
Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych

Streszczenie

Rozdział ukazuje główne zagadnienia dotyczące kształcenia dzieci cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych. Opracowanie rozpoczyna prezentacja podstawowych kwestii związanych z diagnozą tej grupy uczniów, prowadzoną na potrzeby organizacji procesu edukacyjno-wychowawczego oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły. Następnie przedstawiono płaszczyzny projektowania działań edukacyjnych umożliwiających wspieranie cudzoziemców. Egzemplifikacją zawartych w artykule treści są praktyczne, autorskie narzędzia służące do pozyskiwania informacji niezbędnych w toku planowania pracy z uczniami cudzoziemskimi i tym samym w klasach zróżnicowanych kulturowo, w których funkcjonują uczniowie cudzoziemscy.

Słowa kluczowe: uczniowie cudzoziemscy, specjalne potrzeby edukacyjne, diagnozowanie, projektowanie działań edukacyjnych, pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Supporting foreign pupils with special educational needs in the context of individualization of work and school requirements

Summary

The article shows vital issues related to foreign children education with specific educational needs in the context of work individualization and school requirements. The paper starts with presentation of basic questions connected with the diagnosis of this group of students, conducted at school for educational-pedagogical and psychological-pedagogical purposes. Afterwards its authors present ways of designing educational activities

which enable the foreigners support. Exemplifications of issues included in the article are practical and useful authorial diagnostic tools subserve collecting essential information in the process of planning work with foreign students and culturally diverse classes where foreigners are present.

Key words: foreign students, specific educational needs, diagnose, designing educational activities, foreigners support

Wprowadzenie

Każdy uczeń rozpoczynający naukę w szkole znajduje się na pewnym poziomie rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, ma odmienny bagaż doświadczeń życiowych i edukacyjnych, prezentuje inny typ inteligencji i posługuje się innymi strategiami uczenia się, a co za tym idzie, ma specyficzne potrzeby, oczekiwania i możliwości. Na pewno nie dotrzemy do wszystkich dzieci, stosując takie same polecenia, zadania, preferując jeden typ inteligencji, styl uczenia się, a także interpretując zachowania wszystkich uczniów przez pryzmat własnej kultury. Nie podlega dyskusji teza, że każde dziecko jest inne. Za sprawą przemian społeczno-kulturowych przestrzeni polskich szkół staje się jeszcze bardziej różnorodna. W klasach szkolnych, na korytarzach, poza zróżnicowaniem w zakresie biologicznym, ekonomicznym i społecznym, obserwujemy coraz szerszą gamę różnorodności kulturowej. Dzieje się to za sprawą przybywających do Polski nowych grup cudzoziemców, odznaczających się nieraz diametralnie odmienną od większości społeczeństwa przyjmującego przynależnością kulturową.

Celem rozdziału jest ukazanie wybranych zagadnień dotyczących kształcenia dzieci cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych. Rozpoczyna się od prezentacji podstawowych kwestii związanych z diagnozą tej grupy uczniów, prowadzoną na potrzeby organizacji procesu edukacyjno-wychowawczego oraz form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Następnie ukazuje płaszczyzny projektowania działań edukacyjnych umożliwiających wspieranie cudzoziemców. Do tekstu zostały załączone praktyczne narzędzia służące diagnozowaniu sytuacji szkolnej dzieci cudzoziemskich w momencie przyjęcia do nowej szkoły oraz planowaniu pracy z cudzoziemcami i tym samym klas zróżnicowanych kulturowo, do których należą.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni szkoły – zarys problematyki

Okolo 20–23% populacji uczniów (Bogdanowicz 1994) to dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE¹), które należy jak najszybciej rozpoznać i zdiagnozować. Im wcześniej to nastąpi, tym większa skuteczność w zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych tej grupy uczniów. Zagadnienia związane z organizacją procesu edukacyjnego dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi leżą obecnie w kręgu zainteresowania wielu ośrodków badawczych oraz osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną. Regulują je także Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (Dz.U. z 2013 r., poz. 532). Określenie *uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* dotyczy zarówno osób, które posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i tych, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekle chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, ze wcześniejszym kształceniem za granicą, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo). Takie rozumienie SPE ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów (MEN 2010).

Polska szkoła musi obecnie zmierzyć się z nowymi wyzwaniami wynikającymi ze zjawiska migracji, któremu często przypisuje się negatywne konotacje. Ruchy migracyjne w społeczeństwach europejskich stanowią jedną z podstawowych cech ich funkcjonowania. Pojawienie się w szkole uczniów cudzoziemskich czy dzieci reemigrantów może okazać się dużym wyzwaniem dla całej społeczności szkoły, a przede wszystkim dyrektora placówki, ale też nauczycieli, rodziców i uczniów. Muszą być

1 Według Marty Bogdanowicz specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) „odnoszą się do tej grupy uczniów, która nie może podolać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń” (cyt. za: M. Bogdanowicz (1995). *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Psychologia Wychowawcza*, 3, 216).

oni przygotowani na przyjęcie uczniów, którzy będą kontynuowali naukę w nowych dla siebie warunkach². Zmiana specyfiki kulturowej polskich placówek edukacyjnych stawia przed kadrami pedagogicznymi priorytet ustawicznego rozwijania kompetencji niezbędnych do pracy w warunkach różnicy. Coraz ważniejsza staje się również umiejętność diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych wynikających z odmienności językowej, kulturowej oraz specyfiki sytuacji życiowej tej grupy uczniów.

Ta zróżnicowana natura problemów towarzyszących kształceniu dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach nie zawsze jest dostrzegana, a nawet bardziej lub mniej świadomie pomijana przez dyrektorów szkół, pedagogów i nauczycieli. Duża grupa nauczycieli nie bierze pod uwagę specyfiki wynikającej z odmienności powierzonych im placówce uczniów cudzoziemskich, a co za tym idzie, nie zalicza ich do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Diagnoza a projektowanie pracy z uczniami cudzoziemskimi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Obraz uczniów cudzoziemskich w szkole często wydaje się dosyć jednostronny. Uczniowie ci postrzegani są jako dzieci pochodzące z rodzin o niskim statusie ekonomicznym, słabo znające język polski, mające ogromne trudności w nauce, odznaczające się niską frekwencją i motywacją do nauki, zagubione, wyizolowane, często sprawiające problemy wychowawcze, ich rodzice przejawiają trudności w kontaktach z kadrami szkoły i w niewielkim stopniu interesują się edukacją swego potomstwa (Błęszyńska 2011, s. 98 i nast.).

Ten uproszczony obraz dzieci cudzoziemskich, nieco stereotypowy, najczęściej kreowany jest na podstawie opinii krążących w środowisku, mediach, niekoniecznie opartych na rzetelnej diagnozie sytuacji tych dzieci. Pomija się problemy dzieci cudzoziemskich o charakterze społecznym i psychologicznym.

Prowadzenie badań diagnostycznych w warunkach między- i wielokulturowości wymaga od diagnosty wielu kompetencji, a szczególnie

2 Edukacja w Polsce jest obowiązkowa dla wszystkich uczniów, w tym także uczniów cudzoziemskich. Obowiązek ten określa zarówno prawo międzynarodowe, jak i prawo wewnętrzne. Zob. art. 70 Konstytucji RP; art. 94a Ustawy o systemie oświaty (DzU. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64, 195).

pogłębionej świadomości i wrażliwości na różnorodność. Proces diagnozowania dzieci cudzoziemskich jest jednym z ważniejszych współczesnych wyzwań diagnostów (Bajkowski 2014, s. 21). Przy czym należy pamiętać, że diagnosta to nie tylko pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale ta rola immanentnie wpisana jest w pracę każdego dyrektora, pedagoga szkolnego, jak i zespołu nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów. Holistyczna, wieloaspektowa diagnoza stanowi warunek wspierania rozwoju każdego ucznia (więcej zob. Nikitorowicz 2003, s. 33-41). Od profesjonalnego rozpoznania sytuacji i potrzeb dzieci cudzoziemskich w dużej mierze zależą jakość i efektywność działania kadry pedagogicznej oraz pomyślność procesów edukacji i integracji tej grupy uczniów. Diagnoza powinna być więc podstawą projektowania indywidualnych, jak i grupowych działań edukacyjno-wychowawczych adresowanych do dzieci cudzoziemskich oraz klas zróżnicowanych kulturowo.

Nawiązanie kontaktu z uczniami (także z ich rodzicami/ opiekunami prawnymi), przynależącymi do innej niż polska kultury (również posługującymi się innym językiem), może stanowić wielkie wyzwanie i trudność. Dzieci imigrantów socjalizowane były w warunkach społecznych odmiennych od polskich, w związku z tym można oczekiwać wystąpienia u nich zarówno problemów językowych, jak i tych związanych z różnicami kulturowymi (por. Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska i in. 2013, s. 20-21). To, co jest bardzo dobrze znane dziecku polskiemu, może okazać się niezrozumiałe dla dziecka z innego kręgu kulturowego (np. zasady publicznego zabierania głosu podczas lekcji)³.

Kolejny problem, szczególnie wśród dzieci uchodźców z państw dotkniętych wojną lub prześladowaniem, stanowi nieufność wobec instytucji. Dyrektor placówki, pedagog szkolny czy nauczyciel może być często odbierany przez uczniów cudzoziemskich i ich rodziców jako przedstawiciel instytucji. Pojawia się wówczas nie tylko bariera językowa, ale też lęk i podejrzliwość co do treści zadawanych pytań. Wypowiedzi dotyczące sytuacji osobistej uchodźców mogą być wówczas niepełne bądź nieprawdziwe. Warunkiem zaś rzetelnego rozpoznania sytuacji dzieci, które mają rozpocząć naukę w danej szkole, jest nawiązanie partnerskiej relacji z osobą prowadzącą rozmowę. Pozytywny kontakt osób badanych z diagnostą może zaowocować zwiększeniem motywacji do wykonywania

3 Często np. zdarza się, że dziewczynki narodowości czeczeńskiej podczas publicznego zabierania głosu oddają pierwszeństwo chłopcom, co wynika z zasad funkcjonujących w obrębie ich kultury.

zadań testowych, zaś odpowiedzi dzieci i rodziców będą pozbawiane strachu i nieufności (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska i in. 2013, s. 50-54).

Najpoważniejszą barierę w toku rozpoznawania sytuacji dzieci posługujących się różnymi językami, a także o odmiennej przynależności kulturowej, stanowi ich stopień znajomości języka polskiego. Większość dzieci, które trafiają do polskich szkół, nie zna języka polskiego lub nie osiąga poziomu biegłości językowej niezbędnej do zrozumienia poleceń i treści zawartych w testach i zadaniach szkolnych. Obniżone oceny szkolne są wówczas często wynikiem niezrozumienia treści zadań na poziomie językowym lub nieznamomości różnego rodzaju pojęć, a nie braku logicznego myślenia.

Pojawienie się w placówce oświatowej dzieci przybywających spoza granic Polski wpływa na określone zadania szkoły wynikające z zapisów prawa (Dz.U. z 2016 r., poz. 1453). Nasze dotychczasowe doświadczenia wskazują, że realizacja prawa i obowiązku nauki ucznia cudzoziemskiego wykracza poza standardy pracy wielu szkół i wymaga systematycznego prowadzenia prac diagnozujących i monitorujących sytuację dziecka cudzoziemskiego oraz dostosowania warunków pracy placówek oświatowych do potrzeb tej kategorii uczniów. Najbardziej pożądane byłoby, aby szkoła miała opracowane procedury przyjmowania do szkoły dzieci cudzoziemskich.

Wstępne rozpoznanie sytuacji prawnej i rodzinnej nowych uczniów, przed przyjęciem do szkoły i zakwalifikowaniem do odpowiedniej klasy, należy do zadań dyrektora danej placówki. Jeśli istnieje taka możliwość, dyrektor powinien dokonać diagnozy sytuacji dziecka, korzystając z kompetencji pomocy nauczyciela/ asystenta międzykulturowego⁴, osoby władającej językiem kraju pochodzenia dziecka i jego rodziców. Na początku dyrektor powinien przeanalizować dokumenty przedstawione przez rodziców dziecka (np. świadectwa szkolne, dokumenty Urzędu do Spraw Cudzoziemców, opinie z poprzednich szkół), ewentualnie zwrócić się z prośbą o przetłumaczenie tych dokumentów na język polski. Zdarza się, że dzieci uchodźcze trafiają do szkół bez świadectw szkolnych i innych dokumentów potwierdzających wcześniejszą edukację. Wówczas dyrektor, kwalifikując ucznia do odpowiedniej klasy, zmuszony jest oprzeć się

4 Termin *pomoc nauczyciela* pochodzi z art. 94a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195). W praktyce używany jest również termin *asystent międzykulturowy/ asystent kulturowy*. Zakres obowiązków asystenta w pełni pokrywa się z zadaniami pomocy nauczyciela zapisanymi w ustawie.

jedynie na przeprowadzonej rozmowie/ wywiadzie z rodzicami dziecka i samym dzieckiem. Wywiad stanowi bardzo ważny element procesu przyjmowania cudzoziemca do szkoły, ponieważ dane zebrane podczas wywiadu są często jedynym źródłem wiedzy o dziecku i pozwolą zaplanować odpowiednie wsparcie, przewidzieć trudności, a tym samym ułatwić włączenie się dziecka do systemu edukacji. W wywiadzie powinny pojawić się pytania istotne z punktu widzenia szkoły. W trakcie wywiadu dyrektor winien pozyskać informacje na temat sytuacji prawnej rodziny, jej miejsca zamieszkania, sytuacji materialnej, rodzaju świadczeń, które otrzymuje rodzina i dziecko (zob. załącznik nr 1: Kwestionariusz wywiadu dyrektora szkoły z rodzicami/ opiekunami prawnymi ucznia cudzoziemskiego). Znaczącą barierę w procesie kształcenia i integracji cudzoziemców stanowi klasyfikowanie dzieci do niższych klas (niezgodnie z wiekiem, bez diagnozy). Niejednokrotnie dyrektorzy szkół są zdania, że dzieci cudzoziemskie ze względu na nieznaną języka polskiego lepiej skierować do klas niższych (najczęściej I–III). Występowanie różnicy wieku utrudnia wówczas, i tak niełatwe, kontakty rówieśnicze oraz powoduje poczucie wyalienowania, którego efektem może być m.in. przedwczesne opuszczenie systemu edukacji przez tę grupę uczniów (Potoniec 2015, s. 65).

Diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci cudzoziemskich w kontekście organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły

Dalsze czynności dyrektora i nauczycieli w placówce, w której pojawili się uczniowie cudzoziemscy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinny polegać na organizacji procesu ich wspierania na terenie szkoły.

Wskazane jest, aby dyrektor powołał zespół nauczycieli odpowiedzialnych za określenie kolejności działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych adresowanych do dzieci cudzoziemskich, mających na celu wsparcie ich w procesach edukacji i integracji. Najlepiej, aby był to zespół nauczycieli towarzyszących dzieciom w szkole: pedagog szkolny, wychowawca klasy, do której trafił cudzoziemiec, a także nauczyciele uczący. Główne zadania tego zespołu to: postawienie diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów cudzoziemskich, dostrzeżenie ich mocnych i słabych stron i na tej podstawie określenie najlepszego sposobu odpowiadania na te potrzeby, a także wprowadzenie działań wspierających i pomocowych. Identyfikowanie potrzeb dzieci cudzoziemskich może

być trudne z takiego powodu, że zespół najczęściej nie ma do dyspozycji orzeczenia/ opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dzieci cudzoziemskie trafiają do szkoły po kilku dniach pobytu w Polsce, realizując w ten sposób obowiązek szkolny. Przyjęcie dziecka do szkoły nie jest więc poprzedzone badaniem w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zespół musi więc wykorzystać wszystkie dostępne w szkole narzędzia diagnostyczne (np. arkusze obserwacji, kwestionariusze wywiadów z rodzicami dziecka, kwestionariusze analizy dokumentacji), aby na tej podstawie zdobyć jak najwięcej informacji o uczniach. To da podstawę do wypełnienia karty indywidualnych potrzeb uczniów (KIPU) i opracowania planu działań ich wspierających (PDW).

Zespół powinien działać według następującego porządku (Dotka i in. 2009):

- wstępne zdiagnozowanie trudności/ zdolności dziecka;
- określenie specjalnych potrzeb dziecka;
- zaplanowanie działań wspierających proces rozwoju dziecka, wskazanie form pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły;
- realizacja zaplanowanych działań;
- sprawdzanie skuteczności i ewentualna modyfikacja podejmowanych działań;
- wzmocnienie pozytywnych zmian, na których można budować dalszy rozwój dziecka.

Najważniejsza jest rzetelna diagnoza dzieci cudzoziemskich o odmiennej tożsamości kulturowej, które posługują się językiem innym niż język kraju, w którym obecnie mieszkają. Trudności, z jakimi podczas badania diagnostycznego tej grupy uczniów może zetknąć się diagnosta, zasygnalizowano we wcześniejszym podrozdziale.

Najbardziej problematyczny jest brak narzędzi diagnostycznych, tj. ankiet, kwestionariuszy, testów służących diagnozie uczniów niepolskojęzycznych, z innego kręgu kulturowego. Na potrzeby organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły na początku warto zadać sobie pytania:

- Do jakiego stopnia problemy językowe ucznia cudzoziemskiego należy uznać za trudności w uczeniu się?
- W jaki sposób należy oceniać umiejętności i potrzeby uczniów wywodzących się ze środowisk imigranckich?
- Jak powinien być oceniany uczeń z matematyki?

- Na ile czynione przez niego postępy w nauce mogą być podstawą do wystawienia oceny końcowej?
- Jaka jest optymalna metoda wspierania uczniów cudzoziemskich?
- Jakie formy i metody pracy na lekcji pomogą uczniowi wyrównać braki edukacyjne?
- Jakie są potrzeby ucznia, pochodzącego z rodziny imigranckiej, dotyczące budowania pozytywnych relacji z koleżankami i kolegami w klasie?
- Czego potrzebuje, aby lepiej poczuć się w szkole i w gronie rówieśników?

Podjęta refleksja pozwoli na szybsze określenie specjalnych potrzeb ucznia cudzoziemskiego.

Odwołując się do doświadczeń własnych, jak i innych nauczycieli pracujących w środowisku międzykulturowym, specjalne potrzeby uczniów cudzoziemskich w szkole najczęściej odnosi się do następujących trudności (Błęszyńska 2010, s. 58-59):

- z komunikacją w języku polskim;
- ze zrozumieniem treści nauczania;
- ze zrozumieniem i spełnieniem oczekiwań szkoły;
- ze zrozumieniem polskiej kultury i obyczajów;
- przejawiania wzorców zachowań wynikających z odmiennej przynależności kulturowej;
- w relacjach z kolegami i nauczycielami;
- z zachowaniem diety;
- związanych z praktykami religijnymi na terenie szkoły;
- towarzyszących korzystaniu ze środowiska technicznego szkoły.

W praktyce na podstawie zdiagnozowanych trudności zespół nauczycieli powinien stworzyć kartę indywidualnych potrzeb dziecka (zob. załącznik nr 2: Karta indywidualnych potrzeb ucznia cudzoziemskiego).

Odpowiedzią na zdiagnozowane specjalne potrzeby edukacyjne tej grupy uczniów będzie zaplanowanie spójnych i kompleksowych działań wspierających proces ich wszechstronnego rozwoju. Zespół nauczycieli powinien opracować rodzaj i zakres dostosowań, a co za tym idzie wskazać formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły, czyli plan działań wspierających uczniów (zob. załącznik nr 3: Plan działań wspierających ucznia cudzoziemskiego w szkole podstawowej).

Planując indywidualizację pracy z uczniem cudzoziemskim w zakresie dostosowań, należy uwzględnić:

- wymagania edukacyjne zarówno w zakresie podstawy programowej, jak i obowiązujących w szkole procedur, regulaminów, norm społecznych;
- adaptację treści kształcenia do potrzeb dziecka;
- cierpliwe powtarzanie i korygowanie wypowiedzi;
- obniżenie wymagań i koncentrację na postępach ucznia;
- wstępną diagnozę (posiadane wiadomości i umiejętności przed rozpoczęciem nauki w danej szkole) w późniejszym systemie oceniania;
- różnorodne (nie tylko testowe) formy oceniania ucznia;
- dostosowanie sprawdzianów do wiedzy i kompetencji językowych ucznia;
- jasne i zrozumiałe dla ucznia przedstawienie oczekiwań, kryteriów ocen;
- formy i metody pracy na lekcji, szczególnie wprowadzanie pracy zespołowej na zajęciach dydaktycznych;
- wykorzystanie pomocy dydaktycznych umożliwiających uczniowi edukację na miarę jego możliwości.

Nie można zapomnieć o realizacji i monitorowaniu zaplanowanych działań. Kolejnych ocen postępów edukacyjnych ucznia i włączania go do procesu edukacji w danej szkole zespół powinien dokonywać po ok. 3, potem 6, a następnie po 12 miesiącach od momentu przyjęcia do szkoły. Jeśli ocena efektywności realizowanych form pomocy ujawni brak postępów edukacyjnych, wskazane będzie (po uzyskaniu zgody rodziców) przeprowadzenie pogłębionych diagnoz psychologicznych i pedagogicznych w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Możliwości wspierania uczniów cudzoziemskich na płaszczyźnie edukacji formalnej

Polskie prawodawstwo oświatowe umożliwia wspieranie uczniów cudzoziemskich w zakresie organizacji dodatkowych zajęć z nauczania języka polskiego jako obcego, wyrównujących wiedzę z zakresu różnych przedmiotów, służących kształtowaniu własnej tożsamości kulturowej oraz umożliwiających naukę religii. Istnieje również możliwość zatrudnienia w danej placówce pomocy nauczyciela.

Bariera językowa stanowi jeden z podstawowych czynników utrudniających cudzoziemcom funkcjonowanie w placówkach oświatowych (opanowywanie treści programowych, nawiązywanie relacji rówieśniczych

itd.) oraz nowym kraju zamieszkania. Język jest narzędziem komunikacji międzykulturowej oraz rozumienia świata, który otacza człowieka. System symboli językowych umożliwia formułowanie myśli, wyrażanie siebie, nadawanie znaczeń zachowaniom ludzkim, obserwowanym zjawiskom. Zgodnie z polskim prawem istnieje możliwość dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195, art. 94a, ust. 4 i 4a; Dz.U. z 2016 r., poz. 1453, § 18, ust. 1, 2, 3) w wymiarze nie niższym niż dwie godziny, którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrekcji szkoły).

Cudzoziemcy mają również prawo do korzystania ze wsparcia osoby posługującej się ich językiem ojczystym, zatrudnionej przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela/ asystenta międzykulturowego (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195, art. 94a ust. 4a)⁵. Pomoc nauczyciela może służyć wielopłaszczyznowym wsparciem w toku kształcenia uczniów cudzoziemskich. Pomagać im w zrozumieniu treści analizowanych podczas lekcji, pośredniczyć w komunikacji pomiędzy cudzoziemcami i ich rodzicami a nauczycielami, wspierać podczas uczestnictwa w działaniach pozalekcyjnych (zajęcia edukacyjne, imprezy szkolne) itd. W praktyce to rozwiązanie nie jest wystarczająco często wykorzystywane, na co wpływa m.in. brak przepisów wykonawczych (Dz.U. z 2016 r., poz. 1453)⁶.

Jak wskazują literatura przedmiotu i własne doświadczenia, nieznanomość bądź słaba znajomość języka stanowią główny czynnik pogłębiających się trudności szkolnych. Niezwykle istotne jest również wspieranie uczniów cudzoziemskich w zakresie wyrównywania braków edukacyjnych w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz ekskluzji z systemu edukacji. Bez udziału w dodatkowych zajęciach wyrównawczych wielu cudzoziemców nie będzie w stanie poradzić sobie w polskich szkołach. Polskie prawodawstwo stwarza przestrzeń do organizacji dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195 art.

5 Pomoc nauczyciela jest zatrudniana również w ramach projektów organizacji pozarządowych, np. Stowarzyszenia Interwencji Prawnej, Fundacji Dialog.

6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi... nie precyzuje zapisów ustawy na temat pomocy nauczyciela. Zakres obowiązków oraz wymagania dotyczące wykształcenia i kompetencji pomocy nauczycieli nie są jasne. Pomoce nauczycieli zatrudnia się zazwyczaj na stanowiskach administracyjnych, a nie pedagogicznych.

94a, ust. 4c; Dz.U. z 2016 r., poz. 1453, §19, ust. 1, 2, 3) w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Zajęcia te mogą zostać zorganizowane przez organ, któremu szkoła podlega, w sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia przez ucznia różnic programowych.

Istotnym czynnikiem rozwijania tożsamości cudzoziemców i tym samym integracji jest znajomość języka ojczystego oraz własnej kultury i religii. Wyniki badań wskazują na to, że brak zakorzenienia we własnej kulturze stanowi znaczną barierę dla integracji (więcej zob. Grzymała-Moszczyńska, Nowicka 1998). Ważne jest więc budowanie związku z tym, co „własne”. W toku edukacji formalnej istnieje możliwość organizacji cudzoziemcom zajęć z języka ojczystego oraz umożliwiających poznawanie własnej kultury (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195 art. 94a, ust. 5; Dz.U. z 2016 r., poz. 1453, § 21, ust. 1, 2, 3). Zajęcia te mogą zostać zainicjowane w porozumieniu z dyrektorem szkoły, za zgodą organu prowadzącego, przez placówkę dyplomatyczną lub konsularną kraju pochodzenia dzieci i młodzieży cudzoziemskiej, która działa w Polsce, albo organizację pozarządową. Poza tym uczniowie cudzoziemscy mają również prawo nauki religii (Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195 art. 12, ust. 1, 2; Dz.U. z 1992 r. Nr 36, poz. 155, 2, ust. 1, 2, 3, 4, 5; Dz.U. z 2014 r., poz. 478). Zajęcia z religii mogą odbywać w grupie międzyszkolnej, w punkcie katechetycznym lub być zorganizowane w inny sposób.

Zgodnie z polskim prawodawstwem od września 2016 r. istnieje także możliwość organizacji oddziału przygotowawczego w szkole dla uczniów, którzy przejawiają trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego lub zaburzenia w komunikacji językowej (Dz.U. z 2016 r., poz. 1453, § 17, ust. 4). Jest to nowe rozwiązanie, z którego mogą korzystać szkoły.

Doświadczenia wynikające z pracy z cudzoziemcami wskazują na to, że w im młodszy wiek dzieci rozpoczynają kształcenie, tym łatwiej odnajdują się w polskich szkołach oraz nowym kraju zamieszkania⁷. Najmłodsze dzieci, a w szczególności te, które rozpoczęły edukację w Polsce, zazwyczaj szybko uczą się języka polskiego oraz adaptują się do nowych warunków szkolnych. Nabywanie kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej odbywa się głównie za sprawą uczęszczania do szkół.

7 Wskazują na to m.in. treści wywiadów przeprowadzonych wśród dzieci czeczeńskich w 2014 r. – *Formy i metody uczenia się języka polskiego dzieci cudzoziemskich*.

Tam dzieci mają okazję poznawać język polski i kulturę w toku lekcji przedmiotowych oraz coraz częściej podczas zajęć pozalekcyjnych i działań inicjowanych przez organizacje pozarządowe (edukacja nieformalna).

Niezwykle ważny element pracy z cudzoziemcami oraz klasami zróżnicowanymi kulturowo stanowi podejmowanie działań w celu kształtowania wrażliwości na odmienność oraz integracja międzykulturowa. Niezbędna jest realizacja inicjatyw umożliwiających uczniom wzajemne poznanie się oraz nabywanie umiejętności współdziałania. Należy pamiętać o tym, że prowadzone działania powinny cechować się cyklicznością. W związku z tym warto wprowadzać do praktyki szkolnej długoterminowe programy i projekty z zakresu edukacji międzykulturowej. Należy również zadbać o wykorzystanie potencjału różnorodności na każdym etapie procesu edukacyjno-wychowawczego, tj. włączanie elementów przynależności kulturowej uczniów cudzoziemskich do realizowanych podczas zajęć treści i zadań.

Nauczyciel w warunkach różnorodności

Doświadczenia polskich nauczycieli, jak i pedagogów oraz edukatorów, dotyczące pracy z osobami przynależącymi do odmiennych kultur oraz grupami zróżnicowanymi kulturowo, warunkowane są różnymi czynnikami. Należą do nich: specyfika i typ szkoły (szkoła dla mniejszości, szkoła dwujęzyczna, szkoła z wykładowym językiem obcym nauczania, szkoła wielokulturowa), specyfika regionu i miejscowości (pogranicze, centrum kulturowe) oraz zróżnicowanie społeczno-kulturowe jego mieszkańców (bliskość ośrodka dla uchodźców, obecność autochtonicznych i nowych mniejszości kulturowych w społeczeństwie większościowym), aktywność szkoły w zakresie współpracy międzynarodowej (regionalnej, transgranicznej, Unii Europejskiej), otwartość kadry na tematykę wielo- i międzykulturowości w wymiarze lokalnym i globalnym, możliwość nabywania przez nich wiedzy i umiejętności w tym zakresie (Dąbrowa, Markowska-Manista 2010, s. 48). Czynniki te wyznaczają różne, często odmienne, wyzwania oraz potrzeby edukacyjne i wychowawcze oraz determinują charakter funkcjonowania danej placówki. Warto zauważyć, że praca w warunkach różnorodności kulturowej stanowi duże wyzwanie, gdyż charakteryzuje się nieprzewidywalnością i permanentną zmiennością. Wobec tego nie jest możliwe przygotowanie kadry pedagogicznej do rozwiązywania wszystkich nieoczekiwanych sytuacji. Niejednokrotnie

zmusza to do poszukiwania samodzielnych rozwiązań. Wyzwaniom tym są w stanie stawić czoła osoby, które wykazują się odpowiedzialnością, mądrością w korzystaniu z wiedzy pedagogicznej i własnych doświadczeń, posiadające umiejętności organizacyjne (Szczurek-Boruta 2014, s. 201), a także gotowość do samokształcenia i dokształcania się.

Wydaje się, że skuteczne wypełnianie zadań związanych z kształceniem dzieci cudzoziemskich zależy także od predyspozycji osobowościowych nauczycieli i kompetencji międzykulturowej wykraczających często poza standardy kształcenia nauczycieli w Polsce. Wnioski z badań, przeprowadzonych m.in. przez Krystynę Błeszyńską, pokazują, że ok. 90% nauczycieli czuje, że są nieprzygotowani lub niewystarczająco przygotowani do pracy z uczniami cudzoziemskimi (Błeszyńska 2010, s. 73), wskazując na nieadekwatne programy kształcenia nauczycieli, brak odpowiednich programów metodycznych oraz słaby dostęp do form dokształcania. Poczuciu braku kompetencji towarzyszy również odczuwanie osamotnienia w obliczu problemów pojawiających się w pracy z uczniami cudzoziemskimi. Tym samym badani dostrzegają potrzebę nabywania specyficznych kwalifikacji i predyspozycji niezbędnych do pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo, do których można zaliczyć: znajomość języków obcych i prawnych uregulowań sytuacji uczniów-obcokrajowców, kompetencje kulturowe, znajomość problematyki migracji i uchodźstwa, jak również kształtowanie postaw otwartości, cierpliwości, empatii i tolerancji (Błeszyńska 2010, s. 73 i nast.).

Przygotowanie do pracy jedynie w warunkach homogeniczności kulturowej oraz realizacji treści monokulturowych w sytuacji, gdy przestrzeń przedszkoli i szkół staje się coraz bardziej zróżnicowana, nie odpowiada wyzwaniom współczesnego świata. Zarówno pedagodzy, jak i nauczyciele zaangażowani w praktykę edukacyjną w obszarze edukacji formalnej⁸ powinni dysponować wiedzą, umiejętnościami oraz przejawiać postawy, które umożliwiają efektywną pracę w warunkach kulturowej heterogeniczności. Wiąże się to z ustawicznym rozwijaniem kompetencji międzykulturowej obejmującej wiedzę dotyczącą odmiennych kultur, otwartość na odmienność oraz umiejętności połączone z funkcjonowaniem i pracą w warunkach różnorodności (w tym z Obcymi i Innymi). Niezwykle ważne są znajomość podstaw metodyki pracy z uczniem cudzoziemskim

8 Używając terminu *kadra pedagogiczna*, mamy na myśli pedagogów i nauczycieli, którzy związani są z placówkami kształcenia formalnego.

i grupą zróżnicowaną kulturowo oraz wiedza i umiejętności z zakresu diagnostyki pedagogicznej.

Treści literatury przedmiotu oraz nasze doświadczenia pokazują, że kształtowanie kompetencji kadry pedagogicznej powinno odbywać się w ścisłym powiązaniu teorii z praktyką. Wielu badaczy zwraca uwagę na to, że mankamentem m.in. kształcenia nauczycieli są trudności związane z przekładaniem wiedzy teoretycznej na praktykę edukacyjną. Z badań przeprowadzonych przez Alinę Szczurek-Borutę wynika, że przyszli nauczyciele często sygnalizują brak dostatecznej liczby praktyk i dostrzegają rozdzźwięk pomiędzy światem teorii i praktyki (Szczurek-Boruta 2014, s. 200-201).

Przygotowaniu kadry pedagogicznej do rozpoczęcia aktywności zawodowej powinno również towarzyszyć rozwijanie uczuć i wrażliwości na Innego, uczenie sztuki życia, sztuki stosunków międzyludzkich i społecznych, wszystko, co decyduje o kulturze współżycia zbiorowego i realizacji paradygmatu współistnienia obecnego w edukacji (Szczurek-Boruta 2014, s. 206). Ponadto warto pamiętać o tym, że każda kultura powinna być otwarta na kontakt z inną kulturą. Tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie i nadanie wartości własnej kulturze, określenie własnego miejsca wobec niej, jej rozwój i doskonalenie, a także kształtowanie otwartych postaw (Nikitorowicz 2010, s. 29).

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej trudno jest uzyskać wykształcenie, które można uznać za wystarczające. Kompetencje osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną (w tym międzykulturową) powinny być ustawicznie rozwijane w toku edukacji całościowej i tym samym samokształcenia.

Zakończenie

Uczniowie cudzoziemscy często należą do grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Czynnikiem efektywności działań służących wspieraniu procesów edukacji i integracji cudzoziemców w przestrzeni szkoły jest rzetelna diagnoza ich sytuacji życiowej i edukacyjnej. Umożliwia rozpoznanie specjalnych potrzeb uczniów oraz projektowanie działań edukacyjno-wychowawczych wpływających na organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły.

Ważne jest, aby uczniowie cudzoziemscy dostawali od dyrektorów szkół, pedagogów szkolnych i nauczycieli wsparcie polegające na

dostosowaniu form i metod pracy, wymagań szkolnych i oceniania oraz indywidualnym podejściu, służące odkrywaniu potencjału i mocnych stron dzieci cudzoziemskich. Tylko indywidualne podejście otworzy tej grupie uczniów drogę do sukcesu na miarę ich własnych możliwości, a także zagwarantuje szanse rozwoju na różnych płaszczyznach życia. Istotne jest, aby odwołując się do wyników diagnozy, w sposób adekwatny do aktualnych potrzeb, wspierać cudzoziemców w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, wyrównywania różnic programowych i zaległości szkolnych, a także stworzyć im przestrzeń do rozwijania własnej tożsamości kulturowej, religijnej oraz integracji międzykulturowej.

Nie można zapominać, że praca z uczniami cudzoziemskimi i klasami zróżnicowanymi kulturowo wymaga od kadry pedagogicznej ustawicznego rozwijania kompetencji międzykulturowej, nabywania wiedzy metodycznej oraz umiejętności diagnostycznych. Należy też pamiętać, że nie istnieje jeden uniwersalny model programowy i metodyczny, który umożliwiłby radzenie sobie we wszystkich sytuacjach pojawiających się na stykach kultur, dlatego niezbędne jest ustawiczne samokształcenie w tej dziedzinie.

Załącznik nr 1

Kwestionariusz wywiadu dyrektora szkoły z rodzicami/ opiekunami prawnymi ucznia cudzoziemskiego

Imię i nazwisko ucznia:

Płeć: K / M*

Data i miejsce urodzenia ucznia:

Imiona i nazwiska rodziców/ opiekunów prawnych:

Matka

Ojciec

Imię

Nazwisko

Telefon

Rodzeństwo:

1

2

3

4

Imię

Nazwisko

Wiek

Szkoła

Obecne miejsce zamieszkania ucznia:

.....

ulica, nr domu, nr lokalu

.....

kod pocztowy, miejscowość

Narodowość:

Język ojczysty:

Drugi język komunikacji (jeśli dotyczy):

Status prawny ucznia na terenie Polski:

Przynależność religijna:

Dokumenty potwierdzające dotychczasową edukację:

.....

.....

Poziom znajomości języka polskiego:

brak znajomości / podstawowy / średniozaawansowany / zaawansowany**

Znajomość innych języków obcych:

.....

Zainteresowania ucznia:

.....

.....

Informacje na temat zdrowia ucznia:

.....

Inne ważne informacje na temat ucznia:

.....

Czy uczeń będzie uczęszczał do świetlicy szkolnej?

TAK / NIE *

Czy uczeń będzie uczęszczał na lekcje religii?

TAK / NIE *

Data przeprowadzonego wywiadu:

Data przyjęcia do szkoły:

Klasa:

Podpis osoby przeprowadzającej wywiad:

Podpis tłumacza/ asystenta międzykulturowego:

Podpis rodzica/ opiekuna prawnego:

* *zakreśl prawidłową odpowiedź*

** *na etapie wywiadu poziom znajomości języka polskiego przez dziecko deklarują rodzice/ prawni opiekunowie; następnie nauczyciel powinien przeprowadzić test znajomości języka polskiego*

Załącznik nr 2

Karta indywidualnych potrzeb ucznia cudzoziemskiego⁹

Imię i nazwisko ucznia:
Klasa:
Data założenia karty:
Język, w którym uczeń się komunikuje:

1. Rozpoznanie dokonane przez zespół¹⁰:

Źródła informacji:

np. wywiad dyrektora szkoły z rodzicami/ prawnymi opiekunami dziecka; dokumentacja prowadzona przez wychowawcę klasy; obserwacja potrzeb rozpoznanych przez nauczycieli uczących i specjalistów; ocena poziomu funkcjonowania ucznia dokonana przez zespół nauczycieli uczących i specjalistów – pedagoga szkolnego itp.

Mocne strony ucznia:

(indywidualnie do każdego ucznia, mogą wystąpić wskazane poniżej)

- znajomość języka rosyjskiego na poziomie średniozaawansowanym
- wysoki poziom sprawności w zakresie motoryki dużej

Słabe strony ucznia:

(indywidualnie do każdego ucznia, mogą wystąpić wskazane poniżej)

- nieznajomość języka polskiego: uczeń nie rozumie prostych poleceń, nie zna polskich liter, treści nauczania są dla niego niezrozumiałe
- nieznajomość polskiej kultury i obyczajów

9 Katarzyna Szostak-Król – opracowanie własne na podstawie: K. Leśniewska, E. Puchała, *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, s. 30-36. Prezentowane narzędzie jest wykorzystywane w Szkole Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku.

10 Rozpoznanie dokonane przez zespół powinno zawierać opis zaobserwowanych mocnych stron dziecka, uzdolnień, umiejętności i trudności rozwojowych i edukacyjnych.

- braki edukacyjne, np. z matematyki spowodowane wcześniejszą nauką w innych systemach edukacyjnych
- trudności w relacjach z kolegami i nauczycielami, nieznajomość języka polskiego jest dużą barierą uniemożliwiającą kontakty interpersonalne

2. Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia oraz zalecana pomoc psychologiczno-pedagogiczna na terenie szkoły w roku szkolnym

Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne:	Zalecana pomoc psychologiczno-pedagogiczna:
np.	np.
- nieznajomość języka polskiego	- zapewnienie uczniowi wsparcia ze strony asystenta międzykulturowego
- braki edukacyjne w zakresie takich przedmiotów, jak: matematyka, przyroda, język angielski itd.	- zorganizowanie lektoratu z języka polskiego jako obcego w wymiarze 2 godz. tygodniowo
	- umożliwienie wyrównania różnic programowych poprzez udział w zajęciach wyrównawczych, np. z matematyki w wymiarze 1 godz. tygodniowo
	- dostosowanie wymagań edukacyjnych w zakresie podstawy programowej
	- dostosowanie treści kształcenia do potrzeb dziecka
	- obniżenie wymagań i koncentracja na postępach ucznia
	- zastosowanie różnorodnych (nie tylko testowych) form oceniania ucznia
	- dostosowanie sprawdzianów do wiedzy i kompetencji językowych ucznia

Wspieranie uczniów cudzoziemskich...

- słabe relacje z kolegami i koleżankami w klasie
 - nieznajomość polskiej kultury i obyczajów
 - bazowanie na mocnych stronach ucznia
 - kultywowanie religii i kultury kraju pochodzenia
- dostosowanie form i metod pracy na lekcji, szczególnie wprowadzać pracę zespołową na lekcjach
 - realizacja w klasie programów i projektów z zakresu edukacji międzykulturowej
 - zapewnienie uczniowi wsparcia ze strony asystenta międzykulturowego,
 - zastosowanie na zajęciach metody międzykulturowego portfolio
 - umożliwienie udziału w zajęciach sportowych, np. piłka nożna, karate
 - zorganizowanie zajęć dodatkowych z języka rosyjskiego w celu rozwijania kompetencji językowych
 - wskazanie miejsca realizacji zajęć z religii

.....
podpis dyrektora szkoły, podpis wychowawcy klasy

Zapoznałam się/ zapoznałem się z zakresem zalecanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej mojemu dziecku.

.....
podpis rodzica/opiekuna prawnego

Załącznik nr 3

Plan działań wspierających ucznia cudzoziemskiego w szkole podstawowej¹¹

Imię i nazwisko ucznia:

Klasa:

Język, w którym uczeń się komunikuje:

I. Cele (wizja rozwoju ucznia na okres nie krótszy niż rok, niż dłuższy niż etap edukacyjny):

.....
.....
.....

II. Zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z zatwierzonego programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia

1. Treści edukacyjne (uczeń realizuje podstawę programową kształcenia ogólnego; przy realizacji podstawy programowej poszczególnych przedmiotów nauczyciel powinien uwzględnić indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia cudzoziemskiego)

Przedmiot	Dostosowanie treści kształcenia
Język polski
.....
Język angielski
.....
Matematyka
.....
Przyroda
.....

11 Katarzyna Szostak-Król – opracowanie własne na podstawie: K. Leśniewska, E. Puchała, *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, s. 30-36. Prezentowane narzędzie jest wykorzystywane w Szkole Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku.

Inne.....
.....

2. Środki dydaktyczne (np. indywidualne karty pracy, pomoce wizualne, odwoływanie się do znanych sytuacji z życia codziennego)

.....
.....
.....

3. Sprawdzanie i ocenianie wiedzy i umiejętności (indywidualne kryteria oceniania zgodne z zasadami Wewnętrznych Systemów Oceniania i Przedmiotowych Systemów Oceniania powinny uwzględniać psychofizyczne i edukacyjne potrzeby i możliwości ucznia)

Przedmiot Dostosowanie kryteriów i form oceniania

Język polski

.....

Język angielski

.....

Matematyka

.....

Przyroda.....

.....

Inne.....

.....

4. Formy i metody pracy (np. praca w grupie, wprowadzanie pytań pomocniczych, naprowadzających, metody aktywne i działań praktycznych, metoda preparowania tekstów, portfolio językowe, portfolio międzykulturowe)

.....

.....

III. Formy i wymiar godzin udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi w roku szkolnym

(np. zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z matematyki, zajęcia indywidualne/ grupowe z języka polskiego jako obcego, indywidualne konsultacje z pedagogiem szkolnym, wsparcie podczas zajęć w postaci asystenta międzykulturowego)

Lp.	Rodzaj zajęć	Liczba godzin	Prowadzący zajęcia
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

IV. Działania wspierające rodziców

(np. konsultacje indywidualne z nauczycielami, z pedagogiem szkolnym, wsparcie podczas rozmów z nauczycielami w postaci asystenta międzykulturowego, zorganizowanie warsztatów dla rodziców na temat polskiego systemu oświatowego, udział wspólnie z dzieckiem w imprezach szkolnych i klasowych)

V. Rodzaj i zakres współdziałania szkoły z innymi instytucjami

(np. z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, z Urzędem do Spraw Cudzoziemców, z organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz cudzoziemców)

.....
podpis dyrektora

.....
podpisy uczestników zespołu

Zapoznałam się/ zapoznałem się z planem działań wspierających moje dziecko na terenie szkoły:*

a) nie wnoszę zastrzeżeń

b) nie wyrażam zgody na proponowany plan działań wspierających.

.....
podpis rodzica/opiekuna prawnego

* *zakreśl prawidłową odpowiedź*

Bibliografia

- Bajkowski T. (2014). Diagnoza psychopedagogiczna w warunkach między- i wielokulturowości. W: T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namiotko (red.), *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: ORE.
- Błęszyńska K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: ORE.
- Bogdanowicz M. (1994). *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Linea.
- Bogdanowicz M. (1995). *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216-228.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U. (2010). *Przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowej rzeczywistości w perspektywie standardów europejskich*. W: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: INP Uniwersytet Opolski.
- Dotka M., Kazimierczak M., Lutze I., Puchała E., Świdorska M. (2009). *Model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole i współpracy pomiędzy szkołą i poradnią – założenia*. Warszawa: CMPPP.
- Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.). (1998). *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Kraków: Nomos.
- MEN. (2010). *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*. Warszawa: MEN.
- Nikitorowicz J. (2003). Diagnostyka i metodyka w dialogu wspierającym ludzką egzystencję. W: J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski (red.), *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis.
- Nikitorowicz J. (2010). Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym. W: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: INP Uniwersytet Opolski.
- Potoniec K. (2015). *Integracja uczniów uchodźców w polskiej szkole*. Białystok: Fundacja Dialog.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych. Dz.U. z 1992 r. Nr 36, poz. 155.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. z 2013 r., poz. 532.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach. Dz.U. z 2014 r., poz. 478.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dz.U. z 2016 r., poz. 1453.

Szczurek-Boruta A. (2014). *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195.