

Diagnoza kompetencji przedmiotowych uczniów z doświadczeniem migracji

Tomasz Knopik

1. Ocena kompetencji przedmiotowych a trudności adaptacyjne

Ocena wiadomości i umiejętności z zakresu poszczególnych przedmiotów jest jedną z kluczowych aktywności podejmowanych przez nauczycieli w ramach procesu ewaluacji stopnia realizacji podstawy programowej. Należy jednak pamiętać, że w ramach oceny realizowane są różnorodne cele:

- a) pomiar dydaktyczny,
- b) udzielanie wskazówek dla procesu samokształcenia,
- c) motywowanie uczniów,
- d) budowanie obrazu siebie (oceny mogą być interpretowane jako wskaźnik sprawczości podmiotu w określonym obszarze aktywności życiowej).

Aby ocenianie było skuteczne, wszystkie te cele powinny zostać osiągnięte, co w praktyce okazuje się być bardzo trudne. Sytuacja uczniów – uchodźców wojennych jest w tym kontekście jeszcze trudniejsza, ponieważ:

- 1) wkroczyli do procesu kształcenia na pewnym etapie (co potencjalnie rodzi potrzebę nadrobienia tego, co było omawiane w etapach wcześniejszych);
- 2) wyposażeni są w kompetencje charakterystyczne dla innego systemu edukacji (oczywiście nie musi oznaczać to zupełnej rozbieżności, ale na pewno między modelami kształcenia w Polsce i w Ukrainie istnieją różnice programowe, które nie pozwalają na swobodne przejście z jednego systemu do drugiego, np. długość trwania szkoły podstawowej, konkretne zagadnienia przedmiotowe);

- 3) zazwyczaj nie znają języka polskiego w takim stopniu, aby móc swobodnie wykorzystywać go do komunikacji w ramach poszczególnych edukacji przedmiotowych (instrukcje, polecenia, materiały metodyczne, testy są przekazywane w języku polskim, co powoduje bariery w dotarciu do istoty problemu, np. matematycznego czy biologicznego);
- 4) w wielu przypadkach ich aktualne potrzeby nie dotyczą treści przedmiotowych, ale poczucia bezpieczeństwa i wsparcia w procesie adaptacji do nowej sytuacji życiowej (podobnie do dewizy sformułowanej podczas nauczania zdalnego podczas pandemii COVID-19 „Maslow before Bloom”, por. Doucet i in., 2020);
- 5) nie mają przekonania, co do sensowności zdobywania informacji w polskiej szkole. Liczą na powrót do ojczyzny i rodzimego systemu edukacji. Jest to wynik „zawieszenia” i nadziei na możliwość kontynuowania dawnego życia.

Nauczyciele zdają sobie sprawę z tych specyficznych uwarunkowań procesu uczenia się uczniów z Ukrainy. Po ich stronie pojawia się również dylemat związany z formą oceniania: stosować te same reguły, co dotychczas, czy wprowadzić modyfikacje lub zupełnie nowe zasady? I dodatkowo: czy takie same zmiany powinny dotyczyć również uczniów polskich? **W obliczu kryzysu warto nie tylko szukać dodatkowych rozwiązań, ale również zastanowić się, czy te dotychczasowe były skuteczne i warte kontynuowania.**

2. Wzmacnianie postawy samostanowienia

Szukając uniwersalnej koncepcji metodycznej, która mogłaby posłużyć jako baza teoretyczna dla prowadzenia procesu nauczania – uczenia się oraz powiązane go z nim oceniania, uwzględniającego zróżnicowane potrzeby uczniów, w tym uczniów z doświadczeniem migracji, warto odnieść się do prac Richarda Ryan’a i Edwarda Deci’ego (2000). Badacze ci skupili się na środowiskowych uwarunkowaniach motywacji wewnętrznej człowieka, która sprzyja wielu aktywnościom podmiotu, w tym szczególnie uczeniu się. Zidentyfikowali trzy fundamentalne potrzeby, których zaspokojenie sprzyja wzrostowi zaangażowania człowieka, a w konsekwencji jego dobrostanu: **potrzeba kompetencji, przynależności i autonomii**. W literaturze przedmiotu ich koncepcja określana jest jako teoria samostanowienia, w skrócie: SDT – *self - determination theory*. Otoczenie sprzyjające realizacji tych celów, jak np. szkoła, postrzegane jest jako stymulujące i dające bezpieczeństwo. Uczniowie czują się w danej przestrzeni dobrze, a także mają poczucie bezpośredniego związku z nią („jestem częścią tej wspólnoty”), jest to ich świat, a nie narzucona przez innych „rola”. Takie podejście nie tylko służy skutecznej adaptacji uczniów z Ukrainy, ale również tworzy szansę na zmianę postrzegania szkoły i procesu edukacji przez polskich uczniów: nie jako koniecznego zła, ale szansy rozwojowej i okazji do poczucia się kompetentnym.

Potrzeba kompetencji odnosi się do siły przekonania podmiotu na temat sensowności podejmowanych działań. Aby być zmotywowanym do uczenia się, człowiek oczekuje uzasadnienia słuszności własnego wysiłku, informacji na temat korzyści, jakie może odnieść, uruchamiając swoje zaangażowanie. Szczególnie ważne dla osób, które przyzwyczajone są do funkcjonowania w innych kontekście edukacyjnym jest **wskazanie uniwersalnych treści – rusztowań wiedzy. One pozwalają spojrzeć na aktualnie realizowane zagadnienia jako elementy adekwatne – w pełni odpowiadające wiedzy, którą do tej pory uczeń ukształtował w swoim umyśle.**

Zadania i ćwiczenia powinny być dostosowane do indywidualnych możliwości tak, aby ani nie budziły lęku (zbyt trudne lub niejasne zadania, np. z niewłaściwie przygotowaną instrukcją lub mało czytelną w warstwie językowej; przy zadaniach naruszających granice intymności należy przewidzieć szczególnie wysokie ryzyko pojawienia się lęku u migrantów z traumatycznymi doświadczeniami), ani nie wywoływały nudy (zadania zbyt łatwe lub oparte na powtarzanych schematach).

W praktyce zaspokojenie potrzeby kompetencji uczniów jest możliwe poprzez następujące działania:

- a) dążenie do identyfikowania przez uczniów związków między nauczonymi treściami a ich codziennym życiem (aktualnym lub przyszłym);
- b) bazowanie na dotychczasowej wiedzy uczniów, odwoływanie się do ich przekonań i doświadczeń;
- c) informowanie o celach zajęć i odnoszenie się do nich w ramach podsumowania spotkania, sprawdzenie czy zostały osiągnięte;
- d) uwzględnianie treści związanych z aktualnymi problemami – wyzwaniem rozwojowymi uczniów, jak i bieżącymi wydarzeniami w życiu społecznym;
- e) traktowanie procesu nabywania nowych informacji jako okazji do przekraczania przez uczniów własnych granic oraz budowania tożsamości grupowej;
- f) zadania wielopoziomowe, w których uczeń sam wybiera poziom trudności zgodnie z zasadą indywidualnego dopasowania wyzwań do możliwości;
- g) uzasadnianie podejmowanych decyzji przez nauczycieli (dotyczących również uczniów) zamiast autorytarnego *nie, bo nie* (Knopik, 2021).

Potrzeba przynależności wynika z naturalnego dążenia ucznia do bycia w grupie, w której możliwe jest dzielenie wspólnych celów i wartości. Zaspokajaniu potrzeby przynależności sprzyja:

- a) tworzenie w szkole grup uczniów o podobnych zainteresowaniach i/lub uzdolnieniach;
- b) sensowne prace zespołowe wymagające wymiany posiadanych zasobów (grupy są tak dobrane, że jej członkowie mogą oferować sobie wzajemnie wiedzę i umiejętności, których pozostałe osoby nie posiadają);
- c) wdrażanie i pielęgnowanie wspólnych rytuałów (patron klasy, „okrzyk bojowy”, wspólne powitanie, pytania dnia/tygodnia, godzina dyskusji itp.);

- d) praca metodą projektu (z uwzględnieniem etapu autentycznej pracy grupowej, a nie równoległej, kiedy każdy osobno pracuje nad jakimś zagadnieniem, a potem następuje połączenie materiału);
- e) kooperatywne uczenie się uczniów, w tym tutoring rówieśniczy.

Potrzeba autonomii dotyczy pragnienia człowieka do samostanowienia, współdecydowania o sprawach, które go bezpośrednio dotyczą (partycypacja) i realizowana jest przez:

- a) wybór przez uczniów szczegółowych zagadnień, jakie będą poruszane podczas zajęć (również tych, które dotyczą kontekstu językowego lub kulturowego ucznia z doświadczeniem migracji);
- b) przeprowadzanie ankiet, których wyniki decydują np. o przebiegu zajęć (np. ćwiczenie symulacyjne, w którym kolejne kroki kariery bohatera, prezentowanej uczniom historii, zależą od ich wyborów);
- c) współdecydowanie o sposobie sprawdzania wiedzy i kryteriach oceny (minimum dwie różne metody oceniania, uczeń sam decyduje, która formuła jest lepsza);
- d) możliwość wyrażania opinii na temat zajęć i prowadzącego;
- e) możliwość chwilowego nieuczestniczenia w lekcji („zawieszenie”);
- f) posiadanie alternatyw podczas pracy samodzielnej w klasie (zadania/polecenia do wyboru. Podobnie, jak w strategiach zaspokajania potrzeby kompetencji, przydatne są zadania wielopoziomowe lub problemy dywergencje o otwartej strukturze);
- g) stosowanie zadań otwartych, do których uczniowie sami generują polecenia (Knopik, 2021).

Powyższe przykłady odwołują się do trzech uniwersalnych potrzeb uczniów, które nie są warunkowane tylko szczególnymi potrzebami, w tym doświadczeniem migracji. Ich uwzględnienie pozwoli stworzyć przestrzeń uczenia się sprzyjającą każdemu uczniowi, w tym również uchodźcom z Ukrainy. Oczywiście wymaga to adaptacji samych zasad wdrażania koncepcji SDT do praktyki edukacyjnej z wykorzystaniem przykładów omówionych powyżej.

Rozpoznawaniu potrzeb uczniów w odniesieniu do omówionej koncepcji SDT może posłużyć kwestionariusz pn. *Szkoła sprzyjająca samorozwojowi* (Knopik, 2022).

3. Praktyczne wytyczne

Kluczowym wyzwaniem w procesie oceniania uczniów pochodzących z Ukrainy jest dostępność językowa materiału przedmiotowego (poleceń na sprawdzianie czy tekstu do analizy w ramach ćwiczeń ukierunkowanych na czytanie ze zrozumieniem).

Formułując zatem polecenia, treści zadań matematycznych, instrukcje prac domowych czy inne ważne komunikaty, opisujące sposób i zakres prac zaplanowanych przez nauczyciela do wykonania przez uczniów, warto uwzględnić zasady tworzenia tekstu łatwego do czytania (ETR – *easy to read*). Poniżej zaprezentowano najważniejsze rekomendacje dotyczące ETR sformułowane przez Inclusion Europe ([Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania \(cz. 1\) - Dziennik Warto Wiedzieć \(wartowiedziec.pl\)](#)), dostęp: 12.05.2023):

- 1) używaj dobrze znanych, łatwych do zrozumienia wyrazów;
- 2) przy wyjaśnianiu używaj przykładów, które są dobrze znane z codziennego życia;
- 3) w całym dokumencie używaj tych samych wyrazów na opisywanie tych samych rzeczy;
- 4) ogranicz metafory językowe i frazeologizmy;
- 5) unikaj używania skrótów, używaj pełnych wyrazów wszędzie tam, gdzie jest to możliwe;
- 6) używaj krótkich zdań;
- 7) tam, gdzie to tylko możliwe, używaj zdań pozytywnych, a nie negatywnych;
- 8) używaj raczej strony czynnej, nie biernej.

Ponadto warto:

- chwalić każdą prawidłową odpowiedź ucznia (nawet lapidarną lub niepoprawną gramatycznie);
- w wypowiedziach pisemnych oceniać głównie komunikatywność (na dalszym planie poprawność formalną wypowiedzi);
- wprowadzić zwyczaj formułowania pytań pomocniczych jako naturalnego sposobu wykonywania każdego ćwiczenia (np. pierwsza faza każdego ćwiczenia to otwarte forum pytań do nauczyciela – ośmieli to uczniów do dzielenia się swoimi wątpliwościami bez ryzyka ewentualnego wyśmiania przez rówieśników);
- zapewnić stały dostęp do słownika polsko-ukraińskiego;
- uwzględnić różnorodne sposoby prezentacji wiedzy, w których poprawność językowa nie będzie miała tak dużego znaczenia (np. projekty multimedialne, graficzne mapy myśli, postery, infografiki);
- zapewnić dostęp do tłumaczenia na język ukraiński, szczególnie w przypadku egzaminów, testów psychometrycznych, czyli takich form sprawdzania kompetencji uczniów, które mają kluczowe znaczenie w ich dalszej karierze edukacyjnej.

Poniżej omówiono dwie metody oceniania rekomendowane do wykorzystania w ramach pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Portfolio

Metoda ta polega na systematycznym zbieraniu i porządkowaniu przez uczniów własnych wytworów (prace plastyczne, prezentacje multimedialne, wypracowania, dyktanda, dyplomy, zdjęcia itp.) w ramach poszczególnych przedmiotów. Materiały te mogą być deponowane w tradycyjnych teczkach i/lub e-teczkach, czyli folderach, w których uczeń zapisuje wytworzone przez siebie pliki.

Portfolio pełni następujące funkcje:

- motywuje uczniów do pracy – regularna analiza i ocena autorskich wytworów pozwala dostrzec własny progres, co podnosi zaangażowanie zadaniowe;
- dostarcza informacji zwrotnych na temat postępów;
- rozwija samowiedzę i samokrytycyzm uczniów;
- personalizuje proces kształcenia ze względu na konieczność indywidualnego odniesienia się do efektów działań ucznia przez nauczyciela;
- umożliwia dokonywanie oceny w perspektywie podłużnej, a więc pokazuje poszczególne wytwory jako epizody na indywidualnej osi rozwoju ucznia (Knopik, 2021).

Infografiki

Infografiki pozwalają w prosty i ciekawy sposób przedstawić fakty lub idee, jednocześnie zwracając uwagę na zależność pomiędzy prezentowanymi danymi (dzięki temu nauczyciel może ocenić, czy uczeń rozumie dane zjawisko/proces).

Zalety tej metody oceniania:

- infografika jest zarówno metodą sprzyjającą głębszemu rozumieniu informacji, ich utrwalaniu, jak i weryfikacji.
- w infografice główną rolę odgrywa grafika-obraz. To na niej powinien spoczywać główny ciężar prezentacji problemu. Dzięki temu informacje w niej zawarte szybko i bez zbędnego wysiłku są odczytywane przez czytelnika.
- zazwyczaj niezbędny jest krótki komentarz słowny - wskazanie tytułu i podanie kluczowych informacji. Tekst jednak nie może zdominować infografiki, co jest atutem w przypadku trudności w zakresie komunikacji językowej.
- priorytetem jest dostarczenie czytelnikowi łatwej do zrozumienia informacji, a nie skomplikowanej konfiguracji grafik i etykiet, które trudno powiązać ze sobą. Aby możliwa była taka synteza, uczeń musi bardzo dobrze zrozumieć relacje między pojedynczymi informacjami.
- infografika powinna funkcjonować samodzielnie - nawet po oddzieleniu od głównego tekstu/komentarza/wypowiedzi powinna być zrozumiała dla czytelników (Knopik, 2021).

Można zatem założyć, że struktura i funkcje infografiki pozwalają stosować tę metodę ewaluacji wiedzy również w grupie uczniów z trudnościami w zakresie komunikacji w języku polskim.

ZAŁĄCZNIK

Kwestionariusz Szkoła sprzyjająca samorozwojowi

Oceń, w jaki stopniu podane twierdzenia opisują Twoją sytuację lub Twoją osobę.
Zastosuj punktację:

- 0 – zupełnie nie opisuje moje sytuacji/mojej osoby
- 1 – w niewielkim stopniu opisuje moją sytuację/moją osobę
- 2 – w umiarkowanym stopniu opisuje moją sytuację/moją osobę
- 3 – w dużym stopniu opisuje moją sytuację/moją osobę
- 4 – w pełni opisuje moją sytuację/moją osobę.

Zwróć uwagę, że wszystkie twierdzenia odnoszą się do Twojej aktualnej klasy, czyli grupy uczniów (termin uczniowie oznacza dziewczyny i chłopców) tworzących dany oddział w szkole, np. klasę 7b.

Lp.	Twierdzenie	Materiał
-----	-------------	----------

Twierdzenie

1	Czuję, że jestem częścią mojej klasy.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
2	Moja klasa jest mi życzliwa.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
3	Uczniów w mojej klasie więcej łączy niż dzieli.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
4	Lubię moją klasę.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
5	Jestem lubiany przez uczniów w mojej klasie.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
6	Czuję się szanowany w mojej klasie.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
7	Mam wiele wspólnych spraw z osobami, które chodzą do mojej klasy.	0 - 1 - 2 - 3 - 4

Lp.	Twierdzenie	Materiał
-----	-------------	----------

Autonomia

8	Mój głos jest szanowany przez uczniów w mojej klasie.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
9	Mój głos jest szanowany przez nauczycieli uczących w mojej klasie.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
10	Moje pomysły są realizowane podczas lekcji.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
11	Nauczyciele, uczący w mojej klasie, są zainteresowani moją opinią na temat zajęć.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
12	W mojej klasie ceni się zdanie każdego ucznia.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
13	Nie mam wpływu na przebieg lekcji w mojej klasie.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
14	W mojej klasie zawsze muszę dostosowywać się do zdania większości.	0 - 1 - 2 - 3 - 4

Kompetencja

15	Wiem, po co uczyć się poszczególnych treści w ramach lekcji prowadzonych w mojej klasie.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
16	Nauczyciele w mojej klasie dbają o to, aby sposób realizacji zajęć był dostosowany do moich potrzeb i możliwości.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
17	Podczas prowadzenia lekcji nauczyciele w mojej klasie biorą pod uwagę moje zainteresowania i uzdolnienia.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
18	Wiele zagadnień poruszanych podczas lekcji w mojej klasie uważam za niepotrzebne mi teraz.	0 - 1 - 2 - 3 - 4
19	Myslę, że większość zagadnień, poruszanych podczas lekcji w mojej klasie, może mi się przydać w przyszłości	0 - 1 - 2 - 3 - 4
20	Nauczyciele w mojej klasie pokazują uczniom sposoby wykorzystania w życiu tego, czego się uczą.	0 - 1 - 2 - 3 - 4

Sposób wykorzystania kwestionariusza

Kwestionariusz skierowany jest do uczniów klas 7 i 8 szkoły podstawowej (wiek: 14-15 lat), a jego normalizacja została przeprowadzona na grupie N = 241 (K = 131 i M = 110). Poniżej zamieszczono normy.

Potrzeba autonomii

Wynik punktowy	Steny
28-21	7-10 poziom wysoki
20-15	5-6 poziom przeciętny
14-0	1-4 poziom niski

Potrzeba kompetencji

Wynik punktowy	Steny
28-20	7-10 poziom wysoki
19-13	5-6 poziom przeciętny
12-0	1-4 poziom niski

Potrzeba przynależności

Wynik punktowy	Steny
28-19	7-10 poziom wysoki
18-9	5-6 poziom przeciętny
8-0	1-4 poziom niski

Przed przystąpieniem do analizowania kwestionariusza należy pamiętać o odwróconej punktacji dla twierdzeń 13, 14, 18 oraz o trzech pytaniach nie odnoszących się bezpośrednio do sytuacji badanego ucznia, ale do jego opinii na temat sytuacji w klasie (pytania: 3, 12, 20 – tzw. pytania grupowe).

Bibliografia:

Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano J., (2020, March, 29). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: An independent report on approaches to distance learning during COVID-19 school closures. Version 2.0*, [online] <https://issuu.com/educationinternational/> [dostęp: 12.10.2023].

Knopik T., (2021), *Edukacja zdalna blisko uczniów*, Warszawa: ORE.

Knopik T., (2022), *Sztuka wspomagania uczniów zdolnych*, Warszawa: IBE.

Ryan R. M., Deci E. L., (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist”, nr 55, s. 68-78.

Tekst powstał w partnerstwie z Norwegian Refugee Council.

