



WSPÓLNIE UCZYMY SIĘ NASZYCH ŚWIATÓW

PODRĘCZNIK DZIAŁAŃ PILOTAŻOWYCH

Zespół polski w projekcie NEW ABC

Urszula Majcher-Legawiec
Dr. Adam Bulandra



**Networking the
Educational World:
Across Boundaries for
Community-building**

Wspólnie Uczymy się Naszych Światów. Podręcznik działań pilotażowych

Tytuł oryginału: *Together we learn our worlds. Pilot action activity handbook*

Wydanie pierwsze

Kwiecień 2024

Autorzy

Urszula Majcher-Legawiec, Adam Bulandra

Redakcja naukowa: dr Jakub Kościółek

Stowarzyszenie INTERKULTURALNI PL

Ul. Lwowska 2a/48

30-548 Kraków

Polska

Redakcja

Elhuyar

Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0)





**Networking the
Educational World:
Across Boundaries for
Community-building**



Interkulturalni PL

SPIS TREŚCI

Projekt NEW ABC w pigułce.....	5
Czym jest współtworzenie?	5
Cele i zadania	6
Jak korzystać z podręcznika?.....	7
CZEŚĆ I: Dlaczego asystentura międzykulturowa?	9
Czy szkoły są gotowe na takie zmiany?	9
Asystent międzykulturowy jako zagubiony klucz do współczesnej edukacji włączającej.....	10
Asystentura międzykulturowa w prawie edukacyjnym	11
CZEŚĆ II: Zaczynamy	12
ROZDZIAŁ 1. Rozwój ram kompetencyjnych i zadaniowych dla asystentów międzykulturowych	12
ROZDZIAŁ 2. Przygotowanie asystentów międzykulturowych do działań	16
CZEŚĆ III: „Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Portofolio językowo-kulturowe”.	
Przewodnik metodyczny.....	18
ROZDZIAŁ 3. Wstęp	18
CZEŚĆ IV: Jak korzystać ze spacerownika	33
ROZDZIAŁ 4. Co znajdziesz na kartach spacerownika?	33
CZEŚĆ V: Ewaluacja, podsumowanie i refleksje jako część pracy ze spacerownikiem	47
Jak zespół badawczy uczył się w pilotażu?	48
Zadania i obowiązki nauczycieli i asystentów międzykulturowych	49

WPROWADZENIE

Projekt NEW ABC w pigułce

NEW ABC to projekt finansowany ze środków programu badań i innowacji Unii Europejskiej: Horizon 2020. Łączy on 13 partnerów z dziewięciu krajów europejskich celem opracowania i wdrożenia dziewięciu działań pilotażowych. Wszystkie działania pilotażowe NEW ABC (angażujące poprzez aktywizację) obejmują dzieci i młodzież posiadającą doświadczenia wynikające z przymusowej lub dobrowolnej migracji, ale także nauczycieli, rodziny, społeczności i innych interesariuszy, zaangażowanych w edukację, jako współtwórców innowacji, które ich upełnomocniają i czynią słyszalnymi.

Jeżeli chcesz dowiedzieć się więcej o projekcie **to jest** link do strony internetowej, gdzie znajdziesz również informacje o innych działaniach pilotażowych:




newabc.eu

Czym jest współtworzenie?

Zanim przedstawimy Ci, Czytelniku działania współtworzone z młodymi ludźmi podczas pilotażu projektu *Wspólnie Uczymy się Naszych Światów*, chcieliśmy w kilku zdaniach przedstawić Ci ideę współtworzenia oraz podstawowe cechy tego procesu.

Współtworzenie to metoda wykorzystywana do rozwijania demokratycznych partnerstw pomiędzy badaczami a zainteresowanymi członkami lokalnych społeczności, polegające na rozwijaniu ich zaangażowania w projektowanie praktyk i rozwiązań dopasowanych do określonego miejscowego kontekstu i jednocześnie odpowiadających na potrzeby społeczności i uczestników, którym mają służyć.

Współtworzenie jest szczególnie skuteczne w inicjowaniu i pogłębianiu zaangażowania i uczestnictwa obywateli w procesie podejmowania decyzji politycznych, ponieważ:

-  czyni użyteczność końcowego rezultatu dla odbiorcy podstawą działania,
-  przywiązuje szczególną wagę do współtworzenia jako praktyki wdrażania działań,
-  obejmuje szersze strategie dzielenia się wiedzą i procesem jej tworzenia od samego początku projektu.

Wszystkie działania przedstawione w niniejszym podręczniku zostały zaplanowane i wdrożone we współpracy z uczniami i rodzicami, dyrektorami szkół oraz badaczami, przy uwzględnieniu perspektywy dzieci i umożliwieniu im wyrażenia swoich marzeń i potrzeb.

Zarówno dorośli, jak i uczniowie mieli okazję zastanowić się nad swoimi rolami społecznymi, pozycją w społeczności, wzajemnymi relacjami oraz podstawami dialogu w celu poszukiwania najlepszych ścieżek do wspólnych wartości i atmosfery zrozumienia, pomimo własnej różnorodności i odmiennych doświadczeń kulturowych. Wszystkie te doświadczenia przetworzone w ramy rekomendacji stanowią fundamenty pod zmianę polityki integracyjnej.






Cele i zadania

Celem opisywanego na łamach tego podręcznika pilotażu w projekcie NEW ABC, przeprowadzonego pod nazwą „*Wspólnie Uczymy się Naszych Światów*” było podkreślenie roli asystentów międzykulturowych oraz ich pośredniczącej relacji z dziećmi, szkołami, lokalnymi społecznościami i innymi interesariuszami, mającej zapewnić skuteczniejsze zakotwiczenie nowoprzybyłych dzieci w miejscu osiedlenia po doświadczeniu migracji.

Innym z celów tego pilotażu było również uzgodnienie standardów zawodowych dla asystentów międzykulturowych uczniów, jako osób pełniących rolę interdyscyplinarnych mediatorów międzykulturowych, pracujących w całościowo postrzeganym środowisku rozwoju dziecka. Wierzymy, że asystenci międzykulturowi w kontekście niezbędnej relacji zaufania z dziećmi, są kluczowym podmiotem w tworzonej modelu efektywnego i trwałego wsparcia instytucjonalnego ich integracji. Ich rola polega na pośredniczeniu między szkołą, nauczycielami, dziećmi, ich rodzinami i rówieśnikami w celu budowania dialogu, wzajemnego zrozumienia, a także rozwijania kompetencji i wrażliwości kulturowej.

Niniejszy pilotaż był także istotny ze względu na zaproponowane podejście nakierowane na budowanie tożsamości dzieci – zarówno lokalnych, jak i migrujących – wokół historii i dziedzictwa regionu, w którym mieszkają. Działania pilotażowe zawarte w tym podręczniku mają pomóc w odnajdywaniu zakotwiczeń dla takiej tożsamości w regionalnym dziedzictwie społeczno-kulturowym (więcej o pojęciu „zakotwiczenia” można przeczytać na stronie 22). Uczestniczące w pilotażu dzieci, wspierane przez asystentów międzykulturowych, były zachęcane do wyrażania artystycznie swoich doświadczeń i zapisywania ich w „Spacerowniku” (patrz strona 32) – będącym w części pamiętnikiem, a w części narzędziem edukacyjnym. Model rozwoju i szkolenia asystentów międzykulturowych także został opisany i przeanalizowany w niniejszym przewodniku. W połączeniu z przykładami z ankiet ewaluacyjnych wypełnianych przez asystentów materiał stanowić będzie podstawę do wysunięcia konkretnych rekomendacji dla polityki edukacyjnej.

Pilotaż został zrealizowany co prawda w Polsce, ale wiele z jego materiałów może być zaadaptowanych w innych kontekstach narodowych i kulturowych. Opracowane tutaj wytyczne w miarę możliwości wyjaśnią wam, w jaki sposób asystentura międzykulturowa może odpowiadać na kluczowe założenia projektu NEW ABC:

-  Jak najskuteczniej spowodować, aby głos lokalnych interesariuszy w systemie edukacji – szczególnie dzieci oraz osób z doświadczeniem migracyjnym – był słyszalny?
-  Jak wytworzyć efektywne synergie pomiędzy lokalnymi grupami docelowymi, interesariuszami a decydentami politycznymi?
-  W jaki sposób sprawdzone oddolne praktyki przenosić na poziom kształtowania polityki edukacyjnej?

Decydując się na wdrożenie tego projektu pilotażowego, planowaliśmy osiągnąć następujące rezultaty:

- naszkicowanie modelu integracji rówieśniczej w polskich szkołach,
- rozwinięcie tutoringu rówieśniczego jako czynnika wspierającego proces włączenia w



kształcenie,

- włączenie asystentów międzykulturowych w środowisko szkolne (AM) oraz wzmocnienie ich pozycji zawodowej i uznania w środowisku edukacyjnym,
- rozwój kompetencji nauczycieli i asystentów międzykulturowych (AM) w procesie integracji uczniów,
- wykorzystanie potencjału miasta (miejsca) jako przestrzeni dla edukacji międzykulturowej, w tym wyznaczanie „wspólnych miejsc” dla różnych kultur i grup,
- budowanie lokalnej (regionalnej) tożsamości i wzmocnianie poczucia przynależności do lokalnej społeczności jako „własnego miejsca” na ziemi,
- tworzenie przestrzeni edukacyjnych dla działań zespołowych, w tym wzmocnianie roli edukacji nieformalnej w procesie integracji.

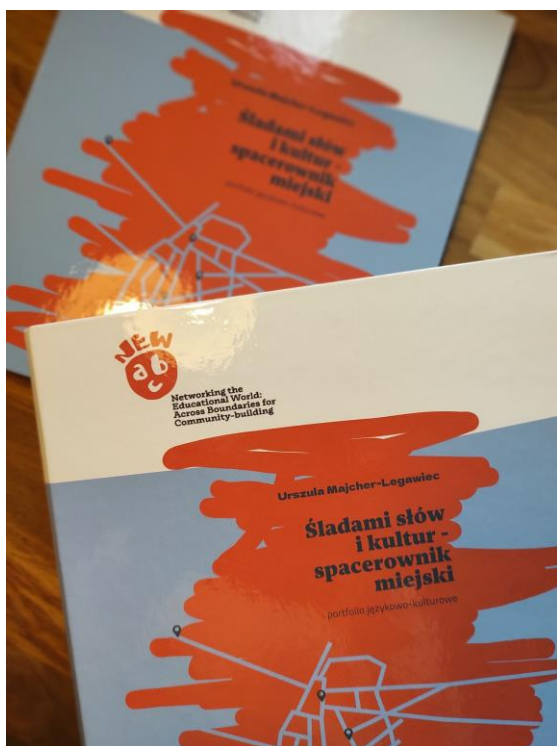
Jak korzystać z podręcznika?

Niniejszy Podręcznik opisuje strukturę i ramy szkoleniowe niezbędne do wyposażenia kandydatów na asystentów międzykulturowych w niezbędną wiedzę potrzebną do skutecznego wspierania procesu integracji w lokalnych, wielokulturowych środowiskach. Pierwsza część Podręcznika wprowadza w temat asystentury międzykulturowej oraz przygotowania szkół na zmiany wynikające z kształtowania się środowiska wielokulturowego. Druga część opisuje ramy kompetencji asystentów międzykulturowych oraz sposób ich przygotowania do pełnienia tej roli. Trzecia część przedstawia koncepcyjne założenia, które leżą u podstaw użycia spacerownika jako narzędzia wspierającego działania edukacyjne z dziećmi. Czwarta część wprowadza owo narzędzie dydaktyczne, zaprojektowane specjalnie na potrzeby opisywanego tutaj pilotażu i koncentruje się na samym spacerowniku oraz możliwościach jego wykorzystania. Narzędzie, które przybrało formę spacerownika, daje każdemu dziecku możliwość rozwijania wyobraźni, zachęca do współpracy rówieśniczej poprzez wspólne zadania, buduje bliższe relacje między dziećmi oraz ułatwia zakorzenienie w miejscach dla nich ważnych. Spacerownik zawiera 43 arkusze zadaniowe przygotowane dla wielojęzycznych i wielokulturowych grup lub klas. Każdy arkusz jest punktem wyjścia do działań integracyjnych, które mogą trwać od kilku godzin do kilku dni. Każdy arkusz opiera się na współpracy i współtworzeniu, aby każdy uczeń mógł włączyć się w ten proces, wnosząc swoje pomysły. Ostatnia, piąta część odnosi się do ewaluacji Twojego pomysłu na program działania w ramach zaproponowanego pilotażu, czyli pozwala Ci ocenić, jak wpłynął on na rozwój asystentury międzykulturowej i poziom wykorzystania spacerownika.

Kim jest asystent/asystentka międzykulturowa?

Asystent międzykulturowy jest osobą zatrudnioną jako asystent nauczyciela w celu wspierania adaptacji nowoprzybyłych dzieci w lokalnych szkołach i społecznościach. Osoby te często dzielą z migrującym dzieckiem wspólne pochodzenie kulturowe oraz język, lecz same są już od dłuższego czasu zakorzenione w lokalnym środowisku (pełny opis znajduje się na stronie 11).





Zajęcia i aktywności z użyciem spacerownika mogą być zrealizowane zarówno w klasie, jak i poza nią, nie mniej rekomendujemy skupienie się na edukacji w przestrzeni lokalnej: spacerach edukacyjnych, grach miejskich czy lekcjach muzealnych. Osadzenie procesu integracji w kontekście kultury kraju przyjmującego wnosi dodatkową wartość dla każdego uczestnika procesu. Zarówno dzieci polskie, jak i cudzoziemskie mają szansę poznawać kulturę kraju, w którym wspólnie się uczą, poprzez jej doświadczanie. Osoby, które przyjechały tu niedawno, mogą wносить własne doświadczenia kulturowe i wzbogacać otoczenie o nowe perspektywy i pomysły. Połączyliśmy integrację z edukacją regionalną i zanurzeniem w kulturę. W wielojęzycznych grupach lub klasach uczestnicy będą mieli szansę poznawać nowe słowa i uczyć się języka. Kluczową rolę w takich zajęciach może odgrywać asystent międzykulturowy, którego obecność da poczucie bezpieczeństwa tym, którzy dopiero rozpoczynają naukę w polskiej szkole.

Spacerownik jest własnością ucznia i stanowi jego portfolio językowo-kulturowe. Doskonale dokumentuje proces zanurzenia w język i kulturę, a także proces budowania relacji. Ma szansę być nie tylko dobrym narzędziem metodycznym, dokumentującym określone etapy edukacji i integracji, lecz także wspianą pamiątką dla każdego uczestnika procesu.



CZĘŚĆ I: Dlaczego asystentura międzykulturowa?

Wyzwania, przed którymi stanęły szkoły w związku z dynamiką zjawisk migracyjnych są dobrze udokumentowane i obejmują istotne zmiany geopolityczne i ekonomiczne, które wywarły znaczący wpływ na sferę kształcenia. W przypadku Polski, gdzie zrealizowano ten pilotaż, najważniejszy wpływ na system edukacji miały: unijny program ruchu bezwizowego dla Ukraińców, kryzys humanitarny w regionie Morza Śródziemnego w latach 2014–2016 (często określane jako kryzys migracyjny lub uchodźczy), Brexit oraz wojna w Ukrainie. Ów wpływ, wynikający z masowego napływu Ukraińców już przybrał realne kształty, jest widoczny w statystykach, natomiast wpływ Brexitu można łatwo sobie wyobrazić, analizując rosnące zjawisko tzw. „powrotów z emigracji”.

Czy szkoły są gotowe na takie zmiany?

Przygotowanie szkół na rosnącą różnorodność kulturowo-językową stanowi jeden z kluczowych warunków równych szans i sukcesu w edukacji. W poszukiwaniu brakującego ogniwa reform systemu edukacji, które umożliwiłoby jednakową widoczność dzieciom z różnych środowisk kulturowych, zwróciliśmy się ku nowej wizji edukacji. W polskim kontekście oznaczało to skierowanie większej uwagi na asystenturę międzykulturową.



W naszym pilotażu przekonanie o szczególnej wartości asystentury międzykulturowej dla skuteczniejszej integracji dzieci migrujących wynikał z długotrwałego doświadczenia badaczy i aktywistów zaangażowanych w reformę systemu edukacji w Polsce. Pierwsze próby świadczenia takich usług pojawiły się w szkołach leżących na terenach gmin, w których zorganizowano ośrodki dla uchodźców lub w innych szkołach, do których uczęszczały dzieci ubiegające się o azyl. Większość z nich potrzebowała nie tylko wsparcia językowego w realizacji zadań szkolnych, lecz także pomocy psychologicznej udzielanej z troską i empatią, szczególnie dzieciom, które mogły doświadczyć traumy lub utraty zaufania do rówieśników i dorosłych wskutek prześladowań w krajach pochodzenia lub na swoim szlaku migracyjnym. Doświadczenia te przysłużyły się następnie szkołom, w których zaczęli się pojawiać nowi uczniowie, przyjeżdżający do Polski w ramach regularnego ruchu migracyjnego i które dostosowywały tamte metody pracy do potrzeb swoich dzieci z migracyjnym doświadczeniem.

Wierzymy, że doświadczenia i wiedza zawarte w niniejszym podręczniku pomogą innym rozszerzać i powielać przykłady naszych działań we własnych społecznościach, aby lepiej odpowiadać na potrzeby integracyjne dzieci. Implementacja tych rozwiązań zawsze musi mieć jednak charakter kontekstowy, ponieważ społeczeństwa i systemy szkolne różnią się w poszczególnych państwach



członkowskich Unii Europejskiej. Uważamy jednak, że zaproponowany model działań daje taką elastyczność.

Asystent międzykulturowy jako zagubiony klucz do współczesnej edukacji włączającej

Asystent międzykulturowy, a właściwie asystentka międzykulturowa - w ten sposób coraz częściej zwyczajowo określamy osobę, która może być zatrudniona w polskim systemie oświaty na stanowisku pomocy nauczyciela. Inne, używane w polskiej szkole określenia tej roli, to na przykład: asystent kulturowy, asystent językowo-kulturowy, asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca. Wydaje się jednak, że najbardziej rozpoznawanym i najlepiej oddającym istotę sprawy określeniem jest właśnie określenie asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa.

W krakowskim środowisku lokalnym osoby, którym leży na sercu dobrostan dzieci w ich środowisku kształcenia widzą w asystencie osobę, która dzieli ze swoimi podopiecznymi dziedzictwo kulturowe, używa tego samego języka, ale jednocześnie jest już silnie zakorzeniona w państwie przyjmującym migrantów, przeżyła proces adaptacji i dzięki temu może pomóc zaaklimatyzować się nowoprzybyłemu dziecku. Proces ten nie jest jednak bezwarunkowy i wymaga od takiej osoby szczególnych umiejętności i kompetencji.

Asystent międzykulturowy w polskiej szkole nie jest:

- o nauczycielem (gdyż jest to stanowisko pedagogiczne, a jego wymagania określone są w przepisach systemu oświaty i regulacjach branżowych - zatrudnienie w oparciu o Kartę Nauczyciela)
- o •nauczycielem wspomagającym (gdyż jest to stanowisko pedagogiczne w szkołach publicznych z oddziałami integracyjnymi jeśli uczęszczają do nich uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone)
- o •asystentem nauczyciela (gdyż jest to stanowisko pomocnicze, a kwalifikacje pedagogiczne do jego sprawowania określa ustawa Prawo oświatowe - zatrudnienie w oparciu o Kodeks pracy).

Asystent międzykulturowy w polskim systemie edukacji jest:

- o pomocą nauczyciela (na stanowisku niepedagogicznym, dla którego wymaga się podstawowego wykształcenia oraz znajomości języka polskiego i ojczystego języka ucznia, który znajduje się pod opieką)
- o pracownikiem samorządowym na stanowisku wspomagającym i asystenckim (nie w korpusie służby cywilnej).

Asystentura międzykulturowa w prawie edukacyjnym

W Polsce asystentura międzykulturowa stanowi część systemu wsparcia dla nauczycieli, jednak zawód ten nie został w pełni zdefiniowany w klasyfikacji zawodów. Jednym z głównych celów naszego pilotażu było przekonanie szkół w nim uczestniczących, że taka nowa, rozszerzona rola asystentów przynosi pozytywne rezultaty i wspiera integrację całej społeczności szkolnej.

W polskim systemie edukacji dziecko, które przybyło do naszego kraju objęte jest obowiązkiem szkolnym, a jeżeli nie zna w wystarczającym stopniu języka polskiego, może otrzymać wsparcie osoby posługującej się jego językiem ojczystym oraz językiem polskim. Osoba ta wspiera nauczyciela zarówno w klasach ogólnych, jak i przygotowawczych. Zgodnie z przepisami pomoc ta może być świadczona maksymalnie przez 12 miesięcy.



Asystentka międzykulturowa biorąca udział w pilotażu.

W naszym pilotażu założyliśmy, że odbiorcą działań asystentów nie jest jedynie nowoprzybyły uczeń czy jego nauczyciel, a zatrudnienie asystentów międzykulturowych



w szkołach przynosi wymierne korzyści każdej osobie należącej do wielokulturowej społeczności szkolnej. Każda społeczność szkolna składa się wszakże z lokalnych uczniów, uczniów z doświadczeniem migracyjnym, ich rodziców/rodzin, personelu dydaktycznego, administracyjnego oraz personelu wspierającego i personelu administracji i obsługi placówki. Asystent międzykulturowy komunikuje się ze wszystkimi tymi interesariuszami, aby stworzyć jak najlepsze warunki adaptacyjne dla nowoprzybyłych uczniów. Oznacza to, że taka osoba powinna być zaznajomiona z otoczeniem szkoły, znać nauczycieli, formalne i nieformalne relacje społeczne między wszystkimi interesariuszami oraz lokalne tradycje i zwyczaje.



CZĘŚĆ II: Zaczynamy

ROZDZIAŁ 1. Rozwój ram kompetencyjnych i zadaniowych dla asystentów międzykulturowych

Pod koniec tego rozdziału:

-  rozwiniesz i zrozumiesz różne społeczne i zawodowe kompetencje związane z rolą asystenta międzykulturowego
-  zrozumiesz czego asystent międzykulturowy musi się nauczyć i jakie osiąść umiejętności, aby objąć taką rolę w szkole

Przed rozpoczęciem naszego pilotażu zespół współpracował z lokalną Akademią Asystentów Międzykulturowych oraz Fundacją Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja – obecnym partnerem Stowarzyszenia Interkulturalni PL. Na zdjęciach widać niektóre z naszych warsztatów, które stanowiły część działań pilotażowych.

Podczas spotkań w ramach Akademii nasz zespół badawczy uzgadniał i współtworzył z asystentami międzykulturowymi matrycę kompetencji i zadań dla tych pracowników jakie są niezbędne dla efektywności ich pracy, co zostało przedstawione w tabelach poniżej. Tabele 1, 2 i 3 (poniżej) przedstawiają różne kompetencje opracowane w ramach tych działań.

Wszystkie te kompetencje zostały oscylują wokół wizji edukacji globalnej, postrzeganej jako wyzwanie, które może być podjęte w każdym środowisku dzięki kapitałowi społecznemu budowanemu przez organizacje pozarządowe oraz innych, często nieformalnych interesariuszy podejmujących wartościowe inicjatywy społeczne w obszarze edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Pokazuje



to, że tworzenie skutecznych ram wsparcia dla wszystkich uczących się dzieci wymaga zmiany podejścia do zarządzania kompetencjami, gdy te już zostaną rozpoznane. Struktury interesariuszy podobnych projektów mogą różnić się w różnych kontekstach europejskich, jednak zawsze można odnaleźć oddolne sieci, które można wyszukiwać i angażować w implementację podobnych programów.

Tabela 1. Opis kompetencji osobistych

Wybrane elementy profilu kompetencyjnego	Wybrane zadania
Innowacyjność i elastyczność	<ul style="list-style-type: none"> o podejmuje działania pionierskie, nie osadzone w doświadczeniu osobistym i społecznym - inicjuje zmianę w szkole i działa na rzecz relacji międzykulturowych o dopasowuje swoje działania do potrzeb ucznia i oczekiwań nauczycieli o analizuje i prowadzi ewaluację podejmowanych działań w kontekście postępów ucznia i wyznaczonych celów edukacyjnych i wychowawczych
Wrażliwość międzykulturowa	<ul style="list-style-type: none"> o rozpoznaje etapu szoku kulturowego i bariery adaptacji i integracji oraz podejmuje działania zapobiegawcze i naprawcze o podejmuje działania służące integracji i włączeniu, osłabiające postawy etnocentryczne o podejmuje działania służące wzmocnieniu tożsamości ucznia z doświadczeniem migracji, dba o widoczność jego kultury, uzgadnia systemy wartości osadzone w kulturze kraju pobytu i pochodzenia ucznia
Podejmowanie decyzji i samodzielność	<ul style="list-style-type: none"> o otacza opieką ucznia z doświadczeniem migracji i podejmuje decyzje wzmacniające jego dobre samopoczucie i samoocenę o pomaga uczniowi w selekcji, kategoryzacji i priorytetyzacji treści do nauczania się o podejmuje decyzje związane z interwencją wychowawczą sugerując rozwiązania służące dobru dziecka tak w szkole, jak i poza nią
Rozwiązywanie problemów	<ul style="list-style-type: none"> o słucha ucznia i diagnozuje przyczyny jego trudności i problemów, opracowując wspólnie z nim procedurę ich rozwiązania o obserwuje relacje w klasie i podejmuje działania mediacyjne, jeśli to konieczne o wspiera rodzinę ucznia w uzyskaniu pomocy ze strony szkoły i innych instytucji pomocowych, w tym np. poradni psychologiczno-pedagogicznych, pomocy społecznej, organizacji pozarządowych
Gotowość do uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> o obserwuje proces dydaktyczny i wychowawczy, analizuje go i wyciąga wnioski, konsultuje swoje wątpliwości z nauczycielami o bierze udział w formach doskonalenia zawodowego zgodnie z rozpoznanymi potrzebami własnymi o czyta i wyszukuje informacje ważne dla jakości i skuteczności jego pracy
Organizacja czasu i warsztatu pracy	<ul style="list-style-type: none"> o tworzy repozytorium pomocy dydaktycznych dla ucznia konsultując treści z nauczycielami o bierze aktywny udział w ocenie potrzeb ucznia, w tym form i metod wsparcia, swojej obecności na zajęciach itp., sugeruje rozwiązania i harmonogram pracy najkorzystniejszy dla ucznia o odpowiedzialnie dzieli czas na działania wspierające poszczególnych uczniów, nauczycieli i rodziców

Tabela 2. Opis kompetencji społecznych



Wybrane elementy profilu kompetencyjnego	Wybrane zadania
Budowanie relacji	<ul style="list-style-type: none"> ○ inicjuje proces integracji i inkluzji poprzez działania polegające na organizacji warsztatów integracyjnych, wspólnych wydarzeń, uroczystości itp. ○ wspiera proces adaptacji ucznia migrującego ○ współpracuje z dyrekcją, nauczycielami, specjalistami w szkole uczniem i rodziną ucznia oraz pozostałymi pracownikami w szkole
Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem	<ul style="list-style-type: none"> ○ dzieli się wiedzą i doświadczeniem z nauczycielami, np. przygotowując szkolenia i prezentacje multimedialne ○ dzieli się wiedzą i doświadczeniem z uczniem i jego rodzicami oraz uczniami stanowiącymi środowisko przyjmujące ○ uczy o kulturze kraju pochodzenia ucznia z doświadczeniem migracji, wyjaśnia tradycje, obrzędy i sens świąt i ważnych dla kraju pochodzenia ucznia wydarzeń
Komunikatywność	<ul style="list-style-type: none"> ○ podejmuje mediacje i negocjacje w języku kraju pobytu i języku ucznia z doświadczeniem migracji - pozostaje w kontakcie i wspiera wszystkich pracowników szkoły ○ jest rzecznikiem ucznia migrującego, wyjaśnia kulturowe uwarunkowania jego zachowań ○ reprezentuje szkołę w kontakcie z rodziną ucznia, jest osobą pierwszego kontaktu dla rodziców dziecka, kontaktuje się z nimi osobiście i telefonicznie przekazując informacje pozyskane w szkole
Orientacja na sukces ucznia/uczniów	<ul style="list-style-type: none"> ○ diagnozuje potrzeby ucznia (językowe, adaptacyjne, inne) ○ indywidualizuje pracę z uczniem podczas pracy z uczniem na lekcji i poza lekcjami ○ określa jego zasoby i dopasowuje swoje działania do możliwości i potrzeb ucznia, wspierając go w procesie uczenia się
Praca zespołowa	<ul style="list-style-type: none"> ○ służy radzie pedagogicznej głosem doradczym ○ współpracuje z nauczycielami przedmiotów szkolnym i specjalistami w szkole ○ jest asystentem nauczyciela, wspiera proces nauczania
Rozwiązywanie konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> ○ podejmuje mediacje międzykulturowe, diagnozuje i wyjaśnia przyczyny konfliktów, zwłaszcza jeśli wynikają one z uwarunkowań kulturowych ○ tłumaczy w sytuacji nieporozumień wynikających z niezajomości języka, uwzględniając w tłumaczeniu lukę kulturową i językową stanowiącą możliwą przyczynę nieporozumień ○ negocjuje i wspiera kontakt nauczycieli i rodziców

Tabela 3. Opis kompetencji zawodowych

Wybrane elementy profilu kompetencyjnego	Wybrane zadania
Znajomość kultury kraju pobytu i pochodzenia dziecka	<ul style="list-style-type: none"> ○ zna kulturę kraju pochodzenia ucznia i kulturowe uwarunkowania jego zachowań ○ zna kulturę kraju pobytu i oczekiwania uwarunkowane kulturowo ○ zna język i wie, że język jest nośnikiem wartości i elementem kultury
Znajomość języków obcych (języka polskiego i języka kraju pochodzenia ucznia)	<ul style="list-style-type: none"> ○ zna język kraju pochodzenia ucznia i język kraju pobytu ○ rozumie czym jest język edukacji szkolnej, doskonali tłumaczenie, zwłaszcza pojęć i struktur językowych obecnych w języku edukacji szkolnej ○ tłumaczy dokumenty ucznia, bierze czynny udział w procesie rekrutacji, w tym także wspiera tłumaczeniem kontakt rodziców ucznia z dyrekcją i pracownikami administracji
Znajomość polskiego systemu edukacji i systemu wsparcia ucznia i rodziny	<ul style="list-style-type: none"> ○ objaśnia uczniowi i jego rodzinie system edukacji szkolnej w kraju pobytu ○ rozumie, jak działa system wsparcia ucznia i rodziny, w tym między innymi zasady korzystania z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych form pomocy ○ rozumie i umie wyjaśnić system oceniania i egzaminowania w kraju nauczania
Umiejętności IT i techniczne	<ul style="list-style-type: none"> ○ posługuje się swobodnie komputerem w celu opracowania dokumentów szkolnych, informacji o uczniu, zaświadczeń i dyplomów itp. ○ tworzy i prezentuje wykorzystując multimedia prezentacje służące np. wzmocnieniu wiedzy uczniów i nauczycieli, które wykorzystuje w pracy z uczniami i podczas szkoleń dla nauczycieli ○ kontaktuje się z rodzicami i nauczycielami przy pomocy dziennika elektronicznego oraz innych mediów uznanych w szkole
Znajomość prawa szkolnego i procedur	<ul style="list-style-type: none"> ○ zna statut, program profilaktyczno-wychowawczy szkoły i inne akty prawa szkolnego i podejmuje działania w zgodzie z tymi aktami ○ zna procedury obowiązujące w szkole i potrafi je stosować ○ zna zasady organizacji roku szkolnego, kalendarz roku szkolnego i zasady organizacji pracy szkoły, w tym swoje zadania i uprawnienia
Prowadzenie dokumentacji szkolnej	<ul style="list-style-type: none"> ○ prowadzi dokumentację swoich działań zgodnie ze standardami prawa oświatowego i tradycją szkoły ○ tworzy dokumentację szkolną w zakresie określonym potrzebami ucznia i nauczyciela, np. redagując informacje o uczniu, opracowując pakiet podstawowych informacji dla ucznia i jego rodziców itp. ○ przygotowuje tłumaczenia dokumentów koniecznych do podjęcia właściwych decyzji, w tym np. świadectw szkolnych, informacji o uczniu, opinii, orzeczeń itp.



ROZDZIAŁ 2. Przygotowanie asystentów międzykulturowych do działań

Przygotowanie asystentów międzykulturowych do pracy w szkole jest istotnym elementem procesu wdrażania pilotażu, w ramach którego przygotowaliśmy serię warsztatów obejmujących następujące zagadnienia:

Czego asystent powinien się nauczyć

- o doskonała znajomość kultury dziecka uczestniczącego w pilotażu, w tym jego zwyczajów, obyczajów i zachowań,
- o szeroka wiedza na temat historii regionu, jego zabytków, zwyczajów, symboli i wartości,
- o etapy procesu akulturacji i adaptacji, w tym faza szoku kulturowego oraz techniki łagodzenia i zarządzania tymi procesami,
- o różnice między formalnymi, nieformalnymi i pozaformalnymi formami edukacji oraz metody zdobywania wiedzy z ich zastosowaniem,
- o ramy całościowego podejścia do dziecka, techniki współtworzenia, zasady podejścia oddolnego, podejście oparte na trosce i współczuciu oraz warunki PAR – kwestionariusz dołączony do Protokołu Metodologicznego może być wykorzystywany podczas sesji szkoleniowych lub nauki domowej,
- o cele i metodyka pilotażu *Wspólnie Uczymy się Naszych Światów*.

Jakie umiejętności powinien nabyć asystent

- o umiejętność komunikacji werbalnej i niewerbalnej z uczniami i ich otoczeniem,
- o podejście wspierające, skoncentrowane na dobrostanie dziecka, wspieraniu jego kreatywności i swobodnej ekspresji (umiejętność podejścia mentoringowego bez narzucania własnych poglądów – przyjazne ukierunkowywanie),
- o zdolność współpracy i angażowania różnych interesariuszy w działania prospołeczne,
- o umiejętność dokumentowania realizowanych działań oraz sporządzania refleksyjnych raportów i dzienników działań na narzędziach raportowania przygotowanych w pilotażu,
- o elastyczność w reagowaniu na różne czynniki wspierające i osłabiające dynamikę działań pilotażowych oraz zaangażowanie grupy mentorowanej,
- o zdolność do rozwiązywania lub łagodzenia potencjalnych konfliktów w sposób szybki i bezstronny.

Kim powinni być asystenci

- o osoba potrafiąca inicjować i wspierać procesy integracji i adaptacji w relacjach rówieśniczych, a także pionowych, obejmujących instytucjonalnych interesariuszy – umiejętności te można nabyć podczas warsztatów zarządzania zespołem,
- o - osoba skoncentrowana na potrzebach dziecka, udzielająca pomocnej dłoni, inspirująca dziecko do wyrażania siebie i uczestnictwa w działaniach planowanych i projektowanych przez same dzieci,

- o - osoba potrafiąca aktywnie i twórczo wykorzystywać zasoby społeczności, aby wspierać działania dzieci i ich zaangażowanie w realizację Pilotażu

Proponowane warsztaty




Warsztaty w naszym pilotażu obejmowały następującą tematykę:

Koncepcja pilotażu <i>Wspólnie Uczymy się Naszych Światów</i>	Sesje rekonceptualizacji i adaptacji założeń pilotażu
Całościowe podejście do dziecka, PAR, współtworzenie, podejście oddolne, troska i zaopiekowanie w praktyce działań pilotażowych	Burze mózgów, prototypowanie działań, mapowanie doświadczeń
Warsztaty wprowadzające i integrujące	Asystenci oraz nauczyciele
Mapowanie kompetencji	Mocne i słabe strony, warsztat wzmacniania pewności siebie, warsztat pracy indywidualnej
Warsztat budowania zespołu	Techniki utrzymywania zaangażowania, budowanie przyjaznych relacji, rozwiązywanie konfliktów, trening relacji międzyludzkich
Historia regionalna	Główne atrakcje i punkty zainteresowania, zwyczaje, wartości, wydarzenia – punkty zakotwiczenia (współtworzenie)
Narzędzia w ramach pilotażu	Podręcznik użytkownika Spacerownika + rozwój narzędzi współtworzenia
Narzędzia sprawozdawcze	Warsztaty praktyczne



CZĘŚĆ III: „Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe”. Przewodnik metodyczny

Pod koniec tego rozdziału:

-  Zapoznasz się z narzędziem pracy i rozwoju pilotażu „Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe.”
-  zastanowisz się nad potrzebami w Twojej szkole.
-  wprowadzimy Cię do kluczowych pojęć pomocnych we wzmacnianiu integracji i budowaniu tożsamości kulturowej Twoich uczniów: (i) kotwice i zakotwiczenie; (ii) Przypoda; (iii) Szkoła Włączająca, Szkoła Otwartości.

ROZDZIAŁ 3. Wstęp

Kluczowym działaniem w ramach pilotażu „*Wspólnie Uczymy się Naszych Światów*” było opracowanie narzędzia integracyjnego pt. „Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe” i jego testowanie w pracy z dziećmi. Wykorzystanie spacerownika opiera się na kilku kluczowych założeniach koncepcyjnych, które mają wspierać edukatorów pracujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i stosujących otwarte, zorientowane na dziecko metody pracy. Może się to różnić od tradycyjnego podejścia do nauczania, do którego jesteś przyzwyczajony, ale również pozwala rozwinąć Twoje nauczycielskie umiejętności w interesujący sposób.

Kim powinien być asystent?

U podstaw koncepcji spacerownika z jednej strony wskazać można wieloletnie doświadczenie Autorki w jednorodnym językowo i kulturowo środowisku edukacyjnym - jako nauczycielki w polskiej szkole - oraz wieloletnie doświadczenie w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku edukacyjnym – jako lektorki/nauczycielki języka polskiego jako obcego/drugiego w Polsce i za granicą. Z drugiej strony – konkretne raporty, standardy i opracowania teoretyczne wskazują, że wiele szkół w Polsce ma trudności z włączaniem zadań związanych z integracją do swoich planów edukacyjnych, a jeśli już istnieją, to są one incydentalne i nieskoordynowane.

Fakty te zostały potwierdzone w czasie naszego pilotażu uwalniając frustrację nauczycieli, którzy podkreślali między innymi następujące trudności:



- o brak przygotowania metodycznego do pracy w wielojęzycznej klasie,
- o trudności w ocenianiu i przygotowaniu uczniów z doświadczeniem migracji do egzaminów,
- o komunikacja z uczniem i jego rodziną,
- o realizacja procesu integracji.

Spacerownik jest odpowiedzią na ostatni ze zgłaszanych problemów. Stanowi zestaw materiałów, dzięki którym integracja może zaistnieć w klasie/szkole jako proces, a nie działanie incydentalne. Jest podpowiedzią dla tych nauczycieli, którzy poszukują inspiracji i jednocześnie zachętą do tworzenia własnych koncepcji i kart pracy, w tym w formule współpracy z uczniami.



Strefa refleksji

Nim zaangażujesz się w działania z użyciem spacerownika możesz zastanowić się nad odpowiedzią na następujące pytania:

1. Czy twoja szkoła jest przygotowana na przyjęcie uczniów cudzoziemskich?
2. Czy w twojej szkole wypracowana została koncepcja integracji? Jeśli tak, to kto brał udział w tworzeniu tej koncepcji/tego opracowania?
3. Czy wydarzenia o charakterze integracyjnym mają charakter procesowy czy incydentalny?
4. Czy jako nauczyciel/nauczycielka czujesz się przygotowany/przygotowana do facylitacji procesu integracji w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku edukacyjnym?

Pomyśl o wsparciu dobrostanu psychicznego

Doświadczenie migracji często jest wymieniane jako czynnik ryzyka, a migranci, uchodźcy i osoby przemieszczające się są identyfikowani jako grupa zagrożona marginalizacją. Ponadto wiele szkół boryka się z problemem wsparcia uczniów w zakresie zdrowia psychicznego. W naszym pilotażu zakładamy, że asystenci międzykulturowi mogą stanowić jedno z ogniw w szkole, które skutecznie wspierają uczniów, stosując metody społeczno-kulturowe, socjologiczne i pedagogiczne. Konstruktynne wsparcie psychospołeczne oraz działania integracyjne opierają się na relacjach budowanych na zaufaniu. Uważamy, że asystenci międzykulturowi, czyli osoby znające język i kulturę kraju pochodzenia dziecka oraz język i kulturę kraju, w którym dziecko mieszka i uczęszcza do szkoły (wspólnie z nauczycielami), mają doskonałe warunki, by realizować te zadania. Poczucie bezpieczeństwa, zaufanie i wiarygodność są niezbędnymi elementami procesu pogłębionego diagnozowania potrzeb dziecka. Poczucie integracji i przynależności grupowej pomaga uczestnikom odbudować poczucie sprawczości, wzmocnić więzi społeczne i wzmocnić poczucie wspólnej tożsamości.

Zadania zaproponowane w spacerowniku dają możliwość rekreacji i zabawy, twórczego i aktywnego zaangażowania każdego uczestnika, rozwijania jego umiejętności społecznych, komunikacyjnych



i emocjonalnych oraz budowania relacji w bezpiecznym i przewidywalnym środowisku, które nie wywiera zbyt silnej presji (np. związanej z ocenami szkolnymi).



Przydatne informacje

- Więcej o wsparciu zdrowia psychicznego
- w kontekście humanitarnym można przeczytać
- w Minimalnym Pakiecie Usług na rzecz Zdrowia
- Psychicznego i Wsparcia Psychospołecznego
- (Mental Health and Psychosocial Support
- Minimum Service Package).

Co może okazać się przydatne w Twojej szkole?



Strefa Refleksji

Jeżeli reprezentujesz szkołę, w której przyjęto ostatnio uczniów z doświadczeniem migracji, refleksja nad poniższymi zagadnieniami może okazać się przydatna:

1. Czy w twojej szkole zatrudniony jest asystent międzykulturowy? Lub inna osoba bliska kulturowo uczniom z doświadczeniem migracji?
2. Czy realizowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna także wobec uczniów z doświadczeniem migracji i ich rodzin? Kto ją realizuje i w jakim języku?
3. Czy środowisko przyjmujące (nauczyciel i inni pracownicy szkoły, polscy uczniowie i ich rodzice) zostali przygotowani/są przygotowywani na przyjęcie uczniów z doświadczeniem migracji?
4. Czy jako nauczyciel/nauczycielka czujesz się przygotowany/przygotowana do pracy w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku szkolnym?
5. Przeczytaj informację poniżej i zastanów się:
 - a. jaką wartość dla procesu integracji mają zajęcia grupowe?
 - b. z jakiego powodu spacerownik zachęca do... spacerów?
 - c. dlaczego proponujemy, aby w procesie integracji brało udział jednocześnie dwóch moderatorów: nauczyciel i asystent międzykulturowy?



Standard 15 w Minimalnych Standardach Bezpieczeństwa Dzieci w trakcie działań humanitarnych (CPMS) z 2019 r. brzmi „Group activities for child well-being” i wynika z przekonania, że:

„Zabawa i pozytywne interakcje społeczne mają kluczowe znaczenie dla społecznego, emocjonalnego, fizycznego i poznawczego rozwoju dziecka. Sytuacje kryzysowe w znacznym stopniu zakłócają możliwość zdobycia takich doświadczeń i przerywają rutynowe czynności, które dają poczucie bezpieczeństwa, normalności i przewidywalności. Prowadzenie regularnych, zorganizowanych zajęć grupowych w bezpiecznym otoczeniu może zapewnić dzieciom rutynę i stabilność, a także stwarzać okazje do zabawy, rozwijania umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz tworzenia wspierających więzi społecznych. (...) choć zajęcia czasami odbywają się w stałych przestrzeniach, to zajęcia grupowe mogą mieć także charakter mobilny i odbywać się w różnych, udostępnianych rotacyjnie miejscach.

W przeglądach dowodów naukowych dotyczących przestrzeni przyjaznych dzieciom zauważono, że samo stworzenie bezpiecznej przestrzeni może wywierać ograniczony wpływ, a kluczowe znaczenie z punktu widzenia określenia jej skuteczności wydaje się mieć charakter i intensywność zadań realizowanych przez prowadzących zajęcia oraz relacje nawiązywane między moderatorami a dziećmi”.

Pierwszy zestaw działań – kotwice i zakotwiczenie (się)

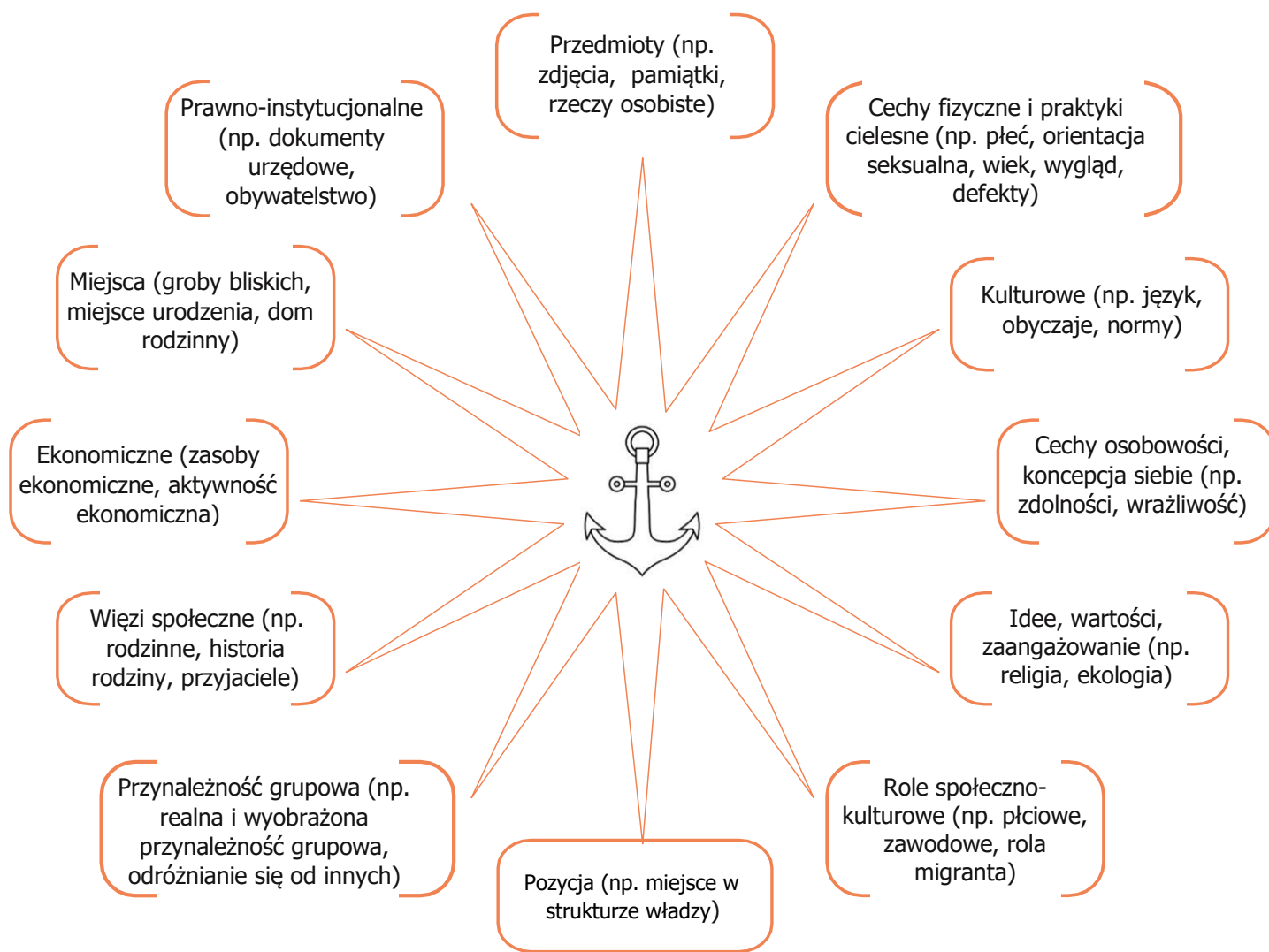
Jednym z zagadnień refleksyjnych, które możesz uznać za przydatne w kontekście własnej pracy nauczyciela lub asystenta międzykulturowego jest zakotwiczenie. Kotwica i kotwiczenie (się) jest metaforą procesu definiowania siebie i swojej tożsamości w społeczeństwie i kulturze. W przypadku osób z doświadczeniem migracji jest to proces dopasowania do i integracji z nowym otoczeniem społecznym i środowiskiem językowo-kulturowym, w którym ważne będą zasoby osobiste (np. genetyczne, emocjonalne, rodzinne, kulturowe), rezyliencja i wsparcie społeczne, w tym także wsparcie instytucjonalne (np. w szkole). Autorka koncepcji, Aleksandra Grzymała-Kazłowska, definiuje zakotwiczenie społeczne jako „poszukiwanie przez jednostkę istotnych dla niej punktów odniesienia i oparcia, które pozwalają jej osiągnąć relatywną psychospołeczną stabilność w otaczającej ją rzeczywistości” i wyróżnia kilka typów kotwic:

- o prawno-instytucjonalne (np. obywatelstwo),
- o ekonomiczne (np. zasoby materialne),
- o związane z określonymi miejscami (np. miejscem urodzenia),
- o osobiste (jak cechy fizyczne, praktyki cielesne, indywidualne cechy i wartości),
- o kulturowe (np. język),
- o społeczne, o których mówi że są kluczowe (tkwiące np. w relacjach rodzinnych
- o i przyjacielskich)

To, że wykorzystujemy znane nam kotwice, pozwala nam odnaleźć swoje „miejsce w świecie”, a „poszukiwanie zakotwiczenia jest szczególnie widoczne w sytuacji zmian i kryzysów oraz w obliczu



doświadczeń granicznych, takich jak migracja międzynarodowa czy zagrażająca życiu choroba. Zakłada się, że w takich właśnie wypadkach u ludzi najbardziej uwidacznia się potrzeba osiągnięcia stabilności i dążenie do poszukiwania punktów oparcia życiowego”.



Typy kotwic

Źródło: Aleksandra Grzymała-Kazłowska, *Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia – propozycja nowej koncepcji teoretycznej* [w:] *CMR Working Papers*, nr 64/122, maj 2013, s. 12.

Zakotwiczenie jest procesem wielowymiarowym: realizuje się w obszarze tożsamości, kulturowym, psychologicznym, emocjonalnym a nawet wyborów estetycznych. Proces przystosowania się do zmian wymaga działania, poszukiwania stabilizacji, budowania więzi społecznych. W tych działaniach osoby opierają się na zasobach osobistych, rodzinnych oraz istniejących i dostępnych im strukturach społecznych i instytucjonalnych. Takim zasobem, w pewnym okresie życia człowieka, w naturalny sposób jest szkoła. Jeśli realizuje świadomie i konsekwentnie działania integracyjne może odegrać ogromną rolę w procesie włączania dzieci i młodzieży w sieć powiązań, która buduje wspólnotę szkolną, lokalną i – w szerszej perspektywie – społeczeństwo.



Działanie 1.1 . Poznawanie siebie poprzez różnorodne tożsamości



Strefa refleksji

Przeczytaj wiersz Tadeusza Różewicza „Oblicze ojczyzny”. Poddaj refleksji jego treść w kontekście teorii kotwic/kotwiczenia. Zastanów się, jak możesz wykorzystać ten tekst (a także inne teksty literackie) w swoich działaniach na rzecz integracji.

Ojczyzna to kraj dzieciństwa

Miejsce urodzenia

To jest ta mała najbliższa

Ojczyzna

Miasto miasteczko wieś

Ulica dom podwórko

Pierwsza miłość

Las na horyzoncie

Groby

W dzieciństwie poznaje się

Kwiaty ziola zboża

Zwierzęta

Pola łąki

Słowa owoce

Ojczyzna się śmieje

Na początku ojczyzna

Jest blisko

Na wyciągnięcie ręki

Dopiero później rośnie

Krwawi

Boli

Miejsce do notowania własnych przemyśleń



Po przeczytaniu wiersza, jakie były Twoje przemyślenia na temat możliwości wykorzystania tego tekstu w działaniach integracyjnych? Można sądzić, że wiersz unaocznia, iż dzięki międzykulturowym doświadczeniom – poznawaniu różnych kultur – na tożsamość składa się wiele różnych warstw. Wśród uwarunkowań komunikacji interkulturowej wskazać należy także tożsamość społeczno-kulturową jednostki oraz stopień (nie)świadomości tej tożsamości, będący pochodną refleksyjnego bądź też bezrefleksyjnego istnienia. Mirosław Sobecki podkreśla, że uświadamianie sobie przez jednostkę wewnętrznej heterogeniczności kulturowej rozumianej jako przynależność do wielu kulturowych zbiorowości stanowi ważny czynnik ułatwiający międzykulturowe interakcje”. (...) Warto zauważyć, że poczucie identyfikacji z miejscem zamieszkania (Kraków, także region - Małopolska) jest wyższe niż poczucie bycia Polakiem i niższe niż poczucie bycia Europejczykiem czy obywatelem świata.



Działanie 1.1. Poznawanie siebie poprzez różnorodne tożsamości.

Miejsce do notowania własnych przemyśleń

Przygotowując się do pracy w grupie zróżnicowanej językowo i kulturowo, warto zastanowić się nad znaczeniem terminu „dziedzictwo.” Co dla Ciebie oznacza słowo „dziedzictwo”? Po zapisaniu własnych notatek w poniższym polu, spójrz na zamieszczoną mapę pojęciową – jakie dostrzegasz podobieństwa i różnice?



Podczas warsztatów z asystentami międzykulturowymi i nauczycielami, wspólnie rozmyślano nad znaczeniem dziedzictwa i spuścizny oraz nad konotacjami, które zazwyczaj towarzyszą tym wyrażeniom. Niektóre z ich pomysłów zostały pogrupowane w chmurze. Możesz to przeanalizować i skomentować w swoim zespole.

Drugi zestaw działań – pedagogika przygody

Pedagogika przygody, pedagogika outdoorowa, pedagogika przeżyć czy uczenie przez doświadczanie to określenia, które można traktować jako synonimy metody mającej swój początek w latach trzydziestych XX wieku. Za ojca tej metody uważany jest niemiecki pedagog Kurt Hahn (1886-1974). Koncepcję łączenia edukacji z wychowaniem Kurt Hahn oparł na obserwacji pokolenia lat dwudziestych XX wieku, które pozbawione było – zdaniem tego pedagoga – czterech cech: współodczuwania i zainteresowania sobą nawzajem, potrzeby pełnienia służby i przydatności dla innych, inicjatywy i spontaniczności oraz wzajemnej troskliwości. Odpowiedzią na te deficyty była koncepcja wdrażana w założonej przez K. Hahna w Salem, w Niemczech, szkole z internatem. W 1930 roku Hahn ułożył dekalog szkoły w Salem, w którym znalazły się między innymi takie zasady:

1. Dajcie młodym ludziom okazję do odkrycia samych siebie,
2. Dbajcie o to, aby młodzi ludzie przeżyli porażkę i sukces,
3. Stwarzajcie/dawajcie czas do milczenia i miejsce do zebrań,
4. Ćwiczcie siłę wyobraźni, zdolności przewidywania i planowania.

Pedagogika przygody, edukacja outdoorowa uczą nieformalnie, w sposób przemyślany i zaplanowany co do kierunku, ale nie sposobu realizacji zadania. Działania związane z pedagogiką przygody są współtworzone, kształtują postawy życiowe, sprzyjają budowaniu relacji i otwartości, zapewniają możliwość uczenia się kompetencji społeczno-emocjonalnych. Wśród najważniejszych celów można wskazać:

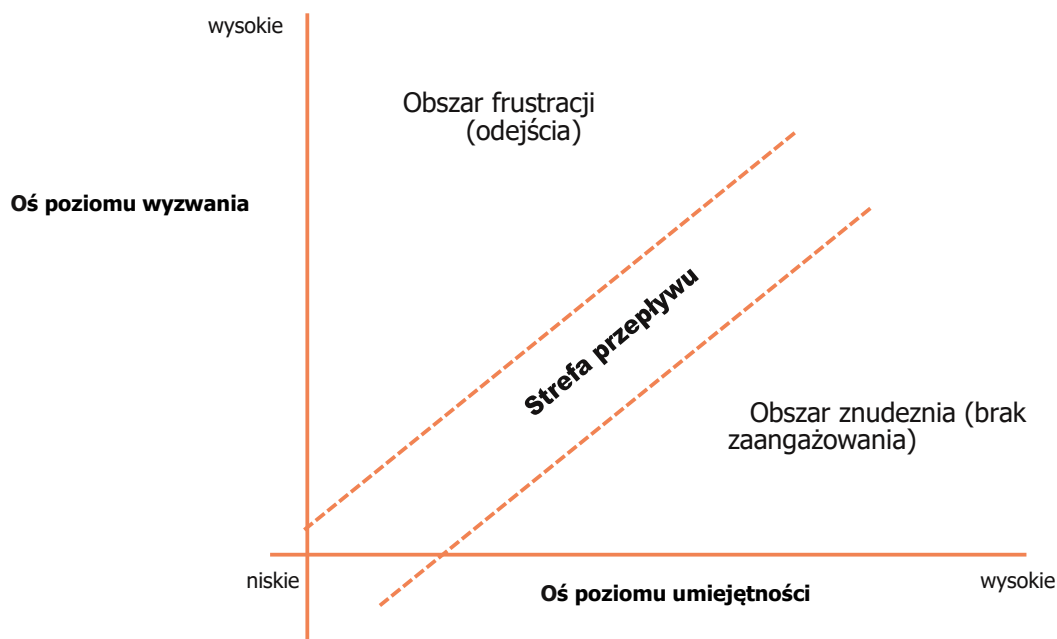
- o skonfrontowanie z problemem, konfliktem,
- o pomoc w zrozumieniu siebie i sytuacji,
- o nabycie inicjatywy i odpowiedzialności,
- o poczucie własnej wartości, godności,
- o urealnienie własnej samooceny,
- o nabycie świadomości własnego ciała i fizycznych możliwości,
- o praca nad wartościami,
- o uświadomienie sobie swojej roli i znaczenia w grupie,
- o rozwój osobowościowy, nabywanie dojrzałości.

Elementem pedagogiki przygody jest „szansa na sukces”, nawet jeśli po drodze trzeba przeżyć porażkę. Sukces definiowany jest i przeżywany indywidualnie i w znacznym stopniu zależy od tzw. przepływu. Teoria przepływu (ang. flow) sformułowana została przez węgierskiego psychologa Mihaly'a Csikszentmihalyi, zajmującego się badaniami nad szczęściem i kreatywnością. Uzyskanie odpowiedniego przepływu, czyli doznanie uniesienia, uskrzydlenia, "wciągnięcia" w sytuację oznacza stan uczestnika między frustracją i znudzeniem, a więc osiągnięcie odpowiedniego dla niego poziomu motywacji. Wprowadzenie uczestnika sytuacji dydaktycznej w stan przepływu jest podczas edukacji pożądane i możliwe przy zachowaniu następujących warunków:



- o uczestnik dostanie jasny zestaw celów i wytycznych, jasne instrukcje,
- o uczestnik ma pewność, że zadanie jest wykonalne (poziom trudności zadania nie przerasta jego umiejętności),
- o zadanie zapewnia uczestnikowi natychmiastową informację zwrotną (wykonanie zadania może być nagrodą samą w sobie).

Stan przepływu – flow - pojawia się, gdy uczestnik znajdzie się między stanem frustracji i znudzenia w określonym przedziale czasu.



Stan przepływu (flow) w sytuacji dydaktycznej

Źródło: Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*, New York: Harper Collins. S. 74.



Strefa refleksji

1. Czy umiesz zaplanować zadanie/kartę pracy dla zróżnicowanej językowo i kulturowo grupy uczniów tak, aby zapewnić flow?
2. Czy posługując się językiem polskim w grupie uczniów o niepełnych kompetencjach językowych formułujesz komunikaty w sposób dostępny?
3. Czy znasz takie formy edukacji outdoorowej, jak gra miejska, spacer edukacyjny, lekcja muzealna?
4. Czy po realizacji zadań w terenie znajdujesz czas na ich ewaluację, podsumowanie
5. i refleksję?
6. Czy dopuszczasz uczestników sytuacji dydaktycznej do jej aktywnego współtworzenia, nawet wtedy, kiedy „wywracają” twój plan?
7. Przeczytaj poniższy tekst i zastanów się, jaka jest twoja rola w działaniach grupy inspirowanych spacerownikiem.

Zasadniczym elementem niniejszego pilotażu oraz ogólnie projektu NEW ABC jest współtworzenie. Współtworzenie jest formą partycypacji. Istotą współtworzenia jest zaangażowanie ludzi w podejmowanie decyzji w związku z realizowanymi działaniami. To podróż między znanym a nieznanym. Dlaczego warto współtworzyć? Oto niektóre korzyści:

- o włączenie grup i osób, które są pomijane w dialogu społecznym (nie mają głosu),
- o dzielenie się odpowiedzialnością za poszczególne fazy procesu i w rezultacie zwiększenie motywacji i zaangażowania każdego, kto bierze udział,
- o dotarcie do wielu perspektyw i punktów widzenia,
- o sieciowanie i dzielenie się informacjami,
- o uzyskanie wpływu, co zapewnia między innymi większą satysfakcję z udziału w działaniu.

Kluczowym graczem w procesie współtworzenia jest facylitator. Ma istotne zadania podczas całego procesu, musi wybrać uczestników projektu, zagwarantować zbudowanie drużyny, wspierać dyskusje, być informowanym o wszystkich działaniach i wynikach, kierować konfliktami, jeżeli jest to konieczne, oraz codziennymi działaniami procesu. Ponadto, musi być przygotowany do zarządzania zespołem i powinien rozumieć oraz praktykować pewne postawy. Jest także odpowiedzialny za tworzenie dobrych relacji.





Działanie 2.1 Budowanie relacji współtworzenia

Jako nauczyciel lub asystent międzykulturowy, jakie kluczowe działania możesz podjąć, aby zbudować silną i opartą na zaufaniu relację z młodymi ludźmi, którzy wyemigrowali do nowego kraju? W poniższym polu dodaj niektóre techniki, które stosujesz lub które mógłbyś zastosować.

W naszym pilotażu zaprezentowaliśmy następujące sugestie, które mogą wspierać proces budowania relacji:

- o pamiętaj o podstawowych kwestiach: bądź kulturalny, uśmiechnięty, zrelaksowany,
- o zwracaj się do uczestników po imieniu (zapamiętaj ich imiona!), bądź otwarty, uważnie słuchaj innych,
- o określ wspólny grunt, aby pomóc w stworzeniu relacji, zastosuj rozmowę towarzyską, żeby dowiedzieć się czy macie coś wspólnego (większość lubi rozmawiać na swój temat, a im większe i bardziej szczerze zainteresowanie okazujesz, tym bardziej prawdopodobne, że osoba się otworzy),
- o stosuj pytania otwarte, postaraj się odkryć drugą osobę (nawet wspólna frustracja podczas stania w korku może zbliżyć cię do kogoś),
- o stwórz nowe, wspólne doświadczenia – okazją może być wspólna praca nad określeniem problemów, potem ich rozwiązywaniem (i rozwiązaniem) może pomóc w budowaniu więzi,
- o bądź empatyczny, staraj się zrozumieć innych i spróbuj popatrzeć na sprawy z ich perspektywy oraz rozpoznać ich emocje,
- o staraj się rozpoznać wyjątkowość każdej osoby: każdy uczestnik ma znaczenie, docenienie uczestnika ma wpływ na jego zaangażowanie w działania,
- o nie wymuszaj zaangażowania - ważne jest, żeby pozwolić ludziom być czasami mniej zaangażowanymi, ponieważ są różne typy osobowości i nie wszyscy mają zdolność do równego uczestnictwa przez cały czas (facylitator musi pozwolić uczestnikom odpocząć),
- o •pamiętaj, że droga jest często ważniejsza niż cel i że "sharing is caring".



Miejsce do notowania własnych przemyśleń

Trzeci zestaw działań – szkoła włączająca i otwarta

Pojęcie inkluzja rozumiemy tutaj szerzej niż integracja. Zarówna integracja, jak i inkluzja w zróżnicowanym językowo i kulturowo środowisku edukacyjnym, rozpatrywane na gruncie społecznym, będą mieć kierunek przeciwny do procesów marginalizacji, której skutkiem jest wykluczenie społeczne. Te dwa przeciwstawne wektory (włączenie vs. wykluczenie) decydują o specyfice pracy w szkole niejednorodnej kulturowo i wielojęzycznej oraz wyznaczają jej nową perspektywę. Jest to z jednej strony perspektywa dostosowania, z drugiej - rozwoju. Ignorowanie tej specyfiki jest zagrożeniem nie tylko dla celów każdej szkoły i indywidualnych karier edukacyjnych. Mechanizmy inkluzji przeciwdziałają zjawisku marginalizacji i są zdecydowanie czymś więcej niż działaniem obejmującym dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym. Są koniecznością wynikającą z interesów społeczności lokalnych i ponadlokalnych, krajów czy wreszcie świata.

Inkluzja jest procesem oddolnym. O tym, czy tworzymy wspólnotę, społeczność inkluzyjną decyduje każdy jej członek prezentując postawę otwartą, zauważając różnorodność i jej potencjał, tworząc autentyczne relacje w atmosferze akceptacji różnic i różnorodności. Inkluzja może być wspierana instytucjonalnie – wtedy mówimy, że realizowany jest proces integracji.

Koncepcja edukacji włączającej opiera się na teorii szkoły otwartej zasadzającej się na czterech filarach.



Cztery filary szkoły otwartej





Strefa refleksji

1. Czy twoja szkoła zapewnia widoczność wszystkich grupom/osobom i podkreśla obecność danej grupy w środowisku szkolnym?
2. Czy twoja szkoła docenia różnorodność oraz stwarza bezpieczne warunki do prezentowania każdej kultury, używania każdego języka, praktykowania każdej religii i zaznaczania ważnych aspektów tożsamości każdego ucznia?
3. Czy twoja szkoła wzmacnia kompetencje i daje szansę poczucia skuteczności oraz swojej wartości każdemu uczniowi bez względu np. na pochodzenie?
4. Czy w rytuałach szkolnych i codziennych praktykach bierzecie w szkole pod uwagę perspektywę różnych grup?
5. Czy stosujecie podejście „pracujemy z grupą nad włączaniem” a nie podejście „działamy, aby włączyć grupy mniejszościowe”?
6. Przeczytaj uwagi na temat przestrzeni i zastanów się, co możesz wykorzystać w swojej pracy w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku edukacyjnym.

Projektowanie otoczenia

Pierwszym krokiem procesu jest wybór właściwego otoczenia, w którym grupa będzie pracowała razem. Jeśli jest to przestrzeń fizyczna w szkole, to powinna być świadomie zaaranżowana. Tego rodzaju wpływu nie mamy, jeśli realizujemy zajęcia w przestrzeni miejskiej. Zawsze elementem wspierającym jest dobra atmosfera – przestrzeń mentalna, psychologiczna. Bezpieczna przestrzeń i dobra atmosfera wspierają kreatywność. Dodatkowo niektóre zajęcia grupowe (tzw. rytuały) mogą być wprowadzone tak, aby ukształtować symboliczną przestrzeń, rozwijać autentyczne rozmowy i bezpieczne otoczenie do dyskusji czy generować pomysły.

Otoczenie fizyczne i psychologiczne wspiera kreatywność: przestrzeń, w jaką wchodzi ludzie, kształtuje ich doświadczenia, ma wpływ na ich czynności, poziom zaangażowania i zaufanie.

Kreatywne i bezpieczne przestrzenie sprzyjają tworzeniu się więzi towarzyskich, zapewniają płynną komunikację i angażują uczestników. Podczas tworzenia bezpiecznego i kreatywnego otoczenia zwrócić należy uwagę na fizyczne i symboliczne elementy przestrzeni i stworzenie rytuałów zespołowych, żeby zapewnić odpowiednią atmosferę.

Projektowanie przestrzeni fizycznej

- o Właściwie przygotowane pomieszczenia „zapraszają” i sprzyjają interakcjom społecznym. Są spokojne, jasne, przestrzenne, rozsądnie i funkcjonalnie umeblowane, nie rozpraszają.
- o Przestrzeń powinna być świadomie aranżowana. Na przykład ustawienie krzeseł w koło to schemat łatwy w zastosowaniu, który eliminuje hierarchię. Sprzyja zaangażowaniu



- o i uczestnictwu, sprawia, że każdy jest widoczny, co pogłębia relacje. Kształt koła jest demokratyczny, daje ludziom jednakową szansę podjęcia tematu, jeżeli tylko się zdecydują.
- o Inne ważne czynniki kreatywnego otoczenia to: łatwość (re)aranżowana zgodnie
- o z aktualnymi potrzebami uczestników spotkania, wyposażenie w multimedia, otwarte strefy współpracy, strefy relaksu. Te obszary dostarczają inspiracji do pracy, łączą pracę i zabawę.
- o Większą kreatywność zapewnią pomieszczenia umożliwiające zarówno interakcje społeczne, pracę w grupie, jak i miejsca do własnej pracy.
- o O komforcie użytkowników decydują też takie elementy, jak łatwy dostęp do toalet, kuchni, stref wypoczynku i innych miejsc zachęcających do spotykania się z ludźmi. To pozwala rozmawiać poza głównym nurtem działań i lepiej się poznać.

Projektowanie przestrzeni symbolicznej

- o Sposobem na stworzenie przestrzeni kreatywnej jest np. rozwieszenie plakatów z cytatami sławnych ludzi. To sprzyja kreatywności, może pomóc przełamać lody i nasunąć tematy, o których uczestnicy chcieliby porozmawiać. O doborze cytatów może też zdecydować grupa.
- o W przestrzeni można też zaplanować miejsca (np. puste plansze, kartki papieru, półki, haczyki na ścianie), które treścią zapełnią uczestnicy: mogą to być cytaty, refleksje, fotografie, przedmioty o symbolicznym lub/i osobistym znaczeniu.
- o Elementem dającym poczucie bezpieczeństwa i komfortu oraz konkretyzującym przestrzeń symboliczną może być umowa społeczna – kontrakt stworzony przez uczestników i zaakceptowany przez wszystkich. Takie działanie pozwala uzgodnić reguły gry, np. zasady, standardy komunikacji itp.

Wskazówki do pracy w środowisku wielokulturowym

- o W przestrzeni projektu społecznego dla uczestników z wielu kultur i religii należy zrezygnować z wyraźnych deklaracji religijnych/światopoglądowych (krzyż na ścianie, portret przywódcy duchowego itp.) oraz - w zależności od rozpoznanych potrzeb – zapewnić np. miejsce do modlitwy.
- o Doświadczenie każdego otoczenia jest także doświadczeniem kulturowym i psychologicznym. Wrażliwe międzykulturowo zaaranżowanie przestrzeni, w tym świadome użycie elementów mogących mieć znaczenie kulturowe, religijne czy symboliczne (symboli, obrazów, kolorów, aranżacji mebli) w otoczeniu pozwala na stworzenie atmosfery bezpieczeństwa.
- o Warto ustalić także język komunikacji i strategię postępowania w sytuacji, kiedy uczestnicy nie rozumieją procesu (np. sygnały informujące o kryzysie w komunikacji, osoby wspierające – pośredników językowo-kulturowych).
- o Elementem wspierającym dobrą komunikację mogą być materiały przygotowane wcześniej i rozdane uczestnikom przed kolejnym spotkaniem, dzięki czemu będą oni mieli możliwość zapoznania się np. z tematem, ważnym słownictwem itp.





- o Warto zaplanować rytuały grupowe: rytuał to sekwencja czynności przypisanych do grupy i miejsca, działania symboliczne. Rytuały są wartością grupy i mają duże znaczenie w procesie budowania zespołu. Pozwalają regulować zachowania, sprzyjają szybkiemu rozpoznaniu sytuacji, angażują i budują poczucie wspólnoty. Mogą dotyczyć przestrzeni fizycznej (np. dopasowanie przestrzeni do zadania), komfortu uczestników (np. sposób sygnalizowania zmęczenia, czas pracy – czas relaksu), budowania relacji (witanie się, upewnianie się czy wszystko jest w porządku, czy wszyscy akceptują aktywność, zachowanie itp.). Rytuały mają moc wspólnototwórczą, pomagają budować zespół.



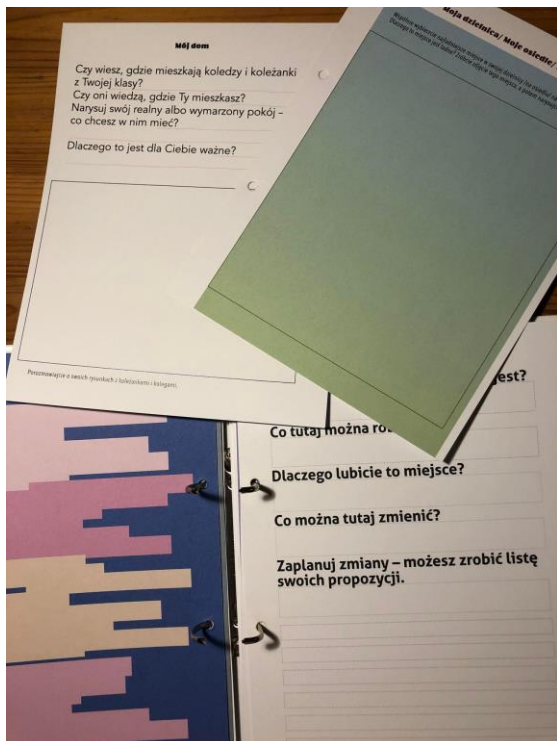
CZĘŚĆ IV: Jak korzystać ze spacerownika

Pod koniec tego rozdziału:

-  Zapoznasz się ze spacerownikiem
-  Będziesz miał okazję poznać niektóre działania związane z używaniem spacerownika do pracy z dziećmi

Jak wspomniano wcześniej, kluczowym elementem tego pilotażu było opracowanie spacerownika, który mogą wykorzystywać asystenci międzykulturowi podczas pracy z nowoprzybyłymi dziećmi.

ROZDZIAŁ 4. Co znajdziesz na kartach spacerownika?



Spacerownik składa się z 43 kart pracy zaprojektowanych koncepcyjnie i graficznie oraz 15 kart pustych, które mogą zostać zaprojektowane przez uczestników procesu integracji w dowolny sposób. Do decyzji uczestników pozostawiono także stronę tytułową (treść i opracowanie graficzne).

Pobierz spacerownik korzystając z poniższego odnośnika:

[Wersja angielska](#)

[wersja polska](#)



Firma NEW ABC otrzymała dofinansowanie z unijnego programu badań i innowacji Horyzont 2020 w ramach umowy o dotację nr 101004640

Poglądy wyrażone na tej stronie są wyłącznie odpowiedzialnością autora i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy KE.

Dlaczego strony nie są ponumerowane?

Karty nie są numerowane, ponieważ każdy uczestnik i każda grupa może pracować z kartami decydując samodzielnie, która z nich będzie pierwsza, która kolejna. W ten sposób powstanie unikalny, spersonalizowany zestaw kart – indywidualne lub grupowe portfolio językowo-kulturowe. Można do niego włączyć albo wszystkie, albo tylko wybrane karty. Można je wzbogacić o karty zaprojektowane według koncepcji uczestników. Karty stanowią własność uczestnika, dlatego można po nich pisać, rysować, malować itp.

Czym różni się spacerownik od szkolnych kart pracy albo zeszytu ćwiczeń?

W pracy ze spacerownikiem celem nie powinno być „wypełnienie wszystkich kart”, „zrobienie wszystkich poleceń” czy ściśle dostosowanie się do instrukcji. Każda karta może ulec kreatywnemu przetworzeniu, może zostać potraktowana jedynie jako inspiracja, może stanowić punkt wyjścia do innych działań z pola sztuki (z inspiracji kartami mogą powstać spektakle, piosenki, zdjęcia, wystawy, rysunki, filmy, rebusy, układy taneczne i statyczne, dekoracje w klasie) oraz akcje społeczne, działania w przestrzeni publicznej, happeningi i performance obywatelskie. Karta, która „nie pasuje” do grupy, do realizowanego procesu integracji, do dynamiki sytuacji i kierunku działania może... zostać wykluczona z puli kart. 😊

Karty składające się na publikację dają szansę na:

- o wyjście poza mury szkoły (ale niekoniecznie i nie zawsze),
- o działanie w przestrzeni miejskiej, nasyconej artefaktami kulturowymi, cywilizacyjnymi,
- o znalezienie się w sytuacji, która wymaga działania,
- o doświadczenie bodźców realnych i nieprzewidywalnych,
- o uruchomienie wielu zmysłów,
- o zakończenie pracy podsumowaniem i refleksją (np. po spacerze, już w sali szkolnej),
- o współtworzenie i inicjatywę uczestników,
- o wybór sposobu realizacji zadania,
- o zaprojektowanie własnego zadania,
- o budowanie relacji w grupie i podkreślenia znaczenia każdego uczestnika,
- o komunikacji pozawerbalnej i ekspresji artystycznej, twórczej,
- o budowanie i wzmacnianie autonomii (ucznia, nauczyciela asystenta międzykulturowego).

Karty odwołują się do uniwersalnych wartości i miejsc wspólnych wielu kultur, aktywizują, stanowią inspirację, nie zobowiązanie oraz określają kierunek działania, a nie sposób jego realizacji.

Jakiego rodzaju karty znajdują się w spacerowniku?

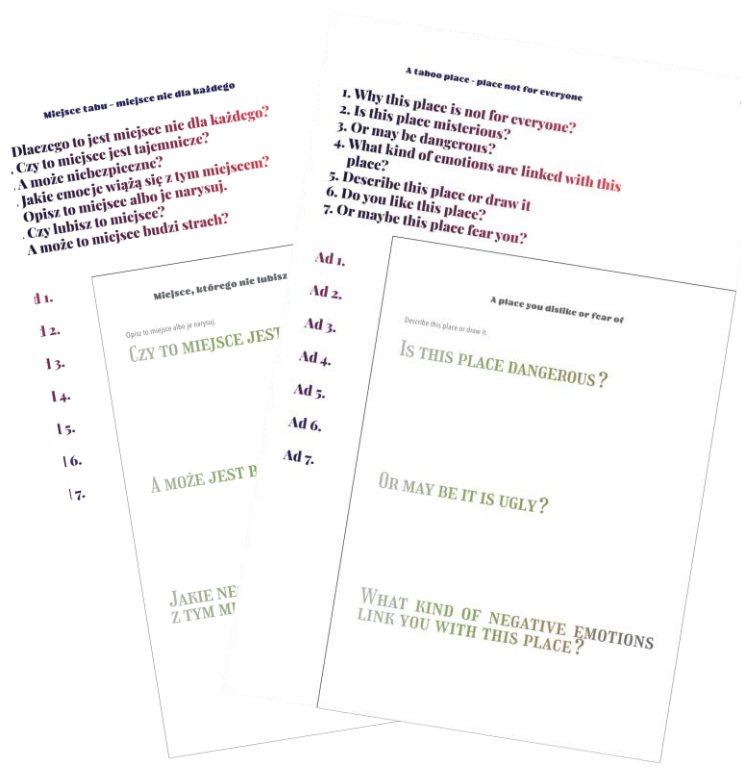
Każda karta jest kartą pracy. Kierunek działań opisany w podręczniku odzwierciedla działania, które podjęliśmy w trakcie wdrażania pilotażu jednak nie narzuca ona żadnego protokołu metodycznego: użytkownik karty sam decyduje o sposobie jej wykorzystania, w tym także o tym, w jakim języku będzie robił notatki, czy będą to notatki zapisane, czy narysowane lub też czy na karcie zostanie coś np. naklejone. Każda karta zawiera miejsce do kreatywnego przetworzenia zgodnie z preferencjami, możliwościami i zdolnościami użytkownika.

Spacerownik zawiera karty, które realizują często kilka funkcji jednocześnie, czasem ukrytych, informujących facylitatorów o określonych lękach lub problemach dzieci uczestniczących w działaniach. To pomaga w podjęciu interwencji, reakcji na te problemy i lęki, lub zaprojektowanie zmiany w środowisku służącej tym celom. Karty mają jednak cele zasadnicze takie jak:

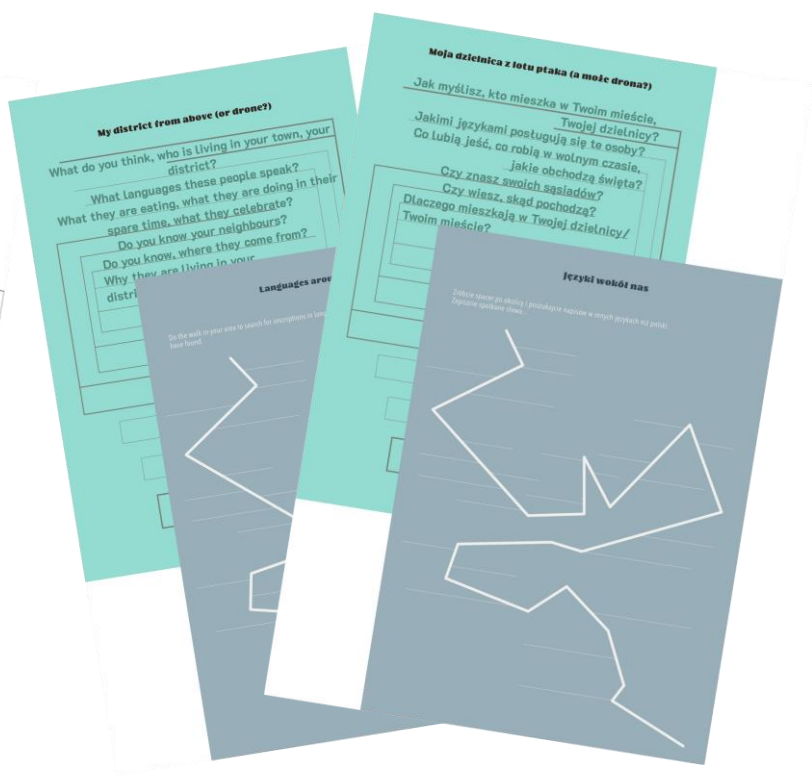
- o zapewniają widoczność wszystkim grupom/osobom oraz podkreślają ich obecność w środowisku szkolnym – szczególnie zadbano o widoczność osób dla których język polski nie jest pierwszym językiem ojczystym, a kultura polska nie jest pierwszą kulturą,
- o stwarzają możliwość każdemu uczestnikowi do zaprezentowania swoich działań w dowolnym języku, z uwzględnieniem ważnych dla niego elementów kultury, religii i tożsamości, także w sposób pozawerbalny,
- o wzmacniają kompetencje językowe/komunikacyjne i kulturowe oraz obywatelskie każdemu uczestnikowi, bez względu na pochodzenie, pierwszy język i pierwszą kulturę,
- o pozwalają wziąć pod uwagę perspektywę wielu grup i wielu uczestników, poznać ich potrzeby i zmapować wędrówki (doświadczenia) uczestników (mają potencjał diagnostyczny),
- o wprowadzają elementy edukacji lokalnej i/lub regionalnej,
- o rozwijają kompetencje obywatelskie i wrażliwość społeczną,
- o oswajają tabu i trudne emocje oraz wspomnienia,
- o prezentują podejście „pracujemy z grupą i w grupie nad włączaniem”.

To, jakie funkcje zostaną zaktualizowane w konkretnym przypadku zależy od kreatywności uczestników zajęć i facylitatorów, a także od potencjału miejsca oraz doświadczeń i skojarzeń osób korzystających z karty. Karty puste są zaproszeniem do realizacji własnego projektu – indywidualnego lub grupowego. W trakcie generowania pomysłów nacisk należy raczej położyć na ilość niż jakość pomysłów. Skupienie na ilości, a nie jakości, pobudza wolność i kreatywność, uczestnicy pozostają otwarci na nowe pomysły. Podczas warsztatów nie są one poddawane ocenie – uczestnicy powinni czuć się swobodnie, żeby dzielić się swoimi pomysłami. Warsztaty mogą być idealną szansą na zbliżenie się uczestników.





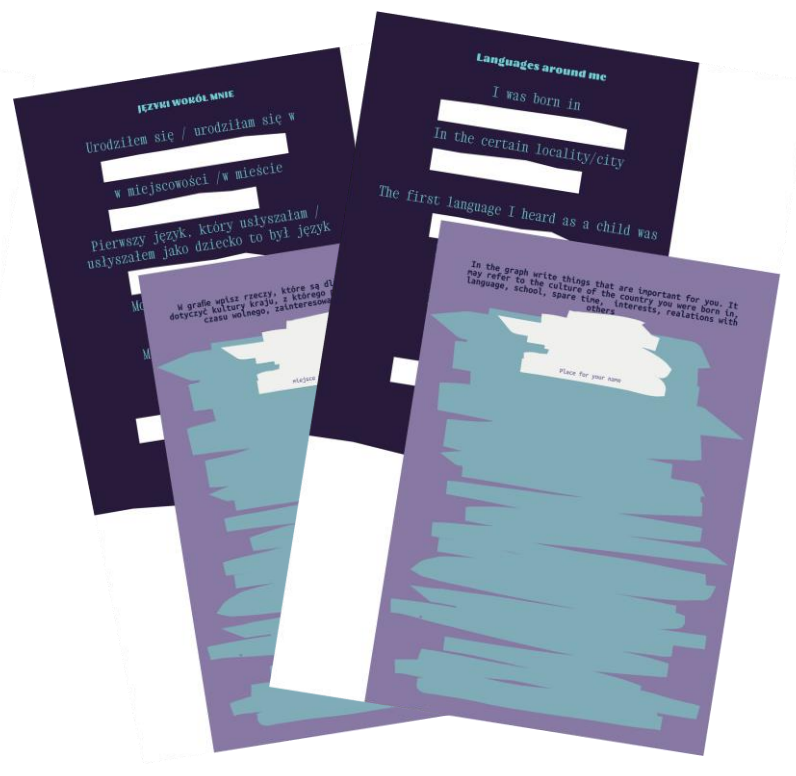
Karty osuwające tabu i trudne emocje



Karty zapewniające widoczność ludzi, kultur i języków



Karty rozwijające kompetencje obywatelskie i wrażliwość społeczną



Karty pozwalające poznać potrzeby uczestników, zmapować doświadczenia (diagnostyczne)



Czy da się „źle zrobić” kartę?

Nie ma takiej możliwości. Karty nie są narzędziem oceny wiedzy ani jakichkolwiek umiejętności uczestnika procesu. Udział nauczyciela i asystenta międzykulturowego w pracy ze spacerownikiem polega na tym, że osoby te facylitują proces, nie oceniają i nie decydują za uczestników o strategiach działania i sposobie realizacji pomysłów. Uczestnicy mają prawo przetwarzać treści karty i traktować je jako inspirację. Jedynym obowiązkiem pracujących z kartami jest okazać szacunek każdej osobie w grupie, stosować język włączający i wrażliwy oraz dbać o dobrą atmosferę i bezpieczeństwo własne i innych. Każda karta jest zaproszeniem do współtworzenia – spełni swoją rolę, jeśli pracujący z kartą poczuje się współautorem treści i nie ograniczy swoich działań do „wypełnienia” karty.

Jaka jest rola osób dorosłych w pracy ze spacerownikiem?

Osoby dorosłe dbają o bezpieczeństwo uczestników oraz inspirują do kreatywnego działania. Są facylitatorami, mentorami procesu. Nie mają patentu na rację i powinny szanować mądrość grupy, a także wspierać uczestników procesu w działaniu np. otwarcie i życzliwie analizując zgłaszane pomysły, pomagając w logistyce podejmowanych działań.

W ramach facylitacji powinny zaplanować podsumowanie działań i refleksję po każdej aktywności grupy. Szczególnym zadaniem asystenta międzykulturowego jest pełnienie roli mediatora językowo-kulturowego. Zaznaczyć należy, że asystent międzykulturowy wspiera wszystkich uczestników w grupie, zarówno dzieci polskie, tworzące tzw. środowisko przyjmujące, jak i dzieci z doświadczeniem migracyjnym/uchodźczym.

W naszym pilotażu utworzono 16 zespołów, w skład których wchodził asystent międzykulturowy oraz nauczyciel. Poproszono ich o zrekrutowanie od 4 do 10 dzieci do udziału w pilotażu. Zespoły miały przeprowadzić co najmniej trzy różne aktywności związane z dziedzictwem regionalnym, historią lub więzami społecznymi. Doświadczenia zdobyte podczas tych aktywności inspirowały dzieci do pracy z różnymi kartami w spacerowniku. Dzieci miały swobodę w wyborze kart i sposobie ich artystycznego wykorzystania. Zachęcano je również, by wykraczały poza tę formę, gdy tylko miały na to ochotę. Tabela 4 poniżej przedstawia przykłady proponowanych działań pilotażowych i odpowiadających im kart w spacerowniku.



Tabela 4. Lista działań i kart użytych przez zespół

Nr zespołu	Wybrane elementy niezbędnych kompetencji	Wybrane zadania
1	Gra miejska – poszukiwanie oznaczeń w językach obcych i gry tłumaczeniowe Audyt dostępności szkoły dla osób z niepełnosprawnościami Spotkanie z podróżnikiem Warsztaty klasowe z wykorzystaniem spacerownika	Indywidualnie wybrane karty, puste karty, moje podróże, karta audytu
2	Spacer po okolicy Wizyta w mini zoo i pizzerii Wizyta na Zamku Królewskim na Wawelu Warsztaty muzyczne i taneczne z koncertem	Miejsce, które chciałbym pokazać przyjacielowi, miejsce, w którym poznałem przyjaciół, ważne punkty na mapie miasta, moje spotkania z obcokrajowcami
3	Gra miejska – audyt dostępności przestrzeni dla osób z niepełnosprawnościami Spacer po mieście śladami historycznych pomników wojennych Zadania klasowe	Twoje imię, miejsce pochodzenia, moje podróże, mapa świata, języki wokół mnie
4	Spacer na świeżym powietrzu Warsztaty plastyczne – robienie filiżanek na herbatę Wizyta domowa w mieszkaniu asystenta	Strona tytułowa, moje językowe i kulturowe biografie, moje podróże, języki wokół mnie, języki, które rozpoznaję, rzeczy ważne dla mnie, karta doświadczeń życiowych – wiersz, twoje imię w obcych językach, moja dzielnica, reklama twojej okolicy
5	Warsztaty na temat polskich i lokalnych zwyczajów, kultury i tradycji Wizyta w Muzeum Obwarzanka Warsztaty świąteczne – robienie kart świątecznych w różnych językach Warsztaty biblioteczne	Strona tytułowa, moje językowe i kulturowe biografie, moje podróże, języki wokół mnie, języki, które rozpoznaję, twoje imię, moja szkoła, moja klasa
6	Gra Kostka Opowieści Warsztaty plastyczne Warsztaty „Moja przestrzeń” Spacer po okolicy – refleksja na temat naszego miejsca na Ziemi Spotkanie z mapą świata	Karty związane z różnymi miejscami i przestrzeniami, mapa świata, unikalne miejsca, moja dzielnica, ważne punkty na mapie miasta, mój dom
7	Warsztaty plastyczne Warsztaty z mapą świata Krótkie rozmowy o przyjaźni i bliższych relacjach Warsztaty audiowizualne	Moje podróże, moje językowe i kulturowe biografie, języki wokół mnie, indywidualnie wybrane karty, mapa świata
8	Wizyta w muzeum etnograficznym Wizyta w Collegium Maius (muzeum uniwersyteckie) Wizyta w słynnym krakowskim Muzeum Szopek	Puste karty, indywidualnie wybrane karty

9	Warsztat integracyjny na temat hobby, Spacer po szkole, Wycieczka do Opactwa Benedyktynów w Tyńcu	Najważniejsze miejsce w mojej dzielnicy, moja klasa, moja dzielnica/ulica, języki wokół mnie, imiona w językach obcych
10	Spotkanie zapoznawcze, My w świecie – warsztat mapujący doświadczenia, Spotkanie z obcokrajowcem – Hiszpanem, Wizyta na jarmarku bożonarodzeniowym	Mapa świata, strona tytułowa, puste karty, moje miejsce, różne inne karty wybrane indywidualnie
11	Warsztaty muzyczne w miejskim centrum kultury, Spotkanie na temat tradycji różnych świąt w religiach wraz z warsztatami artystycznymi, Zajęcia warsztatowe z użyciem spacerownika i instrumentów muzycznych	Strona tytułowa, karty wybrane indywidualnie, karty związane z miejscami
12	Wirtualny spacer po Krakowie z opowieściami o legendach, Spacer po okolicy z zabawami na świeżym powietrzu i wizyta na wystawie Makuszyńskiego (polskiego poety piszącego dla dzieci), Warsztaty z użyciem spacerownika	Puste karty użyte do rysowania legend, karty wybrane indywidualnie
13	Spacer na świeżym powietrzu – budowanie zamków śnieżnych, Warsztaty plastyczne – tworzenie plakatów Zajęcia w klasie i na świeżym powietrzu z użyciem kart spacerownika	Moja szkoła, moja dzielnica, moja biografia językowa i kulturowa, moje podróże, strona tytułowa, puste karty
14	Wizyta w operze Spotkanie zapoznawcze Wizyta na warsztatach teatralnych	Moja dzielnica, sąsiedztwo, ulica, moje podróże
15	Wycieczka do opery na pokaz integracyjny Spacer po okolicy z wizytą w bibliotece Zabawy na placu zabaw, Artystyczne zajęcia wspólne w świetlicy	Różne karty wybrane indywidualnie przez dzieci, np. moja szkoła, puste karty
16	Wizyta na rynku z historycznym spacerem Warsztat kulinarny – robienie pizzy, Wizyta w parku wodnym	Różne karty wybrane indywidualnie

Poniżej pokazujemy niektóre tylko przykłady działań, które zostały umieszczone w powyższej tabeli.



Firma NEW ABC otrzymała dofinansowanie z unijnego programu badań i innowacji Horyzont 2020 w ramach umowy o dotację nr 101004640

Poglądy wyrażone na tej stronie są wyłącznie odpowiedzialnością autora i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy KE.



Działanie 4.1 Działania z geograficznym odkrywaniem miejsc

Jak już wielokrotnie podkreślano, karty zaplanowane zostały jako materiał inspirujący i nie przypisano im żadnego protokołu metodycznego. Sposób ich wykorzystania zależy od wielu czynników, w tym na przykładu wieku ucznia, kreatywności użytkowników (uczniów, nauczycieli i asystentów międzykulturowych), ich kompetencji i umiejętności, także możliwości, doświadczeń i skojarzeń, znajomości języka polskiego i innych języków, poziomu zróżnicowania kulturowego i językowego grupy, dostępności innych materiałów (np. plastycznych), potencjału miejsca, kultury organizacyjnej szkoły itp. itd.

Poniżej zamieszczamy przykład działania, które używa karty, która łączy – podobnie jak wszystkie inne – kilka funkcji. W istocie jest to działanie, które pomaga asystentom międzykulturowym oraz dzieciom i młodzieży odkrywać ich ścieżki migracyjne.

Jest kartą, dzięki której można:


- o przeprowadzić elementy diagnozy grupy,
- o zapewnić widoczność wszystkim uczestnikom zajęć,
- o zmapować wędrowki (doświadczenia) uczestników zajęć,
- o określić miejsca wspólne grupy,
- o rozwijać wrażliwość społeczną,
- o określić np. miejsce urodzenia jako kotwicę,
- o zainspirować uczestników do mówienia o swoim kraju, wybranym miejscu, domu, osobach, kulturze,
- o wprowadzić elementy edukacji lokalnej/regionalnej/globalnej,
- o zainspirować do mówienia o miejscach ważnych, do przygotowania prezentacji,
- o uzupełnić kartę (w wersji powiększonej i umieszczonej np. na ścianie w klasie) zdjęciami,
- o uzupełnić informacją o kompetencjach językowych uczestników zajęć,
- o zaplanować grupową podróż po krajach, w których grupa - dzięki jej poszczególnym członkom - bez problemu będzie się porozumiewać,
- o zdigitalizować kartę np. tworząc warstwę na mapach google i dając dostęp do edycji wszystkim uczestnikom, którzy będą mogli umieszczać tam znaczniki, wizytówki, zdjęcia itp. itd.,
- o osiągnąć jeszcze inne cele podążając za dynamiką grupy i jej kreatywnością oraz potrzebami.

1 Na mapie świata narysuj **niebieską** kropkę w miejscu, gdzie się urodziłeś/urodziłaś.
 Jaki to kraj? Jak nazywa się to miejsce?

2 Na **zielono** zaznacz miejsca, w których byłeś/byłaś. Duże miasta i małe miejscowości.

3 Narysuj **czerwone** serce w krajach, w którym mieszkają ludzie, których kochasz.

4 Narysuj **żółtą** kropkę w miejscu, gdzie teraz mieszkasz.
 Jaki to kraj? Jak nazywa się to miejsce?



Moje podróże matę i duże

Odkrywanie przez grupę kontekstów geograficzno-kulturowych znanych indywidualnym uczestnikom, z którymi realizujemy projekt, może pomóc w lepszym zrozumieniu ich potrzeb. Ważne jest, żeby w tej fazie zaangażować wszystkich uczestników, ponieważ ludzie są ekspertami swojego życia i posiadają unikalne doświadczenie. Karta odkrywająca wędrówkę uczestnika, jego doświadczenia kulturowe, pozwala dotrzeć uważnej osobie dorosłej do (ukrytych) potrzeb, marzeń a czasami i aspiracji uczestnika. Pozwala użytkownikom ukazać ich świat, ich drogę i zaprosić do refleksji na temat doświadczeń związanych z wędrówką, kontaktem z różnymi kulturami, językami. Może stanowić także pretekst do rozmowy o marzeniach na temat przyszłości.

Doświadczenia uczestnika można przedstawić także w postaci wędrówki na osi czasu. To jeden z podstawowych sposobów zrozumienia z jakimi czynnikami warunkującymi doświadczenie mógł mieć uczestnik. To też pewnego rodzaju pomoc metodyczna, pozwalająca oznaczyć doświadczenia i potrzeby wspólne dla uczestników projektu. Mogą one być połączone z wywiadami z uczestnikami lub przygotowanymi przez nich prezentacjami. W fazie wdrażania naszego działania pilotażowego mapy te zostały przekształcone w gry online i przedstawiały bardziej szczegółowe mapy poszczególnych kontynentów lub krajów (przykłady można zobaczyć na zdjęciach poniżej). Niektóre zespoły skorzystały również z okazji, by zaprosić podróżników do opowiedzenia o ich podróżach i doświadczeniach zdobytych podczas tych wypraw. Prezentowana karta to także dobry punkt wyjścia do pracy z innymi kartami, np. karty z działaniem uczącym uważnego słuchania i transformacji narracji w formę poetycką (to, oczywiście, tylko sugestia).





Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building





Działanie 4.2. Wykorzystanie literatury i piosenek do odkrywania kotwic życiowych

W naszym działaniu pilotażowym asystenci międzykulturowi wykorzystywali literaturę jako mechanizm do refleksji nad miejscem i tożsamością. Odbywało się to podczas pracy z kartami związanymi z miejscami, takimi jak karta mapy świata lub karty dzielnicy i okolicy. Na przykład nauczyciele czytali fragmenty powieści „Madame” autorstwa Antoniego Libery (wątek tęsknoty do miejsca urodzenia, miejsce urodzenia jako determinanta życia człowieka), słuchaniem i analizą tekstu piosenki Andrzeja Sikorowskiego i Michała Hochmana „Wędrówka”. Rozmawiali o znaczeniu piosenki, o tym, jak muzyka współgrała z tekstem i jakie emocje wносиła do życia.

Obejrzyj wideoklip do piosenki

MOJA WĘDRÓWKA

słowa Andrzej Sikorowski, muzyka: Adam Abramek

*A może po prostu jest tak
Że moją ojczyzną jest świat
I wszędzie mój dom i obczyzna
I na tym polega ojczyzna*

Urodziłem się – nad Irtyszem
Na Syberii zaczęło się - wszystko
Pewnie biograf kiedyś gdzieś napisze
Że niemieckie nosze nazwisko*

*Przytuliła mnie - potem Polska
W jej języku my - ślę i śpiewam
Ale nagle przy - szło się rozstać
Gruchnął piorun z jasnego nieba*

*A może po prostu jest tak
Że moją ojczyzną jest świat
I wszędzie mój dom i obczyzna
I na tym polega ojczyzna*

*A może po prostu jest tak
Że moją ojczyzną jest świat
I żadnych nie trzeba paszportów
By nocą zwinąć do portu - pod wiatr*

*Na walizce se - tki nalepek
I adresów pę - katy notes
A przede mną już - tylko jesień
Za plecami - ileś tam wiosen*

*Lecz do losu nie - mam urazy
Słowa skargi za - nic nie powiem
W końcu umiem - kochać i marzyc
I czasami płakać jak człowiek*

*A może po prostu jest tak
Że moją ojczyzną jest świat
I wszędzie mój dom i obczyzna
I na tym polega ojczyzna*

*A może po prostu jest tak
Że moją ojczyzną jest świat
I żadnych nie trzeba paszportów
By nocą zwinąć do portu*

*A może to wszystko się śni
I wszędzie otwarte są drzwi
I zawsze przy stole ktoś czeka
I wciąż wypatruje z daleka - przez tży*





Działanie 4.3 Jak przeprowadzić grę miejską z użyciem spacerownika

Celem Gry Miejskiej jest rozwijanie pozytywnych relacji między uczestnikami, uczenie ich pracy zespołowej oraz poprawa komunikacji między osobami posługującymi się różnymi językami. Zwykle lekcje językowe często wprowadzają sztuczne symulacje komunikacji, które zniechęcają do angażowania się w rozmowy. Gra Miejska łączy trening komunikacji z budowaniem kompetencji międzykulturowych. Integruje podejście kognitywne, związane ze środowiskiem, podejście komunikacyjne, związane z kompetencją socjolingwistyczną, oraz podejście międzykulturowe, skupiające się na różnicach między własną kulturą a nową kulturą.

Jednym z najważniejszych atutów Gry Miejskiej jest możliwość zanurzenia się w kulturach bez znajomości języka. Brak kompetencji językowych nie wyklucza nikogo z nauki o innych kulturach i zwyczajach, ponieważ wiele z nich jest niewerbalnych. Możliwe jest także zdobywanie wiedzy o innych kulturach w językach obcych.

Temat lub struktura gry zależy od kompetencji i wyobraźni nauczycieli. Mogą oni aranżować sytuacje zbliżone do naturalnych, ale wykonywane w klasie, symulacje rozmów w rzeczywistych sytuacjach lub zadania pisemne, takie jak odpowiedź na e-mail, pisanie ogłoszeń czy projektowanie plakatów. Mogą także organizować zajęcia na świeżym powietrzu, angażujące dzieci w sytuacje z życia codziennego, takie jak zakupy na rynku z określonymi celami lub punktowanymi zadaniami. Daje to możliwość ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych w środowisku międzykulturowym, doświadczania emocji oraz wykorzystania umiejętności osobistych na rzecz zespołu i realizacji wyznaczonych zadań.

Gra Miejska jako narzędzie integracyjne jest częścią nieformalnych schematów edukacji. Nie posiada z góry określonej strategii, lecz opiera się na powszechnie wykonywanych zadaniach, które mogą czerpać z otwartości lokalnej społeczności na obcokrajowców oraz postrzegania różnorodności kulturowej jako czegoś naturalnego, jeśli nie atutu. Mieszkańcy lokalnych społeczności są nieświadomymi partnerami gry, pełniąc rolę informatorów lub punktów odniesienia dla określonych zadań.

Aby zaprojektować grę, wystarczy nakreślić scenariusze z problemami do rozwiązania poprzez wykonywanie zadań w mieście oraz ustanowić zasady zaangażowania. Ustalanie takich mechanizmów, znanych z innych gier, nazywamy grywalizacją. Gra powinna obejmować aktywności na wybranej trasie tak, aby odwiedzić miejsca o szczególnym znaczeniu historycznym, społecznym lub kulturowym, ale też indywidualnym (np. dla uczestników).

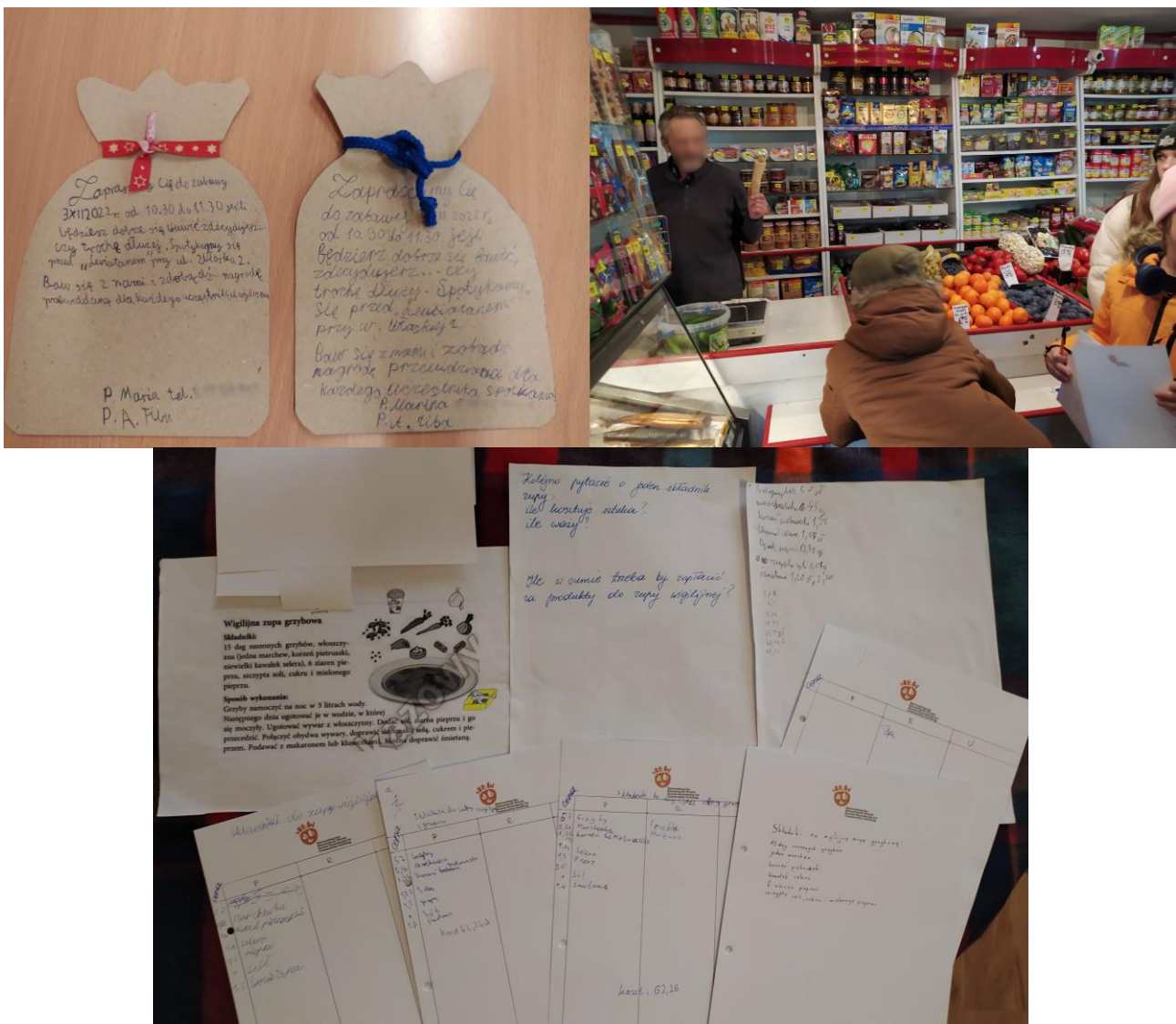
Aby właściwie zaprojektować grę zgodnie z potrzebami uczestników, należy::

- o przeanalizować profile uczestników (poziom znajomości języka, wiedza, wiek, zainteresowania, motywacja, powód migracji),
- o określić cele gry oraz cele poszczególnych zadań,
- o wybrać główny temat gry,



- o zaprojektować i zweryfikować trasę (dostępność miejsc, godziny otwarcia, czas trwania, poziom trudności itp.),
- o opracować scenariusze zadań, projekt graficzny materiałów wspierających,
- o opracować strukturę gry – instrukcje zadań, zasady uczestnictwa,
- o przeprowadzić i ocenić grę.

W Grze Miejskiej przestrzeń miejska jest punktem odniesienia. Może to być budynek, park, miejsce, ulica, pomnik lub dowolna inna jednostka topograficzna. Aby wykonać zadanie, trzeba odnaleźć takie miejsce i dowiedzieć się czegoś od miejscowych przebywających w tej przestrzeni. Może się zdarzyć, że uczestnicy unikają będą kontaktu z miejscowymi i preferować korzystanie z nowoczesnych technologii, jak aplikacje. Choć może to być pomocne w pewnym zakresie, ważną częścią zadania, wykorzystującą podejście „pedagogiki przygody”, jest wyjście na zewnątrz oraz interakcja z mieszkańcami i lokalną przestrzenią.



W grze miejskiej przeprowadzonej z dziećmi w ramach pilotażu poproszono dzieci aby zdobyły składniki na bożonarodzeniową zupę w lokalnych sklepach osiedlowych i porozmawiały z mieszkańcami o potrawach świątecznych.





Działanie 4.4 Inne działania zainspirowane kartami spacerownika

Inne działania z dziećmi inspirowane spacerownikiem obejmowały:

- o audyty dostępności miejsc, np. dla osób z niepełnosprawnościami
- o spotkania z osobami dzielącymi się swoimi międzykulturowymi doświadczeniami
- o spacer poznawczy po okolicy
- o wizyty w miejscach ważnych dla kultury, historycznych lub istotnych przyrodniczo
- o warsztaty: sztuk pięknych, rzemiosła, muzyczne, taneczne, kulinarne itp.
- o udział w wydarzeniach: przedstawienia, koncerty, występy
- o opowiadanie historii
- o warsztaty kreatywne
- o mapowanie doświadczeń
- o gry i zabawy
- o warsztaty budowania relacji
- o pokazy filmowe
- o wycieczki doświadczalne.



CZĘŚĆ V: Ewaluacja, podsumowanie i refleksje jako część pracy ze spacerownikiem

Ewaluacja nie jest formą oceniania pracy grupy. Ewaluacja, jak każdy wcześniejszy etap, powinna także być współtworzona przez zespół. Spotkania ewaluacyjne służą dzieleniu się spostrzeżeniami i doświadczeniami. Tego rodzaju działania są ważne z punktu widzenia identyfikacji zespołu z działaniem, przyjęcia odpowiedzialności za jego rezultaty i przebieg/realizację. W perspektywie dłuższej pracy z zespołem – procesu integracji - ważne jest też zapisanie wniosków z takiego spotkania.

Karta „Strefa doświadczeń, refleksji i autonomii” została zaprojektowana jako karta do wykorzystania podczas ewaluacji. Można po nią sięgać wielokrotnie, np. po każdym spacerze/pracy z konkretną kartą lub sekwencyjnie, okresowo – w zależności od potrzeb.

Strefa doświadczeń, refleksji, autonomii

**Czego doświadczyłaś/
doświadczyłeś pracując
ze spacerownikiem?**

miejsce na rysunek, notatki

**Czego się nauczyłaś/
nauczyłeś?**

**Opisz swoje doświadczenia
w dowolny sposób.**

Elementem ewaluacji mogą być też sprawozdania grupy/jednostek z działań (ustne lub pisemne). Celem sprawozdania jest dzielenie się doświadczeniami i ocenienie procesu rozwoju, określenie, co miało miejsce, co było dobre, a co powinno być ulepszone. Wnioski z takiego spotkania należy wykorzystać w przyszłych działaniach oraz stworzyć bazę dobrych praktyk, żeby nie powielać błędów (może to być zadanie uczestników lub facylitatorów).

Mapa współtworzenia ex post pozwoli zidentyfikować kluczowe wydarzenia i decyzje, które poprowadziły zespół przez pracę ze spacerownikiem lub pojedynczą kartą. Pomaga to zespołowi zidentyfikować punkt kluczowy, w którym zespół doświadczył najważniejszych zmian. Takie zmiany



mogą mieć miejsce na każdym etapie procesu w każdym działaniu. Mapa procesu pokazuje również, gdzie można było podjąć nieco inną decyzję.

Po spotkaniach ewaluacyjnych dotyczących współtworzenia oraz sprawozdaniach czas na podsumowanie. Celem podsumowania jest podzielenie się finalnymi spostrzeżeniami, pomysłami i omówienie ewentualnych niepowodzeń. Podczas spotkania, które służy podsumowaniu, można – obok swobodnej rozmowy/dyskusji – wykorzystać różne metody, np.:

- o Koła dialogowe (uczestnicy siedzą w kole, tylko uczestnik, który trzyma rekwizyt zabiera głos, uczestnicy ustalają własne reguły przed rozpoczęciem żeby zbudować zaufanie, facylitator może zadawać pytania rozpoczynające twórczą rozmowę).
- o Spaceru intuicyjne (indywidualne, w naturalnym otoczeniu, odrobina samotności i refleksji pozwala przetworzyć i zrozumieć czyjaś perspektywę – po spacerze uczestnicy muszą odpowiedzieć na kilka kluczowych pytań zadanych przed spacerem; należy notować najbardziej interesujące odpowiedzi: ludzie, którzy spacerują, zazwyczaj wracają do pracy ze świeżymi i głębszymi refleksjami).
- o Metoda „lubię, życzę sobie” to metoda opinii zespołowej, w której członkowie zespołu dostarczają i otrzymują konstruktywną opinię na poziomie indywidualnym i zespołowym. Facylitator prosi zespół o opinię na temat roli każdego w projekcie i jak zbliżyli się do siebie razem jako zespół. Najpierw uczestnicy notują opinie indywidualnie, potem dzielą się opinią, na końcu zastanawiają się nad opinią zwrotną. Pozytywne opinie (lubię) odnoszą się do mocnych stron zaś konstruktywne opinie (chcę) odnoszą się do możliwości.

Zarówno ewaluacja, jak i podsumowanie i refleksja powinny być procesami zaplanowanymi w kontekście potencjału grupy z uwzględnieniem takich czynników, jak wielkość grupy, wiek uczestników, znajomość języka polskiego itp. Facylitatorzy mogą w tym procesie sięgać po inne – pozawerbalne – środki komunikacji. Nieocenioną rolę może odegrać asystent międzykulturowy, który w tym przypadku będzie czasami tłumaczem, a czasami mediatorem językowo-kulturowym. Ewaluacja, podsumowanie i refleksja to procesy o dużym potencjale jeśli idzie o tworzenie zespołu, więzi i poczucia wspólnoty, dlatego nie należy z nich rezygnować.

Jak zespół badawczy uczył się w pilotażu?

Każdemu z uczestników i uczestniczek w zespołach wdrażających pilota została przydzielona funkcja mentora aktywności. Funkcję tę pełnił doświadczony badacz, który znał różne formy aktywności w paradygmacie współtworzenia, a które mógł zaproponować zespołom w celu zwiększenie kreatywności całej grupy. Osoba ta oferowała zespołom wsparcie w kwestiach, które były poruszane przez uczestników i interesariuszy w trakcie procesu wdrażania działań pilotażowych. Mogła także proponować określone kierunki działań, zachęcać uczestników do podejmowania określonych aktywności oraz wzmacniać całą społeczność zaangażowaną w działania pilotażowe.

Zadania i obowiązki nauczycieli i asystentów międzykulturowych

W początkowych fazach pilotażu, zespoły utworzone przez nauczycieli i asystentów poproszono o realizację określonych działań inspirowanych kartami spacerownika. Mieli oni pełną autonomię w wyborze rodzajów działań i kart do wykorzystania, pod warunkiem, że ich wybór był demokratyczny i skonsultowany z dziećmi. Każdy zespół musiał zrealizować co najmniej trzy takie działania.

Podczas realizacji działań pilotażowych nauczyciele i asystenci zostali poproszeni o dostarczenie:

1. Materiałów audiowizualnych: zdjęcia, krótkie filmy (do 2 minut)
2. Notatek odnoszących się do wykonanych zadań (na dostarczonych szablonach)
3. Obowiązkowych kart spacerownika wypełnionych przez dzieci: „Doświadczenia, refleksje i strefa autonomii”, „Mój projekt” oraz „List do przyjaciela”
4. Pisemnych zgód, oraz wyrażenie zgody na
5. Wywiad z członkami zespołu badawczego.

Każdy nauczyciel i asystent był osobno proszony, aby do siedmiu dni od wykonania zadania przesłać materiały audiowizualne i notatki. Po zakończeniu wszystkich zaplanowanych działań pilotażowych nauczyciele byli zobowiązani do wysłania skanów obowiązkowo wypełnianych kart dzieci oraz fragmentów innych ciekawych dziecięcych prac.

Wywiady z zespołami badawczymi zostały przeprowadzone w ciągu 3 dni po zakończeniu wszystkich zaplanowanych działań. Wywiady były prowadzone zdalnie i nagrywane przez zespół badawczy w celu pozyskania i analizy danych.

[Pobierz szablon do notatek i innych narzędzi raportowania](#)



Dziękujemy za zapoznanie się z naszymi materiałami instruktarzowymi do wykorzystania narzędzia spacerownika oraz działań podejmowanych przez asystentów międzykulturowych w szkołach.

Podziękowania

Działanie pilotażowe *Wspólnie Uczymy się Naszych Światów* nie mogłoby powstać bez innowacyjnych warsztatów pod nazwą „Akademia Asystentów Międzykulturowych”. Nie istniałoby bez entuzjazmu, otwartości i konsekwencji wielu osób z różnych zakątków świata, w tym zarówno rdzennych z dziada pradziada mieszkańców, jak i nowych Krakowian.

