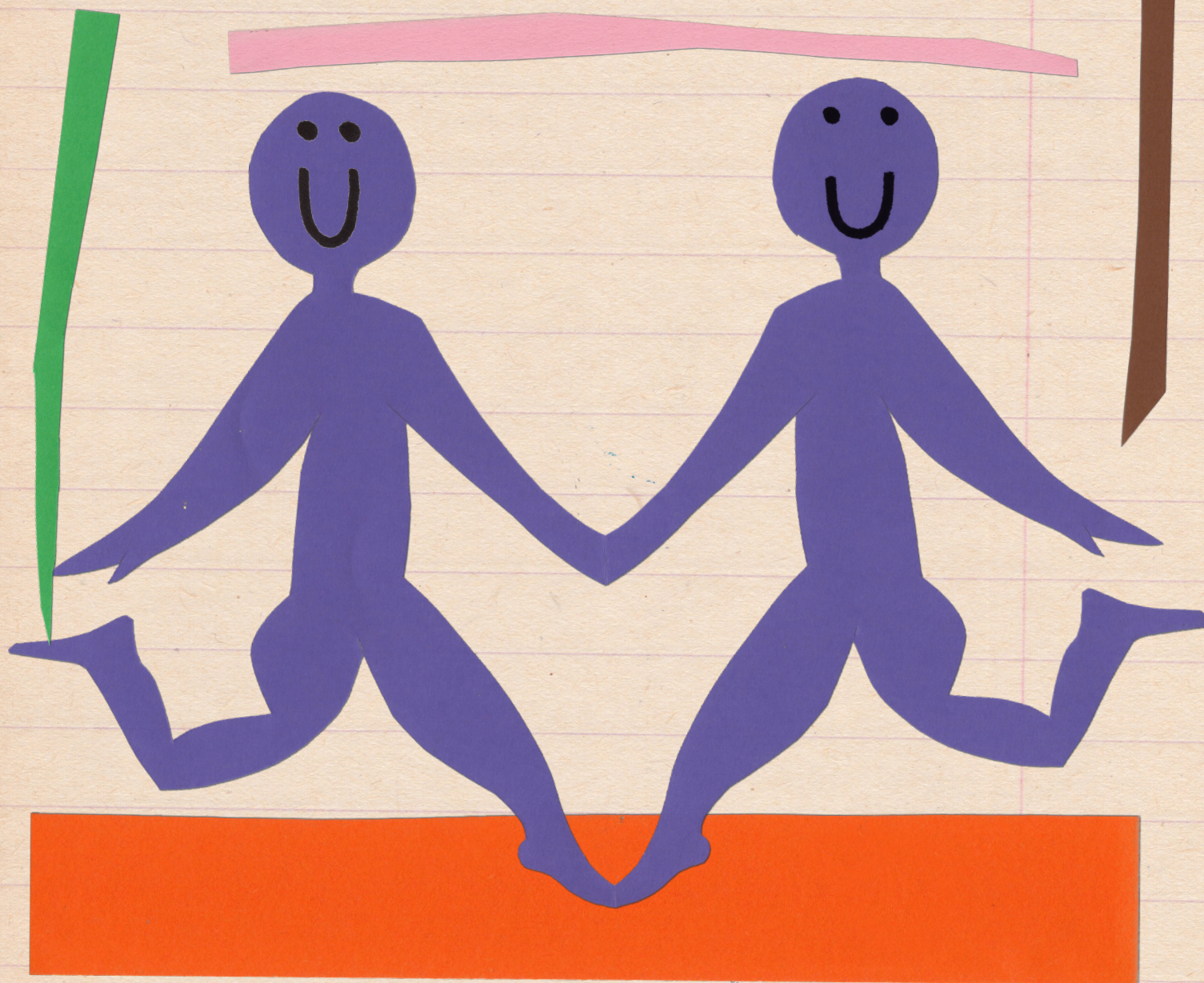


RAZEM RAŻNIEJ – MENTORING RÓWIEŚNICZY NA RZECZ WSPARCIA UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACYJNYM

Agata Butarewicz-Głowacka

Marta Walewska



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

unicef

dla każdego dziecka

Autorki: **Agata Butarewicz-Głowacka, Marta Walewska**

Recenzentka: **dr Urszula Markowska-Manista**

Redakcja językowa i korekta: **Studio DTP Academicon**

Skład komputerowy: **C&C Sp. z o.o.**

Projekt okładki i ilustracje: **Marta Ignerska**

Layout: **Marta Ignerska**

ISBN: **978-83-67385-85-5**

Copyright © **Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024**

Wydawca: **Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa**

tel. (22) 24 17 100, www.ibe.edu.pl

Wzór cytowania:

Butarewicz-Głowacka, A., Walewska, M. (2024). *Razem Rażniej – mentoring rówieśniczy na rzecz wsparcia uczniów z doświadczeniem migracyjnym*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

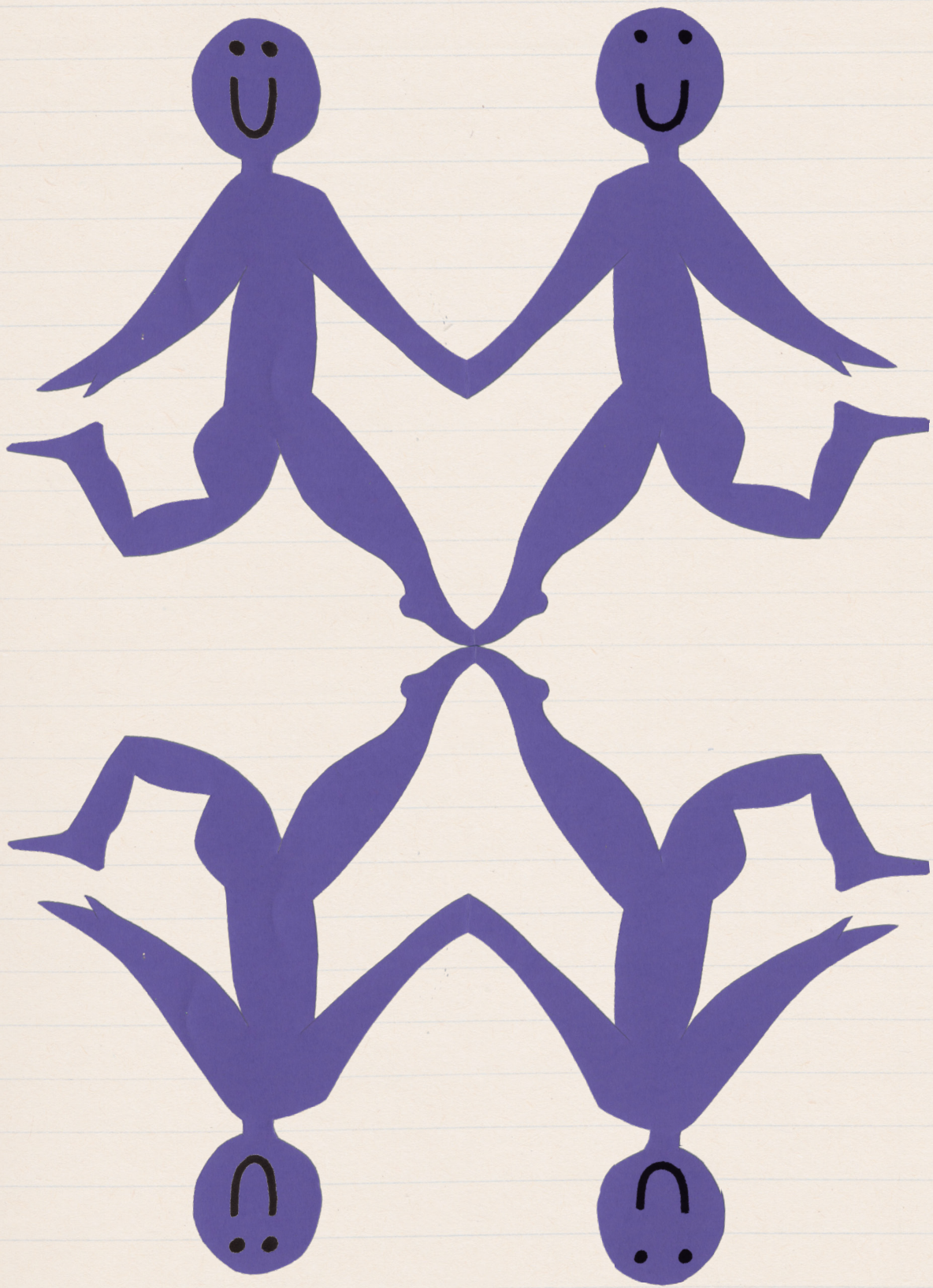


Warszawa 2024 r.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy. Publikacja nie została przygotowana na podstawie oficjalnych standardów publikacyjnych UNICEF, w związku z czym UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

Informacja o projekcie

Celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano szereg narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów oraz zadbano o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.



**RAZEM RAŻNIEJ —
MENTORING RÓWIEŚNICZY
NA RZECZ WSPARCIA UCZNIÓW
Z DOŚWIADCZENIEM
MIGRACYJNYM**

**Agata Butarewicz-Głowacka
Marta Walewska**

Spis treści

8 _____ **Wstęp**

14 _____ **1. Polska szkoła wobec kształcenia uczniów
z doświadczeniem migracji**

16 _____ **1.1. Edukacja uczniów z biografią migracyjną**

20 _____ **1.2. Przygotowanie nauczycieli do pracy
w środowisku wielokulturowym**

28 _____ **1.3. Wyzwania polskiej szkoły wobec trudności
uczniów przybyłych z zagranicy**

32 _____ **1.4. Szkoła dla wszystkich – o potrzebie integracji
uczniów z doświadczeniem migracji**

36 _____ **1.5. Charakterystyka mentoringu jako formy
wsparcia uczniów**

42 _____ **1.6. Korzyści z realizacji mentoringu rówieśniczego
w szkole**

46	2. Implementacja programu Razem Rażniej wobec uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole
48	2.1. Opis programu mentoringu rówieśniczego Razem Rażniej
52	2.2. Przygotowanie nauczycieli i uczniów do udziału w programie
56	2.3. Wybór mentorów, łączenie par i funkcjonowanie relacji mentoringowych
62	2.4. Ewaluacja programu Razem Rażniej
64	2.5. Zalecenia do skutecznej realizacji programu w szkole
69	Słowniczek kluczowych pojęć
73	Bibliografia
84	Spis form graficznych
85	Załączniki



Wstęp



Obecna sytuacja polityczna, związana między innymi z działaniami wojennymi w Ukrainie, wiąże się z napływem do Polski imigrantów wraz z całymi rodzinami. Skala migracji w ostatnim czasie znacznie wzrosła – w lutym 2023 roku na terytorium naszego kraju przebywało ponad 1,4 mln obywateli Ukrainy (Urząd do spraw Cudzoziemców, 2023b), a także zwiększyła się do 100 tysięcy liczba obywateli Białorusi będących w grudniu 2023 na terytorium Polski (Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2023a). Ma to również odzwierciedlenie w strukturze szkolnych społeczności, do których dołączają dzieci migrujących obywateli nie tylko z tych krajów.

Od 2022 roku skala zjawiska migracji gwałtownie wzrosła, generując wyzwania dla polskich szkół dotyczące pracy z uchodźcami z Ukrainy. Podstawową barierą był brak znajomości języka polskiego przez uczniów, a także różnice programowe pomiędzy polskimi i ukraińskimi systemami oświaty. Powodowały one, że uczniowie często trafiali do niższych klas, aniżeli wynikało to z ich wieku, lub powtarzali klasę z powodu trudności szkolnych generowanych przez barierę językową. Dodatkowo sytuację utrudniał ograniczony zasób rozwiązań systemowych skierowanych zarówno na wsparcie nauczycieli, jak i integrację dzieci polskich oraz tych z biografią migracyjną (Betlej i Jurek, 2022).



Obecność we wspólnotach szkolnych uczniów i rodziców o różnym pochodzeniu kulturowym i językowym z jednej strony stanowi wyzwanie dla polskiego systemu edukacyjnego. Z drugiej zaś staje się bogatym źródłem wymiany doświadczeń, a szkoły mogą zaoferować bezpieczne środowisko, w którym wszyscy mieliby możliwość uczyć się od siebie nawzajem. „Niezwykle ważną rolę w adaptacji kulturowej i integracji społecznej ucznia z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, cudzoziemstwem, uchodźstwem, ze zmianą środowiska edukacyjnego, z reemigracją stanowi szkoła i jej otoczenie, a więc miejsce i przestrzeń. To w środowisku szkoły, w jego zróżnicowanych działaniach i relacjach, w oficjalnym i ukrytym programie edukacyjnym i wychowawczym przekazywane są i dyskutowane główne elementy kultury kraju przyjmującego: język, zwyczaje, tradycje, wartości, normy. Istotną rolę odgrywa również środowisko lokalne i lokalna polityka oświatowa kształtująca postawy otwartości bądź zamknięcia na międzykulturowość” (Markowska-Manista, 2016, s. 131). Istnieje więc pilna potrzeba otwarcia edukacji na zagadnienia dotyczące wielokulturowości. Zatem rolą nauczycieli, a także rodziców jest przygotowanie dzieci i młodzieży do pozytywnego myślenia na temat odmienności. To odpowiednie nastawienie do innych kultur powinno być rozwijane, jeśli to możliwe, jeszcze przed kontaktem z nimi. Istotne jest zwrócenie uwagi, że każda kultura ma swoje indywidualne, charakterystyczne aspekty, co jednak „nie oznacza całkowitego wyeliminowania krytycznego stosunku do tego, co odmienne kulturowo” (Sobecki, 2010, s. 82). Ważne jest więc kształtowanie własnej tożsamości poprzez kultywowanie tradycji i kultury kraju pochodzenia, z jednoczesną otwartością na elementy innych kultur, co nie oznacza bezrefleksyjnego ich przyjmowania i akceptowania.

Jak zauważył Mirosław Sobecki, „współczesność to nieuchronność kontaktów z odmiennością kulturową. Grupy kulturowe, wchodząc ze sobą w interakcje,



tworzą różnego rodzaju stosunki” (Sobecki, 2010, s. 84). Funkcjonowanie w wielowymiarowym społeczeństwie staje się codziennością, a przygotowanie do niego jest jednym z ważniejszych zadań szkoły. Analizując ten wątek, nie można zapominać o trudnościach, z jakimi spotykają się w polskiej szkole uczniowie należący do innej narodowości, wywodzący się z innej kultury czy religii. W literaturze przedmiotu określani są oni mianem migrujących, przesiedlonych, wysiedlonych, z biografią migracyjną, z kontekstem migracyjnym (Markowska-Manista, 2016), należących do grup narodowych i etnicznych mniejszości, uczniów-reemigrantów/osób powracających, uczniów-uchodźców, uczniów z rodzin dwukulturowych, „odrębnych” kulturowo, zagranicznych, z grup migrantów, dzieci par mieszanych i uczniów o pochodzeniu wielokulturowym (Markowska-Manista, 2021). Ich integracja szkolna w dużej mierze zależy od rozwiązań systemowych szkolnictwa polskiego oraz od przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami pochodzącymi z odmiennych kultur. Dlatego też sytuacja społeczno-edukacyjna uczniów z biografią migracyjną stanowi zarówno stały element dyskursu podejmowanego w działalności naukowej, jak i aktualny temat rozmów w polskiej szkole.

Po przyjeździe do nowego kraju dzieci spotykają się z różnymi trudnościami społecznymi i emocjonalnymi. Ich funkcjonowanie zależy od czynników indywidualnych, okoliczności migracji oraz możliwości wcześniejszego przygotowania się do niej, a także od pomocy otrzymanej w nowym miejscu pobytu. Czynniki te wpływają na przebieg procesu adaptacji kulturowej (Achremowicz i Kida, 2021). W tym aspekcie istotna jest komplementarna współpraca placówek edukacyjnych ze zróżnicowanymi instytucjami środowiska lokalnego (samorządami, organizacjami pozarządowymi, uczelniami wyższymi) na rzecz integracji wszystkich uczniów. Niestety funkcjonują też szkoły bierne, które nie prowadzą żadnych inicjatyw



ukierunkowanych na wspieranie dobrostanu uczniów z doświadczeniem migracyjnym (Bulandra i in., 2019). Dostęp do edukacji, możliwość samorealizacji, poczucie bezpieczeństwa, akceptacji także przez środowisko rówieśnicze i przynależności do niego, a nade wszystko integracja z nim stanowią na etapie edukacji szkolnej ważne potrzeby życiowe młodego człowieka. Ich zaspokojenie z jednej strony daje możliwość wszechstronnej aktywności jednostki, z drugiej przeciwdziała wykluczeniu.

Niniejsza publikacja nie stanowi antidotum na trudności, z jakimi borykają się uczniowie z doświadczeniem migracji w polskiej szkole. Oferuje jednak pewne alternatywne rozwiązanie, które może być przydatne w procesie adaptacji i integracji uczniów przybyłych z zagranicy. Jest nim program mentoringowy Razem Rażniej. Inspirację dla tytułu stanowi właśnie mentor rówieśniczy, czyli bliska serdeczna osoba, z którą łatwiej pokonywać wszelkie trudności w nowym, nieznanym kraju.

Proponowany program mentoringu rówieśniczego, wpisujący się w metodykę buddy systems, aplikowany jest między innymi wobec uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, w tym wobec uczniów z doświadczeniem migracji. Adresowany jest do uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych oraz do uczniów szkół ponadpodstawowych. Opisany tu program Razem Rażniej powstał na bazie doświadczeń białostockich szkół, w których uczy się wielu cudzoziemców, a także na podstawie ponad 20-letnich doświadczeń prowadzenia mentoringu w Białymstoku z ramienia Fundacji Dialog (wcześniejsza nazwa: Fundacja Edukacji i Twórczości), w tym pilotażowego programu Mentoring Rówieśniczy¹. Był on realizowany,

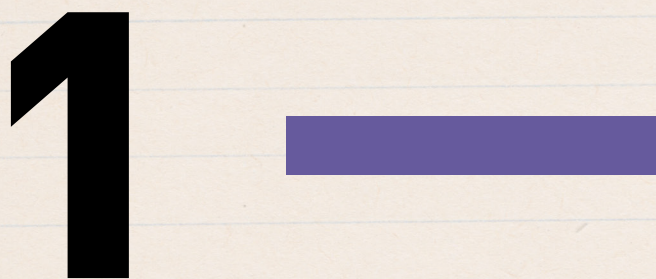
1 Butarewicz, A., Potoniec, K. (2013). *Mentoring Rówieśniczy w szkole. Od teorii do praktycznego zastosowania wobec uczniów cudzoziemskich*. Fundacja Edukacji i Twórczości.



a następnie poddany ewaluacji, w roku szkolnym 2012/2013 w czterech białostockich szkołach podstawowych.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza traktuje o polskiej szkole w kontekście kształcenia uczniów z doświadczeniem migracji z uwzględnieniem sytuacji prawnej, doświadczanych trudności, a także integracji ze społecznością szkolną. Porusza także kwestie (nie)przygotowania nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym i wyzwań, jakie stoją przed polską szkołą w tym zakresie. Pojawia się tu również syntetyczny opis mentoringu, ze szczególnym uwzględnieniem mentoringu rówieśniczego. Wyeksponowane zostały także korzyści z realizacji programów mentoringowych w szkołach. W części drugiej przedstawiono poszczególne kroki umożliwiające implementację programu Razem Różnie w szkole, począwszy od wyboru koordynatora programu, poprzez rekrutację i szkolenie mentorów, łączenie ich w pary z podopiecznymi, na ewaluacji kończąc. Dodatkowo publikacja zawiera pełną dokumentację niezbędną do realizacji programu, propozycję modułów szkoleniowych dla kandydatów na mentorów, literaturę przydatną do prowadzenia szkoleń dla mentorów oraz bibliografię. Mamy nadzieję, że książka spotka się z zainteresowaniem nauczycieli, którym los uczniów z doświadczeniem migracji nie jest obojętny. Szczegółowy opis programu, wraz z gotowymi wzorami dokumentów, a także propozycją szkoleń umożliwia bezpośrednie wdrożenie go w szkołach.





Polska szkoła wobec kształcenia uczniów z doświadczeniem migracji

W tej części publikacji prezentujemy najważniejsze, z punktu widzenia analizowanej problematyki, zagadnienia, powołując się na literaturę przedmiotu oraz wyniki dostępnych badań. W pierwszym podrozdziale przedstawiamy działania, jakie na podstawie obowiązujących aktów prawnych muszą lub mogą być zorganizowane w szkole, w której uczą się uczniowie z doświadczeniem migracyjnym. Legislacje, dotyczące tylko uczniów przybyłych z Ukrainy na skutek działań wojennych, zostały przez nas pominięte. Takie ujęcie wynika przede wszystkim z tego, że na przestrzeni ostatnich dwóch lat były one kilkakrotnie modyfikowane, a dodatkowo dotyczą tylko tej jednej grupy. W dalszej części dokonujemy analizy kompetencji oczekiwanych od nauczyciela pracującego w środowisku wielokulturowym. Wymagania i postulaty zestawiamy z wynikami analiz prezentujących, z czym na co dzień w swojej pracy mierzą się pedagodzy. Kolejny podrozdział to próba syntetycznego przedstawienia wyzwań stojących przed polską szkołą, a przede wszystkim przed nauczycielami, w związku z edukacją uczniów przybyłych z zagranicy. Dotyczą one zarówno przebiegu procesu edukacji, jak i kondycji psychicznej uczniów w związku z trudnymi doświadczeniami i przeżyciami. W tym kontekście, w ostatnim podrozdziale części pierwszej, przedstawiamy znaczenie integracji uczniów ze środowiskiem rówieśniczym dla ich dobrostanu emocjonalnego.



1.1. Edukacja uczniów z biografią migracyjną

Dzieci i młodzież, przybywając z zagranicy, wchodzi w nieznany im dotąd kontekst edukacyjny. Praktycznie wszystko, czego doświadczają, naznaczone jest innością, co może powodować lęk i poczucie bezradności. Dostęp do szkoły, a tym samym grupy rówieśniczej, początkowo również nacechowany jest niepewnością i obawą. Odpowiednie przyjęcie nowych uczniów, dostrzeżenie ich obecności i potrzeb w nowym środowisku stanowią istotny element podstawowej potrzeby człowieka, jaką jest poczucie bezpieczeństwa. Na etapie edukacji szkolnej akceptacja i integracja ze środowiskiem rówieśniczym są istotnymi potrzebami młodych ludzi. Ich zaspokojenie w grupie daje szansę na rozwój i samorealizację, a jednocześnie zapobiega marginalizacji społecznej, co jest ważne w kontekście dobrostanu psychicznego wszystkich uczniów.

W krajach Unii Europejskiej funkcjonują zróżnicowane podejścia w zakresie edukacji dzieci imigrantów. Założeniem modelu integracyjnego jest przyjmowanie uczniów z doświadczeniem migracji do klas zgodnie z ich wiekiem, ewentualnie do klas niższych. Oznacza to, że uczniowie przybywający z innych krajów chodzą do szkoły wspólnie z dziećmi z kraju przyjmującego. Podczas zajęć dodatkowych otrzymują wsparcie w nauce nowego języka. Takie rozwiązanie przyjęte zostało między innymi w Polsce. W modelu separacyjnym nowo przybyli uczniowie, dopóki nie nauczą się języka, uczą się w oddzielnych klasach, tak zwanych przygotowawczych. Przeniesienie do klasy ogólnodostępnej następuje wraz z nabyciem umiejętności komunikacyjnych, które pozwolą na udział w zajęciach (Gmaj, Iglicka i Walczak, 2013). Zdarza się, że w modelu integracyjnym funkcjonują oddziały przygotowawcze, w których umieszczane są dzieci z doświadczeniem migracji. Powstają one ze względu na konieczność wsparcia w zakresie opanowania języka edukacji szkolnej, umożliwiając uczniom lepszy start w oddziale ogólnodostępnym. Funkcjonuje też trzeci model – mieszany. W jego założeniach dzieci przybywające



z zagranicy uczą się zarówno w oddzielnych klasach, jak też wspólnie z rówieśnikami kraju przyjmującego. Kryterium podziału stanowi specyfika przedmiotów lekcyjnych i obowiązujące wymagania. Zajęcia gimnastyczne, techniczne, artystyczne odbywają się wspólnie z uczniami kraju przyjmującego, natomiast pozostałe, wymagające określonej wiedzy, realizowane są oddzielnie (Januszevska, 2017).

W Polsce, na mocy Konwencji o Prawach Dziecka (1991) oraz zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, dzieci z doświadczeniem migracji nie mają żadnych utrudnień w dostępie do edukacji powszechnej. Mogą z niej korzystać na tych samych zasadach co dzieci polskich obywateli. Dotyczy to zarówno udziału w edukacji przedszkolnej, jak i realizowania obowiązku szkolnego (do momentu ukończenia szkoły podstawowej, ale nie dłużej niż do uzyskania pełnoletności) oraz obowiązku nauki do momentu ukończenia 18. roku życia (zazwyczaj poprzez naukę w szkole podstawowej lub realizowanie przygotowania zawodowego u pracodawcy). Status prawny pobytu rodziców czy opiekunów dzieci cudzoziemskich nie ma znaczenia. Organ prowadzący szkołę ma obowiązek zorganizowania bezpłatnych zajęć z języka polskiego wszystkim uczniom, którzy nie znają języka polskiego albo znają go w stopniu niewystarczającym, a także zajęć wyrównawczych. Dodatkowo dyrektor szkoły może zatrudnić asystenta międzykulturowego. Istotne jest, aby ta osoba znana język kraju pochodzenia uczniów, a także język kraju pobytu. Również na terenie szkoły, za zgodą dyrektora i organu prowadzącego, placówki dyplomatyczne lub konsularne, a także stowarzyszenia kulturalno-oświatowe mogą zorganizować zajęcia z języka i kultury kraju pochodzenia (Ustawa Prawo



Oświatowe, 2016)¹. Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji, ze względu na zmianę środowiska edukacyjnego i trudności w adaptacji, traktowane są jako uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Markowska-Manista, 2016), co oznacza, że powinny być objęte wsparciem psychologiczno-pedagogicznym na terenie placówki. Jest ono realizowane przede wszystkim w trakcie bieżącej pracy z uczniem, poprzez wspólne działania nauczycieli i specjalistów (np. pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, doradców zawodowych), a także podczas dodatkowych zajęć w zależności od indywidualnych potrzeb każdego ucznia (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – tekst jednolity ogłoszony 5 września 2023 roku).

Nauczyciel, pracując z uczniami z doświadczeniem migracji w grupie zróżnicowanej kulturowo, planuje proces edukacyjny i stawiane wymagania na podstawie analizy potencjału poszczególnych uczniów. Uwzględnia przy tym specjalne potrzeby edukacyjne uczniów przybyłych z innych krajów, dostosowując treści kształcenia, wymagania edukacyjne, a także system oceniania częściowego i końcowego. Z badań ankietowych, przeprowadzonych przez Najwyższą Izbę Kontroli wśród 221 nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych prowadzących zajęcia z cudzoziemcami z: języka polskiego, matematyki, historii, geografii i biologii wynika, że wszyscy ankietowani przeprowadzili diagnozę wstępną ich poziomu wiedzy i umiejętności. Na jej podstawie dostosowywali realizowane programy

1 W tym miejscu przedstawiamy zarys form wsparcia uczniów przybyłych z zagranicy, które wynikają z Ustawy. Dokładny wymiar godzin poszczególnych zajęć, czas i sposób ich organizowania zawarte są w obowiązujących w danym momencie rozporządzeniach ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.



nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów (Najwyższa Izba Kontroli, 2023).

Pomoc asystenta międzykulturowego, zwłaszcza w początkowym okresie po przyjeździe ucznia do nowego kraju, jest bardzo istotna. Jest on przewodnikiem rodziny w miejscu zamieszkania, a także wspiera funkcjonowanie dziecka w nowej szkole. Wśród zadań realizowanych przez asystentów międzykulturowych wyróżnia się:

- „uczestniczenie w procesie adaptacyjno-integracyjnym ucznia od pierwszego dnia jego przybycia do szkoły z rodzicami, aż do chwili jej ukończenia;
- pomoc w wypełnianiu wniosku i skompletowaniu wymaganych dokumentów;
- udzielanie informacji o systemie edukacji w Polsce i panujących zasadach w szkole;
- wspieranie uczniów cudzoziemców w nauce oraz w procesie integracji ze społecznością szkolną;
- wspomaganie uczniów językowo, podczas codziennej komunikacji oraz wspieranie w edukacji szkolnej na zajęciach w tworzeniu notatek czy pracach domowych;
- pomoc w tłumaczeniu z języka polskiego na język ojczysty ucznia i jego rodziny, zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i zebrań rodziców oraz spotkań indywidualnych z psychologiem/pedagogiem szkolnym, dyrekcją nauczycielami;
- pośredniczenie w kontaktach pomiędzy szkołą a rodzicami dzieci;
- wspieranie uczniów w zrozumieniu systemu oceniania, pomoc w planowaniu dalszej ścieżki edukacyjnej;
- prowadzenie mediacji w przypadku konfliktów na tle kulturowym, rasowym, narodowościowym, etnicznym czy religijnym” (NIK, 2023, s. 34–35).



Jednak nie we wszystkich szkołach, w których uczą się uczniowie pochodzący z innego kraju zatrudniono asystenta międzykulturowego. Wsparcie takie otrzymało 71,4% szkół skontrolowanych przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK, 2023). Wynika z tego, że prawie co trzecia placówka nie została objęta takim wsparciem.

Organy prowadzące zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne mają także możliwość tworzenia tzw. oddziałów przygotowawczych. Są one skierowane do uczniów przybywających z zagranicy, którzy doświadczają trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego. Problemy te wynikają między innymi z wcześniejszej nauki za granicą w odmiennym systemie edukacyjnym lub zaburzeń w komunikacji, których przyczyną jest nieznajomość lub słaba znajomość języka polskiego. Nauka w oddziałach przygotowawczych odbywa się zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego w oparciu o wykorzystywane w danej szkole programy nauczania. Wymaga jednak odpowiedniego dostosowania przebiegu procesu kształcenia nauczanych treści, metod pracy i form oceniania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów (Ustawa Prawo Oświatowe, 2016).

1.2. Przygotowanie nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym

Realizowane działania, które bezpośrednio wynikają z przepisów prawa, mają pomóc uczniowi w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Ich celem jest przede wszystkim zapobieganie marginalizacji uczniów z doświadczeniem migracji z powodu nieznajomości języka polskiego i trudności edukacyjnych. Czynniki te w połączeniu z trudnymi, nierzadko traumatycznymi, przeżyciami w kraju pochodzenia mogą powodować trudności emocjonalne i zaburzenia zachowania prowadzące do drugoroczności, ewentualnie porzucenia szkoły.



Jednak nie tylko formalne przygotowanie szkoły do przyjęcia ucznia z innego kręgu kulturowego ma tutaj zasadnicze znaczenie. Bardzo istotne jest także odpowiednie przygotowanie nauczycieli, uczniów i całej społeczności szkolnej. Sposób, w jaki będzie się to odbywało, zależy od kontekstu funkcjonowania placówki. W grupie ważnych czynników wskazuje się:

- specyfikę, typ oraz wielkość szkoły,
- specyfikę kulturową, demograficzną i ekonomiczno-społeczną regionu i miejscowości, w której znajduje się szkoła,
- zróżnicowane kulturowe mieszkańców danej miejscowości i ich statusów społecznych,
- aktywność (bądź bierność) szkoły w zakresie współpracy międzynarodowej,
- otwartość bądź zamknięcie kadry nauczycielskiej na teoretyczne i praktyczne aktywności wielokulturowe w wymiarze lokalnym i globalnym,
- możliwość i chęć (bądź ich brak) kadry szkolnej w zakresie nabywania wiedzy i umiejętności dotyczących kulturowej różnorodności” (Dąbrowa i Markowska-Manista, 2018, s. 175).

W szkole, która stanowi miejsce spotkania uczniów pochodzących z różnych kultur, istotne jest wdrażanie zagadnień komunikacji międzykulturowej przez odpowiednio przygotowaną kadrę pedagogiczną. Podkreśla się konieczność wprowadzania tych zagadnień już na poziomie edukacji akademickiej, zwłaszcza na kierunkach kształcących przyszłych nauczycieli. To ich postawa w środowisku lokalnym może zapoczątkować budowanie nowego, otwartego społeczeństwa, w którym bezkonfliktowe współistnienie różnych grup społecznych będzie czymś naturalnym i oczywistym (Danilewicz i Prymak, 2020). Nauczyciel w sytuacji spotkania kultur swoją postawą daje przykład otwartości na innych, poszanowania ich odrębności. Realizuje więc



podstawy wychowania międzykulturowego oparte na dialogu społecznym oraz aktywnościach pozaszkolnych i działaniach we współpracy z różnymi instytucjami, organizacjami np. uniwersytetami (Markowska-Manista, Dobkowska, Balkan, 2023). W modelowej strukturze międzykulturowych kompetencji nauczyciela wyróżnia się: kompetencje poznawcze (znajomość własnych wartości i norm, wiedza o innych kulturach i nastawienie wobec nich), kompetencje społeczne (umiejętność podejmowania interakcji z Innymi, rozwijanie empatii), kompetencje działaniowe (obejmujące sposoby analizy własnej kultury i kultury Inných, ze szczególnym zwróceniem uwagi na konflikty kulturowe i obcowanie z Innymi) (Żłobicki, 2005). Edukacja międzykulturowa zauważa i szanuje różnice w społeczeństwie, a poprzez komunikowanie międzykulturowe możliwe jest „przekraczanie granic własnej kultury, wychodzenie na pogranicza (styki kulturowe), po to, aby wrócić bogatszym wewnątrz i nabyć umiejętność porównywania w kategoriach nie lepsze – gorsze, ale w kategoriach inne, ciekawe, motywujące, wartościowe, zastanawiające” (Nikitorowicz, 2003, s. 49). Z tego też powodu w literaturze przedmiotu proponuje się model szkoły otwartej międzykulturowo, która przygotowuje uczniów do funkcjonowania w zróżnicowanym społeczeństwie. W takiej placówce panuje sprzyjająca atmosfera do włączania treści międzykulturowych zarówno w ramach lekcji przedmiotowych, jak i podczas zajęć pozalekcyjnych. Podstawą jej działalności jest świadoma i doskonaląca się kadra pedagogiczna, która w tym zakresie współpracuje z instytucjami środowiska lokalnego oraz rodzicami (Potoniec, 2020).

Od nauczycieli pracujących w środowisku wielokulturowym oczekuje się nie tylko odpowiedniego przygotowania merytorycznego i metodycznego w zakresie nauczanego przedmiotu, ale także otwartości poznawczej i umiejętności wchodzenia w relacje z grupami odmiennymi kulturowo. Wymaga się od nich wiedzy międzykulturowej, która umożliwi zrozumienie



odmienności tradycji i zachowań, a także wrażliwości i otwarcia wobec uczniów i ich rodziców odmiennych kulturowo (Wyszyńska i Bobaj, 2009; Butarewicz, 2013; Szczurek-Boruta, 2014; Dąbrowa i Markowska-Manista, 2018). Efektem tego są odpowiednie postawy i zachowania, w których wyrażają się akceptacja i zrozumienie różnic. Istotne są również kompetencje językowe rozumiane bardzo szeroko: od znajomości podstawowych zwrotów, aż po biegłe posługiwanie się danym językiem (Misiejuk, 2006). Umiejętności te pozwalają nauczycielom wspomóc uczniów z doświadczeniem migracji w adaptacji kulturowej i integracji z grupą rówieśniczą. Umożliwiają także rozwijanie umiejętności psychospołecznych wszystkich członków społeczności szkolnej, dzięki którym możliwe będzie podejmowanie dialogu międzykulturowego w atmosferze wzajemnego szacunku i tolerancji (Badowska, 2012).

Nauczyciel, który styka się z uczniem imigrantem, powinien być przygotowany na wystąpienie u tego dziecka tzw. szoku kulturowego. „Szok kulturowy w literaturze jest definiowany jako mniej lub bardziej nagłe, budzące lęk pojawienie się obcej kultury, która niesie ze sobą całkowicie odmienną rzeczywistość kulturową. Szok kulturowy wywołuje wytworzenie dystansu wobec obcej kultury czy próby odizolowania się. Powodem pojawiania się tych odczuć jest to, że wartości i normy wyznawane przez otoczenie, w którym żyli i pracowali dotąd, okazują się całkowicie odmienne od obowiązujących w nowym miejscu pobytu” (Misiejuk, 2006, s. 147). U podstaw szoku kulturowego tkwi fakt, że z większości tych różnic nie zdajemy sobie sprawy, nie mając doświadczeń migracyjnych. Jego przejawy można zauważyć w codziennym funkcjonowaniu ucznia w domu oraz w szkole. Uwagę rodziców i nauczycieli powinny zwrócić takie zachowania jak: niechęć wychodzenia z domu, zaburzenia koncentracji i uwagi, trudności z integracją z rówieśnikami, wycofanie, agresja, bunt, a także objawy psychosomatyczne:



ból głowy, brzucha, gorączka (Markowska-Manista, 2023). Właściwa² reakcja wychowawców i nauczycieli na ów szok ma więc niebagatelne znaczenie. Jej podstawą jest stworzenie bezpiecznego środowiska uczenia się, a także szacunek rozumiany jako „dostrzeżenie ucznia w uczniu, a nie szukanie inności, obcości i trudności” (Markowska-Manista, 2023, s. 5). Istotne jest zatem ich przygotowanie do niesienia pomocy i wsparcia uczniów w oswojeniu szoku kulturowego, aby zminimalizować trudności i niebezpieczeństwa, które mogą być jego następstwem.

Fundacja Szkoła z Klasą w czerwcu 2022 roku przeprowadziła badania wśród polskich nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych dotyczące różnych aspektów edukacji i włączania uczniów ukraińskich (Pyżalski i in., 2022). Zdecydowana większość z nich nie miała wcześniej żadnego doświadczenia w pracy z uczniami pochodzącymi z innego kraju lub kręgu kulturowego, ewentualnie byli to pojedynczy uczniowie. Zaledwie 9% nauczycieli pracowało z wieloma uczniami pochodzącymi z innego kraju, w tym niecałe 4% miało kontakt z dziećmi z Ukrainy. Dane te pokazują, że większość polskich nauczycieli dopiero po wydarzeniach z lutego 2022 roku zetknęła się z nowym wyzwaniem, jakim jest praca w wielokulturowym środowisku. Wiązało się to nie tylko z innym niż dotychczas znanym przygotowaniem

2 Poniższa publikacja nie dotyczy bezpośrednio analizowanego zagadnienia, jednak reakcja nauczycieli na szok kulturowy jest istotnym czynnikiem wpływającym na dobrostan ucznia z doświadczeniem migracyjnym. W związku z tym osobom zainteresowanym proponujemy lekturę publikacji Urszuli Markowskiej-Manisty (<https://biblioteka.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2023/02/Specyfika-pracy-z-uczniami-z-doswiadczeniem-wymuszonej-migracji.pdf>), która wskazuje, jakie działania profilaktyczne i interwencyjne może podjąć nauczyciel, aby wspomóc ucznia z biografią migracyjną.



i prowadzeniem lekcji, ale także z radzeniem sobie z nowymi pojawiającymi się trudnościami. Sytuację dodatkowo utrudniała bariera komunikacyjna. Znajomość języka ukraińskiego deklarowało zaledwie 0,1% badanych, natomiast języka rosyjskiego prawie co trzeci nauczyciel (Pyżalski i in., 2022).

Trudności w pracy z uczniami pochodzącymi z innego kraju wskazywane przez badanych (Pyżalski i in., 2022) zostały podzielone na trzy kategorie, w zależności od liczby wskazań. Pierwsza grupa to czynniki, które sprawiają nauczycielom największe trudności, wskazywane przez około 56% badanych jako trudne lub bardzo trudne. Należą do nich ocenianie i klasyfikowanie uczniów z Ukrainy, a także wyznaczanie celów edukacyjnych, kiedy nie mają pewności, jak długo pozostaną w Polsce. Są to kwestie związane przede wszystkim z dydaktyką i metodyką, które jednocześnie wpływają na dobrostan zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Pierwsi z nich doświadczają ciągłej niepewności skuteczności procesu edukacyjnego, co wpływa na satysfakcję zawodową. Uczniowie natomiast mogą doświadczać zróżnicowanych kryteriów i form oceniania, co utrudnia zdobywanie wiedzy, wpływa na motywację, a przede wszystkim na adaptację w polskiej szkole. Druga grupa to czynniki, które są odczuwane jako sprawiające trudność przez średnio co trzeciego nauczyciela (liczba wskazań waha się od 27 do 40%). Trudnością w codziennej pracy są regulacje prawne, które utrudniają efektywną pracę z uczniami, a także częste zmiany miejsca pobytu uczniów. Zdarza się, że uczniowie krótko uczą się w jednej placówce, co utrudnia poznanie ich oraz nawiązanie odpowiednich relacji. Nauczyciele wskazują również bariery komunikacyjne związane z brakiem znajomości języka oraz niskie zaangażowanie uczniów w naukę. Ponadto odczuwane przez nauczycieli jako trudności bywają odmienne normy i zasady wychowania dzieci obowiązujące w polskich i ukraińskich rodzinach. Respondenci wskazują także na problemy adaptacji dzieci ukraińskich do polskiego systemu edukacji. Odmierna struktura



systemu edukacji, nauczane przedmioty, system oceniania, wymagania nie ułatwiają uczniom adaptacji w polskiej szkole. Ostatnia grupa czynników opisanych w Raporcie to te, które jako wyzwanie wskazała najmniejsza grupa nauczycieli (od 11 do prawie 23% badanych). Dotyczą one zarówno silnych emocji przeżywanych przez dzieci, jak i trudności w relacjach społecznych z polskimi rówieśnikami. Badani nauczyciele wskazują też niewłaściwe zachowania uczniów z Ukrainy w stosunku do nich samych oraz stereotypowe opinie uczniów na temat uchodźców pochodzących z Ukrainy (Pyżalski i in., 2022). Okazuje się, że „wcześniejsze doświadczenie pracy z dziećmi z innych kultur, krajów przed wybuchem wojny, nie różnicowało istotnie badanych osób w zakresie odczuwania trudności zawodowych związanych z obecnym kontekstem. Można się było spodziewać, że posiadanie takiego doświadczenia będzie stanowić czynnik wspierający nauczycieli/nauczycielki w ich pracy. Wydaje się jednak, że w obecnej sytuacji pierwszoplanowy jest raczej kontekst wojny i jej różnych konsekwencji (np. traumy) niż czynnik związany z kwestiami kulturowymi” (Pyżalski i in., 2022, s. 42).

Potwierdzają to wyniki innych analiz przeprowadzonych w podobnym czasie. Większość (54%) uczestniczących w nich nauczycieli, przed przybyciem uczniów z Ukrainy, nie miała żadnych doświadczeń w pracy z dziećmi i młodzieżą z innych krajów. Ci, którzy już wcześniej prowadzili zajęcia w grupach zróżnicowanych, deklarowali, że specyfika pracy z uczniami z doświadczeniem wojennym jest całkowicie odmienna. Dotychczas wypracowane sposoby pracy nie zawsze sprawdzały się w kontakcie z uczniami dotkniętymi traumą wojenną i jej konsekwencjami. Silne przeżycia emocjonalne utrudniają nawiązywanie kontaktów społecznych, a także odnalezienie się w nowej, dotychczas całkowicie obcej rzeczywistości. Obniżają motywację do nauki, powodując zaniżone lub nieadekwatne osiągnięcia szkolne (Betlej i Jurek, 2022).



Wyniki prowadzonych analiz wskazują, że wielu nauczycieli pomimo braku profesjonalnego przygotowania do pracy w klasie wielokulturowej, stara się wspierać dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji w procesie nauczania (Januszczyńska i Markowska-Manista, 2017). Podejmowane przez nich oddolne inicjatywy wpływają na klimat danej klasy oraz poczucie przynależności i bezpieczeństwa wszystkich uczniów (Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec i Szostak-Król, 2011; Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec i Szostak-Król, 2015; Cudowska, Walewska, 2020). Jednocześnie, jak wskazują wyniki badań jakościowych przeprowadzonych w 2023 roku na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziągolska, Walczak i Wielecki, 2023), obecność uczniów ukraińskich w polskiej szkole, spowodowana działaniami wojennymi, nadal postrzegana jest przez nauczycieli jako wyzwanie, które jednocześnie nie przynosi żadnych korzyści poza poszerzeniem wiedzy o Ukrainie. Uważają oni, że podstawą integracji edukacyjnej uczniów z doświadczeniem migracji jest przede wszystkim opanowanie języka polskiego. Wskazują również na dostosowanie się do zasad panujących w polskiej szkole, a także opanowanie treści wynikających z podstawy programowej. Nauczyciele nie czują się przygotowani do pracy w klasie, w której uczą się osoby przybyłe z innego kraju. Uważają, że przyczyną tego nie jest brak odpowiednich kompetencji zawodowych, a bariery językowe, które utrudniają komunikację. Dyrektorzy i nauczyciele zazwyczaj nie są świadomi, że do prowadzenia efektywnego nauczania w klasie zróżnicowanej kulturowo potrzebne są także inne kompetencje, np. umiejętność integrowania uczniów czy też prowadzenia dydaktyki w klasie wielojęzycznej. Wskazuje to na konieczność prowadzenia działań doskonalących nauczycieli w zakresie edukacji wielokulturowej z uwagi na dobro wszystkich uczniów, w tym również polskich, oraz komfort pracy nauczycieli. Istotne jest, aby tego typu inicjatywy prowadzone były jako przemyślana i zaplanowana ścieżka rozwojowa, a nie okazjonalny udział w proponowanych szkoleniach i warsztatach (Tędziągolska, Walczak i Wielecki, 2023). W raporcie pokontrolnym Najwyższej Izby Kontroli wskazano, że dyrektorzy szkół wspierali nauczycieli w doskonaleniu



zawodowym związanym z ich pracą z uczniem z doświadczeniem migracji.

Organizowali przede wszystkim szkoleniowe posiedzenia rady pedagogicznej w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. W niewielkim natomiast stopniu doskonalenie nauczycieli w pracy z uczniem przybywającym z innego kraju finansowane było z budżetu szkoły (NIK, 2023).

1.3. Wyzwania polskiej szkoły wobec trudności uczniów przybyłych z zagranicy

Sytuacja dzieci pochodzących z innego kręgu kulturowego, które uczą się w polskiej szkole, zależy od wielu aspektów. Dotyczą one zarówno indywidualnych predyspozycji każdego ucznia i zachowań społeczności, w której funkcjonuje, jak i rozwiązań systemowych dotyczących przyjmowania obywateli innych krajów. Są to przede wszystkim:

- „poziom znajomości języka polskiego;
- różnice między systemami edukacji w Polsce i kraju pochodzenia dziecka;
- status prawny dziecka i rodzica (obywatel, cudzoziemiec, posiadający zgodę na pobyt, w trakcie procedury nadania statusu uchodźcy);
- uwarunkowania psychologiczne i rozwojowe (np. trauma, syndrom stresu pourazowego – PTSD, zaburzenia rozwojowe, językowe, różnice indywidualne – temperament i osobowość ucznia);
- różnice kulturowe (np. wartości – m.in. postrzeganie edukacji w różnych kulturach, znaczenie pojęć – dobry uczeń itp.);
- proces adaptacji kulturowej (np. szok kulturowy, strategie akulturacji, stosunek społeczeństwa większościowego do mniejszości);
- kompetencje nauczycieli oraz ich umiejętności w zakresie pracy z klasą wielokulturową;
- kompetencje społeczne i kulturowe rówieśników” (Białek, 2015, s. 12–13).



Istotne są również kwestie dotyczące powodów, dla których rodzina podjęła decyzję o opuszczeniu swojego kraju, okoliczności związane z migracją lub uchodźstwem, sytuacji społeczno-politycznej w kraju pochodzenia ucznia oraz kulturowego bagażu, w jakim został wychowany (Markowska-Manista, 2016). Czynniki te powodują, że nauczyciele uczący w grupach zróżnicowanych kulturowo zauważają u uczniów dwie postawy. Pierwsza z nich to próba akceptacji nowej sytuacji, czyli angażowanie się w integrację i rozpoczęcie nowego etapu w życiu. Druga to negowanie sytuacji, w której się znaleźli, trzymanie się przeszłości i życia, które stracili. Pojawiają się postawy aspołeczne, wycofanie, apatia oraz zaburzenia depresyjne. Zachowania te w szczególności widoczne są u uczniów ze starszych klas. Młodsze dzieci łatwiej się adaptują i szybciej uczą się języka polskiego (Tędziagolska, Walczak i Wielecki, 2023).

Wyniki badań jakościowych, prowadzonych na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej w 2023 roku, wskazują czynniki, które oprócz indywidualnych predyspozycji wpływają na sukcesy w uczeniu się. Należą do nich przede wszystkim efektywna znajomość języka polskiego, a także nauka w klasie, w której realizowana jest podstawa programowa. Istotne jest również podejście nauczycieli i ich zaangażowanie w przygotowanie odpowiednich środków dydaktycznych, które wspomogą uczniów przybyłych z zagranicy w przyswojeniu wymaganego materiału. Uczniowie z Ukrainy, którzy uczą się w polskiej szkole, doświadczają licznych trudności edukacyjnych. Problemy w szczególności sprawia im nauka polskiej literatury, a także historii. Wyzwanie stanowi również nauka języka niemieckiego i angielskiego, co prawdopodobnie wynika z przeciążenia językowego. Kolejnym obszarem są przedmioty ścisłe, przede wszystkim ze względu na skomplikowaną terminologię (Tędziagolska, Walczak i Wielecki, 2023).



Brak lub niski poziom znajomości języka, „nierozumienie tego, co się dzieje na lekcjach, wpływa na uczniów cudzoziemskich nie tylko demotywująco, zakłóca proces uczenia się innych uczniów, rodzi nudę, ale prowadzi do opuszczania przez nich zajęć [...], a nawet porzucania szkoły czy jest przyczyną niewłaściwego zachowania na lekcjach. Prowadzi do niskich wyników w nauce, które wpływają na wyniki całej szkoły (np. bardzo słabe oceny szkoły w sytuacji ewaluacji całkowitej i oceny obszaru efektów kształcenia przeprowadzanej przez kuratorium). Doświadczenia szkół kształcących uczniów cudzoziemskich pokazują, że duże znaczenie ma wiek dziecka – młodsze dzieci, w porównaniu do starszych wiekiem, szybciej przyswajają język i mają mniejsze zaległości do nadrobienia” (Herubińska, 2018, s. 199–200). Trudności w komunikacji w języku polskim są wskazywane przez nauczycieli w różnych aspektach codzienności szkolnej. Postrzegają je oni jako specyficzne problemy ucznia z doświadczeniem migracyjnym, jako wyzwanie stojące przed nauczycielem, a także w kontekście negatywnych aspektów obecności ucznia pochodzącego z innego kraju w klasie szkolnej (Herubińska, 2018).

Uczniowie z Ukrainy zazwyczaj pozytywnie wypowiadają się o polskiej szkole (Tędziągolska, Walczak i Wielecki, 2023). W ich przekonaniu jest ona nastawiona na partnerstwo i współpracę dużo bardziej aniżeli ukraińska.

Wśród zalet polskiej szkoły wymieniają:

- życzliwość i otwartość polskich nauczycieli oraz przyjazną atmosferę panującą w placówce,
- tolerancyjne podejście dające możliwość tworzenia, kreatywności i wyrażania siebie,
- dużą liczbę dodatkowych zajęć pozalekcyjnych i wycieczek,
- mniej zadań domowych,
- prowadzenie lekcji z wykorzystaniem metod aktywnych,
- rzadsze wymagania nauki pamięciowej, odtwórczej,



- możliwość nauki języka polskiego,
- dostosowanie wymagań do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów,
- wyposażenie szkół w nowoczesny sprzęt.

Mimo wielu pozytywnych aspektów dzieci i młodzież przybyłe z Ukrainy spotykają się także z ksenofobicznymi zachowaniami innych uczniów. Stres wywołuje u nich przeciążenie nauką, dostosowanie się do licznych wymagań edukacyjnych, a także opanowanie wymaganej terminologii zwłaszcza z przedmiotów ścisłych. Uczniowie przybyli z Ukrainy są także zaskoczeni kwestiami organizacyjnymi obowiązującymi w polskiej szkole. W tym zakresie wskazują przede wszystkim zbyt krótkie przerwy czy brak możliwości wyjścia w trakcie lekcji poza teren placówki. Istotne są także różnice kulturowe w podejściu nauczycieli do dyscypliny. Efektem są utrudnienia pracy na lekcjach i rozwiązywanie sytuacji konfliktowych. Brakuje też odpowiednich sposobów postępowania w takich okolicznościach (Tędziągolska, Walczak i Wielecki, 2023).

Integracja, lepsza znajomość języka oraz dystans czasowy od wydarzeń w Ukrainie powodują, że poprawie ulega stan psychiczno-emocjonalny uczniów. Jednak pomimo większego spokoju i stabilizacji część z nich nadal wymaga odpowiedniego wsparcia psychologicznego i terapeutycznego. „Część uczniów z Ukrainy nadal ma w sobie dużo niepokoju i lęku, nie czują się bezpiecznie we wciąż nowym dla nich środowisku. Niektórzy wielokrotnie zmieniali już miejsce zamieszkania w Polsce. Obawy o bliskich pozostających w Ukrainie nieustająco trzymają uwagę uczniów blisko wydarzeń wojennych” (Tędziągolska, Walczak i Wielecki, 2023, s. 66). Zaspokojenie potrzeb emocjonalnych i społecznych jest podstawą podejmowania innych działań, w tym nabywania nowej wiedzy i umiejętności. W przypadku uczniów pochodzących ze środowisk migranckich ma to szczególne znaczenie. W nowym środowisku mogą doświadczyć zachowań utrudniających optymalne uczestnictwo w życiu szkoły, takich jak:



segregacja, wrogość, nękanie. Z tego powodu „koncentrując się na rozwijaniu umiejętności językowych uczniów ze środowisk migranckich i wspierania procesu uczenia się, równie ważne jest promowanie ich rozwoju osobistego, społecznego i emocjonalnego w celu stworzenia optymalnych warunków do nauki” (Eurydice, 2019, s. 21).

1.4. Szkoła dla wszystkich – o potrzebie integracji uczniów z doświadczeniem migracji

Kontakt z rówieśnikami zapewnia dzieciom z doświadczeniem migracji poczucie akceptacji i przynależności do grupy. Jest podstawą budowania poczucia bezpieczeństwa, które zostało utracone na skutek trudnych doświadczeń w kraju pobytu, pozostawienia domu, rodziny, przyjaciół, a tym samym konieczności zamieszkania w obcym, nieznanym kraju i podjęcia nauki w odmiennym systemie edukacyjnym (Popyk, 2023). Jednak wyniki badań, przeprowadzonych w 2023 roku wśród ukraińskich uczniów polskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka (2023), wskazują, że co piąty z nich praktycznie nie spędza czasu z rówieśnikami, natomiast połowa doświadcza tego często lub nawet zawsze. Najczęściej wspólnie czas spędzają przede wszystkim uczniowie szkół ponadpodstawowych (53%) i edukacji wczesnoszkolnej (51%). W tej ostatniej grupie jest też jednocześnie najwięcej osób, które rzadko lub nawet nigdy nie spotykają się z rówieśnikami. Istotnym elementem wzajemnych relacji jest nie tylko wspólne spędzanie czasu, ale także wsparcie i wzajemna pomoc. Często i bardzo często doświadcza jej prawie połowa wszystkich badanych uczniów (48%), a różnice w zależności od etapu edukacji są niewielkie (+/- 1%). Jednak co piąty uczeń deklaruje brak lub niewielki zakres wzajemnej pomocy. Najczęściej są to uczniowie trzech pierwszych klas szkoły podstawowej (23%),



a najrzadziej uczniowie drugiego etapu edukacyjnego (16%) (Rzecznik Praw Dziecka, 2023).

Nauczyciele pracujący w klasach, w których uczą się dzieci i młodzież z Ukrainy, pozytywnie oceniają ich integrację z grupą rówieśniczą. Uważają, że polscy uczniowie dobrze przyjęli nowych kolegów i koleżanki, a z ich obserwacji wynika, że rzadko byli oni izolowani społecznie. Co jednak istotne, poziom integracji uczniów ukraińskich z polskimi zależy w dużej mierze od obecności innych uczniów z doświadczeniem migracji. Kiedy w klasie są pojedynczy uczniowie z Ukrainy, wówczas uczestniczą w życiu klasy: wspólnie pracują podczas lekcji, spędzają czas na przerwach i podczas szkolnych wycieczek, nawiązują również relacje z nauczycielami. Im więcej w danej klasie było tych uczniów, tym częściej tworzyli oni swoją grupę, niechętnie integrującą się z pozostałymi (Betlej i Jurek, 2022).

Nawiązywanie relacji rówieśniczych przez dzieci i młodzież z grupy przymusowych migrantów nie ma jednego wspólnego przebiegu, a w dużej mierze zależy zarówno od czynników indywidualnych, jak i od grupy, do której trafiają. W niektórych sytuacjach odbywa się to szybko i spontanicznie. W innych natomiast zajmuje zdecydowanie więcej czasu poświęconego na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w zakresie języka polskiego oraz doświadczania bycia Innym/Obcym. Niektórzy uczniowie, chcąc zaznaczyć swoją pozycję w grupie, wykorzystują działania nieakceptowane społecznie, wymagające użycia siły. Jednak „wypowiedzi uczniów uczestniczących w badaniach jednoznacznie wskazują na pozytywne postrzeganie polskich szkół oraz społeczności klas, do których przynależeli, mimo sygnalizowanych trudnych sytuacji mających miejsce na początku realizacji obowiązku szkolnego. Postrzeganie polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów zostało ukształtowane pod wpływem doświadczeń nabywanych w toku relacji z rówieśnikami z tej samej klasy. Istotnym



czynnikiem ich konstruowania była gotowość uczniów ze społeczeństwa przyjmującego do wspierania swoich koleżanek i kolegów doświadczających uchodźstwa” (Młynarczuk-Sokołowska, 2022, s. 323).

Jak wskazuje Anna Krawczak, powołując się na różne badania prowadzone wśród uchodźców, jakość ich relacji rówieśniczych zależy nie tyle od działań podejmowanych przez władze centralne i samorządowe, ile od lokalnych projektów, których celem jest integracja lokalna i rówieśnicza. Należą do nich programy przedszkolne i szkolne, skierowane na „zacieśnianie więzi i relacji między dziećmi z państwa przyjmującego i dziećmi z państwa objętego konfliktem zbrojnym” (Krawczak, 2022, s. 370).

Sieć społeczna, w zależności od przejawianego systemu wartości oraz realizowanych działań, może być zarówno formą wsparcia w niekorzystnym położeniu życiowym, jak i negatywnie wpływać na rozwój jednostki. Z tego też powodu Stanisław Kawula (2011) wskazuje, że wsparcie społeczne obejmuje tylko pozytywne relacje, zachowania i ich wpływy na rozwój jednostek oraz grup społecznych. Ludzie, którzy posiadają rozbudowaną sieć wsparcia, otoczeni „rodziną, przyjaciółmi, sąsiadami, przynależący do różnych wspólnot – grup powiązanych więziami świadomościowymi, emocjonalnymi, połączonych wspólnotą zainteresowań i poglądów, lepiej radzą sobie w trudnych sytuacjach życiowych, z doświadczaną frustracją i stresem, stąd też mniej są obciążeni negatywnymi konsekwencjami ich doświadczania, a więc i mniej zagrożeni rozwojowo i społecznie” (Ostafińska-Molik i Wysocka, 2014, s. 84). Analogicznie brak grupy wsparcia przy subiektywnie odczuwanej samotności powoduje trudności w sferze psychicznej i fizycznej jednostki, utrudniając funkcjonowanie i radzenie sobie z pojawiającymi się przeciwnościami.

Wsparcie rówieśnicze, określane też jako mentoring, befriending lub posiadanie peer buddy, stosowane jest w licznych placówkach w Stanach



Zjednoczonych, w Europie (np. w Wielkiej Brytanii i Irlandii) i w Australii. Jego główne założenie to tworzenie pozytywnego klimatu do nauki i pracy, w którym ważny jest dobrostan społeczny i emocjonalny wszystkich uczestników procesu edukacyjnego (Brady, Dolan i Canavan, 2014, za: Tzani-Pepelasi, 2019). Programy oparte na nawiązywaniu relacji rówieśniczych mogą być wprowadzane już na etapie wieku przedszkolnego. To czas, kiedy najmłodsi wchodzi w pierwsze relacje interpersonalne, a ich charakter i sposób nawiązywania są bazą interakcji społecznych w przyszłości (Hanish i in., 2022).

Osoby odpowiedzialne za tworzenie i realizację programów wsparcia rówieśniczego powinny uwzględnić pewne elementy, które wpływają na ich efektywność. Są to m.in.:

- konstruowanie działań opartych na pracy w grupach, co rozwija zachowania prospołeczne, uczy umiejętności słuchania, współpracy, empatii i rozwiązywania trudności;
- tutoring rówieśniczy, gdyż programy oparte na kontakcie koleżeńskim są bardziej skuteczne, gdy uczniowie uczestniczą wspólnie w zajęciach dydaktycznych, a nie tylko spotykają się towarzysko;
- skuteczne przygotowanie i planowanie, które wymaga stałego monitorowania i oceniania prowadzonych działań, a także osadzenia ich w działalności wychowawczej szkoły;
- zaangażowanie nauczycieli, którzy swoją prospołeczną postawą mogą być inspiracją dla uczniów (Buddy System, 2018).

Realizowanie projektów działań opartych na wsparciu rówieśniczym wymaga odpowiednio zorganizowanej edukacji już od pierwszego jej etapu. Treści przekazywane dzieciom powinny dotyczyć nie tylko wiedzy i umiejętności z poszczególnych przedmiotów. Ważne jest również wprowadzanie działań rozwijających umiejętności interpersonalne oraz wspierających rozwój społeczno-emocjonalny wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.



Fundamentem programów wsparcia, inicjowanych na każdym etapie edukacji, powinna być zarówno odpowiedzialność za jego uczestników, jak i empatia oraz skuteczna komunikacja. Postuluje się także stałe monitorowanie efektów i trudności programów wsparcia rówieśniczego, które są elementem szerszych lokalnych działań na rzecz pomocy i wsparcia (Klimska, 2022).

1.5. Charakterystyka mentoringu jako formy wsparcia uczniów

Mentoring oznacza „partnerską relację między mistrzem a uczniem, zorientowaną na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się ona na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Mentoring obejmuje także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w programowaniu sukcesu ucznia” (Karwala, 2007, s. 67). Według Mirosława Góreckiego (2013) mentoring jest nową nazwą oddziaływania własnym wzorem osobowym. Mentor oddziałuje na swojego podopiecznego w taki sposób, by mógł on poznać siebie i swój potencjał oraz umiał go wykorzystać. Mentoring to partnerska relacja pomiędzy co najmniej dwoma podmiotami, z których jeden jest osobą bardziej doświadczoną w jakiejś dziedzinie, a drugi mniej. Cechą charakterystyczną większości relacji mentoringowych jest różnica wiekowa między partnerami, mentor zazwyczaj jest osobą starszą, a w konsekwencji bardziej doświadczoną, również życiowo.

Mentoring występuje częściej w biznesie, ale na popularności zyskuje także mentoring społeczny, czyli specyficzny rodzaj mentoringu, którego celem jest doprowadzenie do zmiany statusu społecznego jednostki, z pozycji wykluczenia społecznego aż do włączenia jej do głównego nurtu społeczeństwa (McGowan, Saintas i Gill, 2009). Mentoring społeczny jest alternatywą dla wielu kosztownych programów interwencyjnych skierowanych na rozwiązywanie problemów społecznych. Stanowi proste rozwiązanie, które nie generuje



dużych kosztów, bo może opierać się na wolontariacie. Ponadto to metoda na tyle uniwersalna, że można ją zastosować niemal w każdym obszarze. Mentoring społeczny adresowany jest do osób, które znajdują się w trudnym położeniu życiowym, a jego celem jest pokonywanie trudności związanych między innymi z sytuacją rodzinną, niepełnosprawnością czy bezrobociem (Sidor-Rządkowska, 2014).

Mentoring może przybierać dwie formy: naturalną i planowaną. Naturalne relacje mentoringowe powinny towarzyszyć dziecku od urodzenia, bo to rodzice stają się pierwszymi mentorami w jego życiu. Mentoring naturalny wynika właśnie z naturalnych relacji między dzieckiem a rodzicem, uczniem a nauczycielem czy też zawodnikiem a trenerem. Z kolei mentoring planowany pojawia się w ustrukturyzowanych programach, w których mentorzy są odpowiednio dobierani, szkoleni i łączeni w pary z podopiecznymi. Każdy program mentoringowy wymaga więc uczestnictwa w nim trzeciej strony – organizacji odpowiedzialnej za przygotowanie programu, jego implementację, a także koordynację i ewaluację. Organizacją taką może być między innymi szkoła, organizacja pozarządowa, dom kultury czy klub osiedlowy.

W Ameryce Północnej, Australii i w Europie Zachodniej istnieje wiele planowanych programów mentoringu społecznego, których celem jest między innymi wspomaganie młodzieży w szkole, studentów mających problemy w nauce, młodocianych przestępców, grup etnicznych, nieletnich matek. Do znanych i skutecznych programów mentoringu społecznego na świecie należą: Helping One Student To Succeed (HOSTS), którego celem jest doskonalenie kompetencji językowych uczniów, w tym czytania, pisanie, myślenia i umiejętności uczenia się, a także poprawa zachowania i wzrost poczucia własnej wartości (Burns, Senesac i Symington, 2004) czy też SPARK – program społecznego i emocjonalnego uczenia się dla dzieci, mający na celu ograniczenie czynników ryzyka, odkrycie wrodzonej odporności, promowanie



naturalnego dobrostanu emocjonalnego i ułatwienie sukcesu w szkole (Green i in., 2021). Jednym z najpopularniejszych programów mentoringu społecznego w Polsce jest pochodzący ze Stanów Zjednoczonych program Starszy Brat Starsza Siostra, który jest pierwszą tak szeroko zakrojoną próbą implementacji mentoringu w procesy wychowawcze w naszym kraju. I choć program ten był szczególnie popularny na początku XXI wieku, nadal funkcjonuje w wielu miejscach w Polsce (Butarewicz-Głowacka, 2021).

Mentoring rówieśniczy jest szczególnym rodzajem mentoringu, który zazwyczaj odbywa się pomiędzy osobą bardziej doświadczoną w jakimś zakresie (mentorem rówieśniczym – peer mentor) a osobą, która nie ma takiego doświadczenia (peer mentee), zaś różnica wiekowa między partnerami takiej relacji nie występuje lub jest nieznaczna. W literaturze międzynarodowej jest on określany również jako buddy system. W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Australii i w zachodniej Europie tzw. systemy koleżeńskie (buddy systems) stają się coraz popularniejsze. Mentoring rówieśniczy z powodzeniem można realizować w szkole. Bardziej doświadczony uczeń będący mentorem rówieśniczym wspiera drugiego ucznia – podopiecznego w zakresie określonego przedmiotu lub też w adaptacji do nowej szkoły. Mentorzy rówieśniczy oferują podopiecznym wsparcie społeczne i edukacyjne. Mentor rówieśniczy stymuluje rozwój podopiecznego, zachęca go do podejmowania nowych wyzwań i działań. Większość mentorów rówieśniczych wybierana jest ze względu na swoją wrażliwość, pewność siebie, umiejętności społeczne i niezawodność (Bozeman i Feeney, 2007).

Mentoring, w tym rówieśniczy, może być prowadzony indywidualnie, grupowo lub online. Jednak najczęściej występuje mentoring indywidualny, gdyż wykazuje szczególną skuteczność i jest najłatwiejszy do wdrożenia w placówkach edukacyjnych. Mentoring rówieśniczy w szkołach polega na tym, że podczas spotkań podopieczny i mentor regularnie nadrabiają zaległości



edukacyjne, spędzają czas na zajęciach interesujących podopiecznego, takich jak: rozwijanie określonych umiejętności, badanie przyszłych możliwości pracy lub nauki, rozmowa o rzeczach ważnych dla podopiecznego, np. szkoła lub przyjaciele. Spotkania mentoringowe muszą odbywać się regularnie, najlepiej przynajmniej raz w tygodniu, aby podopieczny i mentor mogli zbudować relację i zaufanie oraz aby ta relacja była skuteczna. Najskuteczniejsze są bowiem relacje częste, bliskie, trwające ponad pół roku, skierowane na dobro dziecka (Butarewicz i Suchocki, 2005).

Mentoring jest ustrukturyzowaną, celową, ale również elastyczną relacją, ponieważ to, co się w niej dzieje, zależy od potrzeb podopiecznego, a także zaangażowania w relację obu podmiotów. Relacja mentoringowa polega na dyskusji i refleksji, patrzeniu w przyszłość i wspieraniu podopiecznego. Odpowiednio dobrany mentor wspiera podopiecznego w koncentracji na mocnych stronach i pozytywach w życiu, jednocześnie pomagając mu pracować nad obszarami, które wymagają poprawy. Mentoring w szkołach może być szczególnie pomocny dla uczniów, którzy mają problemy w relacjach społecznych. Programy mentoringowe, w tym mentoringu rówieśniczego, realizowane w placówkach edukacyjnych skierowane są między innymi do dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, uczniów z niepełnosprawnościami, ale także do uczniów z doświadczeniem migracji (Clutterbuck, 2002). Wiele szkół na świecie uruchomiło skuteczne programy mentoringu rówieśniczego, aby zaradzić izolacji społecznej wśród uczniów i zapewnić możliwości budowania potencjału.

Mentoring rówieśniczy w szkołach polega na relacji dwóch uczniów, którzy spotykają się regularnie. Oba podmioty są w podobnym wieku, czasem mentor jest kilka lat starszy od podopiecznego, wnosząc tym samym do relacji doświadczenie życiowe i przywództwo. Celem relacji mentoringowej może być wsparcie społeczne i emocjonalne oraz zwiększanie pewności siebie i motywacji podopiecznego. Dobrze zaplanowany i zorganizowany



formalny program mentoringu powinien zapewnić młodemu człowiekowi silne indywidualne wsparcie, porady i wskazówki oraz praktyczną pomoc w ważnych momentach przejściowych w jego życiu (Hartley, 2004).

Mentorzy powinni być wzorami do naśladowania i doskonałymi słuchaczami, oferującymi rady, przyjaźń, konstruktywną informację zwrotną i wsparcie. Bycie przyjaznym i pozytywnym wzorem do naśladowania w życiu podopiecznego może mieć duże znaczenie, zwłaszcza że niektórzy młodzi ludzie nie wiedzą, jak to jest mieć w życiu kogoś, na kim można polegać, z kim zawsze można porozmawiać. Szczególnie istotne wydaje się to w sytuacji nowej szkoły, a tym bardziej w kontekście uczniów z doświadczeniem migracji, dla których nie tylko szkoła jest nowa, ale cały system edukacyjny, język kraju goszczącego, kultura, tradycje itd. Mentorami w programach mentoringu rówieśniczego są zwykle starsi uczniowie lub rówieśnicy przebywający w danej placówce dłużej, którzy wiedzą, jak funkcjonuje szkoła, a więc mogą skutecznie pomóc nowym uczniom w procesie adaptacji. Dzięki regularnym interakcjom między mentorem a podopiecznym kształtują się więzi społeczne i wzajemne wsparcie.

Mentoring rówieśniczy w szkołach zwykle koordynowany jest przez członka personelu, który inicjuje i wspiera relacje mentoringowe, zapewniając pozytywne doświadczenia zarówno podopiecznemu, jak i mentorowi. Kiedy młodzi ludzie pomagają innym młodym ludziom, istotne jest, aby mieli zarówno dostęp do personelu zapewniającego wsparcie oraz interesujących zajęć podnoszących kompetencje mentorów, jak i stały nadzór (Garringer i MacRae, 2008). Koordynatorem programu w szkole może być między innymi: nauczyciel, pedagog szkolny, pracownik biblioteki. Niezwykle istotne jest jednak to, aby osoba sprawująca tę rolę wyrażała autentyczną chęć zaangażowania się w program z własnej woli. Doświadczenia z realizacji programów mentoringowych w szkołach wskazują, że zaangażowanie koordynatora programu jest kluczowe dla powodzenia całego przedsięwzięcia.



Jego zadaniem jest wdrożenie i realizacja programu, a więc promocja, rekrutacja kandydatów, odpowiednie ich przygotowanie, właściwie dopasowanie mentorów i podopiecznych, a następnie wspieranie i monitorowanie relacji oraz ewaluacja. Bez odpowiedniego poziomu wsparcia ze strony personelu szkoły relacje mentoringu rówieśniczego między uczniami prawdopodobnie rozpadną się i nie dostarczą planowanych korzyści (Butarewicz-Głowacka, 2021).

W świetle literatury przedmiotu istnieją pewne czynniki, które determinują jakość relacji mentoringowej (Megginson i in., 2008), a są nimi:

- jasność celu/celów – cele relacji powinny być określone wspólnie przez mentora i podopiecznego, powinny być jawne i możliwe do zrealizowania;
- umiejętność nawiązywania i utrzymywania kontaktów – do zbudowania relacji potrzebna jest umiejętność wzajemnej akceptacji i doceniania różnic;
- rozumienie roli i jej granic – mentor i podopieczny muszą znać swoje role i uświadomić sobie związane z nimi możliwości i ograniczenia;
- brak przymusu – tylko dobrowolny udział w mentoringu obu stron daje szansę na pozytywne efekty relacji;
- podstawowe kompetencje mentora i ucznia – mentor i podopieczny wnoszą do relacji pewne cechy i umiejętności, np. kompetencje komunikacyjne, szczerłość względem siebie, empatię, życzliwość, dzięki czemu możliwe jest prowadzenie dialogu;
- zachowania proaktywne ucznia i rozwojowe mentora – mentor powinien stymulować podopiecznego do działania, a podopieczny powinien mieć chęci, by podejmować aktywność;
- ocena i analiza – stała ewaluacja relacji i wsparcie koordynatora programu są niezbędne.

Na powodzenie relacji mentoringowej wpływa więc szereg czynników, a jej jakość zależy zarówno od mentora, jak i podopiecznego. Aktywny udział



podopiecznego jest niezwykle ważny, uczeń nie powinien być pasywnym odbiorcą rad mentora, ale równoprawnym uczestnikiem relacji mentoringowej, na której kształt ma on wpływ. Osoba pełniąca funkcję mentora ma zaś istotne znaczenie w kontekście budowania i utrzymywania relacji. Ważny jest także koordynator, który umiejętnie kieruje programem, wspiera każdą relację, wszystkich mentorów i podopiecznych, dokonując też koniecznej ewaluacji.

1.6. Korzyści z realizacji mentoringu rówieśniczego w szkole

W związku z tym, że społeczne i emocjonalne uczenie się jest nie mniej ważne niż edukacja formalna, szkoły coraz częściej opracowują i wdrażają programy, których celem jest dbanie o innych, co skutkuje rozwijaniem umiejętności społecznych uczniów i ograniczaniem takich zachowań antyspołecznych jak dokuczanie czy znęcanie się. Celem buddy programs, nazywanych także programami mentoringu rówieśniczego lub programami wsparcia rówieśniczego, jest z jednej strony wspieranie młodszych/nowych uczniów w procesie adaptacji do środowiska szkolnego, z drugiej zaś promowanie umiejętności przywódczych i mentorskich wśród bardziej doświadczonych uczniów (Dockett i Perry, 2005).

Programy mentoringu rówieśniczego mogą przynieść wiele pozytywnych rezultatów, zarówno dla podopiecznych, mentorów, jak i całej społeczności szkolnej. Podopieczni poprawiają swoje wyniki w nauce, rozwijają także kompetencje społeczne i emocjonalne. Wśród innych korzyści z udziału w programach mentoringu rówieśniczego wyróżnia się: ograniczenie ryzykownych zachowań, wzrost umiejętności komunikacyjnych, rozwój społeczny i emocjonalny, poprawę relacji z rodziną i rówieśnikami, zwiększoną odporność na stres i sytuacje trudne, zmniejszone poczucie izolacji (Blaber



i Glazebrook, 2006). Niektórzy młodzi ludzie, ze względu na trudności w domu lub w szkole, mogą mieć obniżoną samoocenę i samopoczucie. Posiadanie mentora, który zapewnia stałe wsparcie, działa na podopiecznego jako czynnik ochronny, pomaga mu w radzeniu sobie z wyzwaniami życiowymi. Ponadto powoduje wzrost poczucia własnej wartości podopiecznych, poprawia się ich frekwencja, a szkoła staje się dla nich bezpiecznym miejscem (Australian Youth Mentoring Network, 2007).

Programy buddy systems w edukacji mogą pomóc w zaspokojeniu potrzeb uczniów o niskich umiejętnościach społecznych i komunikacyjnych w zakresie nawiązywania przyjaźni na wzór rodzeństwa. Są aplikowane wobec różnych grup podopiecznych: uczniów mających trudności w szkole, uczniów z niepełnosprawnością, z doświadczeniem migracji itp. Przyczyniają się do tworzenia bezpiecznego, przyjaznego i troskliwego środowiska, w którym szacunek jest kluczową wartością, a dzieci uczą się empatii, zrozumienia i współczucia poprzez opiekę i troskę o innych ludzi. Rozwijają także cenne umiejętności życiowe, takie jak: cierpliwość, współpraca i komunikacja (Dockett i Perry, 2005). Systemy koleżeńskie, umożliwiając społeczne i emocjonalne uczenie się dzieci, zwiększają poczucie własnej wartości uczniów i doskonałą klimat szkoły. Bardziej doświadczeni uczniowie podejmują działania wspierające wobec swoich kolegów, pomagają w nauce i adaptacji w szkole. Ponadto poprzez nauczanie wartości prospołecznych i umiejętności społecznych wzrasta odporność dzieci w sytuacjach trudnych i stresujących, a więc buddy systems pełnią także funkcję prewencyjną, podobnie jak programy mentoringowe (Buddy System, 2018).

Wyniki badań pokazują, że interakcje między członkami różnych grup skutkują rozwijaniem tolerancji, zrozumienia, empatii i zaufania, a jednocześnie zmniejszają uprzedzenia. Zaistnienie pozytywnych efektów jest najbardziej prawdopodobne, gdy relacja opiera się na współdziałaniu, ukierunkowana



jest na określony cel i wspierana przez osoby znaczące, autorytety (Pettigrew i Tropp, 2006, za: Hanish i in., 2022). Badania przeprowadzone we Włoszech dodatkowo pokazują, że kontakt z jedną grupą uznaną za obcą poprawia postawy także wobec innych grup. Przyjaźnie dzieci włoskich z dziećmi imigrantami wiązały się ze zmniejszeniem ich uprzedzeń wobec dzieci z niepełnosprawnościami (Vezzali i in., za: Hanish i in., 2022). Wsparcie rówieśnicze zapobiega występowaniu przemocy rówieśniczej, w tym również cyberprzemocy, a także przyczynia się do podejmowania działań interwencyjnych, gdy dzieci i młodzież są świadkami agresji (Cowie, 2011, Thornberg i Jungert, 2013, za: Tzani-Pepelasi i in., 2019). Pozytywnie wpływa również na relacje z rówieśnikami i nawiązywanie przyjaźni oraz zaangażowanie w naukę i życie klasy (Carter i in., 2016, za: Tzani-Pepelasi i in., 2019). Opiekowanie się rówieśnikami zwiększa poczucie pewności siebie, a także odpowiedzialności i moralności (Tzani-Pepelasi i in., 2019).

Chociaż celem programów mentoringowych jest wsparcie podopiecznych, mentorzy także osiągają liczne korzyści. Doświadczają poczucia satysfakcji poprzez „dokonanie zmiany” w życiu młodego człowieka (Blaber i Glazebrook, 2006). Uczą się i zdobywają nowe umiejętności, zwłaszcza społeczne, emocjonalne, komunikacyjne i przywódcze. Szkolne programy mentoringowe rozwijają cierpliwość mentorów, tolerancję, szacunek, zrozumienie, uczą też elastyczności. Umożliwiają także mentorom, którzy stają się nierzadko szkolnymi liderami, podejmowanie aktywnych, cenionych ról w społecznościach szkolnych. Z realizacji programu mentoringowego korzyści czerpie również cała społeczność szkolna. Dzięki integracji uczniów z doświadczeniem migracji z polskimi rówieśnikami wzrasta poczucie bezpieczeństwa w szkole, a także satysfakcji i zadowolenia z przebywania w niej zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli (Butarewicz, Potoniec, 2013).



Skuteczność młodzieżowych programów rówieśniczych widoczna jest zatem w trzech obszarach działań profilaktycznych. Dostarczają one uczestnikom wiedzy i umiejętności psychospołecznych, istotnych w przezwyciężaniu sytuacji zagrażających prawidłowemu rozwojowi. Zapobiegają występowaniu czynników ryzyka, obniżając możliwość wystąpienia zachowań destrukcyjnych, niezgodnych z obowiązującymi normami społecznymi. W zamian za to są źródłem czynników chroniących, promujących zdrowy styl życia, zdrowe relacje rówieśnicze, a także działalność na rzecz wspólnego otoczenia (Gaś, 2003). Reasumując, należy stwierdzić, że programy mentoringu rówieśniczego w szkole wpływają na dobrostan psychiczny i emocjonalny wszystkich uczniów, przyczyniając się do kreowania pozytywnego klimatu do nauki, w którym łatwiej i sprawniej przebiega proces integracji społecznej uczniów.





2



Implementacja programu Razem Raźniej wobec uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole

W rozdziale tym prezentujemy sposób realizacji programu Razem Rażniej w szkole, w której przebywają uczniowie z doświadczeniem migracyjnym. Rozpoczynamy od nakreślenia idei i zasad programu, proponując również harmonogram jego realizacji w ciągu roku szkolnego. Następnie opisujemy wszystkie etapy implementacji programu, rozpoczynając od wyboru koordynatora w szkole, poprzez promocję programu, rekrutację mentorów i podopiecznych, szkolenie mentorów, łączenie w pary mentorów z podopiecznymi, funkcjonowanie relacji mentoringowych, na ewaluacji programu kończąc. Rozdział ten wieńczy zalecenia praktyczne, których celem jest wyeksponowanie kluczowych elementów programu, przyczyniających się do jego skutecznej realizacji w szkole.

Poza szczegółowym opisem wszystkich etapów realizacji programu, znajdują się tu również wzory dokumentów, gotowych do wykorzystania w praktyce. Są to: kwestionariusze zgłoszeniowe dla mentora i podopiecznego, zgoda rodzica/opiekuna prawnego na udział w programie, umowa mentoringowa, dziennik pracy mentora, ankieta ewaluacyjna, a także proponowane moduły szkolenia mentorów. Po dokładnym przestudiowaniu publikacji zainteresowane realizacją programu szkoły powinny być do tego przygotowane. Program można modyfikować, dostosowując go do potrzeb i możliwości każdej szkoły.



2.1. Opis programu mentoringu rówieśniczego Razem Rażniej

Wzrastająca liczba uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole, a także trudności i wyzwania związane z ich kształceniem, opisane w rozdziale pierwszym, implikują potrzebę podejmowania różnorodnych inicjatyw mających na celu poprawę tej sytuacji. Program Razem Rażniej jest efektem poszukiwań skutecznych metod wspierających uczniów z doświadczeniem migracji, którzy zostali bądź zostaną włączeni do polskiego systemu edukacji w ramach realizacji obowiązku szkolnego. Powstał on na podstawie wieloletnich doświadczeń z realizacji programów mentoringowych, prowadzonych przez Fundację Dialog, wobec różnorodnych grup podopiecznych, takich jak: dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, dzieci z niepełnosprawnościami, dzieci przebywające w systemie pieczy zastępczej, a także cudzoziemcy.

Program mentoringu rówieśniczego Razem Rażniej polega na łączeniu w pary uczniów z doświadczeniem migracji, będących podopiecznymi, z uczniami polskimi, którzy będą pełnić rolę mentorów. Bardziej doświadczeni w zasadach funkcjonowania polskiej szkoły, wymaganiach, prawach i obowiązkach uczniów polscy mentorzy staną się swoistymi przewodnikami i tłumaczami dla swoich zagranicznych kolegów, włączanych do polskiego systemu edukacji w ramach obowiązku szkolnego i obowiązku nauki.

Głównym celem programu jest wsparcie uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole, zaś cele szczegółowe programu to:

- zmniejszanie poczucia osamotnienia i izolacji podopiecznych;
- nawiązywanie relacji społecznych przez uczniów z doświadczeniem migracji;
- nauka języka polskiego przez uczniów cudzoziemskich;
- rozwijanie umiejętności społecznych mentorów i podopiecznych;
- rozwiązywanie różnorodnych trudności uczniów migrantów, a także konfliktów wynikających z różnic kulturowych;



- rozwijanie umiejętności międzykulturowych mentorów i podopiecznych;
- promowanie idei mentoringu rówieśniczego w oparciu o wolontariat lub w oparciu o pracę wolontariacką;
- integracja dzieci z doświadczeniem migracji z uczniami polskimi w szkole.

Program Razem Rażniej powinien być realizowany w ciągu całego roku szkolnego.

Jego prowadzenie obejmuje kilka etapów¹, które przedstawiamy poniżej wraz z proponowanym harmonogramem poszczególnych czynności (tabela 1).

Tabela 1. Realizacja programu Razem Rażniej wraz z harmonogramem.

Źródło: opracowanie własne.

L.p.	Zadanie	Termin realizacji
1	Wybór koordynatora programu w szkole	do końca drugiego tygodnia września
2	Diagnoza potrzeb w zakresie wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji	pierwszy tydzień września
3	Promocja programu w szkole	drugi–trzeci tydzień września
4	Rekrutacja kandydatów na mentorów spośród polskich uczniów i ich badanie	trzeci tydzień września
5	Rekrutacja podopiecznych – uczniów z doświadczeniem migracji i ich badanie	trzeci tydzień września
6	Szkolenie kandydatów na mentorów	do połowy października
7	Wybór mentorów	do połowy października
8	Wybór podopiecznych	do połowy października
9	Wprowadzenie mentorów i podopiecznych do programu	do końca października

1 Poniższe zadania zostały szczegółowo opisane w kolejnych podrozdziałach niniejszego opracowania.



L.p.	Zadanie	Termin realizacji
10	Łączenie w pary mentorów z podopiecznymi	do końca października
11	Praca mentoringowa	listopad–czerwiec
12	Wsparcie i nadzór koordynatora programu	wrzesień–czerwiec
13	Zakończenie relacji	koniec roku szkolnego
14	Ewaluacja	wrzesień–czerwiec

W programie poza mentorami i podopiecznymi najważniejszą osobą jest koordynator, do zadań którego należą:

- promocja programu w szkole,
- diagnoza potrzeb w zakresie wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji (we współpracy z innymi nauczycielami w szkole),
- rekrutacja i badanie kandydatów na mentorów i podopiecznych,
- poinformowanie rodziców mentorów i podopiecznych o programie oraz uzyskanie ich zgody na udział dzieci w programie,
- zorganizowanie szkolenia dla mentorów,
- połączenie par mentor–podopieczny,
- monitorowanie funkcjonowania par,
- pomoc w organizowaniu spotkań par mentoringowych,
- prowadzenie grupy wsparcia dla mentorów (co najmniej 1 raz w miesiącu),
- stałe motywowanie mentorów i podopiecznych do udziału w programie,
- umiejętne zakończenie relacji mentoringowych,
- prowadzenie dokumentacji,
- stała ewaluacja programu.

Na podstawie własnych doświadczeń z realizacji mentoringu, a także analiz programów mentoringu rówieśniczego na świecie, opracowaliśmy zasady



programu Razem Rażniej. W uzasadnionych przypadkach zasady te mogą być modyfikowane i dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości poszczególnych par mentoringowych. Zasady przedstawione zostały w tabeli 2.

Tabela 2. Zasady programu mentoringu rówieśniczego.

Źródło: opracowanie własne.

Zasady programu Razem Rażniej
1. Udział w programie Razem Rażniej jest świadomy i dobrowolny. 2. Mentoringowa relacja rówieśnicza jest relacją partnerską, opartą na wzajemnym zaufaniu i szacunku. 3. Indywidualne spotkania mentora z podopiecznym odbywają się regularnie, co najmniej raz w tygodniu przez jedną godzinę, w ustalonym miejscu i czasie, w roku szkolnym Tylko z ważnych powodów spotkanie może zostać odwołane, o czym obie strony poinformują się nawzajem. 4. Tylko regularna i trwała relacja mentoringowa może przynieść efekty, dlatego też nie przerywa się realizacji programu w trakcie jego trwania bez uzasadnionego powodu. 5. Relacja mentoringowa jest relacją indywidualną pomiędzy mentorem a podopiecznym, nie włącza się w nią osób trzecich bez uzasadnionego powodu. 6. Mentor ze swoim podopiecznym spędzają czas w sposób ciekawy i pożyteczny, poświęcając go na rozmowę, naukę, rozwijanie pasji. 7. Mentorzy i podopieczni mogą zawsze liczyć na wsparcie i pomoc ze strony opiekuna programu. 8. Wszystkie problemy dotyczące funkcjonowania par: mentorzy i podopieczni zgłaszają opiekunowi programu. 9. Mentorzy zobowiązują się uczestniczyć w spotkaniach z opiekunem co najmniej raz w miesiącu w ramach grupy wsparcia. 10. Mentorzy zobowiązują się dokumentować swoją pracę poprzez regularne prowadzenie dziennika pracy.



Po nakreśleniu głównych założeń i celów programu Razem Rażniej, przedstawieniu zasad i proponowanego harmonogramu pracy, a także obowiązków koordynatora, w kolejnych podrozdziałach prezentujemy poszczególne etapy realizacji programu w szkole.

2.2. Przygotowanie nauczycieli i uczniów do udziału w programie

Pierwszym krokiem w kierunku wdrożenia programu Razem Rażniej w szkole jest wybór opiekuna bądź opiekunów programu. Jest to niezwykle istotne dla powodzenia całego przedsięwzięcia. Osoba koordynatora ma ogromne znaczenie, bo to od niej zależy, czy program będzie odpowiednio realizowany. Dlatego też wybór opiekuna programu musi być przemyślany i świadomy. Rolę opiekuna powierzyć można wyłącznie osobie, która z własnej, nieprzymuszonej woli chce się zająć jego realizacją. Koordynatorem programu w szkole może być każdy pracownik np. nauczyciel, pedagog, psycholog, wychowawca świetlicy, pracownik biblioteki. Program mentoringowy opiera się na pracy wolontariackiej, w związku z czym może się nim zająć również opiekun szkolnego koła wolontariatu. Bardzo ważne jest, by wybrany opiekun programu czuł zasadność jego realizacji, a ponadto miał czas i możliwość zaangażowania się. Nie bez znaczenia jest też charyzma koordynatora programu, powinien być on człowiekiem, który cieszy się autorytetem wśród uczniów i jest dla nich mentorem. Taki opiekun programu zachęca ich, motywuje do udziału w programie, ponadto daje poczucie wsparcia tak bardzo potrzebnego zarówno polskim uczniom, jak i cudzoziemskim podopiecznym. Proces wyboru koordynatora programu może odbyć się np. podczas posiedzenia rady pedagogicznej, po uprzednim przekazaniu informacji na temat programu nauczycielom, aby mieli czas zapoznać się z jego ideą i przemyśleć swój udział.



Wybór koordynatora powinien odbyć się najlepiej jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego lub w pierwszych dwóch tygodniach września. Umożliwi to sprawne wdrożenie pierwszego i kolejnych etapów programu. Gdy koordynator zostanie już wybrany, warto przeprowadzić diagnozę potrzeb w zakresie wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji. Istotne jest określenie liczby uczniów cudzoziemskich uczęszczających do danej szkoły, ich wiek i potrzeby. Diagnoza taka powinna być przeprowadzona we wszystkich klasach, a do jej przygotowania należy zaprosić dyrekcję, a także wszystkich nauczycieli i wychowawców, którzy znają uczniów i wiedzą, komu potrzebne jest wsparcie rówieśnicze.

Koordynator programu organizuje następnie akcję promującą program wśród szkolnej społeczności. Może przygotować plakaty, zamieścić informacje w mediach społecznościowych, przekazać je uczniom bezpośrednio podczas zajęć, a także rodzicom i opiekunom prawnym za pomocą dziennika elektronicznego. Warto wspomnieć o programie już podczas rozpoczęcia roku szkolnego, a także w trakcie wrześniowych zebrań z rodzicami. Promocja programu to bardzo ważny etap, który może zaważyć na jego realizacji w danym roku szkolnym, dlatego tak istotna jest odpowiednia zachęta ze strony opiekuna programu.

Podczas promocji programu koordynator informuje o spotkaniu organizacyjnym dla polskich uczniów, na które zaprasza wszystkich zainteresowanych wraz z rodzicami. Podczas takiego spotkania przedstawia zasady programu, obowiązki mentorów i podopiecznych, cele i korzyści z jego realizacji. Osoby, które są zdecydowane wziąć udział w programie, wypełniają kwestionariusz zgłoszeniowy (załącznik 1), w którym poza danymi ucznia zawarte są takie informacje jak: motywacja do udziału w programie, zainteresowania czy mocne strony ucznia. Poza kwestionariuszem, niezwykle ważna jest pisemna zgoda rodzica lub opiekuna prawnego ucznia na udział w programie, a jej podpisanie oznacza jednocześnie akceptację zasad programu (załącznik 3).



Następnie koordynator programu zaprasza na spotkanie uczniów z doświadczeniem migracji wraz z ich rodzicami lub opiekunami prawnymi, a także asystentami międzykulturowymi. Przedstawia im ideę i zasady programu, obowiązki mentorów i podopiecznych, a także korzyści, jakie mogą odnieść ich dzieci. Podopieczny, podobnie jak mentor, poproszony jest o wypełnienie kwestionariusza zgłoszeniowego (załącznik 2), w którym dodatkowo określa swoje potrzeby w zakresie wsparcia. Rodzic bądź opiekun prawny dziecka podpisuje także zgodę na udział w programie, akceptując tym samym jego zasady (załącznik 3).

Kolejny etap to szkolenie kandydatów na mentorów prowadzone przez koordynatora programu. Jego celem jest właściwe przygotowanie polskich uczniów do pracy, a także głębsze poznanie ich zarówno pod względem osobowości, jak i potencjału, aby jak najlepiej dopasować ich do uczniów cudzoziemskich. Ponadto proces szkolenia weryfikuje wstępną motywację uczniów do zaangażowania się w program. Może się okazać, że po szkoleniu niektórzy uczniowie nie są jeszcze gotowi do wejścia w relację mentoringową bądź też sami zrezygnują z udziału w programie. Zdecydowanie lepiej, gdy stanie się to jeszcze przed połączeniem uczniów w pary niż wówczas, gdy relacje zostaną już zawiązane.

Proponowane szkolenie obejmuje 3 moduły tematyczne:

- I – umiejętności społeczne,
- II – mentoring rówieśniczy,
- III – edukacja międzykulturowa.

W ramach każdego z tych modułów proponujemy przykładowe ćwiczenia do wykorzystania w pracy z uczniami, polecamy także literaturę (załącznik 10), która może być pomocna przy szkoleniu mentorów. Dzięki ćwiczeniom z I modułu (załącznik 7) mentorzy zintegrują się ze sobą, rozwiną swoje



umiejętności społeczne ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji interpersonalnej, a także kreatywności, bardzo przydatnej do urozmaicania spotkań z podopiecznymi. Umiejętności społeczne są niezbędne w budowaniu i podtrzymywaniu relacji mentoringowej, dlatego tak ważne jest, aby uczniowie uczestniczyli w tego typu zajęciach. W ramach II modułu szkoleniowego (załącznik 8) uczestnicy programu dowiedzą się, czym jest mentoring, w tym rówieśniczy, kim jest i jakimi cechami powinien się odznaczać mentor oraz na czym polega relacja mentoringowa. Poznają także szczegółowe założenia programu Razem Rażniej i obowiązki mentorów. Uczniowie odkryją również możliwości wspierania podopiecznych poprzez wolontariat i mentoring. Szkolenie w obrębie III modułu (załącznik 9) wyposaży uczniów w wiedzę z zakresu edukacji międzykulturowej, uwrażliwi na potrzeby Innego. Uczestnicy dowiedzą się, kim jest migrant i uchodźca, wspólnie odkryją różnice kulturowe i zastanowią się, jak sobie z nimi radzić. Omówią także sytuację uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole. Proponujemy, by każdy moduł tematyczny obejmował minimum 3 jednostki lekcyjne, oczywiście czas trwania szkolenia można modyfikować w zależności od potrzeb i wieku uczniów. Jeżeli istnieje taka możliwość, szkolenie można zorganizować w cyklu trzech kilkugodzinnych spotkań, a podczas każdego z nich zrealizować jeden moduł tematyczny. Jeżeli jednak taka organizacja nie jest możliwa, można zrealizować szkolenie w inny sposób, dostosowując je do możliwości koordynatora i uczniów. Nie należy jednak rozciągać go w czasie, gdyż znacznie wydłuży to proces przygotowania mentorów do pracy, a tym samym połączenia ich w pary z podopiecznymi. Proponujemy, by etap szkolenia zakończyć w pierwszej połowie października.



2.3. Wybór mentorów, łączenie par i funkcjonowanie relacji mentoringowych

Po zakończeniu szkolenia koordynator programu wybiera spośród uczniów tych, którzy jego zdaniem gotowi są do wejścia w relacje mentoringowe, a ponadto swoją postawą i postępowaniem udowadniają, że stanowią wzór dla innych. Dzięki obserwacji uczniów podczas szkolenia oraz w innych sytuacjach w szkole, a także po konsultacji z wychowawcą, opiekun programu może zweryfikować swoją opinię dotyczącą ucznia i podjąć decyzję o połączeniu go w parę. Tym zaś uczniom, którzy potrzebują jeszcze czasu, aby zaangażować się w regularną pracę mentoringową, opiekun oferuje inne możliwości pracy wolontariackiej w szkole, np. udział w kiermaszach, organizację wydarzeń w szkole itd. Ważne, by wykorzystać zapał i chęci tych uczniów, nawet jeśli nie są jeszcze gotowi na świadczenie regularnego wsparcia mentoringowego.

Wśród kryteriów, które opiekun programu powinien wziąć pod uwagę podczas wyboru mentorów, znajdują się:

- dobre wyniki w nauce,
- bardzo dobre lub wzorowe zachowanie,
- postawa prospołeczna, chęć zaangażowania się wolontariat,
- kompetencje miękkie, a więc umiejętności psychospołeczne, które pozwalają na skuteczne komunikowanie się, budowanie relacji, rozwiązywanie konfliktów, adaptację do różnorodnych sytuacji, pracę w grupie,
- cechy osobowości takie jak: odpowiedzialność, wytrwałość, determinacja, niezawodność, cierpliwość, rzetelność, tolerancja, otwartość, pewność siebie, samodzielność, twórczość, konsekwencja, aktywność, życzliwość, asertywność, wrażliwość, empatia,
- motywacja wewnętrzna,
- pasja i entuzjazm do działania,
- gotowość i chęć do poszerzania swojej wiedzy i zdobywania nowych umiejętności.



Proces wyboru mentorów musi być przemyślany i staranny. Rolę mentora warto powierzyć tym uczniom, którzy spełniają powyższe kryteria. Pozwoli to zapobiec rozczarowaniom w trakcie realizacji programu, zwiększy też szansę na powodzenie relacji mentoringowych i osiągnięcie założonych celów. Opiekun programu jako pracownik szkoły zna swoich uczniów najlepiej, posiada też informacje od ich wychowawców, potrafi więc dokonać właściwych wyborów.

W zależności od liczby uczniów z doświadczeniem migracji potrzebujących wsparcia, a także liczby przygotowanych do pracy mentorów koordynator programu rozpoczyna proces łączenia w pary. W sytuacji, gdy jest więcej przygotowanych mentorów niż uczniów potrzebujących wsparcia, pod rozagę koordynatora poddajemy dwie możliwości: 1) łączymy dwóch mentorów z jednym podopiecznym, który najbardziej potrzebuje wsparcia; w tej sytuacji podopieczny może się spotykać z dwoma mentorami na raz lub zintensyfikować wsparcie i spotykać się raz w tygodniu z jednym mentorem i drugi raz z drugim mentorem, 2) poprosić ucznia o cierpliwość i poczekać, aż pojawi się w szkole kolejny uczeń z zagranicy. Wybierając tę opcję, należy zaproponować uczniowi polskiemu inne formy pracy wolontariackiej, tak by nie poczuł się rozczarowany i aby jego motywacja do działania nie spadła. W sytuacji, gdy mamy więcej podopiecznych niż przygotowanych do pracy mentorów, analogicznie możemy: 1) połączyć jednego mentora z dwoma podopiecznymi i zaproponować spotkania mentoringowe we troje (mentoring grupowy) lub dwa oddzielne spotkania z każdym z podopiecznych, co oczywiście będzie bardziej obciążające czasowo dla polskiego ucznia, 2) połączyć tyle par, ilu mamy mentorów, a podopiecznym, którzy nie otrzymali wsparcia mentoringowego, zaproponować w miarę możliwości inne formy pomocy. Warto w tej sytuacji poszukiwać kolejnych polskich uczniów zainteresowanych udziałem w programie, można przeprowadzić kolejną akcję promocyjną, zwłaszcza jeśli w trakcie roku szkolnego przybywa dzieci z doświadczeniem migracji.



Proces łączenia w pary mentorów z podopiecznymi nie jest łatwym zadaniem.

Im lepiej koordynator programu pozna uczniów, tym trafniej dopasuje ich do siebie. Przy łączeniu w pary warto wziąć pod uwagę takie czynniki jak:

- płeć – wskazane jest, by mentor i jego podopieczny byli tej samej płci, gdyż zazwyczaj łatwiej jest wówczas nawiązać relację;
- wiek – warto łączyć pary w obrębie tej samej klasy, ponieważ mentor z podopiecznym spędzają ze sobą więcej czasu, poza tym łatwiej jest zorganizować wspólne spotkania, gdy uczniowie kończą lekcje o tej samej porze;
- zainteresowania, pasje – dobrze jest, gdy mentor i podopieczny mają podobne hobby, lubią podobne rzeczy, co często stanowi dobry punkt wyjścia do poznania się i nawiązania relacji;
- osobowość – warto, by mentor i jego podopieczny mieli podobny temperament, tak aby łatwiej im było nawiązać relację;
- sytuacja edukacyjna – warto zwracać uwagę na mocne strony mentora i słabsze strony podopiecznego, jeśli np. podopieczny ma największe problemy z nauką matematyki, wskazane jest, by jego mentor dobrze sobie radził z nauką tego przedmiotu;
- potrzeby – dobrze jest, gdy mentor potrafi zaspokoić potrzeby podopiecznego, np. jeśli podopieczny jest osobą nieśmiałą, wycofaną i potrzebuje wsparcia w zakresie przełamania bariery nieśmiałości, warto, aby mentor był osobą pewną siebie, która jest w stanie pomóc podopiecznemu w tym zakresie;
- doświadczenia – jeśli mentora i podopiecznego łączą podobne doświadczenia, często łatwiej rozpocząć wspólną relację.

Biorąc pod uwagę wszystkie te kryteria, opiekun programu stara się dokonać jak najlepszego wyboru. Aby formalnie połączyć mentorów z podopiecznymi, podpisywana jest trójstronna umowa, w której określone są główne cele

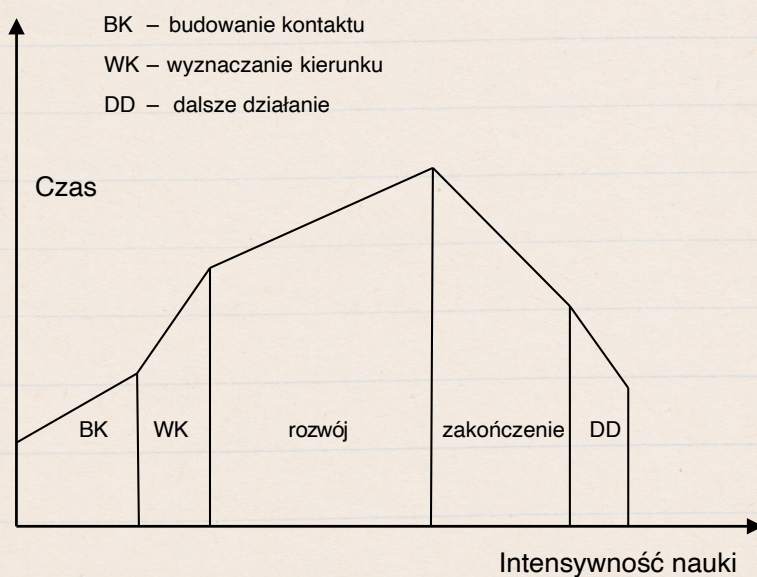


danej relacji (załącznik 4). Podpisanie kontraktu oznacza dobrowolną chęć uczestnictwa w programie i akceptację jego zasad. Każdą umowę podpisuje mentor, podopieczny i koordynator programu. Ważne, by określenie celów relacji było wynikiem dialogu między mentorem, podopiecznym i opiekunem programu. Stawiane cele muszą być realne i możliwe do spełnienia w czasie roku szkolnego. Przykładami takich celów mogą być: nauka podstaw języka polskiego, przełamywanie bariery nieśmiałości, nadrobienie zaległości z jakiegoś przedmiotu, zintegrowanie z klasą itp.

Po podpisaniu umowy pary zaczynają wspólną pracę, spotykając się regularnie raz w tygodniu, wyłączając przerwy świąteczne i ferie zimowe. Spotkania par mogą odbywać się w szkole po lekcjach, np. w bibliotece, świetlicy, stołówce czy też w innym dostępnym miejscu, a z czasem mogą się przenieść do domu mentora lub podopiecznego. Istotne jest, aby nie odwoływać spotkań bez powodu, gdyż tylko stały, regularny kontakt daje szansę na zbudowanie pozytywnej relacji, która przyniesie efekty. Każda relacja mentoringowa, która nie zostanie przedwcześnie zakończona, składa się z pięciu faz (rysunek 1).

Rysunek 1. Fazy relacji mentoringowej.

Źródło: Megginson i in., 2008, s. 34.



Pierwszych kilka spotkań uczniowie powinni poświęcić na bliższe poznanie się. Początkowa bariera językowa może stanowić problem w komunikacji, jednak mentor, po ukończonym szkoleniu z zakresu umiejętności społecznych, komunikacji i kreatywności, będzie w stanie przełamać tę barierę. Pierwszy etap relacji mentoringowej to właśnie budowanie kontaktu, kolejna to określanie celów relacji. W związku z tym, że cele określone zostały wcześniej, w tej fazie następuje proces ich weryfikacji. Może się zdarzyć, że podczas podpisywania umowy nie wszystkie potrzeby podopiecznego zostały wyartykułowane. Teraz, po lepszym poznaniu się mentora z podopiecznym, warto się zastanowić, czy nie należy uzupełnić bądź skorygować ustalonych wcześniej celów.

Następna faza dotyczy działania, jest to więc czas na realizację założeń poprzez zróżnicowane aktywności. Podczas spotkań mentorzy prowadzą rozmowy z podopiecznymi, pomagają w lekcjach, uczą języka polskiego, wspierają w potrzebach i trudnościach, towarzyszą w nowych sytuacjach, pomagają poznać specyfikę edukacji w polskiej szkole. W zależności od potrzeb podopiecznego podejmują też różnorodne działania. Warto informować mentorów ze starszych klas szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych o wydarzeniach kulturalnych, zwłaszcza tych nieodpłatnych, które odbywają się w miejscu zamieszkania. Mentorzy mogą zaproponować swoim podopiecznym wspólny udział w takiej imprezie, oczywiście za zgodą rodziców bądź opiekunów prawnych swoich podopiecznych. Bardzo często barierą uniemożliwiającą uczniowi z zagranicy udział w takim wydarzeniu jest brak towarzystwa, brak osoby, z którą mógłby się na nie wybrać. Wspólne wyjście z mentorem na koncert, piknik czy spektakl z pewnością może pozytywnie wpłynąć na wspólną relację. Koordynator programu może także postarać się o pozyskanie darmowych biletów np. do kina, teatru, na basen czy na lodowisko i przekazać je parom mentoringowym, tak aby mogły



wspólnie spędzić czas, zacieśniając swoją relację. Warto również pomyśleć o organizacji interesujących wydarzeń na terenie szkoły, takich jak np. spotkania międzykulturowe, podczas których uczniowie z doświadczeniem migracji mogliby opowiedzieć o swoich krajach, kulturze i tradycjach. Przed zakończeniem roku szkolnego należy zastanowić się, czy założone cele relacji mentoringowej zostały zrealizowane. Jeśli tak, relacja formalnie się kończy, natomiast znajomość, a często i przyjaźń, pozostaje. Jeśli zaś cele nie zostały zrealizowane, podopieczny nadal potrzebuje wsparcia i obie strony chcą dalej ze sobą pracować, relację taką można kontynuować po wakacjach, podpisując umowę na kolejny rok szkolny. Oczywiście wskazane jest, by znajomość podtrzymywać w miarę możliwości również w okresie wakacyjnym.

Przed zakończeniem roku szkolnego, a więc i relacji mentoringowych, warto zorganizować imprezę zamykającą program w danym roku szkolnym. Wydarzenie takie można połączyć ze Światowym Dniem Uchodźcy, który obchodzony jest co roku 20 czerwca. To doskonała okazja na podsumowanie zrealizowanych działań, a także podziękowanie za udział w programie zarówno mentorom, jak i podopiecznym. Interesującym pomysłem jest przygotowanie takiego wydarzenia wspólnie z mentorami i podopiecznymi programu. Uczniowie polscy oraz ci z doświadczeniem migracyjnym z pewnością czuliby się dowartościowani, gdyby sami mogli mieć wpływ na kształt takiej imprezy. Na takie wydarzenie można zaprosić całą społeczność szkolną, ewentualnie zorganizować spotkanie kameralne tylko dla uczestników programu i ich rodzin. Wszystko zależy od pomysłów koordynatora programu, mentorów i podopiecznych.



2.4. Ewaluacja programu Razem Rażniej

Niezwykle ważnym zadaniem koordynatora programu jest jego ewaluacja, która powinna mieć charakter formatywny (formative evaluation). Jej celem jest optymalizacja ewaluowanego programu, a więc doskonalenie jakości, weryfikacja podjętych rozwiązań, wybór tych, które wydają się najwłaściwsze (Sochocki, 2006). Ewaluacja w programie jest więc ważna nie tylko ze względu na zamierzone efekty, ale również ze względu na cały proces mentoringowy.

Ewaluacja prowadzona jest zarówno podczas trwania programu, jak i po jego zakończeniu. Dzięki ewaluacji prowadzonej podczas trwania programu można sprawdzić funkcjonowanie par, a także realizację celów. Ponadto monitoring relacji umożliwia regularne wspieranie mentorów i podopiecznych. Nasze doświadczenia, a także wyniki ewaluacji wielu programów mentoringowych wskazują, że lepsze efekty osiągają te pary mentoringowe, które są nadzorowane i wspierane przez opiekunów programu, a także te, w których mentorzy są przygotowywani i szkoleni do swojej roli (DuBois i in., 2002). Opiekun programu, który zna mentorów i podopiecznych, ich potrzeby, możliwości, a także cele relacji jest w stanie na bieżąco reagować na problemy i trudności, jakie pojawiają się w trakcie funkcjonowania par. Ewaluacja po zakończeniu programu w danym roku szkolnym jest niezwykle istotna, ponieważ umożliwia sprawdzenie skuteczności programu i stopień zrealizowania określonych celów relacji mentoringowych. Ponadto pokazuje, które elementy programu należy poprawić, zmienić i udoskonalić.

Proces pozyskiwania informacji zwrotnych do ewaluacji powinien mieć charakter ilościowo-jakościowy. Niezbędne jest zatem prowadzenie dokumentacji zarówno przez koordynatora, jak i mentora. Oczywiście powinno być ono ograniczone do minimum, aby nie stanowiło obciążenia dla żadnej ze stron. Proponujemy, by każdy mentor prowadził dziennik pracy



(załącznik 5), w którym zapisywane są daty i godziny spotkań, a także krótki opis podejmowanych wspólnie aktywności. Warto także notować wszelkie spostrzeżenia dotyczące podopiecznego oraz wspólnych relacji, a także trudności, sukcesy i inne istotne informacje, o których mentor chciałby porozmawiać z opiekunem programu. Dzienniczek jest potwierdzeniem spotkań mentora z podopiecznym, a także narzędziem przydatnym do ewaluacji programu.

Ponadto opiekun programu powinien prowadzić regularne spotkania z mentorami w formie tzw. grupy wsparcia raz w miesiącu. Ich celem jest bieżące monitorowanie każdej relacji, rozmowa o osiągnięciach i trudnościach. Dzięki spotkaniom grupowym i wspólnej wymianie doświadczeń może się okazać, że problem, z jakim spotkał się jeden z mentorów nie dotyczy tylko jego, ale również innych mentorów, a poprzez burzę mózgów i wspólną dyskusję można wypracować różne sposoby rozwiązywania problemów. Zasadne jest, aby zajęcia w ramach grupy wsparcia zaczynały się krótkim szkoleniem podnoszącym kompetencje mentorów. Propozycje tematów szkoleniowych mogą, a nawet powinny wy pływać w pierwszej kolejności od samych mentorów. Jeśli podczas spotkań z podopiecznymi okaże się, że dużą trudność w relacjach stanowi bariera językowa, w trakcie takiego szkolenia można popracować nad twórczymi sposobami przełamywania tej bariery. Jeśli natomiast mentorzy mają kłopot z motywowaniem swoich podopiecznych do nauki, można przygotować szkolenie dotyczące tego, jak w interesujący sposób rozbudzać chęć do nauki itd. Jeśli natomiast mentorzy nie mają propozycji tematów na szkolenia, koordynator może sam zaproponować jakieś zagadnienie na podstawie obserwacji funkcjonowania par. Warto przy okazji każdego spotkania grupy wsparcia przeprowadzić jedno bądź dwa ćwiczenia zaproponowane w ramach I modułu szkoleniowego, które nie zostały zrealizowane podczas szkolenia przygotowującego mentorów do pracy.



Ćwiczenia te z jednej strony wzmocnią kompetencje społeczne mentorów, z drugiej wpłyną na lepszą integrację uczniów pełniących tę rolę.

Pod koniec realizacji programu w danym roku szkolnym należy dokonać ewaluacji końcowej. W tym celu warto poprosić mentorów i podopiecznych o wypełnienie ankiet (załącznik 6). Wskazane jest również przeprowadzenie indywidualnych rozmów z każdym mentorem i podopiecznym w celu uzyskania bardziej szczegółowych informacji. Zaleca się także, by opiekun po zakończeniu realizacji programu w danym roku szkolnym napisać krótki raport ilościowo-jakościowy podsumowujący jego działalność. Powinny się w nim znaleźć takie informacje jak: liczba połączonych par, długość relacji, stopień realizacji założonych celów, opis działań podjętych w ramach programu, liczba godzin wsparcia mentoringowego, liczba spotkań w ramach grup wsparcia, tematy zrealizowanych szkoleń dodatkowych itd.

2.5. Zalecenia do skutecznej realizacji programu w szkole

Na bazie doświadczeń z realizacji programów mentoringowych, takich jak Starszy Brat Starsza Siostra czy też Mentoring Rówieśniczy, warto wyróżnić elementy, które mają kluczowe znaczenie dla skutecznej realizacji programu Razem Rażniej w szkole. Przygotowując się do realizacji programu w szkole, należy zwrócić na nie szczególną uwagę.

- Wybór odpowiedniego koordynatora programu. Opiekun programu w szkole jest niezwykle ważną osobą, od której w dużym stopniu zależy powodzenie programu, począwszy od promocji, rekrutacji mentorów i podopiecznych, poprzez łączenie i monitoring par, aż po jego ewaluację. W zależności od tego, czy będzie to osoba pełna pasji, zaangażowania, chęci do podejmowania działań prospołecznych, która z własnej



nieprzymuszonej woli będzie prowadzić program w szkole, czy też osoba wyznaczona odgórnie przez dyrekcję, realizacja programu przebiegać będzie zupełnie inaczej. Opiekunem programu może zostać nauczyciel prowadzący w szkole koło wolontariatu lub też inny pracownik szkoły, któremu bliska jest idea wolontariatu, a dodatkowo ma czas i chęci, by zająć się realizacją programu.

- Dobrowolny udział w programie mentorów i podopiecznych. Jeżeli którakolwiek ze stron relacji mentoringowej będzie zmuszona do uczestnictwa w niej, mało prawdopodobne jest, by relacja przetrwała i przyniosła pozytywne rezultaty. Z tego powodu zadaniem koordynatora jest odpowiednia promocja programu, przedstawienie zalet i korzyści z udziału w nim, ale również i trudności, które mogą się pojawić, tak aby decyzja o uczestnictwie w programie była świadoma i w pełni dobrowolna.
- Wybór odpowiedzialnych mentorów. Tylko rzetelnie wybrani mentorzy, którzy wykazują się odpowiednio silną motywacją oraz postawą prospołeczną, a dodatkowo są osobami obowiązkowymi, na których można polegać, stanowią silny fundament powodzenia relacji mentoringowej. Istnieje niewielkie ryzyko, że takie osoby wycofają się z podjętego zobowiązania bez powodu, kończąc tym samym przedwcześnie relację mentoringową z podopiecznym.
- Znajomość zasad programu. Niezwykle istotne jest, aby obie strony relacji mentoringowej dokładnie znały zasady programu Razem Rażniej i je akceptowały, co pozwoli uniknąć rozczarowań w trakcie trwania relacji.
- Rzetelne szkolenie mentorów. Właściwe i dokładne przygotowanie mentorów do pracy daje im swobodę i komfort w działaniu. Mentorzy dobrze wiedzą, na czym polega mentoring rówieśniczy, z jakimi trudnościami mierzą się uczniowie z doświadczeniem migracji, potrafią także wykorzystać swój potencjał do wspierania ich w odpowiedni sposób. Ponadto dobrze zrealizowane szkolenie wzmacnia kompetencje społeczne



mentorów, daje im także poczucie sprawstwa oraz świadomość tego, że w każdej sprawie mogą się zgłosić po pomoc do swojego opiekuna.

- Właściwie dobrane pary. Odpowiednie skojarzenie pary mentor–podopieczny wpływa na lepszą komunikację między uczniami, co z kolei przekłada się na lepsze efekty pracy. Warto więc dobrze poznać uczniów i w procesie łączenia w pary wziąć pod uwagę wszystkie czynniki opisane w podrozdziale 2.3.
- Czas i zaangażowanie w relację obu stron. Aby relacja mentoringowa przyniosła efekty, potrzebne są zainteresowanie i energia do działania zarówno ze strony mentora, jak i podopiecznego. Jeśli tylko mentorowi będzie zależało na udzieleniu wsparcia, a uczeń z doświadczeniem migracji nie będzie wykazywał chęci do współdziałania, trudno oczekiwać pozytywnych efektów takiej relacji. Ważnym zadaniem koordynatora jest więc stałe motywowanie obu stron, by zapobiec kryzysom i obniżeniu motywacji do działania. Nie bez znaczenia jest też czas poświęcany na pielęgnowanie relacji. Tylko długotrwała relacja i regularne spotkania mentorów z podopiecznymi przynoszą trwałe korzyści.
- Stałe wsparcie opiekuna programu. Koordynator programu czuwa nad przebiegiem realizacji całego programu. Ważnym zadaniem opiekuna jest stałe monitorowanie relacji i wspieranie uczniów. Zarówno mentorzy, jak i podopieczni muszą wiedzieć, że mogą się zgłosić do koordynatora w każdej sprawie. Opiekun pomoże w rozwiązaniu problemu czy przy organizacji spotkania, poza tym motywuje obie strony do działania, docenia zaangażowanie i wzorową postawę.
- Ciągła ewaluacja programu. Zadaniem koordynatora jest ewaluacja całego procesu mentoringowego w trakcie jego trwania, a także po jego zakończeniu. Pozwoli to na doskonalenie programu, unikanie sytuacji trudnych, a także skuteczniejsze radzenie sobie z pojawiającymi się problemami.



Wdrożenie do szkoły programu Razem Rażniej wymaga dokładnego zaplanowania całego procesu, rzetelnego szkolenia mentorów i stałego wsparcia ze strony opiekuna programu. Dobrze poprowadzony program może przyczynić się do poprawy funkcjonowania uczniów z doświadczeniem migracji w szkole, a także do integracji całej społeczności szkolnej. Wśród korzyści, jakie może zyskać szkoła podczas realizacji programu, wymienić należy:

- **włączenie społeczne:** mentoring rówieśniczy pomaga rozwijać poczucie przynależności i akceptacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Zachęca do interakcji społecznych i przyjaźni między uczniami o różnym pochodzeniu, promując włączające środowisko szkolne;
- **wsparcie rówieśnicze:** przyjaciele zapewniają wsparcie swoim rówieśnikom przybyłym z zagranicy, pomagając im w codziennym funkcjonowaniu w szkole, przestrzeganiu zasad obowiązujących w placówce. Mentorzy oferują wskazówki, pomoc i przyjaźń, co może zwiększyć poczucie własnej wartości i pewność siebie uczniów cudzoziemskich, a także zintegrować wszystkich uczniów;
- **pomoc w nauce:** mentorzy pomagają uczniom z biografią migracyjną w ich zajęciach szkolnych. Mogą uczyć języka polskiego, pomagać w pracach domowych, w przygotowaniu projektów, wyjaśniać zadania realizowane w klasie. To oparte na współpracy podejście może przyczynić się do poprawy wyników w nauce uczniów migrantów;
- **modelowanie ról:** mentorzy są pozytywnymi wzorami do naśladowania dla uczniów z kontekstem migracyjnym. Wykazują się odpowiednimi postawami społecznymi, empatią i zrozumieniem, co może wpłynąć na postawy włączające wszystkich uczniów i na integrację społeczności klasowej, a nawet szkolnej. Buddy system promuje empatię, szacunek i akceptację indywidualnych różnic;
- **zwiększone uczestnictwo:** przy wsparciu swoich kolegów zagraniczni uczniowie są zachęceni do aktywnego udziału w lekcjach, dyskusjach



i pracy w grupach (jeśli mentor jest z tej samej klasy), a także do udziału w szkolnych uroczystościach, konkursach czy wycieczkach.

Obecność mentora może pomóc zmniejszyć niepokój i zapewnić uczniom cudzoziemskim bezpieczeństwo, aby mogli zaangażować się w proces uczenia się, a także zintegrować z rówieśnikami;

- **wzajemne korzyści:** mentoring rówieśniczy jest systemem wsparcia dwukierunkowego. Mentorzy również korzystają z tego doświadczenia, rozwijając empatię, zrozumienie i akceptację różnic. Uczą się cennych umiejętności społecznych, takich jak współpraca i komunikacja;
- **indywidualizowane wsparcie:** indywidualna relacja mentoringu rówieśniczego pozwala na spersonalizowaną pomoc w oparciu na specyficznych potrzebach każdego ucznia przybyłego z zagranicy.





Słowniczek kluczowych pojęć

Edukacja międzykulturowa – działania skierowane do dzieci, młodzieży i osób dorosłych w procesie kształcenia szkolnego i ustawicznego. Ich celem jest uwrażliwienie, rozwijanie otwartości i tolerancji wobec innych kultur w oparciu na dialogu, negocjacjach i wymianie wartości. Pozwala chronić kultury przed globalizacją, a jednocześnie zapobiega lokalnemu etnocentryzmowi (Nikitorowicz, 2005).

Integracja społeczna – proces włączania się mniejszych, zróżnicowanych grup społecznych do określonego społeczeństwa. Dzięki temu przedstawiciele grup mniejszości mają dostęp do praw czy też usług, które wcześniej były dla nich nieosiągalne. Integracja wymaga współistnienia różnych grup społecznych, które różnią się pod względem kulturowym, społecznym i ekonomicznym (Jusiak, 2018).

Mentoring – wzajemna i oparta na współpracy relacja między osobą o mniejszym doświadczeniu a jej doradcą i opiekunem, który wspiera ją w rozwoju osobistym lub zawodowym (WSJP); partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia (Karwala, 2007).

Mentoring rówieśniczy – rodzaj mentoringu, który zazwyczaj odbywa się pomiędzy osobą bardziej doświadczoną w jakimś zakresie (mentorem



rówieśniczym – peer mentor) a osobą, która nie ma takiego doświadczenia (peer mentee), a różnica wiekowa między partnerami takiej relacji nie występuje lub jest nieznaczna. Pojawia się głównie w kontekstach edukacyjnych np. w szkole, między uczniem, który zna zasady panujące w placówce i dobrze sobie w niej radzi, a uczniem, który ma trudności z prawidłowym funkcjonowaniem w niej bądź też jest nowy w szkole, np. jest uczniem przybyłym z zagranicy.

Mentoring społeczny – specyficzny rodzaj mentoringu, którego celem jest doprowadzenie do zmiany statusu społecznego jednostki, z pozycji wykluczenia społecznego aż do włączenia jej do głównego nurtu społeczeństwa (McGowan, Saintas i Gill, 2009).

Migrant – osoba, która zmienia miejsce zamieszkania, przenosząc się z jednego kraju do innego kraju (WSJP).

Sieć społeczna – otoczenie społeczne lub system wsparcia społecznego jednostki, dzięki któremu jednostka znajdująca się w niekorzystnej sytuacji otrzymuje niezbędną pomoc (Leśniewska, 2012).

Środowisko wielokulturowe – przestrzeń, w której występują różne kultury, odmienne ze względu na pochodzenie, wyznawaną religię itp.

Uchodźca – osoba, która uciekła ze swojego kraju z powodu uzasadnionej obawy przed prześladowaniem. Przyczyną takiego prześladowania mogą być rasa, religia, narodowość, przynależność do określonej grupy społecznej lub poglądy polityczne. Zdarza się, że występują one razem (UNHCR); ten, który opuszcza własny kraj z obawy, że mogą go w nim spotkać prześladowania z różnych przyczyn politycznych lub religijnych albo utrata życia lub zdrowia np. z powodu działań wojennych (WSJP).



Uczniowie z doświadczeniem migracji – zróżnicowana grupa uczniów, która obejmuje zarówno uczniów obcokrajowców (uchodźców lub imigrantów), jak i dzieci polskich emigrantów, które po czasowej nauce w zagranicznym systemie edukacyjnym powracają do kraju ojczystego i podejmują/kontynuują naukę w polskim systemie edukacyjnym (Chrzanowska i Jachimczak, 2018).

Wolontariat – ochotnicza (dobrowolna) praca na rzecz m.in. organizacji pozarządowych, organizacji kościelnych czy administracji publicznej wykonywana bez wynagrodzenia (Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie); świadoma, dobrowolna działalność podejmowana na rzecz innych, wykraczająca poza więzy rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskie (Ogólnopolska Sieć Centrów Wolontariatu).

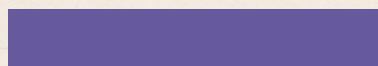
Wsparcie rówieśnicze – rodzaj wsparcia społecznego udzielanego w układzie człowiek–człowiek, które występuje w relacjach rówieśniczych (Kawula, 2009).

Wsparcie społeczne – interakcja społeczna inicjowana w trudnej sytuacji, której celem jest udzielenie pomocy emocjonalnej lub materialnej przez osobę (lub grupę) jednostce (lub grupie) znajdującej się w niekorzystnej sytuacji (Kawula, 2009).





4



Bibliografia



- Achremowicz, H., Kida, P. (2021). *Razem w szkole. Praca w szkole z uczniem migranckim i w klasach międzykulturowych*. Fundacja Ukraina.
- Australian Youth Mentoring Network (2007). <https://aymn.org.au/benchmarks/>
- Badowska, M. (2012). Obszary wyzwań i problemów towarzyszących pojawianiu się dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji* (30–48). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Betlej, A., Jurek, K. (2022). *Diagnoza problemów w kontekście integracji rówieśniczej dzieci ukraińskich w polskich szkołach. Raport z badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli i kadry zarządzającej szkół w Polsce*. <https://pwpp.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2023/06/Raport-nt.-problemow-w-kontekscie-integracji-spolecznej-dzieci-ukrainskich-z-perspektywy-szkoly-kadry-zarządzającej..pdf>
- Białek, K. (red.). (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Blaber, D., Glazebrook, D. (2006). *A Guide to Supporting Effective Programs for Mentoring Young People*. <https://www.youthmentoring.org.nz/content/docs/Victoria%20Communities%20-%20A%20Guide%20to%20Mentoring.pdf>



- Bozeman, B., Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719–739. <https://doi:10.1177/0095399707304119>. S2CID 143989012
- *Buddy System* (2018). <https://sherwoodhills.nsw.edu.au/wp-content/uploads/BUDDY-SYSTEM-2018.pdf>
- Bulandra, A., Kościótek, J., Majcher Legawiec, U., Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (b.d). *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*. Pobrano 29.07.2024 z <https://owim.uek.krakow.pl/wp-content/uploads/user-files/reports/OWiM-raport%20Edukacja.pdf>
- Burns, M. K., Senesac, B. V., Symington, T. (2004). The Effectiveness of the HOSTS Program in Improving the Reading Achievement of Children At-Risk for Reading Failure. *Reading Research and Instruction*, 43(2), 87–103.
- Butarewicz, A. (2013). Mentoring rówieśniczy w edukacji międzykulturowej. W: N. Majchrzak, A Zduniak (red.), *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*, t.1. (285–293). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Butarewicz, A., Suchocki, M. (2005). Pomoc dziecku w środowisku dysfunkcyjnym na przykładzie realizacji programu Starszy Brat Starsza Siostra. W: *Materiały seminaryjne z XXXIV Międzynarodowego Seminarium Kół Naukowych*, cz. 1. Wydawnictwo UWM.
- Butarewicz-Głowacka, A. (2021). *Mentoring jako metoda wsparcia społecznego. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Chrzanowska, I., Jachimczak, B. (2018). Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (21), 87–102.



- Clutterbuck, D. (2002). *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*. PETIT.
- Cudowska, A., Walewska, M. (2020). Międzykulturowość w szkole w percepcji twórczych nauczycieli. *Edukacja Międzykulturowa*, 1(12), 139–154.
- Danilewicz, W., Prymak, T. (2020). Kryzys uchodźczy bez uchodźców – postawy studentów z Polski północno-wschodniej wobec uchodźców. *Resocjalizacja Polska. Polish Journal of Social Rehabilitation*, (19), 195–214.
- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (2018). Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego. *Edukacja Międzykulturowa*, 8(1), 169–184.
- Dockett, S., Perry, B. (2005). “A buddy doesn’t let kids get hurt in the playground”: starting school with buddies. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157–197.
- Eurydice. (2019). *Integracja uczniów w szkołach w Europie ze środowisk migranckich. Polityka poszczególnych krajów i stosowane rozwiązania*. Raport Eurydice. https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/bwuxby/migranciinternetpl.pdf
- Garringer, M., MacRae, P. (2008). *Building Effective Peer Mentoring Programs in Schools: An Introductory Guide*. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/building-effective-peer-mentoring-programs-intro-guide.pdf>
- Gaś, Z. (2003). *Młodzieżowe programy rówieśnicze*. https://www.parpa.pl/download/remedium/mlodziejowe_03.pdf
- Gmaj, K., Iglicka, K., Walczak, B. (2013). *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.



- Górecki, M. (2013). *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK Child Mentoring Program: A Social and Emotional Learning Curriculum for Elementary School Students. *The Journal of Primary Prevention*, 42, 531–547. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3>
- Hanish, L. D., Xiao, S. X., Malouf, L. M., Martin, C. L., Goble, P., Fabes, R. A., DeLay, D., Bryce, C. I. (2022). The benefits of buddies: Strategically pairing preschoolers with other-gender classmates promotes positive peer interactions. *Early Education and Development*, 34(2). https://www.researchgate.net/publication/361321868_The_Benefits_of_Buddies_Strategically_Pairing_Preschoolers_with_Other-Gender_Classmates_Promotes_Positive_Peer_Interactions
- Hartley, R. (2004). *Young People and Mentoring: Towards a National Strategy*. <https://www.truebluedreaming.org.au/wpcontent/uploads/2011/08/YoungPeopleandMEntoring-NatStrategy.pdf>
- Herubińska, M. H. (2018), Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy. *Wychowanie w Rodzinie*, 1, 187–209. <https://doi.org/10.34616/wwr20181.187.209>
- Januszewska, E. (2017). Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją. *Studia Edukacyjne*, (43), 129–152. <https://doi.org/10.14746/se.2017.43.8>
- Januszewska, E., Markowska-Manista, U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jusiak, R. (2018). Chrześcijaństwo a integracja społeczeństwa polskiego i europejskiego – refleksje socjologiczne. W: S. Frydrychowicz (red.), *Wyzwania integracji społecznej w Polsce* (115–147). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.



- Karwala, S. (2007). *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*.
<http://mentoring.com.pl/Mentoring.pdf>
- Kawula, S. (2009). Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka. W: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy* (115–134). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kawula, S. (2011). *Pedagogika społeczna: dokonania, aktualność, perspektywy*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klimska, A., Klimski, M., Ciechomski, M., Tempczyk-Nagórka, Ż., Jurzysta, E. M. (2022). Wizje możliwych obszarów wsparcia (szkoła socjoterapeutyczna, komunikacja inkluzyjna, wsparcie rówieśnicze, outdoorededucation). W: K. Kuracki, Ż. Tempczyk-Nagórka (red.), *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia online po zmiany offline* (136–171). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- *Konwencja o Prawach Dziecka*. (1991). <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/>
- Krawczak, A. (2022). Sytuacja dzieci ukraińskich w Polsce. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (354–375). Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/e/8/9/5e8940d252b5fdcadd95e8a2d5a2daea07b11e29/Dzieci%20si%C4%99%20licz%C4%85%202022%20-%20Ukraina.pdf
- Leśniewska, G. (2012). Wsparcie społeczne jako element zrównoważonego rozwoju społecznego. *Handel Wewnętrzny*, 3(nr specjalny), 210–218.
- Markowska-Manista, U. (2016). Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych* (125–148). Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.



- Markowska-Manista, U. (2021). Research “about” and “with” children from diverse cultural backgrounds in Poland – dilemmas and ethical challenges. *Edukacja Międzykulturowa*, 1(14), 233–244. <https://doi.org/10.15804/em.2021.01.14>
- Markowska-Manista, U. (2023). *Specyfika pracy z uczniami z doświadczeniem wymuszonej migracji – wsparcie w zakresie potrzeb emocjonalnych*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://biblioteka.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2023/02/Specyfika-pracy-z-uczniemi-z-doswiadczeniem-wymuszonej-migracji.pdf>
- Markowska-Manista, M., Dobkowska, J., Balkan, M. (2023). W poszukiwaniu modelu partycypacyjnego w edukacji międzykulturowej uczniów i uczennic ze zróżnicowanym kontekstem społeczno-kulturowym – doniesienie z badań. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(21), 163–176. <https://doi.org/10.15804/em.2023.02.11>
- McGowan, B., Saintas, P., Gill K. S. (2009). On mentoring, social mentoring and befriending. *AI & Society*, 23(4), 613–630. <https://doi.org/10.1007/s00146-008-0184-z>
- Megginson, D., Clutterbuck, D., Garvey, B., Stokes, P., Garrett-Harris, R. (2008). *Mentoring w działaniu*. Rebis.
- MEiN. (2022). *Zasady organizacji oddziałów przygotowawczych*. <https://www.gov.pl/web/edukacja/zasady-organizacji-oddzialow-przygotowawczych>
- *Mentoring*. (b.d.). WSJP. Pobrano 31.07.2024 z <https://wsjp.pl/haslo/podglad/107460/mentoring>
- *Migrant*. (b.d.). WSJP. Pobrano 31.07.2024 z <https://wsjp.pl/szukaj/podstawowe/wyniki?szukaj=migrant>
- Misiejuk, D. (2006). Dzieci imigrantów i mniejszości narodowych. W: T. Szlendak (red.), *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej* (136–149). Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.



- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.). (2011). *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku. Universitas Bialostocensis.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.). (2015). *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*. Fundacja DIALOG.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2023). *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach. Informacja o wynikach kontroli*. NIK. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,28888,vp,31720.pdf>
- Nikitorowicz, J. (2003). *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. (2005). Próba określania przedmiotu edukacji międzykulturowej. W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Region, tożsamość, edukacja* (15–33). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Ostafińska-Molik, B., Wysocka, E. (2014). Doświadczenie wsparcia społecznego przez młodzież. *Pedagogika Społeczna*, 13(3), 83–104.
- Popyk, A. (2023). Polska szkoła oczami dzieci-migrantów. Od akceptacji do socjalizacji. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 1(187), 53–70. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.22.021.16491>
- Potoniec, K. (2022). Asystent międzykulturowy w procesie międzykulturowego otwierania się szkoły. *Kultura i Edukacja*, 3(129), 154–167. <https://doi.org/10.15804/kie.2020.03.09>
- Pyżalski, J. i in. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły*



- w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania. Fundacja Szkoła z Klasą. https://www.researchgate.net/publication/363535374_Pyzalski_J_i_in_2022_Razem_w_klasie_Dzieci_z_Ukrainy_w_polskich_szkolach_Potencjaly_i_wyzwania_w_budowaniu_wielokulturowej_szkoly_w_kontekscie_wojny_w_Ukrainie_wedlug_nauczycieli_i_nauczycielek_Raport
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dziennik Ustaw z 2023 poz. 1798) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230001798/O/D20231798.pdf>
 - Rzecznik Praw Dziecka. (2023). *Sytuacja dzieci i młodzieży z Ukrainy w polskich szkołach*. <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2023/11/Raport-z-bada%C5%84-Rzecznika-Praw-Dziecka-Sytuacja-dzieci-z-Ukrainy-w-polskich-szko%C5%82ach.pdf>
 - Sidor-Rządkowska, M. (2014). *Mentoring – teoria, praktyka, studia przypadków*. Wolters Kluwer Polska.
 - Sobecki, M. (2010). Edukacja i pedagogika międzykulturowa jako konsekwencja współczesności. W: M. Sobecki (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego* (63–105). Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości imienia Bogdana Jańskiego w Łomży.
 - Sochocki, M. J. (2006). Ewaluacja jako dyskurs – wybrane aspekty ewaluacji projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe. *Trzeci Sektor*, (7), 90–91.
 - Szczurek-Boruta, A. (2014). *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Wydawnictwo Adam Marszałek.



- Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?*. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf
- Tzani-Pepelasi, C., Ioannou, M., Synnott, J., McDonnell, D. (2019). Peer Support at Schools: The Buddy Approach as a Prevention and Intervention Strategy for School Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 111–123. <https://pure.hud.ac.uk/en/publications/peer-support-at-schools-the-buddy-approach-as-a-prevention-and-in>
- *Uchodźca*. (b.d.). WSJP. Pobrano 31.07.2024 z <https://wsjp.pl/haslo/podglad/23011/uchodzca>
- *Uchodźca*. (b.d.). UNHCR. Pobrano 31.07.2024 z <https://www.unhcr.org/pl/wp-content/uploads/sites/22/2016/12/ulotka-pracodawcy.pdf>
- Urząd do Spraw Cudzoziemców. (2023a). *Obywatele Białorusi w Polsce – raport*. <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-bialorusi-w-polsce--raport2>
- Urząd do Spraw Cudzoziemców. (2023b). *Obywatele Ukrainy w Polsce – aktualne dane migracyjne*. <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--aktualne-dane-migracyjne2>
- Ustawa z dnia 16 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe. Dziennik Ustaw z 2024 r. poz. 737. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie. Dziennik Ustaw z 2003 r. nr 96, poz. 873. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20030960873>
- *Wolontariat*. (b.d.). Ogólnopolska Sieć Centrów Wolontariatu. Pobrano 31.07.2024 z <https://wolontariat.org.pl/wolontariusze/kim-jest-wolontariusz/>



- Wyszynska, M., Bobaj, A. (2009). Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji dzieci imigrantów. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej* (323–335). Trans Humana.
- Żłobicki, W. (2005). Wielokulturowość a szkoła. O międzykulturowych kompetencjach pedagogów. W: A. Szerląg (red.), *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień* (183–197). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.



Spis form graficznych

- Rysunek 1. Fazy relacji mentoringowej
- Tabela 1. Realizacja programu Razem Rażniej wraz z harmonogramem
- Tabela 2. Zasady programu mentoringu rówieśniczego

Spis załączników

- Załącznik 1. Kwestionariusz zgłoszeniowy do programu Razem Rażniej dla mentora¹
- Załącznik 2. Kwestionariusz zgłoszeniowy do programu Razem Rażniej dla podopiecznego²
- Załącznik 3. Zgoda rodzica/opiekuna prawnego na udział dziecka w programie Razem Rażniej
- Załącznik 4. Umowa uczestnictwa w programie Razem Rażniej
- Załącznik 5. Dziennik mentora
- Załącznik 6. Ankieta ewaluacyjna programu Razem Rażniej dla mentorów/podopiecznych
- Załącznik 7. I moduł szkoleniowy – Umiejętności społeczne
- Załącznik 8. II moduł szkoleniowy – Mentoring rówieśniczy
- Załącznik 9. III moduł szkoleniowy – Edukacja międzykulturowa – inni, a jednak tacy sami
- Załącznik 10. Literatura przydatna do przygotowania szkoleń dla mentorów

1 Należy dołączyć wzór oświadczenia RODO obowiązujący w danej szkole.

2 Należy dołączyć wzór oświadczenia RODO obowiązujący w danej szkole.



Załącznik 1.

Kwestionariusz zgłoszeniowy do programu Razem Raźniej dla mentora

Imię i nazwisko	
Data urodzenia	
Klasa	
Motywacja do uczestnictwa w programie	
Zainteresowania	
Mocne strony	
Adres zamieszkania i telefon kontaktowy (opcjonalnie)	
Uwagi	

.....
Data i podpis ucznia

.....
Data i podpis rodzica/prawnego opiekuna

.....
Data i podpis opiekuna programu



Załącznik 2.

Kwestionariusz zgłoszeniowy do programu Razem Rażniej dla podopiecznego

Imię i nazwisko	
Data urodzenia	
Narodowość	
Klasa	
Motywacja do uczestnictwa w programie	
Zainteresowania	
Mocne strony	
Potrzeby	
Adres zamieszkania i telefon kontaktowy (opcjonalnie)	
Uwagi	

.....
Data i podpis ucznia

.....
Data i podpis rodzica/prawnego opiekuna

.....
Data i podpis opiekuna programu



Załącznik 3.

Zgoda rodzica/opiekuna prawnego na udział dziecka w programie**Razem Rażniej**

Wyrażam zgodę na udział mojego dziecka/podopiecznego
..... w programie Razem Rażniej. Znam zasady programu i zobowiązuję się do ich przestrzegania. Wszelkie dostrzeżone problemy będę niezwłocznie zgłaszać opiekunowi programu.

.....

data i podpis rodzica/opiekuna prawnego

Zasady programu Razem Rażniej

1. Udział w programie Razem Rażniej jest świadomy i dobrowolny.
2. Mentoringowa relacja rówieśnicza jest relacją partnerską, opartą na wzajemnym zaufaniu i szacunku.
3. Indywidualne spotkania mentora z podopiecznym odbywają się regularnie, co najmniej raz w tygodniu przez jedną godzinę, w ustalonym miejscu i czasie, w roku szkolnym Tylko z ważnych powodów spotkanie może zostać odwołane, o czym obie strony poinformują się nawzajem.
4. Tylko regularna i trwała relacja mentoringowa może przynieść efekty, dlatego też nie przerywa się realizacji programu w trakcie jego trwania bez uzasadnionego powodu.
5. Relacja mentoringowa jest relacją indywidualną pomiędzy mentorem a podopiecznym, nie włącza się w nią osób trzecich bez uzasadnionego powodu.
6. Mentor ze swoim podopiecznym spędzają czas w sposób ciekawy i pożyteczny, poświęcając go na rozmowę, naukę, rozwijanie pasji.
7. Mentorzy i podopieczni mogą zawsze liczyć na wsparcie i pomoc ze strony opiekuna programu.
8. Wszystkie problemy dotyczące funkcjonowania par mentorzy i podopieczni zgłaszają opiekunowi programu.
9. Mentorzy zobowiązują się uczestniczyć w spotkaniach z opiekunem co najmniej raz w miesiącu w ramach grupy wsparcia.
10. Mentorzy zobowiązują się dokumentować swoją pracę poprzez regularne prowadzenie dziennika pracy.



Załącznik 4.

Umowa uczestnictwa w programie Razem Rażniej

Umowa stanowi porozumienie pomiędzy mentorem, podopiecznym i opiekunem programu, zawierające cele, do których chce dążyć para mentor-podopieczny, wynikające z potrzeb i problemów podopiecznego. Podpisanie umowy oznacza zgodę na przestrzeganie zasad programu.

Zawiera się ją na okres: od do

Cele relacji mentoringowej:

Mentor

Imię i nazwisko:

.....

data i podpis

Podopieczny

Imię i nazwisko:

.....

data i podpis

Opiekun programu

Imię i nazwisko:

.....

data i podpis



Załącznik 5.

Dziennik mentora

Dziennik pracy mentora w roku szkolnym			
Imię i nazwisko			
Data spotkania	Godziny	Opis spotkania	Uwagi



Załącznik 6.

**Ankieta ewaluacyjna programu Razem Rażniej
dla mentorów/podopiecznych***

Mentor / Podopieczny*

Wiek:

Klasa:

Płeć:

Data

1. Czy i na ile jesteś zadowolony/a z tego, że uczestniczyłeś/aś w programie Razem Rażniej? (Proszę zaznaczyć od 1 do 5, gdzie 1 oznacza: nie jestem zadowolony, zaś 5 oznacza: jestem bardzo zadowolony)

1 2 3 4 5

2. Jak zgrana jest Twoja para mentoringowa? (Proszę zaznaczyć od 1 do 5, gdzie

1 oznacza: niezgrana, zaś 5 oznacza: bardzo zgrana)

1 2 3 4 5

3. Ile czasu trwało zazwyczaj spotkanie z Twoim mentorem/podopiecznym?
(Proszę zaznaczyć odpowiednią odpowiedź)

a) do 2 godzin tygodniowo

b) od 2 do 4 godzin tygodniowo

c) więcej niż 4 godziny tygodniowo

4. Gdzie najczęściej się spotykaliście? (Proszę zaznaczyć odpowiednią odpowiedź)

a) w szkole

b) u mnie w domu

c) w domu mojego mentora/podopiecznego*

d) w innym miejscu (gdzie?)



5. Co najczęściej robiliście podczas wspólnego spotkania? (Proszę zaznaczyć odpowiednią odpowiedź lub odpowiedzi)

a) rozmawialiśmy

b) odrabialiśmy lekcje

c) uczyliśmy się języka polskiego

d) bawiliśmy się

e)

6. Jakie sukcesy osiągnęliście podczas wspólnej pracy?

.....

.....

7. Jakie trudności napotkaliście w swojej pracy mentoringowej?

.....

.....

8. Czy chciał(a)byś wziąć udział w programie w przyszłym roku? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź i uzasadnić)

a) tak (dlaczego?)

.....

b) nie (dlaczego?)

.....

9. Czy i na ile byłeś/aś wspierany przez szkolnego opiekuna programu Razem Raźniej? (Proszę zaznaczyć od 1 do 5, gdzie 1 oznacza: nie odczuwałem/am wsparcia, zaś 5 oznacza: odczuwałem/am duże wsparcie)

1 2 3 4 5



10. Czy będziesz utrzymywać kontakt ze swoim podopiecznym/mentorem* po zakończeniu programu? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź i uzasadnić)

a) tak (dlaczego?)

.....

b) nie (dlaczego?)

.....

11. Czy polecit(a)byś program innym uczniom? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź i uzasadnić)

a) tak (dlaczego?)

.....

b) nie (dlaczego?)

.....

12. Czy Twoim zdaniem program sprawdził się? (Proszę podkreślić właściwą odpowiedź i uzasadnić)

a) tak (dlaczego?)

.....

b) nie (dlaczego?)

.....

13. Inne refleksje i uwagi, którymi chciał(a)byś się podzielić

.....

.....

*podkreśl właściwe



Załącznik 7.

I moduł szkoleniowy

Umiejętności społeczne

Poniżej przedstawiamy wybrane ćwiczenia, które mogą zostać wykorzystane w czasie cyklu zajęć rozwijających wybrane umiejętności interpersonalne przyszłych mentorów. Optymalnie należy przeznaczyć na każdy blok tematyczny dwie jednostki lekcyjne (minimum jedną). Jeśli uczniowie już wcześniej uczestniczyli w tego typu zajęciach, można je skrócić, ewentualnie wydłużyć czas trwania tych, które w opinii opiekuna są najistotniejsze w danej grupie, ewentualnie wymagają uporządkowania. Proponowane przez nas zajęcia obejmują następujące **3 bloki tematyczne**:

■ Integracja

■ Komunikacja

■ Kreatywność

Czas trwania zajęć powinien być dostosowany do poziomu rozwojowego uczniów, a także uwzględniać specyfikę placówki, w której są one prowadzone. W przypadku dzieci młodszych spotkania powinny trwać ok. 45 minut, natomiast wraz z wiekiem uczniów można je wydłużać do 90, a nawet 135 minut. Przedstawione przez nas ćwiczenia opierają się przede wszystkim na aktywności osób, które w nich uczestniczą. Do ich przeprowadzenia potrzebne są materiały dostępne zazwyczaj w klasie szkolnej (kartki formatu A4 lub mniejsze, kredki, ołówki, krzesła). W przypadku ćwiczeń wymagających wcześniej przygotowanych/zakupionych środków dydaktycznych, ewentualnie innej organizacji sali będzie to zaznaczone gwiazdką (*). Przy każdym ćwiczeniu wskazujemy orientacyjny czas niezbędny do jego przeprowadzenia



wraz z omówieniem. Jest on zależny od wieku i liczby uczestników/grup, a także preferowanego tempa pracy.

Wykaz proponowanych przez nas zabaw powstał na bazie naszych doświadczeń w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z uczniami przybyłymi z zagranicy, a także na podstawie warsztatów i szkoleń, w których w ciągu swojej długoletniej pracy zawodowej miałyśmy możliwość uczestniczyć. Zdajemy sobie sprawę, że każda grupa jest inna, ma inne potrzeby i oczekiwania, w związku z czym nie narzucamy konkretnych zabaw/ćwiczeń, pozostawiając całkowitą dowolność osobom odpowiedzialnym za przygotowanie przyszłych mentorów. To one najlepiej wiedzą, jakie formy aktywności sprawdzają się wśród danych uczniów, co sprawia im przyjemność i pozwoli na realizację następujących celów:

- budowanie pozytywnych relacji w grupie przyszłych mentorów,
- rozwijanie i doskonalenie umiejętności pracy w grupie,
- rozwijanie otwartości i wzajemnej akceptacji,
- rozwijanie wrażliwości, otwartości i ciekawości poznawczej,
- kształtowanie twórczego podejścia,
- rozwijanie zdolności nawiązywania i podtrzymywania właściwych relacji z innymi,
- rozwijanie umiejętności komunikacji.



Blok 1.1. Integracja

MAM NA IMIĘ (*)  3–5 min.

Wersja 1. (dla młodszych uczniów)

Uczniowie, siedząc w kręgu, mówią swoje imię oraz cechę zaczynającą się na pierwszą literę swojego imienia (np. Wesoty Wojtek, Uśmiechnięta Ula).

Wersja 2. (dla starszych uczniów)  5–8 min.

Uczniowie siedzą w kręgu. Pierwsza osoba mówi swoje imię oraz cechę zaczynającą się na pierwszą literę imienia (np. Wesoty Wojtek), kolejna osoba powtarza to, co powiedziała pierwsza, i dodaje swoje imię wraz z pasującą cechę (np. Wesoty Wojtek, Uśmiechnięta Ula). Następna osoba powtarza imiona i cechy dwóch pierwszych osób, po czym dodaje swoje itd.

OTO JA (*)  5–10 min.



długopisy/ołówki, wzory wizytówek

Moje największe marzenie	Moje ulubione miejsce
Mój ulubiony posiłek/napój	Co robię w wolnym czasie

Uczniowie uzupełniają swoją wizytówkę według przykładowego wzoru, a następnie prezentują ją na forum grupy.

JESTEM, MAM, LUBIĘ (*)  5–10 min.

Uczestnicy siedzą w kręgu i każdy po kolei kończy trzy zdania zaczynające się od słów:

Jestem...

Mam...

Lubię...



KILKA SŁÓW O MNIE **10–15 min.**

Uczestnicy dobierają się w pary. Najlepiej byłoby, gdyby każdą parę tworzyły osoby, które znają się najstabilniej. Następnie dzielą się rolami – jeden uczeń jest osobą A, a drugi B. Zadaniem osoby A jest w ciągu dwóch minut opowiedzieć coś o sobie (o rodzinie, marzeniach, zainteresowaniach itd.). Po skończonym czasie uczniowie zamieniają się rolami, teraz osoba B przez dwie minuty opowiada o sobie. Następnie wszyscy siadają w kręgu i kolejno przedstawiają swojego rozmówcę, opowiadając wszystko, co o nim zapamiętali.

O MNIE I O NAS (*) **15–20 min.**

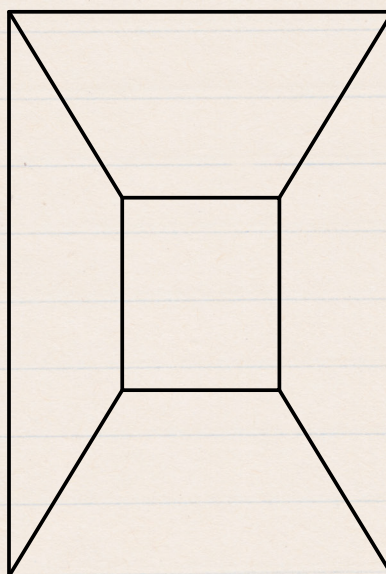
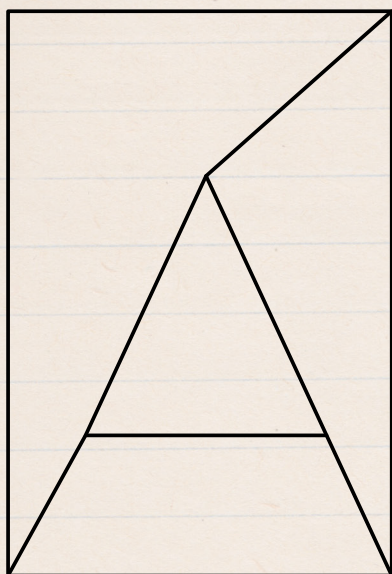
długopisy/ołówki, kartki wg wzoru

Prowadzący dzieli grupę na trzyosobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje długopis/ołówek oraz kartkę formatu A4 przygotowaną wg wzoru: na środku kartki należy narysować trójkąt, a następnie przedłużyć każdy jego bok aż do krawędzi kartki. W ten sposób powstaną dodatkowe trzy pola, każde z nich należy podpisać imieniem jednej osoby z zespołu. Zadaniem uczniów jest:

- w pole trójkąta wpisać minimum trzy rzeczy, które łączą wszystkie osoby tworzące dany zespół (np. wszyscy lubimy podróże, wszyscy mamy młodsze rodzeństwo, wszyscy mieszkamy w bloku itd.)
- w pola podpisane imieniem poszczególnych osób należy wpisać minimum trzy rzeczy, które wyróżniają ją spośród zespołu (np. ktoś lubi górskie wycieczki, a pozostałe osoby wolą morze itd.).

Po zakończeniu jedna osoba przedstawia cechy wspólne i różniące członków danej grupy. Poniżej przykładowy wygląd kartki, w przypadku podziału grupy na zespoły czteroosobowe należy narysować kwadrat lub inny czworokąt, a pozostałą część podzielić na cztery obszary.





KTO TAK JAK JA... (*) 5–8 min.

Uczniowie siedzą w kole na krzesłach, których jest o jedno mniej niż uczestników zabawy. Jedna osoba stoi na środku i mówi o czymś, co ją opisuje, np. *Kto tak jak ja lubi wycieczki, Kto tak jak ja gra w siatkówkę, Kto tak jak ja nie lubi rano wstawać*. Wszystkie dzieci, które zgadzają się z podanym hasłem, muszą wstać ze swojego krzesła i zająć inne, wolne krzesło. Nie można siadać na krzesłach stojących obok tego, na którym dane dziecko siedziało. Następnie na środku staje uczeń, któremu nie udało się zająć wolnego krzesła. Teraz on mówi coś o sobie, ale nie może powtórzyć tego, o czym już wcześniej mówiły inne dzieci.

PRAWDA CZY FAŁSZ (*) 5–10 min.



długopisy/ołówki, kartki

Uczniowie siedzą w kole. Każdy z nich otrzymuje długopis i niewielką kartkę (np. 1/4 formatu A4), na której zapisuje swoje imię i trzy informacje o sobie: dwie prawdziwe i jedną fałszywą (kolejność nie ma znaczenia). Osoba prowadząca zbiera kartki, losuje i odczytuje głośno zapisane na niej zdania. Zadaniem grupy jest odgadnąć, które zdania są prawdziwe, a które fałszywe.



ZNAJDŹ KOGOŚ KTO... (*) **10-20 min.**

długopisy, kartki wg wzoru

Uczniowie otrzymują kartkę formatu A4 (ewentualnie 1/2 A4) i długopis/ołówek. Chodzą po sali i wyszukują osoby, które spełniają warunek zapisany na kartce, a następnie zapisują ich imiona.

Przykładowy wzór karty:

Lubi lody czekoladowe	Lubi podróżować	Umie pływać
Lubi górskie wycieczki	Jeździł(a) pociągiem	Lubi szpinak
Gra na instrumencie	Lubi zimę	Lubi zwierzęta
Lubi latać samolotem	Urodził(a) się w tym samym miesiącu co TY	Przyjechał(a) do szkoły rowerem/hulajnogą

Blok 1.2. Komunikacja

Po wykonaniu ćwiczeń z tego obszaru istotne jest omówienie każdego z nich ze zwróceniem uwagi na takie kwestie jak:

- Co utrudniało wykonanie zadania?
- Co ułatwiało realizację celu?
- Jak się czuliście podczas komunikacji z innymi, kiedy nie mogliście używać słów?
- Jak się czuliście podczas komunikacji z innymi, kiedy nie mogliście otworzyć oczu?
- Jakie sytuacje mogą prowadzić do konfliktu i co możemy zrobić, aby temu zapobiec?
- Co jest potrzebne, aby odnieść sukces w komunikacji?



W ODPOWIEDNIEJ KOLEJNOŚCI **5–8 min.**

Zadaniem uczniów jest ustawienie się w rzędzie w kolejności zgodnej z dniem i miesiącem urodzenia. Przy realizowaniu tej czynności uczniowie nie mogą rozmawiać. Po wykonaniu zadania każdy po kolei mówi głośno datę swojego urodzenia (dzień i miesiąc), aby sprawdzić, czy zadanie zostało wykonane prawidłowo.

ZBUDUJEMY WIEŻĘ (*) **20–35 min.**

słomki/wykałaczki, plastelina, chrupki kukurydziane, taśma, nożyczki

Zadaniem uczniów, tworzących czteroosobowe zespoły, jest zbudowanie w określonym czasie jak najwyższej, stabilnej wieży z otrzymanych materiałów: słomki/wykałaczki, plastelina, chrupki kukurydziane, taśma, nożyce (każdy zespół otrzymuje dokładnie taki sam zestaw materiałów). Do tego ćwiczenia można również wykorzystać zestawy klocków-słomek/słomek konstrukcyjnych. W trakcie pracy uczniowie mogą wymieniać się materiałami i negocjować warunki pomiędzy grupami, np. wymianę dwóch słomek za kawałek plasteliny.

RYSUJEMY WSPÓLNIE (*) **5–10 min.**

długopisy/ołówki, szaliki/apaszki, kartki wg wzoru

Wersja 1.

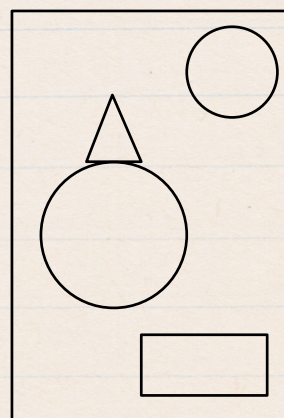
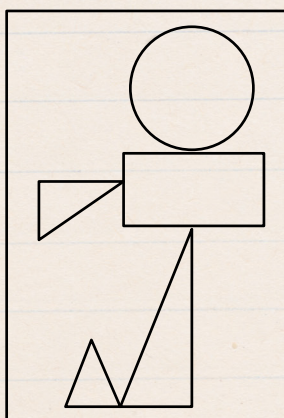
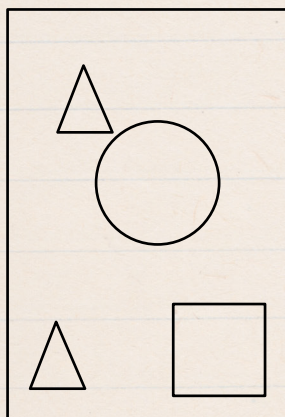
Uczestnicy dobierają się w pary. Następnie dzielą się rolami – jeden uczeń jest osobą A, a drugi B. Osoba A otrzymuje kartkę oraz długopis/ołówek, po czym zamyka oczy (może je również zasłonić apaszką, szalikiem itp.). Osoba B otrzymuje kartkę z przykładowym obrazkiem/wzorem komunikacyjnym. Jej zadaniem jest opowiedzieć osobie A, jak wygląda wzór, tak by mogła go jak najdokładniej narysować na swojej kartce. Po zakończeniu tego etapu następuje zamiana ról. Osoba, która rysuje, nie może zadawać pytań pomocniczych.



Wersja 2.

Wybieramy jedną osobę, której wręczamy przykładowy obrazek/wzór komunikacyjny. Zadaniem tej osoby jest opowiedzenie pozostałym uczestnikom, jak wygląda wzór, tak aby narysowali go na swoich kartkach. Następnie pokazujemy uczestnikom pierwotny wzór.

Przykładowe wzory komunikacyjne:



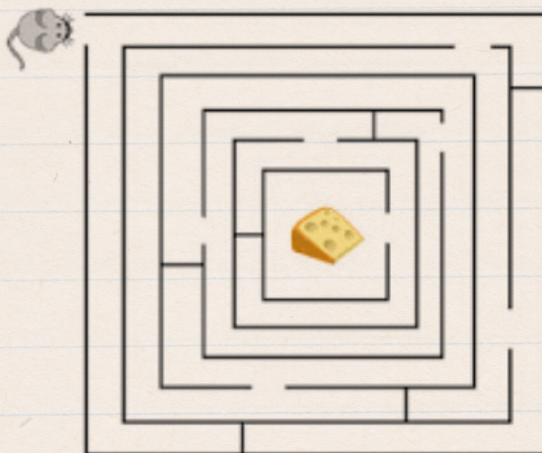
PROSTO DO CELU (*)  **5-8 min.**



ołówki, szaliki/apaszki, kartki z labiryntem

Uczniowie pracują w parach – jeden uczeń jest osobą A, a drugi B. Osoba A otrzymuje kartkę z wydrukowanym labiryntem (format A4) oraz długopis/ołówek, po czym zamyka oczy (może je również zasłonić apaszką, szalikiem itp.). Zadaniem osoby B jest doprowadzenie osoby A do celu. Po wykonaniu tej części uczniowie zamieniają się rolami. Przykładowe labirynty dostępne na stronach: <https://bystredziecko.pl/labirynty-dla-dzieci/>, <https://maluchwdomu.pl/2016/04/10-darmowych-labiryntow-dla-dzieci-do.html>





TAKI SAM (*) 5-10 min.



zestawy identycznych klocków lub figur geometrycznych w różnych kolorach i różnej wielkości

Grupę dzielimy na zespoły trzyosobowe. Osoba A jest obserwatorem, osoba B łącznikiem, a osoba C budowniczym. Każdy zespół otrzymuje dwa identyczne zestawy klocków (typu Lego lub drewnianych), ewentualnie figur geometrycznych w różnych kolorach i różnej wielkości. Prowadzący układa z nich wzór, który widzi wyłącznie osoba A, czyli obserwator. Zadaniem trójki jest skopiowanie zestawu. Obserwator (osoba A) przekazuje informacje o nim łącznikowi (osoba B). On natomiast po otrzymaniu informacji o ułożeniu klocków/figur przekazuje je budowniczemu (osoba C), który na tej podstawie tworzy zestaw. Budowniczy nie może rozmawiać z obserwatorem.

KOMUNIKUJEMY SIĘ W RÓŻNYCH JĘZYKACH 5-10 min.



arkusz papieru dużego rozmiaru, mazaki

Uczniowie pracują w parach. Ich zadaniem jest podanie przykładów ułatwiających komunikację, gdy ludzie porozumiewają się różnymi językami. Następnie



każda z grup podaje swoje pomysły, a jedna osoba (ewentualnie prowadzący) zapisuje je na arkuszu papieru. Każdy sposób komunikacji wymaga omówienia, z dostrzeżeniem jego walet i zalet. Przykładowe rozwiązania to: korzystanie z aplikacji i programów komputerowych, stworzenie słownika najważniejszych pojęć, przygotowanie piktogramów, wspólne oglądanie filmów, wzajemna nauka języka obcego, czytanie książek/tekstów dwujęzycznych.

Blok 1.3. Kreatywność

GDYBYM... (*)  **3–5 min.**



kartki z niedokończonymi zdaniami

Uczniowie siedzą w kręgu. Każdy z nich losuje jedną kartkę z niedokończonym zdaniem, czyta głośno i jednocześnie uzupełnia brakujące informacje.

Przykładowe zdania:

- Gdybym był/a przedmiotem szkolnym, to byłby/byłaby to ..., ponieważ ...
- Gdybym był/a językiem obcym, to byłby to ..., ponieważ ...
- Gdybym był/a pojazdem, to byłby/ byłaby to ..., ponieważ ...
- Gdybym był/a kwiatem, to byłby to/ byłaby ..., ponieważ ...
- Gdybym był/a ptakiem, to byłby to/ byłaby ..., ponieważ ...
- Gdybym był/a mieszkańcem innego kraju, to byłby to/ byłaby ..., ponieważ ...
- Gdybym był/a dniem tygodnia, to byłby/ byłaby ..., ponieważ ...



KTO DA WIĘCEJ **5–10 min.**

długopisy, kartki

Uczniowie indywidualnie lub w parach otrzymują długopis oraz kartkę, na której zapisują ułożone przez siebie słowa z liter składających się na podany im wyraz, np.

PARASOLKA/ OBSERWACJA/ POMARAŃCZA/ LOKOMOTYWA.

Ważne jest, by wcześniej ustalić, czy można układać nazwy własne oraz ile razy można użyć każdej litery występującej w podanym wyrazie. Na zakończenie wszystkie zespoły odczytują swoje propozycje.

KIM JESTEM (*) **10–15 min.**

długopisy, rekwizyty (np. klucze, linijka, wizytówka, ulotki, świeczka, chusteczki itp.)

Prowadzący przygotowuje różne, przypadkowe rekwizyty, które są powszechnie dostępne (np. klucze, linijka, wizytówka, ulotki, świeczka, chusteczki itp.), po czym dzieli grupę na zespoły trzy- lub czteroosobowe, które otrzymują kartkę i długopis. Następnie jedna osoba losuje określoną liczbę rekwizytów (np. 5). Zadaniem każdego zespołu jest stworzenie, na podstawie otrzymanych przedmiotów, opisu osoby (np. podając jej wiek, płeć, zawód, stan cywilny, zainteresowania, wydarzenia z przeszłości itd.), do której te przedmioty należą oraz uzasadnienie swojego wyboru. Po zakończeniu zadania uczniowie przedstawiają swoją postać.



HISTORIA TAJEMNICZEJ POSTACI (*) **30–50 min.**

klej, kartki, nożyce, kolorowe gazety, wycięte wyrazy

Ćwiczenie to może być wykorzystane jako samodzielne, jednak polecamy połączyć je z ćwiczeniem „Kim jestem”. Zadaniem każdej grupy jest stworzenie sensacyjnego artykułu, którego bohaterem jest postać z poprzedniego zadania. Każda grupa, w zależności od wieku uczestników, otrzymuje:

- klej, kartkę, kopertę z przypadkowymi wyrazami, które należy wykorzystać do przygotowania tekstu (propozycja dla młodszych dzieci),
- klej, nożyce, arkusz papieru, kolorowe gazety, z których członkowie grupy samodzielnie wybierają i wycinają wyrazy oraz ilustracje, a następnie układają z nich zdania tekstu. Proponujemy trzy poziomy trudności tego ćwiczenia w zależności od wieku uczestników: (1) uczniowie mogą dopisywać wyrazy; (2) mogą tworzyć wyrazy również z pojedynczych liter; (3) tekst powstaje tylko na bazie materiałów wyciętych z gazet.

GWIEZDNE KONSTELACJE **5–10 min.**

kartki, kredki

Każdy z uczniów otrzymuje kredki oraz kartkę formatu A4, na której rysuje kolorowe kropki, w dowolnej konfiguracji. Następnie uczestnicy starają się w tych rozrzuconych kropkach dostrzec gwiazdną postać i tworzą ją, łącząc odpowiednie kropki. Kolorują ją i nadają imię. Później metodą wędrujących kartek wymyślają historię danej postaci. Autor pracy zapisuje pierwsze zdanie na odwrocie kartki, następnie na znak osoby prowadzącej przekazuje ją osobie siedzącej po prawej stronie, która dopisuje kolejne zdanie. Kiedy kartka dotrze do autora dopisuje on ostatnie zdanie jako zakończenie, po czym chętne osoby odczytują swoje prace na forum.



OTO JA **5–10 min.**

kartki, kredki

Każdy z uczniów stara się dopisać do pierwszych liter swojego imienia słowo opisujące osobę, np. KAMIL:

K – kapryśny

A – ambitny

M – miły

I – inteligentny

L – lojalny

ŁAŃCUCH SKOJARZEŃ **5–10 min.**

kartki, kredki

Uczniowie pracują indywidualnie lub w parach. Ich zadaniem jest stworzenie łańcucha skojarzeń od podanego przez prowadzącego słowa, np. LATO, PRZYJACIEL, MYSZ itp. Ćwiczenie kończymy, gdy każdy zespół ułoży wskazaną wcześniej liczbę skojarzeń (np. 10, 15). W wersji przeznaczonej dla starszych uczniów można zaznaczyć, że ostatnie słowo łańcucha skojarzeniowego powinno łączyć się z pierwszym.

DLACZEGO? **5–10 min.**

Uczniowie indywidualnie lub w grupach zastanawiają się nad przyczynami pewnych hipotetycznych wydarzeń np.

Wersja 1. (dla młodszych dzieci)

Bawisz się z kolegą/koleżanką, nagle on/a wychodzi z pokoju.

Wchodzisz do swojej sali, a w niej jest inna klasa.

Oglądasz ulubioną bajkę, a nagle telewizor przestaje działać.



Przychodzisz do szkoły i okazuje się, że nie masz butelki, którą rano pakowałeś/aś do plecaka.

Wersja 2. (dla starszych uczniów)

Idziesz ulicą, nagle podchodzi do ciebie młody mężczyzna i wręcza ci banknot stużłotowy.

Fabryka produkująca choinki zwalnia wszystkich swoich pracowników.

Płyniesz statkiem, nagle kapitan ogłasza alarm.

Jedziesz rowerem, nagle na ścieżkę wybiega kobieta i zaczyna biec w twoim kierunku.

Robisz zakupy w supermarkecie, a przy kasie orientujesz się, że w wózku są rzeczy, których nie zamierzałeś/aś kupić.

SKOJARZENIA



5–8 min.



długopisy/ołówki, kartki

Uczniowie indywidualnie lub w parach układają, a następnie odczytują, jak najwięcej skojarzeń do podanych słów, np.:

Kubek –

Książka –

Pokój –

Kiwi –

Fotel –

Las –



Załącznik 8.

II moduł szkoleniowy

Mentoring rówieśniczy

Drugi moduł szkoleniowy ukazuje mentoring rówieśniczy jako metodę wsparcia społecznego wobec uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach.

Szkolenie z tego zakresu ma na celu:

- zapoznanie uczniów z teoretycznymi założeniami mentoringu rówieśniczego, a także jego praktycznym zastosowaniem w szkole,
- zrozumienie specyfiki relacji mentoringowej,
- wyeksponowanie roli wolontariatu oraz mentoringu,
- kształtowanie postawy prospołecznej.

Moduł ten został podzielony na **3 bloki tematyczne**:

- **Istota mentoringu rówieśniczego w oparciu o wolontariat.**
- **Specyfika relacji mentoringowej.**
- **Program Razem Rażniej na rzecz uczniów z doświadczeniem migracji w szkole.**

Sugerujemy, by na każdy blok tematyczny przeznaczyć 2 × 45 minut (co najmniej 45 min.), czas ten należy jednak dostosować do grupy wiekowej i możliwości organizacyjnych.



Blok 2.1. Istota mentoringu rówieśniczego w oparciu o wolontariat

WOŁONTARIAT VS. MENTORING – SKOJARZENIA (*) 5–10 min.



kartka z napisem WOŁONTARIAT, kartka z napisem MENTORING, mazaki

Koordynator programu dzieli uczniów na dwie grupy. Jedna grupa otrzymuje kartkę z napisem WOŁONTARIAT, a druga z napisem MENTORING, obie grupy mają do dyspozycji mazaki. Każda grupa, pracując metodą burzy mózgów, szuka tylu skojarzeń z wolontariatem i mentoringiem, ile to możliwe. Po kilku minutach następuje prezentacja skojarzeń i wypracowanie wspólnych definicji obu terminów, po czym wszyscy wspólnie zastanawiają się, czy wolontariat i mentoring to synonimy.

MENTORING RÓWIEŚNICZY – DEFINICJA I ZASTOSOWANIE (*) 15–20 min.



kartki z napisami: uczeń z niepełnosprawnością, uczeń z doświadczeniem migracji, uczeń z placówki opiekuńczo-wychowawczej, długopisy

Uczestnicy szkolenia wspólnie zastanawiają się, czym jest mentoring rówieśniczy i próbują wypracować wspólną definicję. Następnie opiekun programu dokonuje podziału uczestników na 3 grupy i wręcza każdej z nich jedną z karteczek: a) uczeń z niepełnosprawnością, b) uczeń z doświadczeniem migracji, c) uczeń z placówki opiekuńczo-wychowawczej. Zadaniem każdej grupy jest przeprowadzenie dyskusji o tym, w jaki sposób można wesprzeć danego ucznia za pomocą mentoringu rówieśniczego w szkole. Następnie każdy zespół prezentuje efekty swojej pracy, po czym rozpoczyna się dyskusja o tym, jakie inne grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą zostać objęte wsparciem mentoringowym w szkole.



Blok 2.2. Specyfika relacji mentoringowej

RELACJA MENTORINGOWA (*) 5–10 min.



kartki samoprzylepne

Opiekun zapisuje na tablicy hasło RELACJA MENTORINGOWA, po czym wręcza uczniom karteczki samoprzylepne z prośbą o zapisanie na nich skojarzeń związanych tym hasłem. Uczniowie przyklejają kartki na tablicy i następuje omówienie tego, czym jest relacja mentoringowa oraz kto i co się na nią składa (mentor, podopieczny, czas, zaangażowanie, cele itd.).

DOBRY MENTOR (*) 15–20 min.



sylwetka mentora z papieru, mazaki

Opiekun przygotowuje sylwetkę człowieka o rzeczywistych rozmiarach i prosi uczniów o przypisanie mu cech, jakimi ich zdaniem powinien odznaczać się dobry mentor. Następnie uczestnicy szkolenia prezentują swojego mentora, po czym wspólnie zastanawiają się, w jakie role wchodzi mentor (opiekun, przewodnik, nauczyciel, przyjaciel itd.).

MÓJ MENTOR 3–5 min.

Opiekun prosi, by każdy zastanowił się przez chwilę nad tym, czy ma/ miał w swoim życiu osobę, która jest/była dla niego mentorem, a jeśli tak co sprawia/sprawiło, że nim jest/był. Osoby chętne opowiadają o swoich mentorach.

JA JAKO MENTOR (*) 10–15 min.



kartki, długopisy/mazaki

Każdy uczeń otrzymuje kartkę, na której z jednej strony wypisuje swoje cechy, które jego zdaniem świadczą o tym, że może być dobrym mentorem, z drugiej



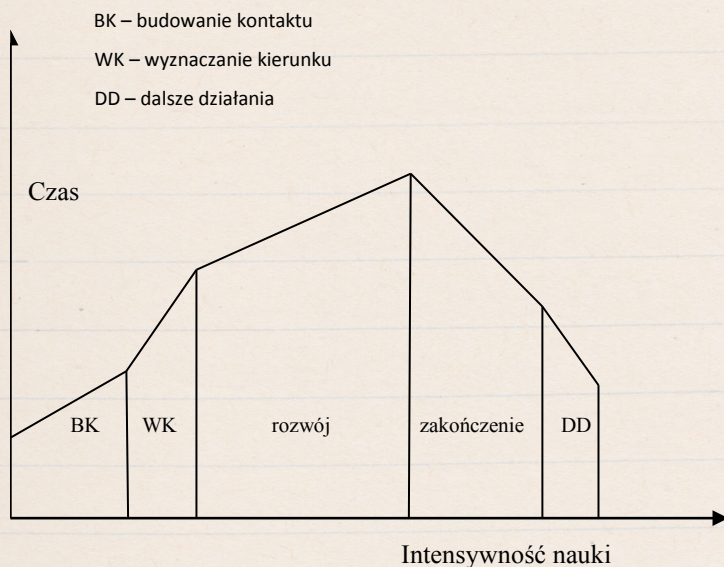
zaś cechy, które mogą stanowić trudność w relacji mentoringowej. Następnie uczniowie wraz z opiekunem analizują cechy każdego kandydata na mentora, zastanawiając się, co można zrobić, by popracować nad cechami, które mogą stanowić trudność w relacji.

FAZY RELACJI MENTORINGOWEJ – SCHEMAT (*) 5–10 min.



schemat relacji mentoringowej, kartki z napisami: budowanie kontaktu, wyznaczanie kierunku, rozwój, zakończenie i dalsze działania

Uczestnicy szkolenia podzieleni na mniejsze grupy otrzymują schemat relacji mentoringowej, który należy uzupełnić, wpisując w odpowiednie miejsca fazy relacji: budowanie kontaktu, wyznaczanie kierunku, rozwój, zakończenie i dalsze działania. Następnie wspólnie zastanawiają się, na czym polegają poszczególne fazy relacji.



BUDOWANIE RELACJI – BAZA INSPIRACJI **5–10 min.**

papier

Uczniowie zbierają pomysły na budowanie relacji z podopiecznym. Wszystkie pomysły są zapisywane na dużym arkuszu papieru, tworząc „bazę inspiracji”, którą następnie opiekun programu udostępni wszystkim uczestnikom.

CZYNNIKI WARUNKUJĄCE JAKOŚĆ RELACJI MENTORINGOWEJ –**POSTER** **10–15 min.**

duży arkusz papieru, mazaki

Uczestnicy szkolenia zastanawiają się nad tym, jakie czynniki mają wpływ na prawidłową relację mentoringową i wykonują wspólny plakat, na którym w formie graficznej przedstawiają wszystkie kluczowe ich zdaniem elementy (czas, zaangażowanie, dobrowolność, wsparcie itd.)

Następnie koordynator nawiązuje do czynników warunkujących jakość relacji mentoringowej opisanych w podrozdziale 1.5.

Blok 2.3. Program Razem Raźniej na rzecz uczniów z doświadczeniem migracji w szkole**CELE I ZASADY PROGRAMU** **10–15 min.**

Koordynator prezentuje uczniom cele i zasady programu, opisane w podrozdziale 2.1., które są na bieżąco omawiane z uczestnikami szkolenia, tak aby nie było żadnych niejasności czy wątpliwości na ten temat. Uczniowie mają możliwość dopytania o wszelkie szczegóły dotyczące funkcjonowania programu.



UCZEŃ Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI W SZKOLE **10–15 min.**

kartki, mazaki

Nauczyciel dokonuje podziału uczniów na dwie grupy. Jedną prosi o wypisanie trudności, jakich doświadczyć może uczeń cudzoziemski w polskiej szkole, drugą o wypisanie pomysłów na wsparcie takiego ucznia w szkole. Następnie pierwsza grupa prezentuje trudności, a druga szuka wśród swoich pomysłów propozycji wsparcia w tym zakresie.

ZADANIA W PROGRAMIE RAZEM RAŻNIEJ **5–10 min.**

kartki, długopisy

Uczniowie w parach lub grupach zastanawiają się, jakie zadania i obowiązki będą mieć jako mentorzy. Po omówieniu wszystkich zadań nauczyciel prosi o przedstawienie pomysłów na urozmaicenie spotkań z podopiecznymi.



Załącznik 9.

III moduł szkoleniowy**Edukacja międzykulturowa – inni, a jednak tacy sami**

Proponowane w tym module tematycznym ćwiczenia są wstępem do rozmowy na temat tolerancji i wrażliwości, a ich celem jest:

- zrozumienie terminów migrant i uchodźca,
- przybliżenie sytuacji szkolnej ucznia z doświadczeniem migracji,
- budowanie otwartości na różnorodność,
- zrozumienie różnic pomiędzy różnymi grupami społecznymi,
- zapobieganie dyskryminacji i zachowaniom przemocowym,
- kształtowanie umiejętności dostrzegania dobrych stron każdego człowieka,
- wdrażanie do współpracy z przedstawicielami innych kultur/grup społecznych.

Na moduł ten składają się **3 bloki tematyczne:**

- **Otwartość na Innego.**
- **Migrant a uchodźca.**
- **Uczeń z doświadczeniem migracji w szkole.**

Na zakończenie każdego ćwiczenia warto zapytać uczniów:

Jak się czuliście, wykonując to ćwiczenie?

Jakie jest jego przesłanie?

Co się dzieje z osobą, która słyszy coś miłego na swój temat?

O jakich różnicach mówimy bez trudności, a o których trudno nam mówić?

Co każdy z nas może zrobić, aby inni czuli się dobrze w naszej obecności?

Co możemy zrobić, aby zmniejszyć ryzyko odrzucenia?



Blok 3.1. Otwartość na Innego

PODOBIENSTWA I RÓŻNICE (*) 8–10 min.



dwa kłębki włóczki w różnych kolorach

Dzieci siedzą w kręgu. Jedno dziecko dostaje dwa kłębki włóczki w różnych kolorach (np. biały i niebieski). Trzymając białą końcówkę włóczki przekazuje ją innemu uczestnikowi, kończąc zdanie: *Jestem podobny/a do ciebie, bo...*

Następnie w ten sam sposób podaje innemu uczniowi niebieską włóczkę i mówi: *Różnię się od ciebie, bo...* Z kolei dziecko, które trzyma białą włóczkę, przekazuje ją innemu, kończąc zdanie: *Jestem podobny/a do ciebie, bo...*, a to, które ma niebieską włóczkę, przekazuje ją innemu, mówiąc: *Różnię się od ciebie, bo...* Zabawa trwa do momentu, aż powstanie dwukolorowa sieć łącząca uczestników. Prowadzący podsumowuje ćwiczenie, zwracając uwagę, że podobieństwa i różnice nas łączą.

TY W MOICH OCZACH (*) 8–10 min.



taśma, nożyce, kartki

Wersja 1.

Uczniowie otrzymują długopisy i puste kartki (mogą z nich metodą wrywania stworzyć postać człowieka). Przyklejają je za pomocą taśmy na plecach.

Podczas ćwiczenia uczniowie chodzą po sali i zapisują na plecach kolegi/koleżanki jego/jej cechy pozytywne. Zabawa kończy się, gdy każdy napisze coś na kartce każdej osoby.

Wersja 2. (*) 5–10 min.



kolorowe karteczki, długopisy

Uczniowie otrzymują po trzy kolorowe karteczki, które podpisują swoim



imieniem. Następnie wrzucają je do pojemnika i mieszają. Każdy z uczniów losuje trzy kartoniki (jeśli wylosuje ze swoim imieniem, losuje ponownie) i wpisuje na każdej karteczce coś pozytywnego o jej adresacie. Na koniec trafiają one do właściciela.

WIĘCEJ NAS ŁĄCZY, NIŻ DZIELI (*) 15–20 min.



długopisy/ołówki, kartki A3

Uczniowie siadają w grupach trzy- i czteroosobowych. Każda z grup otrzymuje kartkę formatu A3. Uczniowie rysują kwiat składający się ze środka, płatków (tyłu, ile osób liczy grupa), łodygi i liści. Każdy podpisuje jeden płatek swoim imieniem i wpisuje na nim tylko to, co wyróżnia go od pozostałych, coś, co jest charakterystyczne tylko dla niego. W środku kwiatka uczniowie wypisują te rzeczy, które łączą wszystkich. Na listkach każda grupa zapisuje skojarzenia do słowa tolerancja lub akceptacja, ewentualnie hasło promujące tolerancję.

Blok 3.2. Migrant a uchodźca

MIGRACJE 5–10 min.

Nauczyciel czyta uczniom krótkie biografie kilku osób:

- Maria jest 19-letnią studentką z Hiszpanii, przyjechała do Polski w ramach programu Erasmus+. Maria bardzo lubi się uczyć i podróżować, gdyż – jak sama mówi – podróże kształcą.
- Dmytro ma 7 lat i przyjechał do Polski z mamą zaraz po wybuchu wojny w jego ojczyźnie – Ukrainie, gdyż jego dom został zniszczony. Chłopiec w tym roku pójdzie do pierwszej klasy w polskiej szkole.



■ Marek jest ojcem 5 dzieci. Z zawodu jest wykwalifikowanym hydraulikiem, jednak w Polsce nie jest w stanie zarobić na utrzymanie swojej rodziny, dlatego wyjechał do pracy w Holandii.

■ Janina i Stefan są emerytowanymi księgowymi, ich jedyna córka od dawna mieszka w słonecznej Grecji. Postanowili więc sprzedać swoje mieszkanie w Polsce i przeprowadzić się do Grecji, by tam spędzić resztę życia.

Po odczytaniu tekstu pyta: Co łączy bohaterów tych historii? Następnie rozpoczyna dyskusję z uczniami o różnych rodzajach migracji (edukacyjna, polityczna, ekonomiczna, turystyczna). W zależności od grupy wiekowej można porozmawiać o różnych rodzajach migracji, opierając się na takich kryteriach jak: przyczyny, zasięg, czas trwania, kierunek, stopień dobrowolności itd.

Warto skorzystać z platformy: <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/D10e2ylE1>

MIGRANT = UCHODŹCA?  **10–15 min.**



kartki i długopisy

Koordynator dokonuje podziału uczniów na dwie grupy. Pierwszą grupę prosi o opracowanie definicji słowa „migrant”, drugą zaś o definicję terminu „uchodźca”. Następnie grupy prezentują swoje definicje i dyskutują o tym, czy terminy te są synonimami. Nauczyciel podsumowuje i wyjaśnia oba terminy³, jeśli uczniowie mieli z tym problem. Konkluduje stwierdzeniem, że każdy uchodźca jest migrantem, ale nie każdy migrant jest uchodźcą.

3 Wyjaśnienia terminów znajdują się z Słowniczku.



FAZY STAWANIA SIĘ UCHODŹCĄ **15–20 min.****Wersja 1. (dla starszych uczniów):**

Uczniowie siedzą w kręgu. Nauczyciel zapisuje na tablicy hasła takie jak:

WOJSKO, GRANICA, STRACH, WOJNA, UCIECZKA, AZYL, SZANSA, PASZPORT, PRZEŚLADOWANIE, OCHRONA, POWRÓT, RODZINA, POKÓJ (najlepiej zapisać tyle słów, ilu uczniów mamy w grupie).

Następnie proponuje stworzenie historii, której bohaterem będzie 10-letni uchodźca z Syrii – Malik. Każdy uczeń będzie miał za zadanie dodać do historii zdanie, wykorzystując jedno słowo z tablicy. Nauczyciel podaje pierwsze zdanie: *Malik – 10-letni chłopiec żył sobie spokojnie ze swoją RODZINĄ w Aleppo.* Uczeń siedzący po prawej stronie dodaje swoje zdanie, kolejny uczeń następne. Historia kończy się, gdy Malik szczęśliwie powróci do rodzinnego Aleppo, w którym skończyła się WOJNA i panuje POKÓJ. Po zakończeniu historii koordynator programu omawia fazy stawania się uchodźcą (faza przedemigracyjna, ucieczka, dotarcie do kraju pierwszego azylu, osiedlenie się w nowym kraju, faza repatriacyjna – powrót). Następnie inicjuje dyskusję o tym, co przeżywa i jak czuje się Malik w kolejnych fazach.

Wersja 2. (dla młodszych uczniów)

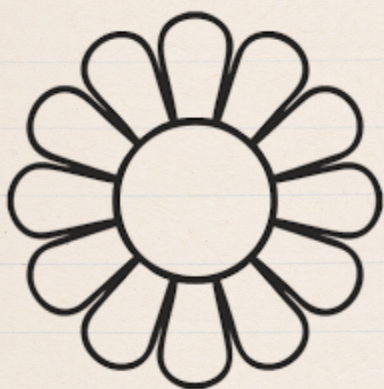
Nauczyciel sam opowiada historię Malika, zwracając uwagę na poszczególne fazy stawania się uchodźcą. Następnie inicjuje dyskusję jak w wersji 1.



Blok 3.3. Uczeń z doświadczeniem migracji w szkole**NOWY UCZEŃ (*)** **8–10 min.**

wycięte płatki kwiatka (tyle, ilu uczniów lub więcej)

Opiekun programu prosi, by kandydaci na mentorów wyobrazili sobie, że stanowią jedną klasę. Okazuje się, że wkrótce do ich klasy ma dołączyć nowy uczeń – uchodźca z Ukrainy. Wiedzą o nim tylko tyle, że ma na imię Artem. Nauczyciel prosi uczniów, by przywitali nowego ucznia kwiatkiem, w którym na poszczególnych płatkach zapiszą swoje pomysły na to, co mogą zrobić, by Artem poczuł się w nowej klasie miło i sympatycznie. Opiekun wycina płatki i wręcza po jednym lub dwa płatki każdemu uczniowi do zapisania swojego pomysłu, a następnie każdy uczeń przykleja swój płatek na kartkę, tworząc piękny kwiat powitalny.

**SZNURKI (*)** **3–5 min.**

sznurki (tyle, ilu jest uczniów)

Uczniowie stoją w kręgu. Do każdego z nich podchodzi nauczyciel, który trzyma sznurki w ręku. Sznurki powinny się wyraźnie różnić wielkością, grubością, kolorem itp. Uczniowie wyciągają po jednym, a następnie znajdują osobę, która



wyciągnęła taki sam sznurek. Niektóre sznurki nie mają pary, w związku z tym część uczniów znajduje parę, a niektórzy nie.

JAK SIĘ CZUJESZ, GDY CZEGOŚ NIE ROZUMIESZ⁴ **10–15 min.**

Prowadzący na początku zajęć odnosi się do doświadczeń uczniów (praca z całą grupą). Pyta ich o sytuacje z życia, w których nie rozumieli osób przebywających w ich otoczeniu. Po krótkim wprowadzeniu nauczyciel dzieli klasę na 2 lub 3 grupy i mówi, że wezmą udział w pewnym eksperymencie. Kilku ochotników z pierwszej grupy (2–3) opuści klasę, aby reszta grupy mogła ustalić temat rozmowy i słowa-klucze. Pozostałe dwie grupy są obserwatorami i nie mogą ingerować w przebieg zabawy. Na przykład, jeśli grupa chce rozmawiać o meczu piłkarskim, musi zastąpić słowa związane ze sportem słowami z innej dziedziny. W tym przypadku posłużymy się pojęciami związanymi z kuchnią. Teraz zamiast boiska mamy kuchnię, zamiast bramkarza – kucharza, piłka może stać się garnkiem itd. Zadaniem ochotników jest włączenie się, po powrocie do sali, w rozmowę. Zwykle po jakimś czasie orientują się, że grupa rozmawia o czymś innym, niż im się wydawało. O końcu gry powinien zdecydować nauczyciel. Może to być np. wyznaczony wcześniej czas, moment włączenia się ochotników do dyskusji, brak chęci kontynuowania zabawy czy chwila rozpoznania przez ochotników prawdziwego tematu rozmowy. Zadaniem jednej z osób jest wyjawienie zasad rozmowy na koniec zabawy.

4 Czerniejewska, I., Marek, A. (2010). *Uchodźca w mojej klasie*. Stowarzyszenie Vox Humana.



KARTKA **3–5 min.**

kartki

Każdy uczeń otrzymuje kartkę, którą ma zgnieść, podeptać, zniszczyć, jednak nie może jej porwać. Następnie prowadzący prosi, by uczniowie postarali się ją rozłożyć, wyprostować zagięcia itd. Jednocześnie uczniowie przepraszają za swoje postępowanie i dokonane zniszczenie. Mimo starań, po wyprostowaniu kartki, nadal widoczne są na niej zgniecenia, ślady deptania, uczniowie nie mają możliwości przywrócić kartki do stanu pierwotnego. Kartka ta może symbolizować człowieka odrzuconego, nieakceptowanego przez innych, cierpiącego z powodu braku tolerancji. Pomimo przeprosin, próby naprawienia wyrządzonej szkody ślady zostają na zawsze, choć z czasem mogą być mniej widoczne.

SŁOWA MAJĄ ZNACZENIE (*) **10–15 min.**

papierowa sylwetka człowieka w rozmiarze rzeczywistym, taśma, nożyce

Do wykonania tego zadania potrzebna jest przygotowana wcześniej papierowa sylwetka człowieka w rozmiarze rzeczywistym. Aby uniknąć skojarzeń z jakąkolwiek osobą z grupy, ważne jest przygotowanie jej przed zajęciami. Uczniowie siedzą w kręgu, a prowadzący przedstawia im nowego kolegę z klasy o imieniu Greenie. Przypomina, że niektórzy uczniowie mają trudności z integracją, ponieważ wchodzi do grupy, w której inni się już znają, a niektórzy od razu zakładają, że nie polubią nowego ucznia, od razu go odrzucają, izolują. Prosi uczniów, aby wyobrazili sobie, że nowy kolega wchodzi do klasy, w której jest nieprzychylnie nastawienie do jego osoby. Następnie prosi uczniów, aby powiedzieli do niego coś niemiłego. Za każdym razem, gdy uczestnicy powiedzą coś przykrego, prowadzący odrywa duży kawałek ciała Greenie i wręcza go osobie, która wypowiedziała komentarz. Następnie prosi, aby każdy z tych



uczniów podszedł, przykleił taśmą oderwany fragment postaci i postarał się przeprosić za niemiłe słowa, które wypowiedział. Kiedy postać zostanie sklejona, nie będzie wyglądać tak samo jak na początku lekcji. Człowiek został zraniony i żadne zachowanie nie naprawi w pełni wyrządzonych krzywd.



Załącznik 10.

Literatura przydatna do przygotowania szkoleń dla mentorów

- Bardijewska, L. (2016). *Kot Karima i obrazki*. Wydawnictwo Literatura.
- Białek, K. (red.). (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bocheńska-Włostowska, K. (2009). *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bohosiewicz, M., Czerniejewska, I., Halik, T., Jurewicz, J., Kornacki, P., Kuspys, P., Marek, A. (2010). *Imigranci w mojej klasie*. Stowarzyszenie Vox Humana.
- Bowkett, S. (2000). *Wyobraź sobie, że...: ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*. WSiP.
- Butarewicz, A., Potoniec, K. (2013). *Mentoring Rówieśniczy w szkole. Od teorii do praktycznego zastosowania wobec uczniów cudzoziemskich*. Fundacja Edukacji i Twórczości.
- Butarewicz-Głowacka, A. (2021). *Mentoring jako metoda wsparcia społecznego. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Czerniejewska, I., Marek, A. (2010). *Uchodźca w mojej klasie*. Stowarzyszenie Vox Humana.
- Fleming, I., Fritz, J. (1999). *Zabawy na współpracę w domu, w przedszkolu i w szkole*. Wydawnictwo „Jedność”.
- Fuchs, B. (2009). *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie*. Wydawnictwo „Jedność”.
- Gawryluk, B. (2016). *Teraz tu jest nasz dom*. Wydawnictwo Literatura.
- Janiszewski, B. (b.d.). *Gdzie jest Kuki?* Pobrano 11.07.2024 z <https://>



bajkipolskoukrainskie.zaczytani.org/wp-content/uploads/Gdzie-jest-Kuki-PL.pdf

- Janiszewski, B. (b.d.). *Najlepszy przyjaciel*. Pobrano 11.07.2024 z <https://bajkipolskoukrainskie.zaczytani.org/wp-content/uploads/Najlepszy-Przyjaciel-PL.pdf>
- Kostrzyński, R., Kosowicz, A., Włodarczyk, A., Rogowska, L. (2017). *Bajki z krajów uchodźców. Scenariusze lekcyjne dla nauczycieli. Przedstawicielstwo w Polsce Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR)*.
- Koszewska, K. (red.). (2011). *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*. CODN. <https://ore.edu.pl/2015/04/zrozumiec-innych-czyli-jak-uczyc-o-uchodzcach/>
- Kozdroń, A. (2014). *Scenariusze zajęć i zabaw dla wychowawców, pedagogów, animatorów kultury i rodziców*. Difin.
- Kuszak, K., Zagórski, M., Sadowska, K., Płocka, M. (b.d.). *Mądre bajki z całego świata. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i rocznego przygotowania przedszkolnego*. Kulczyk Foundation. (książka + audiobook).
- Markowska-Manista, U., Górak-Sosnowska, K. (2022), *Jak rozmawiać o migracjach?*. <https://globalna.ceo.org.pl/material/jak-rozmawiac-o-migracjach/?fbclid=IwAR1jWKpzBmuhUbfFTj8tI7wAPnzeOwE2MdPcuMBKRXDHpViVZoSwrlswAi4>
- Markowska-Manista, U. (2023). *Specyfika pracy z uczniami z doświadczeniem wymuszonej migracji – wsparcie w zakresie potrzeb emocjonalnych*. <https://biblioteka.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2023/02/Specyfika-pracy-z-uczniemi-z-doswiadczeniem-wymuszonej-migracji.pdf>
- Markowska-Manista, U. (2023). *Jak tłumaczyć uczniom tematykę wojny*,



- migracji uchodźstwa?*. <https://biblioteka.ceo.org.pl/jak-tlumaczyc-uczniom-problematyke-wojny-migracji-i-uchodzstwa/>
- Mikołajewski, J. (2016). *Wędrówka Nabu*. Austeria.
 - Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.). (2011). *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku. Universitas Bialostocensis.
 - Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.). (2015). *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*. Fundacja DIALOG.
 - Niewola, D. (2013). *Zabawy integracyjne i nie tylko*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
 - Niziołek, K., Poczykowski, R. (red.). (2008). *Historia, pamięć, tolerancja. Nauczanie o wielokulturowości i lokalnej historii*. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku. Universitas Bialostocensis.
 - Nowak, E. (2016). *Kot, który zgubił dom*. Wydawnictwo Literatura.
 - Piątkowska, R. (2016). *Hebanowe serce*. Wydawnictwo Literatura.
 - Piątkowska, R. (2018). *Która to Malala?*. Wydawnictwo Literatura.
 - Plummer, D. M. (2010). *Jak kształtować umiejętności społeczne: gry i zabawy grupowe dla dzieci od lat pięciu do jedenastu*. Fraszka Edukacyjna.
 - Sottys, A., Radwańska, A. (2022). *Godziny wychowawcze z nastolatkami. Scenariusze zajęć*. Difin.
 - Staniecka, Z. (2011). *Basia i kolega z Haiti*. Wydawnictwo Literatura.
 - Szczepanik, A., Cruz-Kąciak, A. (2019). *Cały świat w naszej klasie*. Fundacja Polskie Forum Migracyjne. <https://forummigracyjne.org/wp-content/uploads/2019/12/1879.pdf>
 - Szmidt, K. J. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Helion.



- Uszyńska-Jarmoc, J. (2005). *Podróże, skarby, przygoda: podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I-III*. Trans Humana.
- Vopel, K. (2009). *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży* (cz. 1-4). Wydawnictwo „Jedność”.
- Witek, R. (2022). *Chłopiec z Lampedusy*. Wydawnictwo Literatura.
- *Żyrafa na rowerze* (b.d). Pobrano 11.07.2024 z https://www.globalna.edu.pl/pliki/scenariusz_zyrafa_na_rowerze.pdf



Recenzowana praca, składająca się z dwóch części, obejmuje bardzo istotne i niezmiennie wartościowe obecnie wyzwanie, dlatego byłoby dobrze, żeby została odebrana oraz interpretowana przez różne grupy odbiorców jak najlepiej. Autorki podjęły bardzo duży wysiłek, aby przygotować użyteczną dla szkolnej praktyki publikację (...).

Za opublikowaniem materiałów przemawia ich wartość poznawcza i metodyczno-praktyczna.

Książka ta jest przykładem możliwości zarówno owocnej współpracy w dziedzinie wykorzystania teorii mentoringu na rzecz jego praktycznego wdrażania, jak i opracowania wartościowego źródła informacji dla praktyków pracujących w szkole coraz bardziej kulturowo zróżnicowanej. Chciałabym podkreślić dobrą znajomość praktyki i różnorodność prezentowanej literatury przedmiotu z zakresu edukacji w sytuacji wielokulturowości i mentoringu.

Na uwagę zasługuje też umiejętność doboru materiałów tematycznych i podzielenie się przez Autorki ważnym programem mentoringu, który może być istotną praktyką wspierającą współpracę uczniów i nauczycieli w wielokulturowych klasach polskiej szkoły.

Z recenzji dr Urszuli Markowskiej-Manisty (Uniwersytet Warszawski, Laboratorium Badań nad Różnorodnością UW)

