RAPORT Z BADAŃ

WARSZAWA 2021

Młodzi migranci w pandemii COVID-19

Raport z badań jakościowych sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach

FUNDACJA OCALENIE

POLSKIE FORUM MIGRACYJNE

POLSKO-AMERYKAŃSKA FUNDACJA WOLNOŚCI

POLISH-AMERICAN FREEDOM FOUNDATION

FUNDACJA EDUKACJA DLA DEMOKRACJI

Stowarzyszenie Pracownia Etnograficzna

AUTORKI:

Katarzyna Kamler
Justyna Orlikowska
Jagoda Schmidt
Justyna Szymańska

KOORDYNACJA BADAŃ I RAPORTU:

Justyna Szymańska

SKŁAD I GRAFIKA:

Aleksandra Karolina Makuch

KOREKTA I REDAKCJA:

Anna Berestecka

REALIZACJA:

Stowarzyszenie
Pracownia Etnograficzna

WSPÓŁPRACA:

FUNDACJA OCALENIE

POLSKIE FORUM MIGRACYJNE

Raport powstał w ramach projektu „Młodzi migranci w pandemii COVID-19". Projekt sfinansowano w ramach programu „Fundusz pomocowy dla organizacji pozarządowych oraz inicjatyw obywatelskich 2020", utworzonego przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności, realizowanego przez Fundację Edukacja dla Demokracji.

Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności
Polish-American Freedom Foundation

Fundacja Edukacja dla Demokracji

Raport dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0)

e-ISBN 978-83-947847-7-5

Spis treści

O projekcie **4**

O metodzie **5**

O grupach badanych **8**

Rodzice 9

Asystentki międzykulturowe 12

Nauczycielki 15

Dzieci i młodzież 18

Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole **22**

Wyzwania i rekomendacje **30**

Wykluczenie cyfrowe: sprzęt i kompetencje cyfrowe 31

Przestrzeń do nauki 35

Bariera językowa 38

Indywidualne podejście w nauczaniu online 44

Integracja uczniów cudzoziemskich w środowisku szkolnym 46

Relacja nauczyciel – uczeń cudzoziemski 49

Świadomość różnic kulturowych 53

Zaangażowanie rodziców 55

Wsparcie uczniów cudzoziemskich w nauce – wyrównywanie szans 61

Uwzględnienie różnych kompetencji kulturowych 64

Kreatywne metody nauczania zdalnego 72

Podsumowanie **76**

Online vs offline 78

Dobre praktyki, pomysły i rekomendacje 80

Bibliografia, materiały **82**

O projekcie

Raport „Młodzi migranci w pandemii COVID-19" jest podsumowaniem badania jakościowego, jakie przeprowadziłyśmy między czerwcem a wrześniem 2021 r. wśród uczniów, rodziców, nauczycieli, asystentek międzykulturowych, tutorek, wolontariuszek i pracowniczek organizacji pozarządowych zajmujących się wsparciem migrantów, w tym także uczniów cudzoziemskich. Obejmowało ono szkoły z terenu Warszawy i bazowało na metodach jakościowych.

W ramach projektu przeprowadziłyśmy 24 rozmowy z 42 osobami, zarówno w formie wywiadów indywidualnych, jak i grupowych oraz warsztatów badawczych.

Naszym celem było poznanie sposobu funkcjonowania uczniów cudzoziemskich w szkole w czasie pandemii. Szukałyśmy odpowiedzi na pytania:

- Jak w pandemii funkcjonuje triada szkoła – uczeń – rodzice?
- Co dzieje się, gdy do tej triady dołącza lub nie dołącza zewnętrzne wsparcie (formalne lub nieformalne)?
- Jakie są główne przyczyny problemów, które uwidaczniają się w czasie pandemii? Na jakim etapie zawodzi wsparcie systemowe? Co można zrobić, aby je uzupełniać?
- Jakie sposoby radzenia sobie wypracowuje młodzież migrancka, jakie strategie przyjmują ich rodziny?

Na podstawie danych uzyskanych w badaniu, stworzyłyśmy listę trudności, jakich doświadczają uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole. Do każdego z wyzwań dołączyłyśmy propozycje możliwych rozwiązań, wynikających wprost z potrzeb sygnalizowanych przez naszych rozmówców i rozmówczynie. Nie są to pomysły gotowe do natychmiastowej implementacji, lecz raczej proponowany kierunek zmian wyznaczony na podstawie diagnozy konkretnych problemów. Forma ich wprowadzenia w życie zależy od warunków oraz często specjalistycznej wiedzy, którą posiadają praktycy i eksperci w danych dziedzinach (np. nauczyciele, dyrektorzy szkół, urzędnicy instytucji samorządowych i organów prowadzących szkoły itd.), a której my, jako badaczki, nie mamy.

O metodzie

Podobne raporty, poświęcone edukacji i sytuacji młodzieży w czasie pandemii, jakie powstały w ostatnim czasie, opierały się najczęściej na badaniach z mieszaną metodologią ilościową i jakościową. Ze względu na specyfikę naszej organizacji, a także nasze wykształcenie i specjalizację, zdecydowałyśmy się na badanie oparte w całości na metodach jakościowych. Pozwoliło nam to postawić problem w nowym świetle i odnaleźć takie aspekty analizowanego zagadnienia, które inaczej byłyby trudne lub wręcz niemożliwe do uchwycenia.

Badania jakościowe koncentrują się bardziej na odpowiedzi na pytania o to „jak?" i „dlaczego?" niż „ile?". To badania oparte na pogłębionej analizie danego zjawiska. Ich celem jest zrozumienie motywów postępowania, ustalenie i zinterpretowanie przekonań i motywacji badanych. Nie są to więc badania reprezentatywne w rozumieniu statystycznym i nie mogą być one podstawą do generalizacji pewnych zachowań w całej populacji. Pokazują raczej tendencje, na które warto zwrócić uwagę.

Nasze badania były prowadzone metodą wywiadu swobodnego. Jest to metoda badań jakościowych charakteryzująca się tym, że pytania nie są skategoryzowane, a badacz posługuje się raczej dyspozycjami do wywiadu, niż sztywnym zestawem pytań. Ostateczny kształt rozmowy – w tym kolejność i forma ich zadawania, zależy od konkretnej sytuacji i rozmówcy. Podążałyśmy za tokiem myślenia rozmówców, aby wywiad był w miarę możliwości najbardziej zbliżony do naturalnej rozmowy.

Ta metoda nie pozwala na ilościową analizę zebranego materiału. Umożliwia jednak dogłębne poznanie i zrozumienie problemów społecznych.

W badaniu wzięło udział:

- 5 nauczycielek (4 ze szkoły podstawowej, 1 z liceum ogólnokształcącego),
- 6 asystentek międzykulturowych (tutorek, wolontariuszek, koordynatorek projektów skierowanych do młodzieży migranckiej),
- 15 rodziców z Ukrainy, Syrii, Tadżykistanu, Gruzji, Iraku, Rosji (Czeczenii),
- 17 uczniów w wieku 9-19 lat z Syrii, Tadżykistanu, Rosji (Czeczenii), Ukrainy, Gruzji, Iraku.

Korzystałyśmy z następujących metod badawczych:

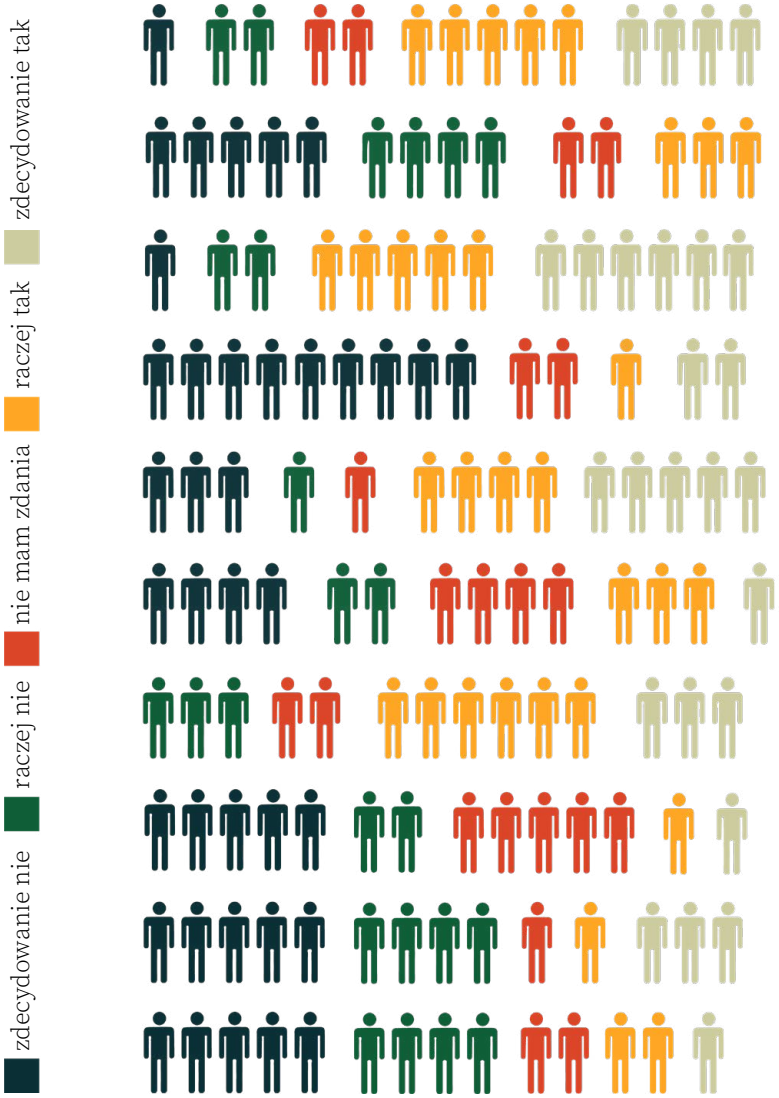
- wywiady indywidualne (rozmowa z osobą badaną 1:1),
- wywiady grupowe (fokusy) – rozmowa badaczki z grupą, np. z rodzicami dzieci cudzoziemskich,

uczęszczających do warszawskich szkół,

- warsztaty badawcze – metody aktywne, które stosowałyśmy podczas spotkań z dziećmi i młodzieżą (m.in. praca w grupach, praca indywidualna, burze mózgów, rysowanie). Pozwoliło to uczniom na wizualizację swoich odczuć i emocji związanych z pandemią. Dzięki temu zdobyłyśmy informacje, które trudno byłoby uzyskać w zwykłej rozmowie.

Jednym z zadań podczas warsztatu przeprowadzonego w grupie dzieci i młodzieży była odpowiedź na pytania dotyczące uczenia się w czasie pandemii. Uczestnicy/uczestniczki pozycjonowali swoje opinie według skali. Poniżej prezentujemy wykres ilustrujący wynik tego ćwiczenia. Już w tej krótkiej formie graficznej widać pewne powtarzające się motywy dotyczące m.in. kwestii postępów w nauczaniu języka polskiego, pomocy uzyskanej ze strony rodziców, a także stosunku uczniów do nauczania zdalnego.

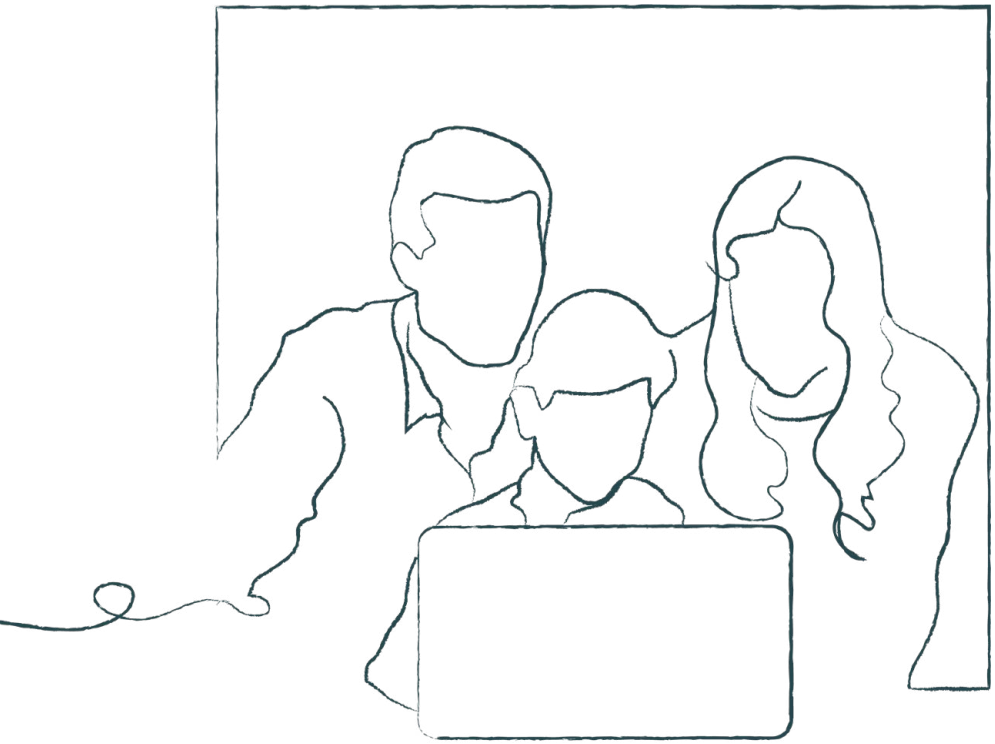
Uczenie się w pandemii



1. Pandemia bardzo utrudniła mi naukę.
2. Lepiej uczyło mi się w czasie pandemii.
3. Miałam/miałem kogoś, kto pomagał mi w nauce w czasie pandemii.
4. Rodzice pomagali mi w lekcjach w czasie pandemii.
5. Brakowało mi kontaktu z kolegami i koleżankami.
6. Lubiłem/lubiłam spędzać dużo czasu przed komputerem telefonem w czasie nauki zdalnej.
7. W czasie nauki zdalnej czułem/czułam się gorzej niż wcześniej.
8. W czasie nauki zdalnej czułem/czułam się lepiej niż wcześniej.
9. Wolę naukę zdalną od nauki na żywo w szkole.
10. Mój język polski poprawił się w czasie pandemii.

Ankieta przeprowadzona wśród 14 dzieci cudzoziemskich.

O grupach badanych



Rodzice

W przeprowadzonym badaniu wzięło udział 15 rodziców cudzoziemców, z czego 14 matek i jeden ojciec. Były to osoby pochodzące z Iraku, Syrii, Tadżykistanu, Gruzji, Rosji (Czeczenii) i Ukrainy. Większość z nich mieszka w Polsce od kilku lat. Mają różny status prawny. Niektórzy najpierw przyjechali sami, a dopiero później sprowadzili do Warszawy swoje dzieci. Część z nich pracuje zawodowo, inni zajmują się domem i wychowaniem dzieci. Co najmniej jedna osoba straciła pracę w czasie pandemii. Przeprowadziłyśmy z nimi 8 wywiadów indywidualnych i grupowych. Niektóre odbyły się na żywo, inne online. Część rodziców, uczestniczących w badaniu, posługuje się płynnie językiem polskim, część nie, w związku z czym na dwóch spotkaniach korzystałyśmy z pomocy tłumaczek, pozostałe wywiady prowadziłyśmy w języku polskim lub angielskim. Wszyscy rodzice mają dzieci uczące się w publicznych szkołach w Warszawie, niektórzy także młodsze lub starsze. W rodzinach cudzoziemców, z którymi rozmawiałyśmy jest od jednego do sześciorga dzieci. Wiele spośród naszych rozmówczyń wychowuje je samotnie.

Zdalne nauczanie w ocenie rodziców

Wszyscy badani rodzice przyznali, że lockdown i nauczanie zdalne były trudnym doświadczeniem zarówno dla nich,

jak i dla ich dzieci. Nauka zdalna pogłębiła większość problemów, z którymi rodziny cudzoziemskie mierzą się na co dzień. Wymagała także dostosowania się do nowych warunków, większego niż przy lekcjach stacjonarnych zaangażowania dzieci i rodziców w naukę oraz dodatkowych nakładów finansowych. Nikt z rozmówców nie chce powrotu nauczania zdalnego. Uważają oni, że lekcje w szkole, choćby parę razy w tygodniu i/lub w mniejszych grupach, są lepsze niż lekcje online.

„Tydzień w szkole jest więcej warty niż miesiąc nauczania online" – mówiła nam matka z Iraku.

Wśród wad zdalnego nauczania rodzice wymieniali:

- problemy techniczne (niedziałające głośniki, kamerki, niestabilne połączenie internetowe),
- zbyt dużo programów i platform do nauki (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet), trudność w opanowaniu obsługi wszystkich narzędzi,
- krótsze lekcje (30 min. zamiast 45 min.), zbyt szybkie przerabianie materiału, mało czasu na pytania,
- trudności z samodzielną nauką i odrabianiem prac domowych przez dzieci,
- mało angażujące lekcje,
- brak motywacji i chęci do nauki wśród dzieci,
- brak regularności w ciągu dnia,
- brak kontaktu z rówieśnikami,
- brak codziennych rozmów w języku polskim (w domach zwykle rozmawiają w swoich ojczystych językach),
- brak osobistego kontaktu dzieci z nauczycielami,
- brak ruchu (niektóre dzieci w ogóle nie miały lekcji WF-u, inne w ograniczonym wymiarze w domach),
- długi czas spędzany przed ekranem,
- problemy z komunikacją między szkołą, rodzicami i dziećmi.

Jako zalety nauczania zdalnego rodzice podawali brak dojazdów do i ze szkoły, dzięki czemu wszyscy mieli więcej czasu. Ostatecznie nie rekompensowało to jednak niedogodności związanych z tą formą przekazywania wiedzy.

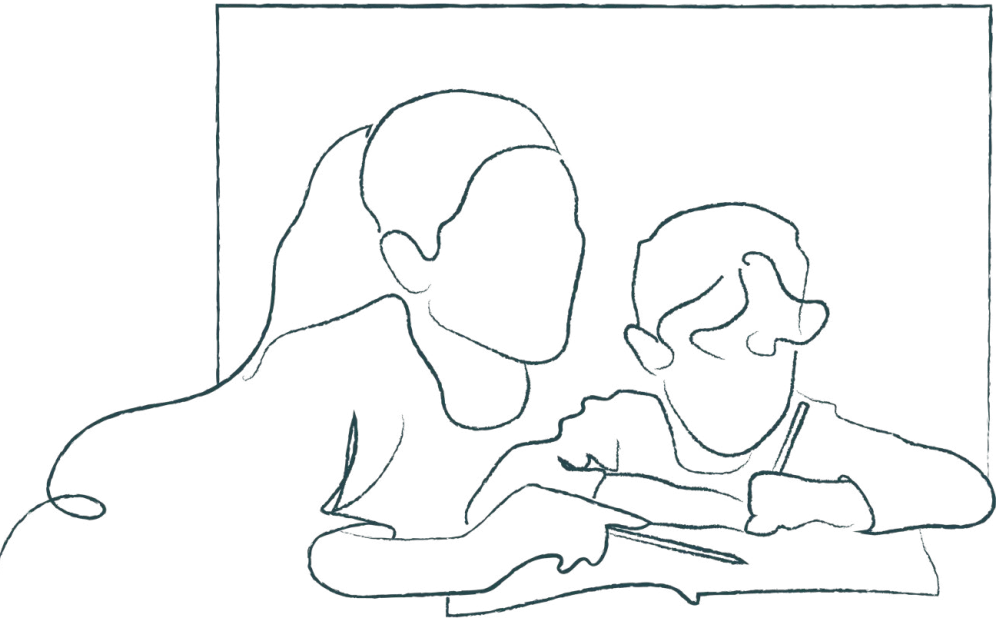
Dla rodziców cudzoziemców jednym z największych wyzwań w czasie pandemii były:

- potrzeba zapewnienia materiałów edukacyjnych, sprzętu elektronicznego i osobnego miejsca do nauki dla każdego dziecka, co generowało dodatkowe koszty i niedogodności dla rodzin, zwłaszcza wielodzietnych,
- całodzienna opieka nad dziećmi, brak czasu dla siebie i na inne obowiązki,
- pilnowanie dzieci w trakcie lekcji, motywowanie ich do nauki i pomaganie w odrabianiu prac domowych – rodzice cudzoziemcy nie potrafią pomóc swoim dzie-

ciom w niektórych zadaniach, ponieważ sami nie znają programu nauczania, a często także języka polskiego w wystarczającym stopniu,

- trudności psychologiczne (stres, frustracja, strach o przyszłość, nastroje depresyjne spowodowane ciągłym przebywaniem w domu).

Rodzice cieszyli się jednak, że nauka była kontynuowana, nauczyciele prowadzili lekcje online, a szkoły, inne instytucje i organizacje starały się ich wspierać. Część rodziców porównywała sytuację w Polsce do sytuacji w swoich krajach pochodzenia i zwykle porównanie to wychodziło na korzyść Polski. Doceniali powszechny system szkolnictwa, dostęp do nauki, książek i innych materiałów edukacyjnych. Czasami nie rozumieli, dlaczego ich dzieci nie chcą korzystać z tych możliwości (nie chcą się uczyć).



Asystentki międzykulturowe

W badaniu wzięło udział sześć kobiet na co dzień pracujących z cudzoziemcami z doświadczeniem migracji (z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi). Były to: wietnamskojęzyczna asystentka międzykulturowa, ukraińskojęzyczna i rosyjskojęzyczna asystentka międzykulturowa, koordynatorka wolontariatu i projektów związanych z edukacją dzieci migranckich w Polsce, dwie tutorki pracujące z migranckimi dziećmi i młodzieżą oraz wolontariuszka wspierająca cudzoziemską uczennicę przy odrabianiu lekcji i poznawaniu Warszawy. Wszystkie są związane z warszawskimi organizacjami pozarządowymi zajmującymi się pracą z migrantami i ich wsparciem, pracują z dziećmi i młodzieżą uczęszczającą głównie do warszawskich lub podwarszawskich szkół. Większość z nich od wielu lat angażuje się w pracę ze środowiskiem migranckim w Warszawie, prowadzi działania edukacyjne i pomocowe zarówno dla całych rodzin, jak i osób dorosłych, młodzieży i dzieci. Większość z rozmówczyń ma możliwość skorzystania ze wsparcia psychologa w swojej organizacji pozarządowej.

Każda rozmowa miała charakter indywidualny. Część spotkań była przeprowadzona zdalnie (na Zoomie lub Skypie), część udało się zorganizować na żywo.

Forma współpracy

Każda z naszych rozmówczyń pomaga innej liczbie dzieci. Wolontariuszki na stałe pracują z jednym, rzadziej z kilkorgiem dzieci z jednej klasy, czasem spotykają się z całym rodzeństwem. Natomiast asystentki równolegle pomagają nawet setce dzieci. Nie ma jednego wypracowanego modelu współpracy z dziećmi i młodzieżą migrancką w całym procesie edukacji. Niektóre asystentki uczestniczą we wszystkich lekcjach, inne są dostępne pod telefonem, pomagają przy konkretnych sprawach, ale nie są obecne na zajęciach w szkole.

Najwięcej wsparcia potrzebują dzieci od zerówki do ósmej klasy i jest to zwykle pomoc w nauce. Zdarzają się też starsi uczniowie np. licealiści, którzy korzystają ze wsparcia edukatorki lub asystentki międzykulturowej. Taka pomoc dotyczy jednak już innych spraw niż w przypadku młodszych dzieci – tutorki wspierają wtedy same relacje, np. na linii szkoła – rodzice – uczeń.

Część warszawskich szkół sama zgłaszała się do organizacji pozarządowych z prośbą o przydzielenie im asystentek międzykulturowych. Wszystkie rozmówczynie zgodnie stwierdziły, że rola asystentki międzykulturowej lub edukatorki jest bardzo ważna w całym procesie edukacji i adaptacji uczniów cudzoziemskich, szczególnie w pracy bezpośredniej z uczniem.

Przed wybuchem pandemii, rozmówczynie współpracujące z dziećmi migrantów (głównie pomagające w procesie edukacji) spotykały się na żywo w szkole, w domu wolontariuszki czy ucznia, lub w siedzibie organizacji pozarządowej, z którą są związane. Większość z nich utrzymywała regularną częstotliwość spotkań (raz, dwa razy w tygodniu lub kilka razy na tydzień, w zależności od potrzeb konkretnego dziecka). Jedynie wietnamskojęzyczna asystentka stosowała inną formułę pracy – była dostępna cały czas, w każdej chwili, gdy tylko pojawiły się dzieci/rodzice potrzebujący jej wsparcia czy pomocy. „Początkowo miałam być dostępna w konkretnych godzinach np. w szkole, ale z czasem zobaczyłam, że to nie ma sensu" – podkreśliła.

Rozmówczynie zgodnie stwierdzały, że przed wybuchem pandemii współpraca z dziećmi i kontakt z ich rodzicami były dużo łatwiejsze. Asystentki bywały w szkołach, rozmawiały z nauczycielkami. Wtedy łatwiej było dostrzec, że szkoła lub konkretni pedagodzy potrzebują wsparcia.

W czasie pandemii spotkania przybrały formę spotkań online. W pierwszej fali, były to często rozmowy na WhatsAppie lub Messengerze. Przy następnych falach – najczęściej na Zoomie. Skrócił się też czas spotkań z podopiecznymi. Zajęcia online przeważnie trwały krócej. Dzieciom trudno było wysiedzieć w czasie kolejnych zdalnych spotkań. W niektórych przypadkach zwiększyła się częstotliwość wspólnych zajęć z tutorką lub wolontariuszką.

Asystentki, tutorki i wolontariuszka zgodnie oceniały, że pierwszy lockdown (w czasie wiosennego semestru 2020 r.)

był bardzo trudny, ponieważ sytuacja bardzo wszystkich zaskoczyła. W czasie drugiego i następnych lockdownów (od jesieni 2020 do wiosny 2021 r.) już nie było tylu problemów.

Wymieniane były też plusy pandemii.

„Wszystkim dzieciom było trudniej przez ten rok. Dla [cudzoziemskiej uczennicy] to była szansa, aby nadrobić. Ona zwykle wolniej przyswajała materiał, więc jak one zwolniły, to ona miała szansę je dogonić" – mówiła tutorka.

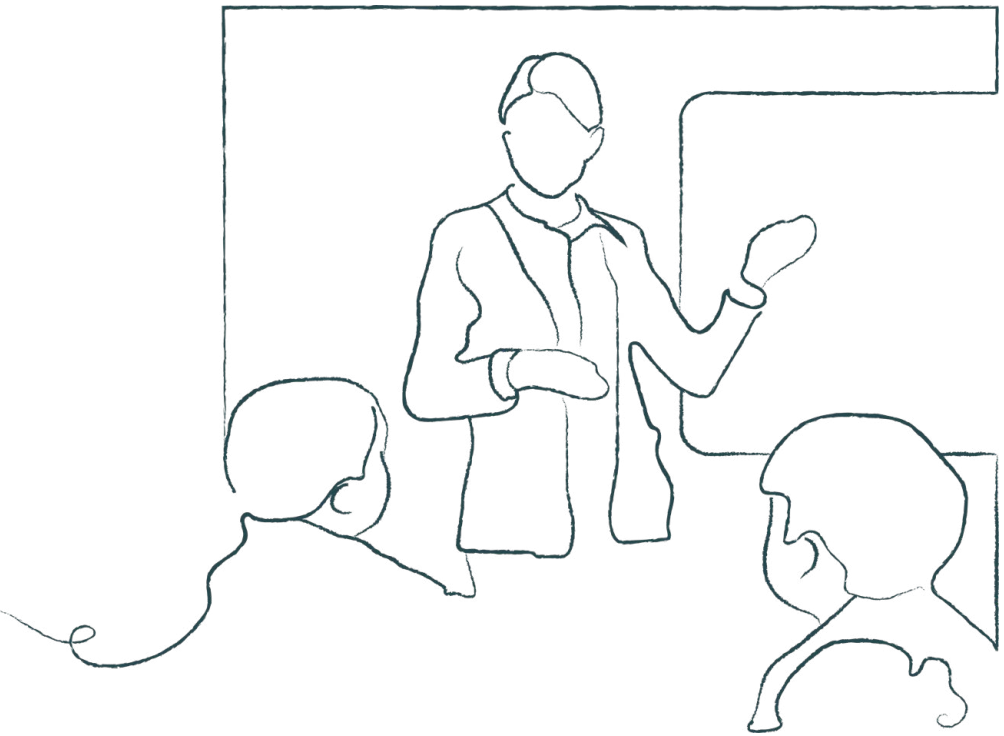
Były też dzieci, które nawet poprawiły swoje wyniki. „Większość jednak miała trudności, a niektóre w ogóle wypadły z systemu. Główną winę ponosi za to nastawienie szkoły i nauczycieli", dodała.

Pomoc w nauce i wspólne spędzanie czasu

Większość rozmówczyń podkreślała, że wsparcie, jakiego udzielają dzieciom i całym rodzinom z doświadczeniem migracji jest wielopoziomowe. Przede wszystkim uczestniczą one w procesie edukacji podopiecznych, uczących się w warszawskich polskich szkołach. Pomagają im w odrabianiu lekcji, tłumaczą zagadnienia z podstawy programowej, uczą języka polskiego, są łącznikiem pomiędzy szkołą, nauczycielami a rodzicami. To jednak nie wszystko. Spędzają z dziećmi czas wolny (szczególnie w przypadku wolontariuszek), bawią się, chodzą na spacery, pomagają im zaadaptować się w warszawskiej rzeczywistości. Często służą także pomocą rodzicom w załatwieniu codziennych, praktycznych spraw, np. w urzędzie, znalezieniu lekarza.

Jedna z tutorek wspomagających naukę dzieci migranckich powiedziała wprost, że głównym celem jej działalności było wyciągnięcie dzieci z marazmu, w który popadły w czasie nauki zdalnej. Pozostałe zauważyły, że w tym czasie dzieci stały się apatyczne, były zmęczone i zniechęcone, „oddalały się", nie chciały siedzieć przed komputerem, odpuszczały naukę. Tutorka pomagająca kilku migranckim dzieciom w edukacji dodała:

„Przed pandemią edukacja była super ważna, ale nie stanowiła clou całości. W czasie pandemii zostało tylko odrabianie lekcji".



Nauczycielki

W naszym badaniu wzięło udział pięć nauczycielek, z którymi przeprowadziłyśmy wywiady indywidualne. Były one zatrudnione w trzech różnych szkołach: cztery z nich były nauczycielkami w dwóch szkołach podstawowych, jedna pracowała w liceum społecznym. Trzy osoby pracowały w jednej z dwóch warszawskich szkół podstawowych, która prowadzi trzy klasy przygotowawcze dla dzieci obcojęzycznych w przedziale wiekowym I-III, IV-VI i VII-VIII.

Wyzwania nauczania zdalnego

Wszystkie nauczycielki opisywały czas pandemii i lockdownów jako wyzwanie dla całego systemu edukacji, dla nich osobiście a także dla uczniów, w tym szczególnie uczniów cudzoziemskich. Jako bardzo trudny wspominają czas pierwszego lockdownu, w marcu i kwietniu 2020 r. Sytuacja, w której znaleźli się wówczas nauczyciele, uczniowie i rodzice, była dla wszystkich zaskoczeniem – wręcz szokiem. Każdy próbował się w niej odnaleźć na własną rękę. Dla nauczycieli był to czas intensywnej nauki nowych narzędzi, próby znalezienia efektywnych sposobów komunikacji z uczniami oraz przekazywania wiedzy, często metodą prób i błędów.

Część nauczycieli, pomimo zupełnie innej rzeczywistości, próbowała trzymać się znanych schematów, w tym realizacji

programu i sprawdzania wiedzy uczniów. Niektórzy podchodzili jednak do sytuacji inaczej, starali się znaleźć nowy sposób budowania relacji z uczniami. Nie trzymali się ściśle planu lekcji, skracali czas zajęć prowadzonych online, różnicowali metody kontaktu z uczniami, poświęcali więcej czasu na rozmowę, niż na przekazywanie wiedzy.

Na początku nauczania zdalnego nauczyciele byli przytłoczeni nie tylko nową sytuacją, ale także poczuciem, że zostali sami z nową rzeczywistością. Dominowało wśród nich przekonanie o braku wsparcia ze strony Ministerstwa Edukacji i Nauki czy kuratoriów, a więc instytucji, od których oczekiwali pomocy w pierwszej kolejności. Pojawiła się ona dopiero później, ale nie była dla naszych rozmówczyń zadowalająca. Nieco lepiej ocenione zostały starania organów prowadzących szkołę, w tym przypadku urzędów dzielnic i Biura Edukacji działającego w ramach Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy. Nauczycielki wspominały o pomocy sprzętowej (laptopy, które Urząd Miasta i urzędy dzielnic przekazywały szkołom), a także o wsparciu merytorycznym (szkolenia z obsługi programów do nauki zdalnej). W znacznym stopniu nauczyciele czuli się jednak pozostawieni sami sobie – na własną rękę poznawali nowe narzędzia, wymieniali się doświadczeniami z pracy zdalnej z uczniami na grupach dyskusyjnych w mediach społecznościowych, korzystali i polecali sobie szkolenia online oferowane przez różne instytucje i organizacje pozarządowe zajmujące się edukacją.

Sytuacja szkół w czasie pandemii różniła się znacznie w zależności od zaangażowania nauczycieli, ich umiejętności radzenia sobie z nowymi technologiami, innowacyjnego podejścia, elastyczności, kreatywności i otwartości, ale także liczby osób w klasie czy statusu materialnego uczniów (w tym tego, na ile rodziny mogły pozwolić sobie na odpowiedni sprzęt do nauki zdalnej lub miały możliwości lokalowe, aby każde dziecko miało spokojne miejsce do nauki). Duże znaczenie miał również czas, jaki minął od pierwszego lockdownu. W czasie kolejnych miesięcy 2020 i 2021 roku nauczyciele i uczniowie coraz bardziej oswajali się z sytuacją zdalnego nauczania, a klasy zaczęły wchodzić we własny wypracowany rytm nauki online. Z podanych wyżej powodów nie był to jednak porównywalny poziom – niektóre szkoły i klasy adaptowały się do nowej sytuacji szybciej, inne miały więcej problemów i wyzwań.

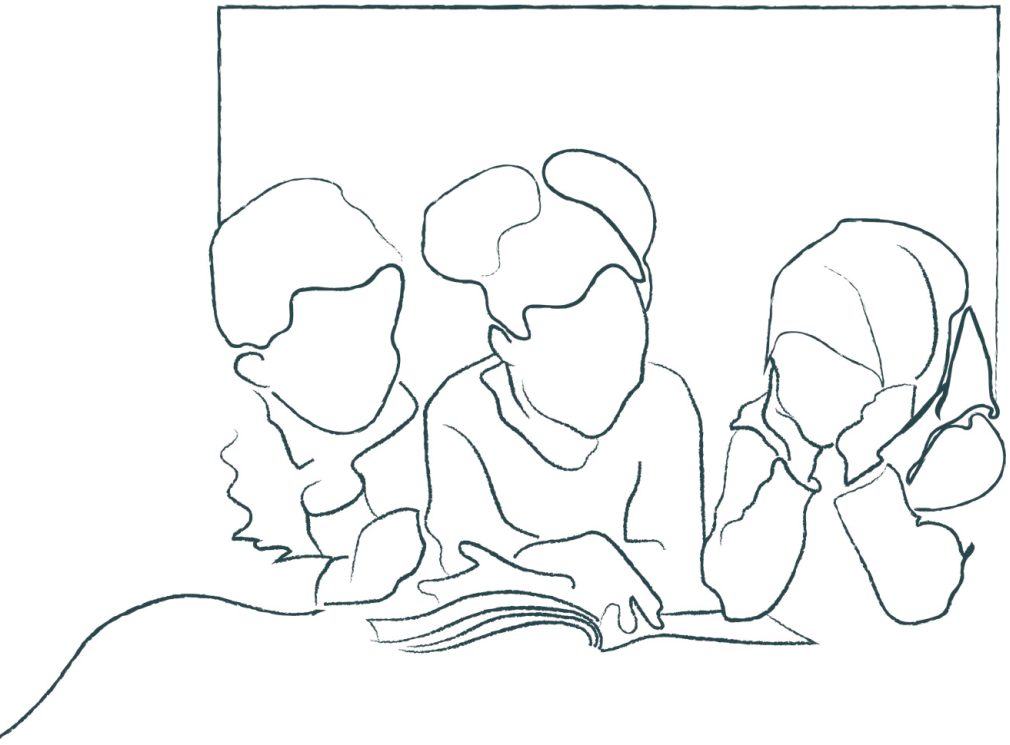
Sytuacja uczniów cudzoziemskich oczami nauczycielek

Z doświadczenia nauczycielek wynika, że uczniowie obcojęzyczni byli w czasie pandemii w trudniejszej sytuacji niż ich polskojęzyczni koledzy. Nieznajomość lub jedynie podstawowa znajomość języka i kontekstu kulturowego, a także często mniejsze wsparcie w dorosłych opiekunach, którzy również znaleźli się w trudnej sytuacji życiowej, zarówno zawodowej, jak i psychicznej czy emocjonalnej, sprawiały, że adaptacja do nowych warunków zdalnego nauczania była dla nich trudniejsza. Z obserwacji wynikało, że uczniowie cudzoziemscy często musieli dzielić małą przestrzeń życiową z większą licz-

bą członków rodziny, niż ich polscy koledzy. W rodzinach cudzoziemskich częściej zdarzało się, że kilkoro dzieci w wieku szkolnym musiało uczestniczyć jednocześnie w lekcjach online, dzieląc przestrzeń z dorosłymi. Trudnością był nie tylko brak miejsca do spokojnej nauki, ale także sprzęt, którego czasem nie wystarczało dla każdej potrzebującej go osoby w rodzinie. Była to trudna sytuacja także dla nauczycielek i nauczycieli, którzy często nie mogli liczyć na aktywny udział uczniów cudzoziemskich w lekcjach online. Przeszkodą mógł być brak niezbędnego sprzętu (kamerki, mikrofonu, słuchawek lub głośników), ale także fakt, że włączona kamera czy mikrofon wyłapywały innych członków rodziny, którzy w tym samym pomieszczeniu pracowali, uczyli się, bawili czy przyjmowali gości. W efekcie uczniowie byli często w czasie lekcji online „niemymi, czarnymi prostokątami", z którymi trudno było nawiązać interakcję. Takie sytuacje utrudniały prowadzenie lekcji, wpływały także na poziom zaangażowania nauczycieli.

Uczniom cudzoziemskim w mniejszym stopniu mogli pomóc w nowej sytuacji rodzice lub dorośli opiekunowie. Często sami przytłoczeni nową sytuacją, bez wiedzy na temat specyfiki polskiego systemu edukacji i własnych doświadczeń w tym zakresie, z niepewną sytuacją zawodową, mogli być mniejszym wsparciem dla swoich dzieci i podopiecznych.

Nauczyciele i dyrekcja szkół starali się reagować na problemy sprzętowe, wypożyczając uczniom laptopy należące do szkoły lub biorąc udział w akcjach inicjowanych przez urzędy dzielnic m.st. Warszawy, które użyczały dzieciom sprzętu do lekcji zdalnych. Powstawały także inicjatywy pozwalające uczniom na korzystanie z zasobów pracowni komputerowej i w ten sposób uczestniczenie w lekcjach zdalnych. Niektórzy nauczyciele angażowali się w pomoc uczniom cudzoziemskim po lekcjach, poświęcając swój prywatny czas na dodatkowe zajęcia wyrównawcze. Brakowało jednak systemowego wsparcia, które umożliwiłoby wyrównanie szans uczniów i zniwelowałoby trudności nauczycieli.



Dzieci i młodzież

W ramach badania przeprowadziłyśmy wywiady i warsztaty grupowe z dziećmi i młodzieżą cudzoziemską, uczącą się w warszawskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Było to 17 osób w wieku 9-19 lat z sześciu krajów (Syria – 1 os., Tadżykistan – 8 os., Rosja (Czeczenia) – 2 os., Ukraina – 3 os., Irak – 2 os., Gruzja – 1 os.).

Historie młodych ludzi, z którymi rozmawiałyśmy są różne. Niektórzy mieszkają w Polsce dopiero od kilku lat. Część z nich radzi sobie dobrze z nauką języka polskiego i z funkcjonowaniem w szkole, część ma większe problemy z adaptacją. Inni mieszkają w Polsce od urodzenia lub przyjechali na tyle dawno, że chodzili do polskiego przedszkola. Są wielojęzyczni, a z języka polskiego korzystają w oficjalnych sytuacjach poza domem, np. w szkole. Rozmawiałyśmy też z kilkoma osobami, które przyjechały do Polski chwilę przed pandemią COVID-19. Zaczęły poznawać język polski i polskie realia, a ich doświadczenie szkoły bardzo szybko zmieniło się w doświadczenie izolacji i nauczania zdalnego.

Sytuacja rodzinna również wpływa na funkcjonowanie w szkole. Większość młodych ludzi, z którymi rozmawiałyśmy, pochodzi z rodzin wielodzietnych. Rodzeństwo, to starsze, czasem pomaga w nauce i wspiera, młodsze – częściej wymaga pomocy, przeszkadza w lekcjach, absorbuje. Dodatkowo w wie-

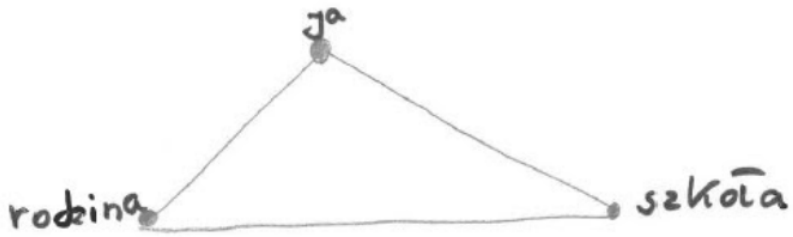
lu rodzinach dzieci i młodzież miały różne obowiązki, które – razem z próbą nadrobienia materiału szkolnego – pochłaniały całą energię i czas wolny.

Dla niektórych dodatkową trudnością przy oswajaniu się z polską rzeczywistością było częste zmienianie szkół. Powodów było kilka, głównie duża odległość szkoły od domu, częste zmiany miejsca zamieszkania, trudności z adaptacją w szkole, niedostosowanie poziomu nauczania, słaby kontakt z nauczycielami i niewystarczająca opieka nad uczniem oraz trudności formalne. Część uczniów ma jednak pozytywne doświadczenia i uczą się od lat w jednej szkole.

Większość tych, z którymi rozmawiałyśmy chodzi do mieszanych klas, w których często są jedyną osobą cudzoziemską lub w ich grupie jest kilka osób z innych krajów. Jedna dziewczynka chodzi do klasy składającej się tylko z uczniów cudzoziemskich. Część uczniów dołączyła do klas na poziomie zgodnym z ich wiekiem, część zaczęła od niższej klasy lub powtarzała rok, aby wdrożyć się w system. Niewiele osób przechodziło przez klasę przygotowawczą, zatem języka polskiego uczyli się raczej na bieżąco, na dodatkowych lekcjach językowych. Jedna z uczennic wiedząc, że rodzina planuje przyjechać do Polski, uczyła się polskiego na dodatkowych zajęciach przy ambasadzie w swoim kraju.

Mimo różnych doświadczeń i zaplecza kulturowego, trudności, które pojawiły się z przyjściem pandemii i nauczania zdalnego, dla wielu osób były podobne. Dotyczyły one różnych aspektów funkcjonowania w systemie szkolnym i w społeczności uczniowskiej. Były to m.in. trudności w nawiązywaniu nowych znajomości lub utrzymaniu i rozwijaniu starych, bariery lokalowe i sprzętowe utrudniające naukę zdalną, wymagająca sytuacja rodzinna, osłabiony kontakt ze szkołą, bariery językowe i wiele trudności psychologicznych i emocjonalnych, w tym brak motywacji i możliwości rozwoju, samotność, depresja, złość i wiele innych.

Triada uczeń – szkoła – rodzice

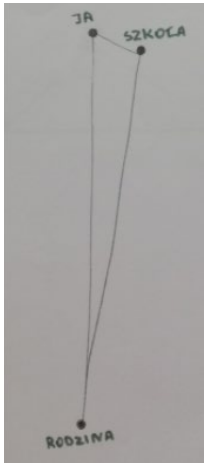


Jednym z zadań, jakie wykonywałyśmy z uczniami i uczennicami, była prośba, by przedstawili za pomocą rysunku w formie trójkąta triadę uczeń – szkoła – rodzice. Każdy wierzchołek figury oznaczał inną grupę, a jej boki – w zależności od tego, czy narysowane dłuższe czy krótsze – określały bliższe lub dalsze kontakty i relacje między tymi grupami. Dzięki takiej wizualizacji uczestniczki i uczestnicy mogli opowiedzieć,

jak widzą swoje relacje ze szkołą (z nauczycielami i rówieśnikami) i z rodzicami, ale także jak wygląda kontakt szkoły z ich opiekunami.

Część uczennic i uczniów rysowała trójkąt w miarę równoboczny, co sygnalizowało, że relacje między nimi, a szkołą i rodzicami układają się proporcjonalnie. Opowiadali o formach kontaktu pomiędzy rodzicami i szkołą, a także o tym, jakie wsparcie otrzymali z obu stron. Z jednej strony była to pomoc w rodzinie – rodzice, rodzeństwo, a z drugiej w szkole – nauczyciele, rówieśnicy, asystentki.

Jedna z uczennic z Iraku opowiadała, że rodzice trochę jej pomagali, np. w matematyce. A ona sama dzwoniła często do koleżanki i obie dziewczynki pomagały sobie nawzajem w różnych przedmiotach. Czasem wspólnie odrabiały lekcje.



Dziewczynka miała również spotkania z wolontariuszką z jednej z fundacji i prawie każdego dnia pisała do niej, gdy czegoś nie rozumiała.

Część uczniów rysowała rodzinę w oddaleniu od siebie i szkoły i opowiadała, że rodzice z różnych względów nie interesują się życiem szkolnym, nie mają kontaktu z nauczycielami lub kontakt ten zachodzi tylko w ostateczności, jeśli pojawiają się problemy z dzieckiem czy nauką. Jednak nawet wtedy kontakt ten nie zawsze jest łatwy dla szkoły i rodziców, ponieważ często brakuje tłumacza, który wspierałby komunikację. Zdarza się również, że rodzice nie pomagają dzieciom w nauce języka czy innych przedmiotów, bo sami nie mają odpowiednich kompetencji.

Uczennica z Tadżykistanu wyjaśniła, dlaczego rodzice nie pojawiają się na zebraniach w szkole:

„Moja wychowawczyni powiedziała, że moi rodzice nie byli ani razu na zebraniu. To dlatego, że tata nie miał czasu, chodził do pracy i godziny mu nie pasowały, a znowu mama nie zna dobrze języka i nie wiem jakby to było, gdyby mama poszła i nic nie zrozumiała".

Dzieci rysowały też trójkąty, w których szkoła i dom były blisko siebie, a kontakt zachodził z dwóch stron – nauczyciele dzwonili do rodziców, a czasem ich odwiedzali, rodzice natomiast regularnie zaglądali do Librusa lub mieli kontakt z asystentkami. Jeden z licealistów żalił się nawet, że kontakty jego mamy i szkoły są zbyt ścisłe, przez co on musi się tłumaczyć z drobnego spóźnienia:

„Jak był problem, że nie mogłem wejść na lekcje, to pani asystentka w szkole miała kontakt z nauczycielką, a ona z kolei z moją mamą. Jak nie wchodziłem, to szybko mówili,

że nie wchodzę i potem mama pytała dlaczego, chociaż wszedłem np. po 5 minutach".

Inny uczeń opowiadał, że jego kontakt ze szkołą był bardzo dobry. Sam miał kontakt telefoniczny z wychowawcą. Gdy wiedział, że nie będzie go na lekcji, pisał lub dzwonił, uprzedzając o swojej nieobecności. Kontaktował się też z nauczycielem języka polskiego, gdy miał złe oceny i musiał je poprawić lub nadrobić materiał. Doceniał to, że nauczyciele tłumaczyli mu zagadnienia, gdy czegoś nie rozumiał.

Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole

Jak wynika z danych Ministerstwa Edukacji i Nauki, zebranych w Systemie Informacji Oświatowej, w polskich szkołach jest już ponad 100 tysięcy uczniów cudzoziemskich. Największą grupę obcokrajowców z pozwoleniem na pobyt w Polsce w 2021 r., według danych Urzędu do Spraw Cudzoziemców, stanowią obywatele Ukrainy, Białorusi, Niemiec, Rosji, Wietnamu, Indii, Włoch, Gruzji, Chin i Wielkiej Brytanii. Znajduje toodzwierciedlenie w rzeczywistości szkolnej wielu nauczycieli, asystentów kulturowych i wolontariuszy, którzy pomagają uczniom w nauce i adaptacji w polskiej szkole.

Nauczyciele zwracają uwagę na brak dedykowanego im systemowego wsparcia ze strony Ministerstwa Edukacji i Nauki i kuratoriów w kwestii nauczania uczniów cudzoziemskich. Z wieloma problemami, zarówno oni, jak i szkoły, są pozostawieni sami sobie. Sytuacja ta jeszcze pogorszyła się w czasie pandemii, kiedy to nauczyciele skarżyli się na brak wsparcia w nauczaniu zdalnym w ogóle, w tym także w nauczaniu dzieci i młodzieży cudzoziemskiej, którzy często wymagali dodatkowej pomocy, a ich potrzeby różniły się od potrzeb uczniów polskojęzycznych. Jeszcze przed pandemią nauczyciele podnosili kwestie komunikacji jako największy problemem w ich pracy z uczniami przybywającymi z zagranicy, jak wskazuje raport Najwyższej Izby Kontroli na temat kształcenia dzieci cudzo-

ziemców i obywateli polskich powracających do kraju. Pandemia i nauczanie zdalne jeszcze te trudności pogłębiły.

Według informacji Ministerstwa Nauki i Edukacji, kwestie doskonalenia zawodowego nauczycieli leżą w kompetencji organów prowadzących szkoły. Zostało to skrytykowane we wspomnianym raporcie Najwyższej Izby Kontroli, w którym można przeczytać, że

> **„Minister Edukacji Narodowej, odpowiedzialny za koordynację i realizację polityki oświatowej państwa, w zasadzie nie planował i nie organizował działań związanych z kształceniem dzieci przybywających z zagranicy, mimo rosnącej skali tego zjawiska”,**

a także „(...) nie analizował potrzeb związanych z doskonaleniem zawodowym nauczycieli pracujących z uczniami oraz z ukierunkowanym na ich rzecz doradztwem metodycznym”. Według raportu większość dyrektorów także nie wspiera nauczycieli w doskonaleniu zawodowym w tej dziedzinie. W dużej mierze są oni zdani na siebie. Zdarza się, że wymieniają się informacjami o kursach, szkoleniach, programach, aplikacjach czy sprawdzonych sposobach pomocy uczniom cudzoziemskim. Wyszukiwanie ich stanowi jednak dla nauczycieli dodatkowe obciążenie i wyzwanie, któremu nie każdy jest w stanie samodzielnie sprostać.

Nauczyciele pracujący w warszawskich szkołach mogą skorzystać z pomocy, jaką oferuje Zespół ds. nauczania dzieci cudzoziemskich przy Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES). W jego ramach funkcjonuje Punkt kontaktowy ds. nauczania dzieci cudzoziemskich. Dostępne są również materiały edukacyjne i pomocnicze, w tym pakiety powitalne dla uczniów i rodziców cudzoziemskich w językach: wietnamskim, ukraińskim, rosyjskim, polskim, angielskim, białoruskim i arabskim. Nauczycielki, z którymi rozmawiałyśmy w ramach badania, chwaliły ofertę WCIES i wskazywały ją jako jedną z nielicznych możliwości zdobycia dodatkowej wiedzy i umiejętności z tego zakresu.

Oddziały przygotowawcze a klasy ogólne

Uczniowie cudzoziemscy, uczęszczający do polskich szkół, mają prawo do bezpłatnych, dodatkowych lekcji języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania oraz wsparcia osoby władającej ich rodzimym językiem (asystenta kulturowego) [Prawo oświatowe Dz. U. z 2021 r. poz. 1082, art. 165, ust. 7, 8 i 10]. Każdy z tych rodzajów wsparcia może być świadczony maksymalnie przez 12 miesięcy. W ramach realizowania tego obowiązku w niektórych szkołach funkcjonują oddziały przygotowawcze, jednak większość placówek przyjmuje uczniów cudzoziemskich do klas ogólnych, gdzie uczą się oni razem z uczniami polskojęzycznymi.

Oddziały przygotowawcze funkcjonują w polskich szkołach od 1 września 2017 roku. Do takiego oddziału może zostać zakwalifikowany uczeń, który słabo zna lub nie zna wcale języka polskiego, ma trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego (na przykład z powodu wcześniejszego kształceniem za granicą, sytuacji kryzysowych, traumatycznych, wynikających z konfliktów zbrojnych, klęsk żywiołowych lub innych kryzysów humanitarnych).

Oddziały przygotowawcze w szkołach podstawowych są najczęściej organizowane w systemie klas łączonych, odpowiednio dla klas I-III, IV-VI oraz VII-VIII szkoły podstawowej. W szkołach ponadpodstawowych często funkcjonuje jeden oddział działający na zasadzie klasy zerowej.

W oddziałach przygotowawczych uczniowie przede wszystkim uczą się języka polskiego, ale także realizują podstawę programową zgodną z ich wiekiem i poziomem zaawansowania. Nauka trwa rok, po którym uczennica lub uczeń kierowani są do klasy ogólnej, zgodnie z rekomendacją nauczyciela.

Oddziały przygotowawcze, według Informacji o edukacji osób niebędących obywatelami polskimi zebranych przez Urząd do Spraw Cudzoziemców, w założeniu mają ułatwiać adaptację w szkole z dostosowaniem metod i form realizacji programu nauczania do indywidualnych potrzeb oraz możliwości uczniów. Nauczyciele prowadzący mogą być wspomagani przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia ucznia. Grupa może składać się maksymalnie z 15 osób. Zajęcia mają być realizowane w następującym wymiarze godzin tygodniowo: w szkole podstawowej dla klas I-III min. 20 godz., dla klas IV-VI min. 23 godz., dla klas VII i VIII min. 25 godz., w szkole ponadpodstawowej – min. 26 godz. Nauka w oddziale przygotowawczym trwa do zakończenia roku szkolnego, przy czym okres ten może zostać skrócony albo wydłużony maksymalnie o jeden rok szkolny.

Ponadto w oddziale przygotowawczym prowadzona jest nauka języka polskiego jako obcego w wymiarze nie mniejszym niż 3 godz. tygodniowo, a jednocześnie uczeń realizuje podstawę programową w sposób dostosowany do jego możliwości oraz znajomości języka polskiego.

Opinie na temat klas przygotowawczych są różne. Jedni bardzo je chwalą jako swoisty bufor, który pomaga uczniom opanować podstawy języka bez stresu związanego z koniecznością szybkiego przyswojenia konkretnego materiału z przedmiotów wymagających wysokich kompetencji językowych i kulturowych, takich jak historia czy język polski. Inni uważają, że dzieci cudzoziemskie, ucząc się przez rok w jednej klasie, nie mają odpowiednich warunków, aby poznać język polski na odpowiednim poziomie, ponieważ brak im polskojęzycznych rówieśników i tzw. całkowitego zanurzenia w języku i kulturze.

W jednej ze szkół, w której funkcjonują klasy przygotowawcze, uczniowie podzieleni są wiekowo na trzy klasy: I-III, IV-VI

i VII-VIII. Sprawia to, że dzieci w podobnym wieku uczą się wspólnie, co z pewnością pomaga im w przyswojeniu materiału a także nawiązaniu bliższych znajomości z kolegami i koleżankami. To bezpieczne środowisko, w którym uczniowie nie muszą obawiać się, że odstają od grupy pod względem językowym, nie rozumieją poleceń lub fragmentów tekstu z podręcznika. Jednak, jak podkreślały zarówno niektóre nauczycielki, jak i asystentki międzykulturowe, poziom opanowania języka polskiego po ukończeniu takiej klasy może pozostawiać wiele do życzenia. Może się tak zdarzyć, zwłaszcza jeśli nauczycielka, która ma pod opieką dzieci mówiące różnymi językami, często nie znające nawet podstaw języka polskiego, porozumiewa się z nimi po angielsku.

Szkoły, w których nie funkcjonują klasy przygotowawcze, stosują inne rozwiązania – dzieci cudzoziemskie zostają skierowane do zwykłej klasy, odpowiedniej dla swojego wieku, którą potem w razie potrzeby powtarzają. W ramach nauki w tych klasach, szkoła powinna zapewnić uczniom cudzoziemskim szereg ułatwień związanych z adaptacją, opanowaniem materiału i nauką języka. Są to m.in.:

„dodatkowe godziny języka polskiego

- nie mniej niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo (...)

dodatkowe godziny zajęć wyrównawczych

- w razie konieczności uzupełnienia różnic programowych
- organizowane na wniosek nauczyciela
- 1 godzina lekcyjna tygodniowo z danego przedmiotu
- maksymalnie przez okres 12 miesięcy
- łącznie maks. 5 godzin lekcyjnych tygodniowo dla jednego ucznia, w tym dodatkowe godziny języka polskiego i zajęć wyrównawczych

zatrudnienie pomocy nauczyciela (asystenta międzykulturowego)

- osoba mówiąca językiem kraju pochodzenia dziecka
- zatrudniona przez dyrektora szkoły
- do 12 miesięcy

możliwość nauki języka i kultury kraju pochodzenia

- dla uczniów niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować w szkole naukę języka i kultury kraju pochodzenia
- minimum 7 uczniów
- maksymalnie 5 godzin lekcyjnych tygodniowo

ułatwienia w zakresie egzaminów zewnętrznych

- dziecko, które w roku szkolnym, w którym przystępuje do egzaminu ósmoklasisty lub maturalnego i korzysta-

ło z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, może przystąpić do tego egzaminu w warunkach dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej

- dzieci z ograniczoną znajomością języka polskiego mogą przystąpić do egzaminu ósmoklasisty i maturalnego (z wyjątkiem egzaminu z języka obcego) w warunkach dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej (w przypadku egzaminu ósmoklasisty przygotowywane są dostosowane arkusze egzaminacyjne)
- dostosowanie formy egzaminu ósmoklasisty i maturalnego polega m.in. na wykorzystaniu odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych (np. słownika dwujęzycznego), przedłużeniu czasu przewidzianego na przeprowadzenie egzaminu, wsparciu i obecności nauczyciela wspomagającego" – cyt. za Informacją o edukacji osób niebędących obywatelami polskimi Urzędu do Spraw Cudzoziemców.

„Według mnie to jest lepsze rozwiązanie, bo wtedy dziecko ma przyjaciół w tym samym wieku, może rozwijać się z rówieśnikami" – podkreśliła wietnamskojęzyczna asystentka. Uważają tak również niektóre nauczycielki, które pracują w klasach przygotowawczych.

„Lepiej jest, gdy uczniowie cudzoziemscy uczą się od razu z polskimi rówieśnikami, wtedy szybciej opanowują język" – mówiła jedna z nich.

Szkoła w czasie pandemii

Nauczanie zdalne było szczególnie trudne dla dzieci, które od niedawna chodzą do polskiej szkoły, nie nauczyły się jeszcze dobrze mówić po polsku (lub są niepewne swoich umiejętności językowych) i nie zdążyły nawiązać relacji z rówieśnikami. Nauczanie zdalne pogłębiło ich izolację i spowolniło proces uczenia się. Powrót do szkoły po niemal roku nauki zdalnej nie był jednak często przyjmowany przez uczniów z entuzjazmem, lecz wiązał się ze stresem na myśl o sprawdzeniu wiedzy, którą mieli przyswoić w ciągu pandemicznego roku i obawą przed spotkaniem z rówieśnikami, których często nie zdążyli wcześniej poznać.

Zarówno nauczyciele, jak i asystenci i wolontariusze mówią o psychologicznych i społecznych konsekwencjach nauki zdalnej, zwłaszcza u młodszych uczniów. Jak zauważyła jedna z nauczycielek: „Dzieci wracają takie pokaleczone [po nauce zdalnej]. Gdzieś tam straciły więź z rówieśnikami. Pewnie da się to odbudować, tylko nam wydaje się to wszystko takie proste, a młody człowiek, który traci kontakt z rówieśnikami, bardzo to przeżywa. Bycie w grupie rówieśniczej, poczucie akceptacji tej grupy jest probierzem tego, jak ja jestem postrzegany, ile je-

stem warty".

Pandemia zwiększyła problemy, które były już obecne w szkolnej rzeczywistości dzieci cudzoziemskich.

Nauka zdalna odebrała uczniom przede wszystkim poczucie przynależności, bycia częścią grupy. Osłabiła lub wręcz zerwała więzi z rówieśnikami. Psychologiczne konsekwencje tej formy edukacji są bez wątpienia znaczące i będą widoczne wśród uczniów w kolejnych latach (zobacz m.in. raport Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych). Szczególnie odbija się to na uczniach cudzoziemskich z doświadczeniem migracji, którzy często potrzebowali wsparcia psychologicznego jeszcze przed pandemią, a konieczność nauki zdalnej i odcięcie od kontaktów z rówieśnikami tylko pogłębiło już istniejące problemy. Lekcje zdalne na wiele miesięcy odebrały uczniom to, co nie jest ujęte w podstawie programowej, lecz tworzy wspólnotę szkolną i jest niezbędne w rozwoju dzieci i młodzieży: przerwy, w czasie których nawiązywane były relacje, wspólne rozmowy, zabawy, projekty, przedsięwzięcia, a nawet żarty i przeszkadzanie na lekcjach.

Z organizacyjnego punktu widzenia, zajęcia przez Internet ograniczyły możliwość pracy indywidualnej. Uczniowie, którzy nie rozumieli do końca poleceń lub potrzebowali dodatkowego wsparcia w nadążeniu za tokiem lekcji, nie mogli zasygnalizować tego bez zwracania uwagi reszty klasy, a nauczyciel nie mógł poświęcić im czasu na osobności, bez angażowania innych uczniów.

Oprócz problemów organizacyjnych, bardzo poważnym wyzwaniem był także aspekt psychologiczny. Na podstawie rozmów przeprowadzonych z asystentkami i wolontariuszkami można zauważyć dwa dominujące nurty w pracy z dziećmi migranckimi i dwie formy spotkań.

Przede wszystkim w zależności od fali pandemii i obowiązujących restrykcji odbywały się one zdalnie albo na żywo, mając dwojaką formułę. Niektóre edukatorki skupiały się głównie na pomocy w nauce: odrabianiu lekcji, przeglądaniu bieżącego materiału i wsparciu przy zdaniu do następnej klasy. Drugą grupę stanowiły tutorki, dla których nauka była tylko dodatkiem do wspólnego przejścia przez pandemię – ważniejsza była integracja, rozmowy, wsparcie psychologiczne.

„Mnie bardziej zależy, aby ją czegoś nauczyć niż koniecznie robić to, co jest w szkole (...) bo one niektóre [zadania szkolne] są idiotyczne moim zdaniem. Więc jak się spotykamy w realu, staram się, aby miała tę pracę domową odrobioną, ale nie przeglądam jej podręczników tak dokładnie. Raczej wolę ten czas poświęcić na, w moim mniemaniu, sensowniejsze rzeczy" – opowiadała jedna z tutorek pracująca z 9-letnią dziewczynką cudzoziemską.

Również uczniowie w większości przypadków uważali, że nauka zdalna była dla nich utrudnieniem z różnych względów technicznych i merytorycznych. Nie była tak efektywna, jak nauka stacjonarna w szkole.

Jedna z licealistek ukraińskiego pochodzenia tak podsumowała naukę zdalną:

> **„Nauczyciele nie są w stanie przekazać tyle. Może też ja nie czuję presji. Nie ma systematyczności pod tym względem, że nie wstaję o tej samej porze, żeby dojechać do szkoły, nie spędzam tylu godzin, uczę się kiedy chcę. Są wyznaczone godziny, ale jest to bardziej luźne. I myślę, że też psychiczna presja. Dużo rzeczy składa się na to".**

Tym, co w opinii uczniów przemawiało na niekorzyść nauki zdalnej były m.in. braki i problemy sprzętowe (słabo działający komputer i Internet, brak odpowiednich aplikacji i aktualizacji czy umiejętności posługiwania się programami używanymi w szkole), trudności lokalowe (uczniowie często mieszkali w jednym pokoju z rodzeństwem, które albo tak samo jak oni uczyło się i potrzebowało przestrzeni, albo było młodszym rodzeństwem, które zwracało na siebie uwagę podczas lekcji), bariery społeczne (brak kontaktu z rówieśnikami, trudności z adaptacją lub utrzymaniem kontaktów), trudności psychologiczne (poczucie samotności, lęku, stany depresyjne, ogólne niskie samopoczucie mentalne, trudności w skupieniu się czy brak motywacji do nauki), a także niełatwa komunikacja ze szkołą i nauczycielami, którzy często nadrabiali program lekcji i nie mieli czasu na indywidualne zajęcie się uczniami ze specjalnymi potrzebami. Wszystkie te kwestie i inne trudności, które opisujemy szczegółowo poniżej, wpłynęły na to, że uczniowie, z którymi rozmawiałyśmy w większości czuli, że w czasie pandemii ich edukacja w najlepszym razie stanęła w miejscu, jeśli nie pogorszyła się. Niektórzy czuli nawet, że cofnęli się w nauce i efekty ich wcześniejszej pracy zostały zaprzepaszczone. Dotyczyło to zarówno nauki języka polskiego, jak i innych przedmiotów, która – w przypadku uczniów cudzoziemskich – bardzo zależy od umiejętności językowych.

Wyzwania i rekomendacje

Poniżej przedstawiamy rozpoznane w czasie badania wyzwania i propozycje działań, jakie można podjąć, aby na nie odpowiedzieć.

DZIAŁANIA

Wykluczenie cyfrowe: sprzęt i kompetencje cyfrowe

Wykluczenie cyfrowe, zwłaszcza na początku pandemii, dotyczyło zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Według raportu Edukacja zdalna w czasie pandemii Centrum Cyfrowego, zdarza się że

> **„dzieci i młodzież biegła w obsłudze mediów społecznościowych oraz komunikatorów nie potrafi odebrać maila, wejść we wskazany link, wysłać załącznika ani skorzystać z narzędzi pakietu Office".**

Bardzo wiele dzieci i rodzin cudzoziemskich na początku wybuchu pandemii nie miało dostępu do odpowiedniej liczby sprzętów do nauki (komputerów, tabletów, telefonów). Generowało to trudności w regularnym uczestnictwie w lekcjach zdalnych, ograniczało możliwość kontaktu i udzielenia wsparcia online przez wolontariuszki.

Zdarzało się, że sprzęt, który dzieci otrzymywały do nauki ze szkoły, od organizacji pomocowych czy ze społecznych zbiórek był wadliwy (były to stare, mocno wyeksploatowane komputery).

„Wolne przesyłanie danych, psujące się głośniki, zły dźwięk, zepsuta kamera zniechęcały uczniów do brania udziału w lekcjach zdalnych" – komentowała tutorka.

Rodzice opowiadali, że ich dzieci, łącząc się na lekcje zdalne z telefonów, nie widziały dobrze udostępnianego przez nauczycieli ekranu. Wielu z nich nie miało dostatecznej liczby komputerów dla wszystkich dzieci, korzystali więc z używanego sprzętu przekazanego przez szkoły lub organizacje pozarządowe. Urządzenia te często się zawieszały, nie działały w nich wybrane funkcje, mikrofony czy słuchawki. Niektóre stare laptopy nie były w stanie obsługiwać aplikacji Microsoft Teams powszechnie używanej w polskich szkołach. Matka z Ukrainy opowiadała, że pożyczone przez nią komputery stacjonarne nie były przygotowane do użytkowania przez dzieci, ponieważ wymagały podania hasła administratora przy wielu czynnościach, np. aktualizowaniu sterowników czy ponownym uruchomieniu komputera po wygaszeniu ekranu.

Osobny problem stanowiło połączenie internetowe. Wielu rodziców musiało zainwestować w zainstalowanie łącza w mieszkaniu, ponieważ sieć udostępniana z telefonu komórkowego nie wytrzymywała obciążenia podczas nauki zdalnej. Nieporozumienia w kontakcie z operatorami sieci internetowej/komórkowej były dodatkową przeszkodą w pokonaniu tych trudności.

Rozmówczyni z Iraku, która nie miała wystarczającej liczby urządzeń dla każdego dziecka, a szkoła jej dzieci nie oferowała wsparcia w tym zakresie, poprosiła o pomoc kościół i w ten sposób dostała tablet. Inna matka słyszała, że niektóre szkoły płaciły potrzebującym rodzinom za Internet.

W zapewnieniu sprzętu uczniom cudzoziemskim pomagały oddolne zbiórki i akcje społeczne, np. Uwolnij złomka. Część rodziców sama szukała tego typu pomocy, np. ojciec z Tadżykistanu zapewnił swojej rodzinie drukarkę w ramach akcji Szlachetna paczka. Inni jednak nie słyszeli o żadnych społecznych akcjach rozdawania sprzętu czy wsparcia osób, które nie mają dostępu do Internetu.

W rozwiązaniu problemu braku sprzętu pomagały również stypendia socjalne, które rodziny cudzoziemców dostawały w ramach programów Fundacji Ocalenie i/lub od instytucji samorządowych (np. OPS, szkoła). Rodzice często kupowali za te stypendia laptopy i materiały do nauki dla dzieci. Część rozmówców wspominała też o dopłatach do mieszkania, które otrzymywali od organizacji migranckich (np. Fundacji Ocalenie, UNHCR, Fundacji dla Somalii).

Uczniowie podkreślali, że trudności techniczne często kumulowały się, przez co nie mogli sprawnie uczestniczyć w zajęciach. Najczęstszym wymienianym problemem był brak sprzętu, który byłby kompatybilny z używanymi przez szko-

łę platformami edukacyjnymi. Uczniowie często narzekali, że aplikacje nie działają sprawnie, zawieszają się, nie mają wszystkich funkcji, ekran niewyraźnie wyświetla udostępniane materiały. Kolejną rzeczą był brak kamery i/lub mikrofonu, a także słaby dźwięk. Było to o tyle utrudnienie, że nauczyciele często wymagali włączenia kamer i mikrofonów, aby egzekwować uczestnictwo w zajęciach. Wielu uczniów musiało się wtedy tłumaczyć, że te funkcje nie są dla nich dostępne. Niektórzy nauczyciele akceptowali tę sytuację, inni nie wykazywali się zrozumieniem i mimo to wymagali włączenia wszystkich narzędzi.

Jedna ze starszych uczennic skomentowała: „Rozumiem, że są osoby, które jak wyłączą kamerki to już ich nie ma. Ale ja jestem i tam siedzę. Ja się zgłaszam i mówię, że jestem. Skoro i tak odpowiadam, to po co mam jeszcze mieć włączoną kamerkę".

Dodatkowo, jeśli ktoś korzystał z telefonu, a nie z komputera czy laptopa, to niektóre aplikacje nie wyświetlały wszystkich dostępnych funkcji, co również utrudniało uczestnictwo w zajęciach.

Jeśli chodzi o kompetencje cyfrowe uczniów cudzoziemskich, to są one ściśle związane z tym, jak sprawnie posługują się oni językiem polskim. Uczniowie narzekali, że często słabo słyszeli osobę prowadzącą lekcję. W takiej sytuacji, jeśli dźwięk był cichy lub przerywany, trudniej zrozumieć każde słowo i prawidłowo ocenić kontekst wypowiedzi. Problem pojawiał się też w sytuacji, kiedy to uczniowie mieli się wykazać wiedzą. Niektórzy – zwłaszcza młodsi – tłumaczyli nam, że nie potrafią szybko pisać na komputerze, więc jeśli przyszła ich kolej na odpowiedź, a dodatkowo nie usłyszeli wszystkiego i nie mieli mikrofonu, stawiało ich to w złym świetle, bo nie każdy nauczyciel był wyrozumiały.

Podobnie z ogólnym korzystaniem z aplikacji i programów. Nawet starsi uczniowie mówili, że bywa to dla nich trudne, zwłaszcza jeśli nikt ze szkoły dokładnie im tego nie wyjaśni.

Jeden z 16-latków z Tadżykistanu opowiadał: „Trudno było, bo dużo nie rozumiałem. Do teraz nie wiem jak to działa, jakaś poczta, nauczyciele wysyłali na pocztę, a ja otwierałem i nie rozumiałem. Każda nowa aplikacja, nie wszystko rozumiałem jak działa, to trudne było bardzo. I jeszcze prezentacje robić też było dla mnie trudne. Kamerkę trzeba było mieć włączoną, np. na WF-ie, żeby ocenę dostać".

Inna uczennica z liceum krytykuje stereotyp mówiący o tym, że młodzież obecnie świetnie radzi sobie z technologią:

„Dobrze by było, gdyby na początku wprowadzili takie lekcje, na których byśmy się nauczyli obsługiwać te wszystkie programy. Bo to, że jesteśmy generacją Z, nie oznacza, że to potrafimy. Nauczyciele nie wiedzą, to czemu my mamy wiedzieć? Ja nie umiałam dołączyć osoby do czatu".

Propozycje działań:

- Udostępnianie uczniom komputerów w szkole do nauki zdalnej – w niektórych szkołach uczniowie mogli korzystać z pracowni komputerowej (patrz poniżej punkt Przestrzeń do nauki). Warto rozwijać takie rozwiązania.
- Zapewnienie uczniom przez szkołę sprzętu i dostępu do Internetu – niektóre szkoły same zgłaszały się do programów dzielnicowych czy miejskich, w ramach których zbierano i rozdawano uczniom sprzęt elektroniczny niezbędny do nauki zdalnej. Takie akcje prowadziły również organizacje pozarządowe, pracujące z uczniami cudzoziemskimi. Warto inicjować i rozwijać współpracę pomiędzy szkołą a urzędem dzielnicy, Biurem Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy i organizacjami (m.in. Fundacją Polskie Forum Migracyjne, Fundacją Ocalenie, Fundacją Chlebem i Solą). Warto też wcześniej sprawdzić, czy przekazywany sprzęt komputerowy jest sprawny i nadaje się do nauki i pracy.
- Powołanie w szkołach działu pomocy technicznej (help desk, dział IT), do którego będą mogły zgłaszać się dzieci i nauczycielki z problemem technicznym czy informatycznym.
- Zapewnienie nauczycielom szkolenia z dostosowywania metod i narzędzi edukacyjnych do działań online, szkolenia z rozwoju kompetencji cyfrowych (szkolenia dla nauczycieli, w tym szkolenia z kompetencji cyfrowych są oferowane m.in. przez WCIES).
- Zapewnienie instrukcji obsługi lub szkolenia z informatykiem z obsługi programów do nauki zdalnej (np. Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, Librus), przeznaczone dla nauczycieli i uczniów.

Przestrzeń do nauki

W rodzinach wielodzietnych, a takimi są często rodziny cudzoziemskie, jedną z trudności było to, że każdy musiał mieć swój sprzęt do pracy/nauki i swój kąt, żeby sobie wzajemnie nie przeszkadzać. Rodzice wspominali, że codzienne funkcjonowanie było dużym wyzwaniem, bo dzieci miały lekcje w tym samym czasie, musiały włączać kamerki, odpowiadać na pytania lub pisać sprawdziany, gdy pozostali domownicy wykonywali swoje obowiązki, jedli, czasem chorowali.

Rozmówca pochodzący z Tadżykistanu, ojciec czwórki dzieci opowiadał, że podczas nauki zdalnej wykorzystywali wszystkie pomieszczenia w mieszkaniu, łącznie z kuchnią, więc śniadanie i obiad dla całej rodziny musieli przygotować rano, przed rozpoczęciem lekcji. Problemem było też zapewnienie wystarczającej liczby sprzętów elektronicznych do nauki. Jego żona musiała zrezygnować z kursu języka polskiego online, bo nie mieli wolnego komputera.

Matka z Czeczenii, która z czwórką dzieci przebywała w dwupokojowym mieszkaniu, przyznała: „Wstrzymywałam się, żeby nie kaszleć, żeby im nie przeszkadzać w nauce".

Rozmówczyni z Syrii, matka pięciu córek wspominała, że gdy gotowała w kuchni, dzieci ją uciszały, mówiły: „Ja tu teraz muszę odpowiedzieć na pytanie, więc ty nic nie mów. Wszyscy musicie być cicho".

Rozmówczyni z Ukrainy, matka czwórki dzieci wspominała, że jej starszy syn uczestniczył w zajęciach i odrabiał lekcje w pokoju połączonym z aneksem kuchennym, do którego cały czas ktoś wchodził, co bardzo przeszkadzało i powodowało napięcia.

Zarówno asystentki pracujące z uczniami po lekcjach, jak i nauczycielki podkreślały, że w przypadku dzieci cudzoziemskich większym problemem od niedoboru sprzętu, który udawało się zdobyć, był brak odpowiedniej przestrzeni do nauki. W bardzo wielu przypadkach są to rodziny wielodzietne, które mieszkają w dość małych mieszkaniach, w których brakuje oddzielnych pomieszczeń dla każdego z dzieci do spokojnej nauki.

„Były też dzieci, które na początku pandemii się starały, a potem wypadały, bo nie dawały sobie rady, były zbyt obciążone. Była dziewczynka, która wstawała przed wszystkimi w rodzinie i wychodziła na boisko i tam uczestniczyła w naszych lekcjach na WhatsAppie, żeby nie obudzić rodziny" – opowiadała tutorka pracująca na co dzień z dziećmi cudzoziemskimi.

Dodatkowo panujący w mieszkaniu hałas i szum też nie sprzyjały nauce zdalnej.

Sami uczniowie i uczennice postrzegali ograniczoną przestrzeń jako spore utrudnienie. Brak osobnego pokoju generował napięcia, zwłaszcza gdy równocześnie uczyło się kilkoro dzieci i każde z nich potrzebowało ciszy i skupienia albo gdy młodsze rodzeństwo nie rozumiało powagi sytuacji i chciało się bawić w czasie lekcji. Często dzieci cudzoziemskie nie miały nawet własnego stołu/biurka, na którym zmieściłyby się laptop czy komputer i zeszyty do wygodnego pisania notatek.

Licealista z Syrii tak podsumował swoją sytuację: „Ja chyba mam najgorzej, bo jesteśmy w sześć osób, dwa pokoje, zawsze miałem wyłączone wszystko: kamerę i dźwięk. Tak rzadko mówiłem, bo wszystko było od razu słychać, co u mnie w domu. Czasem też jeździłem z tatą do pracy i tam siedziałem od rana do końca lekcji, ale tam też był kłopot z Internetem. Teraz szukamy nowego mieszkania, żeby pasowało nam wszystkim, bo na razie to we czwórkę rodzeństwa mieszkamy w jednym pokoju, a moja matka i ojciec w drugim".

Jedna z uczennic również opowiadała o tym, jak nauka w domu wpływa na całą rodzinę: „Ze szkoły mieliśmy wypożyczony sprzęt, brat miał laptop od taty, który nie mógł wtedy pracować. Tata czekał kilka godzin. Ja miałam stacjonarny komputer bez kamery, z klawiaturą i monitorem. Na początku w ich [rodzeństwa] pokoju, a teraz mam swój, ale siostra wchodziła i to przeszkadzało. Wtedy nie mogłam włączać mikrofonu, bo ona ciągle śpiewała i hałasowała".

Część nauczycieli nie rozumiała tej sytuacji i wymagała, żeby po stronie ucznia była cisza lub, żeby ekran był odwrócony tak, żeby nie było widać innych osób, co nie zawsze było wykonalne. Pewne rodzeństwo, które chodziło razem do klasy opowiadało, że mieli trudności zwłaszcza, gdy na lekcji był sprawdzian. Nauczycielka wymagała, żeby nie siedzieli razem w pokoju w obawie, że będą ściągać.

Zdarzali się jednak i tacy nauczyciele, którzy rozumieli trudne warunki lokalowe w sytuacji dużej rodziny. Jeden z licealistów opowiadał: „Czasem młodsze rodzeństwo pokazywało się w kamerce, ale nauczyciele raczej pozytywnie reagowali. Przerywali lekcje, zagadywali i wtedy mały był dumny, że ktoś go zauważył. Ale nauczycielka mówiła, że w każdej chwili mogę przyjść do szkoły, bo jest pusta, mogę korzystać z komputerów, ze wszystkiego, z drukarki. I faktycznie czasami chodziłem do szkoły".

Część uczniów przyznawała, że w domu przez sytuację pandemiczną i lockdown był chaos, część wspominała o hałasie, który na co dzień pewnie by im nie przeszkadzał, ale jeśli pokój stawał się salą lekcyjną, to był on utrudnieniem. Sytuacja zdanej nauki i pracy wymagała elastyczności od całej rodziny.

Licealistka z Ukrainy opowiadała: „Mamy czteroosobową rodzinę i kawalerkę. Tak czy siak zawsze jest głośno. Przeszkadzało mi to i jak odpowiadałam i słuchałam to ciężko było

się skupić. Myślę, że to główny powód tego, że nie mogłam się skoncentrować".

Część dzieci miała możliwość, by przyjść do szkoły i stamtąd uczestniczyć w zajęciach zdalnych. Szkoła udostępniała im pomieszczenie, komputery i Internet. Rozwiązanie to sprawdzało się dobrze, zwłaszcza gdy w szkole przebywała osoba dorosła (np. nauczycielka, bibliotekarka), która w razie potrzeby mogła pomóc uczniom.

„To było super. Ktoś jej naprawdę pilnował. Ona miała przygotowane wszystko do pracy i taki porządek dnia – inne miejsce do pracy, gdzie się uczy, a inne w którym się bawi, żyje i je" – mówiła wolontariuszka, pracująca z cudzoziemską uczennicą.

Nie wszyscy jednak decydowali się na takie rozwiązanie, ponieważ mieszkali daleko od szkoły i/lub mieli wystarczające warunki do nauki w domu. Niektórzy rodzice nie chcieli też, by dzieci przebywały w szkole bez opieki. Inni chętnie wysłaliby je do szkoły, by mogły stamtąd w ciszy uczestniczyć w zajęciach online, ale szkoły, do których zapisane były ich dzieci, nie oferowały tego rodzaju wsparcia (zdarzało się, że rodzice o nim nie wiedzieli). Matka z Tadżykistanu widziałaby sens chodzenia do szkoły na lekcje zdalne, gdyby byli tam nauczyciele. W innym przypadku dzieci mogą tak samo uczyć się z domu.

Propozycje działań:

- Zapewnienie uczniom, w miarę możliwości, sali do zdalnego nauczania dostępnej w szkole, np. sali informatycznej, świetlicy, gdzie uczniowie mogliby brać udział w lekcjach online, zachowując jednocześnie wymagany dystans.
- Korzystanie z ogólnodostępnych przestrzeni do pracy – niektóre miejskie instytucje, takie jak miejsca aktywności lokalnej, biblioteki, inkubatory przedsiębiorczości oferują mieszkańcom Warszawy sale komputerowe i przestrzenie do pracy (coworking), z których można bezpłatnie korzystać. Warto informować o takich możliwościach uczniów i rodziców. Korzystanie z tego typu przestrzeni do nauki zdalnej, zwłaszcza przez kilkoro młodszych dzieci na raz, może wymagać dodatkowego zaangażowania pracowników danej instytucji i/lub rodziców (zainstalowanie odpowiednich programów na lokalnym sprzęcie, pilnowanie dzieci podczas lekcji np. przez paru rodziców na zmianę), ale potencjalnie niesie też dodatkowe korzyści, takie jak integracja mieszkańców danej okolicy i zacieśnianie więzi sąsiedzkich.

Bariera językowa

Problemy z językiem polskim

Pandemia była dla wszystkich, a zwłaszcza dla uczniów, dużą traumą i szokiem. Zdecydowanie negatywnie wpłynęła na ich naukę, a przede wszystkim na poziom języka polskiego. Niektóre dzieci cudzoziemskie, zwłaszcza te pochodzące z Ukrainy, jeszcze w swoim kraju chodziły na kursy polskiego. Przyjazd do Polski, a następnie nauka w polskiej szkole były dla nich wtedy łatwiejsze niż dla dzieci, które nie uczyły się wcześniej polskiego i/lub pochodzą z innego kręgu kulturowego. Dla dzieci, które nie miały ułatwień, migracja i pandemia były „małą tragedią" – jak określiły to tutorki.

W czasie pandemii i nauczania zdalnego większość dzieci migranckich straciła kontakt z kolegami i koleżankami z klasy, a ponieważ nie znały jeszcze dobrze języka polskiego, miały z tego powodu trudności w nadążaniu za realizowanym w szkole programem. Wyjątkowo trudny czas miały zwłaszcza najmłodsze dzieci. Zarówno nauczycielki, jak i asystentki podkreślały jak trudne, jeśli nie niemożliwe, jest nauczenie dzieci z klas I-III szkoły podstawowej pisania w obcym dla nich języku (a często także alfabecie) przez Internet. A to tylko jeden z wielu przykładów trudności. „W czasie pandemii wszystko się pogorszyło" – mówiła wietnamskojęzyczna asystentka.

Uczniowie cudzoziemscy i ich rodziny w różnym stopniu posługują się językiem polskim, co wpływało na ich sytuację podczas edukacji zdalnej. Jedna z naszych rozmówczyń – tutorka w pozarządowej organizacji – komentowała to tak: „Myślę, że osoby dobrze mówiące po polsku mogły się w tym wszystkim pogubić, a osoby, które mówią po polsku słabo albo w ogóle, to tym bardziej było to dla nich bardzo trudne i niezrozumiałe".

Lekcje online pozbawiły uczniów możliwości komunikacji niewerbalnej (np. gestów), która jest ważną częścią rozumienia przekazu w przypadku, gdy co najmniej jedna z osób nie posługuje się biegle danym językiem. Komunikację na poziomie słowa mówionego utrudniał także wadliwy sprzęt, który czasem zniekształ dźwięk. W związku z tym, że w nauczaniu zdalnym kładzie się większy nacisk na mowę – komunikację werbalną – mniejszy jest również nacisk na pisanie. Nauczyciele wchodzą w tryb wykładowy, pokazują slajdy, jednak mniej niż w stacjonarnym nauczaniu wymagają pisania. Wielu uczniów wskazywało, że jest to dla nich problem, bo czasem samo usłyszenie nowego słowa jest trudniejsze niż gdyby było równocześnie zapisane. Wszystko to złożyło się na sytuację, w której uczniom cudzoziemskim trudno było choćby nadążyć za tokiem lekcji.

Problem z językami obcymi

Zwykle wszystkie komunikaty są formułowane przez szkołę w języku polskim. Nasi rozmówcy (rodzice i dzieci) opowiadali o pojedynczych nauczycielach i nauczycielkach, którzy roz-

mawiali z nimi po angielsku, większość jednak komunikowała się tylko po polsku, czy to z powodu nieznajomości języków obcych, czy też braku czasu (piszą zbiorczo po polsku wiadomość do całej klasy bez tłumaczenia jej na inny język). Wyjątek stanowią szkoły dwujęzyczne i przygotowujące do matury międzynarodowej. Uczniom cudzoziemskim, którzy dobrze znają język angielski (albo inny używany w danej szkole), łatwiej jest uczyć się w takich szkołach, gdyż w razie trudności z wyrażeniem czy zrozumieniem czegoś po polsku, mogą rozmawiać z nauczycielami w drugim języku. Takich szkół jest jednak w Polsce stosunkowo mało (zobacz raport Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach).

Propozycje działań:

- Przygotowanie przez szkołę oficjalnych dokumentów szkolnych (regulaminy, instrukcje, ogłoszenia) w kilku językach (np. w języku angielskim i innych popularnych w szkole).
- Przygotowanie przez szkołę krótkich rozmówek w najpopularniejszych językach występujących w szkole oraz promocja takich materiałów wśród nauczycieli (zob. materiały Punktu kontaktowego oraz Zespołu ds. nauczania dzieci cudzoziemskich WCIES).

Komunikacja uczeń – szkoła

W warszawskich szkołach były i są dzieci, które na początku pandemii nie mówiły dobrze po polsku. Nauka zdalna tylko pogłębiła ten problem, ponieważ przeszkody pojawiły się już na początku ich przygody z tą formą edukacji. Dzieci te miały trudności z korzystaniem z komunikatora Microsoft Teams, który był jednym z popularniejszych dla lekcji zdalnych, czy z elektronicznego dziennika Librus.

„Nauka zdalna dla dzieci cudzoziemskich jest szczególnie trudna, bo blokuje komunikację, rozwój nauki języka" – stwierdziła edukatorka, pracująca z dziećmi z doświadczeniem migracji.

Uczniowie również podkreślali, że wolniej przyswajali język polski w trybie online niż w trybie stacjonarnym. Głównym powodem był brak różnorodnych form przekazu wiedzy, tempo nauczania, a także mniejsze zaangażowanie uczniów w lekcję i mniej dokładne sprawdzanie postępów w nauce. Nauczyciele rzadko korzystali z aktywizujących metod wykorzystujących różne umiejętności, skupiali się głównie na wykładzie, ustnym lub wizualnym przekazywaniu wiedzy i niewielkiej interakcji z uczniami. Mniej było tekstów pisanych i mniej wymagano od uczniów, aby pisali i wypowiadali się. Wielu dzieciom cudzoziemskim, zwłaszcza tym, które były na początkowym etapie nauki języka, trudność sprawiało zrozumienie gramatyki i pisanie po polsku. Problemy te pogłębiało szybkie tempo prowadzenia lekcji zdalnych, ponieważ nauczyciele często musieli

realizować materiał w krótszym czasie.

Jedna z uczennic z Tadżykistanu tak wyjaśniła, co według niej wpłynęło na pogorszenie się jej znajomości języka polskiego podczas nauczania zdalnego:

„Pani nie widzi, kiedy robimy błędy ortograficzne, bo mniej piszemy. Udostępnia tylko ekran i przepisujemy, a chciałabym, żeby było więcej ortografii, bo potem w szkole mamy problem na dyktandzie. Chciałabym, żeby pani bardziej widziała, co piszemy, żeby ortografia była dobrze i żeby dobrze mówić".

Można powiedzieć, że komunikacja na lekcjach została sprowadzona do minimum. Nie było przestrzeni do zadawania pytań, dzieci odpowiadały tylko gdy zostały wywołane i często wstydziły się wypowiadać, gdy czegoś nie rozumiały. Nie zadawały pytań, bo nie chciały wstrzymywać lekcji. Przez taki tryb nauczania nie praktykowały również mówienia.

Znajomość języka polskiego w mowie nie była wystarczająco rozwijana również przez to, że dzieci miały mniej możliwości rozmowy z kolegami i koleżankami z klasy. W szkole stacjonarnej edukacja odbywała się nie tylko na lekcjach, ale również poza nimi – nieformalna nauka w sytuacjach zwyczajnych, codziennych kontaktów z nauczycielami i rówieśnikami. W nauczaniu zdalnym tego elementu zabrakło. Tak opisuje to uczeń z Tadżykistanu:

„Każdy dzień tak samo, wchodzisz, mówię: jestem, dzień dobry, przepraszam za spóźnienie. Zawsze tylko to albo: czy masz zadanie, nie mam, mam. Każdy dzień tak mówić te same formułki... Wolałbym więcej rozmawiać, żeby nauczyciel poprawił, a tu nikt nic nie poprawia. A na lekcjach są nowe słowa, ale nie rozumiesz, nie dogadasz się".

Uczniowie dostrzegali braki językowe zarówno w swojej codziennej komunikacji, jak i w specjalistycznej terminologii używanej na lekcjach. Zwłaszcza w trudniejszych przedmiotach takich jak m.in. fizyka, chemia, gdzie jest dużo nowych pojęć na każdych zajęciach, lekcje zdalne były dla nich dużą barierą w zrozumieniu wiedzy pozajęzykowej i innych procesów naukowych.

W edukacji zdalnej uczniowie musieli sami opracować dużą część materiału i nauczyć się z podręczników. Dla dzieci i młodzieży cudzoziemskiej zwykle jest to problematyczny styl nauki, ponieważ aby dobrze zrozumieć zagadnienia w języku obcym, potrzebują różnorodnych form przekazu: wizualnych,

audio, przekazu niewerbalnego, kontaktu z ludźmi, a nie tylko tekstu. Na lekcjach stacjonarnych jest im łatwiej, bo czasem zamiast mówić, mogą napisać np. równanie na tablicy, a przy mówieniu pomagają: gestykulacja, artykulacja, mimika. Na lekcjach zdalnych dzieci i młodzież cudzoziemska potrzebowała więcej czasu, aby zrozumieć i przyswoić materiał (musieli przetłumaczyć go sobie na swój język). Niektórzy mieli też problem z przełożeniem na język polski tego, co wiedzą, przez co nie pokazywali w pełni swojego potencjału. Z drugiej strony plusem edukacji zdalnej był łatwiejszy dostęp do słowników internetowych, z których wielu uczniów cudzoziemskich korzystało podczas lekcji.

Wielu rodziców zauważyło, że podczas pandemii ich dzieci miały więcej problemów z mówieniem po polsku niż gdy chodziły codziennie do szkoły. Trudniej było im też opanować materiał szkolny, były bardziej samotne i zamknięte w sobie. Matka pochodząca z Iraku stwierdziła, że przez lockdown i zdalne nauczanie język polski jej córki się pogorszył i miała problemy ze zdawaniem egzaminów. Inna matka z Iraku mówiła, że podczas lekcji w klasie jej córce łatwiej skupić się i zrozumieć, co nauczyciel mówi, a przed ekranem nudzi się lub gra. Pozostali rodzice, z którymi rozmawiałyśmy, zwracali uwagę na to, że nauczyciele na zdalnych lekcjach prowadzą bardziej wykłady niż interaktywne zajęcia, a ponieważ nie widzą dobrze twarzy uczniów, nie wiedzą czy dzieci rozumieją czy nie.

Część rodziców opowiadała, że ich dzieci wstydzą się wypowiadać po polsku, boją się zostać skrytykowane lub wyśmiane przez innych uczniów. Matka z Ukrainy stwierdziła, że największym wyzwaniem dla jej córki w trakcie pandemii było przygotowanie prezentacji na lekcję chemii i zaprezentowanie jej przed klasą. Podobne problemy miała córka rozmówczyni z Gruzji i syn innej rozmówczyni z Ukrainy. Według relacji matek w obu przypadkach dzieciom pomogło to, że jeździły na letnie kolonie z innymi dziećmi cudzoziemskimi różnych narodowości, ponieważ mogły przezwyciężyć swój lęk i ćwiczyć mówienie po polsku w codziennej komunikacji, podczas zabawy, organizowanych zajęć i konkursów.

Zarówno rodzice jak i asystentki, z którymi rozmawiałyśmy podkreślali, że dla dzieci cudzoziemskich przy nauce polskiego ważny jest kontakt z rówieśnikami. „Jesteśmy obcokrajowcami. Dla naszych dzieci bardzo ważny jest kontakt z innymi dziećmi, polskimi dziećmi, aby ćwiczyć z nimi język. One nie uczą się go z Internetu tylko od innych dzieci, rozmawiając, bawiąc się z nimi" – opowiadała matka pochodząca z Iraku.

„Dzieci uczą się przez kontakt z innymi, uczą się nowych słów. My w domu nie mówimy po polsku" – podkreśliła matka z Syrii.

Były też sytuacje, w których rodzice chcieli znaleźć dodatkową osobę, z którą ich dziecko będzie mogło porozmawiać

po polsku. Byli gotowi zapłacić za takie spotkania. W poszukiwanie kogoś, kto spełniałaby oczekiwania rodziców i dziecka, a także byłby osiągalny finansowo, angażowały się asystentki. „Szukam i pomagam rodzicom znaleźć taką osobę, ale czasami jest też trudno, bo dziecko musi ją akceptować, nie wszystkie dzieci chcą takiej osoby i szukamy dalej. Dzieci mają swoje zdanie. Albo ta osoba nie ma dobrego kontaktu z dziećmi i trudno się dogadać" – komentowała wietnamskojęzyczna asystentka.

Rodzice i asystentki zgodnie podkreślają, że same lekcje organizowane przez szkoły to za mało, aby szybko nauczyć się komunikować, czytać i pisać.

Naukę języka polskiego poza szkołą mogłoby ułatwić także wsparcie nowych technologii. Aplikacja na telefon stworzona specjalnie w odpowiedzi na potrzeby uczniów cudzoziemskich mogłaby pomóc dzieciom podnieść ich poziom językowy i przełamać barierę, jaką jest często zawstydzenie i niechęć w porozumiewaniu się w języku, którego dobrze nie znają.

Propozycje działań:

- Indywidualne konsultacje z nauczycielami w ramach obowiązkowych godzin dodatkowych z języka polskiego dla uczniów cudzoziemskich lub korepetycje w małych grupach w postaci kreatywnych zajęć wspierających naukę języka polskiego.
- Współpraca z organizacjami pracującymi z cudzoziemcami: zajęcia z tutorami i asystentkami w ramach godzin dodatkowych z języka polskiego w szkole, informacje o możliwości nauki języka polskiego jako obcego poza szkołą.
- W czasie lekcji zdalnych warto wprowadzać pracę w grupach na Teamsach, aby doskonalić język polski.
- Promocja wśród nauczycieli materiałów edukacyjnych, uczących jak wspierać dwujęzyczność uczniów (zobacz np. webinarium „Jak uczyć i integrować uczniów klasy wielojęzycznej w edukacji zdalnej?" przygotowane przez Polskie Forum Migracyjne).
- Wspieranie nauki języka poprzez umożliwienie zabawy i kontaktu z rówieśnikami, np. podczas pobytu w świetlicy, ognisku socjoterapeutycznym, na dodatkowych zajęciach, wycieczkach czy koloniach.
- Stworzenie aplikacji mobilnej do nauki języka polskiego dostosowanej do potrzeb uczniów cudzoziemskich (np. przez urząd miejski, MEiN).
- Zapewnienie podręczników do nauki języka polskiego jako obcego w szkołach, do których uczęszczają uczniowie cudzoziemscy.

Komunikacja rodzice – szkoła

Problemem jest również brak znajomości albo niewystarczająca znajomość języka polskiego wśród rodziców. „Przez to, że nie znają języka, nie mają wpływu na edukację dziecka" – zauważyła asystentka wietnamskojęzyczna.

Większość rodziców, z którymi rozmawiałyśmy przyznawało, że nie jest w stanie pomóc swoim dzieciom w lekcjach polskiego. Niektórzy tłumaczą dzieciom zagadnienia z innych przedmiotów np. angielskiego, matematyki, fizyki, ale muszą najpierw przetłumaczyć sobie polecenie czy tekst z podręcznika na swój język, co znacznie wydłuża cały proces. Matka pochodząca z Iraku przyznała, że pomaganie dzieciom w odrabianiu prac domowych zajmuje jej całe dnie. Inna prosi o pomoc polskich znajomych, ale oni nie zawsze mają czas, by przetłumaczyć polecenie czy materiał. Wtedy używa translatora Google, który czasem tłumaczy błędnie, przez co córka robi błędy w zadaniach, bo źle zrozumiała.

Rodzice nieznający języka polskiego, aby sprawdzić podstawowe informacje w Librusie czy napisać wiadomość do szkoły/nauczyciela używają tłumacza Google. Jedna matka pochodząca z Tadżykistanu korzysta z pomocy tłumaczki lub innych pracowniczek/działaczek Fundacji Ocalenie. W trakcie nauczania zdalnego, szkoła dzwoniła do tłumaczki i to ona przekazywała matce informacje o tym, jakie dziecko ma oceny, czy jest aktywne na lekcjach, z jakimi przedmiotami ma problem.

Czasem w komunikację między szkołą a rodzicami angażowani są też uczniowie. Niektórzy rodzice proszą własne dzieci, aby sprawdziły ich wiadomości pod względem językowym.

Do nieznajomości języka dochodzi także problem braku motywacji do nauki. Pomimo tego, że wietnamscy rodzice mają przygotowane filmy instruktażowe w swoim języku (np. jak korzystać z Librusa), używają ich w niewielkim stopniu. Asystentki dodają także, że nauczycielki skarżą się na utrudniony kontakt z rodzicami z Azji, zwłaszcza z Wietnamu, czasem z Indii.

Nieodpisywanie na wiadomości na Teamsach, maile czy smsy może także wynikać z niewystarczających umiejętności językowych, źle dobranej lub niewłaściwej formy komunikacji. Niektórzy rodzice wolą pisać niż mówić i odwrotnie. „Nauczycielka komunikowała się z mamą tylko po polsku. Pewnie nie jest w stanie inaczej. Ja z mamą też komunikuję się po polsku, ale wiem że mama woli mówić/słuchać niż pisać/czytać. Więc nagrywam jej wiadomości na WhatsAppie. A w Librusie nie ma takiej możliwości. Jest też łatwiej się dogadać, gdy spotyka się indywidualnie, tylko z jednym rodzicem” – mówiła wolontariuszka pracująca z cudzoziemską dziewczynką.

Zdarzają się sytuacje, w których dzieci mogą wykorzystywać nieznajomość języka polskiego przez rodziców np. opowiadać, że nie mają pracy domowej, na swoją korzyść tłumaczyć wiadomości przesyłane przez szkołę za pośrednictwem Librusa. Asystentki apelują do rodziców „Nie dajecie po sobie poznać, nie pokazujcie, że nie znacie języka. Znacie!”.

Propozycje działań:

- Przygotowanie instruktażowych filmików związanych z funkcjonowaniem szkoły (np. dotyczących Librusa) w ojczystym języku rodziców; zachęcanie ich do korzystania z opracowanych filmików (serię takich materia-

łów w różnych językach przygotowało Polskie Forum Migracyjne na zlecenie Biura Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy).

- Zachęcanie rodziców do korzystania z internetowego translatora (np. tłumacza Google), pokazanie rodzicom jego możliwości w czasie pierwszego spotkania w szkole.
- Uzgodnienie z rodzicem, jaką formę kontaktu ze szkołą, wolontariuszką preferuje, w której czuje się swobodniej i pewniej (pisanie, rozmowa, czytanie).

Indywidualne podejście w nauczaniu online

Jednym z większych problemów, wymienianych przez uczniów w związku z nauką w pandemii, był utrudniony kontakt z nauczycielami i brak możliwości indywidualnej pomocy. Wspominali oni, że lekcje przebiegały w szybkim tempie i nie było miejsca na zadawanie dodatkowych pytań, które prowadziłyby do lepszego zrozumieniu tematu. W nauczaniu stacjonarnym, w sytuacji takiego zagubienia, pomagał kontakt uczniów między sobą, czyli pomoc np. kolegi z ławki. Na lekcjach online tego typu rozmowy poboczne nie były mile widziane i faktycznie utrudniały przekaz, jeśli kilka osób mówiło naraz. Niektórzy uczniowie wyrażali jednak potrzebę otwierania pokojów dyskusyjnych na lekcjach zdalnych, co według nich – zrobione w odpowiedni sposób – mogłoby ułatwić zrozumienie tematu bez rozpraszania nauczyciela i jego wykładu.

Aby wprowadzić indywidualne podejście w nauczaniu – nie tylko online – warto znać potrzeby danej grupy czy jednostki, której chce się pomagać. W przypadku uczniów cudzoziemskich często nauka języka polskiego, która powinna być priorytetowa, jest prowadzona równolegle z nauką pozostałych przedmiotów. Skutkuje to przeładowaniem programu nauczania i ma wpływ na pozostałą zdobywaną w szkole wiedzę. Uczniowie, dla których język polski nie jest pierwszym językiem, wolniej uczą się innych przedmiotów. Najpierw muszą

przejść barierę językową, a dopiero potem przyswajają konkretne wiadomości. Warto próbować przełamywać dynamikę lekcji i zostawiać czas na pytania uczniów, upewniając się, że temat został zrozumiany.

Tak opowiadał o tym licealista z Tadżykistanu: „Niedobrze było. Na żywo nauczyciel może poprawić, podpowiada, wtedy dobrze rozumiem. A tak nauczyciel sam wszystko robi, coś zapyta, a i tak nie zrozumiesz (...) Jeszcze każde nowe słowo każdego dnia. Znam w swoim języku, ale nie wiem, jak coś jest po polsku i było trudno zapytać, co znaczy słowo. To wszystko jest trudne, żeby przełożyć".

Niektórzy rodzice również zauważyli, że na lekcjach zdalnych ich dzieciom trudniej jest zakomunikować nauczycielowi, że czegoś nie rozumieją i uzyskać wyjaśnienie problematycznych kwestii. „W klasie mogą dopytać nauczyciela nawet wiele razy, a na zdalnym spotkaniu, gdzie jest 25 osób, każdy może zadać tylko kilka pytań, nie ma czasu" – opowiadał ojciec czwórki dzieci z Tadżykistanu. Rozmówczynie pochodzące z Gruzji, Iraku i Syrii mówiły, że ich dzieci wstydzą się zadać nauczycielce/nauczycielowi pytanie w trakcie lekcji zdalnej, bo nie chcą skupiać na sobie uwagi wszystkich. Przez to czasem nie rozumieją omawianych kwestii lub zadań do wykonania i mniej korzystają z lekcji.

W przypadku powrotu nauczania zdalnego rodzice cudzoziemcy chcieliby, żeby dzieci chociaż raz lub dwa razy w tygodniu miały zajęcia na żywo w szkole z tych przedmiotów, z którymi mają najwięcej problemów. Uważają, że lepiej dzielić dzieci na mniejsze grupy, np. 10-15 osobowe, aby mogły zachowywać bezpieczne odstępy i organizować na zmianę zajęcia w klasie i online. Zależy im też, by nauczyciele pracowali nad problemami konkretnych dzieci, np. nad tym, czego nie rozumieją.

Inicjatywą, która daje bardzo pozytywne efekty, ale wymaga zaangażowania ze strony zarówno uczniów, jak i nauczycieli, jest tutoring młodszych uczniów przez starszych. W jednym z liceów społecznych starsza uczennica pomogła kilkorgu uczniom cudzoziemskim w nadrobieniu programu z chemii, co zaowocowało między innymi tym, że przedmiot ten stał się jednym z ich ulubionych. W ramach podobnej współpracy zainicjowanej przez jedną z nauczycielek 30 uczniów wspierało swoich niepolskojęzycznych kolegów i koleżanki w nauce i adaptacji do realiów polskiej szkoły poprzez grupowe i indywidualne spotkania, konwersacje czy tandemy językowe, a w efekcie narodziło się kilka przyjaźni.

W niektórych szkołach funkcjonowały programy, w których uczniowie klas maturalnych opiekowali się klasami pierwszymi, wprowadzając je w życie szkoły i tłumacząc panujące w niej zasady. Takie programy to także wsparcie dla wychowawców, ponieważ, jak mówiła jedna z nauczycielek – „młodym łatwiej dogadać się między sobą".

Propozycje działań:

- Uwrażliwienie nauczycieli na specyficzne potrzeby uczniów cudzoziemskich w czasie nauki zdalnej i potrzebę bardziej indywidualnego podejścia. Na początku nauki zdalnej warto spotkać się w gronie nauczycielskim i zrobić burzę mózgów, aby wymienić się pomysłami na efektywniejszą pracę z uczniami cudzoziemskimi.
- Wzajemna pomoc uczniów – dobrą praktyką jest wzajemna pomoc starszych uczniów młodszym dzieciom przy odrabianiu lekcji, nauce polskiego, aklimatyzacji w Polsce. Do takich zachowań mogliby zachęcać nauczyciele w szkole, ucząc wzajemnej pomocy.
- Organizacja w szkole dodatkowych godzin przeznaczonych na indywidualne konsultacje dla uczniów, w czasie których nauczyciel pełniłby dyżury (zdalnie lub na żywo) i mógłby odpowiedzieć na wątpliwości.

Integracja uczniów cudzoziemskich w środowisku szkolnym

Jednym z poważniejszych problemów dla dzieci i młodzieży cudzoziemskiej w czasie pandemii (szczególnie w czasie pierwszych fal), był bardzo ograniczony kontakt z rówieśnikami z klasy, podwórka, z innych zajęć, na które chodziły.

Nauka zdalna, pogłębiona brakiem kontaktu z rówieśnikami, często niewystarczającą znajomością języka polskiego bądź angielskiego (zarówno przez dzieci, jak i nauczycieli) może nawet doprowadzić do tragedii (w tym prób samobójczych) lub powrotu do ojczystego kraju (presja w polskiej szkole była tak wielka, że rodzice wraz z 16-letnim synem postanowili wrócić do Wietnamu).

Asystentki i edukatorki, z którymi rozmawiałyśmy, podkreślały wagę spotkań integracyjnych obok spotkań edukacyjnych, nastawionych na naukę i odrabianie lekcji. Wspólna integracja jest równie ważna, jak pomoc w nauce.

Część uczniów wspominała, że w czasie pandemii czuli się bardzo odizolowani i samotni. Wynikało to często z tego, że przyjechali do Polski chwilę przed pandemią i nie zdążyli poznać polskich rówieśników, więc kiedy ustanowiono nauczanie zdalne, nie mieli z nimi zbudowanych relacji. Drugim powodem były częste zmiany szkół, co utrudniało integrację w jednej grupie.

Uczennica pochodząca z Czeczeni opowiadała o swojej klasie międzynarodowej – mogłoby się wydawać, że będzie to grupa dzieci, które łatwiej się rozumieją i bardziej wspierają – że tam też bywały kłopoty z komunikacją: „Nasza klasa cały czas milczy i nikt nic nie mówi na żadnej lekcji. Każdy jest taki nieśmiały do siebie, bo każdy jest z innych kątów świata, więc bywa nudno, ale jak już zaczynamy rozmawiać, to moim zdaniem jest ciekawie i tego mi brakowało bardzo".

Uczniowie i uczennice cudzoziemscy, którzy dobrze funkcjonowali w grupie rówieśniczej i brakowało im spotkań z kolegami i koleżankami, podawali swoje propozycje jak pielęgnować kontakty społeczne w trudnym czasie pandemii. Wiele uczennic opowiadało, że utrzymywały kontakty z koleżankami z klasy. Dzwoniły do siebie nawzajem i pomagały w różnych przedmiotach np. gdy któraś nie rozumiała pracy domowej, tłumaczyły trudniejsze zagadnienia, wymieniały się wiedzą, czasem wspólnie odrabiały lekcje.

Część uczennic i uczniów rozbudowało kontakty przez media społecznościowe, niektórym udawało się spotykać po szkole na podwórku czy boisku. Większość z nich doceniała, kiedy szkoła zorganizowała spotkanie integracyjne np. w formie wycieczki, ogniska czy jakiejś zabawy, nawet na boisku szkolnym, gdzie uczniowie mogli pobyć trochę z wychowawcą/wychowawczynią.

Nastolatek z Ukrainy miło wspomina ten czas: „Z wychowawczynią jak mieliśmy więcej lekcji pod rząd matematyki, to czasem chodziliśmy do parku na pizzę. Na luzie uczyliśmy się. Raz przynieśliśmy czajnik z kawą i piliśmy kawę. Taka rodzinna atmosfera była dobra, lepiej było się uczyć". Ten sam uczeń wspomniał też o rozwiązaniach integrujących samych uczniów: „Mieliśmy swoją grupę na Discordzie. W marcu koledzy byli w samorządzie uczniowskim, prowadzili na poziomie szkoły serwer z Minecraftem i graliśmy sobie".

Według rodziców cudzoziemców byłoby dobrze, gdyby szkoły organizowały wycieczki do różnych miejsc, żeby dzieci poznały się i nawiązały relacje analogicznie do tego, jak dzieje się to podczas wycieczek oferowanych przez organizacje pozarządowe czy zajęć w ramach ognisk środowiskowych. Matka pochodząca z Czeczenii opowiadała, że dla jej dzieci dobrą okazją do integracji, a także nauki języka polskiego jest chodzenie do Ogniska Bielany, gdzie otrzymują pomoc przy odrabianiu zadań domowych, pomoc psychologiczną, a także bawią się z innymi dziećmi, wspólnie śpiewają, jeżdżą na wycieczki.

Podobną rolę może spełniać przebywanie w świetlicy szkolnej.

„Dzieci chodzą po lekcjach do świetlicy. Lepiej się porozumiewają, mają wtedy więcej kolegów. Trzeba przekonać rodziców, żeby dziecko zostawało w świetlicy. Sporo dzieci wietnamskich z tego korzysta. Otwierają się na rówieśników, to im pomaga. Nauka nauką, konkretna wiedza

wiedzą, ale aspekt społeczny jest bardzo ważny, dzięki niemu uczy się potocznego języka, oswaja z rówieśnikami poza lekcjami" – opowiadała nam wietnamskojęzyczna asystentka.

Dobrą praktyką integrującą uczniów i rodziców cudzoziemców z resztą środowiska szkolnego jest organizowany w niektórych warszawskich szkołach Tydzień Wietnamski. „W szkole zapraszaliśmy panią burmistrz i naczelnika oświaty, było fajnie. Dzięki temu nasze dzieci wietnamskie czują dumę, że mogą pokazywać, jak wygląda Wietnam, jak mówi się po wietnamsku, jakie są potrawy. Nawet rodzice, którzy nauczyli dzieci robić sajgonki dużo zyskali. Inni rodzice mówili, że też czują się dumni, bo pierwszy raz mogli pokazać swoją kulturę i poczęstować tym, co przygotowali dla nauczycieli czy rodziców" – mówiła wietnamskojęzyczna asystentka. „Kiedy tańczyły to były i nasze dzieci i polskie i dzieci z Ukrainy, wszystkie razem. Już kilka razy to organizowałam i dzieci wiedzą, jakie są nasze tradycyjne stroje. Dziewczyny chcą je nosić i tańczyć. Chłopcy też się zaangażowali".

Propozycje działań:

Spotkania nie tylko, aby odrabiać lekcje

- Organizacja wspólne z dzieckiem/dziećmi cudzoziemskimi spotkań integracyjnych na żywo, np. oglądanie filmu, wyjście do parku, na lody, korzystanie z atrakcji na mieście. Takie spotkania włączają dzieci w polskie środowisko. Dają okazję do tego, by porozmawiać o emocjach, trudnościach i problemach, z którymi dziecko się mierzy.
- Wolontariusze niektórych organizacji pozarządowych, pracujący z dziećmi z doświadczeniem migracji, otrzymują raz na kilka miesięcy niewielkie środki pieniężne, z których mogą finansować wyjścia z podopiecznymi.

W szkole nie tylko nauka

- Realizacja przez szkołę nie tylko programu edukacji. Część czasu warto przeznaczyć na integrację i zabawę. Nie tylko w czasie godzin wychowawczych – na innych lekcjach także brakuje swobodnej rozmowy. Rozwiązaniem może być wskazanie osoby, która wymyśla aktywności dla dzieci, rozmaite formy integracji, animuje ich czas (na wzór pani ze świetlicy). Przekazanie tego zadania nauczycielkom czy wychowawczyni, które i tak są już przeciążone programem szkolnym (szczególnie w czasie zajęć online, kiedy dochodzi do tego obsługa narzędzi technicznych), może się nie sprawdzić. Przy nauczaniu zdalnym pomogłoby wykorzystanie opcji podziału grup klasowych na pokoje (usługa dostępna np. na Zoomie, Teamsach). Dałoby to namiastkę pracy w grupach, w której uczniowie mogą swobodniej niż na forum klasy wymieniać myśli i opowiadać o trudnościach.

- Dobrym pomysłem na integrację dzieci z rówieśnikami i naukę języka polskiego przez zabawę jest zostawanie po lekcjach w świetlicy.
- Organizacja „tygodnia kulturowego" – dla polskich dzieci i ich rodziców to okazja do poznania kultury i kraju ich szkolnych kolegów, dla dzieci i rodziców cudzoziemskich możliwość integracji z lokalną społecznością. Wszyscy mogą zaangażować się na każdym etapie organizacji: wspólnie dekorować salę, wybierać poczęstunek, tworzyć scenariusz występów. Może być to wydarzenie międzyszkolne, w którym wszyscy uczestniczą wspólnie.

Relacja nauczyciel – uczeń cudzoziemski

„Żeby nauczyciele byli bardziej wyrozumiali..."

– tak podsumowała relację między uczniem a nauczycielem jedna z uczennic ukraińskiego pochodzenia. Dwaj licealiści z Tadżykistanu wyrazili zaś swoje życzenia: jeden chciałby, żeby nauczyciele „wierzyli w niego", drugi, żeby „nauczyciele byli mili, jeśli czegoś nie rozumiesz, żeby zapytali 300 razy czy rozumiesz, czy nie, żeby można się było przyznać, żeby dali spokojne przerwy, pozwolili ochłonąć po lekcji".

Relacje nauczycieli z uczniami cudzoziemskimi bywały niełatwe, podszyte niechęcią, uprzedzeniami czy stereotypami, niezrozumieniem międzykulturowym. Opór ze strony nauczycieli wpływa na podejście uczniów do nauki i nawiązywanie kontaktów w ramach środowiska szkolnego. Uczeń z Syrii wspominał, że często spotykał się z negatywnymi reakcjami, też ze strony nauczycieli. „Nic nie mówili, ale było widać jak na mnie patrzą, że są rasistami" – wyjaśniał. Inny uczeń tak opowiedział o swoich doświadczeniach: „W klasie niektórzy nauczyciele trochę nie lubią osób z innych krajów. Niedobrze rozmawiają, nie podoba mi się to. Nie mówią nic złego, tylko nie chcą dogadać się, nie gadają, ignorują. Nie chcą pomóc, jak czegoś nie rozumiem".

Trudna relacja ucznia z nauczycielem nie wynika jednak tylko z niechęci. Czasem może to być po prostu brak czasu i niemożność poświęcenia chwili każdemu uczniowi, albo zapominanie, że uczniowie cudzoziemscy mają pewne ograniczenia językowe czy kulturowe, o których nauczyciel powinien pamiętać i wspierać w przezwyciężaniu ich.

Wielu uczniów i uczennic, z którymi rozmawiałyśmy, miało dobry kontakt z nauczycielami. Mogli liczyć na ich pomoc. Nauczyciele pomagali szczególnie w tłumaczeniu niezrozumiałych zagadnień z lekcji. Jeden z uczniów powiedział, że miał kontakt telefoniczny z wychowawcą. Pisał do niego lub dzwonił, kiedy wiedział, że nie będzie go na lekcji. Kontaktował się też z nauczycielem języka polskiego, bo miał złe oceny do poprawienia. Nauczyciele tłumaczyli, gdy czegoś nie rozumiał. Pani psycholog zaś przyjmowała zgłoszenia i zapisywała na dodatkowe lekcje polskiego. W trakcie nauczania zdalnego wysłała wszystkim wiadomość, że jeśli ktoś potrzebuje wsparcia/rozmowy, to może do niej zadzwonić.

Uczennica z Czeczenii opowiedziała, że jej „nauczyciele pomagali, cały czas dawali wsparcie, motywację, do szkoły można było przyjść się uczyć, dostałam też od nich komputer, którego mi brakowało, więc to super".

Oprócz nauczycieli ze szkoły wielką pomocą i wsparciem były tutorki z Fundacji Ocalenie. Uczniowie mieli nawet po 2-3 osoby wspomagające naukę różnych przedmiotów i bardzo to doceniali.

Asystentki i edukatorki podkreślały rolę współpracy ze szkołą, nauczycielami czy dyrekcją. Niektóre osobiście doświadczyły takiego wspierającego kontaktu, inne mogły tylko liczyć na okazjonalne relacje. Bardzo często spotykały się z wieloma problemami na linii szkoła – cudzoziemscy uczniowie, szkoła – edukatorki/wolontariuszki czy szkoła – rodzice. „Ze strony szkoły miała wsparcie, ale nie zawsze umiała z niego korzystać. A ja tak naprawdę jestem gościem, który pojawia się raz, dwa razy w tygodniu na godzinkę" – mówiła wolontariuszka współpracująca z 8-letnią dziewczynką z Tadżykistanu.

Asystentki pośredniczą między nauczycielem, dzieckiem i rodzicem. Asystentka powinna być w kontakcie z rodzicami, nadzorować naukę dziecka, tłumaczyć, wyjaśniać, przekazywać informacje. Jest też pomocna w pokonywaniu nieuświadomionych różnic kulturowych.

W Ukrainie najwyższa ocena to 1, kiedy więc uczennica dostała 1 i nauczyciel opisał tę informację w Librusie z prośbą do rodziców, żeby przyszli na rozmowę, rodzice to zignorowali, bo uznali, że nie muszą przychodzić, skoro ich dziecko tak dobrze sobie radzi. Dopiero asystentka wytłumaczyła, że skala ocen w Polsce jest inna.

Asystentki są też „dodatkową parą rąk" dla nauczyciela, który często nie ma czasu, żeby z każdym rodzicem kontaktować się osobiście.

Jedną z przyczyn trudności edukacyjnych dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach może być nastawienie szkoły i nauczycieli oraz stopień ich empatii. Zdarzają się w Warszawie placówki, w których pedagodzy nie zwracają uwagi na indywidualne potrzeby uczniów, realizują program nauczania bez względu na poziom językowy dziecka, jego możliwości czy krąg kulturowy, z którego pochodzi a także nie analizują tego, co stoi za jego problemami edukacyjnymi. Jeśli uczeń nie nadąża – powtarza klasę.

Zdarzało się, że niektórzy nauczyciele, gdy dzieci mówiły im, że nie rozumieją polecenia czy tekstu w podręczniku odpowiadali, że muszą same to sobie przetłumaczyć i się nauczyć. Dla uczniów konieczność zrozumienia najpierw tego, czego mają się uczyć, to dodatkowa praca.

Czasem rodzice powierzali w pełni kontakt ze szkołą tutorkom, dając im pełen dostęp do Librusa, aby prowadziły w ich imieniu korespondencję z nauczycielkami. Mimo to, kontakt z nauczycielką wciąż pozostawał niezadowalający, ze względu na niechęć pedagożki do pomocy cudzoziemskiemu dziecku.

Rozmówczyni z Ukrainy zwróciła uwagę na nieprzychylne podejście lub brak zrozumienia ze strony niektórych nauczycieli. Nauczycielka jej starszej córki mówiła, że nie chce oglądać w kamerce, jak młodsza siostra podchodzi do biurka, więc córki ustawiały kamerki w różne strony.

Inna matka pochodząca z Ukrainy opowiadała, że w ich domu nie było miejsca na ćwiczenia fizyczne, a nauczyciele WF-u zapowiedzieli, że za większe zaangażowanie, a więc wykonywanie ćwiczeń, które wymagają więcej przestrzeni, zostanie wystawiona lepsza ocena.

Również w relacjach pozostałych rodziców i dzieci pojawiały się przykre i niesprawiedliwe sytuacje, np. wstawianie nieobecności, gdy nauczyciel nie słyszał ucznia lub złej oceny/minusa za brak włączonej kamerki. Rodzice opowiadali, że ich dzieci nie mogły się wykazać swoją wiedzą i/lub dostawały złe stopnie z powodu niezależnych od nich problemów technicznych.

Dla uczniów cudzoziemskich dużym utrudnieniem bywa też zakaz używania telefonów komórkowych podczas lekcji i/lub otwierania innych programów czy kart w przeglądarce. Niektórzy nauczyciele interpretują takie zachowania jako próby ściągania, tymczasem uczniowie migranccy używają tylko słownika internetowego do przetłumaczenia niezrozumiałych słów.

Jednakże są i tacy nauczyciele, którzy chcą poznać przyczyny, które powodują, że uczeń ma problemy z nauką, środowisko, w którym się obraca, jego rodzinę i zrozumieć krąg kulturowy z jakiego pochodzi. Po takiej analizie i zrozumieniu

sytuacji mogą podchodzić do ucznia inaczej, z większą wyrozumiałością i cierpliwością. „Sama nauczycielka mówiła, że jeżeli wiemy, co się stało w domu, to też inaczej podchodzą, rozumieją, że to nie niechęć do nauki" – relacjonowała wietnamskojęzyczna asystentka.

Bywają sytuacje, w których nauczycielki są zbyt pobłażliwe w stosunku do dzieci cudzoziemskich. Czasem od stopnia przyswojenia wiedzy przez ucznia dla pedagoga ważniejsze są aklimatyzacja w klasie i dobre relacje z rówieśnikami. „Nie rozumiem tylko, dlaczego ona [nauczycielka] przepuściła ją do następnej klasy. Idzie do trzeciej, nie umiejąc czytać. Ale może jest w tym jakaś mądrość. Może widzi, że ona ma dobry kontakt z uczniami w swojej klasie i nie chce jej tego zmarnować" – mówiła tutorka cudzoziemskiej uczennicy.

Propozycje działań:

- Ważnym elementem poprawiającym i wspierającym dzieci migranckie w procesie nauczania jest dobry kontakt na linii szkoła – nauczyciele – dzieci – rodzice – asystentki. Wsparcie ze strony szkoły jest jednym z największych, jakie może otrzymać dziecko cudzoziemskie.
- Współpraca nauczycielka – wolontariuszka – asystentka, dużym ułatwieniem w pracy asystentki międzykulturowej, wolontariuszki czy tutorki jest stały kontakt z nauczycielką ucznia, któremu pomaga. Edukatorkom łatwiej pracować z dziećmi, kiedy znają dokładnie program szkolny, z pierwszej ręki otrzymują informacje o pracach domowych, zaległościach itp.
- Konkrety – dużym wsparciem dla asystentek i edukatorek jest jasno określone wsparcie, którego szkoła potrzebuje. Sprawdzają się działania, w których szkoła lub dyrekcja zwraca się do współpracującej organizacji pozarządowej lub wolontariuszy z konkretnymi zadaniami i poleceniami.
- Wyrozumiałość nauczycieli – zadaniem nauczyciela jest dotarcie do uczniów, również uczniów cudzoziemskich. Dobrą praktyką są indywidualne spotkania uczniów cudzoziemskich z wychowawczynią, nauczycielkami, najlepiej organizowane jako lekcje dodatkowe (a nie w ramach obowiązkowych lekcji szkolnych).
- Zwracanie uwagi na sytuację rodzinną, ograniczenia techniczne i lokalowe uczniów – dobrze byłoby nie uzależniać ocen od czynników takich jak włączona kamera czy szybkość reakcji na lekcjach zdalnych. Warto też dawać uczniom różne alternatywne zadania do wykonania, aby wybrali tę formę, która jest dla nich odpowiednia i możliwa do realizacji.
- Umożliwienie uczniom cudzoziemskim korzystania podczas lekcji i sprawdzianów ze słowników internetowych (w telefonach, na komputerach) lub wypracowanie innego rozwiązania pozwalającego im sprawdzać niezrozumiałe dla nich słowa.

Świadomość różnic kulturowych

W relacjach z uczniami cudzoziemskimi i ich rodzicami bardzo ważna jest świadomość nauczycieli, że dziecko z innego kraju i kręgu kulturowego, trafia zwykle do środowiska bardzo różniącego się od tego, w którym się wychowało. Zdarza się, że nauczyciele o tym zapominają, przykładając do takich uczniów polskie standardy i oceny zachowania.

Prostym przykładem może być skala ocen. W polskiej szkole oceny są wystawiane w skali od 1 do 6, a np. w Gruzji od 1 do 10. Z kolei w Ukrainie, jak już wspomniano w poprzednim rozdziale, 1 to najwyższa możliwa ocena, a 6 najniższa. Jeśli uczeń nie zdaje sobie z tego sprawy, może być rozczarowany oceną, którą źle zinterpretuje.

Większość nauczycieli nie ma formalnego przygotowania do pracy z uczniami cudzoziemskimi, nawet w formie krótkich kursów czy szkoleń antydyskryminacyjnych. W dużej mierze polegają oni na własnym wyczuciu. Czasem samodzielnie szukają szkoleń lub edukują się na własną rękę przy pomocy materiałów dostępnych w Internecie. Brakuje systemowego wsparcia, które pozwoliłoby im poznać specyfikę pracy z tą grupą uczniów.

Matka pochodząca z Ukrainy stwierdziła, że dobrze byłoby, aby w szkole było więcej zajęć, które uwrażliwiają dzieci na sytuację ludzi, przyjeżdżających z zagranicy, przybliżą im, co takie osoby mogą czuć, zapewnią, że nie mają złych zamiarów. Rozmówczyni ogólnie spotkała się w Polsce z miłymi ludźmi, ale zdarzały się też osoby, które np. nie witały się z nią w sklepie. W szkole jej córki konfrontowały się z nieprawdziwymi wyobrażeniami czy uprzedzeniami ze strony polskich dzieci (Polacy często mylą Ukraińców z Rosjanami). Według rozmówczyni pomocne mogą być też lekcje religii, dzięki którym dzieci będą bardziej świadome, dobre, wrażliwe, choć oczywiście dużo zależy od wychowania i przykładu rodziców.

Niektórym dzieciom z doświadczeniem migracji nawet bardziej niż pomoc w nauce języka polskiego, potrzebne jest wsparcie w adaptacji do polskiej kultury. „Ona chyba jeszcze nie do końca ogarnia różnice między życiem w Czeczenii a w Polsce" – mówiła wolontariuszka pomagająca 9-letniej uczennicy odrabiać lekcje.

W większości dzieci i młodzież cudzoziemska, z którą rozmawiałyśmy, życzyliby sobie cieplejszego przyjęcia w nowej szkole. Osoby z Gruzji i Ukrainy mówiły, że koledzy i koleżanki nie przyjmowali nowej osoby z otwartością, nie opiekowali się nią, podczas gdy w ich krajach nowym uczniom okazuje się więcej gościnności i pomocy. Dziewczynka z Tadżykistanu opowiadała, że często spotykała się z zainteresowaniem swoją osobą, ale głębszych kontaktów nie zawierała: „Jak coś wpadnie w oko, np. to, że noszę chustę na głowie, pytają czemu, ale potem się przyzwyczajają. Wszyscy mili i ich lubię, ale lepszych przyjaciół nie mam".

Nawet sama nauka języka polskiego może nie iść płynnie właśnie z powodów kulturowych. Dzieci migranckie często w domu nie mówią po polsku, tylko w języku ojczystym, bo rodzice nie chcą, by go zapomniały. Dlatego potrzebują one jeszcze więcej wsparcia w nauce polskiego w szkole, bo czasem jest to jedyne miejsce, w którym mogą go praktykować.

„Rodzice mówią po czeczeńsku i rosyjsku. W dzieciństwie jak rozmawiałam z bratem po polsku, to krzyczeli i mówili, że jak będziecie tylko po polsku rozmawiać to czeczeńskiego się nie nauczycie. Dlatego w domu rozmawialiśmy po czeczeńsku, dzięki czemu umiemy i czeczeński, i rosyjski, i polski" – opowiadała uczennica z Czeczenii.

Trudnością w adaptacji do nowych warunków np. szkolnych, oprócz różnic kulturowych, jest też często aspekt tożsamościowy – bycia kimś innym w innym języku, kulturze. Uczniowie, wyrwani ze starego kontekstu, muszą odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Nieznajomość języka lub norm kulturowych sprawia, że nie potrafią się odpowiednio wysłowić lub zachować, nie mają możliwości pokazania swojej wiedzy, charakteru, swojej opowieści. Otoczenie nakłada na nich pewne stereotypowe role czy interpretacje zachowań, które nie odpowiadają ich rzeczywistości. Zdarza się, że myśli się o osobach z innego kraju jako o mających jakieś ułomności. Osoby takie są infantylizowane lub wręcz demonizowane. Wszystko to – niespójne z własnym obrazem dziecka cudzoziemskiego – może skutkować nawet stanami depresyjnymi lub dysocjacją i jeszcze większym wycofaniem.

Propozycje działań:

- Opieka szkolnego psychologa i/lub pedagoga – uczniowie cudzoziemscy mogą potrzebować wsparcia psychologicznego. Nawet jeśli korzystają z takiej pomocy poza szkołą, warto aby szkolny psycholog lub pedagog od czasu do czasu sprawdzał, jak się czują, jakie mają relacje z innymi uczniami i w razie potrzeby reagował na sytuacje wyśmiewania czy dyskryminacji.
- Warsztaty edukacyjno-integracyjne dla dzieci cudzoziemskich i polskich – takie zajęcia mogą być prowadzone przez pracowników szkoły (np. wychowawców, pedagoga, psychologa) lub zewnętrznych edukatorów, np. z organizacji zajmujących się dialogiem międzykulturowym i zapobieganiem dyskryminacji (zobacz np. lekcje wielokulturowe oferowane przez Centrum Wielokulturowe w Warszawie oraz warsztaty międzykulturowe i językowe gry miejskie oferowane przez Polskie Forum Migracyjne).
- Dostępność szkoleń i kursów z metodyki nauczania uczniów cudzoziemskich i warsztaty antydyskrymi-

nacyjne dla nauczycieli – najlepszym rozwiązaniem byłby ogólny program wsparcia dla nauczycieli w tym zakresie. Warto też korzystać z materiałów i szkoleń oferowanych przez organizacje pozarządowe (zobacz np. webinary, szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek prowadzone przez Polskie Forum Migracyjne) oraz instytucje miejskie (np. oferta WCIES).

Zaangażowanie rodziców

Asystentki, tutorki i wolontariuszki podkreślały, jak ważne jest zaangażowanie rodziców w naukę dzieci i uczestnictwo w ich codziennym życiu. Według naszych rozmówczyń potrzebne jest holistyczne wsparcie rodziców – zarówno na płaszczyźnie edukacyjnej, psychologicznej, jak i techniczno-organizacyjnej. Bardzo często brak albo niewystarczające zaangażowanie opiekunów mogą wynikać z następujących przyczyn: nieznajomości realiów polskiego systemu edukacji i polskiej kultury, barier komunikacyjnych, braku czasu spowodowanego nadmiarem obowiązków domowych i zawodowych. Wszystko to odbija się na dzieciach, na ich nauce i problemach. Przy większym zaangażowaniu, chęciach i wsparciu rodziców, od razu widać lepsze efekty w nauce i próbach integracji ich dzieci z polską/warszawską społecznością.

Głosy uczniów cudzoziemskich dotyczące zaangażowania rodziców w życie szkolne były podzielone. Jedni wspominali, że ich rodzice, jeśli są w stanie, próbowali pomagać w lekcjach, a nawet utrzymywali kontakty ze szkołą – bezpośrednie lub poprzez tutorki. Inni mówili, że chcieliby aby rodzice byli bardziej zaangażowani i bardziej ich motywowali. Zdarzali się też uczniowie, którzy narzekali, że rodzice mają wysokie wymagania, a oni woleliby, żeby byli łagodniejsi. Niektórzy rodzice oczekują najlepszych ocen i konkretnej ścieżki rozwoju np. związanej z konkretnym zawodem jak lekarz czy prawnik,

a nie każde dziecko chce podążać drogą wytyczoną przez dorosłych.

Trudności w łączeniu obowiązków

Jednym z największych wyzwań dla rodziców cudzoziemców w trakcie pandemii było to, że po zamknięciu szkół nie mieli gdzie zostawić dzieci pod opieką. W szkole zawsze ktoś pilnuje uczniów, a po lekcjach mogą oni zostać w świetlicy. W trakcie nauczania zdalnego opieka podczas przerw lub okienek, gdy jakaś lekcja jest odwołana, spada na rodziców.

Rodzice zauważali też brak motywacji i chęci do nauki u większości swoich dzieci. Opowiadali, że dzieci czasem logują się na lekcje, ale robią coś innego: śpią, grają na telefonie albo idą do innego pokoju pobawić się z rodzeństwem. W związku z tym starali się w miarę możliwości pilnować ich podczas lekcji zdalnych. Niektórzy wręcz siedzieli razem z dziećmi przed ekranem w trakcie zajęć. Jedna z uczennic z Tadżykistanu wspominała, że jej mama pilnowała brata podczas lekcji, jednak ten i tak się nie uczył.

Wielu rodziców, z którymi rozmawiałyśmy nie pracowało zawodowo w trakcie pandemii, a większość czasu poświęcali na pilnowanie dzieci i wspieranie ich w nauce. Rozmówczyni pochodząca z Iraku, która sama wychowuje dwójkę dzieci opowiadała, że gdy szkoły były zamknięte cały czas przebywała z nimi w domu. Nie miała ich z kim zostawić nawet, aby pójść po zakupy. Nie miała też czasu pracować ani szukać pracy. Również inne matki samotnie wychowujące dzieci opowiadały, że w trakcie nauki zdalnej prawie w ogóle nie wychodziły z domu.

Wolontariuszka pracująca z dziećmi cudzoziemskimi opowiadała: „Mama bardzo wspierała [córkę] – pomagała ustawiać telefon, gdy się zdzwaniałyśmy, przychodziła patrzeć, czy [córka] słucha. Były też lekcje, na których siedziała cały czas i pilnowała".

Niektórzy rodzice starali się łączyć obowiązki zawodowe i opiekę nad dziećmi. Pani z Czeczenii, która pracuje bardzo blisko domu, musiała zwalniać się rano z pracy, aby zadzwonić do domu domofonem i obudzić dzieci na lekcje, bo nie miały ochoty wstawać.

Spora część uczniów dostawała sygnały ze szkoły, od wychowawczyni, że ich rodzice nie byli ani razu na zebraniu. Działo się tak z jednej strony dlatego, że opiekunowie nie mieli czasu, chodzili do pracy i godziny zebrań im nie pasowały, z drugiej, nie znali oni dobrze języka polskiego i nie czuliby się komfortowo w sytuacji, w której nic by nie zrozumieli. Zdarzało się, że niektórzy rodzice zabierali na wywiadówki starsze rodzeństwo, żeby tłumaczyło im omawiane sprawy. Generalnie takie rozwiązanie uznawane było jednak za problematyczne, ponieważ nauczyciele nie wiedzieli, czy dzieci dobrze tłumaczą, a także mieli wątpliwości, czy tematy poruszane na zebraniach nie są dla nich zbyt poważne – nawet jeśli bezpośrednio ich nie dotyczą – czy powinny brać w nich udział.

Kompetencje kulturowe rodziców

Na postawę i rodzaj zaangażowania rodziców w życie szkoły wpływały też czynniki kulturowe. Niektórzy nie rozumieli realiów polskiej szkoły lub ogólnie nisko wartościowali edukację w takim wydaniu. Dodatkowo często mieli niewystarczające kompetencje cyfrowe i językowe. Część rodziców próbowała mieć kontakt ze szkołą, ale przez słabą znajomość języka polskiego i brak odpowiedniego tłumacza na spotkaniach z nauczycielami, mieli trudności w zrozumieniu bardziej złożonych spraw, co często ich zniechęcało.

Międzykulturowe asystentki, na co dzień współpracujące ze szkołami i rodzicami uczniów z doświadczeniem migracji, zauważyły, że w czasie pandemii zmalało zainteresowanie niektórych rodziców swoimi uczącymi się dziećmi. Wielu rodziców „budziło" się pod koniec roku szkolnego, widząc niedostateczne oceny i wyniki w nauce. „Czasem jednak już było za późno", mówiła wietnamskojęzyczna asystentka. Wszystkie edukatorki zgodnie podkreślały, że zaangażowanie rodziców (dopilnowanie lekcji, czasu nauki) jest kluczowe, zwłaszcza u młodszych dzieci, z pierwszych klas podstawówki.

W rozmowach z asystentkami dość często pojawiały się głosy, że dla części rodziców edukacja ich dzieci nie jest priorytetem. Może to wynikać z pochodzenia z innego kręgu kulturowego, w którym nauce dzieci, zwłaszcza dziewczynek, nie poświęca się tyle uwagi co w Polsce.

Jedna z uczennic opowiadała, że jej mama skończyła tylko trzy klasy, bo w jej kraju wybuchła wojna domowa i nie zdążyła skończyć szkoły. Dlatego córka uważa, że mama nie rozumie do końca sformalizowanego systemu nauczania, ale nie utrudnia córce edukacji – „Raczej mama chce żebyśmy chodzili do szkoły, ale nie za bardzo się tym interesuje. Tata bardziej, np. jak ma czas, to patrzy na Librusa, jakie mamy oceny, mówi żebyśmy się uczyli i je poprawiali".

Inna uczennica mówiła o swojej samodzielności wypracowanej przez lata: „Rodzina nigdy mi nie pomagała w nauce, bo zawsze byłam samodzielna jeśli chodzi o edukację. W tym roku mama pomagała mi trochę z matematyką, choć i tak nic nie rozumiała. Ale chęci były".

„Jak się pytasz mamy, co jest dla niej najważniejsze to odpowiada, że dobra edukacja dzieci. To jest zdanie powtarzane jak mantra. Ale jak ona nie wie, jak to zrobić i porównuje te dzieci do siebie, co na ich miejscu by czuła i chciała, to jest jakiś zgrzyt. Bo to, czego ona chce, nie jest koniecznie tym, czego chcą jej dzieci" – podsumowała wolontariuszka.

Jedna z licealistek powiedziała nawet, że jej mama nie umie po polsku i nie pomaga jej w nauce, ale wsparcie daje jej star-

szy brat, który jest bardziej zorientowany. Uczennica mówiła, że brat cały czas sprawdza jej oceny i jest w jej oczach nawet za bardzo wymagający.

Brak zaangażowania rodziców przejawia się na różnych płaszczyznach: od braku wsparcia dzieci w nauce/szkole, przez znikomy kontakt z edukatorką/nauczycielką, po fizyczne przeszkadzanie w czasie nauki (np. rodzic głośno słuchający muzyki z YouTuba). „Dzieci się przykładały do nauki i spotkań online, ale to rodzice przeszkadzali" mówiła wprost tutorka odrabiająca lekcje z kilkorgiem cudzoziemskich dzieci.

Zdarzało się, że rodzice wywierali presję na dzieciach i dokładali im pozaszkolnych obowiązków, bo uważali, że jak dzieci siedzą w domu na zdalnym nauczaniu, to nic nie robią, tylko wpatrują się w komputer. Nie rozumieli, jak działały lekcje zdalne. Uczennica z Gruzji opowiadała, że podczas zajęć musiała odbierać brata z przedszkola. Uczennicę z Ukrainy mama zapisała do lekarza twierdząc, że na lekcje może się połączyć z telefonu. Równocześnie obie uczennice mówiły, że nauczyciele raczej nie są wyrozumiali w takich przypadkach. Zrozumieją 5 minut spóźnienia, ale 30 minut już nie. Dziewczynki w tej sytuacji są bardziej skłonne przyjąć perspektywę szkoły i w większym stopniu mają pretensje do rodziców niż nauczycieli.

Jak pisałyśmy wcześniej, są również rodzice, którzy bardzo przykładali się do nauki swoich dzieci – pilnowali punktualności lekcji, sprawdzali czy się odbywają, wychodzili z pokojów, aby dzieci miały komfort nauki. „Były też mamy, które siedziały obok i strofowały dzieci, że mają się bardziej przykładać" – mówiła edukatorka. Dodała, że takie pouczanie dzieci w czasie dodatkowych lekcji nie było komfortowe ani dla dziecka (które zaczynało się stresować), ani dla tutorki (której zdarzało się, że matka przerywa w pół słowa).

Jeden z licealistów żalił się na rodzaj zaangażowania rodziców i swoje przeciążenie obowiązkami: „Mówią ucz się, więc nie jest tak, że mają to gdzieś, cały czas mówią ucz się. Moja mama cały czas chce sprawdzać oceny i cały czas boję się, żeby źle nie zrozumiała, bo wtedy powie mojemu ojcu i mogę jakąś karę dostać. No tak u nas właśnie jest. A tak to dobrze jest. Ja np. dużo pomagałem swoim braciom w czasie pandemii, mojej mamie też pomagałem zrozumieć coś, więc to nie tak, że ja miałem tylko swoje lekcje, ale pomagałem jeszcze wszystkim".

Rodzice (głównie mamy) nawet jeśli wspierają swoje dzieci, to i tak mają dużo własnych obowiązków (i priorytetów). Dla niektórych ważniejsze jest ugotowanie obiadu dla całej rodziny lub posprzątanie mieszkania niż pilnowanie dzieci w czasie nauki zdalnej.

Brak lub niewielkie zaangażowanie ze strony rodzica może też być spowodowane brakiem odpowiednich kompetencji (np. obsługi programów komputerowych), zagubieniem czy niewystarczającą znajomością języka polskiego. Zdarzają się sytuacje, w których rodzice nie zdają sobie sprawy, jak waż-

ne dla dziecka jest ich wsparcie.

Ze strony rodziców ważna jest regularność – sprawdzanie Librusa z komunikatami od nauczycieli, postępów w nauce dziecka, pracy domowej. Niestety rodzice cudzoziemscy często mają podstawowe trudności kompetencyjne, bo sami nie wiedzą, jak się zalogować do dziennika, nie znają na tyle języka, by zrozumieć informacje i polecenia.

Czasem brak zaangażowania rodziców uderza także w wolontariusza, który zgłosił się do pomocy przy nauce cudzoziemskiego dziecka. Jedna z tutorek opowiadała następującą historię: „Szkoła nie miała kontaktu z rodzicami wietnamskiej dziewczynki, zwłaszcza z ojcem, który mówił tylko po wietnamsku. Do dziewczynki na prośbę szkoły została przydzielona wolontariuszka, która próbowała z nią współpracować. Było to ekstremalnie trudne właśnie z uwagi na brak zaangażowania rodziców. Pracowali oni zmianowo, często w nocy, więc i dziewczynka miała przestawiony zegar biologiczny. Raz zdarzyło się, że podczas spotkania online z wolontariuszką zasnęła na stole. Wolontariuszka nie czuła sensu swojej pracy. Organizacji udzielającej wsparcia szkoda było dziewczynki, ale uznali, że ze strony wolontariusza jest to za duże poświęcenie. Poświęcenie, które do niczego nie prowadzi, jeśli rodzice się nie zaangażują. Wietnamskojęzyczna dziewczynka została na kolejny rok w pierwszej klasie”.

Niewystarczające zaangażowanie rodziców w naukę i życie swoich dzieci, a w tym w nawiązanie dobrego kontaktu z tutorką, mogą wynikać także ze zmieszania i zawstydzenia swoimi problemami. Z doświadczeń asystentek i edukatorek wynika, że rodzicom czasem łatwiej jest się otworzyć przed obcą osobą (np. psychologiem) niż przed wolontariuszami czy nauczycielkami.

Sami rodzice są zaskoczeni i nerwowi, ponieważ pandemia była dla nich trudna. Wielu przeprowadziło się do Polski niedawno, są zajęci pracą, załatwianiem formalności, brakuje im czasu na zajęcie się szkołą dziecka/dzieci.

„Rodzice bardzo się starali, ale sami się uczą. Starsza siostra ma dostęp do dziennika elektronicznego młodszej. Patrzy tam i tłumaczy mamie, co ci nauczyciele piszą” – opowiadała jedna z wolontariuszek pracujących w organizacji pozarządowej wspierającej migrantów.

Propozycje działań:

- Bezpośredni kontakt – najlepsze wyniki w pracy z rodzicami mają asystenci, którzy docierają bezpośrednio do każdego rodzica. W lepszej komunikacji na linii nauczyciele – rodzice cudzoziemscy pomaga przede wszystkim bezpośredni kontakt i przekazywanie informacji o realiach życia w Polsce i polskiej szkole.

- Udział w webinarach oraz tematycznych warsztatach edukacyjnych o polskim systemie edukacji i kulturze – mogą być one skierowane tylko do rodziców albo do rodziców i dzieci. Takie spotkania mogą także rozwijać kompetencje miękkie dorosłych: uczyć ich, w jaki sposób pomagać swoim dzieciom, jak rozpoznawać problemy rozwojowe, zachęcać dzieci do nauki, nawiązywać relacje z nauczycielami i szkołą, jak wspierać je w procesie aklimatyzacji w nowym miejscu. Ważne jest też umożliwienie rodzicom poznania realiów polskiej szkoły i kultury. Bardzo często rodziny cudzoziemskie przyjeżdżają do Polski z innego kręgu kulturowego, w którym obowiązują inne zasady i reguły.
- Wsparcie psychologa – warto zachęcać rodziców do korzystania z zajęć z psychologiem, który może im pomóc odnaleźć się w polskiej rzeczywistości, a także wesprze ich relacje z dziećmi. Sprawdzić mogą się także wspólne, grupowe spotkania z psychologiem dla dzieci i rodziców. Pojawiały się też głosy, że rodzice krępują się opowiadać o swoich problemach asystentkom, wolontariuszkom. Czasem łatwiej otworzyć się przed obcą osobą, np. psychologiem.
- Nauka języka polskiego – opanowanie języka polskiego to podstawa. Warto zachęcać rodziców, aby znajdowali czas na doskonalenie swojej znajomości języka. W znacznym stopniu ułatwi im to komunikację w życiu codziennym, a także pomoże włączyć się w edukację dzieci. Rodzice będą mogli bardziej aktywnie uczestniczyć w życiu szkoły i lepiej wspierać dzieci w odrabianiu prac domowych.
- Korzystanie z internetowych translatorów – warto zachęcać rodziców, aby korzystali z internetowych translatorów i tłumaczyli sobie wiadomości otrzymywane ze szkoły. Będą wtedy na bieżąco ze sprawami, które dzieją się w szkole i dotyczą ich dzieci.
- Wsparcie techniczne – przy nauczaniu zdalnym ważne jest wsparcie organizacyjne zarówno rodziców, jak i dzieci. Dużą pomocą będzie zapoznanie rodziców z programami komputerowymi, z których korzystają dzieci, z elektronicznym dziennikiem Librus i innymi komunikatorami niezbędnymi do nauki zdalnej czy stacjonarnej. Warto też pokazać rodzicom różne tutoriale/filmiki instruktażowe, które w prosty, przystępny sposób tłumaczą, jak rozwiązać problemy komputerowe i techniczne, np. z logowaniem się do Librusa, korzystaniem z Teamsów (serię takich filmików w różnych językach przygotowało Polskie Forum Migracyjne na zlecenie Biura Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy). Tutoriale powinny być dostępne w kilku wersjach językowych. Taka forma wsparcia pojawiała się także w warszawskich szkołach, które przygotowywały i organizowały szkolenia komputerowe, np. z logowania do elektronicznego dziennika (Librusa) albo wysyłały przez niego wiadomości w kilku językach.

- Wsparcie organizacyjne – warto dać rodzicom możliwość, by na jakiś czas mogli zostawić dzieci pod opieką kogoś innego i zająć się sobą. Nawet podczas edukacji zdalnej nauczyciele mogliby przychodzić do szkoły i tam pilnować dzieci korzystających z pracowni komputerowej czy świetlicy. Przydatna jest też działalność (choćby w ograniczonym zakresie) organizacji pozarządowych i instytucji takich jak: biblioteki, domy kultury, miejsca aktywności lokalnej, ogniska czy świetlice środowiskowe, w których dzieci mogą spędzać czas wolny. Rodzicom cudzoziemcom może być też potrzebna pomoc asystentki/wolontariuszki przy załatwianiu podstawowych spraw związanych z wizytą u lekarza, w urzędzie, banku, wytłumaczenie, jak działa komunikacja publiczna, jak wyrobić Kartę Polaka itp.

Wsparcie uczniów cudzoziemskich w nauce – wyrównywanie szans

Niektórzy nauczyciele, mimo dodatkowych zajęć oferowanych uczniom cudzoziemskim, twierdzili, że „nasz system nie przewiduje i nie obejmuje ich". Z jednej strony dzieci mogą skorzystać z pięciu godzin w tygodniu dodatkowej nauki języka polskiego i zajęć wyrównawczych z różnych przedmiotów, z drugiej, to dla nich dodatkowa praca (już i tak spędzają w szkole bardzo dużo czasu). Jak zauważyła jedna z nauczycielek, siódmoklasista ma 38 godzin lekcyjnych w tygodniu, do czego dochodzi 5 godzin indywidualnych, co sprawia że taki uczeń jest przeciążony obowiązkami. Wyrównywanie kompetencji językowych w takim wymiarze wygląda różnie, czasem uczniowie nie radzą sobie z ilością informacji, które muszą przyswoić, zwłaszcza jeśli przyjechali do Polski niedawno. Niektórzy nauczyciele są zwolennikami roku zerowego, w czasie którego uczniowie uczyliby się przede wszystkim języka polskiego i polskiej kultury, inni jednak widzą większą wartość w rzuceniu na głęboką wodę i adaptacji uczniów do trybu pracy i tempa zwykłej klasy. Mimo wszystko większość nauczycieli, świadomych wyzwań, z jakimi mierzą się uczniowie cudzoziemscy, nie chce przeciążać dzieci zadaniami. Starają się dostosować program i wymagania do ich możliwości i zapewnić uczniom na tyle indywidualne podejście, na ile mogą sobie na to pozwolić, prowadząc jednocześnie resztę klasy.

Rodzice i dzieci, z którymi rozmawiałyśmy, mieli różnorodne doświadczenia ze wsparciem organizowanym przez szkoły. Matka pochodząca z Tadżykistanu chwaliła dodatkowe zajęcia języka polskiego i innych przedmiotów. W szkole, do której chodzą jej dzieci były to indywidualne lekcje z nauczycielkami i wychowawczyniami. Dzieci korzystały z nich od początku swojej edukacji w polskiej szkole.

Córka rozmówczyni pochodzącej z Gruzji w pierwszej szkole, do której poszła, nie miała dodatkowych lekcji polskiego. W kolejnej (po zmianie szkoły) już miała i odbywały się one także w trakcie pandemii. Uczennica mogła zamienić lekcje takie jak np. religia na dodatkowy język polski. Miała też wsparcie asystenta kulturowego.

Zdarza się jednak, że rodzice i dzieci nie są informowani z góry o możliwości umówienia dodatkowych lekcji. Jedna z matek, dopiero gdy zgłosiła dyrekcji szkoły, że jej córka ma problemy z językiem polskim i potrzebuje wsparcia, dowiedziała się, że mogła napisać wniosek o dodatkowe lekcje polskiego.

Pani z Ukrainy, matka czwórki dzieci w wieku szkolnym, mówiła, że jej dzieci nie potrzebowały wsparcia asystenta kulturowego. Starsza córka chodziła na dodatkowe zajęcia z języka polskiego z uczennicą z Belgii, z innej klasy i było to dla niej pomocne. Za to syn, uczący się w liceum, dostał bardzo ograniczone wsparcie ze strony szkoły. Dodatkowe zajęcia miał 2-3 razy w drugim półroczu, mimo że był zagrożony z polskiego. Według relacji matki, zdał ten przedmiot głównie dzięki dobrej woli i wsparciu polonistki, która przerabiała z nim zaległy materiał.

Jedna uczennica z Czeczenii opowiadała, jak próbowała umówić w szkole dodatkowe lekcje chemii: „Jeżeli chodzi o chemię, to ominęłam cały program z pierwszej klasy, więc nic nie umiem z tego przedmiotu, dlatego tutaj [w fundacji] miałam konsultacje. Głównie z chemii, z innymi przedmiotami też tak było na początku, że nie mogłam doprosić się nauczycieli o informacje. Nie myślę, że robili to specjalnie, choć mnie to irytowało. Wiem, że mają milion wiadomości, dużo uczniów, dużo różnych problemów, więc raczej przez to".

W niektórych szkołach dodatkowe lekcje dla cudzoziemców odbywają się w niedogodnych dla dzieci i rodziców godzinach. Pani pochodząca z Iraku opowiadała, że szkoła, do której chodzi jej córka zaproponowała dodatkowe lekcje polskiego o godz. 19. Córka raz na nich była, ale tylko rysowali, bo dzieci były zbyt zmęczone. Rozmówczyni nie wyobrażała sobie, jak miałaby odbierać córkę po lekcjach, a potem wieczorem jeszcze przywozić ją na tę dodatkową lekcję polskiego, więc zrezygnowała. Nie było innych możliwości, bo w szkole jest dużo dzieci cudzoziemskich i brakuje terminów dla wszystkich.

Pan z Tadżykistanu mówił, że dodatkowe lekcje polskiego i angielskiego są za wcześnie, od 7.15 do 8, więc wiele rodzin z nich rezygnuje. Według rozmówcy, takie lekcje powinny odbywać się w ciągu dnia, np. podczas religii, na którą wie-

lu uczniów nie chodzi. Matka z Iraku twierdziła, że najlepiej, aby dzieci cudzoziemskie miały dodatkowe lekcje, gdy przebywają w świetlicy, by był tam ktoś, kto pomaga im w pracach domowych np. przez godzinę każdego dnia albo trzy razy w tygodniu.

Część rodziców zwracała uwagę, że dodatkowe lekcje są w zbyt małym wymiarze godzin (np. 10 w semestrze) i zwykle tylko w czasie pierwszego roku nauki, a dzieci potrzebują wsparcia także w kolejnych latach.

Nasi rozmówcy opowiadali również o sytuacjach, w których szkoły w ogóle nie zorganizowały dodatkowych lekcji dla dzieci cudzoziemskich (czasem wiązało się to z pandemią, czasem nie). Niektóre rodziny cudzoziemców nie wiedziały, że mogą prosić szkołę o takie lekcje. W innych przypadkach rodzice interweniowali i prosili o wsparcie dla swoich dzieci, ale byli odsyłani na zmianę do dyrekcji, nauczycieli, szkolnego pedagoga i psychologa.

Problem ze zorganizowaniem dodatkowych lekcji dla uczniów cudzoziemskich może wynikać z za małej liczby nauczycieli i zbyt dużego obciążenia ich obowiązkami (zwłaszcza w trakcie zdalnego nauczania). Matka pochodząca z Syrii opowiadała, że nauczycielka jej córki była chętna, aby prowadzić dodatkowe lekcje, ale nie miała na nie czasu. Również pozostali rodzice, z którymi rozmawiałyśmy, zwykle wykazywali zrozumienie dla trudnej roli nauczycieli. Rozwiązania problemu dodatkowych lekcji oczekiwali raczej od dyrekcji szkoły lub Ministerstwa Edukacji i Nauki, które w ich mniemaniu mogłoby zatrudnić więcej nauczycieli.

Rodzice zgadzali się, że dodatkowe zajęcia dla cudzoziemców powinny odbywać się regularnie. Dobrym przykładem może być Klub młodzieży wietnamskiej, który powstał w jednej z warszawskich szkół. Przed pandemią spotykali się w każdą sobotę. W szkolnej klasie wspólnie odrabiali lekcje. Zaangażowani byli w to nauczyciele, którzy pomagali i tłumaczyli.

Ojciec z Tadżykistanu twierdził, że dzieci cudzoziemskie powinny mieć korepetycje co najmniej dwa razy w tygodniu, bo to daje najlepsze efekty. Sugerował, aby oprócz zajęć organizowanych przez szkoły, prowadzić np. kurs języka polskiego online dla dzieci cudzoziemskich finansowany przez urząd miasta lub bezpośrednio przez polski rząd. Zarówno on, jak i inni rodzice, z którymi rozmawiałyśmy, radzili też, aby korzystać z zajęć oferowanych przez organizacje migranckie.

Oprócz dodatkowych lekcji i korepetycji, wielu uczniów sugerowało, że woleliby, aby nauczyciele lub asystenci kulturowi/językowi pomagali im również na bieżąco. Tymczasem okazuje się, że w szkołach więcej jest nauczycieli wspomagających, którzy asystują dzieciom, głównie polskim, z różnymi niepełnosprawnościami, niż asystentów międzykulturowych czy tłumaczy, którzy mogą pomagać dzieciom cudzoziemskim. Jeden z uczniów z Tadżykistanu opowiadał, że w jego szkole była asystentka językowa, ale więcej było migrantów z Ukrainy i Białorusi, którym w pierwszej kolejności pomagała, więc

nim zajmowała się głównie po lekcjach. Uczeń wyjaśniał: „Pani z Ukrainy pomagała po lekcjach, mówiła, które [zadania] trzeba zrobić, co jest ważne, które jest na ocenę, z czego będzie sprawdzian. Regularnie przez kilka miesięcy pomagała, ale nie była na lekcjach, żeby na bieżąco wszystko zrozumieć. Nie nadążałem z pisaniem, potem trudno było mi zapamiętać, żeby powiedzieć jej, z czym był problem. Szkoda, że nie była na lekcjach".

Propozycje działań:

- Dodatkowe lekcje dla uczniów cudzoziemskich najlepiej organizować w odpowiednich dla nich godzinach (np. podczas innych lekcji, na które nie chodzą), dostosowywać do potrzeb uczniów, dobierać grupy pod względem poziomu.
- Warto zapewnić uczniom wsparcie nie tylko podczas pierwszego roku w polskiej szkole, ale także w kolejnych latach. Szczególnie ważne są dodatkowe lekcje przygotowujące do egzaminów.
- W ramach zapewnienia regularności można organizować różnego rodzaju kluby czy kółka, w których grupa uczniów wspólnie odrabia lekcje pod okiem nauczyciela, asystenta czy korepetytora.
- Dobrze, aby w ramach wyrównywania szans edukacyjnych uczniów cudzoziemskich szkoły współpracowały z asystentami kulturowymi/językowymi a także z organizacjami pozarządowych, mającymi doświadczenie we wspieraniu dzieci i młodzieży migranckiej w nauce.

Uwzględnienie różnych kompetencji kulturowych

Odpowiadanie na potrzeby i możliwości uczniów cudzoziemskich

Myśląc o dostosowywaniu nauczania do możliwości i potrzeb dzieci cudzoziemskich, warto pamiętać, że są to uczniowie, którzy w większości przypadków zaczynali z nierównymi szansami edukacyjnymi. Konteksty kulturowe i językowe mają wpływ na każdy indywidualny przypadek. Najczęściej zdarza się, że nauka języka polskiego zabiera czas i energię, która mogłaby być poświęcona na bieżące przedmioty. Każdy uczeń próbuje wypracować swoje metody. Ktoś używał tłumacza podczas lekcji, jeśli dostał na to zgodę, ktoś inny pisał wszystko, co nauczycielka mówiła. A wiele osób, jeśli miały czas i przestrzeń, powtarzały materiał od razu po danej lekcji na przerwie, żeby go utrwalić.

Warto mieć na bieżąco kontakt z uczniami i słuchać ich indywidualnych potrzeb. Być może niewielka zmiana w metodzie nauczania czy egzaminowania bardzo ułatwi uczniowi naukę. Dla niektórych dzieci cudzoziemskich trudne będą sprawdziany ustne, dla innych pisemne. Wszyscy narzekali na egzaminy, które są na czas. Jedna z uczennic mówiła, że chciałaby korzystać z telefonu podczas lekcji albo ze słownika/tłumacza w Internecie, ale w jej szkole nie można używać tych urządzeń.

W jej przypadku – jak podkreślała –

„używanie translatora na kartkówce nie oznacza ściągania”.

Uczeń z Tadżykistanu opowiadał, że zakres pomocy ze strony nauczycieli w jego szkole jest różny, ale niektórzy biorą pod uwagę jego poziom i możliwości – „Niektórzy nauczyciele nie zwracają uwagi, a inni pomagają dużo, np. dają trochę łatwiejszą kartkówkę. Pani z historii zawsze dawała coś łatwego, nie to co wszystkim, że mogłem to zrobić”.

Dla innych ważniejsze niż kwestie techniczne jest oswojenie się z grupą rówieśników. Uczeń z Syrii tak mówił o tym, co jemu ułatwiło integrację z kolegami: „Nauczyciele zachęcali, żeby odpowiadać na pytania, zgłaszać się, bo mniejsza klasa, więcej czasu na wypowiedzenie się i byłem nową osobą w klasie, i zajęcia były w grupach, mniej osób”.

Część uczniów podkreślała zalety nauczania, które angażuje różne zmysły, bazuje na zdobywaniu doświadczenia w różnych sytuacjach społecznych. „Chciałabym, aby na żywo było więcej robienia plakatów, pracy w grupach, formy twórczej. Mogłyby wrócić koła zainteresowań” – sugerowała uczennica z Ukrainy.

Uczeń z Ukrainy dodał: „Dobrze, jeśli są warsztaty z kierunku, w którym jest klasa np. mam rozszerzony WOS i nie rozumiem dokładnie, jak działa sąd czy Sejm. Fajnie byłoby mieć wyjście w takie miejsca. Spotkaliśmy sędziego, trochę opowiedział. Sejm, Senat też byliśmy, bardzo ciekawe, taka wycieczka pomaga bardziej niż książka”.

Problemem wskazywanym przez wszystkie asystentki, edukatorki i wolontariuszki był brak ministerialnych, samorządowych dodatkowych programów wspierających proces edukacji dzieci z doświadczeniem migracji. Potrzeby dzieci cudzoziemskich nie są w żaden sposób ujęte w programach edukacyjnych.

W opowieściach naszych rozmówczyń często pojawiał się problem niedostosowania przekazywanych w szkole treści i zadawanych prac domowych do możliwości i kompetencji dzieci cudzoziemskich. Jest podstawa programowa, którą każdy nauczyciel musi zrealizować, jednak dobór prac domowych zależy indywidualnie od pedagoga.

Jednym z wielu absurdalnych przykładów pracy domowej zadanej 9-letniej dziewczynce z Czeczenii było napisanie listu do powstańca warszawskiego z uzasadnieniem, dlaczego jest to dla niej ważne.

Inna uczennica powiedziała, że „Quo Vadis” było dla niej

najtrudniejszą lekturą, bo nie rozumiała wielu odniesień do historii i wydarzeń.

Zdarzają się też sytuacje, w których materiały przygotowane przez nauczycieli zaniżają poziom i wiedzę dzieci. „To były materiały przygotowane specjalnie pod nią – jest bardzo w tyle – dostawała jakieś kolorowanki, czytanki, gdzie były 2-3 literowe słowa. Inne dzieci by tego nie dostały" – opowiadała wolontariuszka, pracująca z 8-latką z Tadżykistanu. Sprawdzały się za to materiały przygotowane przez nauczycieli w formie analogowej (wydruki, kserówki) dostarczane dzieciom pod drzwi mieszkania albo tłumaczenia zadań na ich języki ojczyste.

Brakuje także asystentów wielokulturowych i klas przygotowawczych w stosunku do liczby uczniów cudzoziemskich uczących się w polskich szkołach w stolicy. Szkoły w Warszawie mają środki finansowe na dodatkowe zajęcia dla dzieci migrantów, jednak są one niewspółmierne do potrzeb.

Problemem jest też przeciążenie nauczycieli, którzy mogą się skupić albo na całej klasie i całą klasę wspierać w nauce albo tyle samo czasu poświęcić jednemu dziecku migranckiemu, by pomóc mu opanować materiał.

Potencjał nauczania zdalnego

Sprawa skomplikowała się z przyjściem pandemii. Część wypracowanych metod nie była realizowana. Zmienił się sposób komunikacji i przekazywania materiałów edukacyjnych, a także egzekwowania wiedzy.

„Zdalne nauczanie jest trudne dla [wszystkich] dzieci, ale szczególnie dla dzieci cudzoziemskich. Dla nich jest to podwójnie trudne" – mówiła matka z Iraku.

Rodzice, z którymi rozmawiałyśmy, zgodnie twierdzili, że zdalne nauczanie spowodowało lub pogłębiło u ich dzieci problemy w nauce. „Dla mnie to jest stracony rok" stwierdziła matka pochodząca z Syrii. Rozmówczyni z Iraku mówiła, że jej córka w 2020 roku była w pierwszej klasie i musi ją powtarzać, bo podczas nauczania zdalnego prawie nic się nie nauczyła. Matka z Ukrainy boi się z kolei, że jej dzieci mogą nie zdać matury, bo za mało się nauczyły w trakcie pandemii.

Podobnie rok nauki zdalnej oceniają nauczyciele. „Dzieci nie chcą tego zdalnego nauczania, cieszyły się, że wracają do szkoły. Chociaż miały obawy, bały się różnych rzeczy. Chyba bały się tego, że będzie weryfikowana wiedza (...) Dzieci nie chcą tych powtórek, bo to jest taki stracony rok (...) Moi absolwenci, których spotkałam na ulicy mówią mi – Proszę pani, my nie wiemy, co właściwie było na tych lekcjach, jakie lektury, co. Stracony czas" – relacjonowała jedna z nauczycielek.

Nauczyciele często nie wykorzystywali pełnego potencjału możliwości nauki zdalnej. Działo się tak po części dlatego, że – tak jak wszyscy – zostali zaskoczeni sytuacją pandemiczną, nie było wcześniej wypracowanych rozwiązań, wielu z nich nie korzystało na co dzień z multimediów na lekcjach,

więc nie mieli zaplecza umiejętności technicznych.

Jedna z uczennic podsumowała: „U mnie w szkole nauczyciele nie są za bardzo zdolni do korzystania z komputerów, więc nie są w stanie pokazać jakichś rzeczy w ciekawy sposób. Albo jest problem z przesyłaniem materiałów i my nie możemy tego zobaczyć, a oni cały czas powtarzają, że jak wrócimy do szkoły, to wtedy wam pokażemy".

Częstą praktyką w wielu szkołach stało się niewykorzystywanie potencjału nauki zdalnej, przeczekiwanie i tym samym gromadzenie materiałów na czas nauki stacjonarnej. Skutkowało to przeciążeniem uczniów w nauczaniu stacjonarnym, nadganianiem materiału i częstymi sprawdzianami.

Czas trwania lekcji zdalnych

Pierwszą ważną zmianą, która została wprowadzona w nauczaniu zdalnym, było skrócenie czasu trwania lekcji. Głównie w szkołach podstawowych, ale również w części liceów, lekcje z 45 minut skrócono do 30 minut. Argumentem przemawiającym za tą zmianą było ograniczenie ogólnego czasu pracy dzieci przy komputerze. Równocześnie w niektórych szkołach wydłużono czas trwania przerw między lekcjami. Miało to pomóc uczniom odpocząć od ekranu komputera. Reakcje na te dwie zmiany były różne.

Części uczniów skrócenie czasu lekcji utrudniło naukę, bo – jak mówili – nauczyciele próbowali zmieścić materiał w krótszym czasie kosztem jakości przekazu.

„Pani trochę szybko mówi i nie można wszystkiego zrozumieć. Zwłaszcza na lekcjach online dużo mówi, bo tylko polski, matematyka i angielski mamy 45 minut, a pozostałe lekcje 30 minut" – wspominał uczeń z podstawówki.

Inne dzieci również zwracały uwagę na przyspieszone tempo prowadzenia lekcji, przez co trudniej im było nadążyć za materiałem.

Inaczej tę zmianę skomentował licealista, który uważa, że 30 minut lekcji było lepsze: „Co pani chciała mówić, to starała się zmieścić w 30 minutach a nie rozciągać na 45 minut. A tu [w trybie 45 min.] dzień dobry, dzień dobry, połowa lekcji ucieka, a tak nie marnowali czasu".

Zdarzało się też, że lekcje były łączone. Jeśli akurat dany przedmiot trwał dwie godziny lekcyjne pod rząd, wtedy spotkanie trwało 60 minut z pięciominutową przerwą. W niektórych szkołach nauczyciele czasami przedłużali zajęcia kosztem przerw. Uczniowie jasno oceniali to jako problem: „To teraz przedłużamy 20 minut, ale potem zrobimy dłuższą przerwę. Przerwy są po coś. A potem przerwy nie ma i nie zdążamy na następną lekcję. Ja to nawet czasem nie wstaje od biurka tylko od razu dołączam do następnej lekcji. Siedzę i tylko dołączam do wszystkiego" – żalił się jeden z uczniów.

Słyszałyśmy różne głosy na temat długości przerw. Części uczniów i uczennic odpowiadały dłuższe przerwy między lekcjami, bo był to czas, w którym faktycznie mogli odpocząć, nadrobić materiał albo przyswoić sobie wiedzę z lekcji.

Uczennica z podstawówki wyjaśniała: „Wolę więcej przerw między przedmiotami, żeby można było zdążyć przeczytać z podręcznika czy z notatek, nie tylko napisać notatki i zostawić zeszyt, ale też nauczyć się tego. Bo jak zostawiam na potem, to nie mam za dużo czasu i trudniej jest mi się skupić, a od razu po lekcji (...) ja lepiej zapamiętuję. Wolę wydłużoną przerwę bezpośrednio po lekcji, bo jak zostawię, na drugi dzień będzie nowy temat, a wcześniejszego nie zrozumiałam, to będzie problem (...) Dlatego chciałabym, żeby było więcej przerwy".

Inny uczeń natomiast uważał dłuższe przerwy za stratę czasu: „U nas przerwy były długie – pół godziny, żeby uczniowie odpoczywali, ale ja tego nie lubiłem. Wolałbym wcześniej skończyć, a tak późno kończyłem. A i tak ludzie siedzą wtedy przed komputerem. Zamiast odejść, oglądają jakieś filmiki, słuchają muzyki (...) więc większość nie korzysta z tej przerwy, żeby odpocząć, rozprostować się. To jest źle pomyślane. Lepiej krótkie przerwy i szybko skończyć, bo wtedy można wyjść. Ja nie mogłem wyjść".

Niezależnie od powyższych różnic generalnie program nauczania zdalnego wydawał się przeładowany. Uczniowie dostawali więcej prac domowych, często były to materiały nie przerobione na lekcji, ponieważ nie było na to czasu. Dla dzieci cudzoziemskich był to problem, bo musiały same uczyć się nowej terminologii i treści, które nie były poruszane bezpośrednio na lekcjach, a potem zdawać z tego egzamin. Trudności pogłębiały też inne sytuacje np. gdy nauczycielka nie mogła się na czas połączyć z uczniami lub – jak wspominała jedna z licealistek – nauczyciel zapomniał o ich klasie, a potem kazał nadrobić samodzielnie temat. Wydaje się, że podobnie jak w nauczaniu stacjonarnym, również w nauczaniu online obowiązywały podwójne standardy. „Nauczyciel może się spóźnić, bo robił sobie kawę i może się coś nie wyświetlać, wtedy mówi, żeby dzieci doczytały, a jednocześnie uczniowie nie mogą się spóźniać, nie mogą nie rozumieć, nie mieć pracy domowej".

Tryb hybrydowy

Częścią nauczania zdalnego był tak zwany tryb hybrydowy. Klasy naprzemiennie co tydzień lub dwa tygodnie miały lekcje zdalne lub przychodziły na zajęcia stacjonarne do szkoły. W ten sposób zmniejszana była liczba uczniów przebywających w budynku w tym samym czasie.

„Mi to pasowało, bo raz miałam więcej czasu wolnego, a innym razem spotykam się z osobami w szkole. Minus jest taki, że nauczyciele raz prowadzą zajęcia online, a potem na żywo wrzucają dużo sprawdzianów" – mówiła uczennica z Ukrainy.

W niektórych szkołach oznaczało to też tryb, w którym

wszystkie klasy są na nauczaniu zdalnym, jednak szkoła jest otwarta dla pojedynczych uczniów, którzy nie mają możliwości uczenia się w domu. Mogli oni przyjść do przygotowanej sali, w której była osoba wspomagająca. Taki tryb część uczniów traktowała jako odskocznię od sytuacji w domu. Uczennica z Gruzji, gdy miała problemy techniczne, mogła przyjść do szkoły i zrobić dane zadania/lekcje na komputerze w pracowni, w której dyżurowała pani od informatyki. Szkoła jednej z uczennic ukraińskiego pochodzenia podobno rozdała uczniom do domów wszystkie komputery, w samej szkole nie było już sprzętu, tryb ten nie był więc stosowany.

Licealista z Tadżykistanu nie korzystał z takiej możliwości:

> **„To byłoby trudne. Mówili, że można przychodzić. Rodzice też mówili – idź do szkoły, jacyś nauczyciele będą. Ale (...) tam nikt nie tłumaczył. Jak nie rozumiesz, to nie ma różnicy, czy w domu czy w szkole, a w szkole jeszcze smutniej samemu. Nie możesz zobaczyć brata, siostry. To już lepiej, żeby nie jechać półtorej godziny, żeby siedzieć na żywo".**

Licealista z Ukrainy zgłosił pomysł, że nauczanie zdalne mogłoby wejść nie tylko jako rozwiązanie w sytuacji pandemii, ale na stałe, zwłaszcza w liceum, gdzie uczniowie skupiają się na konkretnych przedmiotach zdawanych na maturze. Według niego byłoby dobrze, gdyby te przedmioty i przedmioty specjalistyczne/profilowe, odbywały się w szkole, a pozostałe lekcje online. Podobno w niektórych szkołach tak było.

Materiały przesyłane przez nauczycieli

Kolejną kwestią problematyczną były przesyłane przez nauczycieli materiały – te używane podczas lekcji i przeznaczone do samodzielnej pracy.

Wydruk tych materiałów był dodatkowym wydatkiem i obciążeniem nie tylko dla uczniów, ale też dla ich rodziców. Przysparzał im dodatkowej, czysto formalnej pracy i generował koszty (drukarka, tusz lub wydruk), które nie każda rodzina była w stanie ponieść.

Część uczniów uważała również, że materiały te były słabej jakości. Niektórzy nauczyciele mieli swoje notatki w formie fizycznej, skanowali je i udostępniali na ekranie, jednak często nic nie było na nich widać. Uczniowie dostawali dużo materiałów do drukowania, które były źle zeskanowane np. z czarnym tłem, na co szły „kilogramy farby przy drukowaniu" – mówiła jedna z uczennic. Niektóre materiały były nieczytelne, ponieważ nie były w formacie PDF, więc przy konwertowaniu traciły formę, brakowało polskich znaków, a równocześnie nauczyciele wymagali, aby otwierać je szybko na danej stronie i rozwiązywać zadanie.

Problematyczne mogło być w tym przypadku podejście

niektórych nauczycieli, którzy mimo zupełnie nowej sytuacji nauczania zdalnego nie dostosowali wykorzystywanych przez siebie narzędzi do rzeczywistości online. Częściowo mogło to wynikać z niechęci do zmian, częściowo także z braku wiedzy o tym, jak można zrobić to inaczej, lepiej.

Uczennica z Ukrainy mówiła, że według niej idealne lekcje są wtedy, gdy materiały wysyłane są na dzień przed „żeby można je było na spokojnie wydrukować i mieć czas na zapoznanie się z kartką. Bo jak to jest wysyłane bezpośrednio na lekcji, to na szybko trzeba otwierać, nic się nie da znaleźć i już koniec lekcji się robi". Ta sama uczennica, aby sprawniej korzystać z przesyłanych treści, kupiła sobie Apple Pencil. To przyrząd, który pozwala robić szybkie notatki na materiałach.

Niektórzy nauczyciele pisali polecenia na czacie, dzięki temu zazwyczaj uczniowie mogli je odczytać i skopiować. Kilkoro uczniów wspomniało też, że chcieliby, aby materiały przesyłane przez nauczycieli były ciekawsze i różnorodne, np. w formie filmików na YouTubie.

Uczniowie zgłaszali również, że samo przesyłanie materiałów było często problematyczne. Nie do wszystkich dochodziły informacje z lekcji, dlatego rekomendowali wstawienia prac domowych np. na Librusa. „Jedna osoba nie usłyszała, bo miała słaby Internet, drugą wyrzuciło z sieci, a potem cała klasa musiała zbierać opowieści, jaka jest praca domowa. Gdy każdy pamięta inaczej, to trudno jest ją odrobić – komentowała uczennica z Ukrainy – Librus ma zakładkę na prace domowe".

Dodatkowe lekcje

Rodzice cudzoziemcy chcą, by dzieci miały dobre oceny, zdały do kolejnej klasy, przygotowały się dobrze do egzaminów, w związku z czym szukają im dodatkowych korepetycji i lekcji polskiego, choć nie wszystkich stać na płatne zajęcia czy kursy.

Nasi rozmówcy i rozmówczynie podkreślali, że ważne jest, aby dodatkowe zajęcia były interaktywne, ciekawe, najlepiej indywidualne i prowadzone stacjonarnie. Pani pochodząca z Czeczeni opowiadała, że w trakcie nauczania zdalnego nauczyciele jej dzieci informowali o możliwości dodatkowej pomocy. Proponowali, że połączą się online poza godzinami lekcji i wytłumaczą problematyczne kwestie, ale dzieci miały dosyć tej formy komunikacji, dlatego nie skorzystały z dodatkowej pomocy. Kończyło się więc na tym, że nauczyciele mówili tylko, co dzieci muszą nadrobić, aby zdać do następnej klasy.

Lepsze efekty, według relacji rodziców, dawały korepetycje prowadzone przez wolontariuszy i wolontariuszki z organizacji migranckich (np. Fundacji Ocalenie, Chlebem i Solą), które, jeśli tylko była taka możliwość, odbywały się offline – w domach uczniów/uczennic, kawiarniach lub w siedzibach organizacji. Niektórzy wolontariusze i wolontariuszki pracowali z dziećmi cudzoziemskimi też w wakacje, aby nadrobić zaległości ze szkoły.

Fundacja Ocalenie organizuje także dodatkowe zajęcia

w swojej siedzibie. W czasie pandemii było ich znacznie więcej, bo dzieci miały więcej problemów w szkole. Rozmówczynie pochodzące z Tadżykistanu twierdziły, że gdyby nie pomoc Fundacji to ich dzieci mogłyby nie zdać do kolejnej klasy.

Uczniowie widzieli również wartość w dodatkowych lekcjach w szkole i korepetycjach np. organizowanych przez Fundację Ocalenie. Jednak chęć do nauki przeplatała się z poczuciem przeładowania zadaniami i brakiem energii.

„Jak mam lekcje od godz. 8 do 14 i jeszcze pracę domową ze dwie godziny, to potem już nie chcę lekcji dodatkowych mieć. Bardzo chcę spać (...) Głowa tak boli, byłem bardzo zmęczony. Czego nie zrozumiem, to głowa mnie tak boli, że już nie chce mi się tego uczyć, tłumaczyć, powtarzać, nie chce mi się siedzieć" – żalił się uczeń z Tadżykistanu.

Propozycje działań:

- Aktywna współpraca szkół z organizacjami pozarządowymi, które specjalizują się w pomocy uczniom cudzoziemskim (np. „Kryzysowa szkoła międzykulturowa" finansowana z grantu PAFW, skierowana do szkół w podwarszawskich miejscowościach).
- Dostosowanie programu nauczania do nauki zdalnej. „Przerabianie książki online to jest koszmar" – mówiła jedna z wolontariuszek. Można przenieść lekcje na interaktywną platformę cyfrową, gdzie nauczyciel będzie mógł podejrzeć pulpit każdego dziecka i pomóc indywidualnie, istnieją takie platformy np. do nauki online.
- Spersonalizowane materiały do nauczenia – dużym wsparciem dla dzieci migranckich jest otrzymywanie od nauczycieli specjalnie dla nich przygotowanych materiałów, spersonalizowanego pakietu zadań, poleceń, informacji (zobacz „Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi", Warszawa 2010). Jednak, aby takie materiały spełniały swój cel, którym jest ułatwienie nauki dziecku cudzoziemskiemu, ważna jest odpowiednia jakość i poziom przygotowanych treści. Nie mogą być one, ani za łatwe, ani za trudne – nie chodzi o prześlizgnięcie się do następnej klasy, tylko o realną pomoc, która przyniesie wsparcie i zaowocuje w przyszłości.

Kreatywne metody nauczania zdalnego

„Lekcje zdalne to nie lekcje”.

Doświadczenie asystentek, tutorek i wolontariuszek pokazało, że bardzo często dzieci cudzoziemskie nie traktują nauki zdalnej jako nauki. Dotyczy to zarówno lekcji szkolnych, jak i dodatkowych spotkań z nimi. W większości nie odnoszą się do takich spotkań poważnie i odpowiedzialnie. Schemat funkcjonowania dzieci w trybie zdalnym u kilku naszych rozmówczyń był bardzo podobny: o ile na początku pandemii lekcje i spotkania online czasem się sprawdzały, to z czasem przestawały zdawać egzamin. „Szybko okazało się, że online to jakiś dramat”. Te słowa przewijały się w rozmowach z asystentkami.

Ze strony uczniów dostałyśmy głosy, że niektóre lekcje z korepetytorkami nie do końca odpowiadały ich oczekiwaniom. Jeden z uczniów mówił o niedogadaniu się z asystentką. Według niego pomagała mu i sprawdzała jego wiedzę nie z tego, co dla niego było najważniejsze. Uczeń wolał dostać pomoc w zagadnieniach, których nie rozumiał, a nie w bieżących sprawach i przy sprawdzaniu, czy dobrze wykonał pracę domową. Ale ponieważ nie udało mu się porozumieć z korepetytorką i nie wyegzekwował oczekiwanej zmiany, przerwał z nią współpracę.

Inny uczeń chwalił swojego korepetytora, że ten niektóre zajęcia realizował w plenerze, poza salą lekcyjną. Czasem organizował na przykład wyjście do kafejki, żeby w luźniejszej atmosferze uczniowie mogli uczyć się języka. Potrzeba zmiany potwierdza, że dzieci stały się przebodźcowane – uczestniczyły w zbyt wielu aktywnościach online.

Podejście dzieci zależało też od sprzętu, który wykorzystywały do łączenia się z nauczycielkami w szkole lub tutorkami/asystentkami. Uczestniczenie w lekcjach przez komputer lub laptop było dla nich łatwiejsze do zaakceptowania niż łączenie się przez telefon, który kojarzył się bardziej z rozrywką niż z narzędziem do nauki czy pracy.

„[8-latka z Tadżykistanu] nie traktowała mnie w telefonie jako mnie, tylko jako gadający telefon. Były zajęcia kiedy ona się chowała pod stołem, wygłupiała się, zasłaniała kamerę, udawała, że mnie nie słyszy. Widać było, że się nudzi, że jej się to nie podoba. Ona wiedziała, że to co robi nie jest dobre, ale sama nie potrafiła się ogarnąć, zapanować nad sobą, zmusić się. To jest dziecko, ono nie ma takiej samokontroli” – opowiadała wolontariuszka jednej z organizacji pozarządowej wspierającej dzieci migranckie w nauce.

„[Uczennica] z telefonem i komputerem ma trochę toksyczne relacje. Jak spytasz ją o dowolną rzecz, którą chciałaby robić to odpowiada, że chciałaby grać na telefonie. Wydaje mi

się, że telefon kojarzy się jej za bardzo z rozrywką, grami, filmikami na YouTubie, nie potrafi go potraktować jako narzędzia do nauki". Wolontariuszka tłumaczyła, że może to wynikać ze wzorców, które czerpie z domu. W sytuacjach kiedy dzieci są marudne, zdenerwowane, płaczliwe, rodzice dają im telefon, aby się sobą zajęły.

Asystentki i edukatorki podkreślały, że nauka zdalna była także wyzwaniem dla niektórych rodziców, którym trzeba było tłumaczyć, że lekcje zdalne to też lekcje, trzeba się logować, inaczej dziecko będzie miało nieobecności.

Dużym wyzwaniem dla asystentek i edukatorek w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji w czasie pandemii było szukanie oraz wymyślanie kreatywnych, pomysłowych zadań, które w jak największym stopniu, choć na chwilę zaangażują i przyciągną uwagę dziecka. Niektóre asystentki preferowały także elastyczny czas pracy.

„Nie mam konkretnego dnia ani godziny, kiedy potrzebują to jestem do dyspozycji, do pomocy w każdej chwili. Zostawiam telefon w szkole nauczycielkom, wiedzą, że jestem, w każdej chwili dzwonią i proszą o pomoc. A z rodzicami czy z dziećmi tak samo, jestem do dyspozycji" – wspominała wietnamskojęzyczna asystentka.

Osoby wspierające naukę dzieci migranckich muszą działać na wielu płaszczyznach. Pomagają nie tylko w lekcjach i pracach domowych. Wspierają także kontakt na linii uczeń – szkoła – rodzice. Starają się zrozumieć uczniowskie zachowania, relacje z rodziną, analizują jak konkretne sytuacje mogą wpływać na edukację. Asystentki, edukatorki często wcielają się w rolę pośredniczki między stronami rodzice – szkoła, wyjaśniając i tłumacząc powstające problemy. Pomagają także od strony organizacyjno-technicznej. Wskazują jak korzystać z Librusa, Teamsów, które w większości są tylko w języku polskim.

„Mama nie umiała pomóc, tylko mówiła – musisz się uczyć, musisz tu zostać – ale nie umiała powiedzieć czemu" – opowiadała wietnamskojęzyczna asystentka.

Zarówno pomaganie dzieciom, jak i spędzanie z nimi wolnego czasu wymagało od edukatorek wielkiej elastyczności, samozaparcia, wszechstronności, determinacji, kreatywności i pomysłowości. Nie raz same musiały przypominać sobie szkolny materiał, aby móc wytłumaczyć dzieciom każdy przedmiot. „Ten pierwszy okres pandemii pracowaliśmy od godz. 8 do 20 ciurkiem z przerwą na obiad. Na każdą godzinę miałam zapisane inne dziecko i było ogromne zapotrzebowanie. Dla nas edukatorów też to było ciężkie, bo najpierw robiłam matematykę, godzinę później miałam religię z muzułmaninem, a potem skaczący WF" mówiła tutorka.

Wyzwaniem dla tutorek była często praca w ciemno, po omacku. Nie mając dobrego kontaktu ze szkołą musiały zdać się na dzieci, które wskazywały, co jest zadane, który rozdział podręcznika powinny przerobić. Miały poczucie,

że czasami były to tylko fragmenty rzeczywistej zadanej pracy. Same edukatorki podsumowują, że czasem robiły cokolwiek, nie wiedząc czy ma to coś wspólnego z realnymi lekcjami.

Dla edukatorek problemem był także brak systematyczności w nauce i spotkaniach. Zdalna formuła zniechęcała dzieci do regularności.

W czasie pierwszych fal pandemii, wyzwaniem dla asystentek i edukatorek było znalezienie najbardziej efektywnego sposobu zdalnej pomocy dzieciom z doświadczeniem migracji. Pierwszym narzędziem, po które sięgały po wybuchu epidemii był komunikator WhatsApp. „Kontakt sam był, ale nie była to realna pomoc" – zauważyła tutorka z jednej z organizacji pozarządowych. Narzędzie to ostatecznie się nie sprawdziło, miało zbyt małą funkcjonalność (np. brak możliwości udostępniania ekranu). Czasem nauka przez WhatsAppa wyglądała następująco: dzieci przysyłały zdjęcia stron z podręcznika lub zadań domowych, edukatorki nanosiły na zdjęcia swoje komentarze, podkreślały ważne informacje i odsyłały je dzieciom w ten sam sposób.

„Nie było to łatwe ani dla mnie, ani dla niej – mówiła tutorka. Takie spotkania zwykle nie trwały dłużej niż pół godziny. Nie dało się dłużej wysiedzieć na tym WhatsAppie. Czasami ciężko było się dogadać. Problemem było też to, że jak się spotykamy w domu, to ja zawsze dbam o to, żeby było cicho, żebyśmy usiadły w jakimś cichym miejscu, bo jest ich tam czwórka (...) i jest zawsze olbrzymi harmider w ich domu. Na WhatsAppie nie byłam w stanie nic z tym zrobić i było bardzo głośno".

Propozycje działań:

- Jak najlepiej pomóc w odrabianiu lekcji i nauce? Im bardziej kreatywnie, tym lepiej. Sprawdzają się metody, które nie przypominają szkolnych lekcji, nie są nastawione tylko na zdobywanie wiedzy, ale także na zabawę.
- Zmiana miejsca nauki, otoczenia. Zamiast kolejnej godziny spędzonej w zatłoczonym często mieszkaniu, warto wyjść na zewnątrz, wymyślając alternatywne sposoby i scenariusze nauki: „Czasem po prostu uczymy się w parku, rysujemy kredą na chodniku. Taka nauka wychodzi lepiej niż w domu. Czasem siedzimy na ławce, robimy ćwiczenia, ruszamy się, biegamy" – opowiadała nam wolontariuszka z jednej z organizacji pozarządowych wspierających migrantów.
- Granie w gry planszowe, np. Jengę – naklejanie słów na klockach i układanie z tego zdań, wierszy, Scrabble – układanie polskich słów, Dixit – opowiadanie historii po polsku; układanie ruchowych zadań zamiast siedzenia przy biurku i pisania.
- Spotkania na żywo. Dla dzieci migranckich dużo bardziej wartościowe są spotkania z edukatorkami i wolontariuszkami na żywo – nie przez kamerkę, telefon czy inne urządzenie. Według naszych rozmówczyń

każda forma spotkania twarzą w twarz była lepsza niż kolejne minuty spędzone na spotkaniach zdalnych. Nawet w przypadku niemożliwości spotykania się w domu u edukatorki czy dziecka, warto znaleźć inną publiczną przestrzeń: kawiarnię, salę w siedzibie organizacji macierzystej lub po prostu wyjść na spacer, posiedzieć w parku czy na ławce przed domem.

Podsumowanie

W czasie pandemii niemal wszyscy borykaliśmy się z różnego rodzaju problemami technicznymi związanymi z przechodzeniem na zdalny tryb pracy i nauki. Rodzice i dzieci, uczęszczające do publicznych szkół musieli zainstalować i nauczyć się obsługi różnego rodzaju programów do lekcji online (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet), a także opanować korzystanie z systemu Librus. Większość szkół służyła pomocą w tym zakresie, ale instrukcje czy porady związane z tymi zagadnieniami były najczęściej w języku polskim, przez co wielu rodziców cudzoziemców nie mogło z nich skorzystać. W odpowiedzi na ten problem Fundacja Polskie Forum Migracyjne opublikowała cykl filmików na temat aplikacji potrzebnych do nauki zdalnej w szkołach w Polsce w różnych językach. Rodzice, z którymi rozmawiałyśmy, nie wspominali, aby je oglądali. W razie trudności korzystali raczej z pomocy szkolnego informatyka, własnych dzieci i/lub pracowników organizacji pomagających migrantom. Sugeruje to, że takie inicjatywy powinny być szerzej promowane, także w szkołach i wśród nauczycieli.

Dodatkowym wyzwaniem dla rodziców w czasie pandemii była sytuacja, w której w domu uczy się więcej niż jedno dziecko. Wymagało to zorganizowania sprzętów do pracy dla wszystkich dzieci, a także przekształcenia przestrzeni domowej w home office dla większej liczby osób.

Online vs offline

Uczniowie i uczennice cudzoziemscy, z którymi rozmawiałyśmy, obszernie przedstawili nam swoją perspektywę na sytuację szkolną i nauczanie zdalne w czasie pandemii. W większości były to oceny negatywne, ale uczniowie potrafili też znaleźć pozytywne strony tej formy edukacji.

Największymi wadami zdalnej nauki były trudności techniczne, językowe i lokalowe oraz ograniczone kontakty społeczne, o których szerzej piszemy we wcześniejszych rozdziałach. Jedna z uczennic powiedziała, że woli naukę zdalną, jeśli nie ma problemów technicznych i są spotkania na żywo ze znajomymi, a nie lockdown.

Licealistka z Ukrainy tak oceniała sytuację pandemiczną: „To było trudne psychicznie bardziej, ponieważ jak jest nauka zdalna to i tak jesteś ograniczony w tym swoim domu, nie masz kolegów ani w szkole ani poza szkołą. Myślę, że dla dzieci mniejszych niż ja, np. dla mojej siostry, to jeszcze gorzej, bo oni mają kolegów praktycznie zawsze tylko z zajęć pozaszkolnych albo ze szkoły i przyjaźnią się tylko z nimi. Kiedy nie mają możliwości spotykania się z nimi w szkole to... ja nie wiem, jak tak można".

Jednym nauka zdalna służyła, bo – jak mówili – czuli mniejszą presję, mogli się uczyć w spokoju. Według tych uczniów zaletą zdalnego nauczania była mniejsza presja społeczna. Jedna z uczennic wyjaśniła: „Nie trzeba przy wszystkich podnosić ręki, łatwiej się zgłosić online i są za to plusy". A starszy uczeń dodał: „W szkole, jak chcesz, masz coś powiedzieć i nie wiesz, jak to zrobić, i wszyscy na ciebie patrzą to bardzo stresuje, na zdalnym mniej. Z drugiej strony, na zdalnym nie można ukradkiem podpytać kogoś o coś. Jak włączasz mikrofon, to już wszyscy cię słyszą".

Niektórzy oceniali lekcje zdalne jako spokojniejsze niż stacjonarne: „Mogę się bardziej skupić, gdy pan mówi zdalnie, bo jak ktoś hałasuje to pan może wyłączyć mikrofon u kogoś, a normalnie na lekcji tego zrobić nie można". Inni wręcz przeciwnie – „Zawsze na każdej lekcji dużo jest szumu. Dużo rozmawiają ze sobą, są włączone mikrofony (...) to mniej można zrozumieć. Niektórzy kamerę włączają, zrobią coś, żeby wszyscy się śmiali, rozpraszają, włączają tła".

Największą zaletą zdalnego uczenia się wymienianą przez uczniów było to, że nie musieli dojeżdżać do szkoły (niektórzy poświęcali na dojazd ponad godzinę). Niektórym odpowiadało też to, że mogą więcej czasu spędzić z rodziną. Uczennica z Tadżykistanu znalazła pozytywne strony nauki w domu: „Na biurku można mieć jedzenie i jeść w czasie lekcji, pić herbatę czy coś pysznego i pobudka 10 min. przed lekcją. I na Teamsach można było pisać do kogo się chce, kontakt był ze wszystkimi uczniami ze szkoły, bo ja nie mam do nikogo kontaktu, a tutaj jak nie było mnie na lekcji, to mogłam napisać do kogoś, zapytać, co zrobić potem. To było fajne".

Innym uczniom naukę poza szkołą – czyli poza pewną strukturą czy kontrolą – utrudniał brak samodyscypliny i motywacji. Przeszkadzała również niedostosowana do tak intensywnej nauki przestrzeń domowa.

Jedna z uczennic mówiła: „Przyszła nauka zdalna i przestałam się uczyć. Ściągałam i robiłam wszystko, żeby zdać. Kompletnie się nie przykładałam, nie miałam motywacji. A gdy chodziłam do szkoły, to są tam ludzie, nauczyciele, wszystkich widzę, rozmawiam, miałam motywację".

Starszy uczeń opowiadał: „Bo jak nie ma pandemii, to pani cię widzi, a przez komputer to odchodzisz czasami i rozpraszasz się. A w szkole to będziesz siedział ładnie przy stoliku i będziesz słuchał".

Komputer również zmienił swoje znaczenie. Dawniej dzieci i młodzież używały go do grania w gry i komunikowania się z innymi. Teraz są nim zmęczone i poza lekcjami rzadziej z niego korzystają. Częściej używają telefonów.

Licealistka z Ukrainy tak podsumowuje lockdown: „Ja miałam przez cały okres pandemii kontakt z koleżankami z klasy, mogłyśmy się zdzwonić i gadać po kilka godzin, więc to było dość dobre utrzymywanie kontaktu. Ale tak czy siak, jak na co dzień nie widziałam się z dużą ilością osób, to odzwyczaiłam się i w pewnej chwili już jakoś tak bałam się ludzi trochę. Teraz jest już lepiej, bo w wakacje zaczęłam się widywać na żywo, ale nie wiem, jak wrócę do szkoły, a mamy dość dużą szkołę, jest tysiąc osób...".

Lockdown i nauczanie zdalne miały wpływ nie tylko na psychikę uczniów, ale i na ich dobrostan fizyczny.

Licealista z Syrii tak opowiadał o swoich problemach: „Ciało mnie bolało. Codziennie 8 godzin na krześle, to plecy mnie bolały. Jak wróciliśmy do szkoły, to było fajne, to trochę to się zmieniło, ale potem znowu pandemia. Przez plecy nie mogłem się ruszać, cały czas albo leżałem albo siedziałem. Przez to nie mogłem w ogóle ćwiczyć na WF-ie, bo też mieliśmy online, w domu się ćwiczyło. Chciałbym usiąść pograć [na komputerze], ale teraz rzadko korzystam. Dość mam prac domowych".

Dobre praktyki, pomysły i rekomendacje

Jeśli sytuacja zdalnego nauczania się powtórzy, warto dopracować kwestie techniczne, aby nauczyciele i uczniowie mieli odpowiedni sprzęt, na którym będą słyszeli się i widzieli bez problemów oraz formę prowadzenia zajęć, by nauczyciel nie rozmawiał tylko z jednym uczniem, a starał się włączać wszystkich. Dla uczniów cudzoziemskich najlepszym wsparciem są konsultacje/korepetycje na żywo, gdy nauczyciel/asystent przychodzi do nich do domu. Ważne jest też docenianie wysiłków dzieci przez nauczycieli ze szkoły, chwalenie, dobre słowo za zrobione prace domowe.

Władze samorządowe:

- Wsparcie organizacji pozarządowych działających z uczniami cudzoziemskimi przez instytucje miejskie, tak aby wypracowane formy wsparcia (m.in. obecność w szkołach asystentów wspierających uczniów, pomoc wolontariuszy w szkole i po lekcjach) były bardziej stabilne i długofalowo finansowane.
- Stworzenie platformy, na której zebrane zostaną informacje o działaniach skierowanych do uczniów cudzoziemskich oferowanych przez instytucje miejskie, organizacje pozarządowe, szkoły.
- Stworzenie w każdej dzielnicy listy miejsc, które oferują wsparcie dla dzieci i młodzieży cudzoziemskiej (ogniska, świetlice, kursy języka polskiego itp.).

Szkoły:

- Umożliwienie nauki zdalnej w szkole, np. w sali informatycznej.
- Stworzenie programu okresu orientacyjnego dla uczniów po przyjeździe do Polski.
- Stworzenie programu mentoringowego, w którym starsi uczniowie opiekują się młodszymi.
- Utrzymywanie przez szkoły kontaktów z absolwentami cudzoziemcami, zaangażowanie ich w pomoc nowym uczniom.
- Wsparcie integracji poza szkołą, ogniska socjoterapeutyczne (np. Ognisko Bielany), w których dzieci polskie i cudzoziemskie mogłyby spędzać czas razem.
- Uczestnictwo asystentów czy nauczycieli wspomagających w lekcjach zdalnych.
- Lekcje hybrydowe, jakiekolwiek na żywo (w mniejszych grupach, rzadziej) są lepsze niż nauka zdalna.
- Czasem uczniom/uczennicom w znalezieniu motywacji do nauki pomaga rozmowa z pedagogiem lub psychologiem szkolnym.
- Platforma do sieciowania – stworzenie przez warszawskie szkoły wspólnej platformy do wymiany dobrych praktyk, doświadczeń i kontaktów m.in. do organiza-

cji pozarządowych, które mogą wesprzeć dzieci cudzoziemskie i szkołę.

Nauczyciele:

- Wykorzystanie w czasie nauczania zdalnego większej ilości interaktywnych materiałów online, nagrywanie filmików z wykładami do odsłuchania w wolnym czasie, spotkanie na żywo raz w tygodniu w ramach podsumowania, pisanie wypracowania itp.
- Dostosowanie poziomu materiałów i programu do możliwości dzieci cudzoziemskich (używanie łatwiejszego języka, uwzględnianie kontekstu kulturowego).
- Umożliwienie uczniom cudzoziemskim korzystania w czasie lekcji z aplikacji w telefonie ze słownikami, tłumaczeniami.

Bibliografia, materiały

Dokumenty prawne

Ustawa z dnia 14.12.2016 r. Prawo oświatowe, tj. Dziennik Ustaw z 2021 r., poz. 1082, art. 165 [Prawo cudzoziemców do nauki szkolnej]

Raporty

Mirosław Pawlak, Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015

Anna Bernacka-Langier, Barbara Janik-Płocińska, Agnieszka Kosowicz, Ewa Pawlic-Rafałowska, Marta Piegat-Kaczmarzyk, Gaweł Walczak, Zuzanna Rejmer, Jolanta Wasilewska-Łaszczuk, Małgorzata Zasuńska, Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010

Katarzyna Andrejuk, Aleksandra Winiarska, Socjologia migracji przed pandemią i w czasach pandemii – „nowa generacja" teorii migracji i adaptacji w kontekście współczesnych wyzwań badawczych, Studia Migracyjne Przegląd Polonijny, Warszawa 2020

Anna Buchner, Maria Wierzbicka, Edukacja zdalna w czasie pandemii, Centrum Cyfrowe, Warszawa 2020

Katarzyna Makaruk, Joanna Włodarczyk, Renata Szredzińska, Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2020

Jan Brzozowski, Karol Kaczorowski, Konrad Pędziwiatr, Dobrosława Wiktor-Mach, Pandemia COVID-19 a sytuacja imigrantów w Krakowie, Kraków 2020

Nadiia Koval, Laurynas Vaičiūnas, Iwona Reichardt, Polacy i Ukraińcy w codziennych kontaktach, Fundacji im. Friedricha Eberta w Polsce i Ukrainie, Wrocław 2021

Sylwia Jaskulska, Barbara Jankowiak, Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19, Poznań 2020

Twoja lekcja w przyszłości. Jak wyobrażasz sobie naukę w szkole po pandemii COVID-19? Raport z badania ankietowego, VULCAN, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Marta Zahorska, Sukces czy porażka zdalnego nauczania?, Fundacja im. Stefana Batorego

Materiały edukacyjne, dobre praktyki i inne

Materiały Punktu kontaktowego oraz Zespołu ds. nauczania dzieci cudzoziemskich Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń

Publikacje Fundacji Polskie Forum Migracyjne (m.in. materiały edukacyjne dla nauczycieli, słowniczki i poradniki dla

rodziców w różnych językach)

Filmiki instruktażowe o programach do nauki zdalnej w różnych językach (Librus, Microsoft Teams, Google Meet) Fundacji Polskie Forum Migracyjne

Działania wspierające dla dzieci i młodzieży oferowane przez Fundację Ocalenie

Webinary dla nauczycieli i nauczycielek prowadzone przez Polskie Forum Migracyjne

Szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek oferowane przez Polskie Forum Migracyjne

Warsztaty międzykulturowe i językowe gry miejskie oferowane przez Polskie Forum Migracyjne

Lekcje wielokulturowe oferowane przez Centrum Wielokulturowe w Warszawie

Informacja o edukacji dzieci cudzoziemskich, Urząd do Spraw Cudzoziemców

Publikacje o sytuacji dzieci cudzoziemskich w polskim systemie edukacji, Centrum Edukacji Obywatelskiej

Narzędzia do pracy z dziećmi cudzoziemskimi, Centrum Edukacji Obywatelskiej

Raporty i rekomendacje na temat sytuacji dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach, Centrum Edukacji Obywatelskiej

Dobre praktyki ze szkół wielokulturowych, Centrum Edukacji Obywatelskiej

Artykuły

„Ukraińcy, Białorusini i wracający po brexicie. Przybywa uczniów, którzy nie mówią po polsku. Pomocy brak", Wyborcza.pl [dostęp z 22.11.2021 r.]

„Znam dziecko cudzoziemskie, które w wieku 12 lat osiwiało ze stresu", weekend.gazeta.pl [dostęp z 22.11.2021 r.]