

⁶ *Ibidem*: s. 12. Więcej nt. metod oceny nauczycieli, którzy pracują z dziećmi migranckimi: G. Ladson-Billings, (1998), Teaching in Dangerous Times: Culturally Relevant Approaches to Teacher Assessment, „The Journal of Negro Education”, t. 67, nr 3, Assessment in the Context of Culture and Pedagogy, s. 255-267.

Fakt ten potwierdza Barbara Gwóźdź, specjalizująca się w metodyce nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego i mająca doświadczenie w nauczaniu polskiego dzieci cudzoziemskich:

Jednym z najważniejszych wyzwań, stojących przed kadrą nauczycielską, dążącą do zapewnienia równego dostępu do edukacji wszystkim uczniom i uczennicom, jest praca z klasą, w której uczą się dzieci, nieznające języka polskiego. Napotykają one specyficznego rodzaju problemy w nauce, inne niż ich rówieśnicy i rówieśniczki, dla których język polski jest językiem ojczystym. Nauka w języku innym niż ojczysty rodzi nie tylko problemy merytoryczne, związane z przyswajaniem nowej wiedzy i informacji (takie, które mają miejsce także w przypadku rodzimych użytkowników i użytkowniczek języka polskiego), ale również problemy językowe. Proces nauki w przypadku uczniów i uczennic, dla których polski jest językiem obcym, obarczony jest zatem dodatkowymi trudnościami, co trzeba uwzględnić w pracy z takimi dziećmi, stosując specjalne metody nauczania⁷.

Gwóźdź podkreśla, że nawet jeśli szkoły dostrzegają konieczność podjęcia działań, aby pomóc takim dzieciom w nauce języka polskiego, „to brak świadomości specyfiki procesu, nieznajomość metodyki nauczania języka drugiego, jak i brak wielu możliwości doksztalcenia się w tych dziedzinach sprawiają, że pomimo szczerych chęci szkoła *de facto* nie udziela odpowiedniego wsparcia dziecku uczącemu się języka polskiego jako drugiego”⁸.

Przez lata współpracy ze szkołami w różnych miejscowościach – małych i dużych – w Polsce FRS obserwowało negatywne i trudne konsekwencje uczestnictwa dzieci, nieznających języka polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, w lekcjach. Są to konsekwencje, które dotyczą zarówno tych dzieci, jak i całych szkół i wspólnot szkolnych. Informacje o problemach były przekazywane Fundacji szczerze i wprost przez przedstawicieli i przedstawicielki środowiska oświatowego w trakcie formalnych i nieformalnych rozmów podczas konferencji i seminariów oraz warsztatów i szkoleń, organizowanych lub prowadzonych przez FRS. Uwagi te wskazywały na wysoki poziom frustracji i poczucia bezradności wśród przedstawicieli i przedstawielek szkół, a także na niewątpliwie trudną sytuację samych uczniów i uczennic.

⁷ B. Gwóźdź, (2012), Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 2. Tekst dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl.

⁸ *Ibidem*: s. 9.

W związku z powyższym FRS postanowiło przyrzeć się bliżej sytuacji tych dzieci w szkołach w Polsce, a także sytuacji tych szkół, związanej z obecnością takich dzieci. Przeprowadziło ogólnopolskie badania, dotyczące realizacji przepisów, umożliwiających szkołom organizowanie dodatkowych, bezpłatnych zajęć z języka polskiego dla dzieci, nieznających tego języka lub nieznających go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki. Badanie obejmowało dwa etapy i przeprowadzone było w latach szkolnych 2012-2013 i 2013-2014⁹. Było to pierwsze ogólnopolskie, kompleksowe badanie tej tematyki, które przyjęło perspektywę zagadnienia nauki języka polskiego jako drugiego/obcego w odniesieniu do prawnej gwarancji równego dostępu do edukacji w Polsce.

W badaniu chcieliśmy dowiedzieć się, jak w praktyce organizowane są dodatkowe, bezpłatne zajęcia z języka polskiego dla dzieci, nieznających języka polskiego lub nieznających go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki zgodnie z art. 94a., ust. 4. ustawy o systemie oświaty¹⁰. Z danych SIO wynika, że grupa uczniów i uczennic, potrzebujących dodatkowego wsparcia w nauce języka polskiego jako drugiego, która mogłaby skorzystać z zajęć organizowanych w ramach tych przepisów, jest coraz liczniejsza. Jest też stosunkowo zróżnicowana. Obejmuje ona dzieci nieposiadające obywatelstwa polskiego (np. uchodźców), a także dzieci posiadające obywatelstwo polskie i powracające do kraju po pobycie za granicą. Szkoły mogą oferować dodatkowe, bezpłatne zajęcia z polskiego, wykorzystując wyżej wymienione przepisy, ale często też na inne sposoby organizują wsparcie w nauce polskiego dla uczniów i uczennic, nieznających języka polskiego lub nieznających go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki. Celami badania było rozpoznanie:

- czy szkoły korzystają z istniejących rozwiązań prawnych,
- jak te rozwiązania wdrażane są w praktyce,
- czy rozwiązania te spełniają potrzeby szkół,

⁹ Badanie przeprowadzone zostało z dofinansowania ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców w ramach projektu pt. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (nr 6/8/EFU). Badanie zostało objęte honorowym patronatem Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) oraz Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy.

¹⁰ Ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) – dalej jako ustawa o systemie oświaty; a także Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 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 (Dz. U. 2010 nr 57 poz. 361) – dalej jako rozporządzenie.

- jakie są potrzeby związane z ewentualną zmianą obecnego systemu nauczania języka polskiego w polskim systemie edukacji.

Badanie składało się z dwóch etapów. Pierwszy etap przeprowadzony został wiosną 2013 roku i polegał na zebraniu danych za pomocą ankiety elektronicznej. Ankietę skierowano do wszystkich szkół wykazanych w bazie *Systemu Informacji Oświatowej* (SIO) jako przyjmujące uczniów i uczennice, nieznających i nieznające języka polskiego albo znających i znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Na drugim etapie badania zwróciliśmy się do ośmiu szkół z prośbą o udzielenie wywiadów. Ostatecznie wywiady zostały przeprowadzone w pięciu szkołach. Wywiady przeprowadzono z trzema osobami w każdej ze szkół: z dyrektorem lub dyrektorką, z osobą prowadzącą zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego oraz z nauczycielem lub nauczycielką, który lub która prowadzi zajęcia z wybranego przedmiotu w ramach podstawy programowej dla klasy mieszanej pod względem znajomości języka polskiego.

W badaniu i w niniejszym raporcie stosujemy określenie „nauka języka polskiego jako języka drugiego/obcego”. Choć to określenie nie jest stosowane w przepisach prawnych, to przepisy prawne, które poddaliśmy analizie w niniejszym badaniu, dotyczą jednak właśnie systemu nauki języka polskiego jako drugiego/obcego. Gwóźdź tłumaczy różnice pomiędzy nauką języka polskiego jako ojczystego a drugiego:

W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym (około trzeciego, czwartego roku życia), a więc po częściowym przyswojeniu języka ojczystego, procesy akwizycji języka ojczystego i drugiego przebiegają bardzo podobnie. Wynika to z tego, że ze względu na wiek dziecka przyswajanie (czyli nauczanie nieformalne) jest jedyną możliwą formą akwizycji (poznania) języka. Sytuacja ulega zmianie w momencie rozpoczęcia nauki języka drugiego w sposób formalny, kiedy to omawiane procesy zaczynają znacząco się od siebie różnić. Decydującym czynnikiem, który sprawia, że opanowywanie języka ojczystego i drugiego nie przebiega w ten sam sposób, jest przede wszystkim czas, jaki poświęca się każdemu z nich. Co istotne, fakt, iż nauczanie języka drugiego następuje po częściowym opanowaniu języka ojczystego, sprawia, że znajomość języka drugiego nie rozwija się równolegle z kognitywnym rozwojem dziecka, jak miało to miejsce w przypadku języka pierwszego, kiedy poznanie danego zjawiska czy rzeczy wiązało się z automatycznym poznaniem jego nazwy. W przypadku języka drugiego, nauczanego po częściowym poznaniu języka pierwszego, procesy te nie przebiegają równolegle – dziecko najpierw poznaje świat, nazywając

*konkretne zjawiska w języku pierwszym, dopiero później poznaje odpowiednik danego określenia w języku drugim. Za cechę łączącą oba te procesy uważa się jednak potrzebę użycia każdego z języków w celu porozumienia się z innymi ludźmi (co niewątpliwie ma wpływ na efektywność akwizycji)*¹¹.

Badanie FRS skupiało się zatem na tym, jak przepisy prawne przekładają się na naukę języka polskiego jako drugiego/obcego przez dzieci, niemogące korzystać z systemu edukacji w Polsce ze względu na barierę językową. Jednocześnie w badaniu kierowaliśmy się perspektywą, zgodnie z którą brak znajomości języka polskiego jest jedynie jednym aspektem sytuacji dzieci, którą trzeba postrzegać w sposób kompleksowy jako tzw. specjalne potrzeby edukacyjne.

W niniejszym raporcie przedstawiamy najpierw szersze omówienie problematyki systemu nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego w systemie edukacji w Polsce. Na początku omawiamy obowiązujące przepisy prawne i zaobserwowane przez nas ich aspekty problematyczne zarówno w samej ich konstrukcji, jak i w sposobie ich realizacji. Następnie prezentujemy wyniki badania – najpierw z pierwszego etapu, podczas którego przeprowadziliśmy ankietę elektroniczną, a w drugiej kolejności z etapu obejmującego wywiady z przedstawicielami i przedstawicielkami pięciu szkół. Na koniec przedstawiamy wnioski i rekomendacje, dotyczące poprawy obecnego systemu nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego.

¹¹ B. Gwóźdź, (2012): s. 3-4.

I. NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO/OBCEGO W SYSTEMIE OŚWIATY

W innych krajach¹² – na przykład we Francji¹³, Irlandii¹⁴, Stanach Zjednoczonych¹⁵, czy Wielkiej Brytanii¹⁶ – funkcjonują rozwiązania systemowe, które ustanawiają program nauczania, mający wesprzeć uczniów i uczennice, nieznających i nieznające języka wykładowego danego kraju lub nieznających i nieznające go w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki w szkole. W Polsce takie rozwiązanie systemowe regulowane jest ustawą o systemie oświaty¹⁷ oraz rozporządzeniem w sprawie przyjmowania osób, niebędących obywatelami polskimi, do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizowania dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia¹⁸ (dalej jako rozporządzenie). Od 1 stycznia 2001 roku art. 94a ust. 4

¹² O przykładach rozwiązań systemowych w innych krajach w: Komisja Europejska, (2009), *Integracja dzieci imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: Komunikacja z rodzinami imigrantów, Nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

¹³ Zob. A. Naruk, (2009) *Szkoła francuska a uczniowie nieposługujący się językiem francuskim*, w: A. Młynarczyk, K. Potoniec (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu «Ku wzbogacającej różnorodności»*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

¹⁴ Zob. R. Fionda, (2014), *Uczniowie-imigranci w irlandzkich szkołach ponadpodstawowych*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

¹⁵ W Stanach Zjednoczonych istnieje ogólnokrajowy (finansowany i zarządzany na poziomie stanu), specjalny program dla osób uczących się języka angielskiego jako drugiego (ang. *English as a Second Language Program – ESL Program*). Program ESL realizowany jest, aby umożliwić dzieciom niemówiącym w języku angielskim intensywną naukę tego języka w oddzielnych grupach. Dzieci spędzają część dnia szkolnego w klasie, gdzie realizowany jest program ESL (dalej: klasa ESL), a część w klasie standardowej, czyli klasie, w której realizuje się podstawę programową w języku angielskim (np. dołączają do klasy standardowej na zajęcia z matematyki). Dopiero po osiągnięciu wystarczającego poziomu znajomości języka angielskiego uczniowie i uczennice ESL dołączają na wszystkie zajęcia do swoich rówieśników i rówieśnic w klasach standardowych. Więcej na ten temat w: L. Harklau, (2010), *Porównanie dwóch modeli prowadzenia klasy – modelu klasy standardowej z modelem klasy dla dzieci uczących się języka angielskiego jako drugiego*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła Wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

¹⁶ Zob.: G. Valentine, D. Sporton, K. Bang Nielsen, (2010), *Migracja a posługiwanie się językiem: miejsca spotkań tożsamości, przynależności*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła Wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

¹⁷ Ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

¹⁸ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 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 (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361). Kwestia nauki języka polskiego w przypadku osób starających się o status uchodźcy jest także regulowana w art. 71, ust. 1, pkt. f, g ustawy z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Nie dotyczy to jednak obowiązków szkoły, a ośrodka dla uchodźców (Dz. U. 2012 poz. 680 – dalej: ustawa o udzielaniu

ustawy o systemie oświaty przewiduje możliwość organizowania dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego dla uczniów i uczennic cudzoziemskich. Przepis ten mówi, iż:

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. 4 ustawy o systemie oświaty).

Co istotne, po nowelizacji ustawy w 2009 roku, od 1 stycznia 2010 roku prawo do bezpłatnych dodatkowych zajęć z języka polskiego zostało rozszerzone, aby obejmowało również obywateli i obywatelki Polski, ale w ich przypadku w ustawie ograniczono możliwości korzystania z takich zajęć do 12 miesięcy (w latach 2001-2010 to ograniczenie dotyczyło także cudzoziemców i było zapisane w rozporządzeniu):

Uprawnienie, o którym mowa w ust. 4, przysługuje także osobom będącym obywatelami polskimi, podlegającym obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki; osoby te korzystają z uprawnienia, o którym mowa w ust. 4, nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy (art. 94a, ust. 4b ustawy o systemie oświaty).

Zmiana ta oznacza, że pomoc w nauce polskiego mogły otrzymać osoby, posiadające obywatelstwo polskie i powracające do Polski lub przybywające do Polski z innych państw i które, mimo posiadania polskiego obywatelstwa, nie znają języka polskiego albo nie znają go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki.

Zasady organizacji nauki języka polskiego regulują zapisy rozporządzenia. Dodatkową naukę języka polskiego dla wyżej wymienionych osób organizuje organ prowadzący szkołę. Nauka języka polskiego organizowana jest w szkole „w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego” (par. 5, ust. 1 rozporządzenia). Ponadto:

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 (par. 5, ust 2 rozporządzenia).

Dyrektor szkoły, w której są organizowane zajęcia, ustala tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin zajęć z języka polskiego w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę (par. 5, ust. 3 rozporządzenia). Przepisy prawne przytoczono w brzmieniu według stanu prawnego na 30 maja 2014 roku¹⁹.

Badanie przeprowadzone przez FRS w roku szkolnym 2012-2013 i 2013-2014, dotyczyło tego, w jakim stopniu i w jaki sposób wyżej opisane przepisy są realizowane w szkołach. Badanie przeprowadzono w reakcji na opinie i skargi nauczycieli i nauczycielek oraz dyrekcji szkół, wskazujących na ogólnie negatywną ocenę skuteczności zajęć realizowanych w ramach wyżej omówionych przepisów oraz na ich niską jakość. Najważniejsze kwestie problematyczne systemu nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego, które FRS obserwowało podczas współpracy ze szkołami oraz które przedstawiciele i przedstawicielki szkół przekazywali i przekazywały FRS, to przede wszystkim:

- 1) **Zajęcia jako dodatkowe:** Jak wspomniano wyżej, system nauczania języka polskiego dla dzieci, nieznających polskiego lub znających go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki, oparty jest na bezpłatnych *dodatkowych* zajęciach lekcyjnych. Oferowanie zajęć w trybie dodatkowym oznacza, że dzieci powinny uczestniczyć we wszystkich zajęciach z podstawy programowej, pomimo tego że nie rozumieją, co się na nich dzieje. Założeniem takiego podejścia jest, że zapewnia ono możliwość integracji uczniów i uczennic cudzoziemskich w społeczności szkolnej. Paradoksalnie nałożenie obowiązku uczestniczenia przez dzieci w zajęciach, których nie rozumieją, w rzeczywistości przyczynia się do ogólnego obniżenia ich motywacji do nauki.
- 2) **Brak standardów prowadzenia zajęć z języka polskiego:** Aktualnie przepisy pozwalają na organizowanie zajęć w grupach lub indywidualnie. Dyrektor szkoły ma obowiązek ustalenia harmonogramu zajęć. Istnieje też wymóg, który dotyczy minimalnej liczby godzin zajęć tygodniowo (tj. dwie godziny tygodniowo). Ponadto nie ma określonych standardów, dotyczących sposobu prowadzenia zajęć, np. programu nauki, rodzaju stosowanych

¹⁹ Dodatkowa analiza tych przepisów m.in. w: E. Pogorzała, (2012), *Zasady finansowania kształcenia uczniów cudzoziemców w polskim systemie oświaty*, nr 1, *Seria „Z Teorią w Praktykę”*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej oraz E. Pogorzała, (2012), *Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty*, nr 2, *Seria „Z Teorią w Praktykę”*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, a także K. Kubin, (2011). Wszystkie trzy teksty dostępne na stronie: www.ffrs.org.pl. Zob. także zaktualizowaną wersję rozdziału III publikacji: W. Klaus (red.), (2006), *Prawne uwarunkowania integracji uchodźców w Polsce. Komentarz dla praktyków*, Warszawa: Stowarzyszenia Interwencji Prawnej (tekst dostępny na stronie: <http://www.interwencjaprawna.pl/publikacje-do-pobrania.html>).

materiałów dydaktycznych, sposobu tworzenia grupy, jeżeli zajęcia prowadzone są w grupie, ani też wskazówek, wytycznych dotyczących tego, kiedy korzystne jest (lub nie) prowadzenie zajęć indywidualnych.

- 3) **Nie istnieje sposób oceny postępu ucznia czy uczennicy w ramach zajęć:** Przepisy ani nie określają konieczności mierzenia postępu dzieci w nauce polskiego, ani nie wskazują na narzędzia do mierzenia postępu (tzn. jak obiektywnie ocenić postępy w nauce w odniesieniu do np. zmniejszania intensywności dodatkowych zajęć z języka polskiego). Tymczasem dla uczniów i uczennic, którzy i które nie znają języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki, zajęcia z języka polskiego są najważniejsze i w sposób oczywisty wpływają na możliwości dziecka do nauki. Wydaje się wskazane, aby mierzyć postęp ucznia czy uczennicy nie tylko po to, aby pokazać skuteczność zajęć, ale także żeby motywować dziecko, zwłaszcza wtedy gdy czuje się ono źle ze swoimi możliwościami edukacyjnymi.
- 4) **Brak przygotowania osób prowadzących zajęcia:** Często zajęcia te prowadzą nauczyciele i nauczycielki bez specjalistycznego przygotowania w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego. Często błędnie zakłada się, że nauczyciele i nauczycielki przygotowani i przygotowane do nauczania języka polskiego w ramach przedmiotu z podstawy programowej mogą uczyć tego języka jako drugiego/obcego dzieci, które przechodzą proces akwizycji języka²⁰, mając już podstawy innego języka ojczystego. Nauka języka przez osoby uczące się danego języka jako obcego przebiega inaczej niż nauka języka ojczystego.
- 5) **Brak narzędzi edukacyjnych przystosowanych do nauki języka polskiego jako obcego/drugiego:** Nawet wykwalifikowani nauczyciele i nauczycielki potrzebują odpowiednich pomocy dydaktycznych, podręczników i innych materiałów, które mogą zastosować na zajęciach z dziećmi. Oferta takich materiałów jest ograniczona i niewiele z nich dotyczy nauczania dzieci (większość została przygotowana dla osób dorosłych, uczących się polskiego jako drugiego/obcego).

Ponadto trzeba zauważyć, że omawiano często szersze problemy, wynikające z tego, że nie ma skutecznego systemu nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego.

²⁰ Więcej na ten temat zob.: B. Gwóźdź, (2012).

Po pierwsze brakuje zrozumienia wśród przedstawicieli i przedstawicielek szkół, czym jest proces akwizycji języka jako drugiego/obcego. Pojawiają się często niejasności w rozróżnieniu pomiędzy potrzebą doraźnej komunikacji między przedstawicielami i przedstawicielkami szkoły a dziećmi oraz potrzebą skutecznego wsparcia procesu nauki tych dzieci. Przykładowo szkoły często chwalały się tym, że w przypadku uczniów i uczennic z Czechenii nauczyciele i nauczycielki mogą porozumiewać się z nimi w języku rosyjskim. Jest to jednak rozwiązanie prowizoryczne, które pozwala na doraźne przekazanie informacji, ale nie wspiera procesu nauki. Dodatkowo takie przekonania wskazują na brak świadomości wśród przedstawicieli i przedstawicielek szkół, że dzieci czeczeńskie nie zawsze znają język rosyjski, mogą wręcz znać lepiej (lub wyłącznie) język czeczeński. Im więcej jest uczniów i uczennic, nieznających języka polskiego, w jednej klasie, tym bardziej wyraźna staje się potrzeba konkretnych rozwiązań, wspierających nie tylko doraźne komunikowanie się i wymianę informacji, lecz także cały proces nauki.

Po drugie nauczyciele i nauczycielki nie mają przygotowania i umiejętności pracy z klasą o zróżnicowanym poziomie znajomości języka polskiego. Często nie mają wręcz świadomości, że uczenie klasy mieszanej pod względem poziomu znajomości języka wykładowego wymaga specjalnych umiejętności i metod pedagogicznych oraz że istnieją sprawdzone metody i materiały pomocne tego dotyczące²¹.

Po trzecie wątek motywacji do nauki języka często pojawia się przy okazji tematu dzieci, nieznających języka polskiego, a w szczególności w przypadku dzieci uchodźczych. Często przyjętym wytłumaczeniem zaobserwowanego przez przedstawicielki i przedstawicieli szkół braku motywacji do nauki wśród dzieci, będących w procedurze o nadanie statusu uchodźcy, jest poczucie tymczasowości pobytu w Polsce i niemożność długofalowego planowania przyszłości przez rodziny uchodźcze z powodu długiego okresu trwania procedury uchodźczej. Takie wyjaśnienia pomijają jednak inne, być może nawet ważniejsze, przyczyny braku motywacji, które wskazywałyby na konieczność zmiany obecnego systemu nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego.

Powyższe uwagi prowadzą do stwierdzenia, że aktualnie nie ma systemu nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego w systemie edukacji w Polsce. Obecne przepisy stanowią

²¹ Przykłady rozwiązań i metody pracy zob. Kubin K., (2010), *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, nr 1, *Seria Wydawnicza „Maieutike”*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst do pobrania na stronie: www.ffrs.org.pl; a także A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła Wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

prowizoryczną reakcję na pilną potrzebę takiego systemu. Nie są przemyślanym rozwiązaniem, odpowiadającym na potrzeby dzieci i szkół i przeciwdziałającym wykluczeniu społecznemu, którego doświadczają dzieci i młodzież ze względu na barierę językową, i które przejawia się w ich funkcjonowaniu teraz i w przyszłości.

Wyżej przytoczone problemy z obecnym systemem nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dostrzegli nie tylko nauczyciele i nauczycielki oraz dyrekcje szkół, czyli grupa osób bezpośrednio i najbardziej dotknięta obecnym *status quo*. Liczni specjaliści i liczne specjalistki w zakresie migracji i integracji migrantów i migrantek oraz edukacji dzieci cudzoziemskich sugerują, że konieczne są gruntowe zmiany systemu nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego²².

W związku z powyższym FRS podjęło się przeprowadzenia ogólnopolskiego badania, które w sposób usystematyzowany i przekrojowy zdiagnozuje sposób realizacji nauki języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w odniesieniu do aktualnie obowiązujących przepisów prawnych. Informacje zebrane podczas badania pozwoliły na wskazanie kierunku i konkretnych rodzajów zmian oraz rozwiązań, które przyczyniłyby się do stworzenia w polskim systemie oświaty skutecznego systemu nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego dla uczniów i uczennic, którzy i które nie znają języka polskiego albo nie znają go w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki.

²² Patrz m.in. A. Jasiakiewicz, W. Klaus, (2006), Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu, nr 2 *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej; A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.) (2009) oraz N. Kłorek, K. Kubin (red.) (2012).

II. METODOLOGIA BADANIA

Badanie składało się z dwóch części:

- 1) Część oparta na ankiecie elektronicznej przeprowadzanej od stycznia do marca 2013 roku, skierowanej do wszystkich szkół, wykazanych w danych SIO, jako przyjmujące dzieci cudzoziemskie i dzieci, nieznające polskiego lub znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki;
- 2) Część jakościowa, realizowana od stycznia do maja 2014 roku, w ramach której przeprowadzono wywiady z przedstawicielami i przedstawicielkami pięciu szkół, w których uczyły się dzieci cudzoziemskie i dzieci, nieznające polskiego lub znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, oraz w których organizowano w czasie badania dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako obcego/drugiego w oparciu o przepisy ustawy o systemie oświaty.

Na obu etapach badania, przed rozpoczęciem zbierania danych, wypracowane przez FRS narzędzia badawcze zostały skonsultowane z ekspertami i ekspertkami, między innymi z Biura Edukacji Miasta st. Warszawy oraz Warszawskiego Centrum Innowacji i Szkoleń (WCIES). Poniżej szczegółowo opisujemy metodologię stosowaną na każdym z dwóch etapów badania.

1. Badanie ilościowe

Praca nad stworzeniem przejrzystej i czytelnej ankiety elektronicznej (zwłaszcza dla osób nieposługujących się płynnie Internetem) oraz nad konsultacją całości narzędzi badawczych trwała od września do grudnia 2012 roku. W ankiecie zadawaliśmy pytania, na które można było odpowiedzieć, podając dane liczbowe lub poprzez wskazanie odpowiedzi w pytaniu zamkniętym. Ankieta obejmowała 36 pytań (dokładna liczba pytań, na które dana osoba miała odpowiedzieć, zależała od poprzednich odpowiedzi) i została opracowana tak, żeby jej wypełnienie nie zajmowało więcej niż 20 minut.

Konstrukcje ankiety elektronicznej i jej funkcjonalność konsultowaliśmy w ramach pilotażu z różnorodną grupą ekspertów i ekspertek oraz interesariuszy i interesariuszek. Na etapie konstrukcji pytań do ankiety konsultowaliśmy się z Biurem Edukacji Miasta st. Warszawy i WCIES. Zadaniem specjalistek, związanych z tymi instytucjami, była weryfikacja i sprawdzenie ankiety pod kątem jej zawartości merytorycznej, w tym dokładności i rzetelności sformułowanych pytań, poprawności odwołań prawnych, które były dostępne do wglądu w specjalnych okienkach w

odpowiednich miejscach w ankiecie, a także pod względem spójności zawartych w badaniu sformułowań językowych z tymi, które są używane przez osoby pracujące w szkołach²³.

Następnie ankietę została przygotowana w formie elektronicznej, której przystępność i czytelność w ramach pilotażu sprawdzaliśmy z przedstawicielkami szkół, będących grupą docelową badania. Miały one wówczas szanse przedstawić uwagi przede wszystkim na temat funkcjonalności narzędzia, ale także na temat zawartości merytorycznej ankiety. Potrzebny był drugi etap konsultacji, ponieważ znacząca część grupy odbiorców i odbiorczyń ankiety elektronicznej nie ma rozwiniętych umiejętności płynnego poruszania się w Internecie. Ankietę została opracowana tak, żeby maksymalnie przystępnie poprowadzić osobę wypełniającą przez kolejne tematy i pytania. Badanie zawierało funkcje dynamiczne, w tym rozwijaną kafeterię odpowiedzi oraz pojawiające się okienka z dodatkowymi informacjami, pomagające sprawnie wypełnić ankietę.

Ankieta była dostępna na dedykowanej stronie internetowej od stycznia do marca 2013 roku. Kierowaliśmy ją do dyrektorów i dyrektorek szkół lub też osób wyznaczonych przez dyrekcję szkoły, przy czym miejsce na podanie informacji o osobie wypełniającej zostało umieszczone na końcu ankiety. Zaproszenie do udziału w badaniu skierowaliśmy do ponad 2000 placówek oświatowych w całym kraju, które przyjmowały dzieci niebędące obywatelami lub obywatelkami Polski i dzieci, nieznające polskiego lub znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Dobór szkół do badania został dokonany na podstawie danych SIO, aktualnych na rok szkolny 2012-2013²⁴.

W celu zwiększenia liczby wypełnionych ankiet wysłaliśmy do wszystkich szkół pocztą elektroniczną oficjalne pismo, informujące o badaniu i zawierające link do strony internetowej, na której umieszczono ankietę. W toku pracy nad rejestracją spływających ankiet, szkoły, które nadesłały niekompletne ankiety lub szkoły, które w ogóle nie odpowiedziały na ankietę, zostały dodatkowo zaproszone do badania drogą telefoniczną. Ponadto informacja o badaniu wraz z linkiem do ankiety rozpowszechniały takie instytucje jak Kuratoria Oświaty, Związek

²³ Np. w przypadku pytania o sposoby pomagania dzieciom w nauce polskiego poza dodatkowymi, bezpłatnymi zajęciami przewidzianymi w ustawie o systemie oświaty wypracowano sformułowanie, które ujmuje dobrowolną pracę nauczycieli i nauczycielek w tym zakresie – „nauczyciele i nauczycielki pomagają we własnym zakresie poza godzinami pracy w szkole”.

²⁴ Jednocześnie z konsultacjami i pilotażem ankiety elektronicznej zespół FRS weryfikował dane z SIO, ponieważ liczne adresy z bazy nie działały. W efekcie dzwoniliśmy lub ręcznie sprawdzaliśmy w Internecie adresy mailowe szkół wykazanych w bazie. Konieczność weryfikacji danych SIO wskazuje na istotny problem rzetelności zbierania tych danych przez władze publiczne.

Nauczycielstwa Polskiego oraz organizacje pozarządowe, współpracujące ze szkołami, przyjmującymi dzieci cudzoziemskie. Na stosunkowo dużą liczbę odpowiedzi od odbiorców i odbiorczyń ankiety elektronicznej – otrzymaliśmy 234 wypełnione ankiety, które zakwalifikowaliśmy jako kompletne i wiarygodne – niewątpliwie wpłynęło wsparcie tych instytucji.

Celem części ilościowej badania było zebranie maksymalnej liczby odpowiedzi od szkół, które przyjmują dzieci cudzoziemskie i dzieci, nieznające języka polskiego lub znające go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki w szkole. Ze względu na konstrukcję badania oraz na liczne problemy z danymi wyjściowymi (tzn. niska rzetelność danych SIO) zdawaliśmy sobie sprawę, że nie uzyskamy całościowego lub reprezentatywnego oglądu tego, w jakim stopniu szkoły korzystają z przepisów dotyczących dodatkowych zajęć lekcyjnych z polskiego i na jakim poziomie realizowane są te zajęcia. Badanie miało dać wgląd w to, czy szkoły, które mogą korzystać z możliwości stworzonych przez aktualne przepisy, faktycznie to robią i w jaki sposób oraz czy zdarza się, że w ogóle z tego nie korzystają i dlaczego. Na podstawie danych zebranych w ankiecie elektronicznej wybraliśmy interesujące nas szkoły, których przypadki bardziej szczegółowo przeanalizowaliśmy w części jakościowej badania.

2. Badanie jakościowe

W części jakościowej badania przeprowadzone zostały indywidualne wywiady pogłębione (oparte na wcześniej opracowanych scenariuszach) z przedstawicielami i przedstawicielkami pięciu szkół wybranych na podstawie informacji przekazanych FRS w ankiecie elektronicznej podczas pierwszego etapu badania. Ze względu na to że większość wypełnionych ankiet spłynęła ze szkół w województwie mazowieckim (z 234 wypełnionych ankiet 101 pochodziła ze szkół z województwa mazowieckiego, co stanowi 43% i jest zbieżne z rozmieszczeniem uczniów i uczennic cudzoziemskich w Polsce) podjęliśmy decyzję, aby w części jakościowej badania skupić się na wybranych szkołach z tego województwa.

Do badania jakościowego dokonano celowego doboru szkół, uwzględniając ich wielkość, liczbę uczniów cudzoziemskich, sposób realizacji nauczania języka polskiego, położenie (w Warszawie lub poza) oraz stopień edukacji (podstawowy, gimnazjalny, ponadgimnazjalny). Ostatecznie pięć szkół zgodziło się uczestniczyć w części jakościowej badania: w tym dwie szkoły spoza Warszawy – jedna szkoła podstawowa i jeden zespół szkół (tzn. szkoła podstawowa i gimnazjum) – oraz trzy szkoły z Warszawy (dwa gimnazja i jedno liceum ogólnokształcące). Szkoły

w próbie badawczej różniły się pod względem wielkości (tzn. liczby uczniów i uczennic ogółem), krajów pochodzenie i statusu prawnego dzieci cudzoziemskich i ich liczby w stosunku do całej populacji szkoły, deklarowanego w ankiecie sposobu realizacji dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego, wielkości miejscowości. Mimo iż wszystkie leżały w województwie mazowieckim, to jako próba prezentowały kompleksowy wgląd zarówno w różne sposoby i warunki realizacji przepisów przez szkoły, jak i czynników, które szkoły biorą pod uwagę lub które na szkoły wpływają przy organizacji dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego.

W każdej z pięciu szkół przeprowadzono wywiady z co najmniej trzema respondentami i respondentkami: z osobą pełniącą funkcję dyrektora szkoły; z osobą prowadzącą dodatkowe bezpłatne zajęcia lekcyjne z języka polskiego, realizowane w oparciu o przepisy ustawy, oraz z nauczycielem czy nauczycielką przedmiotu nauczania w ramach podstawy programowej. Opracowaliśmy trzy różne scenariusze profilowane dla każdego z tych trzech typów respondentów, żeby uwzględnić różne role przedstawicieli i przedstawicielek w szkole, zakres ich odpowiedzialności wobec dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego oraz charakter relacji łączącej ich z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi i związaną z tym wiedzę o sytuacji dzieci cudzoziemskich w szkole. Łącznie w części jakościowej badania przeprowadzono 15 wywiadów. Średni zakładany czas trwania wywiadu wynosił 45 minut. Łącznie zebrano blisko 10 godzin nagrań materiału badawczego.

Cała część jakościowa badania, od doboru próby i zapraszania szkół do udziału w badaniu po przeprowadzenie wywiadów i ich analizę, została wykonana od stycznia do maja 2014 roku. Podobnie jak w przypadku ankiety elektronicznej, narzędzia badawcze do części jakościowej badania też przeszły pilotaż. W ramach pilotażu zbadano dwie dodatkowe szkoły w Warszawie, mające różne doświadczenie z przyjmowaniem dzieci cudzoziemskich i dzieci, nieznających języka polskiego lub nieznających go w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki. Sprawdzono też scenariusze wywiadów, przeznaczone dla wszystkich trzech typów respondentów i respondentek. Co więcej, scenariusze do wywiadów zostały skonsultowane z Biurem Edukacji Miasta st. Warszawy i WCIES.

III. WYNIKI BADANIA

1. Analiza danych ilościowych na podstawie próby ogólnopolskiej

Szkół, które przekazały wypełnione ankiety, było łącznie 234. Szkoły te różniły się ze względu na:

- Typ: ankiety wypełniły szkoły podstawowe (129), gimnazja (50), licea (17), zespoły szkół (10) oraz inne typy szkół (28).
- Wielkość miejscowości: połowa szkół znajduje się w dużych miastach²⁵, a połowa w małych i średnich miejscowościach.
- Rozmiar: łączna liczba uczniów i uczennic w najmniejszej szkole w badaniu wynosiła 26 (szkoła podstawowa w powiecie lubelskim), największa szkoła natomiast liczyła 4 200 uczniów i uczennic (gimnazjum w dużym mieście). Średnia populacja uczniów i uczennic w szkołach ujętych w badaniu to 429.
- Status prawny i obywatelstwo/pochodzenie dzieci nieznających języka polskiego: badane szkoły przyjmowały dzieci o różnym statusie prawnym, w tym dzieci uchodźcze²⁶, dzieci będące w procedurze o nadanie statusu uchodźcy, dzieci cudzoziemskie z innym statusem prawnym (np. zezwolenie na pobyt w Polsce) i dzieci różnego pochodzenia (np. Anglia, Arabia Saudyjska, Armenia, Czeczenia, Francja, Indie, Nepal, Niemcy), a także dzieci z obywatelstwem polskim ale nieznające języka polskiego.
- Liczbę dzieci, nieznających polskiego albo nieznających go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki: do szkoły z największą liczbą dzieci (cudzoziemców i obywateli Polski), nieznających polskiego, uczęszczało 31 takich uczniów i uczennic (szkoła podstawowa w większym mieście). Do 61 szkół uczęszczało po jednym takim dziecku. Średnio w szkołach (146 szkół), które oddały ankiety wykazujące, że uczyły się w nich dzieci nieznające polskiego, było czworo takich uczniów i uczennic.
- Liczbę dzieci cudzoziemskich: szkoły z najmniejszą liczbą dzieci cudzoziemskich przyjmowały jedno dziecko cudzoziemskie (67 szkół), a szkoła z największą liczbą dzieci cudzoziemskich przyjęła 41 takich uczniów i uczennic (gmina w województwie mazowieckim). Średnio w

²⁵ W dalszej części raportu, przez określenie duże miasto lub większe miasto należy rozumieć siedem miast, które według Główny Urząd Statystyczny mają ponad 400 000 mieszkańców i mieszkank (Gdańsk, Kraków, Łódź, Poznań, Szczecin, Warszawa, Wrocław) oraz 10 miast z populacją od 200 000 do 399 999 osób (Białystok, Bydgoszcz, Częstochowa, Gdynia, Katowice, Kielce, Lublin, Radom, Sosnowiec, Toruń).

²⁶ W tekście określenie „dzieci uchodźcze” odnosi się do dzieci, którym nadano status uchodźcy, które mają zgodę na pobyt tolerowany, którym udzielono ochrony uzupełniającej i/lub które korzystają z ochrony czasowej.

szkołach, które wypełniły ankiety, było troje uczniów i uczennic bez obywatelstwa polskiego.

Z 234 szkół, które wypełniły ankietę, do 75% z nich (176 szkół) uczęszczały dzieci, nieposiadające obywatelstwa polskiego w roku szkolnym 2012-2013. Do 62% z nich (146 szkół) uczęszczały dzieci, które nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. 15% ankiet (36) wypełnionych zostało przez szkoły, w których uczyły się dzieci posiadające obywatelstwo polskie i nieznające języka polskiego. Wśród tych szkół, które przyjmowały dzieci, nieznające polskiego albo znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, 7% (11 z 146) nie przyjmowała uczniów i uczennic cudzoziemskich, ale przyjmowała takie dzieci z obywatelstwem polskim (np. dzieci romskie). Poniżej analizujemy dane, dotyczące szkół, deklarujących w ankiecie, że przyjmują dzieci, nieznające języka polskiego lub znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki (czyli 146 szkół). Do szerszego omówienia drugiej kategorii szkół (88 z 234 – czyli 37%), które deklarowały w ankiecie, że nie przyjmują takich uczniów i uczennic, wrócimy na końcu tej części raportu.

W 62% szkół dzieci, które nie znały języka polskiego albo znały go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki, pochodziły z różnych krajów i miały różne statusy prawne. W tabeli poniżej prezentujemy przegląd szkół pod kątem różnorodności społecznej ich uczniów i uczennic.

Tabela 2 Status prawny dzieci, nieznających języka polskiego, w 146 szkołach, przyjmujących dzieci nieznające polskiego w roku szkolnym 2012-2013²⁷				
L.p.	Wg statusu i obywatelstwa dzieci	Liczba szkół	% szkół (146)	Łączna liczba dzieci
1	Szkoły przyjmujące dzieci, nieznające języka polskiego albo znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki	146	100%	564
2	Szkoły przyjmujące dzieci, niebędące obywatelami polskimi	133	91%	489
3	Szkoły przyjmujące dzieci uchodźcze (w tym dzieci, którym nadano status uchodźcy, posiadające zgodę na pobyt tolerowany, którym udzielono ochrony uzupełniającej i/lub które korzystają z ochrony czasowej)	24	24%	139
4	Szkoły przyjmujące dzieci, które są członkami rodziny, ubiegającej się o nadanie statusu uchodźcy	17	11%	130
5	Szkoły przyjmujące dzieci z obywatelstwem polskim	37	25%	80

²⁷ Brzmienie pytania w ankiecie: „Prosimy podać informację o liczbie dzieci uczęszczających do szkoły, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, według ich pochodzenia”. Można było wybrać następujące odpowiedzi: „czeczeńskie, liczba dzieci: [pole tekstowe]; ukraińskie, liczba dzieci: [pole tekstowe]; wietnamskie, liczba dzieci: [pole tekstowe]; chińskie, liczba dzieci: [pole tekstowe]; polskie, liczba dzieci: [pole tekstowe]; o innym pochodzeniu, prosimy określić pochodzenie i liczbę dzieci: [pole tekstowe]; pochodzenie dzieci jest nieznane, proszę podać liczbę takich dzieci [pole tekstowe]”. W ankiecie można było zaznaczyć wszystkie stosowne odpowiedzi.

Prawie jedna trzecia badanych szkół przyjmowała dzieci uchodźcze lub będące w procedurze o nadanie statusu uchodźcy. Co ciekawe, 37 szkół – 25% z badanych – przyjmowało dzieci posiadające obywatelstwo polskie, ale nieznające języka polskiego lub nieznające go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki. Z tych 41 szkół, które przyjmowały dzieci uchodźcze lub dzieci będące w procedurze o nadanie statusu uchodźcy, 8 przyjęło dzieci innego pochodzenia niż czeczeńskie (np. kazachskie, uzbeckie, ukraińskie, syryjskie).

Tabela 3 Pochodzenie dzieci, nieznających języka polskiego, w szkołach, przyjmujących takich uczniów i uczennice w roku szkolnym 2012-2013²⁸				
L.p.	Wg pochodzenia dzieci	Liczba Szkół	% szkół (146)	Łączna liczba dzieci
1	pochodzenie ²⁹ czeczeńskie	24	16%	164
2	pochodzenie ukraińskie	37	25%	75
3	pochodzenie wietnamskie	7	5%	22
4	pochodzenie chińskie	5	3%	6
5	pochodzenie polskie	21	14%	37
6	o innym pochodzeniu ³⁰	103 ³¹	70%	266
7	pochodzenie dzieci jest nieznane	1	0,7%	1

Choć największą grupę dzieci tego samego pochodzenia, nieznających języka polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, stanowiły dzieci czeczeńskie (164 uczniów i uczennic), to grupa takich dzieci w poszczególnych szkołach, biorących udział w

²⁸ Brzmienie pytania w ankiecie: „Prosimy podać informację o liczbie dzieci uczęszczających do szkoły, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, według ich pochodzenia”. Można było wybrać następujące odpowiedzi: „czeczeńskie, liczba dzieci: [pole tekstowe]; ukraińskie, liczba dzieci: [pole tekstowe]; wietnamskie, liczba dzieci: [pole tekstowe]; chińskie, liczba dzieci: [pole tekstowe]; polskie, liczba dzieci: [pole tekstowe]; o innym pochodzeniu, prosimy określić pochodzenie i liczbę dzieci: [pole tekstowe]; pochodzenie dzieci jest nieznane, proszę podać liczbę takich dzieci [pole tekstowe]”. W ankiecie można było zaznaczyć wszystkie stosowne odpowiedzi.

²⁹ Zdecydowaliśmy się na zastosowanie w ankiecie słowa „pochodzenie”, a nie „obywatelstwo”, ponieważ określenie „obywatelstwo” mogłoby być mylące wobec faktycznego stanu w szkołach, np. mogła zostać niewykazana znacząca liczba dzieci pochodzenia czeczeńskiego, które mogą się legitymować paszportem lub innymi dokumentami wskazującymi na obywatelstwo rosyjskie. Tak samo w przypadku dzieci romskich i innych dzieci, które mogą mieć obywatelstwo polskie, ale inne pochodzenie i nie znać języka polskiego. Jednocześnie taka decyzja oznacza, że liczba dzieci z obywatelstwem polskim w tabeli 1 różni się od liczby dzieci pochodzenia polskiego w tabeli 2. Wynika to z tego, że w badanych szkołach uczyły się dzieci, które np. miały pochodzenie polskie, ale obywatelstwo ukraińskie, litewskie, japońskie.

³⁰ W polu „inne pochodzenie” wymieniono (w kolejności alfabetycznej): angielskie, Arabia Saudyjska (sic!), białoruskie, boliwijskie, brazylijskie, bułgarskie, filipińskie, francuskie, gruzińskie, hiszpańskie, Indie, izraelskie, kanadyjskie, kazachskie, kolumbijskie, koreańskie, łotewskie, malezyjskie, mołdawskie, mongolskie, nepalskie, niemieckie, ormiańskie, polsko-japońskie, słowackie, syryjskie, z USA (sic!), uzbeckie.

³¹ Liczba ta też obejmuje szkoły, które nie precyzowały pochodzenia dziecka, ale zaznaczyły, że uczą się w nich dzieci niemające obywatelstwa polskiego.

badaniu, była bardzo zróżnicowana. Badane szkoły przyjęły 486 dzieci cudzoziemskich, z których 368 (wiersze 6-8 i 10-11 w tabeli 2 powyżej) miało pochodzenie inne niż czeczeńskie. Pokazuje to stosunkowo dużą różnorodność społeczną w szkołach w Polsce.

Wśród 146 szkół, w których uczyły się dzieci nieznające języka polskiego, co uprawnia szkoły do wystąpienia do organu prowadzącego o środki na prowadzenie dodatkowych zajęć z języka polskiego³²:

- a. 104 szkoły (71%) wystąpiły do organu prowadzącego o środki. W 101 przypadkach szkołom przyznano fundusze. 3 szkoły w czasie trwania badania czekały na decyzje w tej sprawie.
- b. 2 szkoły (1%) jeszcze nie wystąpiły o takie środki w czasie trwania badania, ale planowały to zrobić (ankieta była wypełniana od stycznia do marca 2013 roku). W jednej szkole sytuacja ta wynikała z tego, że nowy uczeń, będący w procedurze o nadanie statusu uchodźcy, został przyjęty niedawno przed wypełnieniem ankiety; druga szkoła natomiast nie mogła uzyskać zgody od rodzica na zorganizowanie dodatkowych zajęć z języka polskiego dla dziecka.
- c. 10 szkół (6,8%) deklarowało, że nie miało informacji o możliwości występowania do organu prowadzącego o środki na takie zajęcia, z czego 4 były z większych miast (np. Białystok, Gdańsk, Szczecin i Warszawa), a 4 z mniejszych miejscowości.
- d. 30 szkół (20%) nie planowało wystąpić do organu prowadzącego o środki na rok szkolny 2012-2013, z czego 18 w większych miastach, a 12 w mniejszych miejscowościach.

Tabela 4 Przykładowe odpowiedzi na pytanie, dlaczego szkoła nie planuje wystąpić do organu prowadzącego o środki na prowadzenie dodatkowych zajęć z języka polskiego na rok szkolny 2012-2013 (Odpowiedzi cytowane dosłownie z ankiet)³³

³² Brzmienie pytania w ankiecie: „Czy na rok szkolny 2012/2013 Państwa szkoła wystąpiła do organu prowadzącego o środki finansowe na dodatkowe, bezpłatne zajęcia lekcyjne z języka polskiego dla dzieci nieznających polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki?”. Możliwe były 4 odpowiedzi: (1) „Tak, szkoła wystąpiła w terminie (prosimy podać datę w formacie dd.mm.rrrr)”, (2) „Szkoła planuje wystąpić w terminie (prosimy podać datę w formacie dd.mm.rrrr)”, (3) „Nie mieliśmy informacji, że szkoła może występować do organu prowadzącego o środki na takie zajęcia”, (4) „Szkoła nie planuje wystąpić do organu prowadzącego o środki na rok szkolny 2012/2013. Prosimy podać powód”.

³³ Brzmienie pytania w ankiecie: „Czy na rok szkolny 2012/2013 Państwa szkoła wystąpiła do organu prowadzącego o środki finansowe na dodatkowe, bezpłatne zajęcia lekcyjne z języka polskiego dla dzieci nieznających polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki? (Pokaż treść przepisu)”. Możliwe były 4 odpowiedzi: (1) „Tak, szkoła wystąpiła w terminie (prosimy podać datę w formacie dd.mm.rrrr)”, (2) „Szkoła planuje wystąpić w terminie (prosimy podać datę w formacie dd.mm.rrrr)”, (3) „Nie mieliśmy informacji, że szkoła może występować do organu prowadzącego o środki na takie zajęcia”, (4) „Szkoła nie planuje wystąpić do organu prowadzącego o środki na rok szkolny 2012/2013. Prosimy podać powód”. Cytowane pytania pojawiły się w polu tekstowym w odpowiedzi na czwartą opcję w kafeterii.

Odpowiedzi szkół, które otrzymały środki z innego źródła:	Odpowiedzi szkół, które realizują zajęcia samodzielnie, niezależnie od środków:	Odpowiedzi szkół, które wskazują na błędną interpretację przepisów, uprawniających do takich zajęć:
1. „Zajęcia z języka polskiego dla dzieci nieznających polskiego są prowadzone przez nauczycieli w ramach art. 42 Karty Nauczyciela oraz w ramach projektu unijnego”. 2. „Organ prowadzący (spółka) od początku istnienia szkoły przeznaczają fundusze na dodatkowe lekcje języka polskiego dla uczniów obcokrajowców oraz dzieci polskiego pochodzenia powracających z zagranicy”. 3. „Środki na dodatkowe lekcje języka polskiego szkoła otrzymała od Uniwersytetu Jagiellońskiego, o czym poinformowano organ prowadzący”.	1. „Prowadzimy naukę indywidualną z dzieckiem, nie widzimy potrzeby zatrudniania dodatkowych nauczycieli lub prowadzenia dodatkowych zajęć”. 2. „Uczennica objęta jest programem wymiany”. 3. „Nauczyciel prowadzi zajęcia w ramach godzin z art.42 KN”. 4. „Uczeń został zapisany do szkoły tuż przed 1 września 2012 roku. Dodatkowe zajęcia dla ucznia prowadzone są w ramach godz. z art. 42 Karty Nauczyciela” [szkoła w mniejszej miejscowości].	1. „Uczeń słabo zna język polski. Mieszkał całe życie w Syrii, ale ma obywatelstwo polskie, więc w/w ustawa niestety go nie obejmuje” [szkoła w mniejszej miejscowości]. 2. „Dodatkowe środki były zapewnione przez okres 12 miesięcy w poprzednich latach szkolnych” [szkoła w mniejszej miejscowości]. 3. „Uczeń w poprzednim roku szkolnym 2011/2012 korzystał z dodatkowych bezpłatnych zajęć z języka polskiego”.

Ze 104 szkół, które złożyły wniosek do organu prowadzącego o środki na dodatkowe zajęcia z polskiego, 97% (101) przyznano środki, a 3% (3) czekało na decyzje w momencie trwania badania³⁴. Wśród tych szkół, które wnioskowały o przyznanie środków na dodatkowe zajęcia z języka polskiego, 63 zlokalizowane były w większych miastach, a 41 w mniejszych miejscowościach. Z odpowiedzi badanych wynika, że organy prowadzące przyznają środki na tego typu dodatkowe zajęcia.

Żadna szkoła ani placówka nie zadeklarowała, że organ prowadzący nie przyznał środków na tego typu zajęcia. Z uzyskanych odpowiedzi (cytaty w trzeciej kolumnie w tabeli nr 3) wynika jednak, iż szkoły czasem interpretują przepisy ustawy i rozporządzenia w odniesieniu do osób niebędących obywatelami polskimi według stanu prawnego sprzed 2010 roku, kiedy to obowiązywał roczny limit oferowania tego typu zajęć. Według obecnie obowiązującego brzmienia przepisów prawnych, ograniczenie do 12 miesięcy obowiązuje w przypadku dodatkowych zajęć z języka polskiego dla osób będących obywatelami polskimi, ale nie dla dzieci osób niebędących obywatelami polskimi. Ograniczenie 12 miesięcy także obowiązuje w przypadku dodatkowych

³⁴ Brzmienie pytania w ankiecie: „Czy organ prowadzący przyznał Państwu szkole środki finansowe na rok szkolny 2012-2013 na dodatkowe, bezpłatne zajęcia lekcyjne z języka polskiego dla dzieci nieznających polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki?”.

zajęć wyrównawczych z przedmiotów, ale tutaj już dotyczy zarówno osób będących, jak i niebędących obywatelami polskimi.

W ankietach pytaliśmy o liczbę godzin, które zostały przyznane szkołom przez organy prowadzące na dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Liczba przyznanych godzin wahała się pomiędzy 1 a 25. Średnia liczba godzin przyznanych szkołom, biorącym udział w badaniu, wyniosła 4. Większość szkół – 45 ze 101 – którym przyznano godziny, otrzymała środki na 1 lub 2 godziny tygodniowo. 4 z 45 szkół miało powyżej 5 uczniów i uczennic (np. 10, 11, jedna aż 24). Jak widać w tabeli nr 3 poniżej, najczęściej godzin zostało przyznanych szkołom z dużą liczbą dzieci, jednocześnie można zauważyć, że w przypadku szkół z mniejszych miejscowości przyznawana jest mniejsza liczba godzin, nawet jeśli wiele dzieci potrzebuje takich zajęć.

Tabela 5							
Liczba godzin tygodniowo przyznanych szkołom na dodatkowe zajęcia z języka polskiego vs. liczba dzieci nieznających polskiego w szkole ³⁵							
L.p.	łączna liczba dzieci objętych zajęciami	łączna liczba przyznanych godzin	Typ miejscowości		łączna liczba przyznanych godzin	łączna liczba dzieci objętych zajęciami	Typ miejscowości
1	26	5	Mniejsza miejscowość, woj. małopolskie		25	20	Warszawa
2	24	13	Mniejsza miejscowość, woj. mazowieckie		20	5	Warszawa
3	24	2	Lublin		14	7	Warszawa
4	20	25	Warszawa		13	24	Mniejsza miejscowość, woj. mazowieckie
5	20	8	Mniejsza miejscowość, woj. warmińsko-mazurskie		13	7	Mniejsza miejscowość, woj. mazowieckie
6	20	4	Warszawa		12	5	Warszawa
7	15	4	Mniejsza miejscowość, woj. lubuskie		11	6	Mniejsza miejscowość, woj. dolnośląskie
8	11	2	Białystok		10	9	Warszawa
9	10	2	Warszawa		8	20	Mniejsza miejscowość, woj. warmińsko-mazurskie
10	9	10	Warszawa		8	7	Warszawa

³⁵ Brzmienie pytania w ankiecie: „Ile godzin tygodniowo zostało przyznanych przez organ prowadzący na dodatkowe, bezpłatne zajęcia z języka polskiego dla dzieci nieznających polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki?”. Możliwe było wpisanie odpowiedzi w pole tekstowe.

Naszym zdaniem tendencja do przyznawania większej liczby godzin w większych miastach może wynikać z tego, że wielkość miasta wpływa na zasobność organu prowadzącego oraz potencjalnie również na poziom świadomości i/lub znajomość przepisów wśród przedstawicieli i przedstawicielek szkół, że mogą wnioskować o środki na dodatkowe zajęcia z języka polskiego.

Pytaliśmy czy liczba godzin, którą przyznał organ prowadzący, jest wystarczająca w stosunku do realnych potrzeb związanych z obecnością w szkole dzieci nieznających języka polskiego. Z tych 101 szkół, którym zostały przyznane środki na zajęcia³⁶:

- a. 65% (66 ankiet) odpowiedziało, że tak,
- b. 26% (27 ankiet), że nie.

Osiem szkół pozostawiło to pole puste.

Jeśli chodzi o sposób organizacji zajęć, to 76 szkół (ze 101) oferowało zajęcia z języka polskiego w trybie indywidualnym, w 33 szkołach takie zajęcia były organizowane w grupach, a 12 zaznaczyło, że organizuje zajęcia zarówno w grupach, jak i w trybie indywidualnym³⁷. Liczebność grupy wynosiła od 2 do 12 dzieci, średnia liczba dzieci w grupie dla wszystkich badanych szkół wyniosła 4 dzieci. Szkoły organizowały zajęcia na różne sposoby³⁸ (można było zaznaczyć więcej niż jedną opcję):

- a. w świetlicy: 4% (4 szkoły),
- b. w bibliotece: 15% (16 szkół),
- c. w sali dydaktycznej: 83% (84 szkoły),
- d. gdzie indziej: 8% (8 szkół).

Innymi miejscami, w których odbywały się zajęcia, były na przykład: sala informatyczna, gabinet pedagoga, gabinet logopedyczny, sala nauczania indywidualnego oraz sala wyrównywania wiedzy.

³⁶ Brzmienie pytania w ankiecie: „Czy ta liczba godzin, którą przyznał organ prowadzący jest wystarczająca w stosunku do realnych potrzeb dzieci nieznających języka polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki?”.

³⁷ Brzmienie pytania w ankiecie: „W jaki sposób organizowane są dodatkowe, bezpłatne zajęcia lekcyjne z języka polskiego dla dzieci nieznających polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki? Prosimy wybrać wszystkie stosujące się odpowiedzi”.

³⁸ Brzmienie pytania w ankiecie: „Gdzie organizowane są dodatkowe, bezpłatne zajęcia lekcyjne z języka polskiego dla dzieci nieznających polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki?”. Możliwy był wielokrotny wybór odpowiedzi spośród: (1) „w bibliotece”; (2) „w świetlicy”; (3) „w sali dydaktycznej”; (4) „w innym miejscu” – przy tej odpowiedzi dodano pole tekstowe, w którym można było dopisać miejsce.

Obowiązujące przepisy prawne nie precyzują, kto i w jaki sposób oceniać ma stopień znajomości języka polskiego uczniów i uczennic, dla których stwierdza się potrzebę organizacji zajęć z języka polskiego. Przepisy mówią jedynie o tym, na jakiej podstawie należy klasyfikować dziecko do klasy w momencie przyjmowania go o szkoły³⁹. W ramach badania pytano, w jaki sposób szkoły oceniają poziom znajomości języka polskiego wśród dzieci⁴⁰. Sposoby oceniania poziomu znajomości polskiego w 146 szkołach, do których uczęszczały dzieci, nieznające języka polskiego albo znające go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki w szkole, prezentujemy w tabeli poniżej⁴¹.

Tabela 6		
Sposób oceniania poziomu znajomości języka polskiego w szkołach		
L.p.	Wybrana odpowiedź	Liczba odpowiedzi
1	Na podstawie rozmowy z dyrektorem lub dyrektorką	70
2	Na podstawie rozmowy z osobą prowadzącą zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego w naszej szkole	90
3	Na podstawie testu znajomości języka polskiego	44
4	Inaczej	24

Wśród innych sposobów oceniania znajomości polskiego wymieniano najczęściej następujące: „obserwacja dziecka”, „kontakt z nauczycielem wychowawcą”, „informacje od rodziców, rozmowa z pedagogiem/psychologiem, konsultacje z poradnią PP”, „rozmowa z pracownikami ośrodka dla cudzoziemców”.

W 36 szkołach (ze 101 szkół) więcej niż jedna osoba prowadziła dodatkowe zajęcia z języka polskiego, a w przypadku większości szkół, 57 (ze 101), takie zajęcia prowadziła jedna osoba⁴². Zazwyczaj była to polonistka lub polonista – 72% (73 ze 101) albo nauczyciel lub nauczycielka

³⁹ § 2 Rozporządzenia.

⁴⁰ Brzmienie pytania w ankiecie: „W jaki sposób oceniają Państwo poziom znajomości języka polskiego dzieci?”. Możliwe były 4 odpowiedzi: (1) „Na podstawie rozmowy z dyrektorem lub dyrektorką”, (2) „Na podstawie rozmowy z osobą prowadzącą zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego w naszej szkole”, (3) „Na podstawie testu znajomości języka polskiego”, (4) „Inaczej” z pozostawionym polem tekstowym do uzupełnienia informacji.

⁴¹ Brzmienie pytania w ankiecie: „W jaki sposób oceniają Państwo poziom znajomości języka polskiego dzieci? Prosimy zaznaczyć wszystkie te sposoby, które Państwo stosują”. Możliwe odpowiedzi: (1) „Na podstawie rozmowy z dyrektorem lub dyrektorką”, (2) „Na podstawie rozmowy z osobą prowadzącą zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego w naszej szkole”, (3) „Na podstawie testu znajomości języka polskiego”, (4) „Inaczej” z pozostawionym polem tekstowym do uzupełnienia informacji.

⁴² Brzmienie pytania w ankiecie: „Ile osób prowadzi w Państwa szkole dodatkowe, bezpłatne zajęcia lekcyjne z języka polskiego dla dzieci nieznających polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki?”. Liczbę osób można było wpisać w pole tekstowe.

edukacji wczesnoszkolnej – 41% (38 ankiet)⁴³. W 64% (65) osoba ta nie posiadała kwalifikacji w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego (rozumianych jako „na przykład ukończone dodatkowe studia, kursy lub szkolenia”)⁴⁴. W 28 przypadkach (27% ze 101 szkół) szkoły deklarowały, że osoby prowadzące miały odpowiednie przygotowanie i wskazywały najczęściej na studia (dzienne lub podyplomowe) z filologii polskiej (np. „mgr filologii polskiej” albo „UW-M Filologia polska [nie jako obcy]”) lub filologii rosyjskiej. W 14 szkołach według ankiet osoby prowadzące zajęcia miały jednak ukończone kursy, szkolenia lub studia podyplomowe na specjalizacji nauka języka polskiego jako drugiego/obcego, w tym w 5 ankietach osoby te korzystały z kursów/szkoleń oferowanych przez organizacje pozarządowe, 1 z kursów/szkoleń oferowanych przez administrację publiczną (pragniemy tutaj docenić WCIES) oraz 4 z kursów/szkoleń oferowanych przez podmioty uniwersyteckie (np. Polonicum UW lub Glottodydaktyka UW)⁴⁵.

Szkoły też na inne sposoby (niż w ramach art. 94a, ust. 4 ustawy) oferowały uczniom i uczennicom wsparcie w nauce języka polskiego jako obcego/drugiego. W badaniu 60% szkół (88 ze 146) deklarowało, że stosują inne rozwiązania związane z nauką polskiego jako drugiego/obcego, a nie tylko te wynikające z przepisów ustawy o systemie oświaty. Zaznaczone przez szkoły inne sposoby wsparcia nauki języka polskiego prezentujemy w poniższej tabeli.

⁴³ Brzmienie pytania w ankiecie: „Jaką ma specjalność ta osoba (te osoby), która prowadzi w Państwa szkole dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego dla dzieci nieznających polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki?”.

⁴⁴ Brzmienie pytania w ankiecie: „Czy osoba, która prowadzi (osoby, które prowadzą) dodatkowe, bezpłatne zajęcia z języka polskiego w Państwa szkole posiada kwalifikacje w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego (tzn. ukończone dodatkowe studia/kursy/szkolenia)?”.

⁴⁵ Przykłady odpowiedzi z ankiet: „Kurs – nauczanie języka polskiego jako drugiego”; „kurs i egzamin na lektora języka polskiego jako obcego zorganizowany przez Stowarzyszenie Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego „Bristol” w marcu 2000 r., 94-godzinny kurs metodyczny «Jak uczyć polskiego jako obcego. Praca w środowisku wielokulturowym» zorganizowany przez Fundację Obywatelska Perspektywa. w 2012 r.”; „Jak radzić sobie z barierą językową? Nauczanie języka polskiego jako drugiego w szkole. Szkolenie zorganizowane przez Międzynarodowy Instytut do Spraw Migracji (IOM)”; „Kurs nauki języka polskiego jako obcego, który był organizowany przez Stowarzyszenie Vox Humana”; „Polonicum Uniwersytet Warszawski – specjalizacja zawodowa ukończona (w toku – kontynuacja KUL studia doktoranckie)”; „Kurs organizowany przez Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej oraz Mazowieckie Centrum Doskonalenia Nauczycieli – wszyscy nauczyciele”; „Szkolenie «Otwarta szkoła – system wsparcia uczniów migrujących» – realizowany przez ORPEG”; „Kurs doskonalący «Edukacja cudzoziemców - podstawy nauczania języka polskiego jako drugiego» – organizator WCIES”; „1. Kurs uprawniający do nauki języka polskiego jako obcego – Polonijne Centrum Nauczycielskie, 2. Kurs uprawniający do nauki języka polskiego jako obcego – Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie”; „Kurs metodyczny «Jak uczyć języka polskiego jako obcego. Praca w środowisku wielokulturowym»”; „Glottodydaktyka Polonistyczna UW (studia podyplomowe)”; „Edukacja cudzoziemców – podstawy nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego, kurs organizowany przez WCIES”.

Tabela 7 Inne sposoby wsparcia uczniów i uczennic w nauce języka polskiego jako obcego/drugiego (niż w ramach art. 94a, ust. 4 ustawy o systemie oświaty)⁴⁶ Możliwość wielokrotnego wyboru			
L.p.	Sposób wsparcia	Liczba szkół	% w stosunku do ogółu (88 szkół)
1	Nauczyciele i nauczycielki pomagają w ramach tzw. godzin karcianych	64	72
2	Nauczyciele i nauczycielki pomagają we własnym zakresie poza godzinami pracy w szkole	38	43
3	W ramach współpracy z organizacją pozarządową	9	10
4	Inny sposób	18	20

Wśród innych sposobów wymienionych w pozycji nr 4 w powyższej tabeli w ankietach podano:

- a. „W ramach działalności świetlicy szkolnej i profilaktycznej”;
- b. „prowadzimy zajęcia dwujęzycznie metodą głębokiej immersji”;
- c. „zajęcia rewalidacji indywidualnej, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze”;
- d. „Udział ucznia w zajęciach koła teatralnego i wokalnego. Udział w zajęciach terapii pedagogicznej”;
- e. „Dzieci uchodźcze w miarę możliwości kierowane są do klas integracyjnych – jest w nich obecny nauczyciel wspomagający, który pomaga w czasie lekcji”;
- f. „angażując dzieci do projektów realizowanych we współpracy z dziećmi polskimi na terenie szkoły lub poza nią – biorąc udział jako partner we współpracy z organizacjami pozarządowymi i instytucjami lokalnymi”;
- g. „Zajęcia prowadzone w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej prowadzone przez pedagogów i nauczycieli terapeutów”;
- h. „pomoc koleżeńska na zasadzie wolontariatu w świetlicy i pomoc koleżeńska w klasie”;
- i. „założenie dla uczniów cudzoziemskich Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia”.

Pytaliśmy także, czy szkoły wiedzą o sytuacji dzieci, będących w procedurze o nadanie statusu uchodźcy, które poza tym, że mają prawo do zajęć z języka polskiego w szkole, mają też prawo do takich lekcji w ośrodku dla uchodźców⁴⁷ (w przepisach prawnych ośrodki te zwane są ośrodkami

⁴⁶ Brzmienie pytania w ankiecie: „Czy szkoła na inne sposoby (niż w ramach art. 94a, ust. 4 ustawy o systemie oświaty*) oferuje uczniom i uczennicom wsparcie w nauce języka polskiego jako obcego/drugiego?”. Możliwe były 4 odpowiedzi: (1) „Nauczyciele i nauczycielki pomagają w ramach tzw. godzin karcianych. Prosimy podać stanowisko(-a) pracy tej osoby (tych osób): [pole tekstowe]”, (2) „Nauczyciele i nauczycielki pomagają we własnym zakresie poza godzinami pracy w szkole”, (3) „W ramach współpracy z organizacją pozarządową. Prosimy podać nazwę organizacji: [pole tekstowe]”, (4) „Na inny sposób. Jak: [pole tekstowe]”.

⁴⁷ Art. 71, ust. 1 ustawy z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony.

dla cudzoziemców ubiegających się o przyznanie statusu uchodźcy)⁴⁸. Co istotne, z 17 szkół, do których uczęszczały dzieci, nieznające języka polskiego lub znające go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki w szkole i będące członkami rodziny, ubiegającej się o nadanie statusu uchodźcy, tylko 3 wiedziały, czy te dzieci korzystają z dodatkowych, bezpłatnych zajęć z języka polskiego, organizowanych w ośrodku dla uchodźców. 4 szkoły zaznaczyły, że dzieci nie korzystają z takich zajęć w ośrodku, a 9 nie miało takich informacji⁴⁹.

Na koniec wracamy do drugiej kategorii szkół obecnych w ankiecie, czyli do 37% szkół (88 z 234), które zadeklarowały, że nie przyjmują w roku szkolnym 2012-2013 dzieci, nieznających języka polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Ta grupa szkół obejmowała 46 placówek, które przyjmowały dzieci cudzoziemskie (pozostałe 42 szkoły nie przyjmowały takich dzieci). Wśród tych szkół:

- 21 zlokalizowanych było w większych miastach i 25 w mniejszych miejscowościach;
- 20 w woj. mazowieckim, z czego 15 w mniejszych miejscowościach (a 5 w Warszawie), 25 w innych województwach (w tym: 1 w dolnośląskim; 4 w lubelskim; 2 w lubuskim; 3 w łódzkim; 3 w małopolskim; 1 w opolskim; 1 w podlaskim; 1 w pomorskim; 6 w śląskim; 3 w wielkopolskim).
- 16 oferowało dodatkowe zajęcia wyrównawcze z przedmiotów z podstawy programowej⁵⁰ (2 nie wiedziały, że istnieje możliwość organizowania takich zajęć).
- 1 szkoła zatrudniała osobę w charakterze pomocy nauczyciela, władającą językiem kraju pochodzenia dzieci, niebędących obywatelami polskimi⁵¹ (w większym mieście w województwie wielkopolskim – „język angielski” i „język angielski/kultura brytyjska”).
- 2 szkoły organizowały lekcje języka i kultury kraju pochodzenia dzieci, niebędących obywatelami polskimi⁵² (w województwie pomorskim i lubuskim).

⁴⁸ Brzmienie pytania w ankiecie: „Czy dzieci które są członkami rodziny ubiegającej się o nadanie statusu uchodźcy korzystają z dodatkowych, bezpłatnych zajęć z języka polskiego organizowanych w ośrodku dla uchodźców? (art. 71, ust. 1 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony)”.

⁴⁹ Brzmienie pytania w ankiecie: „Czy dzieci, które są członkami rodziny ubiegającej się o nadanie statusu uchodźcy, korzystają z dodatkowych, bezpłatnych zajęć z języka polskiego organizowanych w ośrodku dla uchodźców? (art. 71, ust. 1 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony)”.

⁵⁰ Art. 94a, ust. 4c ustawy o systemie oświaty oraz § 6, ust. 1-3 rozporządzenia.

⁵¹ Art. 94a. ust. 4a ustawy o systemie oświaty. Więcej na ten temat w: N. Kłorek, (2012), *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący, przykład warszawskiego Targówka*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne Rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

⁵² Art. 94a ust. 5 ustawy o systemie oświaty oraz § 8, ust. 1-3 rozporządzenia.

Szkoły te tłumaczyły (odpowiadając na otwarte pytanie „Jakie inne formy wsparcia dla dzieci niebędących obywatelami polskimi i/lub dzieci nieznających polskiego albo znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki oferuje Państwa szkoła w obecnym roku szkolnym (2012-2013)?”), że uczniowie i uczennice, mimo iż nie mają obywatelstwa polskiego, dobrze mówią po polsku (np.: „Osoby niebędące obywatelami polskimi mieszkają w Polsce bardzo długo i znają język polski. W szkole pracuje psycholog i pedagog szkolny, w razie potrzeb służą wsparciem”; „Uczeń uczęszczający do szkoły posiada inne obywatelstwo”; „W naszej szkole wszystkie dzieci – również to jedno – nieposiadające obywatelstwa polskiego – znają bardzo dobrze język polski – nie potrzebują wsparcia tego rodzaju.”; „Urodził się w Polsce, doskonale zna język polski”; „Wobec dziecka nieposiadającego polskiego obywatelstwa (poch. armeńskie) nie zastosowano żadnych działań wpływających na poprawę znajomości języka polskiego (w tym zajęć wyrównawczych, itp.) z tego powodu, iż dziecko urodziło się w Polsce i nie ma problemów”. Z tych 46 szkół przyjmujących dzieci cudzoziemskie, 17 oferowało różne formy wsparcia dla tych dzieci, w tym:

- dodatkowe zajęcia wyrównawcze,
- konsultacje nauczycieli przedmiotów objętych szkolnym programem nauczania,
- koła zainteresowań, koła przedmiotowe.

2. Analiza danych jakościowych

Jak już wspomniano przy omówieniu metodologii, do części jakościowej badania wybrano na podstawie informacji zebranych w ankietach pięć szkół z terenu województwa mazowieckiego. Jakościowa część badania została przeprowadzona w roku szkolnym 2013-2014. Szkoły dobrano celowo, tak aby reprezentowały różnorodną grupę pod względem:

- liczby przyjmowanych uczniów i uczennic, nieznających polskiego lub nieznających go na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki, oraz uczniów i uczennic cudzoziemskich,
- pochodzenia i statusu prawnego tych uczniów i uczennic,
- lat doświadczenia z przyjmowaniem takich dzieci,
- położenia w mniejszych lub większych miejscowościach,
- poziomu zróżnicowania społecznego w społeczności uczniowskiej.

W każdej szkole przeprowadzono wywiady pogłębione z trzema osobami: z dyrektorem lub dyrektorką, z nauczycielem lub nauczycielką, prowadzącymi dodatkowe zajęcia z języka polskiego

jako drugiego/obcego, oraz z nauczycielem lub nauczycielką przedmiotu, mającymi w klasie dzieci nieznające języka polskiego.

Ponieważ w badaniu zapewniono anonimowość zarówno szkołom, jak i poszczególnym respondentom i respondentkom, poniżej przedstawiamy ogólną charakterystykę każdej z pięciu placówek, pozwalającą zrozumieć, jakie doświadczenia i aspekty szkół zostały ujęte w próbie:

1. **Gimnazjum M:** mieści się w większym mieście. Społeczność uczniowska liczy blisko 100 osób, wśród których jest 5 uczniów i uczennic pochodzących z różnych krajów, w tym Kazachstanu, Ukrainy i Wietnamu, będących migrantami ekonomicznymi lub repatriantami. Szkoła przyjmuje dzieci cudzoziemskie, jak powiedziała dyrektor szkoły, „od zawsze”. Z pięciu dzieci cudzoziemskich w szkole z zajęć z języka polskiego korzysta trójka, w tym jedna uczennica z obywatelstwem polskim, repatriantka z Kazachstanu. Dzieci uczą się polskiego w grupach i w trybie indywidualnych zajęć.
2. **Gimnazjum T:** mieści się w większym mieście. Od kilku lat przyjmuje dzieci cudzoziemskie o różnych statusach pobytowych, ale od trzech lat znaczącą liczbę dzieci cudzoziemskich stanowią dzieci uchodźcze i dzieci oczekujące na decyzje w procedurze o przyznanie statusu uchodźcy, w większości pochodzące z Czeczenii i Inguszetii. Do szkoły uczęszcza też dwójka dzieci z Ukrainy. W czasie trwania badania szkoła przyjmowała 15 uczniów i uczennic cudzoziemskich, a cała szkoła liczyła 318 uczniów i uczennic. Z 15 dzieci cudzoziemskich 9 korzystało z nauki języka polskiego.
3. **Liceum O:** położone w miejscowości, liczącej ok. 27 000 mieszkańców i mieszkańek; w czasie trwania badania w szkole było troje dzieci cudzoziemskich (z Mołdawii i Armenii), a w całej wspólnocie uczniowskiej blisko 600 młodych osób. Szkoła nie ma długiego doświadczenia w przyjmowaniu dzieci cudzoziemskich. Zajęcia z języka polskiego prowadzono w poprzednim roku szkolnym (tzn. 2012-2013) dla jednego ucznia z Mołdawii.
4. **Szkoła Podstawowa W:** duża szkoła w małej miejscowości usytuowanej w pobliżu dużego miasta. Wśród całej grupy uczniów i uczennic w tej szkole liczącej blisko 1 000 osób, 43 to dzieci cudzoziemskie, w większości pochodzące z krajów Azji, a także z rodzin polskich, powracających z zagranicy (np. Irlandii), dzieci z małżeństw mieszanych (np. „dziecko polsko-hinduskie”) oraz z krajów takich jak Białoruś, Ukraina i Bułgaria. Dzieci cudzoziemskie w tej szkole są w większości dziećmi migrantów ekonomicznych oraz dziećmi uchodźczymi. Szkoła ma około piętnastoletnie doświadczenie w przyjmowaniu uczniów i

uczennic cudzoziemskich. Na dodatkowe zajęcia z języka polskiego uczęszcza 10 dzieci, wszystkie uczą się w grupach (nie praktykowano zajęć indywidualnych).

5. **Zespół Szkół L:** położony w miejscowości liczącej blisko 4 000 mieszkańców i mieszanek, składa się z podstawówki i gimnazjum. W czasie trwania badania szkoła przyjmowała 30 uczniów i uczennic uchodźczych lub oczekującymi na decyzje w procedurze o przyznanie status uchodźcy. Były to dzieci pochodzące z Białorusi, Czeczenii i Inguszetii, Gruzji oraz Kirgistanu. Wszystkie 30 dzieci korzystało z dodatkowych zajęć z języka polskiego. Cała społeczność uczniowska liczyła 468 dzieci. Szkoła ma doświadczenie w przyjmowaniu dzieci cudzoziemskich od co najmniej 10 lat.

a) Finansowanie dodatkowych zajęć z języka polskiego i współpraca szkoły z organem prowadzącym

Wszystkie badane szkoły wystąpiły do organu prowadzącego o bezpłatne dodatkowe godziny lekcyjne z języka polskiego w roku szkolnym 2012-2013 oraz w roku szkolnym 2013-2014 (z wyjątkiem Liceum Ogólnokształcące O, które nie wystąpiło o środki w roku 2013-2014) i wszystkim wnioskującym szkołom organy prowadzące przyznały środki na prowadzenie takich zajęć. Wszystkie szkoły potwierdziły, że wnioskowanie do organu prowadzącego o dodatkowe godziny zajęć z języka polskiego jest szybką procedurą, a wnioski szkół są rozpatrywane raczej pozytywnie. Na przykład dyrektor Liceum O wystąpił:

(...) do organu prowadzącego, do wydziału edukacji. No i zostało przyznane. (...) wszystko było tak, że od początku roku były te zajęcia” [3D]⁵³.

Natomiast w przypadku tych szkół, które przyjmowały dużo dzieci, będących w procedurze o nadanie statusu uchodźcy, wnioskowanie o te godziny, choć było prostym zadaniem pod względem formalności procedury i ze względu na przychylność i wyrozumiałość organu prowadzącego w stosunku do szkoły i dzieci, okazało się jednak zadaniem trudnym ze względu na dużą i trudną do przewidzenia liczbę dzieci, które potrzebowałyby takich zajęć. Te szkoły, które od wielu lat przyjmują dzieci, potrzebujące wsparcia w nauce języka polskiego, na początku

⁵³ W dalszej części raportu cytatom z wywiadów przypisano sygnatury. Pierwsza cyfra sygnatury odnosi się do szkoły (1 – Gimnazjum M; 2 – Gimnazjum T; 3 – Liceum Ogólnokształcące O; 4 – Szkoła Podstawowa W; 5 – Zespół Szkół W), zaś litera oznacza funkcję respondenta lub respondentki w danej szkole (D – dyrektor, P – nauczyciel polskiego, N – nauczyciel innego przedmiotu, G – pedagog). Wypowiedzi respondentów i respondentek poddane niezbędnej redakcji językowej, zachowują brzmienie z wywiadów.

korzystały z innych rozwiązań niż te oparte na przepisach ustawy o systemie oświaty. Przykładowo dyrektor Gimnazjum T tłumaczył:

To znaczy, przyznam się szczerze, że od samego początku (...) dla mnie to była też niespodzianka, rzecz której normalnie nie robiliśmy. (...) bardzo nam pomogła [współpraca z organizacją pozarządową], bo dostaliśmy na początku osobę, która dla nich prowadziła takie zajęcia i na początku (...) dostałem tutaj dziewczynę do pracy, która była opłacana przez [tę organizację], natomiast prowadziła tutaj u mnie zajęcia. Wypadło to całkiem fajnie, robiła to z dużym wdziękiem i wiedzą ogromną. I to działało. Natomiast, gdy ten program po roku się skończył, byłem już na tyle zorientowany w przepisach, bo wiem co nam przysługuje ustawowo, że przystąpiłem do organu prowadzącego i mam tych godzin dziesięć tygodniowo (...) [2D].

Podobnie było w Zespole Szkół L:

(...) to było tak, że jakby sukcesywnie ta liczba godzin delegowanych dla cudzoziemców się zwiększała. Najpierw było tak, że jedna z nauczycielek języka polskiego, która ukończyła studia podyplomowe nauczania języka polskiego jako obcego, uczyła te dzieci. Takie dwie godziny języka polskiego były. Potem się okazało, że to jest niewystarczające, że tak naprawdę te dzieci potrzebują więcej porcji takich zajęć. Potem mieliśmy pół etatu świetlicowego, potem ja wystąpiłam wreszcie do organu prowadzącego. To się robi po prostu przez arkusz organizacyjny, przedtem trzeba iść do pani burmistrz i uzasadnić taką potrzebę, ale ponieważ organ jest przyjaźnie nastawiony do szkoły i też rozumiejący potrzeby szkoły, jeśli chodzi o kwestię cudzoziemców, to uzyskałam zgodę [5D].

Tymczasem mimo przyjmowania uczniów i uczennic nieznających polskiego od około 15 lat, Szkoła Podstawowa W od niedawna realizuje zajęcia w oparciu na przepisach z ustawy o systemie oświaty:

(...) te lekcje języka polskiego to są od niedawna, są dopiero od czterech lat. To ja to wprowadziłam, za mojej kadencji. Nie były wcześniej praktykowane, dodatkowe lekcje języka polskiego dla dzieci cudzoziemskich [4D].

Dyrektorka Szkoły Podstawowej W polega na opinii nauczycieli i nauczycielek przy wnioskowaniu do organu prowadzącego o godziny na dodatkowe zajęcia z języka polskiego:

to jest w ten sposób, że na początku roku po prostu nauczyciele, kiedy dostają wychowawstwo i mają pod swoją opieką właśnie dziecko cudzoziemskie faktycznie,

sami rozpoznają [czy wymaga ono wsparcia językowego] albo inni nauczyciele, uczący to dziecko, wskazują, że istnieje ta bariera komunikacyjna. I piszą do mnie wnioski o przyznanie takich godzin, natomiast ja to sumuję i występuję do organu prowadzącego o przyznanie tych godzin. Na podstawie, wiadomo, tego artykułu 94a ustawy o oświacie [4D].

Respondenci i respondentki wskazywali i wskazywały na dobre relacje z organem prowadzącym oraz podkreślali i podkreślały, że czują wsparcie, także dzięki elastycznemu podejściu do spełniania potrzeb, związanych z oferowaniem dodatkowych zajęć z języka polskiego. Na przykład w Gimnazjum T zdarzyło się, że uczeń przybył do szkoły już po zatwierdzeniu arkusza organizacyjnego⁵⁴, ale godziny zostały przyznane, dzięki czemu zajęcia można było prowadzić od początku roku szkolnego. Jak opowiadała dyrektorka Gimnazjum T:

Największym problemem jest to, ile prawdopodobnie będzie dzieci czeczeńskich, bo tego nie wiemy nigdy. Natomiast organ prowadzący pozostawia mi pewną swobodę i klasy mogą sobie robić ciut mniejsze. Jeśli ktoś dochodzi, to mogę go spokojnie dołączyć.. Żeby nie robić takiej sytuacji, że mam na przykład 28 osób w klasie, dokładam 2 czy 3 czeczeńskie i mam 31, no i zaczyna się problem z prowadzeniem zajęć. Stąd jest pewna swoboda, ale są to rzeczy, nie ukrywam, na pograniczu prawa. Tutaj procentuje po prostu dobra wola naszego urzędnika czy burmistrza, bo są na tyle otwarci, że wiedzą ile to dla mnie problemów (...) [2D].

Dyrektorka Gimnazjum M przekazywała również do organu prowadzącego dokumenty dotyczące dzieci, ich sytuacji, statusu, znajomości języka polskiego itp.:

(...) na początku przekazywałam również kopię dokumentów, mówiących o tym, że to jest osoba, która pochodzi właśnie z Ukrainy czy z Białorusi, że posługuje się dokumentami, żeby uwiarygodnić, że ten język rosyjski jest im bardziej znany niż polski. Generalnie rzecz biorąc organ prowadzący ma zaufanie, że ja ich nie naciągam. Ja mam dokumenty i argumentuję, że na przykład dziecko przyjechało z Kazachstanu i potrzebuje pomocy w języku polskim czy że dziecko przyjechało

⁵⁴ Zgodnie z § 10 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 21.05.2010 w sprawie ramowych statutów publicznych przedszkoli i publicznych szkół (Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624) arkusz organizacyjny szkoły określa szczegółową organizację nauczania, wychowania i opieki w danym roku szkolnym. Opracowywany jest przez dyrektora szkoły do 30 kwietnia każdego roku, a zatwierdzany przez organ prowadzący szkołę do 30 maja danego roku.

z Wietnamu i nie mówi w ogóle po polsku, no i że pomoc jest potrzebna. Do tej pory nie spotkałam się w ogóle z odmową [1D].

Trzeba podkreślić, że choć na ogół szkoły dobrze oceniały współpracę z organami prowadzącymi, to wnioskowały o minimalny wymiar godzin z języka polskiego, przewidzianych w przepisach. Większość respondentów i respondentek uważało, że 2 godziny tygodniowo dodatkowych zajęć z języka polskiego, wymiar obecnie najczęściej przyznawany przez organy prowadzące, nie wystarcza do tego, aby dzieci mogły nauczyć się języka polskiego na tyle dobrze, żeby korzystać z nauki w szkole. Dyrektor z Gimnazjum T:

Mam tych godzin dziesięć tygodniowo (...) to znaczy, to jest taka liczba, która odpowiada na liczbę dzieci, które mam w szkole. Powinno to być może trochę bardziej, bym powiedziała, liberalne. I wiadomo, że organ prowadzący musi za to zapłacić i że oświata boryka się z problemami finansowymi [2D].

W dodatku poza zajęciami z języka polskiego, realizowanymi w oparciu na przepisach z ustawy o systemie oświaty i ze środków przyznanych przez organ prowadzący, wszystkie szkoły w badaniu oferowały też inne wsparcie w nauce polskiego, na przykład (odpowiedzi z ankiet wypełnianych przez szkoły):

- „nauczyciele i nauczycielki pomagają w ramach tzw. godzin karcianych”;
- „nauczyciele i nauczycielki pomagają we własnym zakresie poza godzinami pracy w szkole”;
- „zajęcia prowadzone w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej prowadzone przez pedagogów i nauczycieli terapeutów”;
- „angażując dzieci do projektów realizowanych we współpracy z dziećmi polskimi na terenie szkoły lub poza nią – biorąc udział jako partner we współpracy z organizacjami pozarządowymi i instytucjami lokalnymi”.

Ograniczenia finansowe były zatem dotkliwe dla szkół i miały wpływ na liczbę godzin zajęć oferowanych w ramach przepisów dotyczących dodatkowych zajęć z języka polskiego dla dzieci nieznających języka polskiego lub znających go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki. Duże wsparcie szkoły otrzymywały od organizacji pozarządowych, zazwyczaj jednak było ono ograniczone czasem trwania określonych projektów.

b) Diagnoza znajomości języka polskiego

W wypowiedziach respondentów i respondentek wyraźnie wybrzmiała kwestia oceniania potrzeb uczniów i uczennic pod względem nauczania języka polskiego. We wszystkich szkołach

ujętych w części jakościowej badania poziom znajomości polskiego oceniano na etapie przyjmowania dziecka do szkoły na podstawie rozmowy z dyrektcją i z osobą prowadzącą dodatkowe zajęcia z języka polskiego. W przypadku szkół przyjmujących dzieci, mieszkające w ośrodkach dla uchodźców, były też przeprowadzane rozmowy z przedstawicielami czy przedstawicielkami ośrodków na temat poziomu znajomości polskiego. Jedna szkoła brała pod uwagę też informacje uzyskane od rodziców dziecka.

Wyraźnie wybrzmiał fakt, iż nie ma spójnego systemu klasyfikacji dzieci do klasy, a taka podstawowa rzecz jak egzamin lub test oceniający poziom znajomości polskiego, który mógłby w jakimś stopniu zestandaryzować proces przyjmowania i przypisywania dzieci, nieznających polskiego, do klas nie istnieje.

Z wypowiedzi badanych wynika, iż szkoły nie diagnozują znajomości języka polskiego, nawet w przypadku gdy dziecko w jakimś stopniu włada językiem polskim. Szkoły nie określają poziomu znajomości języka ucznia czy uczennicy, co pomogłoby im przygotować adekwatne do tego poziomu wsparcie w nauce języka. Nauczyciele i nauczycielki badanych szkół nie mieli i nie miały wiedzy o istnieniu narzędzi, pozwalających ocenić stopień znajomości języka, a, jeżeli zetknęli i zetknęły się z takimi narzędziami, uważali je za nieodpowiednie dla dzieci ze względu na to, że przygotowane były z myślą o osobach dorosłych. Nauczycielka w Liceum O nie przeprowadza testu pozwalającego na ocenę poziomu znajomości języka polskiego, wychodząc z założenia, że w sytuacji, gdy poziom ten nie był wysoki, „badanie nic by nie przyniosło” [3P]. Także w Gimnazjum T nie stosowano zestandaryzowanych metod, a raczej opierano się na własnym wyczuciu i ocenie:

No muszę się zorientować. (...) No... wychodzi to w mowie. Czy umie czytać czy nie.

Przeważnie zaczynamy właśnie od pisanie i czytania [1P].

Do tej pory nie prowadziliśmy takich oficjalnych [testów], żeby sprawdzić na początku i na końcu, żeby taką diagnostykę wprowadzić. Nie, tego nie robimy [1D].

W Gimnazjum T, mimo wiedzy o istnieniu narzędzi do oceny stopnia znajomości języka polskiego, w praktyce ich nie stosowano, uznając, że nie są dostosowane do wieku dzieci. Jak tłumaczyła dyrektcja:

Przyznaję, że sytuacja jest na tyle specyficzna, że [poziom znajomości języka oceniamy] na zasadzie prostej rozmowy. Taki bezpośredni obraz, czy dziecko, jak się do niego mówi, rozumie. Kwestia jest też tego, że pani [imię nauczycielki] bardzo się stara – artykulacja, wolniejsze mówienie. To powoduje, że te dzieciaki wiedzą co nieco z tego języka, łatwiej to wychwytyją. A język polski wbrew pozorom nie jest prosty dla

cudzoziemców. Gramatyka jest bardzo skomplikowana. Poziom tych dzieci, niestety, to co mówiłem, jest na początku raczej zerowy, stąd z podziałem raczej nie ma problemu. Nie ma także potrzeby jakichś konkretnych narzędzi. Pewnie, że są dostępne, zresztą, tak jak mówiłem, i [nazwa organizacji pozarządowej], i mnóstwo innych organizacji, z którymi współpracujemy, mogą nam pomagać udostępniając książki czy różnego rodzaju instrukcje. Tylko, tak jak mówię, myślę, że to by się sprawdziło na etapie ludzi dorosłych, co najmniej już w szkole średniej, już po gimnazjum, a może i na studiach [2D].

Jednocześnie z wypowiedzi respondentów i respondentek wyraźnie wynika, że dzieci nie dość, że mają różne poziomy znajomości polskiego, to także mają różne potrzeby co do znajomości języka polskiego. Skala potrzeb, wynikająca z wypowiedzi badanych, obejmuje co najmniej:

- dzieci ze znajomością polskiego na poziomie tzw. zerowym;
- dzieci które przyjechały do Polski niedawno i pochodzą z rodzin, w których nikt nie zna języka polskiego,
- dzieci, które miały kontakt z językiem lub mają kontakt z językiem w domu rodzinnym, potrzebują jednak lekcji języka ze względu na specyfikę nauczania w szkole;
- dzieci, które od pewnego czasu mieszkają w Polsce i poznają tutejszy język lub aktywnie uczą się go w szkole, ale ich poziom znajomości polskiego nie wystarcza do skutecznej nauki w szkole.

Dyrektorka Gimnazjum M dobrze podsumowuje różne potrzeby i cele związane z nauką polskiego:

Uczeń z trzeciej klasy korzysta drugi rok [z dodatkowych zajęć z języka polskiego] i szczególnie było to podyktowane tym, że ma egzaminy. Chodziło o to, żeby przed egzaminami trochę przyłożył się do języka polskiego, bo inaczej, nie rozumiejąc znaczenia słów, nie mógłby odpowiadać na pytania nie tylko z polskiego, ale też inne. Dziewczynka, która przyjechała z Kazachstanu, korzysta z zajęć też od września, ale u niej w domu mówią po polsku, więc to bardziej takie wyszlifowanie [języka] (...) przyzwyczajenie się do polskiego, którego się obecnie w Polsce używa, a nie posługiwanie tym, którego oni w rodzinie używają od pokoleń. Natomiast Wietnamczyk jest na etapie porozumiewania się w języku polskim, trochę czyta, trochę pisze, no ale on się uczy polskiego tak naprawdę dopiero z pół roku [1D].

Dyrektorka Szkoły Podstawowej W podobnie widzi różne czynniki, które wpływają na potrzeby nauki języka u ucznia czy uczennicy:

Są takie dzieci, które dobrze się posługują językiem polskim, mimo iż w domu rodzice porozumiewają się w języku obcym. Nauczyły się tego w przedszkolu. Są dzieci, które średnio, jakoś tam trochę, rozumieją. Czasami jest tak, że w rodzinie już jest starsze rodzeństwo, które uczy się w polskiej szkole. Ale są też takie dzieci, które dosłownie z dnia na dzień przyjeżdżają do Polski i nie znają ani słowa po polsku. One po prostu lądują samolotem i nawet dosłownie w tym samym dniu rodzice przychodzą zapisać je do szkoły (...). Często też spotykamy się z czymś takim, że rodzice sami dokładają starań, żeby dzieci czegoś się nauczyły. Spotykamy się z przypadkami takimi, że np. jak dziecko przyjedzie w wakacje, to organizują prywatnie naukę języka polskiego [4D].

Dyrektor Liceum O tłumaczył, że po przyjęciu ucznia nieznającego polskiego szkoła od razu wystąpiła do organu prowadzącego i zostały jej przyznane godziny dodatkowych zajęć z języka polskiego, ale:

(...) już pod koniec roku zorientowaliśmy się, że język to nie jest u niego największa bariera, raczej inne umiejętności, po prostu takie wiedzowe, tutaj są problemy [3D].

Żadna szkoła nie stosuje jednak narzędzia umożliwiającego ocenę i diagnozę poziomu znajomości języka polskiego oraz potrzeb nauki tego języka u konkretnego ucznia czy uczennicy. Jak przyznała Dyrektorka Gimnazjum M: „trzeba by było pewnie jakieś specjalistyczne badania zrobić (...)” [1D].

Szkoły nie stosowały także metod oceny bieżących postępów uczniów i uczennic w opanowaniu języka polskiego ani nie diagnozowały poziomu wiedzy uczniów i uczennic na zakończenie określonego okresu uczęszczania na dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Potrzeba takiej oceny pojawiła się jednak w wywiadach. Stosowano tylko ocenianie ustne, a najczęściej nie miało ono charakteru systematycznego oraz przekładającego się na planowanie dalszej nauki. W Gimnazjum M:

Wychodzi, czy wiedzą czy nie wiedzą. Oni szybko robią postępy, bo w domu też z nimi pracują. Także dużo czasu na naukę czytania, pisanie nie poświęcam, dlatego, że oni po prostu chwytają [1P].

Podobnie było w Gimnazjum T:

To znaczy, staramy się. Też pani [imię nauczycielki] na podstawie kontaktu z nimi bezpośrednio widzi, czy ktoś szybciej czy wolniej chwytą, i ona jest zorientowana, potrafi wskazać (...), że ten to mówi tak, a ten się bardziej angażuje, bo to też są problemy. Jedni chcą się języka nauczyć, a inni nie do końca [2D].

Oraz w Zespole Szkół L:

Pani [imię] nie ocenia tych dzieci, natomiast to jest tak, że po pierwsze ta nauka i stopień przyswajania, stopień znajomości języka polskiego przekłada się na oceny przedmiotowe. To, co pani [imię] robi, to najwyżej ustne powiedzenie: „Zobacz tu jest lepiej. Tydzień temu jeszcze było tak, a teraz jest tak. Zrobiłeś postęp”. Ale ocen nie ma [5D].

Nauczycielka w Gimnazjum M argumentowała, że takie ocenianie mogłoby być demotywujące, a zajęcia traktowane przez uczniów i uczennice jako kolejny przedmiot do nauczania, a nie wsparcie. Jej zdaniem poprawę ocen z innych przedmiotów można traktować pośrednio jako miernik efektywności dodatkowych zajęć z języka polskiego:

(...) Na tych zajęciach nie są oceniane postępy przede wszystkim dlatego, że to ma pomóc uczniom, a nie być kolejnym przedmiotem do nauczania. To jest forma pomocy i rozwijania języka polskiego, natomiast wprowadzanie oceny za to oznaczałoby... Nie taka pomoc jest potrzebna. Żebym została dobrze zrozumiana (...), w szkole trzeba wiedzieć, co to jest wypracowanie, trzeba przeczytać tekst. Tu mamy udzielić dziecku pomocy, żeby ono szybciej i lepiej to opanowało. Więc jeżeli oni przychodzą na te zajęcia, a przychodzą dobrowolnie, angażują się w to, nie ma co tego psuć ocenianiem. Ocena i tak jest widoczna, bo jeżeli poprawiają oceny z wszystkich przedmiotów, bo więcej rozumieją. I to jest jakby już ocena ich pracy i ich nauczyciela [1N].

W żadnej ze szkół nie stosowano oceny podsumowującej postępy uczniów i uczennic w znajomości języka polskiego po pewnym okresie nauki, nawet w formie certyfikatu/zaświadczenia po zakończeniu okresu korzystania przez nich i przez nie z dodatkowych zajęć. Jednocześnie takie rozwiązanie oceniane było przez badanych jako wskazane.

Ponadto w badaniu starano się zrozumieć, czy szkoły wypracowały sposób na ewaluację dodatkowych zajęć z języka polskiego, w tym efektywność i jakość pracy osoby je prowadzącej. Interesowało nas, w jaki sposób taka ewaluacja była dokonywana i dokumentowana, czy miała charakter sformalizowany czy raczej przeprowadzano ją na podstawie rozmów lub konsultacji ustnych, kiedy była przeprowadzana (okresowo czy raczej na bieżąco lub w razie potrzeby). W badanych szkołach nie wprowadzono systemu ewaluacji zajęć z języka polskiego. Była ona tym bardziej utrudniona, gdy szkoły nie stosowały wstępnej diagnozy i nie monitorowały postępów uczniów i uczennic. Dlatego też trudno o ocenę efektywności sposobu organizacji tych zajęć,

stosowanych metod nauczania itp. Na pytanie, jak powinien wyglądać system nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego, nauczycielka przedmiotu w Gimnazjum M powiedziała:

[Uczeń] powinien po lekcjach przychodzić do nauczyciela, który nie jest jego nauczycielem, no bo ten nie może brać pieniędzy, nawet z tej puli godzin przeznaczonych dla nauczyciela, i po prostu uczyć się regularnie od podstaw wszystkiego [1N].

Badanie wskazuje zatem przede wszystkim na potrzebę podnoszenia świadomości korzyści z monitorowania jakości zajęć oraz na potrzebę przekazania szkołom wiedzy i narzędzi, stosownych do mierzenia jakości prowadzonych zajęć z języka polskiego jako drugiego/obcego. W naszym przekonaniu tematyka ewaluacji jakości tych zajęć jest nierozzerwalnie związana z potrzebą bardziej skutecznego diagnozowania potrzeb uczniów i uczennic co do nauki polskiego oraz monitorowania ich postępów w nauce języka.

c) Organizacja dodatkowych zajęć z języka polskiego

W trakcie badania zebrano także informacje dotyczące sposobu organizacji dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego/drugiego pod względem włączania uczniów i uczennic, potrzebujących tych zajęć, w proces nauczania oraz szerzej we wspólnotę szkolną. Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do potrzeby umieszczenia dodatkowych zajęć z polskiego jako obcego/drugiego w planie lekcji tak, aby dzieci cudzoziemskie mogły w nich uczestniczyć w trakcie dnia szkolnego, a jednocześnie aby spełniały obowiązek obecności na zajęciach z podstawy programowej. Dyrektor Liceum O:

nauczyciel dostosowywał [zajęcia] do planu ucznia, chłopiec nie chodził na religię, czasem miał jakieś tam okienko w środku, więc jeżeli pani mogła, to wtedy się z nim spotykała. No to po prostu było czasem ruchome. W planie zajęcia były umieszczone, żeby chłopiec wiedział, że są stałe terminy, natomiast czasem było to ruchome, w zależności od jego planów [3D].

W Gimnazjum M:

Generalnie jest tak, że nauczyciel z uczniem ustalają terminy. Czasem się udaje to tak zrobić, że jeżeli nauczyciel jest wolny w ciągu dnia, a uczeń ma na przykład zajęcia, powiedzmy, takie w których nie musi uczestniczyć z różnych przyczyn,, na przykład nie chodzi na religię i ma 2 godziny wolne, bo etyka jest w innym terminie, to w tym

momencie wchodzi nauczyciel. Czyli oni terminy tych zajęć uzgadniają między sobą tak, żeby to było najkorzystniejsze dla obu stron [1D].

W Szkole Podstawowej W:

w momencie, kiedy mam przyznane te godziny od organu prowadzącego, przekazuję je konkretnemu nauczycielowi, który jest przygotowany do prowadzenia takich zajęć, który ma już jakieś wypracowane metody pracy, i mówię, że ma ucznia takiego i takiego, z tej i z tej klasy, który jest zobowiązany realizować te dwie godziny języka polskiego i ten nauczyciel sam już dociera do wychowawców, ustala plan zajęć, kiedy, w którym dniu, w której sali, w jakich godzinach itd. Nauczyciel prowadzi oczywiście dziennik zajęć pozalekcyjnych, gdzie dokumentuje obecność, tematy zajęć zrealizowanych i to w ten sposób wygląda [4D].

Dylemat, dotyczący tego, w którym momencie w ciągu dnia najlepiej umieścić dodatkowe zajęcia z języka polskiego, potwierdził też nauczyciel tych zajęć w Liceum O:

Wiadomo, że takie zajęcia nie mogą się odbywać na dziewiątej i dziesiątej godzinie, bo to już jest niedorzeczne i nie przynosi właściwego efektu [3P].

W Szkole Podstawowej W dyrektorka podkreślała, że dokonuje wszelkich starań, aby zajęcia dodatkowe z języka polskiego planowane były na końcu całego dnia szkolnego.

W tym kontekście szkoły wyrażały potrzebę wprowadzenia intensywnych zajęć z języka polskiego dla dzieci, nieznających tego języka, a dopiero po opanowaniu języka polskiego uczniowie i uczennice zaczęliby i zaczęłyby uczestniczyć w lekcjach z przedmiotów nauczania z podstawy programowej. Choć kwestia nauki języka polskiego jako drugiego/obcego była w tych szkołach obecna w różnym stopniu w zależności od proporcji uczniów i uczennic nieznających polskiego w stosunku do pozostałych, to jednak wszystkie szkoły dostrzegały problem w obecnym sposobie przyjmowania takich dzieci do szkoły. Podstawowym problemem jest właśnie konieczność objęcia uczniów i uczennic, nieznających języka polskiego lub znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, obowiązkiem szkolnym bez wcześniejszego okresu przygotowawczego, który obejmowałby przede wszystkim intensywną naukę języka polskiego. Przedstawiciele i przedstawicielki badanych szkół niemal jednogłośnie podkreślali i podkreślały, że najbardziej potrzeba rozwiązania, które by pozwoliło skutecznie i szybko pomóc dzieciom osiągnąć taki poziom znajomości polskiego, aby mogły one faktycznie się uczyć. Potrzeba ta dostrzegalna jest zarówno po stronie samych dzieci, nieznających języka polskiego lub nieznających go w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki, jak i nauczycieli i nauczycielek,

prowadzących zajęcia, w których uczestniczą takie dzieci. Nauczycielka przedmiotu z Gimnazjum M:

Z programu to podejrzewam, że w ogóle nic nie wie, no bo nie jest w stanie ani przeczytać „Zemsty”, ani „Małego Księcia”, ani problematyki zrozumieć tego utworu. No nie zna na tyle języka [1N].

Doświadczenie opisane przez dyrekcję Gimnazjum T jest specyficzne dla szkół, przyjmujących dzieci z ośrodków dla uchodźców, w których to szkołach liczba uczniów i uczennic jest niestabilna:

(...) tutaj jest pewna specyfika, jeśli chodzi o przepływ dzieci pochodzenia szczególnie czeczeńskiego, których mamy zdecydowanie najwięcej. Natomiast sytuacja wygląda tak, że one często przyjeżdżają (...) i tak samo znikają. Bywa to bardzo różnie, bo potrafią zniknąć nam po trzech miesiącach pobytu na miejscu, po pół roku, czasami niektórzy zostają dłużej. I ta ogromna migracja, która tutaj występuje, jest dla nas największym problemem. 80 procent dzieci, nawet chyba więcej, prawie 90, przyjeżdża tutaj bez znajomości języka polskiego [2D].

Podobnie było w przypadku Zespołu Szkół L:

Ta liczba jest zawsze taką liczbą labilną, bo zwykle we wrześniu jest tych dzieci więcej – w wakacje przyjeżdżają do ośrodka i od września są u nas w szkole. W tym roku była taka sytuacja, że mieliśmy tych dzieci ponad czterdzieścioro, 47 czy 46 – jakaś taka to była liczba. W tej chwili sporo z tych dzieci wyjechało, opuściło ośrodek, no i w związku z tym nie uczęszczają do naszej szkoły, bo albo zmieniły miejsce pobytu w Polsce, albo w ogóle wyjechały. Więc mamy około 30 w tej chwili. (...) Rzadko się zdarza, może dwoje, może troje, kilkoro jest takich dzieci, które mają już status, których rodzice mają status uchodźcy, natomiast najczęściej to są ludzie, którzy przebywają w procedurze i tak naprawdę oni też do końca nie wiedzą, jak długo tutaj będą [5D].

Ale nawet szkoły z mniejszą liczbą dzieci, nieznających polskiego, miały wątpliwości co do istniejących możliwości szybkiego nauczania takich dzieci języka polskiego. Respondenci i respondentki aktywnie szukali i szukały, myśleli i myślały nad innymi potencjalnymi rozwiązaniami, które by mogły wesprzeć ich uczniów i uczennice w sprawniejszej nauce języka polskiego jako obcego. Przykładowo nauczycielka języka polskiego jako obcego w Liceum O:

(...) bym jeszcze szukała jakichś dróg innych, żeby usprawnić to [naukę języka polskiego]. I w zasadzie myślałam nawet, żeby go wysłać zwyczajnie na kurs języka

polskiego jako obcego, dodatkowo. I wtedy też w naszych władzach oświatowych, nie wiem, czy oświatowych, raczej samorządowych, by się poszukiwało środków. Co nie jest łatwe (...) [3P].

Pojawiały się nawet opinie, iż uczniowie ci powinni raczej uczęszczać do szkół międzynarodowych, gdzie językiem nauczania jest jakiś język obcy, np. angielski lub gdzie byłaby możliwość porozumiewania się w języku rodzimym ucznia czy uczennicy, a dopiero później kierowania ich do gimnazjum. Nauczycielka przedmiotu w Gimnazjum M na przykład wyraziła taką opinię:

To znaczy przy zajęciach dodatkowych, gdyby takie były realizowane codziennie. Książka dla cudzoziemca na zasadzie, że wykonuje tak jak ten chłopiec po kolei ćwiczenia. Taki program specjalnie napisany dla niego, bo wtedy przezwyciężałby trudności. Ale ja uważam, że on nie powinien w ogóle znaleźć się w gimnazjum. On powinien być w jakiejś obcojęzycznej szkole, żeby mógł się porozumiewać w znanym sobie języku, choćby w języku angielskim. Chociaż też nie za dobrze zna, no ale powiedzmy. Czy w jakimś rodzimym swoim języku, natomiast w gimnazjum może troszeczkę później (...) [1N].

Pojawiały się propozycje wprowadzenia systemu, który polegałby na intensywnych zajęciach z języka polskiego jako obcego (np. w wymiarze 5 godzin dziennie), ale z uczęszczaniem na wybrane lekcje, podczas których uczniowie i uczennice mogliby i mogłyby sprawdzać umiejętności językowe w praktyce – nie tylko w codziennych rozmowach, ale także używając terminologii z konkretnych dziedzin. Jak tłumaczyła nauczycielka dodatkowych zajęć z języka polskiego w Liceum O:

(...) taki młody człowiek po przyjeździe tutaj w zasadzie powinien mieć tylko naukę języka przez rok, a nie że on od razu, nie wiem, wrzucony jest w tę rzeczywistość szkolną. Czyli wtedy tę rzeczywistość szkolną tak wybiórczo traktować, żeby on bywał na lekcjach, ale on, jeżeli klasa ma przewidzianych 8 godzin w ciągu dnia czy 7, czy 6, to on powinien mieć 5 godzin języka polskiego jako obcego. I przychodziłby na wybrane lekcje, żeby sprawdzać te umiejętności w praktyce, nie tylko w takich rozmowach codziennych [3P].

W Gimnazjum T wprowadzono system, polegający na tym, iż uczniowie i uczennice mogli i mogły opuszczać inne zajęcia przedmiotowe i przychodzić jedynie na zajęcia z języka polskiego. Jak tłumaczyła dyrekcja tej szkoły:

Zrobiliśmy tak, jak pani mówiłem. Nie chodzą na wszystkie zajęcia, mogą sobie przyjść z innych zajęć i być na polskim. Ponieważ, tak jak pani mówiłem, nie jest ich tak dużo, żeby ich brak całkiem rozłożyły możliwość uczestniczenia w innych zajęciach. Trzeba zachować ogromną dozę zdrowego rozsądku. Jaki jest sens posadzenia dziecka na języku polskim przez ileś tam godzin, kiedy ono totalnie nic nie rozumie? Pewnie, że samo osłuchiwanie się z językiem jest bardzo ważne, ale oni z tym językiem mają do czynienia na bieżąco, w szkole, w domu [2D].

Także w Zespole Szkół L stosowano praktykę wyłączania dzieci nowo zapisanych do szkoły i nieznających polskiego z zajęć prowadzonych w ramach podstawy programowej i kierowania ich na zajęcia z języka polskiego. Dzieci od jednego do dwóch tygodni uczęszczały na lekcje z takich przedmiotów jak wychowanie fizyczne, plastyka, technika, muzyka i tu kładziono nacisk na adaptację i integrację z klasą. Natomiast podczas takich lekcji jak przyroda dzieci kierowano na zintegrowane zajęcia z języka polskiego jako obcego, ale również z elementami treści z przedmiotów nauczania z podstawy programowej, w szczególności z terminologią danego przedmiotu.

W kontekście zapewnienia intensywnej nauki języka polskiego na początku pobytu w szkołach w Polsce, podkreślano nie tylko trudności związane ze zdobywaniem przez uczniów i uczennice wiedzy z podstawy programowej, ale także możliwości oceny ich postępów w nauce przedmiotów z podstawy programowej. Nauczycielka przedmiotu z Gimnazjum M:

Łagodniejsze kryteria po prostu. W przypadku [imię dziewczynki], która mówi, pisze, czyta, nie oceniam błędów i nie obniżam do dwójki czy do trójki, czy coś takiego. Podkreślam, zaznaczam na czerwono, jak prawidłowo powinna napisać, a oceniam merytorycznie i na ile po prostu ona rozumie ten problem. Natomiast jeżeli chodzi o [imię ucznia], to mnie go w ogóle trudno oceniać., Dla mnie to jest nieporozumienie, on w ogóle nie powinien być w klasie gimnazjalnej. Dla niego to jest cały czas tureckie kazanie [1N].

Respondenci i respondentki zwracali i zwracały również uwagę na rolę kontaktów ze środowiskiem rówieśniczym. Nauczycielka przedmiotu w Liceum O powiedziała:

(...) trzeba by w momencie, kiedy się przyjmuje dziecko do szkoły, sprawdzić naprawdę jego możliwości, czy ten dzieciak nie będzie się na wstępie czuł gorszy i słabszy. Samo wejście do grupy rówieśniczej, czy ja sobie poradzę, to też jest istotne. Czasami ten rok, nawet dwa, dla tego dziecka nie będzie wielkim problemem, jeżeli ono najpierw

troszeczkę mocniej wejdzie w ten język, a dopiero potem zacznie wyższy etap kształcenia. (...) no bo to dziecko czasami nabawia się niepotrzebnego stresu, tak mi się wydaje. Ja patrzę na to, jak ja bym się czuła, to odbierała [3N].

Nauczycielka prowadząca dodatkowe zajęcia z języka polskiego w Liceum O powiedziała:

Czyli przez rok on tak naprawdę powinien być uczyć się bardzo intensywnie języka polskiego, który tutaj był językiem wykładowym. Wiadomo, że ostatecznie matura będzie sformułowana w taki sposób. Także bardzo to było trudne, bo [imię ucznia] jednocześnie nie chciał żadnej izolacji od klasy. Bardzo się cieszył faktem przebywania w tej grupie, to było też dla niego ważne, no chyba jak dla każdego młodego człowieka środowisko rówieśnicze [3N].

Jak wyraźnie widać, według wielu respondentów i respondentek właściwsze niż obecne rozwiązanie polegające na dodatkowych zajęciach z języka polskiego byłoby umożliwienie na początku pobytu w szkole dziecku, nieznającemu języka polskiego, intensywnej nauki języka. Jedna respondentka poparła wnioski z badania Biura Rzecznika Praw Obywatelskich na temat obecności dzieci uchodźczych i cudzoziemskich w szkołach w polskim systemie oświaty⁵⁵. Według niej optymalny model zakładałby 5 godzin zajęć w szkole, przede wszystkim języka polskiego jako obcego, ale też zajęcia o charakterze psycho-edukacyjnym. Okres wprowadzający byłbyby elastyczny, dostosowany do możliwości i postępów danego dziecka. Uczniowie i uczennice dopiero stopniowo byłiby wprowadzani i byłiby wprowadzane w zajęcia z przyrody, chemii, fizyki, geografii czy historii. Respondentka obrazowo porównała obecną sytuację włączania dzieci cudzoziemskich w proces nauczania do sytuacji trafenienia do chińskiej szkoły i konieczności uczenia się historii Chin w języku chińskim. Jako dobrą praktykę można podać przykład rozwiązania, stosowanego w jednej z badanych szkół, polegającego na wprowadzeniu zintegrowanego nauczania zarówno języka polskiego, jak i treści z podstawy programowej. Było to szczególnie cenne w przypadku uczniów i uczennic, przybywających z systemów szkolnych, w których nie uczono pewnych przedmiotów albo były duże różnice programowe. Ważne, że wsparcie to miało charakter kompleksowy i obejmowało także kwestie związane z kulturą organizacyjną szkół w Polsce czy też elementami adaptacji kulturowej.

⁵⁵ Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport RPO, (2013), „Zasada Równego Traktowania, Prawo i Praktyka”, nr 12, Warszawa: Rzecznik Praw Obywatelskich. Dostępny na stronie: www.rpo.gov.pl/pl/content/seminarium-pt-%E2%80%9Ema%C5%82oletni-cudzoziemcy-w-polskim-systemie-o%C5%9Bwiaty.

W badanych szkołach dodatkowa nauka języka polskiego prowadzona była zazwyczaj w salach lekcyjnych, aczkolwiek zdarzały się także sytuacje, że lekcje te prowadzono w innych pomieszczeniach typu świetlica, biblioteka itp. O ile zajęcia te były ujęte w planie zajęć, a pomieszczenie przyznane na te zajęcia na stałe, takie rozwiązanie uznać można za dopuszczalne. Negatywny wpływ na systematyczność i planowość prowadzenia tych zajęć miały jednak sytuacje, gdy nauczyciele i nauczycielki na bieżąco umawiali i umawiały lekcje z uczniami i uczennicami i w związku z tym za każdym razem trzeba było szukać dostępnych pomieszczeń. Jako dobrą praktykę wypracowaną przez jedną ze szkół wskazać należy zorganizowanie specjalnej sali, gdzie były gromadzone materiały do nauki.

Przyznaną liczbę godzin dla każdego ucznia i uczennicy starano się zagospodarować adekwatnie do ich potrzeb. Dwie uczennice, pochodzące z tego samego kraju, którym przyznano po dwie godziny lekcji, połączono w parę i tym samym obie uczęszczały łącznie na 4 godziny zajęć w tygodniu. W przypadku innych uczniów i uczennic takie łączenie uznawano za niecelowe. Dyrekcja Gimnazjum M:

dla każdego ucznia też wystąpiłam o 2 godziny nauczania języka polskiego. W dwóch przypadkach jest to jeden nauczyciel, który ma dwójkę uczniów, w innym przypadku jest inna osoba. Generalnie każde z nich ma nieco inne potrzeby, inny poziom znajomości języka polskiego, co innego trzeba robić i po to te nauczania, jak rozumiem, miały być indywidualne, żeby celować jak najlepiej w potrzeby danego ucznia. Zdarzało się tak, że były dwie koleżanki Białorusinki, obie mówiły po polsku niezbyt dobrze i przyznano im dwie godziny. Został ustalony harmonogram, kiedy one mają przychodzić indywidualnie i nauczyciel na prośbę wyraził zgodę, że mogą przychodzić na zajęcia tej drugiej strony. Czyli podwoiły tę liczbę godzin do czterech i uczestniczyły w nich razem. To było takie trochę elastyczne podejście do zagadnienia. Natomiast jak mamy, powiedzmy, z Ukraińcem i Wietnamczykiem, no to nie jesteśmy w stanie ich połączyć, bo to by nie doprowadziło do niczego dobrego [1D].

Respondentki i respondenci skłaniały i skłaniali się raczej ku elastycznym rozwiązaniom niż sztywnym regulacjom w przepisach, dotyczących sposobu organizacji nauki języka polskiego w kwestiach, dotyczących tego, czy pracować z grupą czy indywidualnie, ile osób powinna liczyć grupa, jaka powinna być intensywność nauki itp. Podkreślano tu przede wszystkim rolę

nauczyciela czy nauczycielki i jego/jej umiejętności dydaktyczne, w tym dostosowania sposobu nauczania do predyspozycji uczniów i uczennic. Dyrekcja w Gimnazjum M:

(...) elastyczność i tak naprawdę od nauczyciela zależy, czy na przykład połączy w grupę 2-3 osoby, które uczą się tego samego języka, są mniej więcej na tym samym poziomie, wykorzystując fakt, że w grupie też się czasami lepiej pracuje niż indywidualnie, a w ten sposób zyskuje się więcej godzin dla każdego z nich. No ale gdybyśmy teraz zaczęli rozważać po kolei, co by było gdyby i wszystkie warianty, jakie mogą zaistnieć w życiu, to obawiam się, że przepisy byłyby strasznie trudne, niezrozumiałe i tak naprawdę zdrowy rozsądek jest chyba najważniejszy. I korzystanie z tego, co mamy [1D].

Informacje o zajęciach z języka polskiego były umieszczane w planie zajęć i starano się dostosowywać je do rozkładu zajęć uczniów i uczennic (w okienkach, w tych dniach, gdy było mniej lekcji, żeby nie przeciążać dzieci).

d) Klasyfikacja dzieci cudzoziemskich do klas

Z tematem oceny znajomości języka polskiego dzieci na etapie zapisywania ich do szkoły wiąże się kwestia klasyfikacji uczniów i uczennic do klas. Większość respondentów i respondentek uważała, że przyjmowanie uczniów i uczennic na podstawie dotychczasowego przebiegu ich kształcenia może powodować niepotrzebny stres wynikający z bariery językowej. Problemy związane z tym, jak najskuteczniej nauczać dzieci języka polskiego, widać od samego początku zapisywania dzieci do szkoły. W Gimnazjum T wszystkie dzieci, które nie znały języka polskiego, niezależnie od wieku kierowane były do klasy pierwszej. Nawet jeżeli kadra szkoły dysponowała informacjami, że uczniowie ci np. uczęszczali do szkoły w Niemczech czy w innym kraju, to ponieważ nie było to udokumentowane, kierowano wszystkich – bez względu na wiek – do klasy pierwszej. Jak tłumaczyła dyrekcja:

(...) nie spotkałam się w historii trzech lat pracy z nimi, żeby ktokolwiek z nich [z uczniów nieznających języka polskiego] miał dokumenty świadczące o ukończonej szkole jakiegokolwiek. Mało tego, trafiają mi się dzieci, które, tak jak mówię, krążą po Unii i na przykład dziecko z Niemiec czy z Rosji, gdzie chodziło do szkoły, przyjeżdża bez papierów. I stamtąd też nie otrzymało żadnego dokumentu, który by świadczył o tym, że na przykład przez pół roku uczęszczało gdzieś pod Wiedniem czy pod Linzem do szkoły jakiegokolwiek tam, na jakimś poziomie. Także przyznam się, że rocznikowo to bywa

bardzo różnie i ciężko jest to ocenić. A w związku z tym, że dzieci przychodzą na zerowym poziomie znajomości języka polskiego, więc wszystkie w 100 procentach dajemy do klasy pierwszej. Bo nie ma to inaczej żadnego sensu. Najpierw musimy dziecko nauczyć języka, żeby rozpocząć jakąkolwiek edukację [2D].

Z kolei w Zespole Szkół L funkcjonowała interpretacja przepisów, zgodnie z którą dzieci należało przyporządkowywać do klas według wieku. Takie rozwiązanie oceniano za niezbyt optymalne w sytuacji, gdy dziecko trafiało po przybyciu do ostatniej klasy w danym cyklu kształcenia i w krótkiej perspektywie musiało podejść do sprawdzianu lub egzaminu. Niskie wyniki przekładać się mogły na zaniżoną samoocenę czy brak motywacji do dalszej nauki. Jak tłumaczyła dyrektora w Zespole Szkół L:

(...) potem,, kiedy te dzieci muszą napisać sprawdzian albo egzamin, a na przykład nie były przez cały cykl edukacyjny w szkole, czyli nie są od czwartej klasy, tylko przyszły na początku szóstej klasy, nie są w stanie w szóstej klasie napisać sprawdzianu. Przepis mówi, żeby przyjmować do klas zgodnie z wiekiem, prawda? I jak takiemu dziecku zafundować na dzień dobry taką sytuację, że dostaje zero punktów albo trzy na możliwe czterdzieści? (...) przepis czasami, moim zdaniem, jakoś się mija trochę z rzeczywistością. Ja wiem, że prawo nie może być emocjonalne, ale brakuje trochę wglądu też w taką sytuację, bo to się przekłada na samoocenę. Jak ta samoocena spada, to te dzieci mają też niższą motywację do pracy, bo myślą sobie, a i tak nic z tego nie będzie. [5D].

Nauczycielka przedmiotu (polonistka) w Gimnazjum M wysunęła pomysł, aby wprowadzić wstępny egzamin weryfikujący poziom wiedzy. Co ciekawe w tym, jak i w innych wywiadach, pobrzmiwały opinie, że kształcenie dzieci, nieznających polskiego, mogłoby stać się remedium na problemy związane z niżem demograficznym w szkołach.

(...) oczywiście szkoły bardzo chętnie przyjmują uczniów chociażby z racji tego, że jest niż demograficzny i ogólnie lubimy zasilać klasy uczniami i cieszymy się, że mamy komplet tych uczniów, jednak chyba powinien być egzamin weryfikujący poziom wiedzy (...) [1N].

W Zespole Szkół L, który ma kilkunastoletnie doświadczenie w przyjmowaniu dzieci uchodźczych, wypracowano metodę wstępnego diagnozowania uczniów i uczennic, polegającą na przeprowadzaniu z nimi rozmowy w języku rosyjskim, w trakcie której pytano o wiek

ucznia/uczennicy, sprawdzano umiejętności matematyczne i podstawową wiedzę. Ale i tak podstawą przyporządkowania do klasy był wiek dziecka. Dyrektorka:

Na początku, żeby takie dziecko przypisać do klasy, prowadzona jest taka diagnoza. Nawet to jest słowo na wyrost, bo w odniesieniu do dziecka, które w ogóle nie mówi po polsku (...), tak naprawdę można sprawdzić, czy umie dodawać, w jakim jest wieku, czy umie tabliczkę mnożenia, bardziej na liczbach, tak. Jeśli pani Emilia jest w stanie stwierdzić w rozmowie w języku rosyjskim, jaki jest jego poziom wiedzy o świecie, to tyle. A do klas staramy się przydzielać dzieci zgodnie z wiekiem [5D].

W Gimnazjum T zastosowano narzędzia do diagnozy ogólnej sytuacji dziecka z doświadczeniem migracji, których nauczono się od organizacji pozarządowej. Dyrekcja:

[Przedstawicielki szkoły] były na takim forum migracyjnym. Zrobili taki dwudniowy meeting, na którym opowiadali o różnych problemach związanych z uchodźczymi dziećmi i dali na przykład bardzo ciekawą tabelkę – taką ankietę, którą można wykorzystać na przykład w momencie przychodzenia dziecka do szkoły (...). Dowiadujemy się wtedy o tym, jaki jest status, w jakim są okresie załatwiania formalności, dlaczego wyjechali ze swojego kraju. Niektóre pytania, to nawet wahałem się [zadać], bo były dosyć trudne, na przykład jak się układało życie małżeńskie [2D].

Kolejnym istotnym wyzwaniem dla szkół jest kwestia rozdzielania uczniów i uczennic do poszczególnych oddziałów. Na podstawie doświadczeń skłaniano się raczej ku temu, żeby nie przypisywać uczniów i uczennic jednej narodowości do jednego oddziału na poziomie danej klasy. Jeżeli była taka możliwość (istniały oddziały równoległe), rozdzielano dzieci proporcjonalnie w poszczególnych oddziałach. W opinii respondentów i respondentek takie rozwiązanie miało przeciwdziałać tworzeniu odosobnionych „enklaw” (jak określiła to dyrektorka Gimnazjum M) i zapewniało kontakty z rówieśnikami i rówieśnicami narodowości polskiej, a tym samym wpływało na proces adaptacji i integracji. Jak tłumaczyła dyrektorka Gimnazjum M:

Ja tutaj stosowałam różne metody rozdzielania ich na zasadzie prób i błędów. Przyznam się szczerze, że na początku doszłam do wniosku, że zrobienie enklawy czeczeńskiej (...), bo przy 20 osobach trzeba stworzyć oddzielną klasę, prawda, jest totalną bzdurą. Brak kontaktu z młodzieżą polską powodowałby, że oni między sobą porozumiewaliby się w dalszym ciągu w języku ojczystym. Zrobiliśmy tak, że te dzieciaki po prostu podzieliliśmy. I one były rozrzucone do różnych klas. I ponieważ ja

w tej chwili mam w klasach po 5-7 oddziałów (...), te dzieciaki są w miarę równomiernie rozłożone – tych dzieci jest trójka, czwórka, czasami dwójka w klasie [2D].

Gimnazjum T próbowało utworzyć klasę kulturową. Na zajęciach w tej klasie poruszano tematykę m.in. tolerancji, różnych religii i historii innych państw, emigracji zarobkowej i uchodźstwa. Główną przeszkodą okazała się jednak bariera językowa. Mimo iż korzystano z pomocy asystentki międzykulturowej, to w praktyce w relacji kadry szkoły lekcje te sprowadzały się do tłumaczenia przez asystentkę treści lekcji z języka polskiego na język ojczysty, aktywność pozostałych uczniów i uczennic ograniczała się zaś do przysłuchiwania się temu. Ostatecznie zrezygnowano z tego pomysłu, wracając do koncepcji rozdzielania dzieci w klasach i nie kumulowania większej liczby dzieci cudzoziemskich w jednym oddziale. Jak tłumaczyła dyrekcja tej szkoły:

(...) na początku tego roku mieliśmy taką klasę, którą szykowaliśmy pod nazwą „kulturowa”, chcieliśmy tym zachęcić. Nawet rodzice się zdecydowali. Potem byli zawiedzeni, bo trochę z inną kulturą to kojarzyli. Natomiast zajęcia były dobierane tak, że dużo mówiliśmy o tolerancji, o religiach, o historii danych państw, o przyczynach konfliktów, o emigracji zarobkowej, o emigracji takiej typowo ekonomicznej, o emigracji ze względu na sytuację wewnętrzną kraju. W tej klasie było sporo dzieci czeczeńskich. Powolutku musieliśmy jednak od tego uciec. Okazało się, że to był niewypał. To znaczy, tak jak obawiałem się na początku, trudno było prowadzić spokojnie lekcje, ponieważ uczniowie mocno absorbowali się nawzajem. Jedni drugim zaczęli w tym momencie przeszkadzać. A asystent kulturowy, który (...), gdy [uczniowie czeczeńscy] czegoś nie rozumieli, tłumaczył z polskiego na ich język ojczysty, doprowadzał do tego, że polskie dzieci cały czas siedziały obok i patrzyły: „Co opowiada ta pani?”. Trudno było technicznie to wszystko pogodzić. Teraz, jak mówię, są tak porozdzielani, staramy się ich rozrzucać, nawet ostatnio 3 chłopaków wylądowało w klasie o profilu sportowym i tam mamy siatkówkę chłopców, piłkę ręczną chłopców, także spokojnie ćwiczą [2D].

e) Relacje szkoły z rodzicami lub opiekunami prawnymi

Badane szkoły na ogół utrzymywały kontakt z rodzicami czy opiekunami dzieci cudzoziemskich. Dzięki temu na ogół dysponowały informacjami co do sytuacji rodzinnej dzieci – skąd przyjechały, kiedy, z jakiej rodziny pochodzą, czym zajmują się rodzice itp. Na przykład

nauczycielka dodatkowych zajęć z polskiego w Liceum O przekazała, że szkoła informowała rodziców o prowadzonych zajęciach z języka polskiego.

Miałyśmy kontakt telefoniczny z mamą. (...) Spotkania [z mamą] odbywały się wtedy, kiedy przewidziane były wszystkie spotkania, czyli te ujęte w grafiku szkoły, ale też indywidualnie w przypadku doraźnym, gdy była taka potrzeba. Bo chciałam, prawdę mówiąc, wiedzieć, co się z nim dzieje, w jakim on jest stanie psychicznym [3P].

W Gimnazjum M przywiązywano również wagę do uzyskania zgody rodziców czy opiekunów na uczęszczanie dziecka na dodatkowe lekcje języka polskiego, wychodząc z założenia, że w innym wypadku może to być postrzegane jako przymusowe i obniżać też motywację uczniów i uczennic. Dyrektorka gimnazjum:

Możemy sobie powiedzieć: „Wietnamczyk, który nie mówi po polsku powinien mieć takie lekcje”, ale dopóki ja nie uzgodnię tego z opiekunami prawnymi, dopóki ja tego jakoś nie sformalizuję, to nie... Bo może oni nie chcą, może oni powiedzą, że chcą, żeby chodził, ale nie dlatego, że im zależy, żeby mówił po polsku, tylko żeby ktoś się nim opiekował przez 2 godziny dziennie. I to, czy ktoś jakoś się porozumie czy nie, ważne, żeby był w budynku zamkniętym i ktoś miał na niego oko. To zależy od rodziców, my musimy mieć jakąś podkładkę pod to, że rodzic chce, współpracuje, życzy sobie tego i wtedy to jest znacznie prostsze do zorganizowania i przede wszystkim znaczenie łatwiej jest wymagać od dziecka, żeby uczestniczyło w takich zajęciach niż wtedy, kiedy wychodzi to w ten sposób „Ty jesteś obcy, nie umiesz po polsku to my cię tu zgarniemy” [1D].

W Gimnazjum M, które miało długie doświadczenie z przyjmowaniem dzieci cudzoziemskich, nieznających języka polskiego, wypracowano procedurę, zgodnie z którą już przy zapisie dziecka do szkoły dyrekcja uzgadniała z rodzicami potrzebę objęcia go dodatkowymi lekcjami języka polskiego. Dyrekcja:

To znaczy jesteśmy tak małą szkołą, że bezpośrednio. Na ogół ci rodzice przychodzą do mnie i rozmawiają. W momencie, kiedy przychodzą zapisywać dziecko do szkoły i okazuje się, że dziecko zna język polski słabo, wtedy od razu mówię o możliwości dodatkowych zajęć z języka polskiego i na ogół już na tym etapie podejmujemy taką decyzję wspólnie [1D].

W szkole tej zdarzyła się sytuacja, że rodzice czy opiekunowie nie wyrazili zgody, co przełożyło się na brak postępów w opanowaniu języka polskiego przez ucznia.

To znaczy nauczanie jest tak naprawdę na wniosek rodzica. My możemy wystąpić, możemy zasugerować, że tak powinno być, natomiast to jest na wniosek rodzica i mamy jednego chłopca, który nie korzysta z takiej formy, no bo [jego rodzice] stwierdzili, że radził sobie rok wcześniej w innej szkole, bo się przeniósł, tam sobie radził, więc nie ma takiej potrzeby. Natomiast gdybym poznała tego ucznia i bym wiedziała to, co teraz wiem, to myślę, że bym naciskała na mamę, żeby taki wniosek złożyła, bo on prawdopodobnie nie zda, także dlatego, że nie zawsze rozumie polecenia. Tutaj różnica jest widoczna w tym, czy dziecko chodzi na te zajęcia czy nie, bo te, które chodzą, robią większe postępy językowe i mają większe sukcesy w szkole [1D].

Częściej dochodziło do kontaktu z rodzicami czy opiekunami w sytuacjach, kiedy były problemy z nauką. Rzadziej zdarzało się, aby szkoły informowały rodziców czy opiekunów z zasady i na bieżąco o sytuacji dziecka w szkole. W dużej mierze zależało to też od stopnia zainteresowania samych rodziców czy opiekunów. Szczególnie istotnym problemem była bariera językowa w kontaktach z rodzicami i opiekunami. Najczęściej szkoły korzystały z pośrednictwa uczniów czy uczennic jako osób tłumaczących. Pedagożka w Gimnazjum T:

(...) jest bariera – dzieci rozumieją po polsku, ale ich opiekunowie, ich mamy nie. I spotkałam się z takimi nieprzyjemnymi sytuacjami, że dziecko tłumaczy inaczej mamie, jeżeli ma przekazać, że się nie nauczyło czy że jest zagrożenie w promowaniu – tłumaczy to na swój sposób. A ja na tyle czeszczeńskiego czy rosyjskiego nie znam, żeby kontrolować, czy to prawda. A telefonicznie nie możemy mieć kontaktu. Ja nie potrafię mówić w tym języku, a rodzice nie mogą w pełni zrozumieć polskiego. To dla mnie jest największa bariera. Nie to, że ja ich nie mogę nauczyć matematyki, bo te braki można wyrównać, mimo że dzieci nie chodziły do szkoły albo są na przykład po 5 poziomie, a tu przychodzą do szkoły gimnazjalnej, ale udaje mi się te braki nadrobić. Tylko problemem jest, że nie ma takiej dobrej współpracy z domem, często to też są ośrodki. Bo te dzieci mieszkają w ośrodkach, nie mają swoich mieszkań w Warszawie [2N].

Zasadniczym problemem była tu jednak bariera językowa, uniemożliwiająca kontakt między szkołami i rodzicami czy opiekunami. Szkoły dostrzegały, że rozwiązanie, w którym uczniowie i uczennice pełnią rolę tłumaczy, nie jest dobre. Nie mają jednak innych możliwości lub lepszych pomysłów na zapewnienie tłumaczenia (np. innej osoby dorosłej ze społeczności migranckiej lub

starszego ucznia/uczennicy). Powyższy cytat, jak i wiele innych wypowiedzi badanych, wskazuje na potrzebę zaangażowania w szkole asystentów międzykulturowych lub osób zatrudnionych w charakterze pomocy nauczyciela, władających językiem kraju pochodzenia uczniów i uczennic, nieznających polskiego – o tych rozwiązaniach więcej poniżej w części 3 dotyczącej kompleksowego wsparcia dzieci nieznających języka polskiego.

Mimo wyraźnej chęci utrzymywania kontaktów z rodzicami i opiekunami oraz świadomości, jak ważne jest włączanie rodziców i opiekunów w kwestie nauki ich dzieci, większość respondentów i respondentek nie miała pogłębionej wiedzy czy kompleksowego zrozumienia sytuacji uczniów i uczennic oraz ich rodzin. Kadra pedagogiczna w badanych szkołach miała ogólną wiedzę na temat krajów pochodzenia uczniów i uczennic. Jej informacje o statusie prawnym uczniów i uczennic były jednak fragmentaryczne – nauczyciele i nauczycielki często nie byli i nie były go pewni/pewne, ale deklarowali i deklarowały, że mogą sprawdzić. Używane sformułowania świadczą też o tym, że nie mieli ogólnej wiedzy o możliwych statusach pobytu cudzoziemców i cudzożemek w Polsce. Jedna z nauczycielek przedmiotu nie знаła statusu uczniów i uczennic, ale wiedziała, iż np. wychowawczyni ma wiedzę na ten temat. Ze względu na brak diagnozy sytuacji dzieci (o czym była mowa powyżej) szkoły nie miały pełnego obrazu ich sytuacji, który by pozwolił na zrozumienie ewentualnych dodatkowych potrzeb i związanego z nimi wsparcia lub dodatkowych trudności w procesie nauki (np. związanych z wymiarem psychologicznym lub sytuacją bytową rodziny).

Zdarzało się, że rodzice czy opiekunowie dzieci migrantów i migrantek ekonomicznych opłacali lekcje komercyjne w wakacje lub jako zajęcia dodatkowe. Lekcje prywatne uczniowie i uczennice pobierali w wakacje przed pójściem do szkoły albo też równolegle do zajęć prowadzonych w szkole. Dyrektorka Gimnazjum M:

(...) ma pół roku te dwie godziny polskiego i z tego co ja wiem, to ma jeszcze przynajmniej dwie godziny w tygodniu prywatnie. Że tam się z kimś umówiono i on tego języka polskiego się uczy jeszcze prywatnie [1D].

Jedna z uczennic, której rodzice uczęszczali na lekcje języka polskiego opłacane lub organizowane przez ich firmę, chcieli również zapisać córkę, ale ona uznała, że będzie to dla niej za duże obciążenie („Nie, ja już mam tyle tego polskiego” [1P]). W szczególności w przypadku uczniów wietnamskich podkreślano, że mają dodatkowe prywatne lekcje. Nauczycielka w Szkole Podstawowej W powiedziała: „wielu Wietnamczyków ma swoich nauczycieli, prawda, czy chodzi

na prywatne lekcje” [4N]. Jako dobre rozwiązanie oceniano zapewnienie lekcji w wakacje, przed przyjściem do szkoły, co musieli jednak sfinansować rodzice. Dyrektorka Gimnazjum M:

(...) przez miesiąc miał codziennie zajęcia w sierpniu przez rodziców zorganizowane.

Także jak już przyszedł do szkoły, to jakś już tam część tej podstawowej pracy miał za sobą [1D].

W jednej ze szkół poinformowano, że nawiązano kontakt między nauczycielką a osobą, która prywatnie uczyła języka, i przekazano informacje o brakach do nadrobienia.

f) Kwalifikacje nauczycieli i nauczycielek języka polskiego jako drugiego/obcego

Respondenci i respondentki podkreślali i podkreślały, iż bardzo ważna jest systematyczna nauka języka polskiego ze specjalistą. Trudno jednak o zatrudnienie specjalisty od nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego w szkole, głównie ze względów finansowych. Dyrekcja Gimnazjum M ujęła ten problem tak:

Gdyby taki etat mógł być w szkole, to można by było poszaleć, prawda? Natomiast jeżeli u mnie nauczyciele pracują na pół etatu, czasami na osiem godzin, czyli to jest nawet mniej niż pół etatu, dzieci jest w szkole garstka, bo tak jak mówię, teraz są tylko cztery klasy, w przyszłym roku mogą być trzy, także zatrudnianie kolejnych osób byłoby (...) dosyć trudnym zadaniem! [1D].

Dyrektorzy i dyrektorki w badaniu zauważali, że nie dysponują wykwalifikowaną kadrą do nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, co oznacza, że osoba ucząca języka polskiego jako drugiego/obcego bywa przypadkowa (od polonisty po informatyka). Część dyrekcji nie miała jednak świadomości specyfiki procesu nauki języka polskiego przez dzieci cudzoziemskie nieznające tego języka. Dyrektorzy i dyrektorki odnosili się także do problemu, jakim jest wyznaczenie odpowiedniej osoby do prowadzenia takich zajęć. Część dyrektorów i dyrektorek była świadoma, że nauczanie języka polskiego jako drugiego/obcego jest procesem, który przebiega inaczej niż nauka języka polskiego osób biegle posługujących się tym językiem, a zatem wymaga specjalnych kwalifikacji.

Formalne przygotowanie do nauki języka polskiego jako drugiego/obcego wśród osób prowadzących te zajęcia było rzadkością. We wszystkich szkołach zajęcia prowadziły polonistki albo poloniści. W trzech szkołach zajęcia te prowadzone były także przez nauczycieli czy nauczycielki języka rosyjskiego oraz informatyka (z racji tego, że nauczyciel informatyki ukończył szkolenie dotyczące nauki języka polskiego jako obcego/drugiego). W jednej ze szkół dodatkowe

zajęcia z języka polskiego prowadziła absolwentka filologii rosyjskiej i filologii polskiej. W dwóch szkołach osoby prowadzące te zajęcia miały ukończone kursy lub szkolenia z nauki języka polskiego jako drugiego/obcego. W obu przypadkach były to kilkugodzinne kursy oferowane przez organizacje pozarządowe. Jedna z nauczycielek – absolwentka lingwistyki stosowanej – w trakcie studiów ukończyła fakultatywny kurs z nauczania języka polskiego jako drugiego. Nauczycielka zajęć z języka polskiego jako drugiego/obcego w Zespole Szkół L opisywała tak swoje przygotowanie i doświadczenie:

Respondentka [5P]: *Od tego roku nauczam języka polskiego jako drugiego, wcześniej uczyłam w szkole języków obcych, uczyłam angielskiego i rosyjskiego. No i dlatego mam przygotowanie metodyczne do nauki języka obcego, bo to jest jednak troszeczkę, uczenie języka polskiego jako obcego, to jest jednak zupełnie inna praca niż uczenie języka polskiego tak, jak to robią poloniści. Miałam taki kurs na studiach, kończyłam lingwistykę stosowaną na Uniwersytecie Warszawskim i akurat miałam szczęście, że trafiłam na kurs nauczanie języka polskiego jako drugiego. No, takie przygotowanie do tego miałam wcześniej.*

Badacz: *I to było w ramach studiów?*

R: *Tak, to było w ramach studiów.*

B: *Czy to było obowiązkowe dla pani jako studentki czy to były jakieś...*

R: *Nie, to był fakultet...*

B: *Dodatkowe zajęcia.*

R: *Fakultet.*

B: *Pani po prostu wybrała go...*

R: *Tak.*

B: *Z własnej woli.*

R: *Tak.*

Zajęcia takie prowadziły jednak w większości nauczycielki języka polskiego, które nie miały dodatkowych kursów przygotowujących do prowadzenia zajęć z języka polskiego jako drugiego/obcego czy też szkoleń/kursów z edukacji międzykulturowej. Nawet jeśli kadra była do takiej pracy w jakiś sposób przygotowana, zazwyczaj miała ukończone krótkie kursy lub warsztaty, nie dające jednak formalnych uprawnień do nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego.

Dyrektorka z Gimnazjum M:

To znaczy polonistka była na jakimś takim kursie, ale nie na kursie kwalifikacyjnym, czyli to nie jest taki kurs, który daje uprawnienia, tylko po prostu warsztaty (...). Jeżeli chodzi o panią, która uczy rosyjskiego i polskiego, to w zasadzie można by powiedzieć, że ona ma jakieś predyspozycje... To znaczy bardziej przygotowanie, bo ma uprawnienia do uczenia języka rosyjskiego i do uczenia języka polskiego, to można powiedzieć, że jakby wszedł Rosjanin i chciał się uczyć, to ona go może uczyć, bo ona ma oba języki w stopniu wystarczającym. Ale formalnego pisma, że ma takie przygotowanie, nie ma [1D].

Respondentki dostrzegały też potrzebę podnoszenia kwalifikacji i doksztalcania się. Jako przeszkody wskazywano kwestie potencjalnych dużych kosztów albo też brak oferty kształcenia (np. tylko studia nauczanie języka polskiego osób dorosłych). Nauczycielka zajęć z języka polskiego jako drugiego/obcego w Gimnazjum M:

(...) cały czas myślę o studiach podyplomowych dla nauczycieli języka polskiego dla obcokrajowców. Przydałoby się to zrealizować. Gdyby była jakaś możliwość, że ze szkoły można kogoś wysłać, zawsze to wtedy jest albo mniej płatne, albo nawet fundowane, bo to są kosztowne studia [1P].

Podobnie w przypadku nauczycielki w Szkole Podstawowej W:

Ten temat mnie teraz interesuje. Nauczanie języka polskiego jako obcego. Współpracuję z taką szkołą językową z Krakowa i będę miała tam szkolenie. Mam podręczniki (...). Zauważyłam brak takich umiejętności, ucząc języka polskiego. Jednak jest to troszkę inna metodyka uczyć cudzoziemców. Korzystam także z pomocy internetowych [4N].

W jednej ze szkół, gdzie wiadomo było, że przyjdzie duża grupa dzieci uchodźczych, zorganizowano wcześniejsze szkolenie.

Na początku, gdy te dzieci miały do nas przyjść, do szkoły przyszły też takie osoby, które mówiły, gdzie możemy się zgłaszać po pomoc, na jaką współpracę liczyć, dostaliśmy literaturę, książki, żeby poszerzyć wiedzę, poczytać. Ta sytuacja nas zaskoczyła, bo w ciągu miesiąca mieliśmy się przygotować na przyjęcie takiej dużej grupy dzieci czeczeńskich [2N].

Wspominano też o wizytach studyjnych za granicą, zorganizowanych przez jeden z organów prowadzących, dzięki któremu można było przyrzeć się rozwiązaniom stosowanym w innych państwach. Dyrektor Gimnazjum T:

Miałem okazję być w różnych rejonach, zarówno w Kolonii, jak i potem w Hamburgu, z takiej akcji, którą organizowało Biuro Edukacji w ramach dużego programu, Wzięło w tym udział jedenastu dyrektorów z Warszawy i odwiedzaliśmy szkoły, gdzie jest na przykład dwadzieścia sześć klas. Więc niesamowite. Jakoś sobie Niemcy z tym radzą, przy czym tam jest kładziony ogromny nacisk na naukę języka, który obowiązuje w danym kraju, na niemiecki. I od tego zaczynają kształcenie, czyli dzieci muszą znać język, żeby uczestniczyć spokojnie w innych zajęciach [2D].

Dyrektorka Liceum O wspomniała o wizycie studyjnej, w trakcie której miała możliwość zapoznania się z doświadczeniami francuskimi:

(...) byłam na takiej wizycie studyjnej w Portugalii, tam spotkałam osobę, która pochodziła z Francji, nauczycielkę języka, no Francuzkę po prostu, która, ponieważ tam jest bardzo wielokulturowe społeczeństwo, zajmuje się w szkole nauczaniem takiej młodzieży. Bardzo dużo ma tam różnych narodowości. I z nią rozmawiałam, a ona mi jakieś rady dawała na ten temat – jak tego ucznia traktować, bo nam chodziło o to, jak uczyć go przedmiotu, jak w języku do niego mówić w takiej sytuacji, kiedy on mało zna ten język. To był mój jedyny kontakt z takim fachowcem. Oni mają sporo kursów na ten temat [3D].

Z badania zatem wynika, że szkoły wiedzą o brakach w kwalifikacjach osób prowadzących zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego i starają się na różne sposoby te braki uzupełnić lub nadrobić – zarówno poprzez programy doksztalające, które stają się coraz bardziej i częściej dostępne (prowadzone przez podmioty publiczne, takie jak WCIES, oraz przez organizacje pozarządowe), jak i poprzez wymianę dobrych praktyk oraz poszukiwanie narzędzi i materiałów dydaktycznych oraz wskazówek dotyczących sprawdzonych metod dydaktycznych. Problem ten nie zostanie rozwiązany jednak bez interwencji władz państwowych. Konieczne jest upowszechnienie możliwości doksztalcenia, dającego kwalifikacje i kompetencje do nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego, oraz szersza dostępność materiałów i narzędzi dydaktycznych.

g) Narzędzia i metody nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego

Zasób podręczników i innych pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego jako drugiego/obcego oceniono jako skromny. W jednej ze szkół wspomniano o podręczniku wydanym przez Biuro Edukacji Miasta st. Warszawy, ale jego promocja skupiła się na szkołach w stolicy i nie

dotarła tak skutecznie do miejscowości poza Warszawą. Ponadto korzystano z pozycji wydanych przez organizacje pozarządowe. Mankamentem było jednak to, że były to publikacje wydane w ramach projektów realizowanych przez te organizacje w określonym czasie. Zatem nakład publikacji i materiałów z czasem wyczerpywał się i nie był wznawiany. Część z tych publikacji była dostępna w Internecie, w wersji elektronicznej, ale wiedza o tych pozycjach wśród kadry badanych szkół nie była powszechna. Nauczyciele i nauczycielki mieli i miały raczej fragmentaryczne informacje o wybranych podręcznikach czy użytecznych zasobach dostępnych w Internecie.

W odpowiedziach respondentów i respondentek na pytanie o stosowane metody na zajęciach z języka polskiego jako drugiego/obcego dostrzegalne były raczej ich intuicje czy wyczucie, niż konkretne metody, których te osoby nauczyły się na studiach, kursach czy z podręczników metodycznych. Nauczyciele i nauczycielki korzystali i korzystały ze swojego ogólnego doświadczenia w pracy oraz starali i starały się dostosowywać tempo prowadzenia zajęć do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic. Większość osób prowadzących zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego samodzielnie opracowywała program zajęć i materiały dla swoich uczniów i uczennic. Pozwalało to na bardziej systematyczną i planową pracę i śledzenie postępów uczniów i uczennic. Czasem praktyki stosowane przez te osoby wskazywały jednak na ewidentny brak kompetencji co do nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego, np. lekcje języka polskiego u jednej nauczycielki polegały na wolnym czytaniu przez nią tekstów na głos. W innych przypadkach prowadzono naukę podstawowego słownictwa i na tej podstawie konstrukcji i budowania wypowiedzi. Stosowano także pracę ze słownikiem, rysunki z polskimi napisami czy wykorzystywano w nauce komputer i zasoby zaczerpnięte z Internetu. Nauczyciele i nauczycielki przygotowywali i przygotowywały autorskie materiały w formie kserokopii. Nauczycielka w Liceum O:

To znaczy na intuicji się opierałam, przyznaję. Kilkanaście lat pracy w zawodzie, piętnaście wtedy. Przygotowywałam materiały w formie kserokopii, wolne czytanie tekstów, ale przede wszystkim budowanie wypowiedzi, które składałyby się ze słów najbardziej oczywistych, bym rzekła. Czyli praca ze słownikiem też czasami. No i budowanie, no konstrukcja zdania [3P].

Nauczycielka zajęć z języka polskiego jako drugiego/obcego w Gimnazjum M opisała swoje przygotowane, kompetencje i doświadczenie pod względem nauki języka polskiego jako drugiego/obcego w sposób następujący:

No i ja przygotowuję dla nich program, jakie tematy mają później realizować. Oczywiście dostosowując go do wymagań, to znaczy do ich potrzeb. Bo jeżeli uczeń przyjdzie i jeszcze nie ma zielonego pojęcia, to musimy zacząć od jakichś takich podstawowych rzeczy. no i muszę też zwrócić uwagę, czy chwytają tę wiedzę czy nie. Czy wolniej, czy szybciej prowadzić [1P].

Dyrektor Gimnazjum T opisywał doświadczenie i kompetencje nauczycielki zajęć z języka polskiego jako drugiego/obcego w swojej szkole w sposób następujący:

Ona po kolejnym roku pracy doszła do takiego etapu, na którym ma już wypracowanych trochę metod różnego rodzaju, a to rysunki z polskimi napisami, a to im coś wrzuca do komputera, co muszą zrobić. A to jest fajne [2D].

W Gimnazjum M nauczycielka prowadząca zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego nie stosowała formalnych ocen, ale na bieżąco konsultowała z polonistką postępy uczniów i uczennic oraz potwierdzała tematy, które wymagały wyjaśnienia na zajęciach dodatkowych z polskiego:

U mnie ocen nie mają, ale ja ich jakoś jednak oceniam. O postępach mówię polonistom, którzy uczą w tych klasach. Bo ani z [imię ucznia], ani z [imię uczennicy] nie mam języka polskiego. (...) Koleżanka ma, więc ona wie, co robiliśmy, nad czym pracowaliśmy. A może, pytam, muszę o czymś na dodatkowych zajęciach porozmawiać? Może z czymś mają problem na lekcjach? [1P].

h) Wpływ znajomości języka polskiego na nauczanie przedmiotów z programu ogólnego

Brak znajomości języka polskiego stanowił istotną barierę w nauczaniu przedmiotowym. Dyrektorki i dyrektorzy wyrażali uznanie dla tych nauczycielek i nauczycieli, którzy opracowywali dodatkowe materiały dydaktyczne, uwzględniające potrzeby dzieci, nieznających języka polskiego, a uczestniczących w zajęciach w ramach podstawy programowej. Dyrekcja najczęściej przyjmowała, że obecność takich dzieci wymaga dodatkowej pracy i wysiłku po stronie nauczycieli i nauczycielek, aczkolwiek podkreślała, iż brakuje odpowiednich źródeł wiedzy i wsparcia dydaktycznego w postaci materiałów, wskazówek i dobrych praktyk.

Nauczycielki i nauczyciele godzili i godziły się z koniecznością wykonania dodatkowej pracy, związanej z przygotowaniem materiałów na zajęcia w przypadku, gdy uczestniczą w nich dzieci nieznające języka polskiego albo znającego go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki, ale podkreślali brak wsparcia w tym zakresie. Brakuje pomocy dydaktycznych, materiałów, a nawet szkoleń czy okazji do wymiany praktyk i doświadczeń z innymi osobami w podobnej

sytuacji. Nawet jeżeli nauczyciele i nauczycielki widzą potrzebę dokształcania się i podnoszenia kwalifikacji, to wskazują na przeszkody finansowe (koszt studiów) i logistyczne (konieczność dojazdów do większych ośrodków, poświęcenie czasu wolnego). Nauczycielka przedmiotu w Gimnazjum M:

(...) ja nie mam możliwości różnicowania na lekcji, żeby usiąść z nim i popracować, bo ja mam też uczniów bardzo słabych, trudnych wychowawczo i ja muszę ich wszystkich w jakiś tam sposób zainteresować jednym tematem. Nie da się tego rozczłonkować, załatwić w ten sposób, że trochę czasu z tobą, trochę z tobą. Naprawdę. Proszę mi wierzyć, zapraszam na lekcję. Chyba że by był nauczyciel wspomagający, to wtedy by usiadł... [1N].

Takie oddanie i zaangażowanie we wsparcie dzieci było widoczne u wielu respondentów i respondentek zarówno w kontekście nauczania polskiego i przedmiotów z podstawy programowej, jak i ogólnie wspierania procesu adaptacji i integracji uczniów i uczennic. Nauczycielka zajęć z języka polskiego w Gimnazjum M:

(...) zabrałam ją kiedyś z klasą, to był mój dzień wolny, ale ze swoją klasą pojechałam i ją ze sobą zabrałam do muzeum. No to ćwiczyłyśmy terminologię związaną z komunikacją. Specjalnie kazałam jej pytać o drogę, jako takie ćwiczenie. I pytała [1P].

Podkreślano przede wszystkim brak przygotowania kadry pedagogicznej do pracy z uczniami cudzoziemskimi, stosowanie rozwiązań *ad hoc*, bez metodycznego przygotowania. Wskazywano, że gdyby w szkole była większa liczba uczniów i uczennic, nieznających języka polskiego, to wówczas wymuszałoby to podnoszenie kwalifikacji i korzystanie ze szkoleń i kursów. Nauczycielka przedmiotu w Gimnazjum T:

Takich dodatkowych nie, ale uczestniczyłam w szkoleniu organizowanym przez szkołę. Znam w stopniu podstawowym język rosyjski i to niekiedy mi pomaga, zwłaszcza w pierwszych tygodniach nawiązać kontakty, relacje. Ale takiego szczególnego przygotowania nie mam [2N].

Słowa te potwierdzała wypowiedź Dyrektora Liceum O:

(...) nauczyciele nie bardzo wiedzą, jak uczyć taką młodzież (...). Nie mają takiego przygotowania. Może, gdybyśmy mieli więcej uczniów, to trzeba by było organizować jakieś kursy czy szkolenia. Natomiast jakoś radziłyśmy sobie tak po prostu na wyczucie, jakoś tak. Także są takie kłopoty, jeśli chodzi o lepsze kwalifikacje czy po prostu zdobycie umiejętności uczenia takich dzieci [3D].

Główne trudności w nauczaniu przedmiotowym to bariera językowa, niezajomość terminologii oraz konieczność stosowania odmiennych metod i zindywidualizowanego podejścia w czasie lekcji, podczas których trzeba zrealizować zaplanowany materiał. Nauczycielki same przygotowywały materiały dydaktyczne, najczęściej dostosowując te stosowane na co dzień podczas lekcji, ale np. ograniczając liczbę zadań. Nauczycielka w Gimnazjum T:

Raczej sama układam, sama dostosowuję te formy, karty pracy. Z tego, co dla swoich dzieci przygotowuję. (...) W mniejszym zakresie, po prostu mniej zadań im daję. (...). Mamy wiele takich materiałów do podręczników. Jeśli się decydujemy na pracę z jakimś podręcznikiem, to firma, wydawnictwo daje dużo materiałów dla nauczyciela. Możemy także z Internetu korzystać. Mamy hasła, pozakładane konta. Ale formy papierowej jest dużo. Gotowe karty pracy mamy w poradnikach dla nauczycieli [2N].

Nauczyciele i nauczycielki podkreślali i podkreślały fakt, że dzieci, niezające języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki, na zajęciach z podstawy programowej *de facto* „przesiadują”. Respondenci i respondentki podkreślali i podkreślały paradoks wynikający z tego, iż dzieci nie mogą uczestniczyć w zajęciach ze względu na niezajomość języka polskiego, a mimo to są zobowiązane do obecności podczas wszystkich lekcji. Nauczyciele i nauczycielki nie wiedzą, jak oceniać uczniów i uczennice w zakresie tych przedmiotów, gdy dzieci nie znają języka polskiego lub bardzo słabo się nim posługują. Wiedzę i postępy z przedmiotów oceniano na różne sposoby, starając się dostosować do możliwości ucznia. Nauczycielka w Liceum O tłumaczyła:

Wie pani, postępy w nauce oceniałam tak, że pozwalałam uczniowi sobie wybrać dany temat, no bo każdy dział ma swoją specyfikę, w jednym dziale jest mu łatwiej napisać coś, w innym dziale jest mu łatwiej coś powiedzieć. Także, że tak powiem, ponieważ to nie był jego kierunkowy przedmiot, nie realizował go na poziomie rozszerzonym, a podstawę można naprawdę wyegzekwować w różny sposób, uczeń wybierał sobie metodę i na przykład wołał dziś mówić, bo było mu tak łatwiej, albo wołał napisać, no więc miał taką wolność. Więc spokojnie mogłam wyegzekwować wiadomości [3N].

Respondenci i respondentki szczerze przyznawali się do pewnego poczucia niepewności i zagubienia. Nauczycielka w Szkole Podstawowej W:

Próbuję zrozumieć sens tej pracy, czy ten uczeń potrafi wnioskować, czy coś zapamiętał z tych lekcji, czy... szczególnie o lekturach, która była z nich ostatnio. Czy rozumiał, czy potrafi napisać charakterystykę. Trzeba było napisać charakterystykę i

napisał [imię ucznia]. Czy cokolwiek, jakiś element charakterystyki się pojawił. I to są przeważnie prace oceniane na dwa, dwa plus. Takie właśnie niestylistyczne, nielogiczne (...). Chyba, że tak jak [imię ucznia] nic nie napisze, ale on jest w czwartej klasie i on nic nie napisze, bo nie umie mówić. Także jemu oceny z prac domowych stawiam dobre, bo proszę o przeczytanie jakiegoś fragmentu, postawię mu za czytanie, no i zawsze z tego polskiego jakoś tam tę dwójkę można wyprowadzić, jeśli bardzo się chce (...) [4N].

Pomocniczo wykorzystywano też języki obce jako języki instrukcji, w szczególności język rosyjski. Inne języki trudno było zastosować, zwłaszcza w nauczaniu przedmiotowym, gdzie trzeba było używać specjalistycznej terminologii. Nauczycielka w Gimnazjum M:

Nawet jeśli pisały po polsku jakieś wypracowanie, to (...) ja im po rosyjsku tłumaczyłam na lekcji, co mają zrobić. A że miały właściwie mały zasób słownictwa, to już mówiłam: „Napiszcie po rosyjsku”. A potem na dodatkowych zajęciach praca (...). Były takie tematy, jak pisać na przykład rozprawkę. Czyli chodziło o budowę, zebranie argumentacji. Więc ja im to oceniałam. Ale ocena była wystawiana później, kiedy wspólnie, nawet ze słownikiem, to było przetłumaczone. (...) No bo jak miały napisać? To był za krótki czas dla nich, żeby napisać poważną rozprawkę (...) [1N].

Interesowało nas także, czy i w jakim zakresie obecność dzieci cudzoziemskich w klasie wpływa na prowadzenie lekcji z poszczególnych przedmiotów, praktyczną organizację takich zajęć, realizację materiału, stosowane metody dydaktyczne itp. Konieczność dostosowania przebiegu i tempa prowadzenia zajęć do możliwości uczniów i uczennic, nieznających języka polskiego, wpływało w istotny sposób w ocenie badanych nauczycieli i nauczycielek na przebieg pracy z klasą. Nauczyciele i nauczycielki stawiali i stawiały przed dylematem, czy poświęcać czas uczniom i uczennicom, nieznającym języka polskiego, kosztem – w ich mniemaniu – pozostałych uczniów i uczennic. Nauczycielka w Liceum O:

(...) siłą rzeczy trzeba było się w tym momencie na nim skupić, pozostałym trzeba było coś tam już dać do zrobienia. Więc to było takie trochę problematyczne w momencie, kiedy się prowadzi lekcje dla 30 osób. Niestety. Ale ważne było, żeby i on coś z tej lekcji wyniósł, zrozumiał [3N].

Nauczyciele i nauczycielki objęci i objęte badaniem mieli problem z ocenianiem śródrocznym i promowaniem do następnej klasy w sytuacji, gdy postępy uczniów po krótkim pobycie w szkole były niewielkie. Nauczycielka w Szkole Podstawowej W: „też się sama z sobą biję z myślami, czy

jest sens puszczać go dalej, czy może go zatrzymać, no i do tej pory nie wiem. Zgłaszam to na radzie i proszę o rozmowę w gronie nauczycieli, ale nikt mi właściwie żadnej rady nie da” [4N]. W Gimnazjum M, nauczyciele i nauczycielki konsultowali się w tej kwestii z dyrektcją:

Pytałam dyrektcję, czy mamy go dalej trzymać, jak to wygląda po semestrze, bo nie bardzo widziałam możliwość dalszej współpracy o tyle, że on nie robił żadnych postępów, na których mnie by zależało zgodnie z podstawą programową, żeby on cokolwiek umiał. No bo trudno jest postawić komuś nawet dwa, jak wiemy, że no nic kompletnie nie umie, nawet na tę dwóję, nie biorąc pod uwagę żadnych określonych kryteriów, i że nie ma takiej znajomości języka. No ja zadawałam naprawdę prościutkie pytania. Posadziłam go i egzamin wyglądał tak: „Jak się nazywasz?”, „Czym się interesujesz?”, kolory. Jak dla dziecka małego w nauczaniu początkowym. Na tej podstawie zaliczyłam mu semestr. Bo tylko tyle umiał, żadnych abstrakcyjnych wnurzeń, żadnych rozważań, absolutnie nie. To wszystko, co jest objęte programem, to nie, gdzieś tam imiesłowy i tak dalej [1N].

Zarówno nauczyciele i nauczycielki, jak i dyrektcja podkreślali i podkreślały, że stoją przed dylematem, gdy mają podjąć decyzję, czy promować do następnej klasy dziecko, nieznające języka polskiego, a zatem niemogące wykazać się wiedzą zgodnie z poziomem wymaganym w podstawie programowej. Szkoły nie wiedzą, jakie kryteria zastosować w zakresie śródrocznego oceniania uczniów i uczennic, nieznających języka polskiego, oraz promowania ich do następnej klasy. Szczególnym wyzwaniem są dzieci, będące w procedurze o nadanie statusu uchodźcy, które mają wiele nieobecności. Nawet jeżeli szkoły obniżały wymagania w stosunku do nich, to przy licznych nieobecnościach, nie było możliwości promowania tych uczniów i uczennic do następnej klasy. Nauczycielka w Gimnazjum T:

dzieci przychodzą w ciągu roku, jesienią, zimą i wiosną. I jest problem z promowaniem, bo nawet jak obniżamy im wymagania, to niektóre nie były na więcej niż 80% zajęć [2N].

Pojawił się postulat, żeby dostosować ocenianie egzaminów i sprawdzianów do specyfiki ucznia czy uczennicy (np. różnie oceniać w zależności od poziomu znajomości języka polskiego). Wskazywano na możliwość dostosowania arkuszy egzaminacyjnych. Inny pomysł to wydłużenie czasu zdawania egzaminu czy pisania sprawdzianu. Na takie rozwiązanie pozwalają obowiązujące przepisy, ale w opinii jednej z osób badanych jest to połowiczne rozwiązanie, a optymalnym

byłoby dostosowanie arkuszy tak, jak dzieje się w przypadku osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dyrektorka Zespołu Szkół L:

Ja tak sobie myślę, że może jakimś rozwiązaniem byłoby stworzenie, jeśli już nawet taki musi być, (...) dostosowanego arkusza. Może do części zadań? A nawet wydłużenie czasu. One mają wydłużony czas, przepisy teraz na to pozwalają i rada pedagogiczna zatwierdza takie wydłużenie czasu, ale to niewiele zmienia w naszym odczuciu, bo stopień trudności zadań, na przykład z matematyki to są zadania z treścią, jest taki, że nawet jeśli ten dzieciak zna wzór i zrobiłby to działanie, to on po prostu pojęciowo do tego nie dotrze. Więc może arkusz dostosowany, może nad tym trzeba pomyśleć. To pewnie jest trudne. No ale myślę, że trudno jest też zrobić arkusz dla autystyka [5D].

3. Kompleksowe wsparcie uczniów i uczennic nieznających języka polskiego

W badaniu – zarówno w części ilościowej opartej na ankiecie elektronicznej, jak i w części jakościowej – chcieliśmy się dowiedzieć, na ile szkoły postrzegają potrzeby uczniów i uczennic cudzoziemskich oraz dzieci nieznających języka polskiego w sposób kompleksowy. Bariera językowa jest najłatwiejszą do rozpoznania i jednocześnie największą barierą w procesie nauki. Dzieci cudzoziemskie, z doświadczeniem migracji, mogą mieć jednak szereg trudności w nauce, które są powiązane z doświadczeniem migracji i które wpływają na ich możliwości edukacyjne⁵⁶.

Na specjalne potrzeby dzieci cudzoziemskich w procesie edukacji, można znaleźć w polskim prawie następujące możliwe odpowiedzi:

- **Zajęcia wyrównawcze z przedmiotów podstawy programowej**⁵⁷: zgodnie z aktualnymi przepisami prawa dla cudzoziemców oraz obywateli polskich, podlegających obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, „w odniesieniu do których nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu nauczania stwierdzi konieczność

⁵⁶ Więcej na ten temat w: K. Kubin, J. Świerszcz, (2011), *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62–83; K. Kubin, J. Świerszcz, (2011), *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 127–150.

⁵⁷ Art. 94a, ust. 4c ustawy o systemie oświaty oraz art. 6, ust. 1-3 rozporządzenia.

uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu”, nie dłużej jednak niż przez 12 miesięcy.

- **Pomoc nauczyciela**⁵⁸: według przepisów „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 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”⁵⁹.
- **Nauka języka i kultury kraju pochodzenia**⁶⁰: dla osób niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu, „zagraniczna placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować naukę języka i kultury kraju pochodzenia” w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne. Łączny wymiar godzin takich zajęć nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo. Aby takie zajęcia były możliwe, do udziału w nich musi się zgłosić co najmniej 7 cudzoziemców i cudzoziemek w przypadku szkoły podstawowej lub gimnazjum oraz 14 cudzoziemców i cudzoziemek w przypadku szkoły artystycznej.
- **Pomoc psychologiczno-pedagogiczna**⁶¹: zgodnie z § 2 ust. 1 pkt. 11 rozporządzenia uczniów lub uczennica może otrzymać pomoc psychologiczno-pedagogiczną, jeśli ma trudności adaptacyjne w szkole, związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związane z wcześniejszym kształceniem za granicą lub wychowywaniem się w innej kulturze niż polska.

a) Wyniki badania ilościowego dotyczące wsparcia kompleksowego

⁵⁸ Art. 94a. ust. 4a ustawy o systemie oświaty.

⁵⁹ Więcej na ten temat w: N. Kłorek, (2012), „Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący, przykład warszawskiego Targówka”, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne Rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

⁶⁰ Art. 94a ust. 5 ustawy o systemie oświaty oraz § 8, ust. 1-3 rozporządzenia.

⁶¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228 poz. 1487).

O ewentualne oferowane różne formy wsparcia pytaliśmy szkoły na końcu ankiety, aby uzyskać wgląd w to, czy korzystają z wszystkich możliwych rozwiązań wsparcia uczniów i uczennic cudzoziemskich. W poniższej tabeli przedstawiamy rozkład odpowiedzi na pytania o dodatkowe formy wsparcia. Z wszystkich wypełnionych ankiet .

Tabela 8 Szkoly przyjmujace dzieci nieznajace jazyka polskiego vs. rone formy wsparcia						
L.p.		Szkola oferuje zajecia wyrównawcze	Szkola zatrudnia pomoc nauczyciela	Szkola oferuje zajecia nt. kraju i kultury pochodzenia	Szkola oferuje inne formy wsparcia – tak	Szkola oferuje inne formy wsparcia - nie
1	Szkola oferuje zajecia z jazyka polskiego w ramach art. 94a ustawy (łącznie 93 szkoły)	63	13	6	67	26
2	Szkola przyjmuje dzieci nieznajace jazyka polskiego (łącznie 117 szkół)	76	15	9	88	29

W Przypadku szkół, które przyjmowały dzieci cudzoziemskie nieznające polskiego:

- a. 5 nie miała informacji o możliwości organizowania dodatkowych zajęć wyrównawczych z przedmiotów podstawy programowej (z czego 1 szkoła z Warszawy, a 4 z mniejszych miejscowości);
- b. 2 nie miały informacji o możliwości oferowania zajęć z kultury i kraju pochodzenia dzieci (jedna w Warszawie, a druga z mniejszej miejscowości);
- c. 1 nie miała informacji o możliwości zatrudnienia osoby w charakterze pomocy nauczyciela (szkoła z mniejszej miejscowości).

Większość szkół zadeklarowało, że nie zatrudnia osoby w charakterze pomocy nauczyciela: 101 szkół (ze 117). Z tych szkół, które zatrudniały pomoc nauczyciela, 10 pochodziła z większych miast (z czego 6 z Warszawy), a 4 z mniejszych miejscowości. Mamy jednak podejrzenie, że w ankietach mogły zostać zaznaczone odpowiedzi „tak”, podczas gdy w rzeczywistości w szkole pracują asystenci międzykulturowi zatrudnieni w ramach współpracy szkoły z organizacją pozarządową. Asystenci międzykulturowi, choć mogą wykonywać merytorycznie te same zadania co pomoc nauczyciela, zatrudnieni są ze środków organizacji pozarządowych, a nie ze środków organu prowadzącego, jak jest w przypadku pomocy nauczyciela. Wyniki te wskazują na potrzebę szerszej promocji tego rozwiązania, ponieważ więcej szkół i organów prowadzących jest uprawnionych do zatrudniania pomocy nauczyciela, niż deklarowało w badaniu, że to robi.

Szkoły, które zadeklarowały iż w roku szkolnym 2012-2013 organizowały naukę języka i kultury kraju pochodzenia dzieci niebędących obywatelami polskimi, proszono o dodatkowe informacje na temat języka i/lub kultury, których te zajęcia dotyczyły. W 9 szkołach, które takie zajęcia organizowały, były to: język i/lub kultura ukraińska, język angielski i/lub kultura Wielkiej Brytanii, język rosyjski, język hiszpański, język arabski i kultura Arabii Saudyjskiej, język niemiecki oraz język japoński. Te wstępne wyniki wskazują, iż należałoby przeprowadzić bardziej szczegółowe badanie stopnia i jakości stosowania w praktyce (lub nie) tego rozwiązania prawnego w szkołach. Takie zajęcia nie były organizowane we wszystkich badanych szkołach, które mogłyby z tego rozwiązania skorzystać, nawet biorąc pod uwagę wymóg prawny, dotyczący określonej minimalnej liczby zgłoszeń koniecznej do tego, żeby takie zajęcia mogły być zorganizowane (tzn. 7 cudzoziemców w przypadku szkoły podstawowej lub gimnazjum oraz 14 cudzoziemców w przypadku szkoły artystycznej).

W ankiecie pytaliśmy również, czy poza formami wsparcia, oferowanymi w ramach istniejących przepisów prawnych, szkoły organizują dodatkowo inne formy wsparcia dla uczniów i uczennic cudzoziemskich z doświadczeniem migracji (np. wsparcie w procesie adaptacji kulturowej i integracji społecznej). Opisane w ankietach przez niektóre szkoły działania wskazują, iż uczniowie i uczennice cudzoziemskie objęci zostali w nich stosunkowo kompleksowym wsparciem, w tym pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Z całej grupy 234 szkół, które brały udział w badaniu, 123 oferuje jakąś formę wsparcia dla uczniów i uczennic cudzoziemskich, w tym najczęściej:

- Wsparcie finansowe (np. darmowe obiady, opłacanie kosztów związanych z udziałem uczniów i uczennic w wycieczkach szkolnych);
- Zajęcia wyrównawcze z określonych przedmiotów;
- Dodatkowa pomoc w nauce języka polskiego, która obejmuje dodatkowe godziny (np. opłacane przez organizacje pozarządowe) oraz zajęcia specjalistyczne z konkretnego obszaru nauki języka (np. gramatyka, wymowa);
- Indywidualne zajęcia (np. w świetlicy), indywidualne konsultacje lub indywidualizacja pracy z uczniem lub uczennicą (np. dostosowanie czasu dozwolonego na sprawdziany), w tym także wsparcie w odrabianiu prac domowych;
- Wsparcie psychologa i/lub pedagoga szkolnego;
- Zajęcia pozalekcyjne, w tym udział w kołach zainteresowań, wydarzenia integracyjne w szkole.

Wiele szkół także wymieniło ciekawe działania, które mogłyby stać się dobrym wzorem dla innych szkół:

- „opracowano program działań edukacyjnych i wychowawczych dla dzieci cudzoziemskich, wyznaczenie jednego nauczyciela do opieki nad uchodźcami, opieka psychologiczna i pedagogiczna, stworzono fundusz wycieczkowy, umożliwiający uczniom cudzoziemskim korzystanie z wycieczek klasowych, systematyczne, comiesięczne kontrolowanie frekwencji i wysyłanie raportów do ośrodka dla cudzoziemców, spotkania dla rodziców tych dzieci na terenie ośrodka (oprócz spotkań klasowych na terenie szkoły)”;
- „bardzo ścisła współpraca z domem. Uczeń robi bardzo duże postępy w nauce języka i w osiągniętych wynikach z innych przedmiotów. Wszyscy uczący go nauczyciele wiedzą, że mają rozliczać go przede wszystkim z treści a nie formy wypowiedzi”;
- „indywidualna pomoc nauczyciela w trakcie zajęć, takie organizowanie zabaw, aby dziecko miało możliwość ćwiczenia swoich umiejętności językowych ze wsparciem innych dzieci, konsultacje nauczycieli i logopedy z rodzicami dziecka, wskazanie im pomocy edukacyjnych wspierających rozwój mowy i doskonalenie komunikacji z dzieckiem w języku polskim”;
- „Realizacja Projektu *Szkoła Odkrywców*, w którym uczestniczą uczniowie czeczeńscy – zajęcia terapii pedagogicznej, zajęcia logopedyczne, socjoterapia, wsparcie psychologiczne. Realizacja Projektu *Mentoring rówieśniczy* w ramach Programu *Szkoła Różnorodności i Wielokulturowa szkoła* – utworzone są 2 pary mentoringowe: uczeń polski i czeczeński – chłopcy spotykają się, pomagają w odrabianiu lekcji, spędzają wspólnie czas”;
- „Kontakt z rodzicem za pośrednictwem nauczyciela j. angielskiego. Komputerowy translator j. arabskiego. Włączanie w działania integracyjne klasy (wycieczki, teatr, zabawy na korytarzu, bal karnawałowy), nawiązanie pozytywnych relacji koleżeńskich”;
- „pomoc pedagogów wspomagających w czasie zajęć obowiązkowych, założenie Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia, wydłużanie czasu pracy na kartkówkach, sprawdzianach i egzaminach zewnętrznych, włączanie w życie klasy i szkoły, organizowanie imprez mających na celu propagowanie kultury i zwyczajów Wietnamu”.

Warto docenić, że szkoły współpracowały z organizacjami pozarządowymi oraz podkreślały wymianę i dialog z rodzicami uczniów i uczennic w kontekście wspierania tych dzieci.

b) Wyniki badania jakościowego dotyczące wsparcia kompleksowego

W badanych szkołach nie organizowano na szerszą skalę zajęć wyrównawczych z przedmiotów podstawy programowej. Co prawda istniała możliwość uczęszczania na zajęcia wyrównawcze ogólnie dostępne, ale w opinii badanych nie odpowiadały one na specyficzne potrzeby uczniów i uczennic cudzoziemskich czy nieznających języka polskiego. Organizowane były dla dzieci, których trudności z nauką wynikały z innych względów niż bariera językowa i różnice programowe między programem nauczania, obowiązującym w kraju pochodzenia, a podstawą programową, obowiązującą w Polsce. W jednym przypadku, oprócz jednej godziny zajęć z języka polskiego, uczniowi przyznano także jedną godzinę zajęć wyrównawczych z matematyki. Nauczycielka w Szkole Podstawowej W:

No, to różnie bywa. One mogłyby uczestniczyć, bo są te zajęcia. My mamy te dodatkowe zajęcia, tzw. te wyrównawcze z języka polskiego czy z innych przedmiotów, ale też jest grupa właśnie dla osób cudzoziemskich. Niektóre z tych dzieci mówią dobrze, a nawet nieźle po polsku, natomiast, no, niektóre nie. Jest bariera językowa, więc bardziej chodzą na te zajęcia z nauki języka polskiego, na wyrównawcze różnie to bywa, zależy od dziecka – jedno przyjdzie, drugie nie, ale np. chodzą też na zajęcia do pani pedagog, na reedukacje, na terapię taką. Wczoraj byłam na zajęciach otwartych i akurat mi uczeń z czwartej klasy, ten z małżeństwa mieszanego, przyszedł na zajęcia reedukacyjne, więc to zależy od dziecka, czy ma ochotę, czy jest chętny (...) [4c].

Dodatkowo zajęcia wyrównawcze z przedmiotów podstawy programowej organizowane były po lekcjach, a więc w tym czasie, co dodatkowa nauka języka polskiego. Jeśli zaś nie dochodziło do nakładania się tych zajęć, to i tak trudno było dzieciom efektywnie w nich uczestniczyć. Po zajęciach z podstawy programowej i dodatkowej nauce języka polskiego było to zbytne obciążenie. Nauczycielka w Gimnazjum T:

One nie przychodzą na dodatkowe zajęcia, bo one mają jeszcze zajęcia z języka polskiego. I w szkole tej naszej siedzą długo [2C].

Badanie pokazało także, że dominuje interpretacja przepisów, dotyczących zajęć wyrównawczych z przedmiotów nauczania, zgodnie z którą przysługują one uczniowi lub uczennicy tylko przez rok od rozpoczęcia nauki, tymczasem ustawa wskazuje tylko, że mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania, nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy, nie precyzując od kiedy – tzn. czy od rozpoczęcia nauki czy od czasu organizowania takich zajęć dla danego ucznia czy uczennicy.

Dodatkowe wsparcie poza formalnymi zajęciami z języka polskiego dla uczniów i uczennic cudzoziemskich czy nieznających polskiego lub znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki było większe w placówkach o mniejszej liczbie dzieci. Kadra poświęcała im wówczas więcej czasu i dominowało bardziej zindywidualizowane podejście. Dyrektorka Gimnazjum M:

(...) ponieważ jesteśmy, tak jak tu podkreślam, małą szkołą, to generalnie wszyscy się pochylają nad nimi. I wsparcie polega na tym, że w przypadku tych dzieci, u których to opanowanie języka polskiego jest jeszcze takie początkowe, bardzo zwracamy uwagę na poświęcenie dodatkowego czasu na wytłumaczenie pracy, którą mają wykonać. Czyli umożliwienie im wykonania zadania, niezależnie od tego, jaki jest poziom opanowania języka polskiego. (...) kiedy nie uda im się tego wykonać na lekcji, dajemy możliwość przyjścia na zajęcia dodatkowe, żeby na spokojnie pewne rzeczy przetworzyć [1A].

Badane szkoły jako szczególnie cenne rozwiązanie i wsparcie procesu adaptacji i integracji dzieci w środowisku szkolnym oceniały pracę asystenta międzykulturowego. W dwóch z pięciu badanych szkół stosowane było takie rozwiązanie. Nie było w nich natomiast zatrudnionej pomocy nauczyciela na podstawie przepisów ustawy o systemie oświaty. Asystenci międzykulturowi i asystentki międzykulturowe pełnili i pełniły tam funkcję przede wszystkim tłumacza/tłumaczki i pośrednika/pośredniczki. Wspomagali i wspomagały dzieci na lekcjach, ale też pośredniczyli i pośredniczyły w kontaktach szkoły z rodzicami. Największą trudnością było jednak to, że były to osoby zatrudniane przez organizacje pozarządowe w ramach projektów, dlatego też okres ich zatrudnienia był ograniczony. Nauczycielka w Gimnazjum T:

Później dostaliśmy takie dwie osoby, które nas wspierały – dwie nauczycielki – i one przekazywały informacje rodzicom, były tłumaczami. Poza tym dyscyplinowały dzieci na lekcjach, bo [dzieci] trafiły do szkoły, gdzie był inny język i im się było trudno przestawić, żeby coś rozumieć. Przepisywały (...) to, co było na tablicy. Ale tego słowa mówionego nie rozumiały [2C].

Jeśli chodzi o wsparcie adaptacyjne i integracyjne, wskazywano na zorganizowanie dla jednego z uczniów w jednej ze szkół uroczystego przyjęcia do klasy, wycieczek klasowych, wspólnych wyjść, zaproponowanie dodatkowych zajęć, polegających na czytaniu lektur w okresie ferii przez nauczycielkę, diagnozowanie talentów uczniów, aby podkreślić ich mocne strony itp. Organizowano też uroczystości szkolne z okazji świąt tradycyjnie obchodzonych w Polsce i

włączano w nie uczniów i uczennice cudzoziemskie, ale były też szkoły, w których organizowano wydarzenia, będące okazją do zaprezentowania kultury czy języka tych uczniów i uczennic. W żadnej z badanych szkół nie prowadzono zajęć z języka i kultury kraju pochodzenia uczniów i uczennic cudzoziemskich, mimo iż co najmniej połowa szkół w części jakościowej badania spełniała wymagane przepisami warunki (tzn. min. 7 uczniów tego samego pochodzenia) do wnioskowanie o takie zajęcia.

III. WNIOSKI

Specjalne potrzeby uczniów i uczennic cudzoziemskich wiążą się najczęściej i najbardziej z nieznajomością języka polskiego lub niewystarczającą jego znajomością do nauki innych przedmiotów. Przedstawiciele i przedstawicielki badanych szkół niemal jednogłośnie podkreślali i podkreślały, że najbardziej istotnym i palącym problemem zarówno dla dzieci cudzoziemskich, jak i dla nauczycieli i nauczycielek, prowadzących zajęcia, w których uczestniczą dzieci cudzoziemskie, a zatem dla szkoły, jest brak znajomości lub niewystarczająca znajomość języka polskiego przez dzieci cudzoziemskie.

Dodatkowe zajęcia z języka polskiego nie spełniają swojego celu. Dyrekcje szkół podkreślały wagę problemu znajomości polskiego przez dzieci cudzoziemskie też w kontekście sposobu organizacji zajęć w szkole, m.in. w odniesieniu do potrzeby prowadzenia dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego/drugiego przy równoczesnej konieczności zapewnienia pozostałych zajęć z programu podstawowego. Problematyczne okazywało się umieszczenie zajęć dodatkowych z polskiego w planie lekcji tak, aby dzieci cudzoziemskie mogły w nich uczestniczyć w trakcie dnia szkolnego, a jednocześnie aby spełniały obowiązek obecności na zajęciach z podstawy programowej. Było to kłopotliwe nie tylko pod względem zmieszczenia tych zajęć w trakcie dnia szkolnego (m.in. zgrania godzin zajęć z dyspozycyjnością osoby, która je prowadzi), ale także pod względem obowiązku obecności dzieci, nieznających polskiego, na pozostałych lekcjach. Nauczyciele i nauczycielki podkreślali i podkreślały, że dzieci, nieznające języka polskiego lub znające go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki, na zajęciach z podstawy programowej *de facto* przesiadują. Dzieci często nudzą się na zajęciach, zdarza się, że je opuszczają. Respondenci i respondentki podkreślali paradoks wynikający z tego, iż dzieci nie mogą uczestniczyć w zajęciach ze względu na nieznajomość języka polskiego, a mimo to są zobowiązane do obecności podczas wszystkich zajęć.

Osoby prowadzące zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego nie posiadają odpowiednich kwalifikacji. Dyrektorzy i dyrektorki odnosili się do problemu, jakim jest wyznaczenie odpowiedniej osoby do prowadzenia zajęć z języka polskiego jako drugiego/obcego. Część dyrektorów i dyrektorek była świadoma, że akwizycja języka polskiego jako obcego/drugiego jest procesem, który przebiega inaczej niż nauka języka polskiego kierowana do osób biegle posługujących się tym językiem, a zatem wymaga specjalnych kwalifikacji od osób prowadzących takie zajęcia. Dyrektorzy i dyrektorki w badaniu zauważali, że w kadrze nauczycielskiej w ich szkole nie ma osób z odpowiednimi kwalifikacjami, co oznacza, że osoba

prowadząca zajęcia z języka polskiego bywa przypadkowa (od polonisty po informatyka). Część dyrekcji nie miała jednak świadomości specyfiki procesu akwizycji języka jako drugiego/obcego.

Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów z podstawy programowej potrzebują wsparcia i zasobów do prowadzenia zajęć z grupą mieszaną pod względem znajomości języka polskiego.

Nauczycielki i nauczyciele godzili się z koniecznością wykonania dodatkowej pracy związanej z przygotowaniem materiałów na zajęcia w przypadku, gdy uczestniczą w nich dzieci nieznające języka polskiego, ale podkreślali brak wsparcia w postaci pomocy dydaktycznych, materiałów, a nawet szkoleń lub okazji do wymiany praktyk i doświadczeń z innymi osobami w podobnej sytuacji. Dyrektorki i dyrektorzy wyrażali uznanie dla tych nauczycieli i nauczycielek, pracujących z klasami, w których uczyły się dzieci ze zróżnicowanym poziomem znajomości polskiego. Dyrekcje doceniały, że ci nauczyciele i te nauczycielki opracowywali i opracowywały dodatkowe materiały dydaktyczne, starając się uwzględnić potrzeby uczniów i uczennic, nieznających języka polskiego.

Brak wytycznych i procedur, dotyczących oceny i promowania uczniów i uczennic nieznających języka polskiego. Zarówno nauczyciele i nauczycielki, jak i dyrekcje podkreślali i podkreślały, że stoją przed dylematem, gdy mają podjąć decyzję, czy promować do następnej klasy dziecko, nieznające języka polskiego, a zatem niemogące wykazać się wiedzą wymaganą w ramach podstawy programowej. Problem ten dotyczy także bieżącej oceny postępów w nauce dziecka, nieznającego języka polskiego lub znającego go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Dzieci, biorące udział w dodatkowych zajęciach z polskiego jako drugiego/obcego, nie są oceniane za swoje postępy w nauce języka. A na zajęciach z przedmiotów programowych nauczyciele i nauczycielki nie korzystają z procedur ani narzędzi, które dostosowałyby przebieg nauki oraz sposób mierzenia postępu w nauce do możliwości uczniów i uczennic, nieznających polskiego.

Dwie godziny nauki języka polskiego jako drugiego/obcego w tygodniu, najczęściej przyznawane szkołom przez organy prowadzące, są niewystarczające. Większość respondentów i respondentek badania uważało, że 2 godziny tygodniowo dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego/drugiego, najczęściej obecnie przyznawany przez organy prowadzące, są niewystarczające, aby dzieci mogły skutecznie nauczyć się języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki w szkole.

Część szkół nie orientuje się w aktualnych przepisach prawnych dotyczących dodatkowych, bezpłatnych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Zdarzało się, że badane szkoły żywiły błędne przekonanie, że do bezpłatnych, dodatkowych zajęć z języka polskiego dzieci mają

prawo przez 12 miesięcy, tymczasem to ograniczenie nie obowiązuje w przypadku dzieci cudzoziemskich i dotyczy jedynie dzieci z obywatelstwem polskim.

Procedura przyjmowania dzieci cudzoziemskich do szkoły nie obejmuje rzetelnej diagnozy poziomu znajomości języka polskiego ani kompleksowej diagnozy potrzeb ucznia czy uczennicy.

Badane osoby twierdziły, że dzieci cudzoziemskie przyjmowane są do szkoły zgodnie z przepisami, czyli na podstawie dokumentów świadczących o ukończonej liczbie lat nauki lub o osiągniętym poziomie nauki. W przypadku braku takich dokumentów klasyfikacja do klasy ma się odbywać na podstawie oświadczenia o liczbie lat ukończonej nauki oraz na podstawie tzw. rozmowy kwalifikacyjnej. Wobec braku narzędzi oraz bardziej precyzyjnych procedur i standardów, dotyczących diagnozy wiedzy i sytuacji dziecka przyjmowanego do szkoły, respondenci i respondentki wskazywali i wskazywały wyraźnie na to, że klasyfikacja do klasy odbywa się na podstawie subiektywnego uznania dyrektora lub dyrektorki po rozmowie kwalifikacyjnej. Jest to problem zarówno w przypadku tych dzieci, które mają większą wiedzę od swoich rówieśników, mówiących płynnie po polsku, jak i w przypadku tych dzieci, które mają mniejszą wiedzę. Badane osoby skarżyły się, że wobec realnych dylematów stosowanie przepisów jest nieskuteczne w rozwiązywaniu kwestii klasyfikacji dzieci cudzoziemskich do klas.

Szkoły nie są zobowiązane do przeprowadzenia diagnozy sytuacji uczniów i uczennic cudzoziemskich i nieznających języka polskiego. Szkoły aktualnie nie są zobowiązane przez przepisy prawa ani inne wytyczne czy standardy do przeprowadzenia diagnozy sytuacji i potrzeb dziecka cudzoziemskiego lub nieznającego języka polskiego. Tymczasem istnieje wiele różnorodnych czynników, które mogą mieć znaczący wpływ na możliwości uczenia się i adaptacji w środowisku szkolnym przez dziecko z doświadczeniem migracji. Czynniki te dotyczą nie tylko poziomu znajomości języka polskiego, ale także m.in.:

- statusu prawnego dziecka,
- pochodzenia kulturowego dziecka (np. w jakich aspektach kultura pochodzenia dziecka różni się od kultury polskiej i jak dziecko radzi sobie z procesem akulturacji),
- stanu zdrowia psychicznego dziecka (szczególnie istotne w przypadku dzieci uchodźczych i będących w procedurze o nadanie statusu uchodźcy),
- stanu zdrowia psychicznego opiekunów dziecka (jw.),
- warunków bytowych i społecznych dziecka (np. czy mieszka w ośrodku dla uchodźców).

Wymienione czynniki, związane z sytuacją dziecka z doświadczeniem migracji, nie są obecnie traktowane jako informacje podstawowe, które szkoła powinna uzyskać, przyjmując ucznia czy

uczennicę do placówki. Przeszkodę w zdobywaniu takiej wiedzy o sytuacji dziecka stanowi bariera językowa (zwłaszcza na etapie przyjmowania dziecka do szkoły) oraz brak świadomości szkół co do ważnych dla procesu edukacji dziecka czynników związanych z doświadczeniem migracji.

IV. REKOMENDACJE

Poniżej przedstawiamy najważniejsze rekomendacje co do zmian praktyki i przepisów, wynikające z badania. Tam, gdzie to możliwe i wskazane, zaznaczamy podmiot odpowiedzialny za wdrażanie rekomendowanej zmiany.

1. Dzieci i młodzież cudzoziemska powinny uczyć się języka polskiego nie w ramach dodatkowych godzin lekcyjnych, a w ramach czasu szkolnego wydzielonego specjalnie na intensywną naukę języka polskiego jako obcego/drugiego w wymiarze nie mniejszym niż 5 godzin tygodniowo. Dziecko powinno spędzić pozostałą część czasu szkolnego uczestnicząc w zajęciach, wydarzeniach i spotkaniach szkolnych z rówieśnikami i rówieśniczkami, zapewniających mu wszechstronny rozwój, akulturację i integrację społeczną.
2. Zajęcia z języka polskiego jako drugiego/obcego powinny mieć charakter obowiązkowy dla dzieci nieznających języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki.
3. Poziom znajomości polskiego określany w przepisach jako „stopień wystarczający do korzystania z nauki” powinien odpowiadać mierzalnemu poziomowi, na przykład kryteriom dotyczącym poziomów, które stosuje Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.
4. Zajęcia z języka polskiego jako obcego/drugiego powinny być bezpłatne (tak jak jest to obecnie przewidziane w przepisach prawnych) i oferowane bez ograniczeń czasowych. Ograniczenia takie jak „przez okres maksymalnie 12 miesięcy” nie powinny być stosowane. Zamiast tego powinna funkcjonować zasada, iż zajęcia oferowane są do momentu, aż dziecko osiągnie „stopień znajomości wystarczający do korzystania z nauki” w szkole.
5. Dzieci powinny otrzymać informację o poziomie znajomości języka polskiego w momencie rozpoczęcia zajęć z tego języka jako obcego/drugiego oraz na koniec zajęć (np. w skali roku szkolnego), aby miały informację zwrotną na temat swoich postępów w nauce. W czasie trwania zajęć z języka polskiego poziom znajomości tego języka powinien być regularnie monitorowany (np. raz w miesiącu) za pomocą testów lub sprawdzianów. Wszelkie narzędzia stosowane do mierzenia postępu w nauce powinny być wrażliwe na różny przebieg akwizycji języka polskiego ze względu na język ojczysty dziecka.
6. Dzieci, będące w procedurze o nadanie statusu uchodźcy i uprawnione do korzystania z bezpłatnych, dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego/drugiego poza szkołą (np. w ośrodku dla uchodźców), powinny mieć skoordynowany program zajęć z języka polskiego w szkole i np. w ośrodku dla uchodźców.

7. W przypadku dzieci będących w procedurze o nadanie statusu uchodźcy powinna następować stała wymiana informacji o sytuacji dziecka pomiędzy szkołą a ośrodkiem dla uchodźców.
8. Dzieci powyżej 8 roku życia, które nie znają języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki, powinny być klasyfikowane do klasy według wieku, a nie według poziomu znajomości języka polskiego i/lub poziomu wiedzy w odniesieniu do podstawy programowej. W przypadku tych dzieci poziom znajomości języka polskiego lub poziom opanowania treści z przedmiotów podstawy programowej nie powinny wpływać na możliwość promocji do następnej klasy.
9. Dzieci i młodzież nieznające języka polskiego przy egzaminach i sprawdzianach powinny być traktowane jak uczniowie i uczennice mające specjalne potrzeby edukacyjne. Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno określić warunki i procedury, umożliwiające zwolnienie dzieci z egzaminów i sprawdzianów, w związku z niewystarczającą znajomością języka polskiego oraz opracować metody i narzędzia do alternatywnego oceniania ich postępów w nauce.
10. Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno bardziej precyzyjnie określić wytyczne i standardy, dotyczące sposobu prowadzenia bezpłatnych zajęć lekcyjnych z języka polskiego jako obcego/drugiego w szkole, w tym także określić podstawowe kwalifikacje, które powinni i powinny posiadać nauczyciele i nauczycielki, prowadzący i prowadzące te zajęcia.
11. Powinien zostać opracowany i wprowadzony skoordynowany i scentralizowany system kształcenia nauczycieli/nauczycielek, prowadzących zajęcia z języka polskiego jako obcego/drugiego, w zakresie wiedzy i umiejętności nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego.
12. Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno wspierać opracowanie materiałów dydaktycznych i innych zasobów, związanych z nauczaniem dzieci języka polskiego jako drugiego/obcego. Powinny zostać wyznaczone standardy i wytyczne, dotyczące jakości merytorycznej materiałów dydaktycznych do prowadzenia takich zajęć.
13. Konieczne jest doksztalcenie oraz wyposażenie w narzędzia dydaktyczne nauczycieli i nauczycielek określonych przedmiotów z podstawy programowej, którzy i które pracują z grupami dzieci o różnym poziomie znajomości języka polskiego.
14. Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno określić szczegółowe wytyczne, dotyczące przebiegu przyjmowania dziecka cudzoziemskiego do szkoły. Przyjmowanie dziecka do szkoły powinno obejmować nie tylko informacje o liczbie lat nauki, ale także o osiągniętym poziomie

edukacji. Powinno umożliwić szkole zdobycie informacji o dziecku i jego rodzinie, które pozwolą zdiagnozować jego sytuację i ewentualne potrzeby, wynikające na przykład z jego doświadczenia migracji i/lub z doświadczenia migracji jego rodziców czy opiekunów. Powinny zostać opracowane wytyczne i standardy określające:

- jakie zagadnienia wchodzi w zakres diagnozy sytuacji i potrzeb dziecka z doświadczeniem migracji,
- jacy specjaliści powinni zostać zaangażowani w proces diagnozowania sytuacji dziecka oraz po zakończeniu tego procesu, aby zapewnić prawidłowe i kompleksowe rozpoznanie jego sytuacji i potrzeb.

15. Niezależnie od możliwości lub braku możliwości przedstawienia dokumentów, poświadczających ukończoną przez dziecko cudzoziemskie liczbę lat nauki oraz osiągnięty stopień nauki, szkoła powinna przeprowadzić rozmowę kwalifikacyjną z dzieckiem oraz z opiekunami prawnymi dziecka (oddzielnie z dzieckiem, oddzielnie z opiekunami) zgodnie z wytycznymi, do których odnosi się powyższy punkt nr 14. Efektem rozmowy kwalifikacyjnej powinno być uzyskanie kompleksowej wiedzy o sytuacji dziecka oraz określenie jego ewentualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych, a co za tym idzie, określenie programu nauki przy uwzględnieniu potrzeby intensywnej nauki języka polskiego jako drugiego/obcego oraz potrzeby wyrównania poziomu wiedzy z określonych przedmiotów.
16. Według przepisów prawnych, jeżeli dziecko i/lub jego opiekunowie prawni nie znają języka polskiego w stopniu wystarczającym, aby uczestniczyć w rozmowie kwalifikacyjnej w momencie przyjmowania dziecka cudzoziemskiego do szkoły, rozmowa ta powinna być obowiązkowo przeprowadzona w języku znanym dziecku oraz rodzicom czy opiekunom lub powinna obowiązkowo odbyć się przy udziale tłumacza/tłumaczki. Szkołom powinny zostać zapewnione takie warunki, aby mogły stosować ten przepis w praktyce.

BIBLIOGRAFIA

- Balsamksa, J., Beżnic, S., Dziwisz, M., Dziwisz, P., Zając, H., Zawila, M., (2012), *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją. O występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty. Raport z Badań*, Kraków: Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa. Raport dostępny na stronie: www.polistrefa.pl.
- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M., (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Publikację można pobrać na stronie: www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=4093:diagnoza-psychologiczna-w-kontekcie-wielokulturowosci-i-wielojezycznosci&catid=106:specjalne-potrzeby-edukacyjne-aktualnoci&Itemid=1081.
- Błęszyńska, K., (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Buendia, E., Crosland, K., Doumbia, F., Gitlin, A., (2010), Tworzenie centrum i marginesu – włączanie i wykluczanie uczniów imigranckich, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Cieślakowska, D., (red.), (2011): *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Kraków: Stowarzyszenie Willi Decjusza.
- Chrzanowska, A., (2009), Asystent międzykulturowy – Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, nr 5, Warszawa: stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- DaSilva Iddings, A. C., (2010), Nauka pisania i czytania pomostem między szkołą i domem – wsparcie rodzin dzieci imigranckich, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Delpit, L., (2010), Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym: nasze największe wyzwanie na przyszłość, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Fionda, R., (2014), Uczniowie-imigranci w irlandzkich szkołach ponadpodstawowych, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Gwóźdź, B., (2012), Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 135-156. Cała publikacja do pobrania na stronie: www.ffrs.org.pl.
- Harklau, L., (2010), Porównanie dwóch modeli prowadzenia klasy – modelu klasy standardowej z modelem klasy dla dzieci uczących się języka angielskiego jako drugiego, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła Wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

- Jasiakiewicz, A., Klaus, W., (2006), Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, nr 2, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Jurek, A., (2014), Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 4, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl/pl/biblioteka/seriat.
- Klaus, W. (red.), (2006), Prawne uwarunkowania integracji uchodźców w Polsce. Komentarz dla praktyków, Warszawa: Stowarzyszenia Interwencji Prawnej. Tekst dostępny na stronie: <http://www.interwencjaprawna.pl/publikacje-do-pobrania.html>.
- Klorek, N., (2012), Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący. Przykład warszawskiego Targówka, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne Rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Komisja Europejska, (2009), *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie – Promowane działania: Komunikacja z rodzinami imigrantów; Nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kosowicz, A., (2010), Dobre praktyki – za świata, w: *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- Kubin, K., (2010) Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli, *Seria Wydawnicza „Maieutike”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst do pobrania na stronie: www.ffrs.org.pl.
- Kubin, K., (2011), Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl
- Kubin, K., Świerszcz, J., (2011), Imigranci? Zapraszamy..., w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62-83.
- Kubin, K., Świerszcz, J., (2011), Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 127-150.
- Ladson-Billings, G., (lato 1998), Teaching in Dangerous Times: Culturally Relevant Approaches to Teacher Assessment, *„The Journal of Negro Education”*, t. 67, nr 3, Assessment in the Context of Culture and Pedagogy, s. 255-267.
- Majdura K. (2012): Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana przez organ prowadzący szkołom, przykład warszawskiego Targówka, w: Klorek N., Kubin K. (red.): *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Malanowska, K., (2010), Refleksje nauczycielki dzieci cudzoziemskich w gimnazjum w Polsce, *Seria „Maieutike”*, nr 11, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Naruk, A., (2009), Szkoła francuska a uczniowie nieposługujący się językiem francuskim, w: A. Młynarczyk, K. Potoniec (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu «Ku wzbogacającej różnorodności»*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

- Pawlic-Rafałowska, E., (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- Pogorzała, E., (2012), *Zasady finansowania kształcenia uczniów cudzoziemców w polskim systemie oświaty*, *Seria „Z Teorii w Praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępne na stronie: ffrs.org.pl.
- Pogorzała, E., (2012), *Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty*, *Seria „Z Teorii w Praktykę”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępne na stronie: ffrs.org.pl.
- Valentine, G., Sportom, D., Bang Nielsen, K., (2010), *Migracja a posługiwanie się językiem: miejsca spotkań tożsamości, przynależności*, w: A. Grudzińska, K. Kubin, *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Rzecznik Praw Obywatelskich, (2013), *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport RPO*, „Zasada Równego Traktowania. Prawo i Praktyka”, nr 12, Warszawa: Rzecznik Praw Obywatelskich. Dostępne na stronie:
<https://www.rpo.gov.pl/pl/content/seminarium-pt-%E2%80%99Ema%C5%82oletni-cudzoziemcy-w-polskim-systemie-o%C5%9Bwiaty>.

Akty prawne:

- Ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 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 (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).
- Ustawa z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2012 nr 128 poz. 1176).

O AUTORKACH

Katarzyna Kubin – specjalizuje się w tematach, dotyczących rozwoju w krajach globalnego południa, ponadto – przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu, a także integracji społecznej oraz równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Ma doświadczenie jako konsultantka, koordynatorka i menedżerka w organizacjach pozarządowych, zajmujących się tymi kwestiami. M.in. kierowała Programem Edukacji Finansowej w Microfinance Center (MFC), parasolowej organizacji pozarządowej zrzeszającej ponad 100 organizacji mikrofinansowych z 26 krajów Europy Środkowo-Wschodniej oraz Azji Centralnej. Koordynowała też projekty w Instytucie Rozwoju Służb Społecznych, który jest jedyną w Polsce placówką naukowo-badawczą specjalizującą się w szeroko pojętej dziedzinie pomocy społecznej. Jako badaczka współpracowała także z Fundacją Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Helsińską Fundacją Praw Człowieka oraz z Instytutem Spraw Publicznych. Autorka programów edukacyjnych oraz edukatorka, m.in. prowadziła zajęcia dla funkcjonariuszy i funkcjonariuszek Straży Granicznej w ramach studiów podyplomowych organizowanych przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego. Ukończyła studia magisterskie na Wydziale Antropologii Społecznej i w Instytucie Krajów Rozwijających się w London School of Economics (2004). Współzałożycielka FRS.

dr Ewa Pogorzała – Wykładowczyni i naukowczyni. Ma stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie nauk o polityce; w latach 2002-2007 odbyła stacjonarne studia doktoranckie w zakresie nauk o polityce, realizowanych w Zakładzie Badań Etnicznych Wydziału Politologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka książki *Mniejszości narodowe i etniczne w polityce oświatowej państwa polskiego w latach 1944-1966* (Zamość: Officina Simonidis, 2009), a także licznych artykułów naukowych i opracowań, dotyczących szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz sytuacji edukacyjnej uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty. Interesuje się również aktywnością organizacji pozarządowych w sferze praw człowieka i antydyskryminacji. Ukończyła m.in. Szkołę Gender Mainstreaming Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk (2009) oraz III edycję kursu akademickiego Queer Studies (2010, Kampania Przeciw Homofobii, Fundacja im. Róży Luksemburg w Polsce).



Raport powstał w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie narzędzie pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżet państwa (nr: 6/8/EFU).

Wyłączna odpowiedzialność za treść raportu spoczywa na wydawcy.

Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za sposób wykorzystania udostępnionych informacji.

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014.

Cytowanie oraz wykorzystanie części lub całości treści materiału dozwolone jest z podaniem źródła.

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)

Adres korespondencyjny:

Skrytka pocztowa nr 381,

00-950 Warszawa 1

E: biuro@ffrs.org.pl

T: +48 22 400 09 12

www.ffrs.org.pl