

One są wśród nas

WYBRANE ZAGADNIENIA DIAGNOZY PSYCHOLOGICZNEJ DZIECI I MŁODZIEŻY W KONTEKŚCIE WIELOKULTUROWOŚCI ORAZ WIELOJĘZYCZNOŚCI

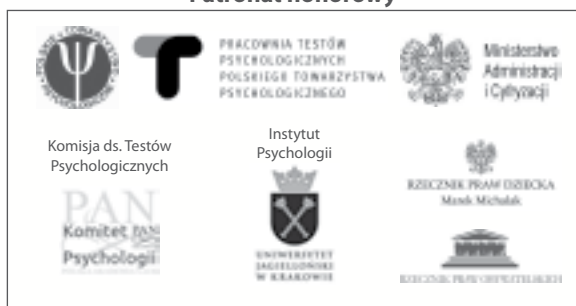
Krystian Barzykowski
Halina Grzymała-Moszczyńska
Daniel Dzida
Joanna Grzymała-Moszczyńska
Magdalena Kosno





OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Patronat honorowy



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

Wybrane zagadnienia
diagnozy psychologicznej
dzieci i młodzieży w kontekście
wielokulturowości oraz
wielojęzyczności

Warszawa, listopad 2013 r.

Przygotowanie i opracowanie merytoryczne: mgr Krystian Barzykowski, prof. dr hab. Halina Grzymała-Moszczyńska, mgr Daniel Dzida, mgr Joanna Grzymała-Moszczyńska i mgr Magdalena Kosno

Redakcja naukowa: mgr Krystian Barzykowski i prof. dr hab. Halina Grzymała-Moszczyńska

Recenzja naukowa: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska, prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz

Chcielibyśmy w tym miejscu podziękować wszystkim Członkiniom i Członkom Zespołu Konsultacyjnego za wnikliwe uwagi, sugestie oraz otwartość, dzięki którym niniejsze opracowanie mogło przybrać swoją ostateczną formę. Wiele spośród uwag i sugestii dotyczyło wprowadzenia merytorycznych, jak również stylistycznych zmian tekstu. Fragmenty merytorycznych uwag bez większych zmian zostały włączone do tekstu. **Z tego powodu chcielibyśmy zaznaczyć, że tekst przyjął swą ostateczną formę także dzięki pracy Zespołu Konsultacyjnego.**

Chcielibyśmy podziękować za uwagi i komentarze Recenzentce i Recenzentowi, których wkład również trudno przecenić.

Zespół Konsultacyjny:

Prof. dr hab. Elżbieta Hornowska, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań,

Prof. dr hab. Władysław Jacek Paluchowski, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań,

Prof. dr hab. Władysława Pilecka, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków,

Dr hab. Anna Kwiatkowska, Instytut Psychologii PAN, Warszawa,

Dr hab. Magdalena Smoczyńska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa,

Dr hab. Barbara Weigl, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa,

Dr hab. Katarzyna Stemplewska-Żakowicz, Wyższa Szkoła Zarządzania i Prawa, Warszawa,

Dr hab. Marta Białecka-Pikul, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków,

Dr Teresa Halik, Instytut Językoznawstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań,

Dr Ewa Haman, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, Warszawa,

Dr Elżbieta Chromiec, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław,

Dr Aleksandra Jaworowska, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa,

Dr Dorota Misiejuk, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Edukacji Międzykulturowej, Uniwersytet w Białymstoku,

Dr Małgorzata Różycka, Departament Wyznań Religijnych i Mniejszości Narodowych i Etnicznych, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji,

Dr Anna Słysz, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań,

Dr Joanna Talewicz-Kwiatkowska, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych, Uniwersytet Jagielloński, Kraków,

Dr Zofia Wodniecka-Chlipalska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków,

Dr Jadwiga Wrońska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków,

Mgr Diana Fecenec, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa,

Mgr Agnieszka Gajewska, Departament Wyznań Religijnych i Mniejszości Narodowych i Etnicznych, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji,

Mgr Elżbieta Neroj, Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych — Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych, Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji

www.ore.edu.pl

©Ośrodek Rozwoju Edukacji

ISBN: 978-83-62360-26-0

Projekt okładki: Magdalena Cyrczak, www.cyrczak.com

Redakcja i korekta: Ewa Furgal

Łamanie i skład: ushuaia.pl

Druk: ARW A. Grzegorzczyk, www.grzeg.com.pl

Pamięci dr hab. Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz

Spis treści

O Zespole Konsultacyjnym oraz autorkach i autorach publikacji	9
Wstęp	19
1. Osoba prowadząca diagnozę psychologiczną	27
1.1. Postawy wobec odmienności kulturowej a proces diagnozy	28
1.1.1. Kompetencja kulturowa jako kompetencja profesjonalna	30
1.1.2. Literatura polecana	31
1.2. Wiedza i kompetencje w posługiwaniu się testami psychologicznymi	33
1.2.1. Stosowanie testów psychologicznych w praktyce diagnostycznej	33
1.2.2. Testy: wykonaniowe, niewerbalne, neutralne kulturowo	36
1.2.3. Wybór narzędzi diagnostycznych ze względu na cel badania	37
1.2.4. Pomiar psychologiczny i stosowanie testów w praktyce diagnostycznej	40
1.2.5. Odpowiedzialność osób prowadzących diagnozę psychologiczną	43
1.2.6. Literatura polecana	46
2. Osoba uczestnicząca w badaniu diagnostycznym	49
2.1. Wprowadzenie	49
2.2. Właściwe warunki badania	50
2.2.1. Literatura polecana	54
2.3. Pochodzenie kulturowe osób badanych	55
2.3.1. Literatura polecana	62
2.4. Zaplecze językowe	65
2.4.1. Literatura polecana	73
2.5. Sytuacja zmiany kultury	74

3. Diagnozowanie poziomu rozwoju poznawczego — niepełnosprawność intelektualna	85
3.1. Wprowadzenie	85
3.2. Wieloaspektowy charakter diagnozy psychologicznej	85
3.3. Odmienność kulturowa a orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego	86
3.4. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego a formy kształcenia specjalnego	88
3.5. Literatura polecana	93
4. Współpraca poradni psychologiczno-pedagogicznych ze szkołami i z rodzinami pochodzącymi z kultury innej niż polska	97
4.1. Wprowadzenie	97
4.2. Kontakt i współpraca z rodzicami (opiekunami prawnymi) dziecka	97
4.3. Przekazywanie informacji zwrotnej rodzicom (opiekunom prawnym)	99
4.4. Współpraca poradni ze szkołami	100
4.5. Kultura organizacyjna poradni	102
5. Zakończenie	104
Spis literatury cytowanej i polecanej	105
Załączniki	117
1. Edukacja wobec wyzwań migracyjnych	117
2. Wykaz polecanych opracowań i pakietów edukacyjnych	119
3. Art. 94a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty	128
4. Zalecenia dotyczące opinii i zaświadczeń	131
5. Materiały związane z pracą z uczniem cudzoziemskim	133
6. Wywiad z uczniami z kultury innej niż polska	135
7. Dzieci wietnamskie w polskiej szkole	143

O Zespole Konsultacyjnym oraz autorkach i autorach publikacji



Prof. dr hab. Halina Grzymała-Moszczyńska

Pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od 1989 roku zajmuje się badaniami nad akulturacją w Polsce uchodźców i innych grup migrantów (repatrianci z Kazachstanu, studenci, biznesmeni). Prowadzi też badania nad procesem akulturacji Polaków wyjeżdżających za granicę oraz treningi z zakresu komunikowania i negocjacji międzykulturowych. Prowadzi badania nad dziećmi migrantami (dzieci uchodźców, dzieci polskie z powrotów emigracyjnych, dzieci migrantów). Członek wielu krajowych i międzynarodowych organizacji naukowych (m.in.: Polska Akademia Umiejętności, Society for the Scientific Psychology of Religion, European Conference of the Psychology of Religion, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Polskie Towarzystwo Psychologiczne). Autorka podręcznika dla osób pracujących z uchodźcami: *Uchodźcy*: Kraków, Nomos. Członek rad redakcyjnych czasopism naukowych (m.in.: „The International Journal for the Psychology of Religion”, „International Series in the Psychology of Religion”).



Prof. dr hab. Elżbieta Hornowska

Zajmuje się teorią i praktyką pomiaru psychologicznego. Szczególnie interesuje ją problematyka testów psychometrycznych, stąd jej udział w takich przedsięwzięciach jak: opracowanie testu Rysunek Postaci Ludzkiej Goodenough-Harrisa, adaptacja i normalizacja testu inteligencji D. Wechslera (WAIS-R/PL/), polskie opracowanie Skali Wartości i Zaangażowania w Role D. Supera. Jej ostatnie dwie publikacje książkowe pt. *Stronniczość testów psychologicznych* oraz *Testy psychologiczne: teoria i praktyka* również zostały poświęcone tej problematyce.



Prof. dr hab. Władysław Jacek Paluchowski

Profesor zwyczajny w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu i w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego. Autor i współautor licznych publikacji z zakresu diagnostyki psychologicznej. Jego zainteresowania naukowe to diagnoza psychologiczna (w tym: wspomagana komputerowo), analiza treści, kompetencje zawodowe psychologów, badania za pomocą „Skali do pomiaru nadmiernego obciążania się pracą”.



Prof. dr hab. Władysława Pilecka

Psycholog, profesor zwyczajny Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierownik Zakładu Psychologii Zdrowia. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół zagadnień rozwoju psychospołecznego dzieci niepełnosprawnych, szczególnie zaś przewlekle chorych, z niepełnosprawnością umysłową oraz głębokimi wadami wzroku. Opublikowała ponad 100 prac, w tym 8 monografii, m.in.: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie* (2005, współredakcja); *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (2008, współredakcja); *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości. Psychopedagogiczne podstawy edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się* (2009, współredakcja); *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży* (2011, redakcja), a także 4 podręczniki akademickie oraz liczne artykuły i rozdziały w opracowaniach zwartych. Jest członkiem The Society of Pediatric Psychology.



Dr hab. Anna Kwiatkowska

Jest psychologiem społecznym i psychologiem międzykulturowym; pracuje w Instytucie Psychologii PAN i w Wyższej Szkole Zarządzania i Prawa im. Heleny Chodkowskiej w Warszawie. Jest członkiem kolegium redakcyjnego „Psychologii Społecznej”. Jej zainteresowania obejmują problematykę tożsamości osobistej i społecznej, procesy społecznych kategoryzacji, stereotypy etniczno-narodowe i płciowe oraz problematykę płci i rodzaju (gender) w psychologii i kulturze. W ostatnich latach zajmuje się zagadnieniem uniwersalności i specyfiki kulturowej różnych procesów i zjawisk psychologicznych.



Dr hab. Magdalena Smoczyńska

Pracowniczka Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie.



Dr hab. Barbara Weigl

Dyrektor Instytutu Psychologii Stosowanej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jest autorką cyklu badań nad rozwojem i zmiennością stereotypów etnicznych u dzieci, a także programów psychoedukacyjnych modyfikujących negatywne postawy społeczne. Od lat związana z mniejszością romską w Polsce. Redaktorka tomów *Romowie 2007*, *Romowie 2009*, *Romowie 2011*.

Jest laureatką australijskiej Fundacji POLCUL, otrzymała też medal Zasłużony dla Tolerancji przyznawany przez Fundację Ekumeniczną w Warszawie.



Dr hab. Katarzyna Stemplewska-Żakowicz

Pracowała na stanowisku profesora na Wydziale Psychologii w Wyższej Szkole Zarządzania i Prawa im. H. Chodkowskiej, kierowała Katedrą Osobowości i Metod Diagnostycznych. Autorka badań i publikacji naukowych na temat społecznego konstruowania doświadczenia oraz form jego reprezentacji w umyśle. Zajmowała się także diagnozą psychologiczną i standardami profesjonalnej relacji z klientem.

Temu drugiemu tematowi poświęcone były podręczniki: *Podstawy Diagnozy Psychologicznej* (2008, wspólnie z W. J. Paluchowskim: rozdział w podręczniku psychologii pod red. J. Strelaua i D. Dolińskiego), *Diagnoza Psychologiczna* (2009) oraz książki: *O rzeczach widywanych na obrazkach i opowiadanych o nich historiach. TAT jako metoda badawcza i diagnostyczna* (2004), *Wywiad psychologiczny* (2005, wspólnie z K. Krejtzem) i liczne artykuły.



Dr hab. Marta Białecką-Pikul

Kierownik Laboratorium Psychologii Małego Dziecka, adiunkt w Zakładzie Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej im. S. Szumana w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Interesuje się problematyką rozwoju kontroli poznawczej, a szczególnie takich jej aspektów jak zdolność do mentalizacji („teorie umysłu”), mowa wewnętrzna i funkcja zarządzająca. Prowadzi badania nad rozwojem teorii umysłu u dzieci. Jest autorką monografii pt. *Co dzieci wiedzą*

o umyśle i myśleniu. Próba badania i opisu dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych (Wyd. UJ, 2002) oraz *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem* (Wyd. UJ, 2012). Obecnie bada również rozwój naiwnej teorii umysłu u młodzieży i dorosłych, opracowując autorskie techniki. W swoich zainteresowaniach z zakresu poznawczej psychologii rozwoju, a zwłaszcza rozwoju małego dziecka zmierza ku zagadnieniom z dziedziny psychopatologii rozwojowej.



Dr Teresa Halik

Kierownik Pracowni Azji Południowo-Wschodniej w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wykładowca na Wydziale Orientalistycznym Uniwersytetu Warszawskiego; wietnamistka i sinolog, badaczka kultur i historii Chin i krajów Azji Południowo-Wschodniej — przede wszystkim Wietnamu; jest autorką wielu prac na temat migracji Wietnamczyków i ich funkcjonowania w społecznych i kulturowych realiach Polski; jest autorką książki pt.

Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych, współautorką książki pt. *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole* oraz podręcznika do nauki języka wietnamskiego.



Dr Ewa Haman

Pracuje w Zakładzie Psycholingwistyki, na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się badaniami nad rozwojem słownika umysłowego dzieci jedno- i dwujęzycznych. Jest autorką pierwszego polskiego znormalizowanego testu do badania zasobu słownictwa dzieci w wieku 2–6 lat (*Obrazkowy Test Słownikowy — Rozumienie, OTSR*; Haman i Fronczyk, 2012). W ramach europejskiego programu współpracy COST IS0804 (<http://bi-sli.org/>) kieruje grupą

robotniczą opracowującą międzyjęzykowe zadania leksykalne dla 34 języków (*Cross-linguistic Lexical Tasks, CLT*; Haman i Łuniewska, w druku), które pozwalają na porównywalną ocenę wiedzy leksykalnej (czynnej i biernej) dzieci dwujęzycznych w obu językach. Strona [www: http://uw.academia.edu/EwaHaman](http://uw.academia.edu/EwaHaman). Wspólnie z dr Zofią Wodniecką-Chlipalską kieruje projektem Bi-SLI PL.



Dr Elżbieta Chromiec

Jest autorką trzech interdyscyplinarnych monografii: *Dziecko wobec obcości kulturowej* (2004), *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego* (2006), *Dialog międzykulturowy w działalności polskich organizacji pozarządowych okresu transformacji systemowej* (2011) i kilkudziesięciu artykułów w zakresie edukacji nieformalnej, badań międzykulturowych i socjologii społeczeństwa obywatelskiego. Członkini ESA, KPG, WK BORUSSIA.

Jako adiunkt związana od 2004 r. z Dolnośląską Wyższą Szkołą Służb Publicznych (obecnie Dolnośląska Szkoła Wyższa). Autorka Studiów Podyplomowych „Menadżer kultury i czasu wolnego”, koordynatorka międzykulturowych projektów (m.in. „Saksońskie ścieżki polskiej historii i kultury” 2005–2010) i inicjatorka Obywatelskiej Rady Kultury (www.orka.wroclaw.pl). Uhonorowana BMW Award im Bereich Interkulturelles Lernen 2002 oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej 2011.



Dr Aleksandra Jaworowska

Tytuł doktora nauk psychologicznych uzyskała na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie przez lata prowadziła działalność naukowo-badawczą i dydaktyczną. W Pracowni Testów Psychologicznych zatrudniona od początków jej istnienia, a od 2006 roku pełni funkcję prezesa zarządu. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z psychometrią i diagnozą psychologiczną.



Dr Dorota Misiejuk

Adiunkt w Katedrze Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zajmuje się problematyką edukacji międzykulturowej i komunikacji międzykulturowej. Badawczo analizuje problemy tożsamości kulturowej grup i jednostek pochodzących z mniejszości oraz bada dynamikę współżycia i komunikowania się w warunkach społecznych wielokulturowości. Jest współautorką książki: *Dwujęzyczność i dwukulturowość*

w perspektywie psychopedagogicznej oraz autorką wielu artykułów, rozpraw i raportów wynikających z prac w ramach projektów badawczych. Redagowała też wydania zbiorowe z zakresu szeroko pojmowanej problematyki wielokulturowości. Od wielu lat jest też aktywnym członkiem międzynarodowego projektu badawczego w ramach nauk pedagogicznych: „Childrens’ Identity and Citizenship in Europe”.



Dr Małgorzata Różycka

Doktor kulturoznawstwa, absolwentka podyplomowego dziennikarstwa oraz Krajowej Szkoły Administracji Publicznej; stypendystka amerykańskiego programu Departamentu Stanu poświęconego polityce międzynarodowej w kontekście różnorodności kulturowej; absolwentka programów nauczania o upamiętnianiu Zagłady (m.in. w Yad Vashem i Haus der Wannsee-Konferenz). Od 2000 r. w administracji publicznej zajmuje się zawodowo funkcjonowaniem mniej-

szości narodowych i etnicznych w Polsce. Współautorka rządowych programów na rzecz społeczności romskiej w Polsce, inicjatorka i uczestniczka wielu działań na rzecz poprawy sytuacji Romów w Polsce, m.in. od 2005 r. lat realizuje szkolenia dla asystentów edukacji romskiej; przedstawiciel Polski w Komitecie Ekspertów Rady Europy ds. Romów. Współredaktor tomów *Romowie 2007*, *Romowie 2009*, *Romowie 2011*, autorka publikacji poświęconych tej mniejszości. Ekspert Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Członek Rady Wydawniczej FIS PROM — wydawcy szeregu publikacji dotyczących sytuacji Romów w Europie.



Dr Anna Słysz

Psycholog i psychoterapeutka, adiunkt w Zakładzie Psychologii Ogólnej i Psychodiagnostyki w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prowadzi badania naukowe dotyczące procesu diagnozowania i uwarunkowań zniekształceń poznawczych w tym procesie. Zajmuje się diagnozą psychologiczną oraz psychoterapią indywidualną osób dorosłych. Autorka książki *Typy diagnostów. Preferencje poznawcze psychologów a strategie diagnozowania* oraz artykułów naukowych na temat diagnozy psychologicznej.



Dr Joanna Talewicz- Kwiatkowska

Doktor Antropologii Kulturowej, absolwentka Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Obecnie pracuje w Katedrze Kulturoznawstwa Międzynarodowego w Instytucie Studiów Regionalnych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Współpracuje z Zakładem Kultur Mniejszości Narodowych Instytutu Kultury Europejskiej Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie. Stypendystka programu rządu amerykańskiego

International Leadership Visitor Program oraz programu Komisji Europejskiej Marie Curie Conferences and Training Courses — Multi-Disciplinary and Cross-National Approaches to Romany Studies — a Model for Europe. Współautorka i autorka książek oraz artykułów naukowych i popularno-naukowych poświęconych tematyce romskiej. Redaktorka naczelna kwartalnika społeczno-kulturalnego „Dialog-Pheniben”. Trenerka antydyskryminacyjna — absolwentka szkoły trenerów zorganizowanej w ramach Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego. Członkini i stypendystka Gypsy Lore Society.



Dr Zofia Wodniecka-Chlipalska

Jest adiunktem w Zakładzie Psychologii Eksperymentalnej Instytutu Psychologii UJ. Zajmuje się problematyką dwujęzyczności z perspektywy poznawczej. Interesuje się tym, jak funkcjonuje dwujęzyczny umysł, a w szczególności mechanizmami poznawczymi umożliwiającymi tej samej osobie porozumiewanie się wieloma językami. Interesuje się również tym, jak znajomość dwóch (lub więcej) języków zmienia funkcjonowanie umysłu. Jest kierownikiem

zespołu badawczego Laboratorium Psychologii Języka i Dwujęzyczności LangUsta: www.langusta.edu.pl. Wspólnie z dr Ewą Haman kieruje projektem Bi-SLI PL; w szczególności odpowiada w projekcie za część dotyczącą badania u dzieci dwujęzycznych rozwoju poznawczego (WG4).



Dr Jadwiga Wrońska

Doktor psychologii, starszy wykładowca w Instytucie Psychologii UJ, w którym kieruje Pracownią Psychologii Dziecka. Zajmuje się problematyką zaburzeń u dzieci i możliwościami ich diagnozy. Inne obszary zainteresowań to psychologia emocji oraz zagadnienia związane z pomiarem inteligencji.



Mgr Krystian Barzykowski

Magister psychologii. Jest doktorantem w Instytucie Psychologii (Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński) oraz uczestnikiem studiów z zakresu pomiaru edukacyjnego (tj. psychometrii, konstrukcji testów, zaawansowanych metod analizy statystycznej), realizowanych na Wydziale Filozoficznym UJ. Zajmuje się psychometrią, metodologią badań psychologicznych, diagnozą psychologiczną, psychologią międzykulturową oraz psychologią procesów poznawczych. W latach 2010–2011 koordynował planowanie i realizację projektu badawczego (kierownik: prof. dr. hab. Halina Grzymała-Moszczyńska), finansowanego przez Fundację Batorego, pt. „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych — konteksty społeczne”. Od 2009 roku jest członkiem Zarządu Oddziału Krakowskiego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (w 2012 roku pełnił funkcję zastępcy przewodniczącej).



Mgr Daniel Dzida

Psycholog, asystent w Zakładzie Promocji Zdrowia w Instytucie Zdrowia Publicznego na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego — Collegium Medicum oraz doktorant w Zakładzie Psychologii Zdrowia w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, członek Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP oraz Sekcji Psychologii Zdrowia PTP. Członek zespołu badawczego w projekcie badawczym pt. „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych — konteksty społeczne” zrealizowanym w latach 2010–2011 pod kierownictwem prof. dr. hab. Haliny Grzymała-Moszczyńskiej i sfinansowanym przez Fundację Batorego. Główne obszary zainteresowań naukowych to psychologia edukacji: dysleksja, wielokulturowość, niepełnosprawność — wsparcie edukacyjne oraz psychologia zdrowia i promocja zdrowia.



Mgr Diana Fecenec

Ukończyła psychologię na Uniwersytecie Warszawskim. Pracę w Pracowni Testów Psychologicznych rozpoczęła w 1994 r. Od 2006 roku jest członkiem zarządu. Przez kilka lat prowadziła zajęcia w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Swoje zainteresowania zawodowe — psychometrię i psychologię rozwojową łączy w pracy nad tworzeniem i adaptowaniem testów, przeznaczonych m.in. do badania dzieci. Interesuje się także problematyką samooceny i osobowości.



Mgr Agnieszka Gajewska

Absolwentka politologii na Uniwersytecie Jagiellońskim; od 2001 r. w administracji publicznej zajmuje się problematyką mniejszości narodowych i etnicznych, m.in. mniejszości ukraińskiej, łemkowskiej, karaimskiej, ormiańskiej i romskiej; współautorka strategii rozwoju oświaty mniejszości litewskiej, białoruskiej, ukraińskiej i niemieckiej w Polsce oraz rządowych programów na rzecz społeczności romskiej w Polsce. Ekspert w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki.



Mgr Joanna Grzymała-Moszczyńska

Psycholożka, doktorantka w Instytucie Psychologii (Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński), uczestniczka studiów z zakresu pomiaru edukacyjnego (tj. psychometrii, konstrukcji testów, zaawansowanych metod analizy statystycznej) oraz trenerka antydyskryminacyjna. W latach 2010–2011 członkini zespołu realizującego projekt badawczy pt. „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych — konteksty społeczne”, finansowany przez Fundację Batorego. Członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (w latach 2011–2013 pełniła funkcję wiceprezesa) oraz Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Główne obszary zainteresowań naukowych to edukacja antydyskryminacyjna, psychologia uprzedzeń oraz psychologia migracji.



Mgr Magdalena Kosno

Psycholog, pedagog specjalny, doktorantka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Naukowo zajmuje się psychologią rozwojową i kliniczną dzieci i młodzieży, zwłaszcza rozwojem poznawczym, a także zagadnieniami oligofrenopedagogiki. W latach 2010–2011 była członkiem zespołu realizującego projekt badawczy pt. „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych — konteksty społeczne”. Członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP.



Mgr Elżbieta Neroj

Naczelnik Wydziału Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych w Departamencie Zwiększania Szans Edukacyjnych w Ministerstwie Edukacji Narodowej, przedstawiciel MEN w Europejskiej Agencji na Rzecz Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (European Agency for Development in Special Needs Education). Ukończyła studia na Uniwersytecie Jagiellońskim na kierunkach psychologia i biologia oraz studia podyplomowe na Uniwersytecie Warszawskim na kierunku „Trener umiejętności poznawczych”. Doświadczenia zawodowe to m.in. praca na stanowisku psychologa w szkole specjalnej dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz psychologa i dyrektora poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Wstęp

Niniejsze opracowanie kierowane jest w głównej mierze (choć nie tylko!) do osób zajmujących się diagnozą psychologiczną dzieci w poradniach psychologiczno-pedagogicznych¹. Ma ono charakter przede wszystkim informacyjny, to znaczy omawia wybrane kwestie diagnozy dzieci odmiennych (od większości dzieci pochodzenia polskiego) pod względem etnicznym, językowym i kulturowym, jak również rekomendacyjny, a nadrzędnym jego celem jest upowszechnienie **dobrych praktyk diagnostycznych**².

Diagnoza psychologiczna, mimo że przeprowadzana może być kompetentnie wyłącznie przez osobę posiadającą wykształcenie psychologiczne, powinna być osadzona w szerszym kontekście diagnostycznym, a więc powinna także uwzględniać współpracę z innymi specjalistami i specjalistkami. Temat wielokulturowości i wielojęzyczności jest w naszym społeczeństwie tematem na tyle nowym, że specjaliści ci (np. pedagodzy czy logopedzi) mogą odczuwać potrzebę doksztalcenia się w tym zakresie w takim samym stopniu, w jakim odczuwają ją psychologowie. Dlatego też zachęcamy psychologów i psycholożki do dzielenia się wiedzą i wskazówkami zawartymi w tym opracowaniu z osobami bez wykształcenia psychologicznego, z którymi wspólnie pracują. Mimo że osoby te nie będą przeprowadzały diagnozy psychologicznej, to mamy nadzieję, że skorzystają z zawartych tu refleksji i wniosków, dotyczących sposobów postępowania (w kontekście pracy poradni) z osobami wielojęzycznymi i/lub pochodzącymi z innych kultur.

Można w tym miejscu wskazać co najmniej dwa powody, dla których powstanie niniejszego opracowania stało się palącą koniecznością.

Pierwszy wiąże się z rosnącą różnorodnością kulturową i językową potencjalnych osób badanych, z jakimi stykać się mogą psychologowie. Pojawiają się więc zupełnie nowe wyzwania przed osobami zajmującymi się diagnozą psychologiczną. Coraz częściej diagnoza ta dotyczy: (a) dzieci imigrantów, a więc osób, których kultura pochodzenia

1 Warto w tym miejscu podkreślić, że zarówno logopedzi, jak i pedagodzy, podobnie jak psycholodzy, nie są w Polsce dostatecznie przygotowani do diagnozowania dzieci wielojęzycznych i o różnym zapleczu kulturowym. Z tego też powodu zachęcamy do zapoznania się z niniejszą publikacją wszystkich pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, jak również studentów psychologii i pedagogiki, a nie wyłącznie specjalistów prowadzących diagnozę psychologiczną.

2 W tym miejscu chcielibyśmy podziękować wszystkim Uczestniczkom i Uczestnikowi warsztatu pt. „Rola poradni psychologiczno-pedagogicznej w procesie wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami wynikającymi z różnic kulturowych”, który odbył się podczas konferencji pt. „Dzieci wielojęzyczne i wielokulturowe w polskim systemie edukacji” zorganizowanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej we współpracy z Ministerstwem Administracji i Cyfryzacji w dniach 28–29 września 2012 roku w Rawie Mazowieckiej (strona internetowa: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=2744%3Adzieci-wielojzyczne-i-wielokulturowe-w-polskim-systemie-edukacji-sprawozdanie-z-konferencji&catid=106%3Aspecjalne-potrzeby-edukacyjne-aktualnoci&Itemid=1081). Wypracowane podczas warsztatu przykłady dobrych praktyk diagnostycznych zostały włączone do niniejszego opracowania. Materiały z konferencji można znaleźć pod adresem: http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=117:ucze-cudzoziemski-w-polskiej-szkole&Itemid=1084 [dostęp 17.09.2013].

jest inna niż polska³; (b) dzieci re-emigrantów, a więc osób narodowości polskiej, które wróciły do Polski po pewnym czasie spędzonym poza granicami kraju⁴; (c) może dotyczyć dzieci należących do mniejszości narodowych lub etnicznych⁵ z uwagi na ich dwujęzyczność i dwukulturowość, a z pewnością dotyczy dzieci pochodzenia romskiego — z uwagi na ich specyfikę kulturową⁶. Rośnie także liczba dzieci z rodzin dwukulturowych, które mieszkając cały czas w Polsce od urodzenia, przyswajają co najmniej dwa języki⁷.

Powyższa typologia przedstawia obraz zróżnicowania kulturowego społeczeństwa polskiego z prawnego punktu widzenia. Należy zauważyć, że to podejście ilustruje też odmienną sytuację społeczno-kulturową tych grup oraz odmienne problemy w zakresie integracji społecznej. Dwie pierwsze grupy w przedstawionej typologii (a i b) odnoszą się do dzieci imigrantów, których sytuacja społeczno-kulturowa jest całkowicie odmienna. 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. W przypadku dzieci imigrujących z krajów takich jak Ukraina i Białoruś, różnice kulturowe mogą być niewielkie, gdyż są to grupy europejskie, także słowiańskie. W tej

3 Zagadnieniu dzieci obcokrajowców poświęcony został raport pt. *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych — perspektywa szkoły* (Błęszyński, 2010). Raport jest dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D38%3Adzieci...&ei=xCNNUazoFs3TPLbQgdgJ&usg=AFQjCNEwe5how0TWMjUc7TOcfAUtsGYLlw&sig2=muYMWcYDJ7U7OMfxj-RkRiw&bvm=bv.44342787,d.ZWU&cad=rja [dostęp 17.09.2013].

4 Są to tak zwane dzieci polskie z powrotów emigracyjnych. W ramach tej ostatniej podgrupy wyodrębnić wyraźnie należy dzieci urodzone w Polsce i różniące się okresem pobytu i kształcenia za granicą oraz dzieci urodzone za granicą z polskich lub wielokulturowych małżeństw, które nie tyle powracają do Polski, ile emigrują do Polski z kraju, w którym poprzednio mieszkali.

5 Kwestiom edukacji osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługujących się językiem regionalnym w Polsce poświęcony został raport opracowany przez Beatę Machul-Telus oraz Martynę Majewską. Jest on dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1211:edukacja-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-oraz-spoecznosci-posugujcej-si-zykiem-regionalnym-w-polsce-2010-2011&id=33:raporty&Itemid=1063 [dostęp 17.09.2013].

6 W tym miejscu należy zwrócić uwagę na rozróżnienie mniejszości narodowej i etnicznej. W myśl Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 r. (Dz. U. Nr 17, poz. 141, z późn. zm.), o mniejszości narodowej można mówić, gdy grupa spełnia łącznie następujące warunki: „jest mniej liczebna od pozostałych części ludności Rzeczypospolitej Polskiej; w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją; dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji; ma świadomość własnej historycznej wspólnoty narodowej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę; jej przodkowie zamieszkivali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat; utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie”. W tym rozumieniu do mniejszości narodowych należą mniejszości: rosyjska, ukraińska, słowacka, czeska, żydowska, litewska, niemiecka i ormiańska. Grupa należy natomiast do mniejszości etnicznej, gdy spełnia łącznie następujące kryteria: „jest mniej liczebna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej; w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją; dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji; ma świadomość własnej historycznej wspólnoty etnicznej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę; jej przodkowie zamieszkivali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat; nie utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie”. Do mniejszości etnicznej należą mniejszości: romska, łemkowska, karaimska czy też tatarska.

7 Czyli dzieci obcokrajowców pracujących w Polsce, dzieci uchodźców, dzieci z małżeństw dwukulturowych mieszkających stale w Polsce.

kategorii prawnej znajdują się również dzieci imigrantów kultur o dużym dystansie od kultury polskiej. Różnice i obraz problemów związanych z integracją i efektywnym funkcjonowaniem społecznym będzie bardziej skomplikowany. Jeszcze inne problemy z integracją i budowaniem strategii efektywnego społecznego funkcjonowania będą dotyczyły dzieci reemigrantów, które po wielu latach wracają w obszar kultury pochodzenia, jednak z doświadczeniami socjalizacyjnymi w obrębie kultury obcej. I wreszcie społecznie nowym problemem w obrębie społecznej kultury Polski jest grupa dzieci z rodzin mieszanych etnicznie (narodowo). Obraz problemów adaptacyjnych tej kategorii dzieci jest stosunkowo najmniej poznany. Kolejną grupą (c) są dzieci wywodzące się z mniejszości narodowych i etnicznych, czyli rodowitych (tj. autochtonicznych) mieszkańców Polski, odmiennych kulturowo od Polaków, którzy jednak społecznie od wieków związani są z kulturą społeczną Polski. Generalnie nie ma mowy w tym przypadku o problemach językowych czy niezrozumieniu reguł społecznego funkcjonowania⁸.

Nawiązanie kontaktu z dzieckiem (także z jego rodzicami/opiekunami) pochodzącym z innej niż polska kultury (również posługującym się innym językiem) dla każdej ze stron (osoba prowadząca badanie, rodzice/opiekunowie, dzieci) jest już swego rodzaju wyzwaniem i stanowić może niemałą trudność, nie wspominając o wyborze właściwych „narzędzi pracy” (czy to testów diagnostycznych, czy jakiegokolwiek interwencji). Świadomość konsekwencji, jakie wynikają z różnic kulturowych, musi nieodłącznie towarzyszyć spotkaniom z osobami pochodzącymi z innej kultury, a ich ignorowanie może prowadzić do poważnych nadużyć, a w skrajnych przypadkach do dyskryminacji i nieetycznych praktyk⁹.

8 Sytuacja językowa dzieci wywodzących się z mniejszości narodowych czy etnicznych w Polsce jest zróżnicowana — są grupy mniejszości narodowych lub etnicznych, których kompetencje językowe są porównywalne w obu językach (np. Litwini). Są też mniejszości, które utraciły język ojczysty mniejszości narodowych lub etnicznych w toku procesów historycznych (np. Tatarzy) lub praktyk administracyjnych z okresu komunizmu (np. Niemcy na Opolszczyźnie); są środowiska, które zdecydowały się nie uczyć swych dzieci języka, aby ich nie stygmatyzować (np. niektórzy Ukraińcy po doświadczeniu akcji „Wiśła”); mniejszość żydowska utraciła język jidysz wraz z Zagładą, ale zyskała język hebrajski jako potencjalnie ojczysty — wraz z powstaniem Państwa Izrael. Jeszcze inna sytuacja dotyczy polskich Ormian, którzy dawno utracili znajomość języka przodków, jednak stosunkowo intensywna emigracja Ormian z Armenii po 1989 r. pobudziła proces odradzania tego języka w środowisku polskich Ormian. Specyficzna jest także sytuacja polskich Białorusinów ze względu na zahamowanie procesów kształtowania tożsamości białoruskiej przez administrację na Białorusi. Różnice te mają charakter historyczny, ale nie przekładają się na niepodzielanie norm społecznych z większością. Na wyżej zarysowanym, niezwykle zróżnicowanym tle, zdecydowanie odmienna pozostaje sytuacja członków mniejszości romskiej w Polsce. Odmienność Romów nie dotyczy wyłącznie języka, ale również systemu wartości. Przekłada się to — w przeciwieństwie do innych grup mniejszościowych — na brak akceptacji niektórych reguł społecznego funkcjonowania, którego wyrazem jest np. niski poziom wykształcenia tej mniejszości (np. według danych spisu powszechnego z 2011 r. 82% populacji romskiej powyżej 13. roku życia ma wykształcenie niższe niż średnie).

9 W niniejszej pracy posługujemy się następującą definicją dyskryminacji: „Dyskryminacja to nierówne traktowanie, którego doświadczają konkretne osoby lub grupy ze względu na swoją płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny. Dyskryminacja oznacza jakiegokolwiek zróżnicowanie, wykluczenie lub ograniczenie ze względu na wymienioną cechę lub cechy, których wynikiem jest utrudnienie lub uniemożliwienie korzystania na równi z innymi z praw, wolności i różnych dóbr”. Tak więc dyskryminacją będzie zarówno nierówne traktowanie ze względu na daną cechę, jak również nieuwzględnienie specyficznych potrzeb związanych z pochodzeniem kulturowym (Rawłuszko, 2011, s. 8).

Wiedza dotycząca różnic kulturowych i językowych oraz ich konsekwencji wciąż nie stanowi elementu kształcenia akademickiego, jak również indywidualnego rozwoju zawodowego psychologów i psycholożek. Zagadnienia związane z psychologią kulturową i psychologicznymi aspektami wielojęzyczności bardzo rzadko (a najczęściej wcale) pojawiają się w obowiązkowym programie kształcenia psychologów. Procesu upowszechniania wiedzy w tym zakresie oraz kształcenia związanej z nią kompetencji międzykulturowej nie wspiera, niestety, ani system edukacji formalnej, ani misja edukacyjna mediów publicznych. Najprawdopodobniej wynika to nie tylko z zaniedbań realizacji celów kształcenia psychologicznego, ale najprawdopodobniej ze zbyt wąskiego pojmowania różnic kulturowych, czyli sprowadzania ich do różnic w zewnętrznych przejawach odmienności kulturowych (takich jak sztuka, sposób ubierania się), ale również z niedostrzegania intensyfikacji zagadnienia migracji we współczesnej Polsce.

Opracowanie to jest więc przede wszystkim opisem wybranych zagadnień związanych z diagnozą dzieci wielojęzycznych i wielokulturowych, których uważne rozważenie pozwoli zachować wysoką jakość pracy diagnostycznej. W pewnej mierze niniejsza książka jest więc odpowiedzią na dotychczasową lukę w kształceniu psychologicznym.

Drugi powód wiąże się z rosnącą liczbą doniesień sugerujących występowanie błędów diagnostycznych (w odniesieniu do dzieci dwu- lub wielojęzycznych, a także pochodzących z różnych kręgów kulturowych), które to błędy bywają przypisywane poradniom psychologiczno-pedagogicznym¹⁰. W ostatnich latach debata publiczna koncentrowała się w szczególności na sytuacji dzieci pochodzenia romskiego¹¹. Spekulowano, że powodem zbyt częstego kierowania dzieci romskich do szkół specjalnych była dyskryminacja ze względu na pochodzenie kulturowe oraz nieznamość języka polskiego. Dodatkowo, niedawno przeprowadzone badania (Grzymała-Moszczyńska, Barzykowski, Dzida, Grzymała-Moszczyńska i Kosno, 2011b)¹² sugerują, że wyniki uzyskiwane przez ponad połowę przebadanych dzieci pochodzenia romskiego w szkołach specjalnych nie wskazują na upośledzenie umysłowe¹³. Niezależnie od możliwych

10 Kwestia ta została poruszona między innymi w raporcie o sytuacji społeczności romskiej w Polsce, przygotowanym przez Związek Romów w Polsce. Jest on dostępny pod adresem: <http://www.romowie.com/raport.pdf>. Przytaczana była również wielokrotnie w różnorodnych doniesieniach prasowych, na przykład: <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/130725,segregacja-klasowa.html>, <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/158937,klasy-romskie-do-likwidacji.html> <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114883,12998604.html> [dostęp 17.09.2013].

11 Podobna debata dotyczyła diagnozowania w kontekście psychologii sądowej. Zob. Paluchowski, 2010, również akcja protestacyjna pt. *Psychologia to nauka nie czary*: <http://tvp.info/informacje/ludzie/psychologia-to-nauka-nie-czary/6614897> [dostęp 17.09.2013].

12 Badania przeprowadzono na zlecenie i przy współudziale Stowarzyszenia Romów w Polsce i sfinansowano ze środków Fundacji im. Stefana Batorego w ramach programu Demokracja w działaniu. Szczegółowy raport z przeprowadzonych badań został przedstawiony na konferencji zorganizowanej przez Stowarzyszenie Romów w Polsce w dniu 27 października 2011 roku w Krakowie. Pełny tekst raportu jest dostępny na stronie Stowarzyszenia Romów w Polsce pod adresem: <http://www.stowarzyszenie.romowie.net/index.php/czytnik-artykulow/items/274.html>. Drukowany tekst raportu jest dostępny w siedzibie Stowarzyszenia Romów w Polsce, ul. Berka Joselewicza 5, 32–600 Oświęcim.

13 W niniejszym tekście, mając na myśli ustawowo rozumiane „upośledzenie umysłowe”, posługiwać będziemy się w miarę możliwości terminami „niepełnosprawność intelektualna” oraz „osoba z niepełnosprawnością intelektualną” ze względu na mniej etykietyzujący charakter tego sformułowania i wskazanie na zewnętrzny wymiar niepełnosprawności, która stanowi tylko jedną z wielu cech przypisywanych do osoby. Niezależnie od sposobu posługiwania się tymi

powodów tego stanu rzeczy¹⁴, pojawiła się **konieczność uwrażliwienia środowiska psychologów i psycholożek** zajmujących się diagnozą na kwestie, które zawsze powinny stanowić kontekst i standard codziennej praktyki diagnostycznej¹⁵.

Stąd też, drugim celem publikacji jest dążenie do zachowywania najwyższych standardów pracy diagnostycznej niezależnie od tego, kto jest podmiotem diagnozy¹⁶.

Aby powyższe cele mogły zostać osiągnięte, do współpracy przy tworzeniu niniejszego opracowania zaproszono specjalistki oraz specjalistów z ośrodków naukowo-badawczych z całej Polski, zajmujących się na co dzień zagadnieniami dotyczącymi praktyki oraz diagnozy psychologicznej, psychologii wielojęzyczności, psychologii kulturowej, problematyki migracji, mniejszości narodowych i etnicznych oraz stosowania testów psychologicznych. Na podkreślenie zasługuje w szczególności ich ogromne zaangażowanie merytoryczne, które jest jednocześnie gwarancją wysokiej jakości prezentowanego materiału.

Publikacja składa się z czterech części. Każda stanowi omówienie wybranej kwestii związanej z diagnozą dzieci wielojęzycznych i wielokulturowych. Wybór ten podyktowany był w głównej mierze (choć nie tylko) doniesieniami o nieprawidłowościach powtarzających się w diagnozach psychologicznych (por. przypisy nr 10 i 12). Tym samym stanowiły one mapę zagadnień, których omówienie wydaje się szczególnie naglące.

W rozdziale pierwszym znalazły się zagadnienia, które bezpośrednio odwołują się do osób prowadzących diagnozę. W szczególności omówiono zagadnienia: (a) postaw (nie zawsze uświadomionych) wobec osób odmiennych kulturowo, (b) wrażliwości kulturowej, (c) kompetencji zawodowych do posługiwania się testami psychologicznymi, (d) odpowiedzialności osobistej osób wykonujących zawód psychologa, (e) pomiaru psychologicznego.

Rozdział drugi omawia zagadnienia dotyczące osoby uczestniczącej w badaniu diagnostycznym (tj. podmiotu badania). Omówione zostały w nim kwestie: (a) prawidłowego nawiązywania kontaktu z dzieckiem, (b) możliwego wpływu zaplecza kulturowego

terminami w tekście, w orzeczeniach wydawanych przez zespoły orzekające, działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, zgodnie z przepisami ustawy o systemie oświaty, należy używać określenia „upośledzenie umysłowe”. Z racji trendów ogólnooświatowych i zmian w klasyfikacjach termin ten zostanie najprawdopodobniej zmieniony w najbliższej przyszłości.

- 14 Konkurencyjnych wyjaśnień może być co najmniej kilka, zob. Grzymała-Moszczyńska i współpracownicy, 2011a, 2011b.
- 15 Bezpośrednia idea napisania książki pojawiła się podczas seminarium eksperckiego pt. „Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji” zorganizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji 25 kwietnia 2012 roku w Warszawie. Realizacja tej idei nie byłaby jednakże możliwa bez ogromnej pomocy logistyczno-organizacyjnej Katarzyny Leśniewskiej z Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, która od początku koordynowała realizację całego przedsięwzięcia.
- 16 Zgodnie z Kodeksem Etyczno-Zawodowym Psychologa, pkt. 15: „Psycholog powinien wykonywać swoje czynności zawodowe, dążąc do osiągnięcia możliwie najwyższego poziomu swej pracy, bez względu na to, kto jest odbiorcą jego czynności i jaki jest jego osobisty stosunek do tej osoby czy osób. W szczególności intencja niesienia pomocy i staranność w wykonywaniu czynności zawodowych przez psychologa nie zależy od takich właściwości klienta, jak: pozycja społeczna, sytuacja, materialna, poglądy polityczne, światopogląd i system wartości, rasa, narodowość i wiek a także charakter problemów wymagających interwencji psychologicznej”. Kodeks jest dostępny na stronie: <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=29> [dostęp 17.09.2013].

i językowego na przebieg badania, interakcji, (c) znaczenia sytuacji zmiany miejsca zamieszkania w życiu dziecka.

Rozdział trzeci stanowi omówienie trudnego (ze względu na toczące się w mediach dyskusje) zagadnienia orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego w kontekście dwujęzyczności oraz pochodzenia kulturowego innego niż polskie. Stanowi on odpowiedź na sugestie pojawiające się w mediach, że zbyt często wobec tych osób orzeka się potrzebę kształcenia specjalnego z uwagi na upośledzenie umysłowe. Z tego też powodu omówione w nim zostały zagadnienia: (a) wieloaspektowego charakteru diagnozy, (b) wyboru rodzaju szkoły (oddziału) ogólnodostępnej, specjalnej lub integracyjnej, (c) sytuacji rodziców (opiekunów prawnych) wobec orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na upośledzenie umysłowe.

Rozdział czwarty skupia się w głównej mierze na zagadnieniu pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych. W szczególności omówione zostały w nim kwestie dotyczące: (a) współpracy poradni z rodzicami odmiennymi kulturowo (w tym komunikacji z rodzicami lub opiekunami prawnymi) oraz szkołami, (b) organizacji pracy.

W tym miejscu chcielibyśmy podkreślić, że pewne sformułowania zawarte w książce mogą wywoływać u niektórych Czytelników i Czytelniczek poczucie, że Autorki i Autorzy mówią o kwestiach nazbyt oczywistych. Uprzedzając ten zarzut, wyjaśniamy, że nie jest naszym celem pouczanie w kwestiach oczywistych, ale uwrażliwienie na nie. Czasami, z racji swojej oczywistości, uykają one uwadze osób prowadzących diagnozę, prowadząc tym samym do zakłócenia procesu diagnostycznego.

Książka w żadnej mierze nie jest wyczerpującym opracowaniem zagadnień dotyczących procesu diagnostycznego. Priorytetem w trakcie jej tworzenia było utrzymanie, w miarę możliwości, jak najbardziej zwięzłego charakteru. Z tego też powodu, z myślą o Czytelniczkach i Czytelnikach, chcących pogłębić swoją wiedzę w zakresie poszczególnych zagadnień, w każdej części zawarto spis wybranej literatury polecanej. Gorąco zachęcamy również do śledzenia informacji dotyczących różnorodnych konferencji, projektów, spotkań bezpośrednio odwołujących się do kwestii funkcjonowania dzieci odmiennych kulturowo w polskim systemie edukacji. Szczególnie przydatne może być sięganie do informacji poświęconych problemom związanym z funkcjonowaniem dzieci odmiennych kulturowo w polskiej szkole. W niniejszym opracowaniu wymieniamy przykłady gotowych, bardzo atrakcyjnych, często multimedialnych, materiałów informacyjnych, jak również materiałów dydaktycznych, które są dostępne na stronach internetowych w formie gotowych pakietów edukacyjnych¹⁷. Można z nich korzystać bezpłatnie i bez ograniczenia. Dodatkowo w części „Załączniki” dołączamy informacje dotyczące programu pt. „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych” (załącznik nr 1) oraz spis wybranych opracowań i pakietów edukacyjnych (załącznik nr 2). Ze względu na fakt, że problematyka dzieci odmiennych kulturowo staje się coraz ważniejsza,

17 Gotowe scenariusze udostępnia na przykład Fundacja Edukacji Międzykulturowej: <http://www.miedzykulturowa.org.pl/cms/co-slychac.html> [dostęp 23.10.2013].

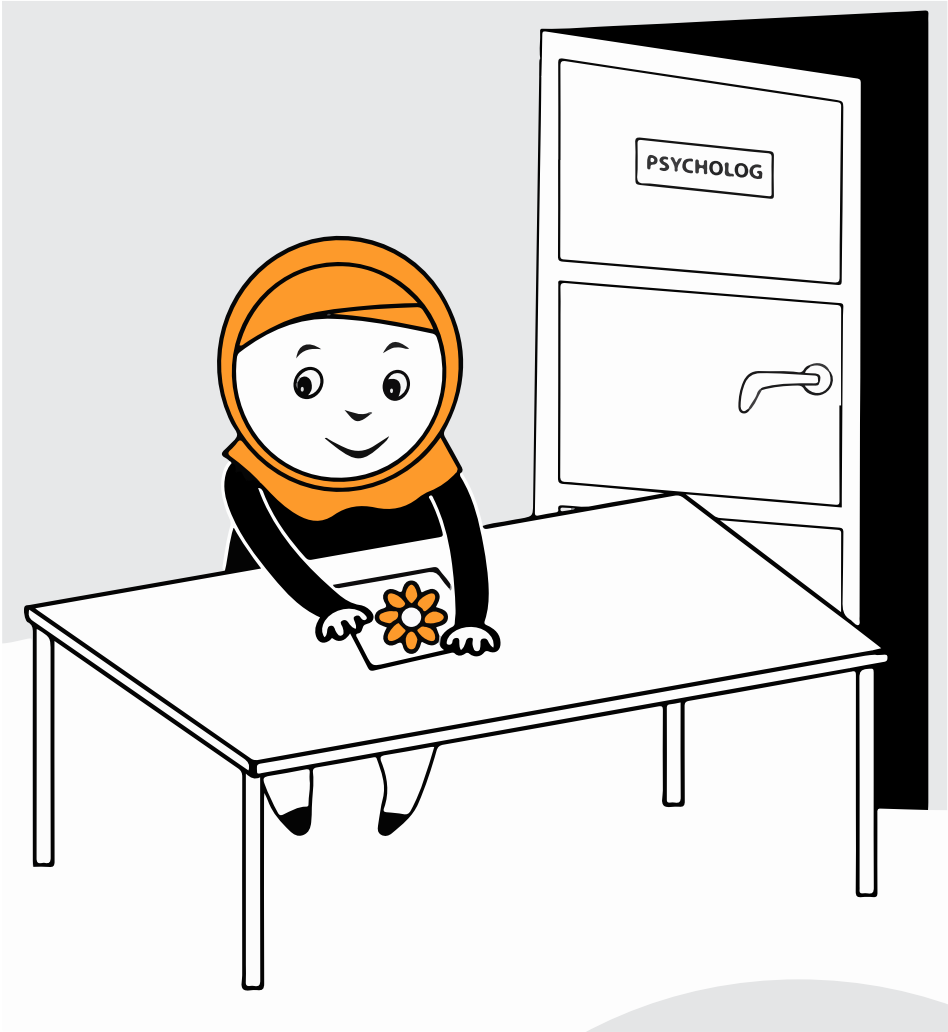
poświęca się jej coraz częściej różnorodne konferencje¹⁸ i projekty edukacyjne¹⁹. Zachęcamy wszystkie osoby zainteresowane do dalszego, samodzielnego poszukiwania warsztatów, konferencji, materiałów, które stanowić mogą źródło najaktualniejszej wiedzy.

Nie ulega wątpliwości, że istnieje nagła potrzeba napisania specjalistycznego podręcznika dotyczącego procesu diagnozy psychologicznej, uwzględniającej różnorodność językową i kulturową, zarówno osób diagnozowanych, jak i diagnozujących. Do czasu jego napisania, co może być kwestią mniej lub bardziej odległej przyszłości, oddajemy w ręce Czytelników i Czytelniczek niniejszą publikację²⁰

18 Na przykład problematyka dziecka w systemie edukacji w skali międzynarodowej została przedstawiona na konferencji pt. „Children Migrants & Third Culture Kids: Roots and Routes”, która miała miejsce na Uniwersytecie Jagiellońskim w dniach 7–9 czerwca 2013 r. Spośród innych wydarzeń istotnych dla omawianego tematu warto wymienić: konferencję SLI2012 (http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3079:midzynarodowi-eksp), konferencję pt. „Edukacja dzieci imigrantów, migrantów europejskich i reemigrantów jako wyzwanie dla szkolnictwa małopolskiego” (<http://kuratorium.krakow.pl/index?ac=111&id=7836>), konferencję pt. „Zaburzenia językowe dziecka w kontekście wielojęzyczności” (www.bi-sli2013.org/), konferencję: „Europejski Rok Obywateli. Różnorodność w klasie wyzwaniem dla szkoły” (http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=3192:konferencja-europejski-rok-obywateli-ronorodno-w-klasie-wyzwaniem-dla-szkoly&catid=131:szkolenia&Itemid=1558; http://www.ore.edu.pl/strona-ore/images/files/wrksio/harmonogram_WRKSIO.pdf, ogólnopolską konferencję „Poradnie psychologiczno-pedagogiczne a zmiany w systemie edukacji — jak odpowiadać na potrzeby uczniów, rodziców, pracowników szkół i placówek” (http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=3314:podsumowanie-konferencji-poradnie-psychologiczno-pedagogiczne-a-zmiany-w-systemie-edukacji-jak-odpowiada-na-potrzeby-uczniow-rodzicow-pracownikow-szko-i-placowek&catid=106:specjalne=-potrzeby-edukacyjne-aktualnoci&Itemid=1081&Itemid=1081).

19 Przykładowo wymienić można projekt realizowany przez Międzynarodową Organizację ds. Migracji (IOM) Biuro w Warszawie pt. „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowej społeczności” oraz przygotowane, jako podsumowujące projekt, konferencję (15 marca 2013 r.) oraz publikację pt. *Dziecko migrantkie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*. Dodatkowo w 2013 roku zaplanowana jest realizacja projektu pt. „Romowie w sieci — multimedialny portal informacyjno-edukacyjny”. Projekt finansowany jest w ramach programu Narodowego Centrum Kultury Kultura-Interwencje. W ramach projektu opracowane zostaną materiały edukacyjne i multimedialne, które udostępnione zostaną na ogólnodostępnym portalu internetowym. Portal adresowany będzie do wszystkich osób zainteresowanych tematyką romską (badacze/badaczki, studenci/studentki, dziennikarze/dziennikarki etc.) ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli/nauczycielek i edukatorów/edukatorek. Wspomniane materiały będą się wiązały z następującymi obszarami tematycznymi: kultura, historia, współczesne życie Romów. Ponadto przygotowane zostaną scenariusze lekcji i warsztatów z zakresu wiedzy o Romach oraz materiały multimedialne, które będą mogli wykorzystywać nauczyciele/nauczycielki i edukatorzy/edukatorki. Materiały edukacyjne będą również skupiać się na zagadnieniach związanych z kompetencjami międzykulturowymi oraz antydyskryminacją, które mogą stanowić wstęp do zajęć dotyczących Romów i odrębności kulturowej tej konkretnej mniejszości. Za projekt odpowiedzialne są: Stowarzyszenie Romów w Polsce oraz Fundacja Dialog-Pheniben (kontakt: Joanna Talewicz-Kwiatkowska: joanna@romowie.net).

20 Kontakt z autorkami i autorami: mgr Krystian Barzykowski (krystian.barzykowski@gmail.com), prof. dr hab. Halina Grzymała-Moszczyńska (halina.grzymala-moszczynska@uj.edu.pl), mgr Daniel Dzida (daniel.dzida@uj.edu.pl), mgr Joanna Grzymała-Moszczyńska (j.grzymala.moszczynska@gmail.com) i mgr Magdalena Kosno (kosno.magdalena@gmail.com).



1. Osoba prowadząca diagnozę psychologiczną

Diagnoza psychologiczna jest procesem zróżnicowanym, opartym na różnych procedurach i metodach. Umiejętność obserwacji, prowadzenia wywiadu, stosowanie inwentarzy i testów to konieczne kompetencje każdej osoby prowadzącej diagnozę psychologiczną (Stemplewska-Żakowicz, 2011; Paluchowski, 2006). To od niej (jej umiejętności, wiedzy, wrażliwości) w głównej mierze zależy trafność i rzetelność formułowanych wniosków.

Rozdział pierwszy ma na celu zwrócenie uwagi na wielość kompetencji, które są istotne dla budowania rzetelnego warsztatu osoby prowadzącej diagnozę psychologiczną. W szczególności uwzględnione zostaną kwestie wiedzy, umiejętności i postaw, które są ważne w kontekście diagnozy osób pochodzących z odmiennej niż polska kultury, grupy etnicznej czy językowej.

Szczegółowo omówione zostaną dwa zagadnienia związane z osobą prowadzącą diagnozę psychologiczną. Jako pierwsza zostanie poruszona kwestia postaw osoby diagnozującej wobec osoby uczestniczącej w badaniu, związanych z jej odmiennością kulturową czy też językową.

Warto przez chwilę zastanowić się, czy psychologowie rzeczywiście są wolni od zjawiska stereotypowego postrzegania przedstawicieli grup mniejszościowych? Czy fakt wykonywania zawodu psychologa chroni przed zachowaniem się w dyskryminujący sposób?

Zdaniem badaczy zajmujących się kwestiami diagnozy psychologicznej w kontekście wielokulturowości, najbliższa prawdy jest odpowiedź negatywna na obydwa z powyższych pytań (*American Psychological Association Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists*, 2002; Fiske, 1998). Uświadomienie sobie tego stanu rzeczy powinno stanowić pierwszy etap pracy nad poszerzeniem świadomości dotyczącej własnych przekonań i postaw względem odmienności kulturowej, językowej, co jest szczególnie ważne w praktyce diagnostycznej (Roysircar, 2005).

Druga część rozdziału dotyczy problematyki testów psychologicznych. W szczególności omówione zostaną kwestie zarówno techniczne (legalność, wybór, rodzaje testów), jak i praktyczne (liczenie wyników z uwzględnieniem błędu pomiaru) posługiwania się testami. Uwaga zwrócona zostanie również na odpowiedzialność osobistą i zawodową osób posługujących się testami psychologicznymi.

1.1. Postawy wobec odmienności kulturowej a proces diagnozy

Negatywne postawy wobec osoby uczestniczącej w badaniu diagnostycznym (mniej lub bardziej uświadomione²¹⁾) zazwyczaj prowadzą do nawiązania niekorzystnej relacji diagnostycznej. Postawy takie mogą przejawiać się między innymi: brakiem naturalnej ekspresji mimicznej, nerwowością w kontakcie, zmienionym czy nieprzyjemnym tonem głosu. Upředzenia te mogą dotyczyć takich cech osoby badanej jak: płeć, wiek, orientacja seksualna, pochodzenie etniczne, (nie)znajomość języka, kolor skóry czy status społeczno-ekonomiczny. I choć upředzenia tego typu nie wiążą się tylko z odmiennością kulturową, to w tym przypadku występować mogą bardzo często. Mniej naturalny i swobodny kontakt może wynikać również z niewiedzy i lęku przed złamaniem zasad kulturowego *savoir-vivre'u*.

Należy dążyć do jak najmniejszego wpływu własnej postawy wobec danej grupy społecznej na cały proces diagnozy, w tym również na interpretację wyników badania²². Warto pamiętać o istnieniu stereotypów utrzymujących się w społeczeństwie polskim²³ i dlatego też należy unikać stronniczej interpretacji wyników, która mogłaby je potwierdzać i/lub utrwalać. Z uwagi na jednoznacznie negatywną ocenę wpływu stereotypów na postrzeganie innych osób²⁴, dostrzeżenie własnego stereotypu może wywoływać reakcję obronną, polegającą na zaprzeczeniu jego istnienia. Nie jest problemem posiadanie stereotypu, który jest jednym z mechanizmów poznawczych radzenia sobie z różnorodnością bodźców odbieranych przez nas z otoczenia (Bukowski i Drogosz, 2005), problemem natomiast jest brak świadomości, że nasza reakcja na te bodźce może być zakłócona dążeniem do ich uproszczenia i pośpiesznego zaklasyfikowania.

Istotną kwestią z perspektywy osoby prowadzącej diagnozę psychologiczną osoby o pochodzeniu kulturowym innym niż pochodzenie osoby diagnozującej, jest zagadnienie etnocentryzmu. Etnocentryzm to przekonanie danej grupy kulturowej o tym, że jej standardy kulturowe są w centrum rzeczywistości i w związku z tym są bardziej wartościowe niż te z innych grup (Bennett, 2004). W modelu rozwojowym wrażliwości międzykulturowej przyjmuje się, że etnocentryzm jest początkiem drogi ku wrażliwości kulturowej (Bennett, 2004). Etnocentryzm jest naturalną reakcją na różnice kulturowe, którą jednak dzięki refleksji i doświadczeniom można zmieniać tak, aby móc adekwatnie radzić sobie z sytuacjami kontaktu międzykulturowego. Wyróżnia się trzy etapy etnocentryzmu:

21 Zagadnienie postaw utajonych jest bardziej złożone i trudno poddać je świadomej kontroli. Por. Maliszewski, 2011.

22 Na prawidłową interpretację psychometryczną wpływ ma istnienie właściwych norm, a nie negatywna postawa. Dopiero brak odpowiednich norm wywala stereotypową postawę, bo osoba diagnozująca nie ma innego układu odniesienia. Chociaż to wcale nie jest automatyczne, że normy taką postawę zawsze wyeliminują — praca treningowa, uświadamiająca człowiekowi, że takie postawy posiada, wydaje się w tym kontekście niezbędna.

23 CBOS przeprowadza cykliczne badania opinii dotyczące stosunku Polaków do innych narodów. Najnowszy raport pt. *Stosunek Polaków do innych narodów* — opublikowany został w lutym 2013 r. i jest dostępny jest w wersji elektronicznej na stronie internetowej: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_012_13.PDF [dostęp 17.09.2013].

24 Nawet stereotypy uważane za „pozytywne” mają negatywne skutki, przede wszystkim ze względu na przypisywanie osobom cech, które są nadmiernie uproszczone i nieprawdziwe.

(1) Zaprzeczenie — jednostka zaprzecza istnieniu różnic kulturowych, w związku z czym unika kontaktu z osobami pochodzącymi z kultur innych niż własna.

(2) Obrona — osoby będące na tym etapie są świadome istnienia różnic kulturowych, ale zdecydowanie wyżej oceniają cechy swojej kultury, deprecjonując inne kultury, niekiedy starają się „pomóc” osobom z innych kultur w stawianiu się takimi jak większość.

(3) Minimalizacja — osoby w tej fazie trywializują różnice i podkreślają podobieństwa między ludźmi jako istotami biologicznymi i podobieństwa pomiędzy różnymi grupami kulturowymi.

Jednak aby móc rozwinąć w sobie wrażliwość kulturową, konieczne jest przejście do kolejnych etapów etnorelatywizmu. Wyróżnia się trzy fazy etnorelatywizmu (Bennett, 2004):

(4) Akceptacja różnic — osoby na tym etapie uznają swoją kulturę jako jedną z wielu możliwych. Osoby akceptujące różnice dostrzegają i uznają je, niekoniecznie jednak oceniają wszystkie ich aspekty pozytywnie.

(5) Adaptacja — osoby w tej fazie potrafią poszerzyć i dostosować swoje postrzeganie sytuacji i zachowanie do norm obowiązujących w danej kulturze, co umożliwia im adekwatne funkcjonowanie w zróżnicowanym kulturowo środowisku.

(6) Integracja — stan, w którym osoba doświadcza pełnej biegłości w przełączaniu się pomiędzy kulturami. Etap ten wydaje się być jednak trudno dostępny dla osób, których codzienność nie jest związana z intensywnym doświadczaniem wielokulturowości.

Prawidłowej diagnozie sprzyjają postawy związane z etnorelatywizmem — od akceptacji poczynając. Podejście takie pozwala osobie prowadzącej diagnozę na świadome uwzględnienie znaczenia różnic kulturowych dla tego procesu, a także potencjalnie może zmniejszyć ryzyko popełnienia błędów z nimi związanych. Pomocne w uświadamianiu sobie własnych postaw oraz nabywaniu wiedzy dotyczącej różnorodności kulturowej (oraz związanych z nią wyzwań) może być uczestnictwo w warsztacie antydyskryminacyjnym lub treningu wrażliwości kulturowej. Umożliwiają one z jednej strony uzyskanie wglądu w swoje postawy wobec osób różnorodnych kulturowo, z drugiej strony zaś umożliwiają nabycie odpowiedniej wiedzy dotyczącej różnic kulturowych. Zajęcia tego rodzaju obecnie organizowane są przede wszystkim przez organizacje pozarządowe²⁵, zdarza się jednak, że prowadzone są także w ośrodkach doskonalenia

25 Prowadzą je takie organizacje pozarządowe jak: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (<http://ffrs.org.pl/>), Fundacja Autonomia (<http://www.autonomia.org.pl/>), Stowarzyszenie Willa Decjusza (<http://www.villa.org.pl/>). Informacje na temat planowanych warsztatów można również znaleźć na stronie internetowej: www.ngo.pl. Organizacją skupiającą osoby prowadzące warsztaty tego rodzaju jest Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (www.tea.org.pl).

zawodowego nauczycieli²⁶. Warsztaty i treningi poświęcone przeciwdziałaniu dyskryminacji i nabywaniu wrażliwości kulturowej mogą być ważnym doświadczeniem z perspektywy prowadzenia rzetelnej i trafnej diagnozy. W szczególności uświadomienie sobie kontekstu społecznego, w którym funkcjonuje dziecko poddawane diagnozie, może mieć niebagatelny wpływ na jej efekty. Podsumowując, ogromnie ważna dla osoby prowadzącej diagnozę jest samoświadomość w zakresie wrażliwości kulturowej i, tym samym, refleksja nad wpływem własnych wartości na prowadzone postępowanie diagnostyczne.

W jaki zatem sposób można ustrzec się przed pułapkami związanymi z wpływem stereotypów, uprzedzeń i etnocentryzmu na diagnozę? Jednym ze sposobów uniknięcia stereotypowego myślenia o diagnozowanym dziecku jest poszukiwanie jego specyficznych cech oraz uwzględnianie niepowtarzalnej historii jego życia. Można również spisać — przed rozpoczęciem diagnozy — swoje (poza zawodowe) oczekiwania lub też pierwsze wrażenie. Jeśli końcowa diagnoza jest do nich podobna, może to sugerować udział stereotypu w postępowaniu diagnostycznym.

1.1.1. Kompetencja kulturowa jako kompetencja profesjonalna

Wśród kompetencji osoby prowadzącej diagnozę psychologiczną (Stemplewska-Żakowicz, 2011), obok wiedzy z psychometrii, znajomości i umiejętności stosowania różnych technik diagnozowania, umiejętności oceny różnorodnych ról i relacji, w których funkcjonują psycholog i klient/klientka, umiejętności budowania postawy kooperacyjnej, a także wielu umiejętności dotyczących gromadzenia, analizowania oraz interpretowania danych (zob. Rys. 1, s. 38), wymienia się również **kompetencję kulturową**. Składają na nią wiedza, umiejętności i postawy niezbędne do pracy psychologicznej (w tym diagnozy) z osobami o różnym pochodzeniu etnicznym w kontekście ich pozostałych aspektów tożsamości (takich jak: płeć, wiek, orientacja seksualna, niepełnosprawność, wyznanie, status społeczno-ekonomiczny). Rzetelna diagnoza wymaga umiejętności (Stemplewska-Żakowicz, 2011): (a) identyfikacji zaplecza społeczno-kulturowego, z którym osoba badana do nas przychodzi, (b) dostrzeżenia, w jaki sposób uwarunkowania kulturowe mogą wpływać na relację osoba badana — osoba badająca oraz na sam wynik diagnozy, (c) dostrzeżenia własnych przekonań, stereotypów i uprzedzeń wobec osób odmiennych kulturowo, a także świadomości własnej tożsamości społeczno-kulturowej.

W wypadku, gdy nie wiemy, jak zachować się w danej sytuacji w sposób wrażliwy kulturowo, można zawsze zapytać o to inną osobę z danej kultury — w sytuacji szkolnej

26 Przykładem programu edukacyjnego kierowanego do osób pracujących w oświacie jest projekt pt. „Edukacja dla integracji. Program podniesienia poziomu kształcenia językowego dzieci i młodzieży romskiej” realizowany przez Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (http://edukacja-romow.edu.pl/O_projekcie.html). W 2013 r. planowane jest również przeprowadzenie warsztatów kompetencji międzykulturowych dla pracowniczek i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. Projekt realizowany będzie dzięki dotacji Ministra Administracji i Cyfryzacji w ramach Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce. Organizatorami są: Stowarzyszenie Romów w Polsce oraz Fundacja Dialog-Pheniben.

w odniesieniu do dzieci pochodzenia romskiego, może to być na przykład asystentka lub asystent edukacji romskiej. W sytuacji, gdy wymienione formy podnoszenia kompetencji zawodowych psychologa-diagnosty są niedostępne, sugerujemy sięgnięcie do literatury, której przykłady podano na końcu niniejszego rozdziału.

O ile wiedza dotycząca metodologii badań, statystyki, psychometrii znajduje się w obowiązkowym programie studiów na kierunku psychologia, o tyle edukacja dotycząca różnorodności kulturowej i jej konsekwencji dla wykonywania zawodu psychologa, a także kwestie związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji, są wprowadzane od niedawna (jednak głównie jako kursy fakultatywne) do programów kształcenia akademickiego (tylko na niektórych uczelniach). Z tego względu pozostaje nam zdobywanie wiedzy z zakresu równości, różnorodności, psychologii kulturowej oraz wielokulturowości samodzielnie: poprzez czytanie literatury przedmiotu oraz uczestniczenie w szkoleniach i spotkaniach tematycznych.



1.1.2. Literatura polecana

Branka, M. i Cieślukowska, D. (red.) (2010). *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS.

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. i del Carmen Méndez Garcia, M. (2011). *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.bc.ore.edu.pl/zip-Content/307>; <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=307&dirids=1> [dostęp 17.09.2013].

Kaim, A. i Gugiewicz, A. (2007). *Edukacja bez wykluczenia — ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycieli i nauczycielek*. Gdańsk: Fundacja Przestrzenie Dialogu. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://bezuprzedzen.org/doc/edukacja_bez_wykluczenia.pdf [dostęp 17.09.2013].

Klimowicz, A. (2004). *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*. Warszawa: CODN.

Kwiatkowska, A. i Grzymała-Moszczyńska, H. (2008). Psychologia międzykulturowa. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki T. 2* (s. 449–496). Gdańsk: GWP.

Lipińska, M. (red.) (2008). *Warsztaty kompetencji międzykulturowych — podręcznik dla trenerów*. Warszawa: Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem:

http://www.uchodzczydoszkoly.pl/files/warsztaty_kompetencji_miedzykulturowych-podrecznik_dla_trenerow.pdf [dostęp 17.09.2013].

Matsumoto, D. i Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.

Nelson, T. D. (2003). *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: GWP.

Nikitorowicz, J. (2004). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Rivers, A. T. (2006). *Kulturowy savoir-vivre. Przewodnik dla osób o dobrych intencjach*. Poznań: Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://bezuprzedzen.org/doc/kulturowy_savoirvivre.pdf [dostęp 17.09.2013].

Wybrane strony www:

www.rownosc.info — portal zawierający publikacje z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na różne przesłanki;

<http://www.etnoteam.pl/> — portal zawierający materiały dotyczące pracy w klasach zróżnicowanych kulturowo;

<http://uchodzczydoszkoly.pl/> — strona poświęcona dzieciom-uchodźcom w szkołach;

www.bezuprzedzen.org — bogata biblioteka publikacji poświęconych przeciwdziałaniu dyskryminacji;

Bank Dobrych Praktyk Ośrodka Rozwoju Edukacji: http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=63:specjalne-potrzeby-edukacyjne-bank-dobrych-praktyk&Itemid=1579 [dostęp 17.09.2013];

Specjalne Potrzeby Edukacyjne — Materiały do Pobrania: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=22&Itemid=1084 [dostęp 17.09.2013];

Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=829:praca-z-ucznem-cudzoziemskim.-przewodnik-dobrych-praktyk-dla-dyrektorow-nauczycieli-pedagogow-i-psychologow&id=63:specjalne-potrzeby-edukacyjne-bank-dobrych-praktyk&Itemid=1579 [dostęp 17.09.2013].

1.2. Wiedza i kompetencje w posługiwaniu się testami psychologicznymi

W pracy diagnostycznej niezbędne jest posługiwanie się różnymi narzędziami psychologicznymi. Ich prawidłowe stosowanie wymaga wiedzy z zakresu psychometrii, która stanowi niezbędny kontekst postępowania diagnostycznego. Choć wiedza ta przekazywana jest zazwyczaj w trakcie studiów psychologicznych, to pozbawiona bywa praktycznego wymiaru i może nie wykraczać poza ramy czysto teoretyczne. Z kolei intensywna praktyka może być pozbawiona właściwych jej ram teoretycznych. W rezultacie dochodzi czasem do braku powiązania wiedzy z zakresu psychometrii z konkretną sytuacją stosowania testów psychologicznych. Tym samym pojawiać się mogą trudności lub błędy (np. posługiwanie się wynikiem otrzymanym zamiast przedziałem wyników prawdopodobnych), których stosunkowo łatwo można uniknąć, na przykład poprzez odwołanie się do podstaw teorii testów.

Niezależnie od przyjętej definicji testu psychologicznego, nie ulega wątpliwości, że jest on narzędziem przeznaczonym do pomiaru określonych właściwości psychologicznych. Z jednej strony znajduje się cel — pomiar pewnej własności²⁷. Z drugiej strony mamy do czynienia z narzędziem, które spełnić musi ściśle określone kryteria. W kolejnych podrozdziałach omówione zostanie zagadnienie stosowania różnych testów psychologicznych w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności osób badanych. Zwrócimy uwagę na rozróżnienie między testami wykonaniowymi oraz niewerbalnymi, a także omówimy pojęcie testów neutralnych kulturowo. Nasze rozważania dotyczyć będą również pomiaru psychologicznego, kryteriów wyboru narzędzia diagnostycznego, a także kwestii odpowiedzialności osoby przeprowadzającej diagnozę.

1.2.1. Stosowanie testów psychologicznych w praktyce diagnostycznej

By można było mówić o teście jako narzędziu psychologicznym, musi spełnić on ściśle określone naukowe standardy. To znaczy, że zanim test trafi do użytkownika/użytkowniczki, wymaga przeprowadzenia żmudnej procedury badawczej, dowodzącej w sposób empiryczny, że narzędzie mierzy rzeczywiście to, do pomiaru czego zostało konstruowane (trafność testu) oraz że pomiar za jego pomocą jest odpowiednio dokładny (rzetelność testu) (Zawadzki i Hornowska, 2008). W praktyce diagnostycznej należy więc korzystać tylko z narzędzi, które zostały odpowiednio do tego celu przygotowane i których zasadność stosowania w określonych wypadkach została odpowiednio dowiedziona.

27 Warto w tym miejscu zaznaczyć, że pomiar ten uzależniony jest zawsze od sytuacji badawczej oraz własności samego narzędzia, które nigdy nie jest idealnie dokładne. Innymi słowy, sam wynik uzyskany w trakcie badania nie stanowi jednoznacznego dowodu na istnienie, na przykład określonego deficytu. Stanowić może tylko przesłankę do interpretacji wyniku. Z tego względu nie należy marginalizować błędu pomiaru, który zawsze ma swój udział w otrzymanym wyniku.

W przypadku braku informacji o właściwościach psychometrycznych narzędzia (informacji o trafności i rzetelności), należy zrezygnować z jego stosowania i nie wydawać opinii na podstawie testu niespełniającego kryteriów dobroci testu.

Niejednokrotnie zdarza się używanie „testów”²⁸, które nigdy nie spełniały wymogów stawianych testom psychologicznym (Anastasi i Urbina, 1999; Hornowska, 2010; Brzeziński, 2003). Stan ten wynikać może z niewiedzy, przyzwyczajenia lub przekonania, że stosowane narzędzie spełnia określone kryteria. W szczególności należy zwrócić uwagę na testy, które pomimo ugruntowanej pozycji poza granicami Polski, nie zostały nigdy w odpowiedni sposób zaadaptowane do warunków polskich. Pozbawione polskich norm oraz odpowiedniej adaptacji nie mogą być stosowane na potrzeby diagnozy indywidualnej (Paluchowski, 2010). Wynika to zarówno z obowiązującego prawa (łamanie prawa autorskiego²⁹), jak również kodeksu etyczno-zawodowego psychologa. Kulturowa adaptacja narzędzi/testów powstałych oryginalnie w innych językach, nawet jeśli najstaranniej prowadzona według najostrzejszych standardów, często prowadzi do istotnych zmian w charakterystyce narzędzia i interpretacji wyników, na co niezmierznie rzadko zwraca się uwagę (Hornowska i Paluchowski, 2011).

Przykładem takich „testów” są między innymi (Jaworowska, 2009): Skala Inteligencji Termana-Merrill, Skala Rozwoju Psychoruchowego Małych Dzieci Brunet-Lezine, Kwestionariusz 16 PF Cattella, Inwentarz Depresji Becka³⁰. Obecnie³¹ stosowanie ich w diagnozie indywidualnej jest nie tylko bezprawne, ale również nieodpowiedzialne.

Niektóre z do niedawna bezprawnie stosowanych narzędzi (MMPI³², Lista Przymiotnikowa ACL³³) zostały już w Polsce znormalizowane i opublikowane przez Pracownię Testów Psychologicznych PTP. Można więc korzystać z pierwszych legalnych wersji, właściwie zaadaptowanych do warunków polskich.

28 Termin test (bez cudzysłowu) rezerwujemy dla narzędzi spełniających stawiane mu standardy.

29 Szerzej o aspektach prawnych testów psychologicznych można przeczytać w artykule pt. *Testy psychologiczne w prawie własności intelektualnej* (Doliński, 2013). Autor opisuje testy psychologiczne jako przedmiot prawa własności intelektualnej, wskazując możliwości ich prawnej ochrony. Ponadto Autor przeprowadził analizę omawianej problematyki na bazie opinii przedstawicieli nauk psychologicznych, orzecznictwa sądowego, prawa autorskiego, prawa patentowego oraz Ustawy z 16 kwietnia 1993 r. o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji. W artykule uwzględniono kwestie związane z ochroną testów psychologicznych jako dokumentów urzędowych, problematykę tajności testów, dozwolonego użytku prywatnego, traktowania testów psychologicznych jako dzieł zależnych, możliwości ubiegania się o ochronę patentową. Autor wskazuje na skomplikowaną sytuację prawną testów i podkreśla, że wymaga ona specyficznego podejścia, a poza normami prawnymi warto również wziąć pod uwagę normy etyczne postulowane przez kodeksy zawodowe.

30 W roku 2009 po raz pierwszy opublikowano artykuł dotyczący polskiej wersji Kwestionariusza Depresji BDI-II Aarona T. Becka (Zawadzki, Popiel i Pragłowska, 2009). Starsza jego wersja (Inwentarz Depresji Becka), powszechnie używana w praktyce psychologicznej, nie została właściwie zaadaptowana do warunków polskich. Pracownia PTP obecnie pracuje nad Kwestionariuszem do Pomiaru Depresji (KPD; autorstwa: E. Łojek, A. Wojcik i J. Stańczak) — planowana data wyd. 2013/2014 r.

31 Stan prawny na czerwiec 2013.

32 Szczegóły dostępne pod adresem: <http://www.practest.com.pl/minnesocki-wielowymiarowy-inwentarz-osobowosci-%C2%AE-2-%E2%80%93-mmipi%C2%AE-2-0> [dostęp 10.10.2013].

33 Szczegóły dostępne pod adresem: <http://www.practest.com.pl/acl-lista-przymiotnikowa-acl-adjective-check-list> [dostęp 17.09.2013].

Osobną kwestią jest stosowanie narzędzi, które nie spełniają standardów psychometrycznych stawianych testom psychologicznym³⁴, a ich przydatność jest szeroko dyskutowana (np. Test Drzewa, Test Rorschacha). Warto rozważyć korzyści, ale przede wszystkim obciążenia, niedoskonałości i braki owych narzędzi, jak również możliwość formułowania na ich podstawie trafnych wniosków, szczególnie w kontekście międzykulturowym. Warto zapoznać się z komentarzem Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz i Bartosza Szymczyka, który dotyczy użytkowania testów projekcyjnych (2012; warto polecić również: Lillienfeld, Wood i Garb, 2002; Stemplewska-Żakowicz, 2004; Stemplewska-Żakowicz i Paluchowski, 2008). Jest on dostępny na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego³⁵. W ocenie przydatności narzędzi warto również odwoływać się do opinii opracowanych przez Komisję do spraw Testów Psychologicznych Komitetu Psychologii PAN³⁶, której zadaniem jest recenzowanie narzędzi diagnostycznych i udostępnianie tych recenzji za pośrednictwem strony internetowej³⁷.

Podsumowując: w diagnozie indywidualnej należy zawsze korzystać tylko z tych testów, których zasadność stosowania w danym obszarze została empirycznie dowiedziona oraz z narzędzi dostępnych oficjalnie i legalnie (Jaworowska, 2008; Zalewska, 2009), a więc dla których istnieje możliwość legalnego zakupu³⁸ lub udostępniane są bezpłatnie przez samych autorów. Narzędzia bez dającego się zidentyfikować wydawcy lub autora są zazwyczaj bezwartościowe. Opinie czy orzeczenie powinny być więc wydawane zawsze na podstawie badania prowadzonego z użyciem narzędzi dostępnych legalnie³⁹, które zostały właściwie zaadaptowane do warunków polskich, a procedura ich stosowania jest opisana w podręczniku testowym. Sytuacja stosowania testów nielegalnych i bez polskiej adaptacji czyni diagnozę bezużyteczną, a decyzję wydaną na jej podstawie — nietrafną.

Należy pamiętać, że procedura przeprowadzania testu jest zawsze ściśle określona, a wszelkie odstępstwa od niej uniemożliwiają interpretację wyników w odniesieniu do norm. Posługując się testem, należy bardzo skrupulatnie opanować sposób jego przeprowadzania, zgodnie z instrukcjami zawartymi w podręczniku. Tylko w tym wypadku możliwe jest odniesienie uzyskanego w badaniu wyniku do norm dołączonych

34 Jest to skrót myślowy, ponieważ standardy stawiane są wynikom, a nie narzędziom. Odpowiednie narzędzie i jego procedura badania pozwala (tym wynikom) spełniać standardy. Co więcej, stopień spełniania formalnych standardów łatwiej ocenić wobec metod kwestionariuszowych niż projekcyjnych (co oczywiście nie zwalnia z określania tego poziomu).

35 Adres: <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=412> [dostęp 17.09.2013]. To tylko fragment dyskusji, prezentujący stanowisko pracowników WSZiP oraz SWPS.

36 Komisja do spraw Testów Psychologicznych powołana została przez Komitet Psychologii Państwowej Akademii Nauk na wniosek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, w marcu 2012 roku. Pierwszy numer biuletynu informacyjnego (2013, nr 1) Komisji do spraw Testów Psychologicznych można znaleźć pod adresem: <http://academicon.pl/serwisy/komisja-do-spraw-testow-psychologicznych> (lub na stronach serwisu: <http://academicon.pl/>).

37 Recenzje dostępne pod adresem: <http://academicon.pl/serwisy/komisja-do-spraw-testow-psychologicznych/strony/recenzje-narzedzi> [dostęp 17.09.2013].

38 Zakupu można dokonać za pośrednictwem wydawnictw działających na polskim rynku, na przykład Pracowni Testów Psychologicznych PTP (strona [www: http://www.practest.com.pl/](http://www.practest.com.pl/)) lub Pracowni Testów Psychologicznych i Pedagogicznych (strona [www: http://www.pracowniatestow.pl/](http://www.pracowniatestow.pl/)).

39 Najczęściej oznacza to, że narzędzia znajdują się w specjalistycznej sprzedaży.

do narzędzia. Nawet największa wrażliwość „diagnostyczna” osoby stosującej test nie usprawiedliwia odstępstw od standardowej procedury stosowania testu, jeżeli otrzymane wyniki mają zostać zinterpretowane w odniesieniu do norm dla tego testu. W uzasadnionych sytuacjach można podjąć decyzję o zmianie procedury, ale należy pamiętać, że wówczas możliwa jest tylko analiza jakościowa uzyskanego materiału. Jej sensowność zależy od wyraźnego odnoszenia takiej analizy do teorii leżącej u podstaw danego narzędzia. Innymi słowy, w szczególnych przypadkach rezygnujemy z wyniku liczbowego i jego interpretacji w odniesieniu do norm na rzecz analizy jakościowej. Jest to uzasadnione szczególnie w sytuacji, w której ważniejsze niż określenie wyniku liczbowego staje się uzyskanie informacji o tym, dlaczego dziecko udziela takich, a nie innych odpowiedzi. Dodatkowe pytania (tj. nieuwzględnione w procedurze badania) w niektórych przypadkach mogą okazać się kluczowe dla diagnozy — np. odpowiedź dziecka może wskazywać na to, że nie zrozumiało ono procedury badania, a zatem błędy, które popełniało, nie wynikały z braku umiejętności czy wiedzy. Po standardowym, „podręcznikowym” badaniu można (a nawet warto) przeprowadzić badanie procesu dochodzenia do wyniku. Taka faza sprawdzająca daje diagnoście wgląd w mentalny kontekst obserwowanych zachowań testowych.

1.2.2. Testy: wykonaniowe, niewerbalne, neutralne kulturowo

Testy wykonaniowe to takie, w których standardowa instrukcja przewiduje użycie pomocy testowych innych niż arkusze i zeszyty testowe (testy typu „papier-ołówek”), zawierające narysowane bądź napisane zadania (Stemplewska-Żakowicz, 2009). W szczególności chodzi o takie pomoce, jak na przykład figurki, układanki, historyjki obrazkowe do układania, klocki. Odpowiedź udzielana jest przez osobę badaną poprzez manipulację tymi przedmiotami, podczas gdy w testach „papier-ołówek” badane dziecko po prostu wskazuje jedną z kilku podanych odpowiedzi (np. tak jak w Teście Matrycy Ravena).

Wydaje się, że testy wykonaniowe są bardziej odpowiednie dla dzieci z ubogim doświadczeniem edukacyjnym, które wynikać może zarówno z uwarunkowań kulturowych, jak również z biedy czy niskiego poziomu wykształcenia rodziców. Dzieci edukacyjnie zaniedbywane nie są poddawane ukierunkowanej stymulacji poznawczej (nie mają książek czy też zeszytów ćwiczeń). Mimo że nie mają prawdopodobnie także zabawek zaprojektowanych pod kątem stymulowania rozwoju poznawczego, mogą bawić się (manipulować) wszystkim, co jest w ich zasięgu. Z tego też powodu można przypuszczać, że ten rodzaj aktywności (manipulacja) jest im bliższy niż rozwiązywanie typowo poznawczych zadań, przedstawianych w zeszycie testowym. Jednocześnie charakter pomocy testowych sprawia, że łatwiej wzbudzić w dziecku motywację do rozwiązywania zadań testu wykonaniowego niż zadań testu typu „papier-ołówek” i tym samym zoptymalizować jego funkcjonowanie w sytuacji badania.

Zadania w testach wykonaniowych, wbrew powszechnemu przekonaniu, bardzo często wymagają od badanego dziecka znajomości języka. Z tego względu mogą być one mało użyteczne do badania dzieci, które słabo znają język polski. W takich przypadkach najbardziej zasadne jest stosowanie testu niewerbalnego, którego standardowa

procedura zakłada całkowite wyeliminowanie użycia języka. Instrukcja w takim teście jest przez osobę badającą demonstrowana (a nie wypowiedzana), a materiał testowy ma charakter niewerbalny. Niektóre testy łączą w sobie cechy testu niewerbalnego i wykonaniowego, jak np. Międzynarodowa Skala Wykonaniowa Leitera, jednak najczęściej testy niewerbalne mają postać testu „papier-ołówek”.

Testy niezależne kulturowo (inaczej nazywane „sprawiedliwymi” lub wrażliwymi kulturowo) są oparte na materiale nie tylko niewerbalnym, ale także niezawierającym elementów specyficznych dla jakiejś grupy społecznej, np. zależnych od kultury czy statusu socjoekonomicznego. W praktyce materiał bodźcowy ma zazwyczaj charakter figuralny lub liczbowy. Wykonywanie takich zadań jest możliwe niezależnie od poziomu znajomości języka polskiego i, o ile instrukcja do testu niezależnego kulturowo zostanie przekazana dziecku obcojęzycznemu w znanym mu języku, test taki może być z powodzeniem wykorzystywany w badaniu tej właśnie grupy dzieci.

Podsumowując: testy wykonaniowe są szczególnie użyteczne dla dzieci ze środowisk ubogich edukacyjnie i materialnie. Testy niewerbalne (o ile **nie zawierają** werbalnych instrukcji) są natomiast wskazane do badania wszystkich dzieci, które nie posługują się biegle językiem polskim, ponieważ nie wymagają używania języka. Wśród nich znajdziemy zarówno testy typu „papier-ołówek”, jak i testy wykonaniowe. Te pierwsze będą lepsze dla dzieci, o których wiemy, że dobrze radzą sobie z wykonywaniem czysto poznawczych zadań, opartych na materiale abstrakcyjnym bądź symbolicznym (zapis alfabetyczny, numeryczny czy figuralny), a te drugie — lepiej stosować w przypadku dzieci o ubogim doświadczeniu edukacyjnym (zob. Rys. 6, s. 81). Należy jednak pamiętać, że nawet w przypadku tego typu testów, porównywanie ich wyników z normami powstałymi w oparciu o badania jednorodnej kulturowo grupy polskojęzycznej jest obciążone błędem innym niż szacowany przez standardowy błąd pomiaru. Trudno z tego powodu oszacować, nawet znając poziom rozwoju językowego dziecka w zakresie języka badania (w tym przypadku: języka polskiego), jak duży jest ten błąd.

1.2.3. Wybór narzędzi diagnostycznych ze względu na cel badania

Dobierając odpowiednie narzędzie diagnostyczne, należy koniecznie rozważyć różne kryteria (zob. Rys. 1, s. 38), takie jak: cel badania, charakterystyki osoby badanej (zob. rozdz. 2), a także właściwości danego narzędzia oraz kompetencje diagnosty w posługiwaniu się nim. W przypadku, gdy osoba badana pochodzi z innego kontekstu kulturowego i/lub nie posługuje się wystarczająco dobrze językiem polskim, wybór adekwatnego do celu diagnozy narzędzia nie jest wcale zadaniem prostym i wymaga uwzględnienia dodatkowych kryteriów wyboru (zob. Rys. 6, s. 81).

Pytanie o cel badania stanowi jedno z ważniejszych, jakie należy sobie zadać przed przystąpieniem do diagnozy psychologicznej (Stemplewska-Żakowicz, 2009). Wyznacza ono zarówno sposób prowadzenia diagnozy, o czym powszechnie wiadomo, jak również sposób zachowania się osoby badanej, o czym dość łatwo zapomnieć.

W praktyce diagnostycznej często formułowana jest opinia lub orzeczenie, stanowiące podstawę do formułowania decyzji o charakterze administracyjnym lub sądowym. Warto zastanowić się również nad konsekwencjami społecznymi i administracyjnymi (np. wydawane decyzje) wyników przeprowadzonej diagnozy. Stanowić to może dodatkowe źródło prawdopodobnych interpretacji zachowania osoby uczestniczącej w badaniu. Jakie decyzje będą podejmowane? Jakich wyników mogą oczekiwać rodzice dziecka? Czy osoba badana lub jej rodzice/opiekunowie wyrażają zainteresowanie otrzymaniem określonego wyniku?⁴⁰

Uzasadnione jest również pytanie, czy stosowane narzędzia umożliwiają kontrolę intencjonalnego manipulowania wynikami przez osobę badaną (np. zachowania prowadzącego do uzyskania niskich wyników podczas pomiaru poziomu inteligencji). W zależności od celów osoby diagnozowanej pożądane mogą być wyniki niskie (np. umożliwiające uzyskanie opinii w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się czy orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na upośledzenie umysłowe) lub wysokie (np. posiadanie odpowiednich kwalifikacji). W zakresie orzecznictwa na potrzeby formułowania decyzji o charakterze administracyjnym i/lub sądowym problem wrażliwości stosowanych narzędzi na symulację oraz dyssymulację nabiera istotnego znaczenia. Można przypuszczać, że proces symulowania może być odpowiedzialny za pewien odsetek wydanych (sic!) orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, dlatego zagadnienia tego nie należy w żadnym wypadku lekceważyć. Warto więc ocenić możliwość kontroli intencjonalnego zniekształcania wyniku przez osobę badaną (tj. tendencji do symulacji np. choroby, deficytów), wykorzystując w tym celu skale kontrolne z kwestionariuszy oraz inne, poza-testowe informacje o osobie uczestniczącej w badaniu.

Wybór narzędzia powinna poprzedzać wnikliwa analiza oraz ocena materiałów dołączonych przez wydawcę do testu. Nie można jednak abstrahować od osoby uczestniczącej w badaniu jako jego podmiotu, która w głównej mierze stanowi integralny kontekst oceny przydatności danego narzędzia. Należy więc rozważyć, czy przywoływana w podręczniku grupa normalizacyjna jest właściwym punktem odniesienia w przypadku konkretnej osoby badanej (np. czy grupa dzieci polskich jest dobrym punktem odniesienia dla dziecka czeczeńskiego⁴¹). Można odnieść wrażenie, że w praktyce odmiennność kulturowa pochodzenia dziecka bywa nieuwzględniana. Szczególną wagę przywiązuje się więc głównie do wieku dziecka, a uzyskiwane przez nie wyniki odnosi się tylko do norm dla jego grupy wiekowej.

40 Zgodnie z Kodeksem Etyczno-Zawodowym Psychologa, pkt. 19: „Osoby małoletnie powinny być traktowane w sposób szczególny. Podstawową zasadą psychologa w pracy z osobami małoletnimi jest ich dobro, co oznacza, że osoby te w kontaktach z psychologiem mają prawa nie mniejsze niż klienci dorośli. Kontakty z psychologiem w żadnym razie nie mogą być realizowane pod presją ze strony instytucji i osób dorosłych decydujących w imieniu małoletniego. W takim przypadku oraz w razie stwierdzenia naruszenia przez instytucję lub osoby dorosłe dobra małoletniego psycholog ma prawo odmówić współpracy z tymi instytucjami i osobami. Psycholog ma moralny obowiązek stać w obronie praw małoletniego. Psycholog ma prawo i też obowiązek respektować decyzję małoletniego jako osoby ludzkiej w zakresie kontaktów z nim”.

41 Niestety, w przypadku większości dzieci wielojęzycznych i o odmiennym niż polskie zaplecze kulturowym grupa normalizacyjna dla testów normalizowanych w Polsce NIE BĘDZIE właściwym punktem odniesienia.

Zasadnicza większość (jeśli nie wszystkie) testów psychometrycznych w Polsce była normalizowana na grupach jednojęzycznych dzieci polskich. Nawet jeśli nie jest to w żaden sposób jednoznacznie opisane, to na ogół nie ma podstaw, żeby sądzić, że próba normalizacyjna zawierała także zrównoważoną frakcję dzieci dwu- i/lub wielojęzycznych o zróżnicowanym zapleczu kulturowym (w znaczeniu pochodzenia z kultur innych niż polska). Dlatego też, odnosząc do norm wynik dziecka wychowywanego nawet tylko częściowo w innej kulturze, należy pamiętać, że jest to zabieg uprawniony tylko w części. Jest on uprawniony, ponieważ na ogół dziecko takie uczy się lub ma się uczyć w polskim systemie edukacji, który w przeważającej mierze jest przygotowany do nauczania dzieci polskich. W tym sensie porównanie takie może niejako wskazywać, czy dziecko badane ma szanse funkcjonować w tym systemie podobnie jak dzieci polskie, dla których język polski jest jedynym znanym im językiem. Ograniczeniem takiego porównania jest to, że może ono w istotny sposób nie doceniać możliwości dziecka, które w kontekście właściwej grupy odniesienia mogłoby wypaść znacznie lepiej.

Za każdym razem, korzystając z narzędzia, należy na nowo oceniać jego przydatność w badaniu konkretnej osoby. Status społeczno-ekonomiczny, poziom znajomości języka polskiego, zaplecze kulturowe potencjalnie mogą mieć ogromny wpływ na wynik uzyskany podczas badania. O tym, jak duży może to być wpływ, czasami dowiemy się, analizując zawarte w podręczniku testowym informacje o związku zmiennych demograficznych z wynikami, chociaż najczęściej zmienne demograficzne uwzględniane w podręczniku nie będą w ogóle dotyczyły kwestii związanych z wielokulturowością i migracjami, przestając na opisie wpływu wykształcenia rodziców i miejsca zamieszkania na wyniki.

Podejmując się diagnozy, należy odpowiedzieć na pytanie, czy posiadamy właściwe kwalifikacje do posługiwania się danym narzędziem. Sam fakt zapoznania się z treścią podręcznika często nie jest wystarczający do kompetentnego posługiwania się określonym testem. W przypadku nowych narzędzi (wchodzących dopiero do użycia) lub zmienionych wydań narzędzi dotychczas stosowanych należy przeprowadzić badanie próbne (na kimś innym niż „klient/klientka”) w celu przeciwiczenia procedury, a jeśli jest ona skomplikowana⁴² — wziąć udział w szkoleniu przygotowującym do poprawnego prowadzenia badania i interpretowania uzyskanych wyników.

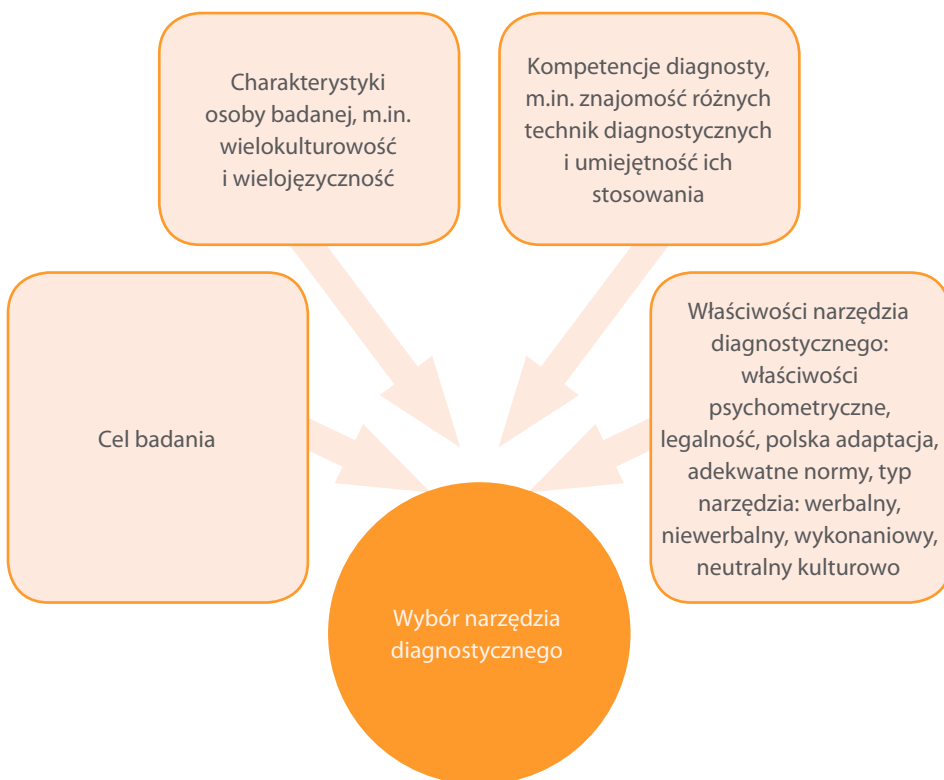
Na stronie Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego znajdują się aktualne informacje o testach, dla których zalecane jest szkolenie. Można również znaleźć na niej informacje o tym, jakie testy mogą stosować osoby, które nie są psychologami⁴³.

Używanie nowego narzędzia bez wcześniejszego treningu (tj. gruntownego przeszkolenia) może sprawić, że uzyskane wyniki nie będą miarodajne, szczególnie, gdy dodatkową trudnością w badaniu jest komunikacja z dzieckiem czy rodzicem.

42 Na przykład w przypadku niektórych testów: WAIS-R, WISC-R, Dziecięca Skala Rozwojowa, Międzynarodowa Skala Wykonaniowa Leitera.

43 Kategoryzację narzędzi diagnostycznych można znaleźć pod następującymi adresami: <http://www.practest.com.pl/files/mojepliki/Kategoryzacja%20test%C3%B3w.pdf>; <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article-&sid=463> [dostęp 17.09.2013].

Rys. 1. Kryteria wyboru narzędzia diagnostycznego



1.2.4. Pomiar psychologiczny i stosowanie testów w praktyce diagnostycznej

Nie ma nic odkrywczego w stwierdzeniu, że pomiar obarczony jest błędem (Brzeziński, 2003; Hornowska, 2010). Ważne jest natomiast, aby zdawać sobie sprawę z konsekwencji tego stwierdzenia. Bezpośrednią realizacją wiedzy dotyczącej błędu pomiaru jest przedziałowe szacowanie wyniku prawdziwego. Innymi słowy, uzyskując wynik, za każdym razem należy pamiętać, że jest on zaledwie „półproduktem” diagnozy, który służy do budowania przedziału, w którym z określonym prawdopodobieństwem mieści się wynik prawdziwy. Wynika to z klasycznej teorii testów (Zawadzki i Hornowska, 2008), zgodnie z którą wynik otrzymany w trakcie badania jest sumą wyniku prawdziwego (a więc tego, którym osoba diagnozująca jest w szczególności zainteresowana) oraz błędu pomiaru. Tym samym, znając rzetelność narzędzia (a więc dokładność pomiaru), można oszacować udział błędu w wyniku otrzymanym w trakcie badania. Stąd też interpretacja wyników testu powinna opierać się zawsze na przedziale ufności (Hornowska, 2010). Punktowy wynik nie powinien nigdy stanowić podstawy

formułowania diagnozy indywidualnej, ponieważ nie uwzględnia on danych o dokładności pomiaru. Sposób tworzenia przedziału wyników opisany jest zazwyczaj w podręczniku użytkownika testu⁴⁴. Poprawna diagnoza opiera się na przedziałowej estymacji wyniku prawdziwego. Jest ona szczególnie istotna (ze względu na podejmowane decyzje o charakterze administracyjnym) w przypadku diagnozy funkcjonowania poznawczego (w tym między innymi inteligencji). Bez uwzględnienia przedziałów ufności trudno jednoznacznie zgodzić się ze stwierdzeniem, że osoba uzyskująca wyniki bardzo niskie, rzeczywiście jest osobą z niepełnosprawnością intelektualną.

Dla przykładu (Malczak, Piotrowska i Ciarkowska, 1991), na podstawie uzyskanego przez dziecko (wiek: 8,6) wyniku równego 91 w Skali Słownej (Skala Inteligencji Wechslera), uwzględniając błąd pomiaru, możemy stwierdzić, że wynik prawdziwy Ilorazu Inteligencji — z 85% prawdopodobieństwem — zawiera się w granicach 82–101. Oznacza to, że można przypisać dziecku dowolny wynik z tego przedziału. Innymi słowy, nie ma różnicy między wynikiem 101 a wynikiem 82. Przedział wyników zawiera się więc w przedziale od wyników niższych niż przeciętne do wyników przeciętnych⁴⁵.

Ze względu na błąd pomiaru, jak również możliwość błędnej interpretacji wyniku jednostkowego przez osoby go otrzymujące, nie należy przekazywać osobom badanym (ani ustnie ani pisemnie) informacji o uzyskanym wyniku punktowym. Na przykład, wynik 95 nie różni się interpretacją jakościową od wyniku 105. Co więcej, wynik surowy, nieodniesiony do norm, nie ma znaczenia psychometrycznego, więc nie ma sensu go podawać komukolwiek poza inną osobą, prowadzącą diagnozę. Za każdym razem informowanie o rezultacie badania powinno odbywać się za pomocą opisu jakościowego (np. wynik przeciętny, wyższy/niższy niż przeciętny) lub innego adekwatnego i zrozumiałego dla osoby badanej, lub jej rodziców/opiekunów, opisu.

Dokładność pomiaru narzędzia określana jest za pomocą wskaźnika rzetelności testu (Zawadzki i Hornowska, 2008). Problemem są wnioski formułowane na podstawie narzędzia o niskiej rzetelności. I tak, im dokładniejszych i bardziej precyzyjnych rozróżnień chcemy dokonać, tym rzetelność powinna być wyższa (Brzeziński, 2003). W diagnozie indywidualnej zaleca się unikania narzędzi o rzetelności niższej niż 0,80 (Brzeziński, 2003)⁴⁶, choć może być to trudne przy braku alternatywnych narzędzi.

44 Również dane niezbędne do określenia przedziału ufności znajdują się w każdym podręczniku właściwie opracowanego testu psychologicznego.

45 Warto w tym miejscu przytoczyć komunikat Polskiego Towarzystwa Psychologicznego: „Polskie normy do WISC-R zostały opracowane ponad 20 lat temu. Ze względu na zjawisko znane pod nazwą «efektu Flynna» (Flynn, 2012) wyniki (wyrażone w Ilorazie Inteligencji) uzyskiwane przez obecnie badane dzieci są zawyżone w stosunku do tych, jakie dzieci te otrzymywałyby, gdyby normy były aktualne. Rezultaty polskich badań pokazują, że różnica wynosi około 7–9 punktów Ilorazu Inteligencji (Jaworowska, 2010; Jaworowska, Malczak i Fecenec, 2013). Jak, w takiej sytuacji, psycholog powinien interpretować wyniki w WISC-R badanych dzieci? Nie powinien stosować żadnych algorytmów (wzorów), które automatycznie zamieniałyby uzyskany wynik na wynik «poprawiony». Natomiast powinien interpretować uzyskany wynik, uwzględniając wiedzę na temat błędu wynikającego z nieaktualnych norm. Innymi słowy, powinien przyjąć, że choć wynik otrzymany dziecka wynosi np. Ilor. Int. = 80, to biorąc pod uwagę «efekt Flynna» związany z nieaktualnymi normami, jest to najprawdopodobniej wynik w granicach 73–71 Ilorazu Inteligencji”. Źródło: <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=487> [dostęp 17.09.2013].

46 Choć należy pamiętać, że jest to kwestia konwencji, a nie dowodów empirycznych.

W każdym wypadku należy jednak uwzględniać dane o rzetelności poprzez budowanie przedziałów ufności wyników i unikanie formułowania diagnozy wyłącznie na podstawie wyniku otrzymanego.

Pomiar psychologiczny, podobnie jak każdy inny pomiar, obarczony jest błędem losowym (np. sytuacja badania, zdarzenia losowe) (Zawadzki i Hornowska, 2008). Dodatkowo w przypadku pomiaru psychologicznego pojawiają się również błędy związane, między innymi, z motywacją, samopoczuciem. Z tego powodu warto prowadzić diagnozę przy wykorzystaniu różnorodnych narzędzi na różnych spotkaniach⁴⁷. Pośpiech przejawiający się w korzystaniu z wielu narzędzi podczas jednego spotkania, wpływa niekorzystnie na wyniki i należy go zawsze unikać.

Ponadto należy zawsze uwzględniać obciążenie sytuacją badawczą (np. stres związany z pierwszą wizytą u psychologa, w poradni) i samym badaniem (np. zmęczenie, specyficzne warunki w trakcie badania: oświetlenie, hałas, pogoda). W przypadku dzieci z odmiennych kręgów kulturowych obciążenie to może być znacznie większe niż w przypadku przeciętnego dziecka polskiego. Dzieci, dla których język polski nie jest językiem ojczystym lub które przez dłuższy czas przebywały za granicą, dodatkowo mogą odczuwać stres, lęk oraz niepewność w sytuacji badania, wynikający z niezrozumienia kierowanych do nich komunikatów.

W trakcie badania warto monitorować samopoczucie osoby badanej i zwracać uwagę na oznaki niewerbalne (np. znudzenie, wzdychanie, rozglądanie się wokół) czy werbalne zachowania (np. pytania „dużo jeszcze będzie?”, „kiedy będzie koniec?”, „czy będzie przerwa?”). W przypadku zauważenia wyraźnego zmęczenia zaleca się zrobienie przerwy i podjęcie ponownej próby lub kontynuację badania w innym terminie. Dzieci z odmiennych kręgów kulturowych mogą w różny sposób wyrażać zmęczenie lub zniechęcenie. Ich reakcje często nie będą przypominać typowych reakcji dzieci polskich. Także ich komentarze lub pytania mogą być ograniczone ze względów zarówno językowych, jak i kulturowych (więcej szczegółów w Załączniku nr 6, s. 128).

I tak, dziecko polskie w tym kontekście to dziecko socjalizowane w warunkach języka polskiego i polskiego społeczeństwa. Będą więc w tej kategorii również dzieci z mniejszości narodowych — obywatele i obywatelki państwa polskiego, którzy chodzą do polskiej szkoły. Język polski co prawda nie jest ich językiem etnicznym (tj. „matczynym”), ale jest ich językiem ojczystym, gdyż w polskich warunkach tak zwane historyczne mniejszości narodowe⁴⁸ socjalizują swoje dzieci w języku większości, a język etniczny traktują, w głównej mierze, jako sposób na zachowanie dziedzictwa niż narzędzie komunikacji i opisu świata. Wyjątkiem są tutaj Litwini, gdzie rozwinięty system

47 Warto jednak pamiętać, że ze względu na fakt, iż każde z tych narzędzi pozwala badać inny aspekt interesującego nas zjawiska, ich wyniki nie zawsze będą się potwierdzać (por. pojęcie przyrostu trafności prognozy, Paluchowski, 2010).

48 Historyczne mniejszości narodowe to inna nazwa na autochtoniczne mniejszości narodowe, czyli taką sytuację społeczną, gdy grupa mniejszościowa mieszka od wieków na swoim terytorium etnicznym, a historia polityczna spowodowała, że historia grupy politycznie związana jest ze społeczeństwem państwa, gdzie dominuje kultura odmienna etnicznie (np. Białorusini, Ukraińcy, Litwini, Niemcy, Czesi i Słowacy). Zwykle taką sytuację obserwujemy na pograniczach kraju.

edukacji w języku etnicznym zapewnia językowi litewskiemu wysoki status i język polski w tym wypadku często jest językiem drugim w systemie socjalizacji dziecka⁴⁹. Natomiast dzieci reemigranci zasadniczo znajdują się w kategorii „dziecko polskie” — jego socjalizacyjna biografia nieraz powoduje, że język polski jest dla niego językiem „matczynym” (etnicznym), choć językiem pierwszym o statusie komunikacyjnym i kodującym rzeczywistość jest język kraju emigracji.

1.2.5. Odpowiedzialność osób prowadzących diagnozę psychologiczną

Rozważając zagadnienie odpowiedzialności za stosowanie testu, rozdzielić należy osobę będącą autorem/autorką testu od osoby z niego korzystającej (Hornowska, 2010). Z jednej strony mamy więc osobę tworzącą test, która odpowiedzialna jest za stworzenie narzędzia, jego opracowanie oraz przygotowanie do użytku. Z drugiej strony znajduje się osoba używająca testów, która jest odpowiedzialna za: (a) właściwy, dla osoby oraz celu badania, wybór narzędzi, (b) kompetentne ich stosowanie — znajomość procedury i umiejętność jej przeprowadzenia, (c) prawidłową interpretację i analizę wyników — sformułowane wnioski nie powinny wykraczać poza dane trafnościowe narzędzia (tzn. przedmiot pomiaru), (d) podejmowane decyzje oraz sformułowane orzeczenia, (e) przekazanie informacji zwrotnych osobom badanym lub innym zainteresowanym instytucjom (jak np. zespół orzekający lub sąd). W każdym wypadku stosowania testu, odpowiedzialność prawna, etyczna, zawodowa znajduje się po stronie jego użytkowników i użytkowniczek.

Pamiętajmy, że decyzje podejmowane przez nas podczas diagnozy mają rzeczywisty wpływ na losy i życie innych osób. Prowadźmy więc odpowiedzialną i kompetentną diagnozę psychologiczną. W wypadku wątpliwości nie bójmy się korzystać z pomocy innych osób mających specjalistyczną wiedzę w zakresie psychologii lub innych dziedzin. Gdy uznamy to za stosowne, zalecamy dodatkowe badania (np. neurologiczne, okulistyczne, laryngologiczne, psychiatryczne), aby wykluczyć inne źródła obserwowanych trudności.

Dodatkowa konsultacja z innym specjalistą lub specjalistką nie świadczy o bezradności czy braku kompetencji, lecz o profesjonalizmie oraz otwartości na współpracę. Ze względu na fakt, że celem nadrzędnym jest postawienie trafnej diagnozy po to, by na jej podstawie podjąć adekwatne działania, należy skorzystać z wszystkich możliwości, które mogą nas do tej trafnej diagnozy przybliżyć.

W przypadku dzieci dwujęzycznych bardzo ważne jest korzystanie z konsultacji specjalistów i specjalistek posługujących się drugim (innym niż polski) językiem dziecka.

49 Maciej Jakubowski z wizytą na Suwalszczyźnie w szkołach z językiem litewskim: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=4855%3Amaciej-jakubowski-z-wizyt-na-suwalzczynie-w-szkoach-z-zykiem-litewskim&catid=106%3Amodzie-i-zagranica-aktualnoci&Itemid=258. Informacja MEN o wzroście wsparcia z budżetu dla szkół z językiem litewskim: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=4477%3A-niemal-50-procentowy-wzrost-wsparcia-z-budetu-dla-szko-z-zykiem-litewskim&catid=29%3Aministrstwo-pozostaw-ydarzenia-edukacyjne&Itemid=53 [dostęp 17.09.2013].

W idealnej sytuacji dziecko powinno być diagnozowane w swoim języku dominującym. Najczęściej nie będzie to możliwe, ale należy dążyć do tego, aby przynajmniej niektóre części procesu diagnostycznego były przeprowadzane z udziałem specjalisty/specjalistki władającej językiem dominującym dziecka i jego opiekunów/rodziców.

Bariera językowa (w przypadku, gdy polski nie jest językiem dominującym/pierwszym/ podstawowym) u diagnozowanego dziecka może stanowić zasadnicze utrudnienie lub wręcz uniemożliwiać trafną diagnozę, nawet w przypadku stosowania narzędzi niewerbalnych (które jednak zawierać mogą werbalne instrukcje). Bariera ta nie musi wcale uwidaczniać się jednoznacznie od początku kontaktu z dzieckiem, dlatego jeśli to tylko możliwe, diagnoza psychologiczna dzieci dwujęzycznych powinna obejmować także wnikliwą ocenę kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka w języku polskim, a w idealnej sytuacji w obu językach, jakimi posługuje się dziecko.

Dobrze jest pamiętać, że diagnozę stawia psycholog, a nie test psychologiczny. Zatem to na osobach prowadzących diagnozę psychologiczną ciąży odpowiedzialność za dobór odpowiednich narzędzi, ze świadomością ich zalet i wad. Nie bez znaczenia jest również to, kogo i w jakiej sytuacji badamy, a także czemu ma służyć przeprowadzane badanie oraz wydawana w jego konsekwencji opinia⁵⁰ czy orzeczenie⁵¹. Wszystkie te aspekty składają się na całość diagnozy (nie wyczerpują jednak tematu) i powinny być brane pod uwagę na każdym etapie diagnozowania — zarówno prowadzenia samego badania (tj. zbierania danych), analizowania i interpretowania wyników, jak i opracowywania opinii czy też orzeczenia. Osoba, która przeprowadza postępowanie diagnostyczne, bierze odpowiedzialność również za skutki formułowanych przez nią opinii lub orzeczenia, które w wielu sytuacjach stają się podstawą do podejmowania przez rodziców (prawnych opiekunów) kluczowych decyzji dotyczących edukacji dziecka⁵². Warto też pamiętać, że według Kodeksu Etyczno-Zawodowego Psychologa: „Naczelną wartością dla psychologa jest dobro drugiego człowieka”.

50 Kwestie wydawania opinii przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych: http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/rozporzadzenie_poradnie_pp_01_02_2013.pdf; http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3957%3ARozporzadzenie-w-sprawie-zasad-dziaania-publicznych-poradni-psychologiczno-pedagogicznych-w-tym-poradni-specjalistycznych-opublikowane&catid=274%3Aycie-szkoy-pomoc-psychoped-poradnie&Itemid=363. Krótki opis najważniejszych zmian można znaleźć pod adresem: <http://id3855.abaks.pl/pracownia/prawneaspektyopiniovania.pdf> [dostęp 17.09.2013].

51 Kwestie wydawania opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju, orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz indywidualnego nauczania reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające, działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Nr 173, poz. 1072).

52 Zgodnie z Kodeksem Etyczno-Zawodowym Psychologa, pkt. 14: „Podejmując działalność praktyczną, psycholog akceptuje fakt, że jego odpowiedzialność zawodowa przybiera wówczas konkretną formę odpowiedzialności za drugiego człowieka, czy grupę osób”.



Podsumowanie

W sytuacji coraz częstszego diagnozowania dzieci wielokulturowych i wielojęzycznych konieczne jest zweryfikowanie oraz rozwijanie własnych kompetencji diagnostycznych (zob. Rys. 2, s. 43), tak aby proces diagnozy mógł przebiegać w sposób jak najbardziej profesjonalny. Rozwój kompetencji psychologów wiązać powinien się nie tylko z poszerzaniem wiedzy z zakresu psychometrii, znajomości technik diagnostycznych, ale także w kontekście badania dzieci pochodzących z odmiennych narodowości lub kultur, z poszerzeniem wiedzy z zakresu psychologii kulturowej. Wiedza ta pozwoli budować kompetencję kulturową, która jest niezbędna w pracy psychologów z osobami o odmiennym niż polskie pochodzeniu etnicznym. Oprócz wiedzy i umiejętności, składających się na kompetencję kulturową, istotne są również postawy, przekonania oraz stereotypy wobec osób odmiennych kulturowo. Pomocne w zakresie uświadamiania sobie własnych postaw oraz nabywania wiedzy dotyczącej różnorodności kulturowej mogą okazać się treningi wrażliwości kulturowej lub antydyskryminacyjne.

Rys. 2. Kompetencje osoby prowadzącej diagnozę psychologiczną w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności osób badanych

Kompetencje diagnosty w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności: (opracowanie własne na podstawie Stemplewska-Żakowicz, 2011; s. 24)

- wiedza z dziedziny psychometrii;
- wiedza z zakresu psychologii kulturowej;
- wiedza, umiejętności i znajomość technik diagnozowania uwzględniających specyfikę funkcjonowania dzieci wielokulturowych i wielojęzycznych;
- umiejętność krytycznej oceny różnorodnych ról, kontekstów i relacji, w których funkcjonują psycholog/psycholożka i klient/klientka pochodzący z odmiennej kultury, grupy etnicznej, językowej;
- umiejętność ustanowienia, podtrzymania i rozumienia współpracującej relacji profesjonalnej;
- budowanie postawy kooperacyjnej;
- kompetencja kulturowa;
- uświadomienie sobie własnych postaw wobec osób odmiennych kulturowo;
- „techniczne” umiejętności diagnostyczne:
 - wybór odpowiednich metod i narzędzi diagnozy;
 - efektywne zastosowanie procedur diagnostycznych;
 - systematyczne zbieranie danych;
 - analiza danych;
 - opracowanie wyników diagnozy i sformułowanie adekwatnych zaleceń;
 - dostarczenie klientowi zrozumiałych i użytecznych informacji zwrotnych.

Oprócz wiedzy istotna jest również znajomość różnych technik diagnostycznych i umiejętność ich stosowania, świadomość ich wad oraz zalet, a także ich przydatności w diagnozowaniu osób pochodzących z odmiennych grup etnicznych. W kontekście takiej grupy osób badanych istotne jest dokładne rozważenie różnych kryteriów doboru narzędzi diagnostycznych (zob. Rys. 1, s. 38). Oprócz charakterystyk osoby

badanej (zob. rozdział 2) na wybór narzędzia diagnostycznego wpływ ma cel diagnozy oraz kompetencje diagnosty w posługiwaniu się danym narzędziem. W przypadku, gdy dziecko nie posługuje się płynnie językiem polskim, ważne jest, aby zastąpić testy wymagające zdolności językowych, narzędziami niewerbalnymi lub wykonaniowymi.



1.2.6. Literatura polecana

MENiS (2005). *Standardy postępowania diagnostyczno-orzekająco-rehabilitacyjnego wobec dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli szkół*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

AERA, APA, NCME (2007). *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Anastasi, A. i Urbina, S. (1999). *Testy Psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Brzeziński, J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. Część V: Podstawy konstrukcji testów psychologicznych i interpretacji ilościowej danych testowych.

Doliński, J. M. (2013). Testy psychologiczne w prawie własności intelektualnej. *Monitor Prawniczy*, 10, 527–533.

Flynn, J. R. (2012). *O inteligencji inaczej. Czy jesteśmy mądrzejsi od naszych przodków?* Sopot: Smak Słowa.

Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Sobolewska, M. i Zwierzyńska, E. (2004). *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Hornowska, E. (2010). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

Hornowska, E. i Paluchowski, W. J. (2011). Kulturowa adaptacja testów psychologicznych. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań społecznych* (s. 177–242). Warszawa: Zysk i S-ka.

Wytyczne Międzynarodowej Komisji ds. Testów (*International Test Commission — Itc*) z 2000 roku dotyczące Stosowania Testów: *Wersja Polska*. Materiał dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.practest.com.pl/files/ITC-Stosowanie_test%C3%B3w.pdf [dostęp 17.09.2013].

Zalewska, E. (2009). Testy psychologiczne — standardy dostępności i legalności w Polsce, Wielkiej Brytanii i USA. *Psychiatria i Psychoterapia*, 5 (1–2).



2. Osoba uczestnicząca w badaniu diagnostycznym

2.1. Wprowadzenie

W planowaniu procesu diagnostycznego z konkretnym dzieckiem istotne jest uwzględnienie, poza charakterystykami demograficznymi, również jego przynależności etnicznej (kulturowej), a także jego kompetencji w posługiwaniu się językiem polskim. Charakterystyki te będą wpływać nie tylko na wybór odpowiedniego narzędzia diagnostycznego, ale również mogą wpływać na przebieg całego procesu diagnozy.

Wiedza o etniczności dziecka może być przydatna w ustaleniu, jak dziecko wyobraża sobie swoje prawa i obowiązki, a więc będzie to matryca do zrozumienia zachowań i postaw dziecka wobec osoby prowadzącej diagnozę. Wiedza o sposobie socjalizowania w różnych kulturach etnicznych otwierać może z kolei perspektywę interpretacji zachowań i przewidywania stanów emocjonalnych dziecka, gdyż z powodu różnicy kulturowej te same stany emocjonalne mogą być wyrażane odmiennie. Pozwoli też na ustalenie i przewidywanie stopnia otwartości w stosunku do osoby prowadzącej diagnozę, a więc umożliwi przewidywanie stopnia szczerości i zindywidualizowania kontaktu.

W każdym przypadku należy uważnie podchodzić do kulturowego kontekstu etniczności, ponieważ osoby spostrzegane jako należące do określonej grupy mogą żyć w dwóch różnych kontekstach kulturowych. W Polsce w dwóch kulturowych kontekstach żyją Białorusini i Ukraińcy. Są to członkowie i członkinie tradycyjnych mniejszości narodowych oraz imigrantki i imigranci. W wypadku osób z tradycyjnych mniejszości narodowych prawdopodobnie nie będzie problemu różnicy kulturowej na poziomie porozumiewania się w sytuacji diagnozy, gdyż socjalizacja rodowitych (autochtonicznych) mniejszości narodowych odbywa się w warunkach społeczeństwa Polski. Odmienna natomiast może być sytuacja, gdy mówimy o imigrantach i imigrantkach. Dzieci z tej grupy odbierają zazwyczaj właściwy społeczeństwu kraju pochodzenia trening socjalizacyjny i porozumiewanie się w trakcie procesu diagnozy może być utrudnione tą właśnie odmiennością kulturową⁵³. Tak więc odmienność kulturowa sama w sobie może być faktem społecznym i nie wprowadzać czynnika zróżnicowania kulturowego w sytuacji diagnozy, ale może też być wskaźnikiem kulturowej odmienności.

53 Na przykład, oficjalny trening socjalizacyjny w państwie Białoruś to skoncentrowanie wychowania wokół określonej ideologii i budowanie właściwych tej ideologii przekonań, które możemy obserwować poprzez programy zajęć szkolnych, organizacje życia w szkole i funkcjonowanie czy raczej brak treningu w zakresie samorządności. Z drugiej jednak strony układ geograficzny i przynależność do kultury współczesnej, pozwala dzieciom obserwować i uświadamiać sobie, jakim manipulacjom są poddawane. Nie mają jednak realnej możliwości, by się temu przeciwstawić w sposób konstruktywny. Z tego względu trening socjalizacyjny będzie prawdopodobnie zakładał relację opartą na braku zaufania i konkurencji z osobą dorosłą. W związku z tym, dzieci nie będą wierzyły dorosłemu, że jego intencje są uczciwe i skierowane na jego dobro; po drugie będą konkurowały z autorytetem w sytuacji, gdy dorosły nie będzie manifestował swojego autorytetu. Manifestacja autorytetu przez dorosłego może natomiast spowodować, że dziecko będzie machinalnie wykonywało polecenia.

W rozdziale drugim, w pierwszej kolejności omówione zostanie zagadnienie zapewnienia dziecku właściwych warunków badania, prawidłowego nawiązywania kontaktu z dzieckiem oraz motywowania go do udziału w badaniu⁵⁴. W dalszej części omówione zostanie zaplecze kulturowe i językowe dziecka oraz możliwe ich znaczenie w procesie diagnozy psychologicznej.

Pochodzenie (etniczne czy też kulturowe) będzie istotne ze względu na dynamikę i jakość kontaktu między osobą prowadzącą diagnozę a dzieckiem oraz jego rodzicami. Zaplecze kulturowe może również wpływać na wyniki dziecka w danym zadaniu, którego specyfika może nie być częścią doświadczenia dziecka z danego kręgu społeczno-kulturowego. Ważne również będzie to, czy dziecko pochodzące z innej kultury od urodzenia mieszka w Polsce i należy do mniejszości etnicznej lub narodowej, czy jest dzieckiem, które doświadczyło sytuacji zmiany kultury i dopiero adaptuje się do nowego miejsca zamieszkania. Przebieg procesu szoku kulturowego lub szoku kulturowego powrotnego, w przypadku dzieci, które powracają do Polski po pobycie za granicą, może mieć znaczenie dla przebiegu procesu diagnozy. W kolejnych fazach adaptacji do nowej kultury (zob. rozdz. 2.5) dziecko może przejawiać różne zachowania, a także odczuwać odmienne stany emocjonalne od entuzjazmu po, w skrajnym wypadku, stany depresyjne.

Kolejną część tego rozdziału poświęciliśmy analizie zaplecza językowego dziecka. Proces diagnostyczny może być utrudniony lub wręcz niemożliwy w sytuacji, gdy nie możemy komunikować się z osobą badaną, ze względu na jej niewystarczające kompetencje w zakresie języka polskiego. Specyfika funkcjonowania dzieci dwu- i wielojęzycznych będzie wpływać na przebieg procesu diagnozy, a także warunkować będzie dobór narzędzi badawczych.

2.2. Właściwe warunki badania

Przed rozpoczęciem właściwej części badania istotne jest zapewnienie odpowiednich warunków, w których odbywać ma się badanie diagnostyczne, a także zadbanie o przygotowanie dziecka do badania (zob. Rys. 3, s. 52). Pod terminem „właściwe warunki badania” według Standardów postępowania diagnostyczno-orzekająco-rehabilitacyjnego wobec dzieci i młodzieży (MENiS, 2005), należy rozumieć:

- » odpowiednie przygotowanie pomieszczenia: wyeliminowanie dystraktorów, które mogłyby zakłócać przebieg diagnozy,
- » zapewnienie komfortu psychicznego osobie badanej,
- » przeprowadzanie wywiadu oraz omawianie problemów z rodzicami pod nieobecność dziecka.

54 Może mieć to decydujący wpływ na uzyskiwany przez dziecko wynik podczas badania (zob. Duckworth, Quinn, Lynam, Loeber i Stouthamer-Loeber, 2011).

Przygotowując pomieszczenie do przeprowadzenia procesu diagnostycznego, warto wziąć pod uwagę charakterystykę dziecka, po to, aby zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa (a przynajmniej zminimalizować odczucie lęku i niepewności) oraz zagwarantować najlepsze warunki pracy podczas rozwiązywania poszczególnych zadań czy testów.

Ważne jest, aby zapoznać osobę badaną z pomieszczeniem, w którym odbywać się będzie proces diagnozy. Oswojenie z nową przestrzenią może wpłynąć na zmniejszenie poziomu lęku, a także pozytywnie na koncentrację dziecka podczas badania. W przypadku młodszych dzieci, np. w wieku przedszkolnym, warto mieć kilka zabawek, którymi dziecko mogłoby się chwilę pobawić i zredukować odczuwany poziom napięcia. Warto również przyrzeć się wyposażeniu pomieszczenia, w którym przeprowadzana jest diagnoza, aby wyeliminować dystraktory, które mogłyby wpływać na dekoncentrację osoby badanej podczas rozwiązywania testów i tym samym niekorzystnie wpłynąć na jej wyniki. W przypadku dzieci odmiennych (od większości dzieci pochodzenia polskiego) kulturowo mogą zainteresować je obiekty, które dla dzieci polskich stanowią znany kontekst i nie wpływają negatywnie na poziom ich koncentracji.

Można w tym miejscu podkreślić wrażliwość osób diagnozowanych na obecność elementów symbolicznych wyposażenia sali, w której odbywa się badanie. Mogą to być przede wszystkim elementy kultury, które w tradycji społecznej kultury polskiej są uważane za normalne, powszechne i stanowią niejako integralny element otoczenia. Tymczasem dla dziecka wychowywanego w odmiennej od większości kulturze mogą one stanowić element utrudniający otwartość i budujący dystans. Przykładem może być krzyż chrześcijański, który w wypadku diagnozowania dziecka muzułmańskiego może budować poczucie obcości i dystansu. Innym przykładem może być zbyt bliskie ustawienie krzeseł w pomieszczeniu, w którym znajduje się kobieta (prowadząca diagnozę) i młody muzułmanin (mający np. 15 lat). Uznawany w kategoriach własnej tradycji za dorosłego mężczyznę, może odebrać tego typu kontakt „sam na sam” jako nieobyczajny.

Warto poświęcić więcej czasu na czynności wstępne — rozmowę z dzieckiem o tym, co lubi (np. w co lubi się bawić), pokazanie mu pomieszczenia, przedmiotów znajdujących się w gabinecie, zabawę. Oswojenie dziecka z nowym otoczeniem i nową, nieznaną mu osobą, pozwoli znacznie zredukować lęk i korzystnie wpłynie na przebieg dalszej interakcji. Zredukowanie lęku oraz poczucia niepewności wpływa na komfort psychiczny osoby uczestniczącej w badaniu. W wypadku dzieci, które mają za sobą pobyt wraz z rodzicami w ośrodku detencyjnym w Polsce lub w więzieniu w kraju pochodzenia, ważne jest zwrócenie uwagi na to, aby drzwi w pomieszczeniu w którym jest prowadzone badanie, pozostawały uchylone, tak aby dziecko miało świadomość, że w każdej chwili może opuścić to pomieszczenie (jeżeli tylko możliwe jest zachowanie poczucia dyskrecji oraz niezakłóconych hałasem odpowiednich warunków badania). Wspomnienia o traumatycznych wydarzeniach w przeszłości związanych z zamknięciem, mogą być silnie lękotwórczym czynnikiem.

Dla zapewnienia komfortu osoby badanej istotne jest również ustalenie, czy jest ono w stanie swobodnie komunikować się w języku polskim, a także, czy posługując się tym językiem, jest w stanie rozwiązać różne zadania testowe. Słaba znajomość języka może utrudniać swobodne wypowiadanie się dziecka, nie tylko w sytuacji badania,

ale również w sytuacji nawiązywania kontaktu i wpływać na późniejszą sytuację diagnostyczną. Dodatkowo, niezrozumienie osoby badającej może pogłębiać lęk i niepewność w sytuacji badania. Można w takim wypadku posłużyć się językiem dominującym, którym komunikuje się dziecko, jeżeli osoba badająca go zna lub skorzystać z pomocy tłumacza/tłumaczki (więcej o zapleczu językowym w rozdz. 2.4.).

Test jest o tyle użyteczny w pracy diagnostycznej, o ile osoba uczestnicząca w badaniu jest otwarta na współpracę⁵⁵. Prowadzenie trafnej diagnozy indywidualnej bez zapewnienia sobie współpracy osoby badanej jest niemożliwe. „Budowanie postawy kooperacyjnej” osoby uczestniczącej w badaniu diagnostycznym jest bardzo ważną kompetencją psychologa-diagnosty (zob. Rys. 2, s. 43). Trafne określenie poziomu motywacji do współpracy (innymi słowy „zgody na odkrywanie siebie”) podczas badania jest kluczowe dla jego prawidłowego przebiegu. W przypadku dzieci, brak wystarczającej motywacji do współpracy podczas badania psychologicznego, może być spotęgowany dodatkowo przez lęk, nieufność bądź niechęć do instytucji lub osób im nieznanych⁵⁶.

W przypadku niskiego poziomu motywacji, bezwzględnie przed rozpoczęciem badania, staramy się o podniesienie motywacji poprzez różnego rodzaju zachęty słowne czy nawiązanie przyjaznego kontaktu (należy unikać stosowania nagród rzeczowych). W takim wypadku, w miarę możliwości, można rozważyć zaplanowanie dodatkowych, krótkich spotkań (poprzedzających właściwe badanie), które ustrukturyzowane będą na nawiązanie przyjaznego i bezpiecznego kontaktu z dzieckiem⁵⁷.

Brak nawiązania dobrego kontaktu z dzieckiem, jak również niska jego motywacja do wykonywania zadań, uniemożliwiają prowadzenie rzetelnej diagnozy psychologicznej. Ważne jest zatem, aby na nawiązanie kontaktu poświęcić tyle czasu, ile wymaga konkretne dziecko. W skrajnych przypadkach całe pierwsze spotkanie może być poświęcone nawiązaniu kontaktu, a badanie może odbyć się podczas drugiej wizyty. Oczywiście, jeśli dziecko nie przejawia oznak niepokoju i nawiązanie kontaktu na samym początku odbywa się bez większych problemów, możemy w odpowiedniej chwili przejść do badania właściwego.

Warto pamiętać, że inaczej przebiegać będzie proces zapoznawania się z dzieckiem w wieku przedszkolnym, inaczej w wieku szkolnym, a jeszcze inaczej pochodzącym z odmiennej niż polska grupy etnicznej i niemówiącym w języku polskim. Młodsze dzieci (np. w wieku przedszkolnym) będą potrzebowały więcej czasu na zapoznanie się z nową osobą, nowym miejscem i nierzadko z nowymi zadaniami do wykonania. Dzieci te, w porównaniu do dzieci w wieku szkolnym, mogą nie mieć doświadczeń

55 Zgodnie z Kodeksem Etyczno-Zawodowym Psychologa, pkt. 18: „Osoby zgłaszające się do psychologa nie z własnej inicjatywy, zarówno dorośli jak dzieci (kierowane na badania diagnostyczne lub zabiegi psychokorekcyjne), powinny być przez niego informowane o celu postępowania, stosowanych metodach, wynikach i sposobie ich udostępnienia. Psycholog stara się uzyskać akceptację planowanych czynności zawodowych przez te osoby”.

56 Brak współpracy może być też związany z przekonaniem, że szczerść podczas badania sprawi, że zostanie się uznanym za osobę chorą psychicznie.

57 Jest to jest bardzo ważne, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci z diametralnie różnych kręgów kulturowych — np. dzieci wietnamskich.

rozwiązywania różnych zadań w obecności obcej osoby. Dla dzieci w wieku szkolnym sytuacja, w której na prośbę osoby dorosłej rozwiązują różne zadania, jest zbliżona do sytuacji szkolnej i dzięki odwołaniu się do doświadczeń dziecka, może redukować (albo wzmacniać — stosownie do doświadczeń) uczucie lęku czy niepewności. W przypadku osób pochodzących z grup etnicznych innych niż polska, nawet uczęszczających do polskiej szkoły, sytuacja badania może być niejasna i niezrozumiała, co powodować może poczucie dyskomfortu. Odmienność zachowania dziecka podczas diagnozy może wynikać również z jego charakterystyk rozwojowych, np. podczas diagnozowania dzieci w wieku przedszkolnym warto pamiętać, że w tym okresie najbardziej jawnie występują u dzieci objawy lęku, wrogości i inne społecznie nieakceptowane cechy, których powodem jest niski poziom krytycyzmu, nieumiejętność maskowania uczuć i kontrolowania swych zachowań (Bogdanowicz, 1985).

W przypadku dzieci pochodzących z innej kultury, zarówno diagnosta/diagnostka, jak i dziecko, mogą nie znać odpowiednich wzorców zachowań, charakterystycznych dla odmiennej grupy etnicznej (czy kulturowej), co powodować może sztywność zachowań zarówno diagnosty, jak i osoby badanej, a także podnosić poziom lęku i niepewności. Warto więc przed badaniem zapoznać się z zasadami kulturowego *savoir-vivre'u* grupy, z której pochodzi dziecko. Dzieciom pochodzącym z odmiennych grup kulturowych należy poświęcić więcej czasu na zapoznanie się z sytuacją badania, która może być dla nich sytuacją nową i niezrozumiałą. Można zaproponować jakieś wstępne zadanie, ukazujące, w jaki sposób przebiegać będzie spotkanie (np. pisanie, rysowanie, opowiadanie czegoś). Konieczne jest również upewnienie się, czy dziecko potrafi porozumiewać się w języku polskim i czy poziom komunikacji jest wystarczający do przeprowadzenia badania diagnostycznego. Jeżeli dziecko nie komunikuje się w języku polskim, konieczne będzie prowadzenie rozmowy w języku, który znany jest dziecku lub skorzystanie z pomocy tłumacza/tłumaczki.

Niezależnie od wieku osoby badanej powinniśmy ją poinformować, w sposób dla niej zrozumiały, o celu badania, o tym, jakie wyniki i komu zostaną przekazane oraz o konsekwencjach przeprowadzonej diagnozy (jakie działania mogą być podejmowane na podstawie przeprowadzonych badań).

Podczas diagnozy poziomu inteligencji dzieciom w różnym wieku można przykładowo udzielić następujących informacji dotyczących badania:

- » dziecku w wieku przedszkolnym można powiedzieć, że będzie rozwiązywało różne zadania;
- » dziecku we wczesnym wieku szkolnym możemy powiedzieć, że będzie wykonywało zadania, które mierzą jego umiejętności rozwiązywania różnorodnych problemów. Będą to zadania, w których poproszone zostanie o powiedzenie lub zrobienie czegoś (np. ułożenie czegoś z klocków).

Prawo do informacji o wynikach mają wyłącznie rodzice/opiekunowie a także — w innym zakresie i innej formie — dziecko. Pamiętajmy, że nie omawiamy z rodzicami wyników badań ani zaleceń z nich płynących w obecności dziecka (nie rozmawiamy o dziecku przy dziecku).

Rys. 3. Warunki skutecznych działań diagnostycznych

Przed przystąpieniem do badania należy zwrócić uwagę na:

- wyposażenie pomieszczenia badawczego, aby było przyjazne dla dziecka oraz w celu wyeliminowania obiektów, które mogą być dystraktorami;
- zapewnienie komfortu psychicznego osobie badanej:
 - nawiązanie dobrego kontaktu z dzieckiem;
 - obniżenie lęku, poczucia niepewności;
- poziom opanowania języka polskiego, aby możliwa była swobodna komunikacja z dzieckiem;
- zrozumienie przez dziecko celu wizyty oraz konsekwencji przeprowadzonej diagnozy;
- poziom motywacji osoby uczestniczącej w badaniu.



2.2.1. Literatura polecana

Borkowska, A. R. i Domańska, Ł. (2006). *Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cepeda, C. (2012). *Badanie psychiatryczne dzieci i młodzieży. Podręcznik kliniczny*. Wydawnictwo: Elsevier Urban & Partner.

Paluchowski, W. P. (2006). *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Paluchowski, W. P. (2007). *Diagnoza psychologiczna. Proces-narzędzia-standardy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Stemplewska-Żakowicz, K. (2011). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: GWP.

Stemplewska-Żakowicz, K. i Paluchowski, W. J. (2008). Podstawy diagnozy psychologicznej. W: J. Strelau i D. Doliński (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*. (s. 23–94). Gdańsk: GWP.

Święcicka, M. (2011). *Metody diagnozy w psychologii klinicznej dziecka i rodziny*. Warszawa: Paradygmat.

2.3. Pochodzenie kulturowe osób badanych

Kultura definiowana jest jako system przekonań i wartości, które wpływają na zwyczaje, normy, praktyki i funkcjonowanie społeczeństwa, włączając w to procesy psychologiczne (język, sposób sprawowania opieki nad dziećmi) i organizacje (media, system edukacji) (Fiske, Kitayama, Markus i Nisbett, 1998). Istotnym elementem tej definicji jest przyjęcie założenia, że wszyscy ludzie są ukształtowani przez dziedzictwo kulturowe, w którym zostali wychowani. Kultura równocześnie kształtuje to, co jest niewidoczne, a więc wartości, normy i światopogląd, jak i to, co jest widoczne, a więc wzorce zachowania, zwyczaje i całą tak zwaną kulturę materialną (Kałaska, 2005). W zakresie funkcjonowania psychologicznego, kulturę można zdefiniować jako zespół elementów kształtujących większość aspektów funkcjonowania, tak poznawczego, emocjonalnego, jak i behawioralnego, począwszy od spostrzegania, przez komunikację, na zachowaniu kończąc (Matsumoto i Juang, 2007). Wyznawane wartości, sposób rozumienia oraz wyjaśniania sytuacji społecznych — różnią się w zależności od kultury⁵⁸. W związku z tym, zachowanie określone za niepożądane w jednym kręgu kulturowym, może zostać uznane za prawidłowe w innym kręgu.

Jeżeli celem diagnozy psychologicznej jest określenie zmiennych psychologicznych, względnie niezależnych od kultury (tj. formalnych charakterystyk funkcjonowania, np. poziomu inteligencji płynnej), to w analizie wyników testów nie należy brać pod uwagę zadań, których prawidłowe wykonanie uzależnione jest od doświadczeń właściwych danemu środowisku rozwojowemu, w tym wypadku od kultury.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że różnorodność kulturowa może przejawiać się również w zróżnicowanej dynamice rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Chodzi tu nie tyle o poziom rozwoju (stanowi on właściwy przedmiot pomiaru), co o treść doświadczeń rozwojowych, która w znacznej mierze uzależniona jest od aktywności podejmowanych przez dziecko. Te z kolei wyznaczone są przez środowisko i ramy kulturowe, które w różnym stopniu dostarczają dziecku stymulacji oraz modelują jego zachowania.

Lew Wygotski (2006) w swojej społeczno-historycznej koncepcji rozwoju podkreślał znaczenie kultury dla rozwoju dziecka. Zgodnie z prawem rozwoju kulturowego Wygotskiego (Tyszkowa i Przetacznik-Gierowska, 1996; Liberska, 2011), rozwój człowieka od momentu narodzin osadzony jest w kontekście kulturowym. Każda funkcja psychiczna powstaje w dwóch płaszczyznach: społecznej, tzn. w interakcjach z innymi osobami oraz psychologicznej, tzn. w postaci procesów psychicznych rozwijającego się podmiotu. Podejmowanie interakcji z innymi osobami (rodzicami, nauczycielami, rodzeństwem) wiąże się z powstaniem aktywności w płaszczyźnie psychologicznej, w procesie tym interioryzowane (uwewnętrzniane) są także zdobycze kultury. To, w jakim otoczeniu społeczno-kulturowym żyje dziecko, będzie wpływało na dynamikę jego rozwoju. Potwierdzają to różne badania empiryczne, od klasycznych, pokazujących odmienne charakterystyki rozwoju przywiązania w zależności od kręgu kulturowego

58 Przykłady te nie wyczerpują oczywiście konsekwencji zaplecza kulturowego dla funkcjonowania jednostki.

(dzieci amerykańskie różnią się od japońskich oraz niemieckich (Van Ijzendoorn i Kroonenberg, 1988) pod względem powszechności typów przywiązania, co wiąże się z odmiennymi stylami opieki nad dziećmi w różnych kręgach kulturowych), po wspólczesne badania, pokazujące różne tempo rozwoju rozumienia społecznego oraz samoregulacji (dzieci z krajów azjatyckich szybciej rozwijają zdolność do spostrzegania i wnioskowania o stanach wewnętrznych innych osób oraz zdolność samoregulacji niż dzieci z krajów kultury zachodniej) (Lewis, Koyasu, Oh, Ogawa, Short i Huang, 2009).

Wszystkie te elementy rozwoju (por. dalej), które w bezpośredni sposób są powiązane ze środowiskiem społecznym, będą (np. w wypadku uczniów ze środowisk imigranckich lub mniejszości etnicznych) uwarunkowane kulturą, która może być (choć nie zawsze jest) odmienna od kultury polskiej. To, co dla dziecka z polskiego kręgu kulturowego jest znane — na przykład: (a) rodzaj czynności wymaganych podczas badania (np. układanie klocków, rysowanie, porównywanie obrazków), (b) przedmioty wykorzystywane w badaniu (np. zabawki, książeczki), (c) sama sytuacja zabawy o charakterze czysto poznawczym — może być niezrozumiała dla dziecka z odmiennej kultury, ze względu na brak takich doświadczeń na co dzień. Jeżeli testy psychologiczne bazują na tego typu doświadczeniach (a właściwie w przypadku wszystkich testów tak się dzieje), to należy przyjąć, że wyniki takiego badania nigdy nie będą w pełni niezależne od zaplecza kulturowego dziecka.

Warto też pamiętać, że w zabawie dziecka mogą pojawiać się elementy dotyczące jego wcześniejszych traumatycznych doświadczeń. Nie zawsze świadczą one o zaburzeniach (np. antyspołecznym zaburzeniu zachowania), a mogą sygnalizować przeżytą wcześniej traumę (np. dziecko uchodźców, rysujące fragmenty ludzkiego ciała rozrywane przez bombę, może odwzorować swoje wspomnienia z okresu pobytu w kraju pogrążonym w konflikcie zbrojnym, gdzie było świadkiem takich sytuacji).

Dodatkowo, różnice kulturowe mogą wpływać na dynamikę oraz jakość kontaktu między osobą badającą a badaną. Należy zwrócić uwagę na fakt, że sposób, w jaki nawiązuje się kontakt z drugą osobą, jest ściśle związany z regułami danej kultury. Na przykład, dziewczynka może porozumiewać się niechętnie (czasami wcale), odpowiadając zdawkowo na pytania lub zaledwie poruszając głową, z prowadzącym badanie psychologiem — mężczyzną. Zachowanie tego typu może zostać błędnie zinterpretowane, jeżeli nie uwzględni się w nim specyfiki kulturowej oraz zasad regulujących komunikację z przedstawicielami/przedstawicielkami płci przeciwnej.

Dzieci socjalizowane w obrębie tradycyjnych wspólnot etnicznych (por. dalej) będą prawdopodobnie przejawiały zachowania informujące o respektowaniu autorytetu diagnosty i będą starały się wykonywać wszelkie jego polecenia, nawet wtedy, kiedy nie będą w stanie zrozumieć polecenia czy też kiedy będą spostrzegać je jako działania bezsensowne. Rzadko kiedy będą pytać, a odpowiedzi na pytania będą raczej ukierunkowane na przewidywanie „prawidłowej” odpowiedzi niż odpowiedzi zgodnej z ich własnym zdaniem.

Dzieci z treningiem w obrębie kultury nowoczesnej (por. dalej), o silnym natężeniu indywidualizmu, będą miały natomiast tendencje do zadawania dużej ilości pytań oraz

kwestionowania zasadności poleceń. Prawdopodobnie będą również podawać wiele informacji skoncentrowanych wokół własnej osoby lub też stanowczo (co spostrzegane może być jako „złe zachowanie”) odmówić udzielania jakichkolwiek informacji.

Tradycyjna wspólnota etniczna czy kultura nowoczesna w zróżnicowaniu kulturowym diagnozowanych dzieci i ich odmienności oznacza typ tradycji w wychowaniu. Można mówić o tradycyjnych kulturach (etnicznych) i wówczas oznacza to niezmienny od wieków ryt socjalizacyjny, który może być opisany poprzez kategorie autorytetu pozycjonalnego (por. niżej) i matrycy zachowań przewidzianej dla kontaktowania się z przedstawicielem/przedstawicielką pokolenia zstępującego (rodzic, nauczyciel/nauczycielka). Dla tego typu kultury charakterystyczna jest też cecha nazywana kolektywizmem. Ryt socjalizacyjny buduje przekonania o standardzie kontaktów międzypokoleniowych/interpersonalnych oraz pozwala jednostkom nadawać znaczenia i wartościować zachowania innych. Na przykład, diagnozowane dziecko białoruskie, polskie czy ukraińskie w zależności od rytu socjalizacyjnego, w jakim przebiegało (przebiega) jego wychowanie w rodzinie i grupie pochodzenia, czy społeczności lokalnej, w kategoriach odmienności kulturowej może być zaklasyfikowane jako dziecko pochodzące z kultury tradycyjnej lub nowoczesnej. Zwykle skorelowane jest to ze wskaźnikiem pochodzenia z małego miasteczka lub wsi oraz wychowania w obrębie tradycyjnych wartości rodziny, a także z niskim statusem społecznym rodziców, szczególnie w przypadku dzieci klasyfikowanych jako pochodzące z kultury tradycyjnej. Wielkie miasto, wychowanie w rodzinie nuklearnej oraz wysoki status społeczny wskazuje na kategorie kultury nowoczesnej jako krąg kulturowego wartościowania wpajanego dziecku w procesie socjalizacji.

W społeczeństwie polskim z dużym prawdopodobieństwem można powiedzieć, że dzieci romskie są raczej socjalizowane w rycie tradycyjnej etniczności. Natomiast w przypadku dzieci białoruskich, ukraińskich czy litewskich (tj. członków/członkiń mniejszości narodowych, a więc obywateli/obywatelek polskich, określanych jako tradycyjne mniejszości narodowe) wskaźniki pochodzenia terytorialnego (miasto, wieś), status społeczny rodziców zapewne będą miały wpływ na procesy kategoryzacji kulturowej diagnozowanego dziecka. Trudno odnieść się do tej kategoryzacji w przypadku dzieci emigrantów białoruskich, ukraińskich, choć można by przypuszczać (na podstawie analiz stylu wychowania w społeczeństwie państw białoruskiego i ukraińskiego), że będziemy mieć do czynienia raczej z rytym tradycyjnym socjalizacji. W przypadku dzieci reemigrantów, decydujący w zakresie klasyfikacji kulturowej będzie status społeczny rodziców i afiliacje z miejscem zamieszkania w Polsce (np. miasto, wieś).

W tradycyjnym rycie socjalizacyjnym, charakterystycznym dla kultur etnicznych, autorytet jest pozycjonalny, co oznacza, że nie jest efektem interakcji osoba wychowująca – osoba wychowywana, lecz jest nadany mocą tradycji kultury etnicznej. Tak więc szacunek nie należy się z racji tego, że dorosły w kontakcie z wychowankiem zasłużył sobie na niego, ale niejako „należy się” każdemu dorosłemu z racji różnicy pokoleniowej. Kultura w świadomości jednostek buduje przekonanie o tym, że z racji wieku i doświadczenia każdy dorosły posiada autorytet. Procesy wychowania tym samym zorientowane są na transfer koncepcji autorytetu (dziecko buduje w sobie przekonanie, że autorytet nabywa się z latami i doświadczeniem życiowym). Na bazie tego przekonania

budowane są zachowania jednostek, zwykle charakteryzujące się usztywnieniem relacji, dużą liczbą zachowań rytualnych i ceremonialnych (np. brak kontaktu wzrokowego, postawa wyprostowana, usztywniona, zwracanie się formami ceremonialnymi) w kontakcie z dorosłym (tj. autorytetem).

Kultura nowoczesna zakwestionowała autorytet pozycjonalny na korzyść autorytetu interakcyjnego. Oznacza to procesy wychowania zorientowane na osobowość dziecka, a nie odtworzenie relacji międzypokoleniowych, jak w przypadku tradycyjnego rytu socjalizacji. Autorytet w tym przypadku jest funkcją kompetencji jednostki i relacji interpersonalnych. Kultura w takim rycie socjalizacyjnym buduje przekonania jednostek, że nie każdy dorosły ma autorytet, a zachowania wychowanków wobec wychowawców są zindywidualizowane. Często przez dorosłych (zagrożonych w pozycji autorytetu) traktowane są jako zachowania niegrzeczne. Dzieci socjalizowane tym rytym będą w zachowaniach z dorosłymi przejawiały wiele swobody wyrażanej postawą ciała czy zwracaniem się do nich po imieniu.

Drugi wspomniany element konstruujący ryt socjalizacji to kolektywizm *versus* indywidualizm. W kontekście procesów socjalizacji kolektywizm oznacza, że przekaz kultury jest zorganizowany wokół odtwarzania i transferu do następnego pokolenia przede wszystkim tradycji grupy pochodzenia, a jednostka winna dostosować się do reguł grupy, nie kwestionować ich, lecz je realizować. Indywidualizm natomiast w tym kontekście oznacza podkreślenie znaczenia sprawczości jednostki w odtwarzaniu kultury. Indywidualizm kwestionuje tradycję grupy jako wyznacznik tożsamości jednostek, tym samym jednostki zyskują osobowościową autonomię w zakresie zachowań społecznych. Podejście kolektywistyczne *versus* indywidualistyczne skorelowane jest z kontrolą społeczną oraz odpowiedzialnością jednostek za swoje czyny. Kolektywizm zakłada silną kontrolę społeczną w zakresie konstruowania tożsamości kulturowych jednostek i jednocześnie „zdejmuje” odpowiedzialność za ich kreowanie. Zachowania są ustalone tradycją grupy, nie ma wariantowości zachowań społecznych. Indywidualizm traktuje tożsamość kulturową jednostek jako indywidualny projekt. Jednostka jest sama odpowiedzialna za swoją tożsamość kulturową (jest do tego zachęcana w procesie wychowania) a zachowania społeczne regulowane są prawem, a nie obyczajem, więc dopuszczalna jest wielowariantowość zachowań na ten sam temat.

Z powodu opisanych powyżej uwarunkowań kulturowych rytu socjalizacyjnego, w przypadku dużej różnicy kulturowej osoby diagnozującej i diagnozowanego dziecka, może dochodzić do szeregu nieporozumień i problemów z interakcją. Na przykład, dziecko socjalizowane w rycie tradycyjnej etniczności, niezależnie od tego, czy polecenia diagnosty będą dla niego zrozumiałe i jasne, nie będzie prosiło o dodatkowe informacje, ponieważ diagnosta występuje przed nim (w kategoriach kulturowych) jako autorytet, którego nie należy kwestionować. Gdy sytuacja jest dla niego zupełnie nowa i nieznana, a więc dziecko nie zna skryptu zachowania, będzie reagowało impulsywnie na pojedyncze zrozumiałe dla niego słowa i polecenia. W efekcie obserwowany przez diagnostę obraz zachowań dziecka wyda mu się niezborny, nieadekwatny, pozbawiony sensu. Ta interferencja odmienności kulturowej (osoby diagnozującej i dziecka) w sytuacji badania grozi sformułowaniem nieadekwatnych wniosków diagnostycznych.

W sytuacji gdy mamy diagnostę kodowanego kulturowo na autorytet pozycjonalny oraz przewidującego ustalone skrypty zachowań dziecka, a diagnozowane dziecko jest w rycie socjalizacyjnym kultury nowoczesnej — w kontakcie będzie ono dążyło do ustalenia reguł komunikowania się (kiedy w świadomości osoby diagnozującej one są już ustalone). Dziecko będzie robiło to poprzez zadawanie pytań, prośby o powtórzenia i wyjaśnienia czy kwestionowało zasadność lub sensowność treści poleceń. Diagnosta w tej sytuacji może „nie wykryć różnicy kulturowej” i interpretuje zachowanie dziecka jako niegrzeczne, niesubordynację czy wręcz agresję. Może to mieć więc znaczący wpływ na proces diagnozy.

Dzieci socjalizowane w obrębie kultur zamkniętych⁵⁹ będą natomiast miały tendencje do traktowania diagnosty jak wroga, który ingeruje w ich prywatność i w imię obrony własnej tożsamości nie będą współpracowały z osobą diagnozującą. Zaobserwować można wówczas różnorodne praktyki blokujące i utrudniające wzajemne porozumienie (por. niżej). Warto podkreślić, że zachowania tego typu są z reguły „nieświadome” w tym sensie, że dzieci nie przejawiają ich celowo — są to strategie grupy kulturowej.

Osobną kwestią może być zgłaszany przez nauczyciela/nauczycielkę brak aktywności dziecka na lekcji. Zachowanie takie może mieć również swoje podłoże kulturowe. W kulturach azjatyckich dziecko odpowiada tylko na pytania skierowane bezpośrednio do niego, natomiast nigdy samo nie zadaje pytań nauczycielowi/nauczycielce, nigdy też nie wyraża swojego zdania na jakiś temat. Takie zachowanie wynika z potrzeby okazywania nauczycielowi/nauczycielce szacunku.

Na kontakt między psychologiem w poradni a badanym dzieckiem może wpłynąć opinia nauczycieli i nauczycielek szkoły, do której uczęszcza uczeń lub uczennica⁶⁰. Opinia ta może etykietyzować dziecko, na przykład jako bardzo agresywne, wręcz zagrażające bezpieczeństwu innych osób. Przyczyną takiej opinii może być fakt, że nauczyciel/nauczycielka dostrzegła u dziecka zachowanie świadczące w kulturze polskiej o agresji. Z sytuacją taką możemy mieć do czynienia, na przykład w przypadku chłopców czeczeńskich, u których nauczycielka dostrzegła nóż. Znaczenie kulturowe noża jest jednak w tym wypadku inne. Chłopcy otrzymują go od ojca w wieku 7 lat na dowód, że od tej pory są już ludźmi, którzy potrafią bronić swojego honoru, a jednocześnie z podkreśleniem, że są też osobami na tyle odpowiedzialnymi, że użyją go tylko

59 Kultury zamknięte to termin na określenie typu socjalizacji do grupy polegający na tym, że jednostki budują swoją tożsamość kulturową na silnej opozycji „swój-obcy”. Granice grupy są tożsame z granicami kultury. Społecznie akceptowane są tylko jednostki przynależące do grupy. W takich kulturach nawet zasady etyczne są odmienne dla „swoich” i „obcych”. Takie pojęcia jak prawdomówność, powinność, życzliwość, uczciwość mają inną treść w zależności, czy dana postawa jest kierowana do członków i członkiń swojej grupy czy też kogoś spoza grupy. Kontakt z kimś spoza grupy uważany jest za niepożądany i zagrażający. W warunkach społeczeństwa polskiego kryteria te będzie spełniać kultura romska. Podobne procesy możemy też obserwować w przypadku azjatyckich grup etnicznych.

60 Zgodnie z § 5 ust. 5 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U., poz. 199), w celu uzyskania informacji o problemach dydaktycznych i wychowawczych dziecka albo pełnoletniego ucznia/uczennicy, poradnia może zwrócić się do dyrektora/dyrektorki odpowiednio przedszkola, szkoły lub placówki, do której dziecko albo pełnoletni uczeń/uczennica uczęszcza, o wydanie opinii nauczycieli, informując o tym osobę składającą wniosek.

w ostateczności. Dlatego tak ważne jest, aby dane zachowanie było rozumiane w kontekście kultury, i co się z tym wiąże, aby psycholog nie przyjmował jako bezwzględnie prawdziwych interpretacji zachowania ucznia przedstawionych przez nauczyciela/nauczycielkę⁶¹. Psycholog powinien nie tylko właściwie zinterpretować taką informację, ale i przekonać nauczyciela lub nauczycielkę, aby porozmawiali z rodzicami ucznia i wyjaśnili im, dlaczego ich syn nie może przychodzić do szkoły z nożem (na czas pobytu w szkole może mieć, również otrzymaną od ojca, plastikową miniaturkę noża, przypominającą mu, jakim powinien być, zgodnie z kulturą czeczeńską, człowiekiem).

Problemem w trakcie nawiązywania współpracy z osobą badaną może być kwestia kontaktu wzrokowego. W kulturze polskiej spoglądanie prosto w oczy osoby, z którą prowadzona jest rozmowa, oznacza zazwyczaj prawdomówność oraz zaangażowanie w rozmowę. Spuszczanie wzroku natomiast — zgodnie z kodami kultury polskiej — może oznaczać nieszczerść wypowiedzi, chęć zatajenia jakichś informacji⁶². W rzeczywistości, w wielu kulturach (np. w niektórych kulturach azjatyckich) spuszczenie wzroku w rozmowie z osobą starszą lub znajdującą się wyżej w hierarchii społecznej jest dowodem dobrego wychowania.

Z innymi trudnościami możemy mieć również do czynienia, gdy konieczne jest nawiązanie kontaktu z rodzicami dziecka. W wielu kulturach (np. wietnamskiej⁶³ lub chińskiej) nauczyciele i nauczycielki zajmują bardzo wysokie miejsce w hierarchii społecznej. Z tego też powodu nie oczekuje się od nich, że będą kontaktowali się z rodzicami w sprawach dotyczących ich dzieci. Powszechnie uważa się, że potrafią oni najlepiej określić sposób postępowania wobec dziecka.

Ponadto rodzic może niechętnie pojawiać się w szkole z uwagi na ograniczoną kompetencję językową, a co się z tym wiąże, ze względu na wstyd przed wypowiedzianiem się w obecności innych osób. Wysoce niewłaściwe jest wymaganie, aby dziecko w trakcie takiej rozmowy towarzyszyło rodzicowi jako tłumacz słów nauczyciela lub nauczycielki. Szczególnie nieakceptowalne jest, aby dziecko uczestniczyło wówczas, gdy przedmiotem rozmowy są jego postępy w szkole lub problemy wychowawcze. Naruszałoby to zapewnienie właściwych warunków badania dziecka i jego komfortu psychicznego.

Innym powodem braku kontaktu między rodzicami dziecka cudzoziemskiego a szkołą może być obawa rodziców cudzoziemskich przed niechęcią ze strony rodziców polskich uczniów, którzy niejednokrotnie w pojawieniu się ucznia cudzoziemskiego w klasie dostrzegają obniżenie szans edukacyjnych własnych dzieci. Dlatego ważne jest, aby mając to na względzie, nauczyciel lub nauczycielka planowali, przynajmniej początkowo, także spotkania indywidualne, poza grafikami zebrań dla rodziców polskich.

61 Inne nieporozumienie dotyczyć może sytuacji, kiedy dziewczynki romskie unikają zajęć na lekcjach wychowania fizycznego. Zachowanie to może być interpretowane jako przejaw lenistwa i nieposłuszeństwa. Natomiast problemem w tej sytuacji jest strój obowiązujący na lekcjach wychowania fizycznego. Zgodnie z zasadami obowiązującymi wśród Romów o tradycjach wędrownych, dziewczynki nie mogą odsłaniać ramion oraz dolnych części ciała.

62 Spuszczanie wzroku może być również konsekwencją nieśmiałości czy nastawienia lękowo-defensywnego.

63 Dzieciom wietnamskim w polskiej szkole poświęcony jest załącznik nr 7.

Nie można wreszcie wykluczyć, że w wypadku dzieci pochodzących z bardzo tradycyjnych kultur (np. z Iraku), gdzie miejsce kobiety jest ograniczone do przestrzeni domowej, a wszelkie sprawy dotyczące relacji rodziny z szerszym otoczeniem społecznym są załatwiane przez mężczyzn, matka ucznia/uczennicy w sytuacji, gdy znalazła się jako uchodźczyni z dziećmi, ale bez męża w Polsce, po prostu nie ma kompetencji społecznych, aby funkcjonować poza domem.

Z kolei uczennice i uczniowie polscy powracający z emigracji z krajów Europy Zachodniej lub USA, mogą często zachowywać się zarówno wobec nauczycieli i nauczycielek, jak i osób pracujących w poradniach w sposób — jak na standardy kultury polskiej — zbyt swobodny (np. zwracając się do nich bez użycia formy grzecznościowej Pan/Pani, mówiąc im po imieniu). Taka forma komunikacji między uczniami a personelem szkoły spowodowana jest przyjęciem modelu zachowania z poprzedniego kraju zamieszkania. W kontekście kultury polskiej jednak traktowane jest ono jako złamanie norm dobrego wychowania — co również może wzbudzić negatywne nastawienie ze strony osoby prowadzącej badanie.

Warto zwrócić również uwagę na to, że dzieci te rzadko są spostrzegane jako osoby dwujęzyczne, dwukulturowe. Nie tylko wyglądają one jak inni polscy uczniowie i uczennice — najczęściej też mają polskie imiona i nazwiska i pozornie swobodnie posługują się językiem polskim. Są w związku z tym traktowane w szkole jak inne dzieci polskie, które nie doświadczyły emigracji. Tymczasem ich znajomość języka polskiego może być ograniczona do mówionego języka potocznego, przy niewielkim zasobie słownictwa z zakresu poszczególnych przedmiotów szkolnych. Trudności w nauce szkolnej mogą wynikać więc nie tyle z niemożności opanowania wiedzy przedmiotowej, ile z braku znajomości terminologii występującej w ramach tych przedmiotów. Istotną kwestią jest również umiejętność czytania i pisania w języku polskim — nawet jeśli dziecko mówi płynnie, w sytuacji gdy nie miało okazji chodzić do szkoły polonijnej lub gdy rodzice nie stymulowali dziecka do tego, aby czytało i pisało w języku polskim, może to stanowić dla niego istotny problem. Adekwatna pomoc w przezwyciężeniu trudności szkolnych powinna więc obejmować zajęcia wyrównawcze. Realizowane powinny być one we współpracy pomiędzy nauczycielami posiadającymi kompetencje w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego (czyli tzw. glottodydaktyki — nie wystarczy być nauczycielką lub nauczycielem języka polskiego), a nauczycielami poszczególnych przedmiotów, którzy są w stanie wskazać zakres polskich terminów z danego przedmiotu, niezbędnych do przyswojenia. Brak znajomości prawidłowej terminologii przez tych uczniów nie pozostaje również obojętny dla prowadzenia diagnozy psychologicznej, o czym wspomniano już wcześniej.

W wielu przypadkach przyjazd tych dzieci do Polski jest nie tyle powrotem do kraju ojczystego (jak ma to miejsce w wypadku ich rodziców), ile wyjazdem emigracyjnym z kraju pobytu do obcego kraju, którym z perspektywy dziecka jest Polska. Co więcej, dla dziecka wyjazd taki ma często charakter przymusowy, co stanowi dodatkową trudność. Dzieci w tej sytuacji często przeżywają szok kulturowy i poczucie wykorzenienia z kultury macierzystej (a więc kultury kraju, w którym spędziły kilka lat swojego życia i realizowały program nauki szkolnej). Zagadnienia te szerzej zostały omówione w części zatytułowanej „Sytuacja zmiany kultury”.

Podsumowując: wiedza dotycząca odmienności kulturowej wzbogacona o dane z różnych źródeł (wywiad z rodzicami, nauczycielami, obserwacja) stanowić może skuteczny sposób oszacowania możliwego wpływu specyfiki kulturowej na zachowanie osoby badanej podczas badania.



2.3.1. Literatura polecana

Biorek, P. (red.) (2011). *Zapomniani sąsiedzi. Studia o Romach w Polsce i w Europie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Chromiec, E. (2004). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: GWP.

Chromiec, E. (2011). Społeczność romska w Polsce a szanse integracji społecznej. W: A. Frąckowiak-Adamska i A. Śledzińska-Simon (red.), *Sytuacja prawna i społeczna Romów w Europie*. Wrocław: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Tekst dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.digitallibrary.pl/Content/38627/005.pdf> [dostęp 17.09.2013].

*Dialog-Pheniben*⁶⁴ (nr 4/2011). Temat wiodący numeru to edukacja dzieci pochodzenia romskiego.

Grzymała-Moszczyńska, H., Barzykowski, K., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J. i Kosno, M. (2011a). Dziecko uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji oraz ich funkcjonowanie poznawcze i językowe. W: B. Weigl i M. Różycka (red.), *Romowie 2011. Życie na pograniczu* (s. 56–88). Warszawa: Wydawnictwo SWPS.

Grzymała-Moszczyńska, H., Barzykowski, K., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J. i Kosno, M. (2011b). *Raport końcowy z projektu „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych — konteksty społeczne”*. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.stowarzyszenie.romowie.net/tl_files/pliki/raport_caA%E2%80%99Aosc_poprawki_2.pdf [dostęp 17.09.2013].

Halik, T., Kosowicz, A. i Marek, A. (2009). *Imigranci w polskim społeczeństwie*. Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://bezuprzedzen.org/doc/imigranci_w_polskim_spoleczenstwie.pdf [dostęp 17.09.2013].

⁶⁴ Kwartalnik społeczno-kulturalny wydawany przez Stowarzyszenie Romów. W swojej treści pismo skupia się na zagadnieniach życia społeczno-kulturalnego mniejszości romskiej w Polsce i Europie, a także podejmuje tematykę związaną z ochroną praw człowieka, tolerancją, przeciwdziałaniem zjawiskom dyskryminacji, rasizmu i ksenofobii, integracją i dialogiem międzykulturowym. Pismo dostępne jest w wersji elektronicznej na stronie: www.dialog-pheniben.pl. Zadanie zrealizowane jest dzięki dotacji Ministra Administracji i Cyfryzacji oraz Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Klorek, N. i Kubin, K. (red.) (2012). *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

Kubin, K. (2011). *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS_Seria-T_201101_KKubin.pdf [dostęp 18.10.2013].

Kubin, K. i Król, J. (2010). *Wyzwania na drodze do tworzenia szkoły wielokulturowej w Polsce. Wstępna diagnoza sytuacji*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS_Seria-T_201006_JKrolKKubin.pdf [dostęp 18.10.2013]. Kwadrans, Ł. (2007). Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów w Czechach, Polsce i Słowacji po 1989 roku. W: P. Borek (red.), *Romowie w Polsce i Europie* (s.233- 248). Kraków: Wyd. Nauk. AP.

Kwadrans, Ł. (2008). *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*. Wrocław-Wałbrzych.

Kasurinen, H., Juutilainen P. K., Mastoraki, H. i Saukkonen, S. (2007). Poradnictwo dla dzieci i młodzieży z rodzin imigranckich w placówkach edukacyjnych. W: M. Launikari i S. Puukari (red.) *Poradnictwo i doradztwo multikulturowe. Podstawy teoretyczne i najlepsze praktyki w Europie* (s. 253–284). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy.

Lalak, D. (red.) (2007). *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Machul-Telus, B. i Majewska, M. (2012). *Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym w Polsce 2010–2011*. Ośrodek Rozwoju Edukacji: Warszawa. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1211:edukacja-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-oraz-spoecznoci-posugujcej-si-jzykiem-regionalnym-w-polsce-2010-2011&id=33:raporty-&Itemid=1063 [dostęp 17.09.2013].

Nowicka, E. (1999). *U nas dole i niedole*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Nowicka, E. (2003). *Romowie o sobie i dla siebie. Nowe problemy i nowe działania w pięciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej*. Warszawa: Instytut Socjologii UW.

Osuch, W. i Dwojak, A. (2009). Szkolnictwo mniejszości narodowych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem Romów małopolskich. W: Z. Gorka i J. Więclaw-Michniewska (red.), *Badania i podróże krakowskich geografów* (s. 115–127), Tom IV. Kraków: Polskie Towarzystwo Geograficzne Oddział w Krakowie.

Pawlic-Rafałowska, E. (red.) (2010). *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.uchodzczydoshkoly.pl/files/inny_tresc.pdf [dostęp 17.09.2013].

Pietraszkiewicz, T. (2011). Zdrowie dzieci romskich — ważny problem medycyny środowiskowej. *Medycyna środowiskowa*, 14(2), 7–10. Artykuł dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.medycynasrodowiskowa.pl/Downloads/File/2011v2/MS-2011-2_01.pdf [dostęp 17.09.2013].

Połeć, W. (2008). Nowe spojrzenie na religijność Romów. W: F. Kampka (red.), *Współczesne oblicza religii* (s. 115–139). Warszawa: Wydawnictwo SGGW.

Różycka, M. (2009). Wzory kultury a edukacja dzieci romskich. W: B. Weigl (red.), *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

Studia Romologica (nr 2/2009). Tarnów 2009. Numer poświęcony edukacji Romów.

Szkoła wobec wyzwań migracyjnych — materiały Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa:

» Fiok, E. (2011). *Osiem kroków czyli kilka praktycznych rad*. Materiał dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=563:osiem-krokw-czyli-kilka-praktycznych-rad&id=102:szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych&Itemid=1063 [dostęp 17.09.2013].

» Nowak, M. (2011). *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*. Materiał dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=562:szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych-uchodcy-w-szkole&id=102:szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych&Itemid=1063 [dostęp 17.09.2013].

Tracz, M. (2007). Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce. W: W. Osuch (red.), *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie* (s. 41–49). Kraków: Geoinfo.

Weigl, B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

Weigl, B. (2009). *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. Warszawa: Academica.

Wysieńska, K. (2010). *Integracja, stygmatyzacja, autosegregacja — tożsamość, preferencje i wzory relacji imigrantów w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.isp.org.pl/publikacje,1,438.html> [dostęp 17.09.2013].

Zasuńska, M. (2011). Wywiad. Wstępna rozmowa z rodzicami ucznia szkoły podstawowej i gimnazjalnej. W: A. Bernacka-Langier, E. Dąbrowa, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczuk i M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów* (s. 31–35). Warszawa. Materiał dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/files/upload/u6/praktyki-wersja-druk-pop.pdf> [dostęp 17.09.2013].

2.4. Zaplecze językowe

Proces przeprowadzania diagnozy jest nieodłącznie związany z użyciem języka do celów komunikacji z diagnozowanym dzieckiem i jego rodzicami/opiekunami. W realiach poradni psychologiczno-pedagogicznych w Polsce odbywa się on w języku polskim. W przypadku dzieci dwujęzycznych, a także ich opiekunów, dla których język polski nie musi być jedynym lub pierwszym językiem (o ile w ogóle go znają), zarówno pierwszy kontakt, wywiad, jak i część diagnozy polegająca na przeprowadzaniu testów, są potencjalnie obciążone większym ryzykiem napotkania przeszkód w komunikacji, które mogą skutkować (nie zawsze uświadamianym) wzajemnym niezrozumieniem. Jeżeli diagnoza przeprowadzana jest wyłącznie w języku polskim, to nawet jeśli nie dotyczy bezpośrednio sprawności i umiejętności językowych, może być istotnie zaburzona przez brak możliwości użycia przez diagnozowane dziecko drugiego języka. Jeśli diagnoza dotyczy poziomu rozwoju językowego dziecka dwujęzycznego, to z założenia powinna być przeprowadzana w obu językach przyswajanych przez dziecko. Jeśli nie ma takiej możliwości, diagnosta musi mieć świadomość, że bada tylko fragment wiedzy językowej dziecka i nie uzyskuje pełnego obrazu jego kompetencji.

Coraz częściej w sytuacji diagnostycznej mamy do czynienia z osobami, które posługują się dwoma lub większą liczbą języków. Wiele dzieci staje się dwujęzycznymi na skutek częstego kontaktu z dwoma językami. Dwujęzyczność ma jednak odmienny charakter, w zależności od tego, czy dziecko od urodzenia słyszy kierowane do siebie wypowiedzi w dwóch językach, czy też drugi język pojawia się dopiero na późniejszym etapie rozwoju. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z symultanicznym nabywaniem kompetencji językowych (np. dzieci z rodzin wielokulturowych), zaś w drugim wypadku, kolejny język opiera się na wcześniej nabytym, pierwszym języku (jak to ma na przykład miejsce u dzieci imigrantów, dzieci Polaków powracających z pobytu zagranicznego do Polski) (Kurcz, 2007).

Osoby mogą też posługiwać się językiem polskim tylko w określonych sytuacjach (np. w szkole, pracy), podczas gdy w sytuacjach mniej formalnych posługują się językiem właściwym dla grupy, z której się wywodzą. Biegłość językowa w tym wypadku może zależeć od poruszanej tematyki, która jest zbieżna bardziej lub mniej z kontekstem nawykowego posługiwania się danym językiem. Przykładem takich osób są, między innymi, imigranci lub przedstawiciele romskiej mniejszości etnicznej. Często nie posługują się oni językiem polskim w domu. W ich przypadku można oczekiwać, że jeden język będzie wyraźnie dominujący wobec drugiego. Osoby, które nabywały dwa języki równocześnie, mimo że często posługują się płynnie językiem polskim, mogą istotnie

różnić się od swoich rówieśników, którzy wychowywali się w środowisku jednorodnym pod względem językowym. W obydwu przypadkach obserwować można rozbieżność między umiejętnościami rozumienia a mówienia czy pisania w każdym z języków, ograniczenie znajomości języka do określonych sytuacji/kontekstów, rozbieżność między kompetencją czytania, pisania, mówienia i posiadanego zasobu słownictwa. Znajomość języka polskiego wystarczająca do swobodnej rozmowy może okazać się dalece niewystarczająca do wykonania testu wymagającego płynnego posługiwania się językiem w określonych obszarach tematycznych (wyjaśnianie definicji słów, opisywanie różnych sytuacji społecznych), jak również pisania lub czytania w zakresie wymaganym przez test.

Warto zwrócić uwagę na poparty badaniami naukowymi fakt, że słaba znajomość języka używanego w sytuacji nauczania — szczególnie na początku nauki szkolnej — nie jest dowodem zaburzeń rozwojowych (Frith, 2008). Może ona wynikać z tego, że język nauczania (w naszych realiach — język polski) jest dla osoby badanej językiem obcym, z którym niejednokrotnie pierwszy systematyczny kontakt ma dopiero po pójściu do szkoły. Najnowsze wyniki badań (Hammer, Lawrence i Miccio, 2008; Poulin-Dubois, Bialystok, Blaye, Polonia i Yott, 2012; Ucelli i Paez, 2007) prowadzonych wśród osób wielojęzycznych wskazują, że osoby te — w porównaniu z jednojęzycznymi — dysponują mniejszym zasobem słownictwa w każdym z języków (choć w sumie znają więcej słów niż jednojęzyczni rówieśnicy!) a także wolniej wydobywają odpowiednie słowa z pamięci. Choć można uważać objawy te za niepokojące, są one normą u osób dwujęzycznych (Bialystok i Craik, 2010; Gollan i Ferreira, 2009; Ransdell, Barbier i Niit, 2006). Równocześnie doniesienia naukowe ostatnich lat wskazują, że osoby posługujące się na co dzień więcej niż jednym językiem sprawniej niż jednojęzyczni rówieśnicy wykonują wiele zadań pozornie niemających z językiem nic wspólnego (np. skuteczniej ignorują nieistotne informacje znajdujące się w otoczeniu czy mniejszym kosztem przełączają się z jednego zadania na drugie, zob. Bialystok, 2011; Carlson i Meltzoff, 2008; Greenberg, Bellana i Bialystok, 2013). Uważa się (Bialystok i Fergus, 2010; Wodniecka, Craik, Luo i Bialystok, 2010), że zyski te są ściśle związane z opisanymi powyżej „kosztami” językowymi.

Zarówno w sytuacjach szkolnych, jak i w sytuacji badania diagnostycznego, czasami trudno zorientować się, czy brak odpowiedzi wiąże się z niezrozumieniem polecenia, wstydem wynikającym z nieumiejętności poprawnego porozumienia się, niechęcią wobec osoby prowadzącej badanie czy też z braku lub ograniczonej kompetencji w zakresie mierzonej właściwości. Małomówność wynikać może również ze specyfiki danej kultury (np. kultury czeczeńskiej), w której jest ceniona wyżej niż rozmowność, szczególnie w relacji z osobą starszą/dorosłą.

Zagadnienie znajomości języka jest szczególnie istotne w przypadku pomiaru poziomu funkcjonowania poznawczego. Uzyskany przez dziecko wynik w tym zakresie może być zanizony, a w ekstremalnych wypadkach może zostać uznane na tej podstawie za osobę niepełnosprawną intelektualnie. Jeżeli to możliwe, należy stosować testy w języku, który najlepiej znany jest osobie badanej. W niektórych przypadkach — jeśli nawiązanie kontaktu za pomocą języka polskiego okazuje się niemożliwe — można

rozważyć skorzystanie ze wsparcia osoby trzeciej — tłumacza/tłumaczki⁶⁵ bądź innej osoby, która może pomóc w skutecznym porozumieniu się z dzieckiem. Ważne jest, aby osoba ta została wcześniej poinstruowana, że nie może naprowadzać dziecka na poprawną odpowiedź ani mu podpowiadać. Z tego względu nie zaleca się, aby tą osobą był rodzic/opiekun lub opiekunka dziecka, gdyż może chcieć pomóc swojemu dziecku (np. poprzez stosowanie większej liczby komunikatów, zawierających dodatkowe informacje niż samo polecenie/zadanie) lub wręcz przeciwnie — osoba ta może utrudniać swoją obecnością możliwość nawiązania swobodnej relacji. Warto zwrócić również uwagę na bezwzględne prawo dziecka do szacunku oraz do poufności spotkania. Udział w badaniu kogokolwiek poza osobą badaną i badającą wzbudza szereg pytań i wątpliwości, które wymagają uważnego rozważenia (por. Brzeziński, Chyrowicz, Poznaniak i Toeplitz-Winiewska, 2008).

Gdy celem diagnozy jest na przykład określenie gotowości do podjęcia nauki szkolnej, opracowanie optymalnego programu oddziaływań edukacyjnych i/lub terapeutycznych lub diagnoza deficytów językowych — prowadzenie badania w języku polskim, jeśli nie jest on zarówno pierwszym, jak i dominującym językiem dziecka, może stanowić wartość, ponieważ znajomość języka polskiego jest jej właściwym przedmiotem zainteresowania. W tych kwestiach (określenie gotowości do podjęcia nauki, opracowanie optymalnego programu kształcenia lub diagnoza deficytów językowych) bardzo pożyteczna mogłaby się okazać współpraca psychologów z pedagogami i logopedami. Jednak należy pamiętać, że badanie gotowości do podjęcia nauki szkolnej oraz badanie kompetencji językowych (lub ich ewentualnych deficytów), jeśli jest przeprowadzane wyłącznie w języku polskim, może poważnie nie doceniać pełnych kompetencji dziecka. Do określenia gotowości do podjęcia nauki szkolnej lub diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych, warto używać dostępnych, znormalizowanych narzędzi, takich jak opracowany w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE) Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNSS, 2012)⁶⁶ lub testów oferowanych przez Pracownię Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, takich jak: Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u dzieci ośmioletnich (Bogdanowicz, Kalka, Sajewicz-Radtke i Radtke, 2010)⁶⁷; Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześciolletnich (Bogdanowicz, Kalka, Sajewicz-Radtke i Radtke, 2010)⁶⁸ lub też narzędzia również znormalizowanego, ale mierzącego gotowość szkolną pośrednio, poprzez obserwację dokonywaną przez nauczyciela: Skali Gotowości Szkolnej

65 Należy unikać tłumaczenia „na żywo”, to znaczy w trakcie badania i z udziałem tłumacza/tłumaczki. Można natomiast posiłkować się nagraniem wcześniej instrukcją wypowiedzianą w języku osoby badanej (przekazywanie instrukcji w formie pisemnej może być trudne ze względu na konieczność samodzielnego jej czytania). Zarówno instrukcja, jak i treść zadań są elementem standardowej procedury badania, ich modyfikacje (także tłumaczenie) powinny odbywać się w zgodzie z zasadami adaptacji kulturowej. Dlatego pisemne tłumaczenie instrukcji i zadań testowych powinno być wcześniej zaaprobowane przez wydawcę testu. Warto również zwrócić uwagę, że pisemny zapis instrukcji może być niekiedy niemożliwy ze względu na brak możliwości transkrypcji danego języka (np. język romani jest przede wszystkim językiem mówionym).

66 Podręcznik do tego testu zawiera obszernie omówienie różnych metod i narzędzi do pomiaru umiejętności szkolnych dzieci na etapie rozpoczynania nauki. Jest dostępny pod adresem: <http://eduentuzjasci.pl/pl/tunss.html> [dostęp 17.09.2013].

67 Więcej informacji na stronie: <http://id3855.abaks.pl/pracownia/bateriaoziem.html> [dostęp 17.09.2013].

68 Więcej informacji na stronie: <http://id3855.abaks.pl/pracownia/bateriapieczesc.html> [dostęp 17.09.2013].

(Matuszewski, Frydrychowicz, Koźniewska i Zwierzyńska, 2006)⁶⁹. **Jednakże w przypadku wszystkich wymienionych powyżej narzędzi wynik dziecka dwujęzycznego lub pochodzącego z odmiennej od polskiej kultury będzie oddawał jedynie fragment jego kompetencji, związany z funkcjonowaniem w kontekście użycia języka polskiego. Nie będzie zatem dawał podstaw do pełnej oceny jego możliwości (poznawczych, społecznych czy językowych).**

Oceniając kompetencję językową dziecka cudzoziemskiego lub dziecka reemigrantów, warto ustalić również, jak długo przebywa w Polsce. Kumulacja trudności adaptacyjnych, charakterystycznych dla znalezienia się w nowym kraju i związanej z tym słabej znajomości języka, może znacząco zaburzyć wynik badania. Podczas diagnozy funkcjonowania poznawczego (np. inteligencji), język jest zazwyczaj narzędziem, pośrednikiem umożliwiającym rozeznanie się w możliwościach intelektualnych⁷⁰. Brak zrozumienia treści na poziomie językowym i pojęciowym nie musi odpowiadać niezrozumieniu na poziomie logicznym, który jest właściwym przedmiotem pomiaru. Informacje dotyczące dwujęzyczności oraz pochodzenia kulturowego można w pewnym stopniu uzyskać podczas wywiadu poprzedzającego badanie diagnostyczne. Należy oszacować poziom znajomości języka, w którym będą przeprowadzane testy, a także ustalić, iloma językami dziecko się posługuje i jaka jest rola każdego języka w danej rodzinie, a także poziom znajomości jednego języka względem drugiego. W tym celu w przyszłości przydatne okazać się mogą narzędzia kwestionariuszowe, opracowywane w ramach projektu Bi-SLI-PL⁷¹.

Warto zdać sobie sprawę, że tego typu dane uzyskiwane od rodziców/opiekunów w trakcie wywiadu mogą nie być w pełni miarodajne w kwestiach dotyczących szacowania poziomu znajomości języka. Rodzice często mogą kompetentnie wypowiedzieć się na temat znajomości przez dziecko tego języka, którym sami się posługują i którym posługują się w komunikacji z dzieckiem. Drugi z języków jest często używany przez dziecko poza kontekstem rodzinnym i rodzice mają o nim wiedzę pośrednią (np. od nauczycieli lub nauczycielek). Warto też zwrócić uwagę na to, że dominacja jednego z języków dziecka nie musi być stała w trakcie rozwoju i pierwszeństwo jednego z języków (tego, który otaczał dziecko od urodzenia) nie zawsze oznacza jego dominację. Na dominację języka wpływa przede wszystkim aktualne użycie języka/języków przez dziecko i jego otoczenie — zmiany w tym zakresie mogą powodować zmiany w dominacji języka u dziecka. Dlatego wywiad dotyczący poziomu znajomości języków przez dziecko powinien uwzględniać nie tylko kolejność przyswajania języków i moment rozpoczęcia przyswajania języka drugiego, ale także to, kiedy, jak długo i jak często,

69 Narzędzie jest dostępne bezpłatnie wraz z podręcznikiem w wersji elektronicznej na stronie internetowej biblioteki cyfrowej ORE: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=172&from=&dirids=1> [dostęp 17.09.2013].

70 Warto zwrócić uwagę, że w przypadku inteligencji słowno-pojęciowej czy werbalnej język nie jest już tylko narzędziem, ale również właściwym przedmiotem zainteresowania.

71 Przedmiotem projektu jest rozwój językowy dzieci dwujęzycznych. Celem badań jest stworzenie charakterystyki typowego rozwoju językowego dzieci polsko-angielskojęzycznych oraz wskazanie szans i zagrożeń wynikających z takiej dwujęzyczności, wypracowanie podstaw narzędzi, które pozwalałyby psychologom i terapeutom diagnozować zaburzenia rozwoju językowego polskich dzieci dwujęzycznych. Strona internetowa projektu: http://psychologia.pl/bi-sli-pl/index_pl.html [dostęp 17.09.2013].

jakie osoby (jak wiele osób) komunikują się z dzieckiem w danym języku i czy na przestrzeni życia dziecka zachodziły w tym względzie istotne zmiany.

Jednocześnie wspomnieć można o testach zdolności werbalnych, które mogą być pomocne w pracy diagnostycznej. Pracownia Testów Psychologicznych PTP zapowiada w najbliższym czasie wydanie: Testu Słów i Liczb WS/FZ-R⁷², Testu Słownikowego dla dzieci TSD⁷³. Warto także wymienić test już opublikowany w 2012 roku przez Pracownię Testów Psychologicznych i Pedagogicznych: Obrazkowy Test Słownikowy — Rozumienie (OTSR)⁷⁴. W przypadku dzieci dwujęzycznych, zwłaszcza, kiedy diagnoza psychologiczna ma być prowadzona w języku polskim, jeśli nie jest on zarówno pierwszym, jak i dominującym językiem dziecka, konieczna byłaby także pełna diagnoza poziomu rozwoju językowego, aby móc oszacować, czy dziecko posługuje się językiem polskim w zakresie porównywalnym z jednojęzycznymi dziećmi polskimi w analogicznym wieku. Dlatego warto również rozważyć w ocenie kompetencji językowych współpracę z logopedami oraz osobami zajmującymi się diagnozą pedagogiczną.

Jeśli chodzi o „pełną diagnozę rozwoju językowego” w zakresie języka polskiego, to należy zdawać sobie sprawę z tego, że nie jest ona w Polsce możliwa w oparciu o znormalizowane testy psychometryczne. Wydany już test słownikowy (TSD⁷⁵) i test OTSR wypełniają tę lukę tylko w ograniczonym zakresie, ponieważ oba dotyczą wyłącznie wiedzy leksykalnej (choć różnych jej aspektów). Wydany już 100-wyrazowy Test Artykulacyjny⁷⁶ dotyczy oceny wymowy, która w przypadku dzieci wielojęzycznych

72 TEST SŁÓW I TEST LICZB — WS/ZF-R: „Testy mają służyć uzupełnieniu diagnozy formułowanej przy użyciu CFT 20-R o aspekt inteligencji skryzalizowanej. Mogą być też stosowane jako odrębne metody do oceny umiejętności przetwarzania materiału werbalnego i liczbowego”: <http://www.practest.com.pl/test-slow-i-test-liczb-%E2%80%93-wszf-r> [dostęp 17.09.2013].

73 Test Słownikowy Dla Dzieci (TSD): „Test Słownikowy dla Dzieci jest narzędziem, które umożliwia zbadanie zakresu mowy biernej i czynnej u dzieci w wieku od 4 do 7 lat. Jest on przeznaczony zarówno dla naukowców, jak i dla psychologów praktyków pracujących w poradniach, przedszkolach i szkołach podstawowych, którzy w codziennej pracy oceniają poziom rozwoju dzieci, także pod względem kompetencji językowych”: <http://www.practest.com.pl/test-sownikowy-dla-dzieci-td-wkrotce-w-sprzedazy>, <http://www.practest.com.pl/td-test-sownikowy-dla-dzieci> [dostęp 03.11.2013].

74 Obrazkowy Test Słownikowy — Rozumienie (OTSR): „Pierwsze w Polsce, w pełni znormalizowane narzędzie do oceny zasobu słownictwa u dzieci w wieku od 2. do 6. roku życia. OTSR jest testem sprawdzającym rozumienie pojedynczych słów (rzeczowników, czasowników i przymiotników). Pozwala na ocenę zasobu słownictwa dziecka w odniesieniu do populacji dzieci polskojęzycznych o typowym rozwoju. Został opracowany w dwóch wersjach równoległych, co pozwala na powtórzony pomiar w krótkich odstępach czasu. W trakcie wykonywania testu dziecko jest proszone o wskazywanie obrazków odpowiadających słowom kluczowym (przy każdym słowie dokonuje wyboru jednego z czterech obrazków przedstawionych na planszy). Procedura badania jest dostosowywana do wieku dziecka oraz poprawności odpowiedzi, dzięki czemu czas badania jest zminimalizowany (w zależności od wieku wynosi średnio od 2 do 7 minut). Test dostępny dla psychologów, logopedów, pedagogów. Więcej informacji można znaleźć na stronie internetowej: <http://www.pracowniatestow.pl/> [dostęp 17.09.2013].

75 „TSD przeznaczony jest do pomiaru zdolności werbalnych, zarówno w zakresie rozumienia mowy, jak i jej produkowania. W efekcie badania uzyskuje się oprócz wyniku ogólnego także dwa wskaźniki szczegółowe — dotyczące mowy biernej i mowy czynnej”. Szczegółowe informacje znaleźć można na stronie internetowej: <http://www.practest.com.pl/node/52304> [dostęp 17.09.2013].

76 „100-wyrazowy Test Artykulacyjny autorstwa dr Ewy Krajny jest pierwszym w języku polskim standaryzowanym testem do badania wymowy dzieci w wieku przedszkolnym, dysponującym tabelami liczbowo wyrażonych norm porównawczych. Test został opracowany dla logopedów”. Szczegółowe informacje znaleźć można na stronie internetowej: <http://www.komlogo.pl/index.php/sklep/tematyczne/logopedia-pedagogika/100-wyrazowy-test-artykulacyjny-detail> [dostęp 17.09.2013].

ma prawo być istotnie obniżona w stosunku do dzieci jednojęzycznych. Dodatkowo (w przypadku dzieci wielojęzycznych), tego typu deficyt wcale nie musi rzutować na umiejętności w innych domenach języka. Ciągłe nie ma testów (w rozumieniu narzędzi spełniających standardy testów psychometrycznych) oceniających wiedzę i umiejętności w zakresie fonologii, fleksji, składni, narracji czy pragmatyki języka. Międzynarodowa konferencja naukowa, poświęcona zagadnieniom diagnozy zaburzeń językowych u dzieci, która odbyła się w Warszawie w lipcu 2012 roku, po raz pierwszy w tak szeroki sposób pokazała ten problem polskim specjalistom i specjalistkom zajmującym się rozwojem językowym dzieci⁷⁷. Niestety trzeba sobie zdawać sprawę, że opracowanie poważnych narzędzi, spełniających standardy psychometryczne, do pomiaru poziomu rozwoju językowego wymaga długiego czasu, nawet przy zaangażowaniu dużych środków⁷⁸. Dlatego obecnie pełna diagnoza rozwoju językowego w rozumieniu psychometrycznym jest w zasadzie niemożliwa.

Pewnym rozwiązaniem problemów (choć nie idealnym, por. dalej) z językiem jest możliwość rozszerzenia stosowanych narzędzi o testy, niewymagające biegłej znajomości języka polskiego, dla przykładu, Test Matryc Ravena, Międzynarodowa Skala Wykonaniowa Leitera, Skala Dojrzałości Columbia. Dodatkowo Pracownia Testów Psychologicznych zapowiada wydanie następujących testów dotyczących funkcjonowania poznawczego, które bezpośrednio odwołują się do zagadnienia neutralności kulturowej⁷⁹: Neutralny Kulturowo Test „G” — CFT 3, Neutralny Kulturowo Test Inteligencji — CFT 20-R oraz CFT 1-R⁸⁰. Należy pamiętać jednakże, że wszystkie testy tego typu zawierają instrukcje przekazywane za pomocą języka. Co więcej, były normalizowane na grupach dzieci polskich o jednorodnym zapleczu kulturowym. Dlatego też nawet jeśli nie mają komponentu językowego, to jednak ich wykonanie (jak i wynik) zależy zarówno od języka, jak i zaplecza kulturowego. Przygotowanie testu w pełni neutralnego kulturowo jest sprawą bardzo trudną (Hornowska i Paluchowski, 2011) i nie oznacza, że obojętne jest, w jakim języku test jest wykonywany.

77 „SLI — Specyficzne zaburzenie językowe — diagnoza, prognoza, interwencja” („SLI — Specific Language Impairment — diagnosis, prognosis, intervention”), 5–8 lipca 2012. Organizatorem konferencji był Instytut Badań Edukacyjnych (IBE). W trakcie konferencji wykłady wygłaszali światowej klasy specjaliści i specjalistki — psychologowie, językoznawcy, psycholingwiści oraz logopedzi z Europy i USA oraz Kanady. Zgromadziła ona ponad 500 uczestników z Polski i z kilkudziesięciu innych krajów, przeważali jednak polscy praktycy i praktyczki — logopedzi i pedagodzy. Więcej o tym wydarzeniu można znaleźć na stronie internetowej: <http://sli2012.ibe.edu.pl/index.php/pl/> [dostęp 17.09.2013].

78 Instytut Badań Edukacyjnych (IBE), kontynuując prace zapoczątkowane przez organizację konferencji SLI2012, planuje opracowanie szeregu narzędzi do diagnozy rozwoju językowego. Także na Uniwersytecie Warszawskim (we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim) realizowany jest projekt badawczy „Rozwój poznawczy i językowy polskich dzieci dwujęzycznych u progu edukacji szkolnej — szanse i zagrożenia” (strona internetowa projektu realizowanego w Polsce: <http://www.psychologia.pl/bi-sli-pl/>), który jest związany z europejskim programem współpracy naukowej COST IS0804 (strona projektu: <http://bi-sli.org/>) dotyczącym problemu zaburzeń językowych w kontekście wielojęzyczności i wielokulturowości. Zarówno program COST IS0804, jak i polski projekt stawiają sobie za cel opracowanie narzędzi do diagnozy zaburzeń językowych, które byłyby adekwatne dla dzieci pochodzących z różnych kręgów kulturowych i posługujących się dwoma lub więcej językami. Jednakże na efekty ich prac przyjdzie jeszcze dość długo poczekać.

79 Uwaga: nie każdy test niewerbalny jest neutralny kulturowo (to znaczy niestronniczy), na przykład podtest Porządkowanie obrazków z WISC-R. Warto go zastąpić podtestem Labirynty.

80 Testy CFT (Culture Fair Intelligence Test) służą do badania inteligencji płynnej, definiowanej jako zdolność spostrzegania, rozumienia oraz przekształcania relacji w nowych sytuacjach. Poszczególne wersje CFT różnią się trudnością zadań. Wszystkie zadania mają postać graficzną i treściowo są niezależne od języka.

Stosując testy, które wymagają biegłego posługiwania się językiem polskim (np. WAIS-R, WISC-R), należy pamiętać, że ich możliwości diagnostyczne mogą być w znacznym stopniu ograniczone. W przypadku Skali Inteligencji Wechslera — uśrednianie wyników Skali Słownej i Bezsłownej w postaci ilorazu inteligencji w Skali Pełnej, w sytuacji gdy różnice pomiędzy nimi są bardzo duże⁸¹, jest błędem. Wynik taki nie ma żadnej wartości diagnostycznej ani prognostycznej. Przekazuje on nam wręcz nieadekwatną informację na temat osoby badanej (np. sugerując niepełnosprawność intelektualną, która w tym przypadku może nie występować). Podejmowanie jakichkolwiek decyzji dotyczących edukacji dziecka w oparciu o taki wynik jest całkowicie nieuzasadnione. W takiej sytuacji wyniki w obu skalach należy rozpatrywać oddzielnie oraz tylko i wyłącznie na ich podstawie (a nie wyniku w Skali Pełnej) podejmować dalsze decyzje: (a) diagnostyczne — o ponownym badaniu za jakiś czas lub zbadaniu innymi narzędziami, (b) prognostyczne — wskazówki co do działań edukacyjnych (np. które obszary należy u dziecka intensywnie rozwijać w celu zwiększenia harmonijności rozwoju, jak indywidualizować dalszą naukę). Można również szacować poziom funkcjonowania poznawczego tylko na podstawie Skali Bezsłownej, pamiętając, że również ten pomiar, jeśli dokonywany jest w kontekście języka niedominującego, słabszego u danego dziecka, może być obarczony sporym i trudnym do oszacowania błędem.

Analizując potrzeby dziecka, należy pamiętać, że system oświaty zapewnia szereg możliwości wsparcia. W przypadku, kiedy dziecko wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole czy placówce, podstawą do jej uruchomienia jest nie tylko orzeczenie czy opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale również rozpoznanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka dokonane przez nauczycieli i specjalistów⁸² prowadzących zajęcia z dzieckiem. Każda poradnia psychologiczno-pedagogiczna powinna również posiadać w swojej ofercie różne formy pomocy bezpośredniej dla dziecka i jego rodziny⁸³.



Podsumowanie

Wiele dzieci odmiennych kulturowo i dzieci reemigrantów (np. gdy rodzice, aby zapewnić im „lepsze” funkcjonowanie w szkole kraju emigracji, mówili do nich w języku tego kraju⁸⁴) w wieku wczesnoszkolnym nie osiąga poziomu znajomości języka polskiego niezbędnego do zrozumienia treści zawartych w testach psychologicznych w stopniu porównywalnym z jednojęzycznymi dziećmi polskimi. Z tego też powodu istnieje ogromna potrzeba poszukiwania rozwiązań, które umożliwiłyby przeprowadzanie

81 Minimalne różnice pomiędzy ilorazami (bezsłownym i słownym), uzyskujące poziom istotności statystycznej przedstawione są we właściwej tabeli zawartej w podręczniku do WISC-R.

82 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., poz. 532).

83 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U., poz. 199).

84 Choć nie ma na to jednoznacznych dowodów naukowych, wiele wskazuje, że optymalne warunki uczenia się języków przez dzieci na emigracji są takie, gdy rodzice nie przestają rozmawiać z dziećmi w swoim języku. Praktyka wskazuje jednak, że rodzice często — w dobrej wierze — rezygnują ze swojego języka, co prowadzi do sytuacji, w której dzieci nie rozwijają wystarczającej kompetencji w tym języku.

diagnozy w kontekście lub z użyciem języka dominującego. Ponieważ w wielu przypadkach możliwości zrealizowania tego postulatu są skrajnie ograniczone lub wręcz zerowe, można pośilkować się wzbogacaniem baterii testów, służących diagnozie funkcjonowania poznawczego dzieci i młodzieży, o testy niewerbalne i testy neutralne kulturowo⁸⁵. Uprawnione będzie wówczas odwoływanie się do norm dla polskich dzieci, ponieważ interesuje nas odpowiedź na pytanie, jak dzieci, dla których język polski nie jest językiem pierwszym, będą sobie radziły w polskiej szkole (a nie na przykład romskiej, wietnamskiej czy czeczeńskiej). Pojawia się również sugestia, aby wzbogacać pulę danych z testu wywiadem na temat doświadczeń edukacyjnych dziecka za granicą. Zastosowanie różnorodnych metod gwarantuje bardziej trafną i rzetelną diagnozę, uwzględniającą specyficzne potrzeby dzieci wielokulturowych i dwujęzycznych. Uzyskane wyniki dzięki temu będą w większym stopniu niezależne od poziomu kompetencji językowych. Jednocześnie niskie wyniki w testach werbalnych/wrażliwych kulturowo mogą być wskaznikiem, że dzieciom tym należy poświęcić szczególnie dużo czasu i uwagi podczas procesu diagnostycznego. Należy także zapewnić im wsparcie językowe w języku używanym, na przykład w szkole czy placówce, do której uczęszczają⁸⁶, aby zminimalizować ewentualne koszty związane z niedostosowaniem do poziomu językowego rówieśników polskojęzycznych. Innymi słowy, należy rozwijać kompetencje językowe oraz znajomość języka polskiego. Nauka ta powinna uwzględniać stwierdzone podczas badania deficyty poznawcze i być odpowiednio dostosowana tak, aby dziecko mogło na miarę swoich możliwości uczyć się języka polskiego, jak i innych przedmiotów w szkole. Jest to szczególnie ważne, jeżeli dziecko kontynuuje swoją naukę w polskiej szkole (niezależnie od tego, czy jest to szkoła specjalna czy masowa). Najlepszym sposobem na wspieranie uczenia się przez dziecko języka polskiego są nie tyle lekcje, co dostarczenie dziecku bogatego naturalnego środowiska językowego. W tym sensie zabawa z innymi dziećmi w świetlicy może być lepsza niż lekcja. Dlatego warto pracować z rodzicami/opiekunami w kierunku zachęcania ich do stwarzania dziecku takich możliwości (np. poprzez posyłanie dzieci do świetlicy, włączania ich w aktywności całej klasy). Warto również zapewnić rodziców, iż proces ten odbywa się bez strat dla języka drugiego (tzn. innego niż polski).

W określeniu zaplecza językowego pomocny może być wywiad z rodzicami/opiekunami dziecka. W szczególności warto zapytać⁸⁷:

85 Nie tyle chodzi tu o stosowanie tylko testów niewymagających posługiwania się językiem — ale jednocześnie testów służących do pomiaru inteligencji płynnej (a więc w mniejszym stopniu zależnych od nabytej wiedzy).

86 Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. Nr 57, poz. 361), jeśli dziecko podlegające obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki nie zna języka polskiego albo zna go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę ma obowiązek zorganizować w szkole dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Ponadto, jeśli nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu nauczania stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu.

87 Przykład takiego wywiadu znajduje się w poradniku pt. *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów* (Wasilewska-Łaszczuk i Zasuńska, 2011, s. 36–40). Materiał dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.caerdydd-warsaw.eu/images/stories/publikacje/pakiet-dobre-praktyki.pdf> [dostęp 17.09.2013].

- » o język rodzimy dziecka oraz kompetencje w posługiwaniu się nim w mowie, piśmie oraz umiejętność czytania;
- » o język polski oraz kompetencje posługiwania się nim w rozumieniu wypowiedzi, w mowie, piśmie oraz umiejętności czytania;
- » o znajomość innych języków;
- » w jakim języku mówi się w domu;
- » czy ktoś z domowników lub ważnych dla dziecka osób posługuje się innym językiem;
- » jeśli dziecko rozumie i/lub mówi w języku polskim, gdzie słyszy ten język i gdzie się nim posługuje;
- » w którym momencie dziecko zaczęło uczyć się języka polskiego;
- » jak przebiegał wczesny rozwój mowy u dziecka;
- » jak przebiega nauka języków w edukacji szkolnej.



2.4.1. Literatura polecana:

Haman, E., Fronczyk, K. i Łuniewska, M. (2012). *Obrazkowy Test Słownikowy — Rozumienie (OTSR). Podręcznik*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

Haman, E., Fronczyk, K. i Mięgisz, A. (2010). Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym — nowe narzędzie testowe, *Psychologia Rozwojowa*, 15(1), 21–47.

Krasowicz-Kupis, G. (2012). *SLI i inne zaburzenia językowe. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: GWP. R. 2: Charakterystyka prawidłowego rozwoju językowego, R. 3: Neurobiologiczne podłoże mowy i języka, R. 4: Rozwojowe zaburzenia językowe na tle innych zaburzeń mowy i języka.

Krasowicz-Kupis, G. i Wiejak K. (2006). *Skala inteligencji Wechslera dla dzieci (WISC-R) w praktyce psychologicznej*. Warszawa: PWN.

Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Kurcz, I. (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: GWP.

Leonard, L. B. (2006). *SLI — Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Gdańsk: GWP.

Maryniak, A. (2011). Specyficzne zaburzenia rozwoju językowego — diagnoza, różnicowanie, opis. W: T. Gałkowski i M. Radziszewska-Konopka (red.), *Wspomaganie Rozwoju Małego Dziecka z Wadą Słuchu* (s. 157–166). Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.

Pearson, B. (w druku). *Jak wychować dwujęzyczne dziecko. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*. Tłumaczenie i adaptacja: K. Chlipalski i Z. Wodniecka-Chlipalska. Poznań: Media Rodzina.

Snow, C. E. (2005). Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego. W: G. J. Berko i B. R. Nan (red.), *Psycholingwistyka* (s. 477–507). Sopot: GWP.

Wodniecka-Chlipalska, Z. (2011). Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością. W: I. Kurcz i H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań* (s. 253–284). Warszawa: Academica.

2.5. Sytuacja zmiany kultury⁸⁸

Szczególną uwagę należy poświęcić grupie dzieci, które mogą trafiać do poradni z powodu trudności edukacyjnych związanych ze zmianą przez rodzinę miejsca zamieszkania. W tej grupie znajdują się między innymi: (a) dzieci cudzoziemskie z rodzin migrantów przymusowych (uchodźców), (b) dzieci z rodzin migrantów dobrowolnych, którzy przybyli do Polski, (c) dzieci polskie, które powróciły (lub niekiedy przybyły po raz pierwszy) do Polski wraz z rodzicami po krótszym lub dłuższym pobycie emigracyjnym. Pierwsza i druga grupa (dzieci cudzoziemskie) może przeżywać trudności adaptacyjne określane mianem „szoku kulturowego”⁸⁹, trzecia zaś — trudności opisywane jako „szok kulturowy powrotny” (Zakrzewska, 2010).

Pojęcie „szok kulturowy” (Chutnik, 2007) występuje w literaturze zamiennie z takimi pojęciami jak „stres akulturacyjny” czy „szok związany z językiem” (Mumford, 1998). Mimo że bywają one krytykowane (Kwiatkowska i Grzymała-Moszczyńska, 2008) za eksponowanie urazowego i potencjalnie patologicznego charakteru, odnoszą się do reakcji związanych ze znalezieniem się w obcym otoczeniu kulturowym. Dla większości osób sytuacja tego typu może być źródłem stresu⁹⁰. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się różne aspekty prawdopodobnych reakcji na kontakt z nową kulturą (Mumford, 1998). W odniesieniu do dzieci i młodzieży szczególnie warto zwrócić uwagę, między innymi, na sześć elementów stanowiących definicję „szoku kulturowego”⁹¹:

- » napięcie psychiczne wywołane wysiłkiem związanym z adaptacją psychologiczną do nowego kraju i kultury,
- » poczucie utraty w odniesieniu do przyjaciół lub niektórych członków i członkiń

88 W tym miejscu można polecić portal internetowy poświęcony kwestii powrotów do Polski: <http://zielonalinia.gov.pl/> oraz materiał związany z kwestią pomocy w polskiej szkole dzieciom powracającym z rodzinami z czasowej emigracji, który można znaleźć na pod adresem internetowym: <http://zielonalinia.gov.pl/Jak-pomoc-w-polskiej-szkole-dzieciom-powracajacym-z-rodzinami-z-czasowej-emigracji-12335> [dostęp 17.09.2013].

89 Termin ten po raz pierwszy został użyty przez Kalervo Oberg’a w artykule z 1960 roku, dotyczącym obserwacji przeżyć pracowników amerykańskich w Brazylii, którzy po zmianie kraju zamieszkania odczuwali silne i długotrwałe problemy w przystosowaniu się do nowych warunków (zob. Mumford, 1998).

90 Stres czasami traktowany jest wręcz w sposób zbliżony do choroby, na którą zapada się w wyniku „kontakty z inną kulturą” (zob. Ward, Bochner i Furnham, 2001).

91 Tak zwana sześciopunktowa definicja „szoku kulturowego” zaproponowana została przez Tafta (zob. Mumford, 1998).

rodziny pozostawionych w kraju pochodzenia lub kraju emigracji, poczucie tęsknoty za szczególnie bliskimi miejscami,

- » poczucie odrzucenia w nowej kulturze przez środowisko rówieśnicze lub sąsiedzkie,
- » niepewność co do właściwych sposobów zachowania,
- » zachwiane poczucie własnej tożsamości,
- » zdziwienie, lęk, bezsilność, a nawet niesmak i oburzenie towarzyszące uświadomieniu sobie różnic między nową kulturą a kulturą własną.

W literaturze „szok kulturowy” zazwyczaj jest opisywany jako zjawisko przebiegające w postaci kilku faz (Oberg, 1960; Pedersen, 1995). Fazy te zostały przedstawione schematycznie na rycinie 4 (s. 74). Pierwsza faza — „miesiąca miodowego” — występuje zwykle w pierwszym okresie pobytu w nowym kraju, gdy różnice kulturowe postrzegane są jako pozytywne i wywołują zainteresowanie oraz ekscytację. Nie wystąpi ona jednak u dzieci uchodźców, gdy przybycie do nowego kraju jest efektem ucieczki przed zagrożeniem zdrowia i życia w kraju rodzinnym (niekiedy jest poprzedzone przeżyciem traumy wynikającej ze znajdowania się w strefie walk). W drugiej fazie następuje dezorientacja, poczucie nieadekwatności własnego sposobu funkcjonowania w nowym otoczeniu. Wywołuje to obniżony nastrój (może przybrać formę depresji) i dążenie do izolowania się. Obserwowana jest również utrata pozytywnej samooceny. W trzeciej fazie — reintegracji — następuje odrzucenie nowej kultury. Jest ona postrzegana nie tylko jako odmienna, ale również jako „zła”. U imigranta/imigrantki dominują wówczas frustracja oraz emocje, takie jak gniew i nienawiść do nowego miejsca i ludzi. Samoocena zmienia się na pozytywną, gdyż вина za niepowodzenie w nowym środowisku zostaje przerzucona na to środowisko. Czwarta faza — autonomii — jest związana z pojawieniem się tolerancji wobec odmienności nowej kultury. Jednostka stopniowo odzyskuje poczucie kontroli nad swoim funkcjonowaniem w nowym środowisku. Faza piąta — niezależności — charakteryzuje się odzyskaniem możliwości kompetentnego funkcjonowania, wyboru sposobów zachowania z jednej lub drugiej kultury, sprawnego posługiwania się nowym językiem. W zależności od tego, na jakim etapie opisanego procesu znajduje się dziecko trafiające do poradni, może ono prezentować nie tylko trudności poznawcze, ale również trudności emocjonalne (np. w radzeniu sobie z rozwiązywaniem testów i kwestionariuszy). Dlatego tak ważne jest, aby w diagnozie i interpretacji osiągniętych przez dziecko wyników uwzględniać fakt, że może ono przechodzić przez którąś z bardzo trudnych i bolesnych faz reakcji na nową kulturę.

Warto w tym miejscu zwrócić również uwagę na to, że fazy szoku kulturowego nie występują zawsze w tej samej kolejności ani nie są wypełnione tą samą treścią. W wypadku dzieci uchodźców znalezienie się w nowym kraju nie wywołuje reakcji typowych dla „miesiąca miodowego” (ciekawości i fascynacji nowością). Dzieci te są najczęściej bardzo strauumatyzowane doświadczeniami, które były ich udziałem przed opuszczeniem kraju ojczystego (wojna, czystki etniczne), jak również wydarzeniami w trakcie ucieczki (długotrwała niekiedy bezdomność, wielokrotne ocieranie się o śmierć lub bycie świadkiem śmierci innych osób). W wypadku niektórych dzieci występuje też rozłąka

z rodzicami i przebywanie pod opieką krewnych czy też innych niespokrewnionych z dzieckiem osób. Pamiętajmy o tym, że dziecko może trafić do szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznej po okresie pobytu w polskim areszcie deportacyjnym, do którego zostało skierowane wraz z rodzicami w chwili przekraczania granicy Polski bez ważnych dokumentów tożsamości. Doświadczenie to również może znaleźć odzwierciedlenie w niepokojących szkołę zachowaniach dziecka, takich jak zamknięcie w sobie, nieufność, niechęć do odpowiadania na pytania dotyczące jego sytuacji rodzinnej.

Im bardziej kultura, z której pochodzi dziecko, różni się od kultury polskiej pod względem systemu wartości, relacji międzyludzkich czy sposobu funkcjonowania szkoły, tym trudniejsze będzie dla tego dziecka dostosowanie się do polskiego środowiska kulturowego i szkolnego. Jednak należy pamiętać o tym, że nawet pozornie niewielkie różnice kulturowe pomiędzy krajami mogą wywołać u dziecka duży stres związany ze zmianą środowiska.

Inny rodzaj stresu dotyczy przeżycia niedopasowania kulturowego. Zazwyczaj doświadczane jest ono przez osoby powracające do swojego kraju po dłuższym pobycie za granicą. Określa się go mianem „szoku kulturowego powrotnego”. Towarzyszy on bardzo często dzieciom powracającym wraz z rodzicami z czasowego wyjazdu emigracyjnego, które odbyły część nauki szkolnej za granicą, a jego fazy są analogiczne do tych doświadczanych podczas kontaktu z nową kulturą (zob. Rys. 4).

Rys. 4. Wykres przebiegu wyjazdowego i powrotnego szoku kulturowego. Opracowanie własne na podstawie Gullahorn i Gullahorn (1963)



Przed podjęciem próby właściwej diagnozy przyczyn występujących trudności u osób powracających w odnalezieniu się w Polsce, warto uświadomić sobie zarówno kontekst ich doświadczeń migracyjnych, jak i charakter doświadczeń towarzyszących powrotowi. Po

pierwsze, ważne jest poznanie przyczyn powrotu rodziny do Polski. Powody tych decyzji są bowiem bardzo rozmaite i tworzą odmienny kontekst interpretacji sytuacji powrotu dziecka. Wśród różnych przyczyn powrotów rodzin możemy wymienić między innymi te, które wynikają z wcześniej zaplanowanych działań (np. koniec pobytu na kontrakcie służbowym, zebranie wystarczających środków na zrealizowanie zaplanowanej wcześniej w Polsce inwestycji). Innym rodzajem przyczyn powrotów jest na przykład utrata zatrudnienia. Wśród przyczyn powrotu występują również ważne i najczęściej negatywne wydarzenia, takie jak choroba kogoś z członków rodziny w Polsce, rozwód rodziców i/lub wejście jednego z nich w nowy związek (niekiedy z osobą mieszkającą za granicą). Każdy z tych scenariuszy powrotu niesie ze sobą inne konsekwencje, zarówno dla spostrzegania przez dziecko powodu, dla którego znalazło się znowu w Polsce, jak i dla jego przygotowania się do tego wydarzenia. Powrót zaplanowany wcześniej jest mniejszym zaskoczeniem i dzięki temu dziecko bywa lepiej przygotowane do tego wydarzenia. Jak sugerują wyniki badań (MacDonald i Arthur, 2003), trafne oczekiwania osób badanych odnośnie sytuacji, w jakiej znajdują się po powrocie z emigracji, wiązały się z lepszą adaptacją w nowym środowisku, w stosunku do sytuacji, gdy osoby nie doceniały problemów, które mogły napotkać po powrocie. Powrót, który jest organizowany bardzo pośpiesznie, pod wpływem utraty zatrudnienia przez rodziców, rozpadu ich małżeństwa lub też choroby kogoś z członków rodziny w Polsce, w sposób istotny wpływa na poczucie bezpieczeństwa dziecka. W bardzo krótkim czasie następuje konieczność zerwania przez niego dotychczasowych relacji i podjęcie wysiłku ponownej akulturacji, tym razem w Polsce. Ważną rolę odgrywają zasoby finansowe, z którymi rodzina powraca. Niekiedy jest to powrót ze znacznymi środkami finansowymi, ale czasami rodzina musi korzystać z zasiłków opieki społecznej, a dziecko z dotowanych posiłków w szkole, co bywa dodatkową niedogodnością.

Dziecko wracające z emigracji często ma za sobą doświadczenie dwukrotnego wykorzenienia. Pierwsze wiąże się z wyjazdem z rodzicami z Polski, któremu towarzyszy pozostawienie szkoły, członków bliższej i dalszej rodziny, grupy przyjacielskiej. Drugie ma miejsce przy okazji powrotu, któremu towarzyszy ponownie pozostawienie, tym razem w kraju emigracji, swojego środowiska szkolnego i grupy przyjacielsko-rówieśniczej. W zależności od wieku dziecka długość pobytu za granicą może stanowić mniejszą lub większą część jego życia. Dla 12-lątka trzyletni pobyt za granicą to 25% jego życia, a więc proporcjonalnie okres tak długi jak 10 lat pobytu poza Polską dla 40-lątka. Ważny jest również okres życia, w którym dochodzi do wykorzenienia dziecka. Wyjazd za granicę może być łatwiejszy dla dziecka młodszego (w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) niż dla dziecka pod koniec późnego dzieciństwa lub w wieku adolescencji. Różnica ta wynika z zachodzących zmian w obszarze relacji społecznych. W okresie późnego dzieciństwa ważnym, obok relacji z rodzicami, źródłem wsparcia stają się dalsi członkowie rodziny i przyjaciele. W okresie dorastania to właśnie rówieśnicy postrzegani są jako najważniejsze źródło wsparcia społecznego (Levitt i in., 2005). Dla dzieci młodszych rodzice stanowią najważniejszą grupę wsparcia, a relacje z rówieśnikami (czy pojawiające się pierwsze przyjaźnie) nie są zbyt częste i trwałe. Dopiero w okresie późnego dzieciństwa przyjaźnie stają się trwalsze, a w okresie dorastania nabierają charakterystyk związku intymnego, co przejawia się m.in. dzieleniem się osobistymi uczuciami oraz myślami (Youniss, 1980). W tym okresie pojawiają się również pierwsze poważniejsze związki. Wyjazd do innego kraju dla dziecka w wieku szkolnym, w okresie dorastania, oznacza zerwanie więzi z osobami ważnymi dla

rozwoju młodego człowieka, stanowiącymi jego grupę wsparcia oraz zapewniającymi mu poczucie bezpieczeństwa⁹². Przeprowadzka wiąże się z umieszczeniem młodego człowieka wśród rówieśników, którzy posiadają już ustalone relacje interpersonalne, a nawiązanie nowych głębokich więzi może być zadaniem bardzo trudnym. Dodatkową barierą może być nieznamość języka oraz reguł społeczno-kulturowego funkcjonowania.

Z badań prowadzonych wśród polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii i Irlandii wynika (Grzymała-Moszczyńska, Hay i Krotofil, 2011), że dzieci z tej grupy w przeważającej mierze uczęszczają do brytyjskich szkół katolickich. Oznacza to — z uwagi na system naboru do tych szkół — że otrzymały one skierowanie do takiej szkoły od polskiego lub brytyjskiego proboszcza lokalnej parafii. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest najczęściej to, że dzieci te, oprócz codziennego uczęszczania do szkoły brytyjskiej z angielskim językiem nauczania, często korzystają z dodatkowych zajęć lekcyjnych w tzw. szkołach polskich, prowadzonych przez polskich nauczycieli i nauczycielki, którzy zwykle są wolontariuszami mieszkających na danym terenie. Zajęcia te odbywają się zazwyczaj w soboty w pomieszczeniach należących do danej parafii lub wynajmowanych od lokalnych szkół brytyjskich. Możliwość uczestnictwa w takich zajęciach ograniczona jest jednak do sytuacji, gdy rodziny mieszkają w miejscowościach o wystarczająco dużej liczbie osób pochodzenia polskiego. Tam, gdzie Polki i Polacy są nieliczni, szkoły tego typu nie są organizowane. Program zajęć szkolnych obejmuje przede wszystkim język polski, historię i religię. Znacznie rzadziej w programie występują inne przedmioty. Kadra nauczycielska w tych szkołach często ulega wymianie w związku z wyjazdami nauczycieli prowadzących zajęcia. Jako że nauczyciele i nauczycielki w szkołach polonijnych mają zwykle do dyspozycji tylko kilka godzin zajęć, nie są w stanie zrealizować w pełni programu szkoły polskiej. Zajęcia w polskiej szkole dla wielu dzieci są również jedyną okazją spotkania rówieśników, z którymi mogą rozmawiać po polsku. Nauczycielki i nauczyciele polscy w tych szkołach zwracają jednak uwagę, że część dzieci, nawet jeśli w trakcie zajęć lekcyjnych rozmawia po polsku, to w trakcie przerw często rozmawia między sobą po angielsku. Wynika to z przewagi kontaktów rówieśniczych w tym języku w pozostałe dni tygodnia.

Inna płaszczyzna polskojęzycznych kontaktów, jaką tworzą parafie, to angażowanie dzieci do udziału w opowie artystycznej świąt kościelnych (ćwiczenia chóru towarzyszącego mszom niedzielным, szopka bożonarodzeniowa, śpiewanie kolęd), przygotowanie do uroczystości pierwszej komunii lub bierzmowania. Aktywności te odbywają się wyłącznie w języku polskim. Tymczasem język polski w sytuacji szkolnej jest zazwyczaj używany przez kilka godzin tygodniowo. Nauczyciele i nauczycielki wskazują na to, że dzieci mają ogromne trudności z pisanem w języku polskim, gdyż oprócz zajęć w polskiej szkole nie mają one okazji, aby tę umiejętność ćwiczyć. Brak lub ograniczony kontakt z polskim językiem pisanym przyczynia się także do gorszej znajomości języka polskiego w ogóle. Miejsce, gdzie dziecko codziennie może mieć kontakt z językiem polskim, jest dom. Wyniki badań (Grzymała-Moszczyńska, Hay i Krotofil, 2011) sugerują jednak, że w wielu wypadkach stwarza on tylko potencjalną możliwość posługiwania się językiem polskim, która często nie może być jednak realizowana ze względu na wielogodzinną

92 Chodzi tu przede wszystkim o grupę rówieśniczą, przyjaciół, sympatie.

pracę rodziców. Wówczas dziecko po powrocie ze szkoły jest do późnego wieczoru pozostawione samemu sobie. Ponadto nie można zapominać o sytuacji, gdy w niektórych rodzinach emigrantów rodzice posługują się dialektem regionalnym, co powoduje, że dziecko oprócz zajęć w szkole polskiej, nie ma okazji słyszeć lub mówić standardową⁹³ polszczyzną, używaną w sytuacjach szkolnych — do sformalizowanej nauki.

W miarę upływu czasu na emigracji kompetencje językowe dziecka w języku kraju pochodzenia mogą nie rozwijać się w podobnym stopniu, jak dzieje się to u dzieci jednojęzycznych lub wręcz mogą stawać się coraz niższe (w skrajnych przypadkach można mówić o utracie/traceniu języka kraju pochodzenia⁹⁴). Dzieje się tak przede wszystkim w zakresie języka pisanego, ale może następować również ograniczenie sprawności w posługiwaniu się językiem mówionym.

Tak więc w momencie powrotu do szkoły w Polsce dzieci te mogą napotykać szereg barier we włączeniu się w pracę klasy⁹⁵. Dodatkowo problem ten będą pogłębiały różnice między polską a zagraniczną szkołą w zakresie kultury organizacji szkół (np. sposób prowadzenia zajęć, reguły nawiązywania kontaktu z nauczycielem/nauczycielką, traktowanie uczniów przez nauczycieli) oraz realizowanego programu w zakresie poszczególnych przedmiotów. Trzeba też pamiętać, że wielu przedmiotów dziecko nigdy nie miało okazji uczyć się w języku polskim. Problemem jest więc nie tylko brak znajomości określonej partii materiału, ale również nieznanostwo polskiej terminologii (np. z zakresu chemii, fizyki czy biologii). W prawidłowej ocenie sytuacji dziecka ważne jest więc porównanie zakresu materiału szkolnego, który dziecko poznało w szkole za granicą i ocena umiejętności operowania tym materiałem w języku polskim.

Sytuacja powrotu dziecka do szkoły w Polsce sugeruje konieczność angażowania się psychologów w działania mające na celu informowanie nauczycielek i nauczycieli oraz rodziców (opiekunów) o obszarach trudności i ich prawdopodobnych przyczynach. Rodzice, z uwagi na własne problemy, nie zawsze są gotowi poświęcać na pracę z dzieckiem odpowiednią ilość czasu. Aby można było mówić o skutecznej integracji dziecka z nowym otoczeniem, niezbędna jest współpraca rodziców/opiekunów lub rodziny ucznia/uczenicy zarówno z psychologami, jak i nauczycielkami i nauczycielami. Kontakt rodziców ze szkołą daje uczniowi/uczenicy poczucie bezpieczeństwa w tym trudnym dla niego okresie.

93 Standardowa polszczyzna jest powszechnie stosowana w szkole przez nauczycieli i nauczycielki, w odróżnieniu od „poprawnej polszczyzny”, która może sugerować, że dialekt regionalny jest niepoprawną polszczyzną, stanowiąc tym samym przejaw swego rodzaju ukrytego uprzedzenia kulturowego.

94 Osoby zainteresowane tym zjawiskiem odsyłamy na stronę internetową projektu „Language Attrition Research Archive”: <http://www.lara.ox.ac.uk/index.html> [dostęp 17.09.2013].

95 Warto w tym miejscu wspomnieć o projekcie pt. „Caerdydd — Warsaw Integracja Projekt”, który dotyczył integracji dzieci cudzoziemskich w szkołach. Wypracowane w trakcie realizacji projektu materiały (np. pakiet powitalny skierowany do nowo przybyłych uczniów cudzoziemskich i ich rodziców, który ułatwia integrację dzieci i rodziców z nowym środowiskiem szkolnym, pakiet szkoleniowy dla nauczycieli pracujących w wielokulturowej klasie) są dostępne na stronach internetowych: <http://www.comenius.org.pl/wiu-niezbednik/materialy-do-wykorzystania>; http://www.caerdydd-warsaw.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=7&lang=pl [dostęp 17.09.2013]. Pakiet powitalny dla rodziców i ich dzieci w szkole podstawowej lub gimnazjum został przetłumaczony na pięć języków narodowych cudzoziemców: angielski, czeski, rosyjski, ukraiński oraz wietnamski. Szczegółowy opis materiałów znaleźć można również w załączniku nr 5.

Rozwiązaniem, które bywa praktykowane przez niektóre szkoły, jest umieszczanie powracającego dziecka w niższej klasie, po to, aby mogło nadrobić braki programowe. Taka sytuacja nie zawsze jest korzystna dla ucznia/uczenicy. Nadrobienie braków programowych może zachodzić kosztem rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka, które borykając się z trudnościami ponownej adaptacji do nowej kultury, może mieć dodatkowo trudności w nawiązaniu interakcji z młodszymi od siebie kolegami i koleżankami z klasy. Umieszczenie dziecka w niższej klasie, niż na to wskazuje jego wiek, w szczególności akcentuje jego odmiennność od dzieci polskich, a więc prowadzi do podwyższenia i tak już wysokiej i trudnej do pokonania bariery adaptacyjnej, przy jednoczesnym obniżeniu motywacji do uczęszczania do szkoły. Ponadto nie jest to działanie trafne bez rozpoznania zasobu wiedzy ucznia/uczenicy. Brak znajomości czy niewystarczająca znajomość języka polskiego nie jest tożsama z nieznaną treścią przedmiotowych. Umieszczenie dziecka w niższej klasie, w której jest omawiany już znany mu materiał, dodatkowo nudzi i zniechęca. Dużo trafniejszym rozwiązaniem jest zapewnienie pomocy w opanowaniu treści przedmiotowych poprzez zajęcia dodatkowe, przygotowywane wspólnie przez nauczyciela/nauczycielkę danego przedmiotu i specjalistę/specjalistkę od nauczania języka polskiego jako obcego⁹⁶. W badaniach z udziałem dzieci romskich, w jednej z krakowskich szkół spotkaliśmy chłopca, który po kilkuletnim pobycie za granicą wrócił wraz z rodziną do Polski i zamiast w klasie VI został umieszczony w klasie IV. Rozmawiając z jego nauczycielką, dowiedzieliśmy się, że chłopiec nie ma trudności w opanowaniu materiału np. z matematyki, ale wymaga motywowania do rozwiązywania zadań i koncentracji na lekcji. Inaczej wygląda sprawa z nauką języka polskiego, gdzie wyzwania mogą być spowodowane nie tyle trudnościami w opanowaniu materiału, co specyfiką funkcjonowania dziecka wielojęzycznego.

Niepowodzenia szkolne często współwystępują z konfliktami z grupą rówieśniczą. Dzieci powracające z emigracji bywają z jednej strony obiektem zazdrości (zarówno ze strony uczennic i uczniów, jak i niektórych nauczycielek i nauczycieli), a z drugiej strony, stać się mogą obiektem negatywnego nastawienia. Osoba pełniąca funkcję psychologa lub pedagoga szkolnego powinna mieć możliwość przygotowania klasy na pojawienie się dziecka — reemigranta. Warto pamiętać o wpływie kontekstu społecznego (np. norm panujących w społeczeństwie większościowym, zespole klasowym⁹⁷, środowisku szkolnym) na powodzenie adaptacji oraz integracji uczniów odmiennych kulturowo. Kluczowa w tym wypadku wydaje się być systematyczna praca pedagogiczna nad otwartością emocjonalno-poznaw-

96 Zgodnie z przepisami art.94 ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 2004, nr 256, poz. 2572, z późn. zm.; załącznik nr 3), dziecko podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, nieznające języka polskiego lub znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, ma prawo do bezpłatnych dodatkowych zajęć z języka polskiego, zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania oraz pomocy osoby władającej językiem kraju pochodzenia, zatrudnionej w szkole w charakterze pomocy nauczyciela, przez okres 12 miesięcy.

97 Badania nad stosunkiem dzieci w wieku wczesnoszkolnym do obcości kulturowej prowadzone przez Chromiec (2004, s. 147–150), sugerują, że około 15 proc. każdego zespołu klasowego stanowią mogą dzieci — głównie chłopcy — o ekstremalnie niechętnym stosunku do wszelkich przejawów odmienności kulturowej, unikające kontaktu, zainteresowania i zaangażowania, czasem agresywne w relacjach z innymi. Warto zwrócić uwagę na tę grupę dzieci, spróbować ją zdefiniować, wyodrębnić po to, by zaproponować program wsparcia rozwoju osobowości ku otwartości emocjonalno-poznawczej (zob. literatura zalecana). Wydaje się bowiem prawdopodobne, że na etapie wczesnego rozwoju można skutecznie wspierać te dzieci, z pożytkiem dla środowiska społecznego i dla nich samych.

czą grup większościowych. Jako stymulator warto polecić programy edukacyjne konstruowane z elementów różnych kultur (Grudzińska i Kubin, 2010), wykorzystywanie technik modyfikowania stereotypów i uprzedzeń (Weigl, 1999), zachowanie otwartości instytucjonalnej, metodycznej i tematycznej (Chromiec, 2004, s. 80–82). Przykładem takiego programu jest projekt pt. „Ocalić od zapomnienia. Warsztaty dla uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych” (realizowany dzięki dotacji Ministra Administracji i Cyfryzacji w ramach Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce). Celem projektu jest upowszechnienie wiedzy o Romach ze szczególnym uwzględnieniem okresu II wojny światowej, a także o zagrożeniach, płynących z braku tolerancji, postaw ksenofobicznych i rasistowskich oraz dostarczenie narzędzi i rozwiązań, jakie mogą być użyte, aby przeciwstawiać się i zwalczać tego typu postawy i zachowania. W głównej mierze celem projektu jest zwrócenie uwagi młodzieży na zagrożenia będące wynikiem niezrozumienia, braku wiedzy, nietolerancji oraz nienawiści poprzez przywoływanie doświadczeń narodów z okresu II wojny światowej⁹⁸.

Pożądane jest również informowanie nauczycielek i nauczycieli o prawdopodobnych obszarach trudności uczennicy lub ucznia, aby uniknąć niepotrzebnych i krzywdzących komentarzy (np. „nic dziwnego, że masz kłopoty, my się tutaj uczyliśmy, a ty się bawiłeś nie wiadomo gdzie”). Przygotowanie klasy szkolnej na przyjęcie nowej osoby to również dostarczenie możliwości przeżycia przez uczennice lub uczniów sytuacji, w której zmuszeni są uczyć się przedmiotów szkolnych w mało znanym języku i otoczeniu szkolnym. Przeprowadzenie zajęć z elementami gier symulacyjnych, umożliwiających uczennicom i uczniom wczucie się w sytuację nowej koleżanki/kolegi może okazać się bardzo pomocne. Przykłady gier tego typu znaleźć można w podręczniku pod redakcją Marzeny Lipińskiej pt. „Warsztaty kompetencji międzykulturowych — podręcznik dla trenerów”⁹⁹.

Równie ważne jest uświadomienie nauczycielkom i nauczycielom, że osoby powracające do Polski mogą zachowywać się w sposób odbiegający od polskiego wzorca „grzecznego” ucznia lub uczennicy. Przejawiać się to może nie tylko w bardziej swobodnym i głośnym zachowaniu na lekcjach, ale też niekiedy niewłaściwym, z polskiego punktu widzenia, sposobem zwracania się do nauczycieli i nauczycielek (np. po imieniu). Wynikać to może z odmiennych reguł obyczajowych panujących w szkole za granicą. Pomocne w takiej sytuacji może być wypracowanie przez klasę wspólnie z nauczycielką lub nauczycielem „kontraktu”¹⁰⁰, w którym zostaną opisane zasady panujące w danej szkole lub klasie.

Trudności na płaszczyźnie szkolnej stanowią tylko część problemów uczennic i uczniów reemigrantów. Bardzo trudne jest odbudowanie bliskich relacji w środowisku

98 Za projekt odpowiedzialne są: Stowarzyszenie Romów w Polsce oraz Fundacja Dialog-Pheniben (kontakt: Joanna Talewicz-Kwiatkowska: joanna@romowie.net).

99 Podręcznik jest dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.uchodzycydoszkoły.pl/files/warsztaty_kompetencji_miedzykulturowych-podrecznik_dla_trenerow.pdf [dostęp 17.09.2013].

100 Kontrakt taki klasa powinna spisywać niezależnie od tego, czy pojawia się w niej nowy uczeń/uczennica. Psycholog mógłby służyć nauczycielom wsparciem w zakresie zawiązania tego typu kontraktu.

rodzinno-przyjacielskim. W momencie wyjazdu dziecko często traci regularny i bezpośredni kontakt zarówno z dziadkami, jak i z innymi członkami i członkiniami rodziny, niekiedy bardzo bliskimi. W momencie powrotu relacje te nie zawsze wznawiane są harmonijnie. Zmiana towarzyszy zarówno osobom bliskim dziecku, jak również samemu dziecku, które jest już inne, posiada doświadczenie odmiennego środowiska kulturowego. Ze strony rodziny pojawia się często chęć traktowania dziecka tak jak przed wyjazdem, podczas gdy ono czuje się już dużo bardziej dorosłe. Ważnym elementem jest uświadomienie zarówno otoczeniu dziecka, jak i samemu dziecku, że pomimo stałego kontaktu z mieszkającą w Polsce rodziną (często przez e-mail czy Skype'a): (a) wiele wydarzeń ważnych dla dziecka jest całkowicie niejasnych lub nieistotnych dla jego rodziny, (b) wiele rzeczy ważnych dla rówieśników w Polsce może być zupełnie niezrozumiałych dla powracającego dziecka, (c) zarówno dziecko, jak i jego otoczenie społeczne i rodzinne, do którego wróciło, potrzebują czasu, aby te różnice zmniejszyć.



Podsumowanie

Dobierając narzędzie diagnozy oraz planując przebieg procesu diagnostycznego, należy wziąć pod uwagę charakterystyki osoby biorącej udział w badaniu. Oprócz podstawowych danych demograficznych niezwykle ważne dla każdego etapu procesu diagnozy są informacje o zapleczu kulturowym oraz językowym badanego dziecka. Źródłem informacji o dziecku mogą być jego rodzice, nauczyciele, warto również rozszerzyć je o dane z obserwacji lub zastosować odpowiednie kwestionariusze. W diagnozie dziecka wielokulturowego i wielojęzycznego szczególnie warto zwrócić uwagę na elementy wyszczególnione na rysunku 5.

Rys. 5. Obszary ważne dla diagnozy dziecka wielokulturowego i wielojęzycznego

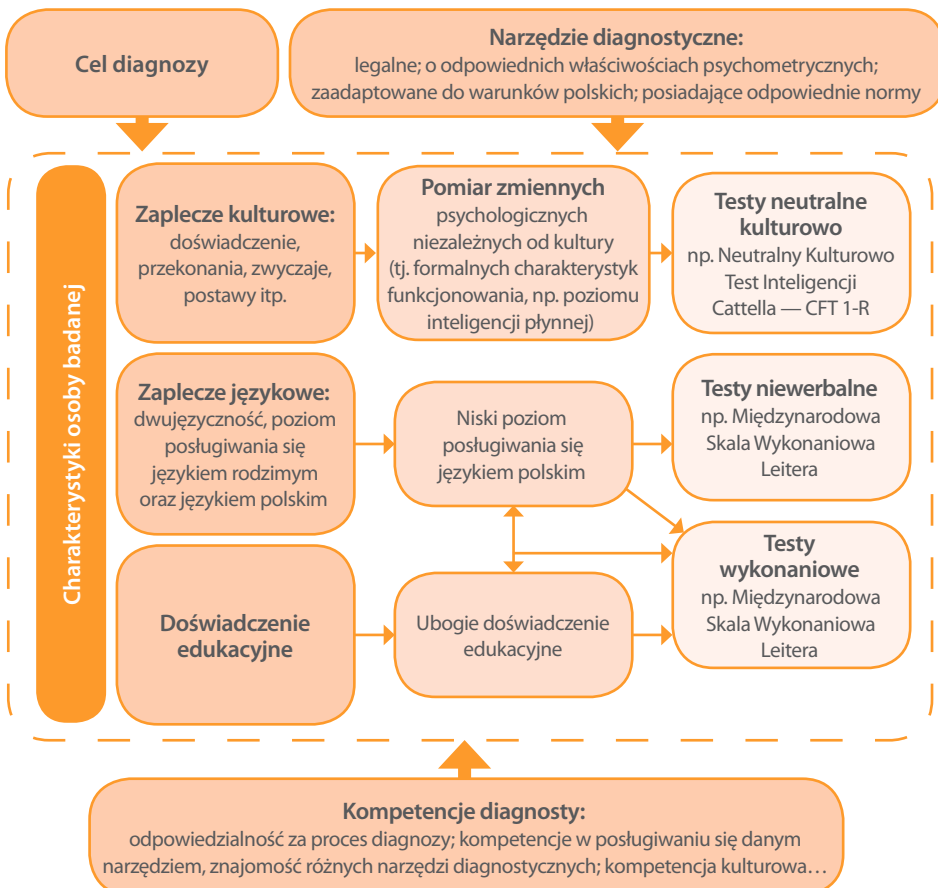
Zaplecze kulturowe osoby badanej
• może przejawiać się w dynamice badanej sfery rozwoju; • wpływa na dynamikę oraz jakość kontaktu między osobą badającą a badaną oraz między osobą badającą a rodzicami badanego dziecka; • jeśli celem badania jest określenie zmiennych niezależnych od kultury, należy dobrać zadania/narzędzia, których wykonanie uniezależnione jest od doświadczeń właściwych dla danej kultury, np. testy neutralne kulturowo.
Zaplecze językowe
• konieczne jest określenie poziomu posługiwania się językiem polskim; • wpływa na dobór narzędzia diagnozy: werbalnego- niewerbalnego- wykonaniowego; • dostosowanie przebiegu badania w przypadku, gdy dziecko nie posługuje się językiem polskim na poziomie, który umożliwiałby adekwatne komunikowanie się z dzieckiem (np. skorzystanie z pomocy tłumacza); • ograniczone możliwości diagnostyczne narzędzi wymagających biegłego posługiwania się językiem polskim w przypadku dzieci o niskim jego poziomie.

Sytuacja zmiany kulturowej

- określenie fazy „szoku kulturowego”:
 - miesiąc miodowy;
 - dezorientacja;
 - reintegracja;
 - autonomia;
 - niezależność;
- określenie wpływu „szoku kulturowego powrotnego” na funkcjonowanie dziecka.

Rysunek 6 stanowi mapę najważniejszych informacji zawartych w rozdziale 1 i 2. Zgodnie z nimi, planując diagnozę dzieci wielokulturowych i wielojęzycznych, osoba prowadząca diagnozę musi uwzględnić różne charakterystyki badanej osoby i wybrać odpowiednie narzędzia badawcze indywidualnie wobec każdego dziecka oraz uwzględnić specyfikę funkcjonowania danego dziecka w przebiegu całego procesu diagnozy.

Rys. 6. Czynniki wpływające na wybór narzędzi diagnostycznych w badaniu dzieci wielokulturowych i wielojęzycznych (opracowanie własne)





3. Diagnozowanie poziomu rozwoju poznawczego — niepełnosprawność intelektualna¹⁰¹

3.1. Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale poruszona zostanie kwestia wydawania orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na upośledzenie umysłowe¹⁰². Treści w nim zawarte są w pewnym stopniu odpowiedzią na doniesienia¹⁰³, które sugerują istnienie nieprawidłowości w zakresie diagnozy dzieci odmiennych od polskiej większości w zakresie pochodzenia, etniczności, języka. Nie angażując się w dyskusję, czy doniesienia te są zgodne z rzeczywistością, zwracamy uwagę na kwestie wieloaspektowego charakteru diagnozy (a więc uniezależniania jej od jednostkowego wyniku otrzymanego w teście). W rozdziale w szczególności omówiono zagadnienie relacji pomiędzy orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego a wyborem odpowiedniego rodzaju przedszkola, szkoły czy placówki przez rodziców (opiekunów prawnych) dziecka.

3.2. Wieloaspektowy charakter diagnozy psychologicznej

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na wieloaspektowość diagnozy z uwzględnieniem kryterium psychologicznego, pedagogicznego, społecznego i medycznego. W diagnozowaniu osób niepełnosprawnych intelektualnie ważne jest unikanie klasyfikacji tych osób wyłącznie ze względu na ustalany za pomocą testów poziom inteligencji¹⁰⁴. Diagnoza psychologiczna powinna być opracowana w oparciu o możliwie szeroki zakres różnych źródeł wiedzy o osobie badanej, takich jak narzędzia psychometryczne, wywiad, obserwacja, informacje od rodziców i nauczycieli. Należy pamiętać, że kategorie ilorazów inteligencji mają znaczenie przede wszystkim statystyczne i odnoszą się do wyników próby normalizacyjnej. Innymi słowy, wynik sugerujący niepełnosprawność intelektualną nie jest wystarczający do stwierdzenia (rozpoznania) „upośledzenia

101 Niniejszy rozdział nie wyczerpuje w żadnej mierze zróżnicowania i bogactwa omawianej w nim problematyki. Co więcej, głównie dotyczy on tylko diagnozowania niepełnosprawności intelektualnej, podczas gdy różnorodność i złożoność problemów, z którymi spotka się diagnosta, jest o wiele większa. Zrezygnowano ze szczegółowego omówienia sytuacji dzieci z: (a) inteligencją niższą niż przeciętna, (b) ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, (c) dzieci z inteligencją wysoką i bardzo wysoką. Potrzeby edukacyjne każdej z tych grup są inne, co wymaga odmiennego rodzaju i form wsparcia. Odpowiedzialność za zaspokojenie tych potrzeb należy, zgodnie z przepisami prawa oświatowego, do dyrektora i organu prowadzącego przedszkola, szkoły czy placówki. Osoby zainteresowane tymi zagadnieniami odsyłamy do literatury polecaniej w niniejszym opracowaniu.

102 Kwestie związane z terminologią dotyczącą niepełnosprawności intelektualnej szerzej omówione są w podrozdziale 3.4.

103 Por. przypis 10.

104 Janusz Kostrzewski (1973) zwraca uwagę, że diagnozowanie „niedorozwoju umysłowego” ma charakter kliniczny, a nie psychometryczny, oparty tylko na wyniku. Rozróżnia on rozpoznanie „niedorozwoju umysłowego” od rozpoznania jednostki chorobowej, któremu niedorozwój towarzyszy. Tak jak pierwsze, według niego, leży w zakresie kompetencji psychologa klinicznego (i wymaga uwzględnienia danych z różnorodnych źródeł), tak drugie należy do lekarza specjalisty (np. neurologa, psychiatry).

umysłowego” w sensie klinicznym. Pozwala tylko na sformułowanie hipotezy o jego istnieniu, która w dalszej kolejności powinna zostać zweryfikowana.

Częściowo takie rozwiązanie zostało wdrożone w niektórych krajach (np. USA), gdzie akcentuje się przede wszystkim ograniczenia funkcjonalne w zakresie: (a) porozumiewania się; (b) zdolności dbania o siebie — zaradności osobistej; (c) umiejętności społecznych; (d) poziomu funkcjonowania w rodzinie; (e) użyteczności społecznej; (f) samostanowienia o swoim losie; (g) dbania o zdrowie i własne bezpieczeństwo; (h) organizacji wolnego czasu; (i) zdolności do pracy i nauki. Jeśli stwierdza się braki w powyższych kompetencjach (co najmniej trzech¹⁰⁵) przed ukończeniem 18. roku życia i jednocześnie stwierdza się obniżenie inteligencji (iloraz inteligencji niższy niż 70), wówczas diagnozuje się niepełnosprawność umysłową (*Mental retardation. Definition, classification and system of supports*¹⁰⁶).

Należy podkreślić, że diagnoza psychologiczna w każdym wypadku powinna być kompleksowa i powinna dotyczyć przede wszystkim ogólnego funkcjonowania osoby, a nie wyłącznie intelektu. Poza funkcjonowaniem poznawczym istotne jest również diagnozowanie sfery emocjonalnej, społecznej oraz osobowości dziecka. Co więcej, diagnoza psychologiczna powinna być zarówno pozytywna, jak i negatywna. Wielokulturowość i wielojęzyczność generuje nie tylko problemy i trudności. Dla wielu dzieci stwarzają one niepowtarzalne szanse dynamizowania ich rozwoju. Wskazanie mocnych stron każdego dziecka jest moralnym obowiązkiem współczesnego diagnosty¹⁰⁷.

3.3. Odmienność kulturowa a orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Dzieci odmienne kulturowo mogą pochodzić z ubogiego w doświadczenia edukacyjne środowiska, w którym troska o edukację szkolną nie jest zbyt częsta¹⁰⁸. Typowym przykładem takiej grupy są Romowie. Jednak należy ostrożnie podchodzić do tego typu generalizacji, bowiem ów brak współpracy ze szkołą, ujawniający się jako wspieranie własnego dziecka w jego oporze przed nauką, ma wiele znaczeń i dotyczy tylko specyficznej grupy w obrębie romskiej kultury¹⁰⁹. W sytuacji gdy rodzice nie

105 Lub dwóch zgodnie z klasyfikacją ICD-10.

106 Najnowsza wersja: Intellectual Disability: Intellectual Disability: Definition, Classification, And Systems of Supports 11th Edition 2010. Informacja o publikacji jest dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: [http://aaid.org/publications/bookstore-home/product-listing/2013/06/24/intellectual-disability-definition-classification-and-systems-of-supports-\(11th-edition\)#.UlvgNIA7JQA](http://aaid.org/publications/bookstore-home/product-listing/2013/06/24/intellectual-disability-definition-classification-and-systems-of-supports-(11th-edition)#.UlvgNIA7JQA) [dostęp 14.10.2013].

107 Obowiązkiem diagnosty jest również troska o ponadprzeciętne zdolności u tych, którzy je posiadają.

108 Często zdarza się to w przypadku dzieci wychowujących się w rodzinach romskich, także w przypadku dzieci o odmiennych doświadczeniach edukacyjnych, jak na przykład dzieci wietnamskich.

109 W Polsce żyją cztery podstawowe grupy Romów i wspomniane różnicowanie istnieje pomiędzy Romami Karpackimi (Bergitka Roma, Romowie Górscy) a grupami o tradycjach wędrownych: Polska Roma, Lowarami i Kełderaszami. Trzy ostatnie grupy kształtowały swoją tożsamość w oparciu o prawo zwyczajowe Romanipen, które stanowi zbiór norm i zawiera najistotniejsze wzorce postępowania i zasad współżycia. Jest tradycyjnym prawem moralnym, wyznaczającym granice etniczności. W tym sensie wśród tych grup romskich istnieje dychotomiczny podział życia i kultury na

spostrzegają nauki szkolnej jako wartościowej, nie będą przywiązywać wagi do edukacji swoich dzieci. Zróźnicowanie kulturowe czasami jest więc przyczyną spostrzegania przez rodziców nauki w szkole i osiągnięć dziecka w nauce jako bezwartościowych, ponieważ traktują oni edukację w szkole jako „wykorzenienie” dziecka z jego własnej tradycji. Dają mu tym samym jasny komunikat, że z perspektywy własnej tożsamości kulturowej nauka „u obcych” nie jest ważna. Jest to przykład swego rodzaju konkurencji kulturowej. W świadomości rodziców nauka w szkole „wykorzenia” dziecko z ich tradycji. Tego typu sytuację obserwować można tylko w obrębie tak zwanych kultur zamkniętych, tradycyjnych, z pozycjonalnym autorytetem i silną kontrolą społeczną. Aktywność pokolenia zstępującego wówczas ukierunkowana jest ściśle na reprodukcję tradycyjnego stylu życia, a jakiegokolwiek innowacje traktowane są jako zagrażające tożsamości kulturowej grupy.

Inną przyczyną nieprzywiązywania znaczenia do edukacji dziecka może być przepis roli społecznej związanej z płcią. Na przykład dziewczynki czeczeńskie — zgodnie ze swoją kulturą — są uważane za odpowiedzialne za opiekę nad młodszym rodzeństwem, a także uznawane za zdolne do małżeństwa już po wystąpieniu pierwszej menstruacji. To samo dotyczy niektórych uczennic romskich. Tak więc „zniknięcie” tych uczennic ze szkoły, a wcześniej nieregularne uczęszczanie na lekcje, może nie być spowodowane niezdolnością do przyswojenia materiału szkolnego, lecz wynika z zasad panujących w danej kulturze (lub wspólnocie). Bez współpracy z rodzinami tych uczennic nie jest możliwa prawidłowa ocena sytuacji.

Czasami sami rodzice nie posiadają kompetencji czytania i pisania w języku polskim, co uniemożliwia im efektywną pracę z dzieckiem w domu. Deficyty obserwowane podczas badania testowego mogą więc mieć charakter tymczasowy, wynikający w większym stopniu z czynników środowiskowych niż właściwości intelektualnych osoby uczestniczącej w badaniu. Bardzo ważne jest więc, aby orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, co wynika z przepisów prawa w tym zakresie, były wydawane

ten, który dotyczy grupy własnej i ten związany z kontaktami ze światem nieromskim. Obowiązuje on bezwzględnie wszystkich członków grupy romskiej (np. w obrębie Polska Roma), natomiast nie wykracza poza wspólnotę romską. Pozwala na identyfikację innych oraz określenie pozycji innego wobec siebie, przez co staje się regulatorem zachowań wewnątrz grupy i kontaktów ze społecznością nieromską, co miało szczególny sens, gdy prowadzili życie wędrowne. Wówczas stworzenie modelu interakcji ze światem zewnętrznym, który jednocześnie nie zakłóci wewnętrznego porządku, było sprawą nadrzędną. W odróżnieniu od Romów o tradycjach wędrownych, Romowie Karpaccy nie kształtowali swojej tożsamości w oparciu o Romanipen. Zasady, które są fundamentalne dla Romów o tradycjach wędrownych, nie mają tego samego znaczenia dla Romów górskich. Zmiany (wynikające z adaptowania się do otoczenia zewnętrznego, jako że Romowie Karpaccy od wieków są społecznością osiadłą, żyjącą w bliskości przestrzennej ze społecznością nieromską) implikowały utratę tych cech kultury. Mając powyższe na uwadze, należy pamiętać, że nie wszystkie zachowania, zjawiska można rozpatrywać odnosząc się do kultury Romów, a w odniesieniu do kultury danej grupy romskiej. Dotyczy to kwestii związanych z małżeństwami w młodym wieku czy zasad związanych ze strojem kobiet (długa spódnica, zakryte ramiona), które to dotyczą Romów o tradycjach wędrownych. Także w rozważaniach dotyczących stosunku do edukacji instytucjonalnej należy uwzględnić podziały. Romowie Karpaccy w przeciwieństwie do Romów o tradycjach wędrownych postrzegają edukację jako drogę do awansu społecznego. Także specyfika problemów w obszarze edukacji jest odmienna. Przeszkodą w edukacji wśród Romów o tradycjach wędrownych może być niewystarczająca znajomość języka polskiego, wczesne małżeństwa, stosunek do edukacji w szkołach. Natomiast problemem, który może stanowić barierę w kontynuowaniu nauki wśród Romów Karpackich, jest najczęściej trudna sytuacja materialna rodzin romskich.

tylko na pewien czas¹¹⁰, ukierunkowany na intensywną pracę z dzieckiem. Szkoły, zarówno ogólnodostępne, integracyjne, jak i specjalne, są zobowiązane na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego do indywidualizacji procesu nauczania i wychowania dziecka. Niezależnie bowiem od rodzaju i typu przedszkola, szkoły czy placówki, do jakiej uczęszcza dziecko, opracowuje się dla niego indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny¹¹¹, określający m.in. zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia/uczennicy, formy i metody pracy z uczniem/uczennicą czy zajęcia rewalidacyjne lub inne zajęcia odpowiednie ze względu na potrzeby ucznia/uczennicy. Deficyty w funkcjonowaniu poznawczym mogą dzięki temu zostać w pewnym stopniu skompensowane.

3.4. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego a formy kształcenia specjalnego

Zgodnie z art. 71b ustawy o systemie oświaty, kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie to może być prowadzone w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych i ośrodkach na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim spełniają obowiązek szkolny i obowiązek nauki poprzez udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, organizowanych na podstawie orzeczenia o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

Specjaliści/specjalistki poradni psychologiczno-pedagogicznej dokonują oceny poziomu funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego, wskazując w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego zalecane, najkorzystniejsze dla dziecka formy kształcenia, wspierając rodziców w wyborze odpowiedniej dla ich dziecka szkoły/placówki.

Natomiast decyzję o wyborze formy i miejsca kształcenia podejmują rodzice (opiekunowie prawni) dziecka, którzy zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej, mają wyłączne prawo do decydowania o swoim dziecku, o ile prawo to nie zostanie im

110 Zgodnie z przepisami § 9 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Nr 173, poz. 1072), orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydaje się na okres roku szkolnego, etapu edukacyjnego albo okresu kształcenia w danej szkole, przy czym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów szkół podstawowych z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim wydaje się na okres każdego etapu edukacyjnego w tej szkole (ust. 2). Orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim wydaje się na okres do 5 lat.

111 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489, z późn. zm.) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490, z późn. zm.).

ograniczone lub nie zostaną go pozbawieni. Rodzic (opiekun prawny) ucznia niepełnosprawnego, zgodnie z ustawą o systemie oświaty, dokonuje wyboru rodzaju przedszkola, szkoły czy placówki (formy kształcenia specjalnego), wskazując odpowiednio: szkołę ogólnodostępną, szkołę lub oddział integracyjny, szkołę lub oddział specjalny lub specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy. Szkoła ogólnodostępna, w obwodzie której dziecko mieszka, nie może odmówić przyjęcia dziecka niepełnosprawnego i jest zobowiązana do zapewnienia kształcenia specjalnego i realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego zawiera stwierdzenie potrzeby specjalnej organizacji nauki i stosowania specjalnych metod pracy oraz wskazuje formy rewalidacji, terapii i usprawniania oraz zalecane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Bardzo ważne jest wskazanie rodzaju zajęć rewalidacyjnych w orzeczeniu, gdyż zgodnie z przepisami prawa, każda szkoła jest zobowiązana organizować je dla uczniów w określonym wymiarze¹¹². Ponieważ orzeczenie wydawane jest w celu wsparcia dziecka w procesie kształcenia, obok występujących deficytów czy zaburzeń rozwojowych, które należy niwelować, powinno również określać mocne strony i potencjał rozwojowy dziecka. W tym również celu należy posługiwać się określeniami, które w minimalnym stopniu etykietyzują¹¹³. Zawsze należy dokładnie wyjaśnić znaczenie terminów, które mogą być błędnie rozumiane. Z tego też powodu należy unikać posługiwania się wynikiem liczbowym (nominalnym). I choć sformułowanie „upośledzenie umysłowe” musi pojawić się w orzeczeniu (do czasu zmiany terminologii w przepisach prawa), w rozmowie warto stosować termin: niepełnosprawność intelektualna (*intellectual disability*) (Kościelska, 1995, 2000; Parmenter, 2001; Nęcka, 2003) oraz dziecko z niepełnosprawnością intelektualną¹¹⁴ zamiast dziecko niepełnosprawne intelektualnie, jednocześnie wyjaśniając rozmówcy, że w orzeczeniu znajdzie się określenie „upośledzenie umysłowe”, jaka jest tego przyczyna i jakie są zobowiązania szkoły/organu prowadzącego szkołę do zapewnienia poufności informacji dotyczących dziecka.

Zaleca się, by badania psychologiczne uczniów i uczennic mających trudności edukacyjne były powtarzane okresowo — tak aby na ich podstawie formy i metody pracy z dzieckiem oraz zajęcia rewalidacyjne jak najbardziej odpowiadały potrzebom dziecka. Analiza funkcjonowania dziecka (postępów lub regresu w rozwoju) może być także

112 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U., poz. 204).

113 Zagadnienie stosowania etykietyzującego języka omówione zostało w „Praktycznym poradniku savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych”. Jest on dostępny w wersji elektronicznej na stronie <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/download/15iane7hW5Wxx6KZcIDWz5Wzip-nj9GhZ5CantyyU6Dfjpiin5iZnuayUpuwdtvlrM3P1aDuitvo-uZbXmsSlnvA/files/savoir-vivre.pdf> [dostęp 17.09.2013].

114 Takie słownictwo używane jest już w najnowszej światowej i polskiej literaturze przedmiotu (Bobińska, Pietras i Gałecki, 2012; Firkowska-Mankiewicz, 2009). Z tego powodu można zaobserwować zmiany nazw organizacji — na przykład najstarsza w Ameryce organizacja non-profit działająca na rzecz osób z niepełnosprawnością i zaburzeniami rozwojowymi w 2006 roku (zob.: <http://www.wisegeek.com/what-is-the-american-association-on-intellectual-and-developmental-disabilities.htm>) zmieniła nazwę z „Amerykańskie Towarzystwo do spraw Upośledzenia Umysłowego” (American Association on Mental Retardation, AAMR) na Amerykańskie Towarzystwo do spraw Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD, zob. strona internetowa AAIDD: <http://www.aaid.org/>).

podstawą do rozważenia przez rodziców zmiany rodzaju szkoły/klas, tak by najlepiej odpowiadała jego aktualnym potrzebom rozwojowym i edukacyjnym.

Należy pamiętać, że orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego może być zmienione lub uchylone w każdym czasie na wniosek rodziców (opiekunów prawnych). Podobnie rodzic (opiekun prawny) dziecka może podjąć decyzję o zmianie szkoły (ośrodka) — np. szkoły ogólnodostępnej na szkołę specjalną lub szkołę integracyjną (oddział integracyjny) lub o przeniesieniu dziecka ze szkoły specjalnej do szkoły ogólnodostępnej lub szkoły integracyjnej (oddziału integracyjnego). Osoba prowadząca diagnozę powinna przedstawić rodzicowi wszystkie możliwości wyboru szkoły (ośrodka), wskazując jednocześnie, jakie potrzeby rozwojowe i edukacyjne dziecka mogą być zaspokojone w danego typu placówce. W przypadku, gdy diagnoza dziecka wskazuje na upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim (w szczególności, gdy istnieje podejrzenie, że niepełnosprawność ta wiąże się z ubogim w doświadczenia edukacyjne środowiskiem), warto zawsze rozważyć umieszczenie dziecka w oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej. Taka możliwość jest często optymalną dla dziecka sytuacją. Z jednej strony, otrzymuje ono wsparcie dodatkowo zatrudnionego nauczyciela/nauczycielki posiadającego kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, z drugiej zaś ma ciągły kontakt z rówieśnikami będącymi w normie intelektualnej, co stanowić może dodatkową stymulację jego dalszego rozwoju. Należy również pamiętać, że w szkole ogólnodostępnej, do której uczęszczają uczniowie i uczennice niepełnosprawni, za zgodą organu prowadzącego szkołę, również może być zatrudniony dodatkowy nauczyciel/nauczycielka posiadający wskazane powyżej kwalifikacje.

Warto jednak pamiętać, że to samo rozwiązanie może być również niekorzystne dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (które widzi przepaść między nim a rówieśniczkami i rówieśnikami) i w jego przypadku szkoła specjalna, prowadzona wyłącznie przez przygotowanych do pracy z nimi specjalistów, jest lepszym rozwiązaniem. Za każdym razem należy rozważyć, czy z punktu widzenia zarówno trudności/deficytów, jak i potencjału rozwojowego dziecka, korzystne jest dla niego pozostanie w szkole ogólnodostępnej, kontynuowanie nauki w szkole integracyjnej (oddziale integracyjnym) czy kształcenie w szkole specjalnej.

Kwestia wskazania w orzeczeniu najkorzystniejszych dla dziecka form kształcenia specjalnego powinna być więc zawsze rozpatrywana indywidualnie. Należy jednak pamiętać, że niezależnie od informacji zawartych w orzeczeniu, ostateczną decyzję podejmuje rodzic¹¹⁵. Nie zawsze może być on w stanie podjąć ją z uwzględnieniem specyfiki funkcjonowania dziecka, stąd pomoc doradcza poradni w tym zakresie jest nie do przecenienia.

Niezwykle ważne jest, aby w diagnozie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka uwzględniać możliwość, że znajduje się ono w polu oddziaływania różnych grup

115 Rodzic może zmienić swoją decyzję dotyczącą wyboru szkoły w każdym czasie. Szkoła ogólnodostępna (podstawowa, gimnazjum), w rejonie której mieszka dziecko objęte obowiązkiem szkolnym, nie może odmówić przyjęcia dziecka, a w przypadku posiadania przez dziecko orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, obowiązana jest zapewnić realizację zawartych w orzeczeniu zaleceń.

interesów, zarówno w systemie szkolnym, jak i rodzinnym. W pewnych sytuacjach presja wywierana przez te grupy na dziecko może bardzo mocno zakłócić wyniki badania. W formułowaniu diagnozy poziomu rozwoju dziecka ważne jest, aby możliwość ta została adekwatnie przeanalizowana i uwzględniona. Ostatecznie bezpośrednim odbiorcą skutków diagnozy jest bowiem dziecko.

Pamiętać należy, że orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego powinno być wydawane w oparciu o rzetelną i trafną diagnozę. Błędem jest wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na upośledzenie umysłowe bez upewnienia się, że uzyskane wyniki nie zostały zniekształcone przez inne czynniki (np. znajomość języka, traumatyczne doświadczenia migracyjne, ubogie doświadczenia edukacyjne, dysharmonijny rozwój poszczególnych kompetencji).

Biorąc pod uwagę informacje zawarte zarówno w tej części, jak i w częściach wcześniejszych, kolejne kroki w diagnozowaniu poziomu funkcjonowania poznawczego w przypadku dzieci wielojęzycznych i wielokulturowych mogą wyglądać następująco:

1. Pierwszym krokiem w diagnozie, w przypadku dziecka wielokulturowego /wielojęzycznego, jest określenie poziomu kompetencji językowych w zakresie języka polskiego (zob. Zasuńska, 2011).

Określenie tego poziomu jest punktem wyjścia do dokonania adekwatnego wyboru narzędzi diagnostycznych, służących określeniu poziomu funkcjonowania poznawczego dziecka. Obok ustalenia poziomu kompetencji językowych ważne jest też ustalenie, czy dziecko miało traumatyczne doświadczenia (np. wojna w kraju pochodzenia, ucieczka, prześladowania rodziny ze strony władz kraju pochodzenia), które mogą wpływać na jego stopień koncentracji w trakcie wykonywania zadań.

2. Przy niskim poziomie kompetencji językowych lub niskiej znajomości języka polskiego, niezbędne jest wybranie metod niewerbalnych¹¹⁶, tak aby jak najbardziej ograniczyć wpływ języka i zwyczajów obcej kultury na wynik końcowy, który pozwoli trafnie i rzetelnie ocenić rzeczywiste funkcjonowanie i możliwości poznawcze dziecka. Ważne jest, by pamiętać, że nawet w kwestii diagnozowania kompetencji niewerbalnych nie jest obojętne, w kontekście jakiego języka dokonuje się tej diagnozy. Co więcej, w sytuacji idealnej powinien to być język dominujący u danego dziecka. I choć nie zawsze jest to możliwe, to dobrze jest pamiętać, że badanie w języku niedominującym, nawet w odniesieniu do kompetencji poznawczych-niewerbalnych, musi być obarczone błędem, którego nie sposób oszacować. W razie potrzeby należy skorzystać z pomocy tłumacza/tłumaczki (z uwzględnieniem uwag zawartych w przypisie 103), aby mieć pewność, że polecenia są zrozumiałe dla dziecka.

- a. Po wykluczeniu niepełnosprawności intelektualnej — stwierdzeniu, że poziom inteligencji mieści się normie, należy sformułować wskazania dotyczące dalszej

116 Szczegółowe omówienie testów werbalnych, niewerbalnych, wykonaniowych znaleźć można w rozdziale 1.2.2.

pracy z dzieckiem, które powinny być ukierunkowane na poprawę w zakresie kompetencji językowych (np. dodatkowe lekcje języka polskiego jako języka obcego¹¹⁷).

i. Zalecane jest monitorowanie postępów dziecka w tym zakresie do momentu osiągnięcia zadowalającego poziomu opanowania języka polskiego.

ii. W sytuacji gdy dziecko osiągnęło odpowiednią znajomość języka polskiego, warto powtórzyć diagnozę z zastosowaniem narzędzi standardowo wykorzystywanych w diagnozie dzieci polskojęzycznych.

b. W przypadku podejrzenia niepełnosprawności intelektualnej (tj. upośledzenia umysłowego), należy opracować wskazania ukierunkowane na kompensację deficytów poznawczych wykazanych w badaniu, z uwzględnieniem potencjału rozwojowego dziecka i jego mocnych stron¹¹⁸. Zalecany jest stały monitoring postępów w nabywaniu języka polskiego oraz okresowa diagnoza funkcjonowania poznawczego adekwatnie dobranymi do możliwości dziecka narzędziami.



Podsumowanie

Wieloaspektowy charakter diagnozy psychologicznej

- » Na diagnozę niepełnosprawności intelektualnej (upośledzenia umysłowego) składają się: wyniki testu/testów inteligencji i ich interpretacja oraz **informacje z innych źródeł**.
- » Diagnoza **kompleksowa** — uwzględniająca sferę poznawczą, emocjonalną, społeczną i osobowość dziecka.
- » Diagnoza zawiera opis **słabych i mocnych** stron dziecka.

Odmienność kulturowa a orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

- » Odmienność kulturowa może wpływać na **doświadczenie edukacyjne**.
- » Rodzice z innych kultur mogą inaczej **spozstrzegać wartość edukacji szkolnej** dla swojego dziecka.

117 Zajęcia języka polskiego jako języka obcego mogą być organizowane na podstawie art. 94a ustawy o systemie oświaty oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. Nr 57, poz. 361). Przykładem podejścia systemowego do zagadnienia nieznanności języka polskiego przez dzieci pochodzenia romskiego jest program pt. „Edukacja dla integracji. Program podniesienia poziomu kształcenia językowego dzieci i młodzieży romskiej” realizowany przez Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (http://edukacja-romow.edu.pl/O_projekcie.html).

118 Powinno to znaleźć odzwierciedlenie w zaleceniach zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, w których powinny zostać określone formy stymulacji, terapii, rewalidacji i usprawniania (tj. zajęcia rewalidacyjne) oraz zalecane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

- » Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jest wydawane **na okres kształcenia** i musi podlegać weryfikacji.
- » Dobrze zaplanowana, zindywidualizowana praca z dzieckiem daje możliwość **skompensowania** deficytów.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego a szkoły specjalne i masowe

- » Badania należy powtarzać **okresowo**.
- » Dostosowywanie metod pracy z dzieckiem do jego **aktualnych** potrzeb.
- » Decyzja o wyborze rodzaju szkoły należy do **rodzica (opiekuna prawnego)** dziecka.
- » Przy wyborze formy kształcenia i konkretnej szkoły (placówki) należy zawsze kierować się **indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi dziecka**.



3.5. Literatura polecana

Bobińska, K. Pietras, T. i Gałęcki, P. (red.) (2012). *Niepełnosprawność intelektualna — etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.

Drop, E., Ciecuch, J., Cybis, N. i Rowiński, T. (2012). *Uczeń zdolny — analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Publikacja w wersji elektronicznej jest dostępna pod adresem: <http://www.bc.ore.edu.pl/zipContent/461> [dostęp 17.09.2013].

Kendall, P. C. (2012). *Zaburzenia Okresu Dzieciństwa i Adolescencji. Modele Kliniczne i Terapeutyczne*. Gdańsk: GWP. R. 9: Opóźnienia w rozwoju psychicznym i upośledzenie uczenia się.

Klinik, A. (red.) (2012). *Problematyka osób niepełnosprawnych w oglądzie teoretyków i praktyków*. Tom 15 serii: Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kościelska, M. (1995). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kościelska, M. (2011). Wspomaganie rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 433–446). Warszawa: PWN.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna krok po kroku. Materiały udostępniane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji można znaleźć w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=73:pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-krok-po-kroku&Itemid=1084 [dostęp 17.09.2013].

Smith, D. D. (2011). *Pedagogika specjalna T. 1 i 2*. Podręcznik Akademicki. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Specjalne potrzeby edukacyjne. Materiały udostępniane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji można znaleźć w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/storna-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=22&Itemid=1084 [dostęp 17.09.2013].

Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami (2009). Raport wydany przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. Jest on dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/Multicultural-Diversity-PL.pdf/view> [dostęp 17.09.2013].

Uczeń zdolny. Materiały udostępniane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji można znaleźć w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=461&from=&dirids=1> [dostęp 14.10.2013].

Zeidler, W. (2007). Niepełnosprawni pomiędzy psychologią a ortopedagogiką. W: W. Zeidler (red.), *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*. Gdańsk: GWP.



4. Współpraca poradni psychologiczno-pedagogicznych ze szkołami i z rodzinami pochodzącymi z kultury innej niż polska

4.1. Wprowadzenie

Dziecko nigdy nie znajduje się w próżni społecznej. Zgodnie z koncepcją systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera (1979), znajduje się ono w polu oddziaływań wielu systemów. By zalecenia zawarte w orzeczeniu/opinii mogły być skutecznie i z korzyścią dla dziecka realizowane, niezbędna jest współpraca pracowników poradni z przedstawicielami różnych sfer systemu dziecka, a więc w szczególności z rodzicami (opiekunami prawnymi), nauczycielami/nauczycielkami, szkołami, jak również innymi osobami współpracującymi z poradnią.

Z tego też powodu, część czwarta niniejszej publikacji jest próbą udzielenia odpowiedzi na pytania: w jaki sposób nawiązać satysfakcjonujący kontakt z rodzicami/opiekunami dziecka? Jak przekazywać w sposób zrozumiały treść opinii? Jak nawiązać współpracę ze szkołą dziecka?

4.2. Kontakt i współpraca z rodzicami (opiekunami prawnymi) dziecka

Jak wspomniano wcześniej, kluczowym warunkiem stworzenia możliwości prawidłowego zdiagnozowania dziecka odmiennego kulturowo jest nawiązanie przez osobę prowadzącą diagnozę współpracy z jego rodzicami. Warto pamiętać o tym, że sam powód zgłoszenia dziecka do poradni psychologiczno-pedagogicznej może być wysoce niejednoznaczny. W wielu krajach wizyta u psychologa jest kojarzona z podejrzeniem występowania lub wystąpieniem choroby psychicznej. Z tego też powodu jest to sytuacja zagrażająca i potencjalnie stygmatyzująca całą rodzinę — szczególnie w wypadku osób pochodzących z kultur kolektywistycznych (np. z Chin, Korei, Japonii), charakteryzujących się funkcjonowaniem jednostki w sieci bardzo rozbudowanych relacji społecznych. Tak więc rodzice, odmawiając zgody na badanie dziecka, mogą kierować się w swoim wyobrażeniu jego najlepiej pojętym dobrem, jak również interesem całej rodziny.

Podczas kontaktu z rodzicami (opiekunami prawnymi) warto podjąć starania stworzenia bezpiecznej, opartej na zaufaniu i życzliwości atmosfery (niezależnie od zachowania rodziców), tak by bez pośpiechu móc omówić z nimi wszelkie wątpliwości oraz kwestie związane z dzieckiem. Warto pamiętać, że rodzice są dodatkowym, bezcennym źródłem informacji o dziecku. Z tego też powodu, prowadząc wywiad, warto pogłębić go o pytania dotyczące między innymi tego, jak dziecko zazwyczaj zachowuje się w danej społeczności, jak funkcjonuje w opinii rodziców, jakie sprawia trudności, z czym ma zazwyczaj problem, jak w opinii rodziców sobie radzi w rodzinie, jakie ma

zainteresowania, czym/w co się zazwyczaj bawi, w jakie czynności jest zazwyczaj angażowane przez rodziców oraz czy miało w przeszłości jakieś urazy/wypadki lub inne problemy zdrowotne (Kendall, 2004; Komender, 2004).

Rodzice stanowią jedno z najważniejszych i najsilniejszych źródeł wpływu na dziecko, dlatego warto zastanowić się nad tym, czy w szerszym środowisku społecznym (jak również w samym dziecku) są zasoby, które mogą być pomocne w procesie kompensacji deficytów. Opracowane zalecenia do pracy z dzieckiem (sformułowane jasno, precyzyjnie i konkretnie) powinny uwzględniać kontekst społeczno-kulturowy dziecka i być zawsze dostosowane do możliwości dzieci i jego rodziców/opiekunów (np. zalecenie częstego czytania dziecku może nie mieć sensu, jeżeli nikt w rodzinie nie potrafi czytać w żadnym języku¹¹⁹). W przypadku niektórych mniejszości etnicznych (np. Romów) można zachęcać rodziców do włączania we współpracę między poradnią a rodzicami asystentów edukacji romskiej (lub innych osób wybranych przez rodziców i obdarzonych ich zaufaniem), którzy uczestnicząc w rozmowie, mogą być bardzo pomocni w zakresie późniejszej realizacji zaleceń dotyczących pracy z dzieckiem.

Z inną sytuacją możemy mieć do czynienia, gdy również z perspektywy interesu całej rodziny, dziecko jest nakłaniane do odmowy współpracy z osobą prowadzącą diagnozę lub do określonego zachowania podczas badania psychologicznego. Może być to spowodowane chęcią uzyskania różnych rodzajów świadczeń (np. zasiłku zapewniającego stabilne środki utrzymania całej rodziny) przy wykorzystaniu orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Takie sytuacje były nam zgłaszane podczas realizacji projektu badawczego z udziałem uczniów i uczennic romskich. Orzeczenie tego typu spostrzegane jest jako szansa i możliwość zapewnienia dziecku i jego rodzinie pewnej stabilności materialnej¹²⁰. Z tego też powodu niezbędne jest informowanie opiekunów o potrzebach rozwojowych i edukacyjnych dziecka oraz możliwościach kontynuowania (lub ograniczeń wynikających z otrzymanego orzeczenia) edukacji w różnych typach i rodzajach szkół.

Innym powodem, dla którego rodzice mogą być zainteresowani uczęszczaniem dzieci do szkoły specjalnej, jest jej postrzegana atrakcyjność. W szczególności wyposażenie szkół, dostęp do pomocy dydaktycznych, mniejsze w opinii rodziców wymagania edukacyjne¹²¹ (w porównaniu do dzieci w szkołach masowych), przyjazna atmosfera zapewniająca poczucie bezpieczeństwa mogą sprawiać, że placówka tego typu będzie spostrzegana jako lepsza niż szkoła ogólnodostępna. Może być to szczególnie częste w środowiskach, w których obecna jest dyskryminacja ze względu na pochodzenie etniczne i narodowe,

119 Z tego też powodu należy pamiętać, aby przekazywać opinie, zalecenia czy informacje również w formie ustnej.

120 Nie można jednak zapominać o tym, że postawy wobec edukacji zaczynają się zmieniać w wielu rodzinach romskich, w związku z czym nie można automatycznie zakładać, że niskie wyniki dziecka pochodzenia romskiego uzyskane w trakcie badania w poradni są rezultatem celowego działania.

121 Należy podkreślić, że uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, niezależnie od rodzaju szkoły, do jakiej uczęszczają, realizują tę samą podstawę programową kształcenia ogólnego, co pełnosprawni rówieśnicy, określoną w przepisach rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U., poz. 977). Odrębną podstawę programową kształcenia ogólnego realizują jedynie uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym (załączniki nr 3 i 7 do ww. rozporządzenia).

a także „tradycja” nauki w lokalnej, znanej szkole specjalnej. Szkoły ogólnodostępne często napotykać na trudności w radzeniu sobie z problemami odmienności kulturowej uczniów/uczennic i ich rodzin, podczas gdy szkoły specjalne, mając mniejszą liczbę uczniów i uczennic, niejednokrotnie lepiej radzą sobie z tymi problemami.

4.3. Przekazywanie informacji zwrotnej rodzicom (opiekunom prawnym)

Przekazując rodzicom informację na temat wyników badania, warto zaznajomić ich ze sposobem i z sytuacją badania. Jeżeli pomimo naszych wysiłków pojawi się poczucie niezadowolenia czy skrzywdzenia, może ono wynikać z niewiedzy rodziców dotyczącej procesu badania. Omówienie, wyjaśnienie oraz rozmowa z rodzicami, na czym badanie polega, z czym wiąże się dana diagnoza, mogą być pomocne w akceptacji wyników badania i zapewnieniu rodziców o tym, że wzięto pod uwagę różnego rodzaju uwarunkowania, by zapobiec nierównemu traktowaniu ze względu na pochodzenie etniczne, narodowe lub poziom znajomości języka polskiego. Pozwoli to również uniknąć niepotrzebnych nieporozumień i napięć¹²².

Niezwykle istotne jest rzetelne informowanie rodziców (w sposób jasny i dla nich zrozumiały) o treści oraz celu wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. W szczególności wyjaśnienia wymagają kwestie dotyczące możliwości samodzielnego decydowania rodziców o wyborze dla dziecka (wobec którego orzeczono potrzebę kształcenia specjalnego) szkoły specjalnej, integracyjnej lub ogólnodostępnej, a także podanie argumentów za i przeciwko podjęciu określonej decyzji. Pożądana jest również pomoc doradcza rodzicom w podjęciu optymalnej decyzji, która uwzględniać będzie dobro dziecka, jego sytuację oraz możliwości. Bezwzględnie należy informować rodziców o istniejącej możliwości zmiany decyzji w każdym momencie, na przykład przeniesienia dziecka ze szkoły specjalnej do szkoły ogólnodostępnej czy szkoły (oddziału) integracyjnego, oraz o dostępnych w systemie oświaty możliwościach wsparcia dziecka¹²³.

Zamieszczane w opinii interpretacje i hipotezy powinny być pisane w formie przypuszczeń, a nie kategoriycznych stwierdzeń¹²⁴, a wyniki przedstawiane w formie opisowej¹²⁵.

122 Zgodnie z Kodeksem Etyczno-Zawodowym Psychologa, pkt. 20: „Osobom korzystającym z diagnozy i terapii psychologicznej psycholog udziela informacji o stosowanych metodach i uzyskanych wynikach, kierując się dobrem tych osób. Psycholog unika postępowania stwarzającego ryzyko zagrożenia wartości cenionych przez klienta, a także okazji do błędnej interpretacji podawanych informacji. W wypadkach wątpliwych psycholog upewnia się, czy informacje zostały właściwie zrozumiane”.

123 W przypadku Romów warto wspomnieć o programie rządowym na rzecz społeczności romskiej w Polsce. Treść programu można znaleźć na stronie internetowej: <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spoile/program-na-rzecz-spoile/tresc-programu-na-rzecz/6670,Tresc-Programu.html>. [dostęp 15.10.2013].

124 Zalecenia dotyczące opinii i zaświadczeń, opracowane przez Sąd Koleżeński Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (Kraków, 21 września 2005 r.). Pełna treść komunikatu Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w tej sprawie znajduje się w załączniku nr 4 do niniejszego opracowania.

125 Opis powinien dotyczyć zachowania dziecka, a nie cech.

Na przykład: nie piszemy w opinii „dziecko jest kochane przez rodziców/rodzica”, opisać jednak możemy relację dziecka z rodzicem — na podstawie obserwacji przebiegu kontaktu rodzica/rodziców z dzieckiem podczas badania, jak również informacji uzyskanych za pomocą innych metod. Nie umieszczamy tam również stwierdzeń typu „dziecko jest mądre”, a opisujemy funkcjonowanie poznawcze czy poziom inteligencji zdiagnozowany na podstawie zastosowanych w badaniu narzędzi. Diagnoza stanowi więc opis funkcjonowania dziecka, ze wskazaniem obszaru jego możliwych trudności i problemów oraz potencjału rozwojowego i mocnych stron dziecka. Wskazane jest napisanie, jak te problemy mogą się przejawiać w codziennym funkcjonowaniu oraz formułowanie zaleceń w sposób jasny, precyzyjny i konkretny. Ważne, aby treść opinii była napisana czytelnie, prostym i zrozumiałym językiem, bez niezrozumiałych dla laika terminów naukowych — opinia bowiem służy jego odbiorcom, a nie autorom, stąd powinna mieć przede wszystkim charakter praktyczny.

Nie należy przekazywać rodzicom informacji na temat odpowiedzi udzielanych przez dziecko podczas badania. Dotyczy to zarówno udostępniania do wglądu protokołów wypowiedzi ustnych, jak również wszelkich wytworów, które powstały podczas badania (np. rysunków i tym podobnych)¹²⁶.

4.4. Współpraca poradni ze szkołami

Warto w tym miejscu podkreślić ogromne znaczenie w diagnozie psychologicznej kontaktu z nauczycielkami, nauczycielami oraz innymi osobami pracującymi na co dzień z dzieckiem. Z tego powodu należy dołożyć wszelkich starań, by zbudować jak najbardziej efektywną współpracę (tj. lokalną „koalicję” umożliwiającą wczesną pomoc psychologiczno-pedagogiczną), dostosowaną do potrzeb dziecka oraz możliwości lokalnej społeczności.

Formułując zalecenia do pracy z dzieckiem, należy dołożyć wszelkich starań, by miały one charakter konkretny i precyzyjny — tak by nauczyciele/nauczycielki dokładnie wiedzieli, jak mogą/powinni pracować z dzieckiem. Zalecenia powinny informować w równym stopniu o mocnych stronach dziecka oraz o jego trudnościach czy deficytach. Planowanie pracy z dzieckiem powinno uwzględniać jego możliwości, tak by go nadmiernie nie przeciążać. Przy powtórnej diagnozie warto weryfikować, co z uprzednio sformułowanych zaleceń udało się zrealizować i w jakim stopniu. Dane te dodatkowo wzbogacą kontekst interpretacji wyników kolejnego badania.

Czasami obserwować można opór nauczycielek i nauczycieli przed pozostawieniem dziecka z określonymi trudnościami w klasie. Może on wiązać się na przykład z brakiem pewności co do własnych kompetencji nauczycielskich oraz możliwości poradzenia

¹²⁶ Zalecenie to odwołuje się bezpośrednio do obowiązku poszanowania prawa każdej osoby badanej (niezależnie od wieku) do: podmiotowości, godności, prywatności oraz poufności (obowiązek zachowania tajemnicy zawodowej). Innymi słowy, czym innym jest wytwór stanowiący podstawę do formułowania opinii/orzeczenia (nie należy ich udostępniać rodzicom nawet podczas rozmowy), a czym innym jest samo orzeczenie/opinia, do której rodzice mają pełne prawo (stanowi ono interpretację wytworów).

sobie z danym dzieckiem i z lękiem z tym związanym. Innym powodem może być również „presja testowa”, przejawiająca się dążeniem nauczycielek i nauczycieli i/lub dyrekcji do jak najlepszych osiągnięć całej klasy podczas sprawdzianu przeprowadzanego w klasie szóstej szkoły podstawowej lub egzaminu zewnętrznego. Z tej perspektywy dziecko posiadające trudności może być spostrzegane jako zaniżające wyniki testowe. W tym kontekście współpraca poradni ze szkołą w zakresie pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nabiera szczególnego znaczenia. Warto podejmować próby wypracowania wspólnego stanowiska szkoła-poradnia, by dziecko miało szansę/możliwość, jeśli jest to optymalne rozwiązanie, uczęszczać do klasy w szkole ogólnodostępnej niezależnie od tej „presji testowej”. Presja ta czasami przejawia się w namawianiu rodziców, aby przenosili dziecko do szkoły specjalnej — dlatego tak ważna jest praca z rodzicami, by niezależnie od wszelkich presji mogli oni podjąć decyzję optymalną dla samego dziecka, nie kierując się potrzebami innych osób/instytucji.

Warto również podkreślić, że pracownice i pracownicy poradni mogą wspierać nauczycielki i nauczycieli, dla których sytuacja obecności uczennicy lub ucznia cudzoziemskiego w klasie może być trudna. Konsultacje i pomoc merytoryczna w tym zakresie mogą sprzyjać efektywniejszej pomocy i współpracy. Poniżej zamieszczamy przykład materiału pomocniczego dla nauczycielek i nauczycieli (Fiok, 2011), zawierający wskazówki (kolejne kroki) pomocne w tworzeniu planu działań nauczycielki lub nauczyciela, kiedy w klasie znajdzie się uczeń lub uczennica z odmiennej kultury.

„Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad” (Fiok, 2011) — wskazówki dla nauczycielek i nauczycieli

Krok 1. Sprawdzamy status prawny dziecka.

Krok 2. Ustalamy, z jakiego kraju pochodzi nasz uczeń lub uczennica.

Krok 3. Zapoznajemy się z systemem edukacji kraju, z którego przyjechał/przyjechała uczeń lub uczennica.

Krok 4. Nawiązujemy współpracę ze specjalistami/specjalistkami pracującymi w przedszkolu, szkole czy placówce, np. pedagogiem szkolnym/pedagożką szkolną, psychologiem/psycholożką, logopedą/logopedką czy terapeutą pedagogicznym/terapeutką pedagogiczną.

Krok 5. Kontaktujemy się z innymi nauczycielkami i nauczycielami, którzy będą także uczyć w tej klasie.

Krok 6. Nawiązujemy kontakt z rodzicami dziecka (opiekunami prawnymi).

Krok 7. Przygotowujemy naszą klasę na przyjęcie nowego ucznia lub uczennicy.

Krok 8. Przygotowujemy polskich rodziców na przybycie nowego dziecka do klasy.

4.5. Kultura organizacyjna poradni¹²⁷

Dla zachowania wysokich standardów diagnostycznych zaleca się, by poradnia wypracowała i opisała zasady prowadzenia diagnozy, w tym diagnozy psychologicznej. W szczególności chodzi o ujednolicenie procedur diagnostycznych, które byłyby przestrzegane przez wszystkie osoby zajmujące się prowadzeniem diagnozy¹²⁸. Również w przypadku zespołów orzekających wypracowanie wspólnych zasad pracy będzie bardzo pomocne. Warto również uzgodnić sposoby działania w pewnych typowych sytuacjach (np. badanie dzieci romskich, badanie dzieci z rodzin wielokulturowych), uwzględniając tym samym kontekst lokalny poradni oraz specyfikę osób zgłaszających się do niej.

Nie bez znaczenia dla jakości pracy jest panująca w poradni atmosfera otwartości, życzliwości oraz akceptacji odmienności kulturowej i językowej. Dobrym zwyczajem jest zespołowe omawianie przypadków dzieci sprawiających trudności diagnostyczne w gronie współpracowników. Wspólne konsultacje i dyskusje mogą pomóc w zachowaniu wysokich standardów pracy i zmniejszać prawdopodobieństwo popełnienia błędu.



Podsumowanie

Kontakt i współpraca z rodzicami/opiekunami dziecka

- » Wizyta u psychologa może być odebrana jako **zagrożająca/stygmatyzująca**.
- » Podczas spotkania dbamy o stworzenie przyjaznej atmosfery, opartej na **zaufaniu, bezpieczeństwie i życzliwości**.
- » Zalecenia do pracy z dzieckiem powinny uwzględniać **kontekst społeczno-kulturowy dziecka**.
- » W przypadku dzieci pochodzenia romskiego — warto współpracować z **asystentami/asystentkami edukacji romskiej**.
- » Rodzice mogą mieć **różne oczekiwania** względem opinii/orzeczenia.

Przekazywanie informacji zwrotnej rodzicom

- » Warto **omówić** z rodzicami, na czym polega badanie psychologiczne i czemu służy.

127 W tym miejscu warto odesłać czytelników do publikacji dotyczącej zagadnień związanych z zarządzaniem poradnią. Zob. Frydrychowicz, 2006.

128 Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w 2005 roku wydało publikację bezpośrednio odwołującą się do standardów postępowania diagnostycznego pt. *Standardy postępowania diagnostyczno-orzekająco-rehabilitacyjnego wobec dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli szkół*. W tym kontekście jest więc ona lekturą bezwzględnie obowiązkową.

- » Należy **rzetelnie** poinformować rodziców o treści i celu wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, zachęcać do zadawania pytań.
- » Wyniki w opinii/orzeczeniu powinny być przedstawione w formie **opisowej**.
- » **Nie udostępniamy** rodzicom odpowiedzi ani materiałów badawczych (arkuszy testowych, rysunków dziecka itp.).

Współpraca poradni ze szkołami

- » Zalecana jest ścisła **współpraca** między rodzicami a nauczycielami i pracownikami/pracownicami poradni psychologiczno-pedagogicznych (podział na pracę z dzieckiem w domu, w szkole i poradni).

Kultura organizacyjna poradni

- » Zalecane jest wypracowanie i opisanie **zasad prowadzenia** diagnozy, w tym diagnozy psychologicznej w poradni.
- » Wskazana jest **otwartość i możliwość konsultacji** z innymi specjalistami/specjalistkami, zwłaszcza w przypadkach, które wzbudzają wątpliwości.

Materiały pomocnicze dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów

- » Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla **dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów**.
- » Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla **nauczycieli**.
- » Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla **studentów kierunków pedagogicznych**.
- » **Pakiet powitalny**.

5. Zakończenie

Sytuacją niezwykle komfortową byłby bogaty zbiór testów do zastosowania u dzieci odmiennych od polskiej większości pod względem kulturowym i językowym, w którym dla każdego takiego testu istniałyby odpowiednie normy zapewniające porównywalność wyników pomiaru psychologicznego pomiędzy różnorodnymi osobami, w mniejszym stopniu narażając diagnozę na błędy. Jednym ze sposobów zapobiegania błędom jest możliwość nawiązywania współpracy z diagnostami posługującymi się w pracy zawodowej językami innymi niż polski.

Pomimo obecnych braków w zakresie dostępnych narzędzi i metod diagnostycznych oraz możliwości przeprowadzania diagnozy w języku innym niż polski, do czasu opracowania nowych procedur badawczych należy dołożyć wszelkich starań, by umiejętnie i rozważnie korzystać z obecnie dostępnych zasobów. I choć nie zawsze jest to łatwe, to nie jest to w żadnej mierze niemożliwe. Nigdy nie należy jednak zapominać, że ze złych narzędzi diagnostycznych nie da się korzystać dobrze.

Spis literatury cytowanej i polecanej

AERA, APA, NCME (2007). *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Anastasi, A. i Urbina, S. (1999). *Testy Psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. W: J. S. Wurzel (red.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* (s. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Bernacka-Langier, A., Dąbrowa, E., Pawlic-Rafałowska, E., Wasilewska-Łaszczuk, J. i Zaszuńska, M. (2011). *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*. Warszawa.

Bialystok, E. (2011). Coordination of Executive Functions in Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 461–468.

Bialystok, E., Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19 (1), 19–23.

Biorek, P. (red.) (2011). *Zapomniani sąsiedzi. Studia o Romach w Polsce i w Europie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Błęszyński, K. M. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych — perspektywa szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Bobińska, K., Pietras, T. i Gałęcki, P. (2012). *Niepełnosprawność intelektualna — etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.

Bogdanowicz, M., Kalka, D., Sajewicz-Radtke, U. i Radtke B. M. (2010a). *Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześciolletnich. Bateria-5/6*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

Bogdanowicz, M., Kalka, D., Sajewicz-Radtke, U. i Radtke B. M. (2010b). *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u dzieci ośmioletnich. Bateria-8*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

Bogdanowicz, M. (1985). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Borkowska, A. R. i Domańska, Ł. (2006). *Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS.

Branka, M. i Cieślukowska, D. (red.) (2010). *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brzeziński, J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brzeziński, J., Chyrowicz, B., Poznaniak, W. i Toeplitz-Winiewska, M. (2008). *Etyka zawodu psychologa*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Bukowski, M. i Drogosz, M. (2005). Stereotypy i poznanie: poznawcze podstawy funkcjonowania stereotypów. W: M. Kossowska, M. Śmieja i S. Śpiewak (red.), *Społeczne ścieżki poznania* (s. 15–36). Gdańsk: GPW.

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. i del Carmen Méndez Garcia, M. (2011). *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.bc.ore.edu.pl/zipContent/307> lub <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=307&dirids=1> [dostęp 17.09.2013].

Carlson, S. M. i Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual Experience and Executive Functioning in Young Children. *Developmental Science*, 11(2), 282–298.

CBOS (2013). *Stosunek Polaków do innych narodów*.

Cepeda, C. (2012). *Badanie psychiatryczne dzieci i młodzieży. Podręcznik kliniczny* (red. T. Wolańczyk). Wydawnictwo: Elsevier Urban & Partner.

Chromiec, E. (2004). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Chromiec, E. (2011). Społeczność romska w Polsce a szanse integracji społecznej. W: A. Frąckowiak-Adamska i A. Śledzińska-Simon (red.), *Sytuacja prawna i społeczna Romów w Europie*. Wrocław: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Tekst dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.digitallibrary.pl/Content/38627/005.pdf> [dostęp 17.09.2013].

Chutnik, M. (2007). *Szok kulturowy. Przyczyny. konsekwencje. Przeciwdziałanie*. Kraków: Universitas.

Cohen, J. i Silver, Y. (2008). *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych* (adaptacja: Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych).

Warszawa: United Spinal Association, Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych.

Doliński, J. M. (2013). Testy psychologiczne w prawie własności intelektualnej. *Monitor Prawniczy*, 10, 527–533.

Drop, E., Ciecuch, J., Cybis, N. i Rowiński, T. (2012). *Uczeń zdolny — analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Publikacja w wersji elektronicznej jest dostępna pod adresem: <http://www.bc.ore.edu.pl/zipContent/461> [dostęp 17.09.2013].

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., Lynam, D. R., Loeber, R. i Stouthamer-Loeber, M. (2011). Role of Test Motivation in Intelligence Testing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(19), 7716–7720.

Fiok, E. (2011). *Osiem kroków czyli kilka praktycznych rad*. Materiał dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=563:osiem-krokw-czyli-kilka-praktycznych-rad&id=102:szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych&Itemid=1063 [dostęp 17.09.2013].

Firkowska-Mankiewicz, A. (2009). Nowe tendencje w badaniach światowych nad niepełnosprawnością intelektualną. Uwagi na marginesie XIII Światowego Kongresu IAS-SID, Osoby z niepełnosprawnością intelektualną — obywatelami świata, Cape Town, 25–30 sierpnia 2008. *Człowiek — Niepełnosprawność — Społeczeństwo*, 1(9), 122–127.

Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, Prejudice, and Discrimination. W: D. T. Gilbert i S. T. Fiske (red.), *The Handbook of Social Psychology*, Vol. 2 (s. 357–411). New York: McGraw-Hill.

Fiske, A., Kitayama, S., Markus, H. R. i Nisbett, R. E. (1998). The Cultural Matrix of Social Psychology. W: D. Gilbert, S. Fiske i G. Lindzey (red.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed., s. 915–81). San Francisco: McGraw-Hill.

Flynn, J. R. (2012). *O inteligencji inaczej. Czy jesteśmy mądrzejsi od naszych przodków?* Sopot: Smak Słowa.

Frith, U. (2008). Rozwiązywanie paradoksów dysleksji. W: G. Reid i J. Wearmouth (red.), *Dysleksja. Teoria i praktyka* (s. 71–103). Gdańsk: GWP.

Frydrychowicz, A. (2006). *Jakość pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Mięrowienie, budowanie systemu, zarządzanie*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Sobolewska, M. i Zwierzyńska, E. (2004). *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Gollan, T. H., Ferreira, V. S. (2009). Should I Stay or Should I Switch? A Cost—Benefit Analysis of Voluntary Language Switching in Young and Aging Bilinguals. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory & Cognition*, 35(3), 640–665.

Greenberg, A., Bellana, B. i Bialystok, E. (2013). Perspective-taking Ability in Bilingual Children: Extending Advantages in Executive Control to Spatial Reasoning. *Cognitive Development*, 28(1), 41–50.

Grudzińska, A. i Kubin, K. (red.) (2010). *Szkoła wielokulturowa — organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*. Warszawa: Forum na rzecz Różnorodności Społecznej.

Grzymała-Moszczyńska, H. (2005). Spotkanie z osobą z innej kultury. W: K. Stemplewska-Żakowicz i K. Krejz (red.), *Wywiad Psychologiczny: Wywiad jako spotkanie z człowiekiem* (s. 81–89). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Grzymała-Moszczyńska, H. (2010). Potrzeby nowych kompetencji zawodowych psychologów w związku z polską sytuacją migracyjną. W: H. Grzymała-Moszczyńska, A. Kwiatkowska i J. Roszak (red.), *Drogi i rozdroża: Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku — analiza psychologiczno-socjologiczna* (s. 351–369). Kraków: Nomos.

Grzymała-Moszczyńska, H., Barzykowski, K., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J. i Kosno, M. (2011a). Dziecko uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji oraz ich funkcjonowanie poznawcze i językowe. W: B. Weigl i M. Różycka (red.), *Romowie 2011. Życie na pograniczu* (s. 56–88). Warszawa: Wydawnictwo SWPS.

Grzymała-Moszczyńska, H., Barzykowski, K., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J. i Kosno, M. (2011b). Raport końcowy z projektu badawczego. W: J. Talewicz-Kwiatkowska i M. Kołaczek (red.), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych — konteksty społeczne* (s. 51–84). Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce.

Grzymała-Moszczyńska, H., Hay, D. i Krotofil, J. (2011). Between Universalism and Ethnic Particularism: Polish Migrants to the United Kingdom; Perspective from the Psychology of Religion. *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, 37(1), 223–236.

Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists (2002). Washington, DC: American Psychological Association. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> [dostęp 17.09.2013].

Gullahorn, J. T. i Gullahorn, J. E. (1963). An Extension of the U-curve Hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3), 33–47.

Halik, T., Kosowicz, A. i Marek, A. (2009). *Imigranci w polskim społeczeństwie*. Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://bezuprzedzen.org/doc/imigranci_w_polskim_spoleczenstwie.pdf [dostęp 17.09.2013].

Haman, E., Fronczyk, K. i Łuniewska, M. (2012). *Obrazkowy Test Słownikowy — Rozumienie (OTSR). Podręcznik*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

Haman, E., Fronczyk, K. i Miękisz, A. (2010). Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym — nowe narzędzie testowe, *Psychologia Rozwojowa*, 15(1), 21–47.

Hammer, C., Lawrence, F. i Miccio, A. (2008). Exposure to English Before and After Entry into Head Start: Bilingual Children's Receptive Language Growth in Spanish and English. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 30–56.

Hofstede, G. (2000). *Kultury i Organizacje: Zaprogramowanie Umysłu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne S.A.

Hornowska, E. (2010). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe "Scholar".

Hornowska, E. i Paluchowski, W. J. (2011). Kulturowa adaptacja testów psychologicznych. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań społecznych* (s. 177–242). Warszawa: Zys i S-ka.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. i Gupta, V. (2004). *Culture, Leadership, and Organizations. The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Jaworowska, A. (2008). Co to znaczy, że test psychologiczny jest legalnym narzędziem? W: Zawadzki, B. i Hornowska, E. *Psychometria. Konstrukcja i adaptacja testów psychologicznych*. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki T. 1* (s. 847–893). Gdańsk: GWP.

Jaworowska, A. (2009). Co polscy psychologowie sądzą o testach? *Nowiny psychologiczne*, 1, 5–20.

Jaworowska, A. (2010). Starzenie się norm w testach inteligencji. Efekt Flynna na przykładzie wyników WISC-R. W: K. Wiejak i G. Krasowicz-Kupis (red.), *Kliniczne zastosowania skal inteligencji D. Wechslera* (s. 17–31). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Jaworowska, A., Matczak, A. i Fecenec, D. (2013). *Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w wieku 5–10 lat. Alexander Grob, Christie S. Meyer, Priska Halmann-von Arx. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Junker, D. i Stockman, I. (2002). Expressive Vocabulary of German–English Bilingual Toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 381–394.

Kaim, A. i Gugniewicz, A. (2007). *Edukacja bez wykluczenia — ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycieli i nauczycielek*. Gdańsk: Fundacja Przestrzenie Dialogu. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://bezuprzedzen.org/doc/edukacja_bez_wykluczenia.pdf [dostęp 17.09.2013].

Kałaska, M. (2005). Poznawczy wymiar różnic kulturowych w spostrzeganiu społecznym. W: M. Kossowska, M. Śmieja i S. Śpiewak, (red.), *Społeczne ścieżki poznania* (s. 87–111). Gdańsk: GPW.

Kasurinen, H., Juutilainen P. K., Mastoraki, H. i Saukkonen, S. (2007). Poradnictwo dla dzieci i młodzieży z rodzin imigranckich w placówkach edukacyjnych. W: M. Launikari i S. Puukari (red.) *Poradnictwo i doradztwo multikulturowe. Podstawy teoretyczne i najlepsze praktyki w Europie* (s. 253–284). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy.

Kendall, P. C. (2004). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne*. Gdańsk: GWP.

Kendall, P. C. (2012). *Zaburzenia Okresu Dzieciństwa i Adolescencji. Modele Kliniczne i Terapeutyczne*. Gdańsk: GWP. R. 9: Opóźnienia w rozwoju psychicznym i upośledzenie uczenia się.

Klimowicz, A. (2004). *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*. Warszawa: CODN.

Klinik, A. (red.) (2012). *Problematyka osób niepełnosprawnych w oglądzie teoretyków i praktyków*. Tom 15 serii: Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Komender, J. (2004). Wywiady, ocena, diagnoza w psychiatrii dzieci i młodzieży. W: I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży* (s. 54–55). Warszawa: PZWL.

Kostrzewski, J. (1973). *Wprowadzenie do Skali Inteligencji D. Wechslera dla dzieci od 5 do 15 lat*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.

Kościelska, M. (2000). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.

Kościelska, M. (2011). Wspomaganie rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 433–446). Warszawa: PWN.

Krasowicz-Kupis, G. (2012). *SLI i inne zaburzenia językowe. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: GWP. R. 2: Charakterystyka prawidłowego rozwoju językowego, R. 3: Neurobiologiczne podłoże mowy i języka, R. 4: Rozwojowe zaburzenia językowe na tle innych zaburzeń mowy i języka.

Krasowicz-Kupis, G. i Wiejak K. (2006). *Skala inteligencji Wechslera dla dzieci (WISC-R) w praktyce psychologicznej*. Warszawa: PWN.

Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Kurcz, I. (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: GWP.

Kwadrans, Ł. (2007). Charakterystyka sytuacji edukacyjnej Romów w Czechach, Polsce i Słowacji po 1989 roku. W: P. Borek (red.), *Romowie w Polsce i Europie* (s. 233–248). Kraków: Wyd. Nauk. AP.

Kwadrans, Ł. (2008). *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*. Wrocław-Wałbrzych.

Kwiatkowska, A. i Grzymała-Moszczyńska, H. (2008). Psychologia międzykulturowa. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki T. 2* (s. 449–496). Gdańsk: GWP.

Lalak, D. (red.) (2007). *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Leonard, L. B. (2006). *SLI — Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Gdańsk: GWP.

Levitt, M. J., Levitt, J., Buston, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P., Hodgetts, J. i Milevski, A. (2005). Patterns of Social Support in the Middle Childhood to Early Adolescent Transition: Implications for Adjustment. *Social Development*, 14(3), 398–420.

Lewis, Ch., Koyasu, M., Oh, S., Ogawa, A., Short, B. i Huang Z. (2009). Culture, Executive Function and Social Understanding. W: Ch. Lewis i J. I. M. Carpendale (red.), *Social Interaction and the Development of Executive Functions* (s. 69–85). New Direction for Child and Adolescent Development no. 123.

Liberska, H. (2011). Teorie rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 109–110). Warszawa: PWN.

Lillienfeld, S. O., Wood, J. M. i Garb, H. N. (2002). *Status naukowy technik projekcyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Lipińska, M. (red.) (2008). *Warsztaty kompetencji międzykulturowych — podręcznik dla trenerów*. Warszawa: Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej.

MacDonald, S. i Arthur, N. (2003). Employees' Perceptions of Repatriation. *Canadian Journal of Career Development*, 2, 3–11.

Machul-Telus, B. i Majewska, M. (2012). *Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym w Polsce 2011–2012*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Maliszewski, N. (2011). *Dynamiczna Teoria Postaw. O relacji postaw jawnych i utajonych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Matczak, A., Piotrowska, A. i Ciarkowska, W. (1991). *Skala inteligencji D. Wechslera dla dzieci — wersja zmodyfikowana. Podręcznik*. Warszawa: PTP.

- Matsumoto, D. i Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Matuszewski, A., Frydrychowicz, A., Koźniewska, E. i Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej (SGS) — podręcznik*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- MENiS (2005). *Standardy postępowania diagnostyczno-orzekająco-rehabilitacyjnego wobec dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli szkół*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Mumford, D. B. (1998). The Measurement of Culture Shock. *Social Psychiatry and Epidemiology*, 33(4), 149–154.
- Nelson, T. D. (2003). *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Struktura — geneza — funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. (2004). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowak, M. (2011). *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*. Materiał dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=562:szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych-uchodcy-w-szkole&id=102:szkoa-wobec-wyzwa-migracyjnych&Itemid=1063 [dostęp 17.09.2013].
- Nowicka, E. (1999). *U nas dole i niedole*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Nowicka, E. (2003). *Romowie o sobie i dla siebie. Nowe problemy i nowe działania w pięciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej*. Warszawa: Instytut Socjologii UW.
- Oberg, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to New Cultural Enviroments. *Practical Anthropology*, 7, 177–182.
- Osuch, W. i Dwojak, A. (2009). Szkolnictwo mniejszości narodowych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem Romów małopolskich. W: Z. Górka i J. Więclaw-Michniewska (red.), *Badania i podróże krakowskich geografów* (s. 115–127) Tom IV. Kraków: Polskie Towarzystwo Geograficzne Oddział w Krakowie.
- Paluchowski, W. J. (2006). *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Paluchowski, W. J. (2007). *Diagnoza psychologiczna. Proces-narzędzia-standardy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Paluchowski, W. J. (2010). Diagnoza oparta na dowodach empirycznych — czy potrzebny jest „polski Buros”? *Roczniki Psychologiczne*, 13(2), 7–28.

Pawlic-Rafałowska, E. (red.) (2010). *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Miasto Stołeczne Warszawa. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.uchodzczydoszkoly.pl/files/inny_tresc.pdf [dostęp 17.09.2013].

Pearson, B. (2013). *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*. Tłumaczenie i adaptacja: K. Chlipalski i Z. Wodniecka-Chlipalska. Poznań: Media Rodzina.

Pedersen, P. B. (1995). The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents Around the World. *Contributions in Psychology*, no. 25. Westport, Conn: Greenwood Press.

Pedersen, P. B. i Ivey, A. (1993). *Culture-Centered Counseling and Interviewing Skills*. Westport, Connecticut, London: Praeger.

Pietraszkiewicz, T. (2011). Zdrowie dzieci romskich — ważny problem medycyny środowiskowej. *Medycyna środowiskowa*, 14(2), 7–10. Artykuł dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.medycynasrodowiskowa.pl/Downloads/File/2011v2/MS-2011-2_01.pdf [dostęp 17.09.2013].

Poleć, W. (2008). Nowe spojrzenie na religijność Romów. W: F. Kampka (red.), *Współczesne oblicza religii* (s. 115–139). Warszawa: Wydawnictwo SGGW.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna krok po kroku. Materiały udostępniane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, dostępne w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=73:pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-krok-po-kroku&Itemid=1084 [dostęp 17.09.2013].

Poulin-Dubois, D., Bialystok, E., Blaye, A., Polonia, A. i Yott, J. (2012). Lexical Access and Vocabulary Development in Very Young Bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 57–70.

Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=829:praca-z-ucznim-cudzoziemskim.-przewodnik-dobrych-praktyk-dla-dyrektorow-nauczycieli-pedagogow-i-psychologow&id=63:specjalne-potrzeby-edukacyjne-bank-dobrych-praktyk&Itemid=1579 [dostęp 17.09.2013].

Ransdell, S., Barbier, M. i Niit, T. (2006). Metacognitions About Language Skill and Working Memory Among Monolingual and Bilingual College Students: When Does Multilingualism Matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 728–741.

Rawłuszko, M. (2011) (red.). *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: <http://tea.org.pl/userfiles/file/Edukacja%20antydyskryminacyjna%20i%20jej%20standardy%20jakosciowe.pdf> [dostęp 17.09.2013].

Rivers, A. T. (2006). *Kulturowy savoir-vivre. Przewodnik dla osób o dobrych intencjach*. Poznań: Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: http://bezuprzedzen.org/doc/kulturowy_savoirvivre.pdf [dostęp 17.09.2013].

Roysircar, G. (2005). Culturally Sensitive Assessment, Diagnosis, and Guidelines. W: M. G. Constantine i D. W. Sue (red.), *Strategies for Building Multicultural Competence in Mental Health and Educational Settings* (s. 19–38.). Holbrook, NJ: John Wiley & Sons.

Różycka, M. (2009). Wzory kultury a edukacja dzieci romskich. W: B. Weigl (red.), *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

Schalock, R. L., Coulter, D. L., Bradley, V. J., Borthwick-Duffy, S. A., Buntinx, W. H. E., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckason, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. I. i Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, And Systems of Supports 11th Edition*. D.C.: American Assotiation on Mental Retardation.

Smith, D. D. (2011). *Pedagogika specjalna T. 1 i 2. Podręcznik Akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Snow, C. E. (2005). Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego. W: G. J. Berko i B. R. Nan (red.), *Psycholingwistyka* (s. 477–507). Sopot: GWP.

Specjalne potrzeby edukacyjne. Materiały udostępniane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, dostępne w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=22&Itemid=1084 [dostęp 17.09.2013].

Stemplewska-Żakowicz, K. (2004). Status naukowy krytyki testów projekcyjnych. Recenzja książki Lilienfelda, Wooda i Garba: *Status naukowy technik projekcyjnych*. *Psychologia Jakości Życia*, 1, 133–141.

Stemplewska-Żakowicz, K. (2009). *Diagnoza psychologiczna*. Tom 1 serii „Autorskie Podręczniki Akademickie” pod red. J. Strelaua i D. Dolińskiego. Gdańsk: GWP.

Stemplewska-Żakowicz, K. (2011). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: GWP.

Stemplewska-Żakowicz, K. i Paluchowski, J. W. (2008). Podstawy diagnozy psychologicznej. W: J. Strelau i D. Doliński (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki T. 2* (s. 23–94). Gdańsk: GWP.

Studia Romologica (nr 2/2009). Tarnów 2009. Numer poświęcony edukacji Romów.

Szkoła wobec wyzwań migracyjnych — materiały Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Święcicka, M. (2011). *Metody diagnozy w psychologii klinicznej dziecka i rodziny*. Warszawa: Paradygmat.

Tracz, M. (2007). Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce. W: W. Osuch (red.), *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie* (s. 41–49). Kraków: Geoinfo.

Tyszkowa, M. i Przetacznik-Gierowska, M. (1996). Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki. W: M. Przetacznik-Gierowska i M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 1* (s. 189–221). Warszawa: PWN.

Ucelli, P. i Paez, M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children from Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 225–236.

Uczeń zdolny. Materiały udostępniane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, dostępne w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/results?action=SearchAction> [dostęp 17.09.2013].

Van Ijzendoorn, M. H. i Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural Patterns of Attachment: A Meta-analysis of the Strange Situation. *Child Development*, 59, 147–156.

Ward, C., Bochner, S. i Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. Sussex: Routledge.

Weigl, B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

Weigl, B. (2009). *Romowie 2009. Między wędrownką a edukacją*. Warszawa: Academica.

Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami (2009). Raport wydany przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. Dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/Multicultural-Diversity-PL.pdf/view> [dostęp 17.09.2013].

Wodniecka, Z., Craik, F. I., Luo, L. i Bialystok, E. (2010). Does Bilingualism Help Memory? Competing Effects of Verbal Ability and Executive Control. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, 575–595.

Wodniecka-Chlipalska, Z. (2011). Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością. W: I. Kurcz i H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań* (s. 253–284). Warszawa: Academica.

Wygotski, L. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.

Wysieńska, K. (2010). *Integracja, stygmatyzacja, autosegregacja — tożsamość, preferencje i wzory relacji imigrantów w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.isp.org.pl/publikacje,1,438.html> [dostęp 17.09.2013].

Wytyczne Międzynarodowej Komisji ds. Testów (*International Test Commission — Itc*) z 2000 roku dotyczące Stosowania Testów: Wersja Polska. Materiał dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.practest.com.pl/files/ITC-Stosowanie_test%C3%B3w.pdf [dostęp 17.09.2013].

Youniss, J. (1980). *Parents and Peers in Social Development*. Chicago: University of Chicago Press.

Zakrzewska, K. (2010). Trudny powrót do domu — co przeżywają osoby doświadczające szoku powrotnego? *Psychiatria i Psychoterapia*, 6 (2), 44–50. Artykuł dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PiPLato2010/PiPt6nr2s44_50KZakrzewska%20Szok%20powrotny.pdf [dostęp 17.09.2013].

Zalewska, E. (2009). Testy psychologiczne — standardy dostępności i legalności w Polsce, Wielkiej Brytanii i USA. *Psychiatria i Psychoterapia*, 5(1–2).

Zasuńska, M. (2011). Wywiad. Wstępna rozmowa z rodzicami ucznia szkoły podstawowej i gimnazjalnej. W: A. Bernacka-Langier, E. Dąbrowa, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczuk i M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów* (s. 31–35). Warszawa. Materiał dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: <http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/files/upload/u6/praktyki-wersja-druk-pop.pdf> [dostęp 17.09.2013].

Zawadzki, B. i Hornowska, E. (2008). Psychometria. Konstrukcja i adaptacja testów psychologicznych. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki T. 1* (s. 847–893). Gdańsk: GWP.

Zawadzki, B., Popiel, A. i Pragłowska, E. (2009). Charakterystyka psychometryczna polskiej adaptacji Kwestionariusza Depresji BDI-II Aarona Becka. *Psychologia-Etiologia-Genetyka*, 19, 71–95.

Zeidler, W. (2007). Niepełnosprawni pomiędzy psychologią a ortopedagogiką. W: W. Zeidler (red.), *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*. Gdańsk: GWP.

Załączniki

Załącznik nr 1

Edukacja wobec wyzwań migracyjnych

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej pobudziło ruchy migracyjne, przejawiające się między innymi wzrostem liczby uchodźców i imigrantów napływających do kraju, aby osiedlić się na stałe lub okresowo na jego terenie. Liczba migrantów w Polsce nie jest obecnie znacząca. Jednak prognozy dotyczące rozwoju trendów migracyjnych, polityka Unii Europejskiej oraz obowiązujące na terenie Polski uregulowania prawne nakazują wypracowanie programów i rozwinięcie działań wspomagających społeczną integrację przybyszów ze społeczeństwem przyjmującym.

Istotną kwestią staje się przygotowanie placówek oświatowych do pracy z uczennicami i uczniami cudzoziemskimi, którzy pochodzą z innych krajów i kręgów kulturowych, mówią innymi językami i przybywają do Polski z bardzo zróżnicowanym doświadczeniem edukacyjnym i migracyjnym. Uprzywilejowanie tej problematyki wynika z następujących przesłanek: z moralnej odpowiedzialności ludzi dorosłych za dobro dzieci, z krajowych i ponadnarodowych uregulowań sytuacji dzieci cudzoziemskich i ze specyficznej roli systemów oświatowych w procesach zwalczania wykluczenia oraz społecznej integracji migrantów. Ważne są także zmiany w polityce społecznej, prowadzonej wobec osób odmiennych kulturowo, wyrażające się odejściem od strategii dominacji kulturowej, asymilacji i marginalizacji na rzecz pluralizmu kulturowego, emancypacji i równoprawności.

Celem programu jest stworzenie systemu wsparcia dla szkół, pracujących z uczniem-migrantem. W ramach projektu:

- » **Przeprowadzono badanie sytuacji dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych.** Pozwoliło ono sformułować wnioski i postulaty praktyczne dotyczące kierunków wsparcia szkoły i doskonalenia nauczycieli. Raport jest dostępny w wersji elektronicznej na stronie internetowej: http://www.google.pl/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D38%3Adzieci...&ei=xCNUUazoFs3TPLbQgdgJ&usg=AFQjCNEwe5how0TWMjUc7TOcfAUtsGYLlw&sig2=muYMWcYDJ7U7OMfxjRkRiw&bvm=bv.44342787,d.ZWU&cad=rja [dostęp 17.09.2013].
- » **Powołano sieć ekspertów-koordynatorów w województwach.** Zadaniem tej grupy jest udzielanie wszechstronnej pomocy szkołom, w których uczą się dzieci obcokrajowców i obywateli polskich powracających z imigracji. Działania te koordynatorzy realizują w swoich województwach poprzez organizowanie konferencji, szkoleń oraz konsultacji. Informację o koordynatorze z danego województwa można uzyskać, kontaktując się z Joanną Woźnicką — e-mail: joanna.woznicka@ore.edu.pl.

- » **Przetłumaczono pakiet edukacyjny Rady Europy *Autobiografia spotkań międzykulturowych*.** *Autobiografia...* to poradnik, umożliwiający kształtowanie odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych w społeczeństwie. Z jednej strony pomaga on budować poczucie podmiotowości, wolności i odpowiedzialności, z drugiej strony zaś pomaga wychowywać w duchu solidarności i demokratyzacji oraz wartości ogólnoludzkich i ponadczasowych. Jest to pomoc metodyczna, pokazująca, jak krytycznie myśleć o doświadczeniach międzykulturowych, czyli spotkaniach z ludźmi pochodzącymi z innych grup, w tym: społecznych, kulturowych, etnicznych, religijnych i innych. *Autobiografię...* można zastosować zarówno w warunkach edukacji formalnej w klasie szkolnej, jak i w nauczaniu nieformalnym, odbywającym się w miejscu i o czasie wybranym przez osobę uczącą się. Poradnik można użyć jako pomoc metodyczną w nauczaniu podczas prowadzenia zajęć grupowych lub indywidualnych pod kierunkiem nauczyciela/nauczycielki czy rodzica. Publikację mogą też wykorzystać osoby uczące się samodzielnie, w celu autodiagnozy.
- » **Zrealizowano szkolenia kaskadowe.** W roku 2011 zostały przeprowadzone szkolenia kaskadowe, przygotowujące nauczycieli i wychowawców do tworzenia programów edukacyjno-wychowawczych dotyczących problematyki konfliktów, współpracy, tolerancji, stereotypów i uprzedzeń oraz upowszechniające poradnik *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Szkolenia te zrealizowano w poszczególnych województwach przez wojewódzkich ekspertów-koordynatorów.
- » **Prowadzona jest wymiana doświadczeń i dobrych praktyk z instytucjami edukacyjnymi z innych krajów europejskich.** Wymiana doświadczeń odbyła się między innymi poprzez udział w projekcie „Różnorodność w naszym domu” finansowanym w ramach programu Grundtvig. Partnerami w projekcie były placówki edukacyjne z Holandii, Belgii, Danii, Finlandii, Niemiec, Norwegii i Szwecji, które na co dzień zajmują się realizacją programów integracyjnych. Głównym celem projektu było: lepsze rozumienie procesów związanych z adaptacją, asymilacją i akulturacją imigrantów przez decydentów oraz przedstawicieli instytucji oświatowych, a także poszukiwanie nowych metod pracy na rzecz integracji imigrantów w społecznościach lokalnych.

W roku 2012 działania z zakresu edukacji wobec wyzwań migracyjnych były prowadzone przez regionalne ośrodki doskonalenia nauczycieli, zaś Ośrodek Rozwoju Edukacji realizował program „Edukacja globalna w polskiej szkole”, który dotyczy między innymi edukacji międzykulturowej.

Kontakt:

Joanna Woźnicka
Ośrodek Rozwoju Edukacji
Wydział Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich
Al. Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel.: (22) 345 37 53
faks: (22) 345 37 52
e-mail: joanna.woznicka@ore.edu.pl

Załącznik nr 2

Wykaz polecanych opracowań i pakietów edukacyjnych

Opracowanie: Małgorzata Skórka — główny specjalista w Departamencie Strategii i Współpracy Międzynarodowej w Ministerstwie Edukacji Narodowej; doktorantka w Instytucie Socjologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (Wydział Nauk Społecznych).

Wszelkim działaniom na rzecz dziecka powinna towarzyszyć świadomość, że dziecko to nie jest „miniczułowiek z miniprawami”. Ma ono, jak to zostało szczegółowo opisane w Konwencji o prawach dziecka, prawo do poszanowania własnej godności oraz harmonijnego rozwoju w środowisku wolnym od przemocy, a jego dobro powinno być stawiane na pierwszym miejscu we wszystkich działaniach osób dorosłych.

Poniżej przywołano przepisy prawa, które stanowią podstawę do świadczenia usług edukacyjnych małoletnim cudzoziemcom przebywającym na terenie Polski, jak również do udzielania pomocy polskim dzieciom, które wracają do kraju i do polskiego systemu oświaty oraz wskazano problemy, które pojawiają się w codzienności szkolnej w związku z obecnością tej grupy uczniów, a także dostępne rozwiązania.

Prawo do korzystania z przedszkoli — zgodnie za art. 94a ust. 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., Nr. 256, poz. 2572, z późn. zm.), prawo to przysługuje wszystkim dzieciom w wieku 3–6 lat, także dzieciom, które nie posiadają polskiego obywatelstwa i to na takich samych prawach jak obywatelom polskim.

Powodem odmowy przyjęcia nie może być więc ewentualna nieznajomość języka polskiego przez dziecko lub brak doświadczeń czy przygotowania placówki do nauczania dzieci cudzoziemców.

Ewentualna odpłatność za pobyt dziecka w przedszkolu publicznym może być wymagana tylko wtedy, jeśli taką samą opłatę wnoszą obywatele polscy.

Prawo do nauki w szkołach podstawowych i gimnazjach — analogicznie, jak w przypadku przedszkoli, prawo do bezpłatnego korzystania z nauki na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum przysługuje każdemu dziecku cudzoziemcowi, które znajduje się na terytorium Polski, niezależnie od tego, czy przebywa w naszym kraju legalnie, czy też nie, oraz niezależnie od stopnia jego znajomości języka polskiego. Prawo to przysługuje cudzoziemcom na takich samych warunkach jak obywatelom polskim.

Szczegóły dotyczące przyjmowania dzieci cudzoziemców do przedszkoli i szkół publicznych określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia.

W rozporządzeniu na uwagę zasługuje określenie bardziej szczegółowych warunków odnoszących się do przyjęcia ucznia do określonej klasy:

- » Zgodnie z § 2 ust. 2 rozporządzenia, następuje ono na podstawie świadectw lub innych dokumentów poświadczających ukończenie za granicą pewnego etapu edukacji (np. klasy, semestru) albo też potwierdzenia, którą klasę dziecko ukończyło i jaka jest suma lat jego nauki szkolnej. Jeżeli na podstawie ww. dokumentów nie jest możliwe ustalenie sumy lat nauki szkolnej cudzoziemca, rodzic lub opiekun cudzoziemca albo pełnoletni cudzoziemiec składają pisemne oświadczenie dotyczące sumy lat nauki szkolnej.
- » Wyjątkiem w tym zakresie jest brak dokumentów potwierdzających ukończenie przez dziecko odpowiedniej szkoły lub klasy za granicą.
- » W takim przypadku przed przyjęciem dziecka do szkoły dyrektor obowiązany jest przeprowadzić rozmowę kwalifikacyjną. Jej wyniki powinny zadecydować o tym, do jakiej klasy dziecko powinno zostać przyjęte.

Wynik rozmowy określa jedynie przyjęcie na poszczególny etap edukacji, nie może skutkować nieprzyjęciem dziecka do szkoły.

Prawo nie określa, co ma być przedmiotem rozmowy i sprawdzenia. Niewątpliwie dyrektor poza wiedzą ucznia powinien wziąć pod uwagę także rozwój emocjonalny dziecka i jego odnalezienie się w danej klasie. W trakcie rozmowy nie ma obowiązku sprawdzania, czy uczeń zna podstawy programowe obowiązujące w odpowiedniej klasie.

Należy zaznaczyć również, że rozmowa kwalifikacyjna obowiązkowo powinna się odbyć w języku zrozumiałym dla dziecka. Jeśli nie włada ono zatem językiem polskim, to powinna być ona prowadzona w języku ojczystym dziecka lub innym, dla niego zrozumiałym. Rozmowę można odbyć także z towarzyszeniem tłumacza — przy czym chodzi tu o osobę, władającą językiem zrozumiałym dla dziecka, a nie o tłumacza przysięgłego.

Warte podkreślenia jest wprowadzenie obowiązku organizowania dla cudzoziemców oraz obywateli polskich, podlegających obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki **dodatkowych zajęć wyrównawczych w celu uzupełnienia różnic programowych** (§ 6 ww. rozporządzenia). Zajęcia te są organizowane na wniosek nauczyciela przedmiotu, który stwierdzi braki w wiedzy u ww. uczniów.

Zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu są prowadzone indywidualnie lub w grupach, w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z tego przedmiotu, w wymiarze 1 godz. lekcyjnej tygodniowo.

Dzieciom cudzoziemcom przysługuje prawo do korzystania z publicznego systemu edukacji na zasadach przysługujących obywatelom polskim. Z uprawnienia tego w całości, na wszystkich szczeblach kształcenia szkolnego, korzystają m.in. następujący

cudzoziemcy: uchodźcy, osoby z ochroną uzupełniającą i pobytem tolerowanym oraz osoby, ubiegające się o nadanie statusu uchodźcy. Obejmuje ono także pomoc o charakterze materialnym, do jakiej mają prawo uczniowie, czyli do ubiegania się o różne rodzaje stypendiów — zarówno natury socjalnej, jak i motywacyjnej, za dobre wyniki w nauce.

Codziennność szkolna cudzoziemca

Zanim zawitają do Państwa szkoły dzieci-migranci, warto zadbać o wypracowanie wewnętrznych procedur postępowania, np. przygotować dla nich przewodnik po szkole, opracować zasady współpracy z rodzicami.

Problemy, z którymi cudzoziemcy wkraczają do szkoły to: nieznajomość praw i obowiązków, bariera językowa oraz braki edukacyjne. Wsparcie, które może zaoferować szkoła, to wspomniany asystent, dodatkowe lekcje języka polskiego i zajęcia wyrównawcze.

Ważne jest również, aby od samego początku nawiązać współpracę z rodzicami. Pomocne w tym może okazać się przygotowanie zestawu dokumentów związanych z przyjęciem do szkoły. Dobrym rozwiązaniem jest sporządzenie „kontraktu” rodzicami.

Pomocy oczekuje również nauczyciel, aby pokonać barierę językową i kulturową. Wraz z przyjęciem ucznia-migranta istotne jest, aby wyposażyć nauczyciela m.in. w wiedzę nt. dotychczasowej edukacji ucznia. Na stronie Otwartej Szkoły <http://otwartaszkoła.pl/> są dostępne materiały pomocnicze w postaci testów diagnostycznych czy też różnego rodzaju informatorów.

Więcej przykładów takich materiałów znajdziecie Państwo poniżej — źródło: <http://www.uchodzcydoszkoły.pl/index.php?pid=36> [dostęp 17.09.2013].



Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców.

Przewodnik dla cudzoziemców rozpoczynających naukę w polskich szkołach, wydany przez Biuro Edukacji m. st. Warszawy we współpracy z dwiema warszawskimi szkołami: Gimnazjum nr 14 i Szkołą Podstawową nr 211. Podstawowe informacje podano w bardzo przystępny sposób — zamieszczono mapę dojazdu do szkoły, wzory formularzy usprawiedliwień, system oceniania itp. I do tego jeszcze słowniczek. Pakiet jest dostępny w sześciu wersjach językowych!

Pakiet dla szkół podstawowych:

wersja **polska, rosyjska, ukraińska, czeczeńska, angielska, wietnamska.**

Pakiet dla gimnazjów:

wersja **polska, rosyjska, ukraińska, czeczeńska, angielska, wietnamska.**

Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia.

Kompleksowy program nauczania języka polskiego jako drugiego w polskich szkołach na poziomie A1 i A2, wzbogacony o przykłady dobrych praktyk z zagranicy, procedury przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do polskiej szkoły, diagnozę umiejętności językowych uczniów oraz praktyczne wskazówki dla nauczycieli. Publikacja wydana przez Biuro Edukacji m. st. Warszawy.



Wielokulturowe rozmowy. Pakiet edukacyjny o wielokulturowej Warszawie.

Rozmowy z mieszkańcami Warszawy: imigrantami, uchodźcami i przedstawicielami mniejszości, przyjezdnymi, rodowitymi, zasiedziały. Publikacja powstała w ramach projektu „Warszawska Ścieżka Międzykulturowa”, realizowanego przez Biuro Edukacji m. st. Warszawy, napisana przede wszystkim z myślą o nauczycielach warszawskich gimnazjów — do wykorzystania podczas lekcji.



Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi.

Podręcznik opracowany przez ekspertów z Polskiego Forum Migracyjnego i Biura Edukacji m. st. Warszawy, prezentujący szereg praktycznych rozwiązań i narzędzi, do zastosowania w międzykulturowej szkole (w tym m.in. propozycje metodyczne dotyczące nauki języka polskiego jako obcego, teksty przedmiotowe przygotowane do pracy z uczniem słabo mówiącym po polsku oraz polsko-angielsko-wietnamsko-rosyjsko-czeczeński słowniczek podstawowych pojęć z różnych dziedzin).

Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 kłatkach”.

Publikacja podsumowująca projekt zrealizowany w 2008 roku przez Akademicki Klub Turystyczno-Krajoznawczy działający na Uniwersytecie w Białymstoku oraz Białostocki Ośrodek Badań i Inicjatyw Społecznych. W ramach projektu odbył się szereg działań integracyjnych, których centralnym punktem były polsko-czeczeńskie warsztaty fotograficzne oraz wieńcząca je szkolna wystawa.

Cienie i blaski szkoły międzykulturowej. Okiem zwykłego nauczyciela.

Artykuł Urszuli Jędrzejczyk, nauczycielki ze Szkoły Podstawowej nr 31 w Lublinie, w której uczą się dzieci-uchodźcy.

Każdy inny, wszyscy równi...

Pakiet edukacyjny przygotowany przez Radę Europy jako jeden z elementów programu edukacji międzykulturowej młodzieży i dorosłych. Zawiera rozbudowaną część teoretyczną oraz 40 scenariuszy dotyczących problematyki międzykulturowości, odmienności, stereotypów, dyskryminacji itp.



Uchodźca w mojej klasie.

Zestaw scenariuszy zajęć związanych z uchodźcami i różnicami kulturowymi, wydany w ramach projektu „Uchodźca — mój kolega i sąsiad. Aktywny udział dzieci uchodźców w społeczności lokalnej” zrealizowanego przez Stowarzyszenie Vox Humana.

Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli (Seria Wydawnicza „Maieutike” nr 1/2010).

Opracowanie przygotowane przez Fundację Forum na rzecz Różnorodności Społecznej w ramach projektu „Promowanie szkoły wielokulturowej: opracowanie i wdrażanie instrumentów wspierających nauczycieli w szkołach przyjmujących uchodźców”, skierowanego do nauczycieli pracujących w szkołach wielokulturowych, w których uczą się dzieci uchodźcy.

Integracja a polityka edukacyjna.

Autorka: Dorota Szelągowska.

Publikacja wydana przez fundację Centrum Stosunków Międzynarodowych w ramach projektu „iMAP — Mapa inicjatyw integracyjnych w Polsce”. Raport dotyczy realizacji polskiej polityki edukacyjnej w stosunku do obcokrajowców, zawiera opis problemów, rekomendacje i dane statystyczne, a także informacje dotyczące edukacji cudzoziemców w innych państwach UE.



Warsztaty kompetencji międzykulturowych — podręcznik dla nauczycieli.

Zawiera wybór wykładów, ćwiczeń i symulacji zaadaptowanych lub specjalnie stworzonych na potrzeby słuchaczy studiów podyplomowych „Wspieranie osób odmiennych kulturowo na rynku pracy” przeprowadzonych w latach 2006 i 2007 na Uniwersytecie Warszawskim. Bogata bibliografia, ciekawe materiały dodatkowe i gotowe scenariusze warsztatów (w tym dwa dotyczące bezpośrednio uchodźców) do wykorzystania w pracy z uczniami lub gronem pedagogicznym.

Bajki rozwojowe — Stowarzyszenie Jeden Świat.

Publikacja Stowarzyszenia Jeden Świat będąca efektem projektu „Bajki rozwojowe”. Zawiera 5 bajek edukacyjnych opisujących przygody 9-letniej Milli w świecie globalnych współzależności. Milla styka się z problemem braku dostępu do wody pitnej i pożywienia, kwestią równouprawnienia, z uchodźcami i migrantami. W przygodach towarzyszą jej mały porcelanowy słonik, Kłębuszek Kurzu i inne czarodziejskie postaci.

Oprócz bajek czytelnicy znajdą w publikacji propozycje 6 warsztatów dotyczących problemów poruszonych w bajkach.

Materiały najlepiej sprawdzają się podczas pracy z uczniami i uczennicami w młodszych klasach szkoły podstawowej.



Jak mówić polskim dzieciom o dzieciach Afryki?

Poradnik dla nauczycieli wydany przez fundację Afryka Inaczej. Zawiera artykuły dyskutujące ze stereotypowymi przedstawieniami dotyczącymi kontynentu afrykańskiego i jego mieszkańców, prezentujące jednocześnie ich współczesne oblicze (widziane przez Polaków, ale także Senegalczyka, Angolczyka i Tanzańczyka). Oprócz tego afrykańskie bajki, zagadki, przysłowia i scenariusze lekcji dla szkoły podstawowej i gimnazjum.

Być Czeczenem — Pokój i wojna widziane oczami czeczeńskich uchodźców.

Tłumaczenie: Aniela Czendlik.

Książka zawiera prace uczniów czeczeńskich, poświęcone przeszłości i teraźniejszości Czeczenii. Odzwierciedlają one osobiste doświadczenia autorów, dzieje ich rodzin i losy różnych ludzi na tle historii Czeczenii. Prace te zostały wybrane spośród

wypracowań przysłanych na konkurs Stowarzyszenia Memoriał „Człowiek w historii. Rosja — wiek XX” w latach 2003–2004.

Informacja i publikacja pochodzą ze strony www.czeczenia.com.pl.



Edukacja przeciw dyskryminacji.

Publikacja zawierająca podstawowe informacje na temat kultur czterech mniejszości mieszkających w Polsce, wobec których istnieje najwięcej uprzedzeń i stereotypów (Romowie, Wietnamczycy, Żydzi, muzułmanie) wraz ze scenariuszami lekcji, wypracowana w ramach projektu „Edukacja przeciw dyskryminacji”, realizowanego przez Stowarzyszenie Vox Humana.



Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie.

Informator poświęcony muzułmanom i uchodźcom, pomyślany z jednej strony jako pomoc dydaktyczna (na jego podstawie nauczyciel może przygotować lekcje na tematy związane z islamem, uchodźcami, sytuacją obu tych grup w Polsce, a także w Europie), z drugiej strony jako źródło wiedzy dla nauczycieli mających kontakt z dziećmi uchodźców (głównie nauczycieli historii, WOS i religii), tak by pomagał zrozumieć odmienność uczniów i zapobiegał konfliktom, które mogą wynikać z powodu braku wiedzy.

Publikacja jest wynikiem współpracy Stowarzyszenia Vox Humana z nauczycielami, którzy uczą dzieci uchodźców. Wybrane tematy i zakres książki zostały opracowane po rozmowach z nauczycielami i dyrekcjami szkół.

Innowacyjny System Podnoszenia Umiejętności Inter-kulturowych Nauczycieli — Podręcznik dla nauczycieli.

Autorki: Marta Piegat-Kaczmarczyk, Zuzanna Rejmer.

Podręcznik samokształceniowy dla nauczycieli wydany w ramach projektu „Innowacyjny System Podnoszenia Umiejętności Inter-kulturowych Nauczycieli” (ISIS), dedykowany pedagogom i edukatorom pracującym z klasami zróżnicowanymi kulturowo.

Celem publikacji jest przybliżenie metodologicznych założeń modelu edukacyjnego oraz dostarczenie praktycznych i teoretycznych materiałów, które mają służyć, zgodnie z metodologią zaproponowanego modelu, rozwojowi kompetencji w pracy pedagogicznej na styku kultur. Czytelnicy znajdą w Podręczniku również wiedzę i narzędzia,

wspomagające ich zarówno w pracy z uczniami, jak i we współpracy z gronem pedagogicznym i środowiskiem lokalnym.

Obok podręcznika dla nauczycieli wydany został także **Podręcznik dla uczniów**, w którym znaleźć można między innymi ciekawostki i wiadomości ze świata, ćwiczenia do pracy indywidualnej i grupowej oraz pomysły na klasowe lub szkolne przedsięwzięcia.



Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”.

Publikacja stanowiąca pokłosie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”, realizowanego przez nieformalną grupę wolontariuszy wspierających uchodźców w Białymstoku przy współpracy z białostocką Fundacją Edukacji i Twórczości. Zawiera teksty teoretyczne dotyczące edukacji międzykulturowej i problematyki uchodźstwa oraz prezentację projektu

„Ku wzbogacającej różnorodności”, w tym scenariusze warsztatów poprowadzonych w jego ramach w dwóch białostockich podstawówkach.



Imigranci w polskim społeczeństwie.

Publikacja wydana przez Stowarzyszenie Vox Humana w ramach projektu „Imigranci w polskiej szkole”. Autorki, Agnieszka Kosowicz, Agata Marek i Teresa Halik, przedstawiają odpowiednio różne kategorie imigrantów przybywających do Polski z uwzględnieniem przysługujących im praw, podstawowe informacje dotyczące islamu oraz postrzegania tej religii i jej wyznawców w Polsce, zarys historii i kultury Wietnamu oraz historię kontaktów polsko-wietnamskich.



Podręcznik dla nauczycieli „Nie tylko liczby”.

Multimedialny zestaw do nauczania o migracjach i uchodźstwie, przeznaczony dla młodzieży w wieku 12–18 lat. Publikacja przygotowana przez Międzynarodową Organizację do spraw Migracji (IOM).



Wielokulturowość na co dzień — materiały dla nauczycieli.

Scenariusze lekcji i plany zajęć pozalekcyjnych wybrane podczas konkursu w ramach projektu „Wielokulturowość na co dzień”, którego celem było opracowanie praktycznych narzędzi pracy z młodzieżą, zwłaszcza na terenach zamieszkałych przez mniejszość romską. Publikacja przygotowana przez Stowarzyszenie Willa Decjusza, Fundację ZNAK oraz British Council.



Uchodźcy — broszura dla nauczycieli.

Zestaw podstawowych informacji przydatnych dla nauczycieli uczących uchodźców w polskich szkołach. Publikacja przygotowana w ramach projektu „Przygotowanie do integracji cudzoziemców w Polsce” współfinansowanego ze środków Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w ramach Rządowego Programu Fundusz Inicjatyw Obywatelskich, realizowanego przez Polską Akcję Humanitarną.

UWAGA! Broszura została wydana w 2008 roku i jest nieaktualna w części dotyczącej przepisów związanych z edukacją dzieci cudzoziemskich w Polsce.



Wspólna przeszłość — wspólna przyszłość.

Materiały pomocnicze dla nauczycieli.

Publikacja zawiera — oprócz informacji o obchodach Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego i projektach z zakresu edukacji wielokulturowej — artykuły o mniejszościach narodowych i etnicznych, cudzoziemcach i uchodźcach. Do każdego z tekstów dołączone są praktyczne narzędzia pracy z młodzieżą, scenariusze gotowych zajęć i ćwiczenia. Materiały powstały w ramach projektu „Wspólna przeszłość — wspólna przyszłość” realizowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Załącznik nr 3

Art. 94a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004, Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.)

Art. 94a.) 1. Osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich.

1a. Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi nauki, korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych na warunkach dotyczących obywateli polskich do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej.

2. Na warunkach dotyczących obywateli polskich korzystają z nauki w publicznych szkołach policealnych, publicznych szkołach artystycznych, publicznych zakładach kształcenia nauczycieli i publicznych placówkach:

1) obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej, państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) — strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej, a także członkowie ich rodzin posiadający prawo pobytu lub prawo stałego pobytu;

2) osoby pochodzenia polskiego w rozumieniu przepisów o repatriacji;

3) osoby, którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;

4) osoby posiadające ważną Kartę Polaka;

5) osoby, dla których uprawnienie takie wynika z umów międzynarodowych;

6) osoby, którym nadano status uchodźcy oraz członkowie ich rodzin;

7) osoby posiadające zgodę na pobyt tolerowany;

8) osoby, którym udzielono ochrony uzupełniającej oraz członkowie ich rodzin;

9) osoby korzystające z ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;

10) osoby, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Wspólnot Europejskich;

11) osoby, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony w związku z okolicznością, o której mowa w art. 53

ust. 1 pkt 7, 13 i 14 Ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach (Dz. U. z 2006 r., Nr 234, poz. 1694, z późn. zm.);

12) członkowie rodzin osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy.

2a. Za członków rodzin osób, o których mowa w ust. 2:

1) pkt 1 — uważa się osoby, o których mowa w art. 2 pkt 4 Ustawy z dnia 14 lipca 2006 r. o wjeździe na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, pobycie oraz wyjeździe z tego terytorium obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej i członków ich rodzin (Dz. U. Nr 144, poz. 1043, z 2007 r., Nr 120, poz. 818 oraz z 2008 r., Nr 216, poz. 1367);

2) pkt 6, 8 i 12 — uważa się małżonka oraz małoletnie dzieci tych osób niepozostające w związku małżeńskim i będące na ich utrzymaniu”;

3. Osoby niebędące obywatelami polskimi, niewymienione w ust. 2, mogą korzystać z nauki w publicznych szkołach, zakładach kształcenia nauczycieli i placówkach, o których mowa w ust. 2:

1) jako stypendyści otrzymujący stypendium przyznane przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania;

2) jako stypendyści otrzymujący stypendium przyznane przez organ prowadzący szkołę, zakład kształcenia nauczycieli lub placówkę, dyrektora szkoły, zakładu kształcenia nauczycieli lub placówki;

3) na warunkach odpłatności.

4. Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę.

4a. Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

4b. Uprawnienie, o którym mowa w ust. 4, przysługuje także osobom będącym obywatelami polskimi, podlegającym obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki; osoby te korzystają z uprawnienia, o którym mowa w ust. 4, nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

4c. Osoby, o których mowa w ust. 4 i 4b, mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy.

5. Dla osób niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu, placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, naukę języka i kultury kraju pochodzenia. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne.

6. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, określi, w drodze rozporządzenia:

1) warunki i tryb przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, w tym szkół artystycznych, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek, uwzględniając w szczególności rodzaje dokumentów potwierdzających poziom wykształcenia i stan zdrowia, a także sposób kwalifikowania do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr;

2) wysokość odpłatności za naukę w publicznych szkołach policealnych, szkołach ponadgimnazjalnych dla dorosłych, szkołach artystycznych, zakładach kształcenia nauczycieli i placówkach oraz sposób wnoszenia opłat, uwzględniając przewidywane koszty kształcenia oraz możliwość całkowitego lub częściowego zwolnienia z tej odpłatności;

3) sposób organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, o których mowa w ust. 4 i 4b—5, z uwzględnieniem wymiaru godzin zajęć i minimalnej liczby osób, dla których organizuje się naukę języka i kultury kraju pochodzenia;

4) wysokość stypendium dla osób, o których mowa w ust. 3 pkt 1, oraz przypadki, w których stypendium może być obniżone lub zawieszone, kierując się wysokością świadczeń pomocy materialnej przyznawanej uczniom na warunkach i w trybie określonych na podstawie art. 91 ust. 2.

Załącznik nr 4

Zalecenia dotyczące opinii i zaświadczeń

POLSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE **Sąd Koleżeński**

Członkowie **Polskiego Towarzystwa Psychologicznego,** **Koleżanki i Koledzy!**

1. Analiza liczby i rodzaju spraw trafiających w bieżącej kadencji do Sądu Koleżeńskiego skłania nas do przedłożenia uwadze Państwa pewnych niepokojących zjawisk:

Zaświadczenia i opinie wystawiane przez psychologów często zawierają poważne błędy lub uchybienia formalne. Czujemy się zobowiązani przestrzec Państwa, że może się to stać przyczyną postępowań przed sądami powszechnymi. Postępowań, w których nie będziemy już biegłymi lub świadkami, ale pozwanymi lub wręcz oskarżonymi. Przed kilkoma laty Sąd Koleżeński sformułował zalecenia dotyczące opinii i zaświadczeń. Przypominamy więc:

Zaświadczenia i opinie wydawane przez psychologa muszą zawierać:

- » *dane personalne osoby, której dotyczą,*
- » *informacje o stwierdzonych faktach oraz o metodach ich badania,*
- » *informacje dla kogo i w jakim celu wystawia się zaświadczenie/opinię,*
- » *datę, pieczętkę osobistą lub wyraźne dane osoby wystawiającej zaświadczenie/opinię oraz jej podpis.*

Interpretacje i hipotezy zamieszczane w zaświadczeniu/opinii powinny być pisane w formie przypuszczeń, a nie kategoriycznych stwierdzeń.

W żadnym przypadku zaświadczenia/opinie nie mogą zawierać sądów i ocen dotyczących osób, których zaświadczenie/opinia nie dotyczy, których psycholog nie badał, ani też — co wydaje się oczywiste — osób, których psycholog nawet nie widział.

2. Zdecydowanie zbyt często psychologowie nie zachowują wystarczającej ostrożności, pozwalając się uwikłać w konflikt interesów lub wręcz z własnej inicjatywy wchodzą w koalicję z jedną ze stron konfliktu. Szczególnie widoczne jest to w sprawach rodzinnych. Sąd Koleżeński stoi na stanowisku, że psycholog może i powinien odmówić wydawania jakichkolwiek opinii na potrzeby postępowania przed sądem rodzinnym, o ile nie zwraca się o nie sam sąd. Zachęcamy psychologów do podejmowania inicjatyw

umożliwiających wymianę zawodową i koleżeńską superwizję w środowiskach lokalnych, aby zapobiegać takim błędom.

3. Od kilku lat obserwujemy gwałtowny wzrost liczby spraw, w których pojawia się podejrzenie o molestowanie seksualne dzieci. Przypominamy, że opiniowanie w takich przypadkach winno podlegać szczególnie rygorystycznym procedurom, a przyjęta w naszym kodeksie etycznym zasada ochrony dziecka nie upoważnia nas do pochopnego stawiania hipotez mogących — i to bez żadnej przenośni — złamać komuś życie.

4. Pełniąc funkcję pracodawcy lub przełożonego innych psychologów, nie można jednocześnie superwizować ich pracy. Nawet sugerowanie podwładnym, żeby poddawali się superwizji prowadzonej przez szefa, stanowi poważne naruszenie zasad etycznych zawodu, nie mówiąc już o wymuszaniu tego w drodze zarządzeń czy poleceń służbowych.

5. Sąd Koleżeński, jak wynika z nazwy, widzi swą misję raczej jako pomaganie środowisku i poszczególnym kolegom w przestrzeganiu etyki zawodowej niż jako okazję do spektakularnego karania osób, którym zdarzyło się na tej drodze pobiłdzić. Dziwią nas więc przypadki, kiedy psychologzy proszeni o złożenie wyjaśnień stawiają się na posiedzenie Sądu w towarzystwie adwokatów. Rozumiemy, że osoby, które często dopiero od nas dowiadują się o skargach na swoją pracę, mogą żywić pewne obawy, pragniemy jednak przypomnieć, że Sąd Koleżeński działa na podstawie mandatu udzielonego przez reprezentantów całego Towarzystwa. Wybór do takiego gremium dowodzi niejakiego zaufania (tak nam się wydaje), którym chcielibyśmy się cieszyć do końca kadencji...

6. Do zrzeszonych w Polskim Towarzystwie Psychologicznym środowisk psychoterapeutów i trenerów kierujemy wniosek o pilne opracowanie i wdrożenie procedur okresowego odnawiania rekomendacji. Obecnie rekomendacje nadaje się praktycznie dożywotnio (chyba że rekomendowany przestanie być członkiem Towarzystwa). Można oczywiście przyjąć, że tak właśnie powinno być, lecz uzasadnienie takiego rozwiązania musi być czytelne nie tylko dla specjalistów, ale i dla opinii publicznej.

W nadziei, że zechcą Państwo poświęcić chwilę refleksji wyżej przedstawionym problemom, łączymy koleżeńskie pozdrowienia

***W imieniu Sądu Koleżeńskiego
Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
(Maria Lehman, przewodnicząca)***

Kraków, 21 września 2005 r.

Załącznik nr 5

Materiały związane z pracą z uczniem cudzoziemskim

W ramach międzynarodowego projektu „Caerdydd — Warsaw Integracja Projekt. Integracja społeczna młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację”, przeprowadzonego w latach 2009–2011, opracowano materiały związane z pracą z uczniem cudzoziemskim: Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów, jak również dwa pakiety szkoleniowe — dla nauczycieli oraz dla studentów kierunków pedagogicznych. Materiały (pliki PDF) dostępne są bezpłatnie na stronie projektu¹²⁹. Przygotowano również pakiet powitalny dla dzieci i rodziców, dostępny w różnych językach (także dostępny na stronie¹³⁰). Poniżej krótki opis poszczególnych materiałów.

a) Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów

Publikacja zawiera przepisy prawne umożliwiające przyjęcie ucznia cudzoziemskiego do szkoły; metody wsparcia integracji ucznia z nowym środowiskiem szkolnym. Proponuje także metody wstępnej diagnozy umiejętności ucznia cudzoziemskiego, w tym znajomości języka polskiego oraz przykłady dobrych praktyk w zakresie edukacji cudzoziemców przyjęte przez władze oświatowe w Walii.

Publikacja składa się z sześciu rozdziałów, w których omawiane są następujące aspekty pracy z uczniem cudzoziemskim w polskiej szkole:

- I. Przyjęcie ucznia cudzoziemskiego do szkoły;
- II. Diagnoza oraz monitorowanie umiejętności edukacyjnych. Narzędzia.
- III. Przygotowanie szkoły do przyjęcia nowego ucznia. Praca z klasą w procesie włączania do edukacji;
- IV. Przygotowanie się szkoły do pracy z klasami zróżnicowanymi kulturowo;
- V. Wsparcie ucznia cudzoziemskiego w Polsce i Walii;
- VI. Zintegrowane nauczanie języka polskiego jako drugiego w praktyce. Przykładowe scenariusze lekcji w szkole podstawowej i gimnazjalnej.

129 Adres: http://www.caerdydd-warsaw.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=20&lang=pl [dostęp 17.09.2013].

130 Adres: http://www.caerdydd-warsaw.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=7&lang=pl [dostęp 17.09.2013].

b) Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla nauczycieli

Obejmuje modelowe rozwiązania (metody i narzędzia) dotyczące systemu szkoleń nauczycieli, pracujących w klasie wielokulturowej. Pakiet powstał jako efekt cyklu szkoleń dla nauczycieli, które prowadzone były w ramach projektu „Caerdydd-Warszawa Integracja Projekt” w październiku i listopadzie 2010 roku w dwóch pilotażowych szkołach w Warszawie: Szkole Podstawowej nr 211 oraz Gimnazjum nr 14.

c) Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla studentów kierunków pedagogicznych

Publikacja zawiera przykładowe rozwiązania (metody i narzędzia) dotyczące systemu szkoleń dla przyszłych nauczycieli, którzy po zakończonych warsztatach mieli również możliwość odbycia praktyk w pilotażowych szkołach, do których uczęszczają uczniowie cudzoziemscy. Szkolenia odbyły się na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w pierwszej połowie 2011 roku jako część projektu „Caerdydd-Warszawa Integracja Projekt”.

d) Pakiet powitalny

Pakiet powitalny (Welcome Pack) dla uczniów i rodziców w wersji dla szkoły podstawowej i dla gimnazjum zawiera informacje ułatwiające integrację uczniowi cudzoziemskiemu i jego rodzicom z nowym środowiskiem szkolnym. Można znaleźć w nim podstawowe informacje dotyczące systemu edukacji w Polsce, kalendarz roku szkolnego, szkolny porządek dnia, system oceniania w szkole, wzory formularzy szkolnych (np. zawiadomienie dyrekcji szkoły o zebraniu dla rodziców, usprawiedliwienie nieobecności w szkole), przykłady trudnych sytuacji, w których może znaleźć się nowy uczeń oraz wskazówki służące ich rozwiązaniu. Polska wersja broszury została przetłumaczona na pięć języków narodowych cudzoziemców mieszkających w Warszawie: angielski, rosyjski, ukraiński, wietnamski i czeczeński i przekazana rodzicom i uczniom za pośrednictwem dwóch szkół pilotażowych (Szkoły Podstawowej nr 211 oraz Gimnazjum nr 14).

Załącznik nr 6

Wywiad z uczniami z kultury innej niż polska

Umiejętność prowadzenia wywiadu z osobami z innej kultury to ważna kompetencja każdego psychologa/psycholożki (Grzymała-Moszczyńska, 2005, 2010). Ze względu na fakt, że trudno przewidzieć, z jakich kultur będą pochodzili osoby, z którymi psychologowie będą mieć kontakt w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, przedstawiono i omówiono poniżej schematyczne, a więc ogólne, różnice w komunikowaniu się z reprezentantami różnorodnych kultur.

Omówione w dalszej części kategorie poszczególnych kultur zostały wyodrębnione w oparciu o wymiary opisane przez Geerta Hofstede w tłumaczonej na język polski książce pod tytułem: *Kultury i organizacje: Zaprogramowanie umysłu* (2000). Osoby zainteresowane znajdują w tej książce szczegółowe informacje o przeprowadzonych dotychczas badaniach oraz o różnorodnych skutkach różnic między kulturami w zakresie wyodrębnionych przez autora wymiarów kultury. Składają się na nie dystans władzy, unikanie niepewności, indywidualizm vs. kolektywizm oraz męskość vs. kobiecość. Dla jasności dalszych części wywodu zostaną w tym miejscu przedstawione jedynie najważniejsze cechy tych kultur. Każda z nich reprezentować będzie nasilenie jednego z czterech wymienionych powyżej i wyodrębnionych przez Hofstede wymiarów (Pedersen i Ivey, 1993). Kultury te zostaną oznaczone odpowiednio literami A-D.

Kultura charakteryzująca się akceptacją dla nierównego rozkładu władzy w społeczeństwie. W kulturach charakteryzujących się dużym dystansem władzy, posłuszeństwo wobec wszystkich form zwierzchności, z jaką człowiek styka się w ciągu życia, jest oczywiste. Dotyczy ono stosunku do rodziców, nauczycieli i przełożonych w pracy, najogólniej mówiąc — różnego rodzaju zwierzchników. Wszystkie te osoby są darzone szacunkiem, mają prawo do decydowania o sposobie funkcjonowania osób zajmujących niższe pozycje w hierarchii społecznej (a więc i dziecka) oraz do korzystania, z racji swojego statusu, ze szczególnych przywilejów. W relacji do osób o niższej pozycji w hierarchii zwierzchnicy mogą zachowywać się despotycznie, podejmując decyzje, które ich zdaniem są korzystne dla osoby podporządkowanej. W zamian, osoba podporządkowana otrzymuje od nich opiekę i pomoc. Najwyższe wyniki w tym wymiarze kultury uzyskały kraje Ameryki Południowej, kraje arabskie i kraje Afryki Zachodniej. Polska również charakteryzuje się wysokim dystansem władzy, choć nie tak wysokim jak kraje wcześniej wymienione. Najniższe wskaźniki w tym wymiarze charakteryzują kraje skandynawskie oraz Irlandię, Austrię i Izrael (Hofstede, 2000).

Kultura o wysokim poziomie unikania niepewności charakteryzuje się tym, że jej członkowie reagują poczuciem zagrożenia w sytuacjach nowych, nieznanach lub niepewnych. Najbardziej syntetyczne określenie specyfiki tej kultury można wyrazić zdaniem: „inne znaczy niebezpieczne” (Hofstede, 2000, s. 197). Niepewność i niejednoznaczność, charakteryzująca większość sytuacji życiowych, jest źródłem zagrożenia, niepokoju i stresu. Ważną cechą funkcjonowania osób należących do takich kultur jest dążenie do uzyskiwania jednoznacznej interpretacji sytuacji, w których się znajdują, formułowanie niekwestionowanych i restrykcyjnych norm postępowania. Przejawiać

się to może w dążeniu do poddania przepisom możliwie wielu aspektów życia, przywiązywaniu wagi do punktualności i precyzyjnego formułowania swoich myśli, a także gotowości do wytężonej pracy. W kulturach o niskim poziomie tolerancji dla niepewności eksperci obdarzani są dużym zaufaniem i autorytetem. Ze względu na fakt, że możliwe jest uznanie prawdziwości tylko jednego rozwiązania pojawiającego się problemu, wszelkie różnice w poglądach, wynikające na przykład z przynależności do innej kultury czy religii, spotykają się z potępieniem, a ich przedstawiciele z odrzuceniem społecznym. Taka organizacja życia daje osobom pochodzącym z tego typu kultur poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy. Najwyższe wyniki w tym aspekcie kultury uzyskały Grecja, Portugalia, kraje Ameryki Południowej i Japonia. Polska należy do krajów o umiarkowanym unikaniu niepewności. Najniższe wyniki w tym aspekcie kultury osiągnęły kraje skandynawskie, Wielka Brytania i Irlandia.

Kultura indywidualistyczna charakteryzuje się przedkładaniem dobra jednostki nad dobro grupy. Najważniejsza cecha tej kultury to przekonanie, że jednostka powinna dążyć do osiągania w życiu swoich własnych celów i zachowywać własne zdanie. Jest to ważniejsze od budowania i kultywowania relacji międzyludzkich. Opinie powinny być wyrażane szczerze i otwarcie. Przepisy prawne obowiązują wszystkich bez względu na pozycję zajmowaną w hierarchii społecznej. Jednostka ma prawo do samorealizacji, a w związku z tym do wolności osobistej. Odmienność opinii jest akceptowana i w związku z tym nie powoduje odrzucenia jednostki ani presji na zajęcie stanowiska konformistycznego. Najwyższe wyniki osiągnęły w tym wymiarze takie kraje jak: Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Australia, Kanada, Holandia. Polska na tym wymiarze kultury lokuje się stosunkowo nisko, reprezentując kulturę raczej kolektywistyczną niż indywidualistyczną. Najniższe wyniki osiągnęły na tym wymiarze kraje Ameryki Południowej, Indonezja i Pakistan.

Męski wymiar kultury oznacza skoncentrowanie na dążeniu do sukcesu materialnego i wysokiej pozycji społecznej, osiąganych w procesie nieustannej walki z przeszkodami. Kobięcy biegun tego wymiaru kulturowego to skoncentrowanie na jakości życia, raczej na tym, aby „być” niż „mieć”. Dla męskiego wymiaru kultury charakterystyczne jest docenianie sukcesu materialnego i czynienie go miarą wartości danej osoby. Praca i współzawodnictwo stanowią zasadnicze filary tych kultur. Rywalizacja w osiąganiu celów jest ważna i akceptowana. Poczynając od szkoły, bycie wzorowym uczniem, a następnie wzorowym pracownikiem jest ważną normą społeczną. Nauczyciel, podobnie jak zwierzchnik, w relacjach zawodowych powinien być kompetentny, zdecydowany i asertywny. Struktura tej kultury jest wspierana przez religię i reguły przyjęte w jej ramach, które podkreślają wyższość mężczyzn. Najwyższe wyniki w męskim wymiarze kultury osiągnęły Japonia, Austria, Wenezuela, Włochy i Szwajcaria. Polska w tym wymiarze osiąga wyniki lokujące ją wśród krajów o przeciętnym nasileniu zachowań rywalizacyjnych, mających na celu zdobycie pożądaných dóbr materialnych. Kraje osiągające najniższe wyniki na tym wymiarze to kraje skandynawskie i Holandia.

W dalszej części omówiona zostanie specyfika wywiadu z reprezentantami wyżej opisywanych kategorii kultur.

Kultury „A”

Kultury te charakteryzują się akceptacją nierównego podziału władzy w społeczeństwie.

Stosowanie pojęć	Odbiór w kulturach o niskim dystansie władzy	Odbiór w kulturach o wysokim dystansie władzy
Szacunek, Ojciec/Matka (używane jako tytuł), mistrz, sługa, starszy brat/młodszy brat, mądrość, przysługa, chronić, podporządkowywać się, starać się zadowolić kogoś.	Raczej negatywne	Pozytywne
Walka o swoje prawa, narzekanie, negocjowanie, zadanie, konieczność, współdecydowanie, cel, pytanie, krytykowanie.	Pozytywne	Raczej negatywne

Znaczenie najczęstszych zachowań prezentowanych przez osoby z tej kultury można opisać w następujący sposób. Przyjazne nastawienie wobec osoby przeprowadzającej wywiad wyraża się w cichych uprzejmych wypowiedziach, połączonych z uważnym słuchaniem wypowiedzi rozmówcy. Zachowanie nieprzyjazne wyraża się z kolei poprzez ciszę połączoną z brakiem uwagi. Zwracanie się do psychologa/psycholożki z wyraźną prośbą o udzielenie pomocy i wskazówek jest wyrazem zaufania. Prośba tego rodzaju wyrażana jest w sposób formalny, a wzrok w trakcie rozmowy jest opuszczony. Brak prośb o pomoc i wskazówki jest dowodem braku zaufania. Bezpośrednie wyrażanie przeżywanego stresu jest stosunkowo rzadkie. Ważne natomiast są niewerbalne sygnały związane ze stresem, na które psycholog powinien zwrócić uwagę. Za interesowanie jest wyrażane bierną postawą ciała połączoną z brakiem kontaktu wzrokowego. Znużenie — spoglądaniem w oczy rozmówcy, z nieruchomym wyrazem twarzy. W trakcie rozmowy reprezentanci tej kultury starają się odpowiadać zgodnie z oczekiwaniami psychologa/psycholożki i chętnie obwiniają się o niewystarczająco dobre odczytanie tych oczekiwań. Przyjmowanie na siebie winy jest formą uprzejmego zachowania i sposobem na unikanie konfliktu.

Bardzo ważne w trakcie wywiadu jest przyjęcie przez psychologa stylu rozmowy charakterystycznego dla tej kultury — czyli zwracanie się w sposób formalny, mówienie stosunkowo cicho, bez narzucania rozmówcy kontaktu wzrokowego i raczej pośrednie sygnalizowanie swojego rozumienia problemu, z jakim zwraca się rozmówca. Zamiast powiedzieć: „widzę, że jesteś nie lubiany przez kolegów z Twojej klasy” raczej: „trudno jest zdobyć przyjaciela, gdy mieszka się w obcym kraju”. Przerwy w konwersacji wypełnione ciszą również odgrywają ważną rolę. Psycholog/psycholożka, przyjmując rolę osoby obdarzonej autorytetem i opiekuna/opiekunki, uzyskuje właściwą płaszczyznę kontaktu z osobą z tej kultury.

Od psychologa/psycholożki ten sposób prowadzenia rozmowy z uczniem/uczennicą wymaga zawieszenia oczekiwania, że uczeń/uczennica będzie aktywnie pomagać w rozwiązaniu swojego problemu, angażując się w rozmowę lub stawiając pytania. Uczeń/uczennica, funkcjonując w oparciu o normy tej kultury, będzie najczęściej bierny/bierna i będzie oczekiwać gotowej recepty na rozwiązanie swojego problemu ze strony autorytetu, jakim jest psycholog/psycholożka spostrzegany jako część szkoły, obdarzonej z definicji dużym autorytetem.

Początek wywiadu powinien być poświęcony nawiązaniu dobrego kontaktu i uważnemu wysłuchaniu pośrednio lub bezpośrednio sygnalizowanych problemów. Ważne jest również takie zaplanowanie przebiegu wywiadu, aby uniknąć atmosfery pośpiechu. Zbieranie danych w trakcie wywiadu powinno przebiegać raczej poprzez obserwację i uważne słuchanie wypowiedzi niż poprzez zasypywanie rozmówcy pytaniami. Ważne jest przyjęcie założenia, że uzyskanie potrzebnych informacji w trakcie wywiadu może zająć znacząco więcej czasu niż w wypadku innych osób. Wypracowując plan rozwiązania problemu, należy pamiętać o wadze, jaką w tej kulturze odgrywa hierarchia społeczna. Sugerowane rozwiązanie powinno istniejącą hierarchię uwzględniać i w miarę możliwości pozwalać, aby sposoby rozwiązania problemu sugerowane przez psychologa/psycholożkę były postrzegane jako zgodne z poglądami autorytetów (np. religijnych, społecznych, politycznych).

Kultury „B”

Kultury te charakteryzują się silnym unikaniem niepewności, brakiem tolerancji na wieloznaczność sytuacji i niejasne reguły postępowania.

Pozytywne znaczenie w kulturze „B” mają takie terminy jak: struktura, obowiązek, prawda, prawo, jasność, zrozumiałość, zabezpieczony, bezpieczny, przewidywalny, słuszny.

Negatywne znaczenie mają z kolei takie terminy jak: spontaniczność, kreatywny konflikt, tolerancja, eksperyment, relatywność, wgląd, zmienność, możliwość.

Znaczenie najczęstszych zachowań, prezentowanych przez osoby z kultur posiadających wysoki wynik w tym wymiarze, można opisać w następujący sposób.

Udzielanie odpowiedzi bardzo szczegółowych, jednoznacznych, formalnych, a jednocześnie wyraźnie sygnalizujących poglądy rozmówcy na to, co jest dobre, a co złe, jest wyrazem przyjaznego i nacechowanego zaufaniem stosunku do rozmówcy. Ogólnikowe, wieloznaczne odpowiedzi, połączone z wyraźnie sygnalizowaną chęcią zakończenia spotkania są formą zachowania nieprzyjaznego. Brak zaufania jest wyrażany przez kwestionowanie kompetencji psychologa/psycholożki, krytykowanie wygłaszanych przez niego/nią poglądów. Natomiast zadawanie licznych pytań, nastawionych na rozwiązanie problemu, połączonych z utrzymywaniem kontaktu wzrokowego jest formą wyrazu zainteresowania. Brak pytań i kontaktu wzrokowego sygnalizuje znudzenie.

Podczas prowadzenia wywiadu z osobami z tych kultur, ważne jest zaprezentowanie przez psychologa/psycholożkę umiejętności strukturyzowania sytuacji i dostarczenie rozmówcy poczucia, że przeżywany przez niego problem da się zdefiniować i określić. Strukturyzowanie to sprzyja uzyskaniu zaufania i budowaniu przyjaznej relacji między psychologiem/psycholożką a rozmówcą. Ze względu na fakt, że osoby z kultur o wysokim miejscu na tym wymiarze charakteryzują się skłonnością do pośpiesznego i niekiedy nadto stereotypowego oceniania sytuacji, ważne jest, aby w trakcie wywiadu uzyskać informacje pozwalające na niezależne wyrobienie sobie poglądu na temat charakteru przeżywanych przez rozmówcę problemów. Odpowiedzią na potrzebę ustrukturyzowania sytuacji, występującą u osób z tych kultur, jest precyzyjne wyliczanie, jakie szczegółowe działania należy podjąć w celu rozwiązania ich problemu. Przykładowo, jeśli uczeń powracający z długotrwałego pobytu emigracyjnego w Wielkiej Brytanii, gdzie przyjął normy funkcjonowania szkoły i grupy koleżeńskiej, mówi o swoich kłopotach adaptacyjnych i zagubieniu w polskiej szkole, warto go wesprzeć poprzez podawanie konkretnych wskazań odnośnie źródeł czerpania potrzebnych informacji koniecznych przy odrabianiu zadań lub proponowanie konkretnych działań, które mogą pomóc mu zbudować krąg przyjacielski w nowej szkole. Jeśli uczeń skarży się na stałe napięcie i zdenerwowanie, warto wskazać na konkretne czynności, na przykład zestawy ćwiczeń relaksujących, które mogą obniżyć odczuwane napięcie. W trakcie rozmowy osoby z tej kultury mówią raczej głośno, gestykują, uzewnętrzniają przeżywane napięcie.

Kultury „C” (wysoki poziom indywidualizmu)

Osoby należące do kultury o wysokich wynikach na skali indywidualizmu przekonane są o tym, że każdy powinien troszczyć się o siebie i zachować niezależność emocjonalną od innych.

Terminy/określenia	Wysoki indywidualizm	Wysoki kolektywizm
Dbanie o własne dobro, szacunek do samego/samej siebie, umowa, jednostka, godność, ja/moje, samoaktualizacja, przyjaźń, przygoda, umowa, oskarżenie.	Znaczenie pozytywne	Znaczenie negatywne
Harmonia, ofiara, zobowiązanie, rodzina, tradycja, obowiązek, lojalność, skromność, wstyd, honor.	Znaczenie negatywne	Znaczenie pozytywne

Przyjazne zachowanie w trakcie wywiadu przejawia się poprzez rozmowność i skłonność do ujawniania wielu szczegółów. Zaufanie przejawia się poprzez zaangażowane dyskutowanie nad problemem i wyraźne kontrolowanie przebiegu wywiadu z własnego punktu widzenia (np. „co mi to da, że opowiem o swoim problemie”). Osoba prowadząca wywiad może niekiedy czuć się zagrożona, a przynajmniej

zaniepokojona kwestionowaniem przez rozmówcę sensowności stawiania poszczególnych pytań. Zachowanie takie jest jednak dowodem przyjaznych intencji. Wrogość wyrażana jest bowiem nie poprzez bezpośrednią konfrontację, lecz poprzez krytykowanie rozmówcy poza jej obecnością. W trakcie wywiadu kontakt z osobami z tej kultury nie ogranicza się tylko do kontaktu wzrokowego i słuchowego, ale wzbogacony jest również o kontakt fizyczny (np. poklepywanie po ramieniu, „branie za rękę”). Zwiększenie dystansu fizycznego, brak pytań i kontaktu wzrokowego oznacza znudzenie, zaś udzielanie odpowiedzi wieloznacznych lub obronnych sugerować może brak zaufania.

W rozmowie osoby z kultury „C” są skupione na własnych potrzebach i sposobie rozumienia sytuacji. Zdania wypowiadają w pierwszej osobie, posługując się sformułowaniami takimi jak „dla mnie”, „z mojego punktu widzenia”. Własne poglądy wyraźnie narzucają swojemu rozmówcy, a poprzez głośne mówienie, utrzymywanie bliskiego kontaktu fizycznego i stałego kontaktu wzrokowego łatwo powodują u niego uczucie przytłoczenia i zmęczenia. Ponieważ swoje problemy widzą jako przede wszystkim swoją prywatną sprawę, nie mają grupy, do której mogłyby w łatwy sposób zwrócić się po wsparcie. Inne osoby są postrzegane raczej jako rywale niż osoby stanowiące źródło wsparcia. Jednocześnie osoby te są skłonne formować koalicje (również z psychologiem/psycholożką) w celu rozwiązania trapiącego ich problemu. Partner w koalicji jest jednak oceniany nie tyle z perspektywy cech, jakie prezentuje, ile z perspektywy użyteczności tych cech w konkretnej sytuacji, dla osiągnięcia konkretnego celu. Współpracę w trakcie wywiadu można osiągnąć pod warunkiem, że przekona się rozmówcę o swoich kompetencjach i użyteczności w rozwiązywaniu jego ściśle określonego problemu.

Nieproduktywne w związku z tym okazać się mogą sugestie wskazujące na potrzebę rezygnacji z własnej niezależności lub podporządkowanie swoich interesów interesom grupy szkolnej lub rodzinnej. Osoby z tej kultury podejmują często działania rywalizacyjne. Dzięki temu, sprawdzając zdolność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, utrzymują poczucie własnej wartości. Skłonność do stawiania czoła wyzwaniom, podbudowującym ich wysoką samoocenę, pozwala psychologowi/psycholożce na zadawanie rozmówcom z tej kultury tzw. „trudnych pytań” i formułowanie wyzwań. Z punktu widzenia polskiego psychologa/psycholożki poglądy głoszone przez uczniów z tej kultury wskazują wyraźnie na priorytet realizacji własnych celów i uznawanie własnego punktu widzenia za najważniejszy. Bez świadomości kulturowych uwarunkowań tego typu wypowiedzi łatwo o przypisanie uczniowi/uczenicy cech takich jak aspołeczność lub egoizm.

Kultura „D”

Kultura ta charakteryzuje się dominacją cech charakteryzujących stereotypowego „macho”. Są to między innymi: asertywność, przypisywanie dużego znaczenia posiadaniu przedmiotów symbolizujących bogactwo i pozycję społeczną.

Terminy	Kultura „męska”	Kultura „kobieca”
Kariera, walka, konkurencja, pewność siebie, sukces, zwycięzca, duży, mocny, szybki, ilość, zasługi.	Pozytywne znaczenie	Negatywne znaczenie
Troska o inną osobę, kompromis, solidarność, skromność, miłość, delikatność, powolny, mały, miękki	Negatywne znaczenie	Pozytywne znaczenie

Preferowaną formą kontaktu wśród osób należących do tej kultury jest głośna rozmowa, w trakcie której zachowywany jest minimalny dystans przestrzenny. Osoby z kultury D są często odbierane jako asertywne ze względu na żywą gestykulację, chętnie używają metafor z języka opisującego walkę sportową i dyskutują każde zagadnienie z wielu różnych punktów widzenia. Wyrażają w ten sposób przyjazne nastawienie do rozmówcy i zainteresowanie prowadzoną rozmową.

Zaufanie z kolei wyraża się poprzez tendencję do konkurowania z rozmówcą i próbą jego zdominowania w trakcie rozmowy. Formą zachowania nieprzyjaznego w tej kulturze jest zachowywanie dystansu fizycznego, brak kontaktu wzrokowego. Sarkastyczne wypowiedzi otwarcie krytykujące rozmówcę i wskazujące na chęć zakończenia rozmowy są wyrazem braku zaufania i znudzenia. Osoby z tej kultury dążą do uzyskania dużego sukcesu życiowego, osiągnięcia wysokiego statusu. Za niepowodzenia chętnie obwiniają innych, są stale niezadowolone z tego, co już osiągnęły i dążą do pokonywania kolejnych wyzwań. Rozmówcy z kultury D akceptują nawet bardzo prywatne pytania, pod warunkiem, że zostaną przekonani o celowości odpowiedzi na nie i uznają autorytet osoby, która je stawia. Polski psycholog/psycholożka może odebrać zachowania osób z tej kultury jako konfrontacyjne lub nieuprzejme.

Powyższe przykłady kultur syntetycznych oraz sugestie sposobów prowadzenia wywiadu z ich reprezentantami mają na celu uwypuklenie ich najistotniejszych cech. Stosując tę wiedzę do przygotowywania się do rozmowy z konkretnym uczniem/uczennicą, konieczne jest jednak uwzględnianie faktu, że w rzeczywistych, a nie modelowych kulturach, cechy te współwystępują ze sobą i wzajemnie się modyfikują. Przykładem kultury, w której współwystępują w dużym nasileniu cechy kultury D (kultura męska) i w bardzo małym nasileniu cechy kultury C (czyli niski indywidualizm, a wysoki kolektywizm), jest kultura czeczeńska. Uczeń z niej pochodzący będzie wymagał innego podejścia niż uczeń z kultury łączącej w sobie duże nasilenie cech kultury D i duże nasilenie cech kultury C (np. kultura amerykańska). Wobec sprawiającego kłopoty wychowawcze ucznia czeczeńskiego, odwołanie się do takiego czynnika jak jego honor, może okazać się bardzo skutecznym sposobem skłonienia go do zmiany zachowania. Z kolei w wypadku ucznia amerykańskiego skuteczniejsze okazać się może w takiej sytuacji odwołanie do tego, jakie kłopoty z takiego zachowania wynikną dla niego samego w przyszłości (np. poprzez ograniczenie w realizacji jego własnych celów). Przed rozpoczęciem wywiadu z uczniem/uczennicą z obcej kultury jest ważne, przynajmniej ogólne, zorientowanie się, jakie najistotniejsze cechy posiada kultura, z której uczeń

lub uczennica pochodzą, a co się z tym wiąże — zaplanowanie zarówno strategii prowadzenia wywiadu, jak i – co jest być może jeszcze ważniejsze — uświadomienie sobie najistotniejszych różnic między tą kulturą a kulturą polską oraz przygotowanie się na wynikające z tego faktu możliwe zakłócenia przebiegu wywiadu.

Warto też pamiętać, że przytoczone przykłady wymiarów kultury stanowią tylko jedną (najdłużej istniejącą i najbardziej wszechstronnie analizowaną) z istniejących typologii. Przygotowując się do prowadzenia wywiadów z uczniami-cudzoziemcami, warto postarać się o uzyskanie szerszego kontekstu, który pozwoli zrozumieć współwystępowanie różnych wymiarów kulturowych nie tylko na poziomie ich rzeczywistego funkcjonowania w różnych społeczeństwach, ale też na poziomie przekonań danego społeczeństwa, jak wymiary te powinny funkcjonować. Wiedzy takiej dostarczył projekt GLOBE (*Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Program*), realizowany przez grupę badaczy pod kierunkiem Roberta House'a (House, Hanges, Javidan, Dorfman i Gupta, 2004). Zapoznanie się z wynikami tego projektu również może być pomocne dla przygotowania się do przeprowadzenia wywiadu wrażliwego kulturowo. Innym, szalenie pomocnym źródłem może być porównanie kultury polskiej i kultury kraju, z którego pochodzi (lub powraca) uczeń/uczennica, przy pomocy narzędzia dostępnego pod adresem: <http://geert-hofstede.com/poland.html> [dostęp 17.09.2013].

Załącznik nr 7

Dzieci wietnamskie w polskiej szkole

Opracowanie: dr Teresa Halik.

Specyfika kultury wietnamskiej, opartej na wzorcach i wartościach zaczerpniętych z tradycji konfucjańskiej, przejawia się w silnej identyfikacji z rodziną (rodzice, dziadkowie ze strony ojca, dziadkowie ze strony matki, rodzeństwo), podkreślaniu wartości wykształcenia (nauczyciel — mistrz!) i w jednoznacznie zdefiniowanych relacjach: rodzice-dzieci. Ważną rolę kulturową odgrywa także nurt tradycji wspólnot wiejskich, którego przejawem jest identyfikacja z sąsiadami/przyjaciółmi, z własną grupą etniczną i z grupą rówieśniczą.

Wietnamski uczeń w polskiej placówce edukacyjnej i w grupie rówieśniczej

W pierwszych krokach ze strony nauczyciela/nauczycielki zdecydowanie warto:

- » Jeśli uczeń/uczenica nie zna języka polskiego, zwracać się — w pierwszej kolejności do jego/jej koleżanek/kolegów wietnamskich, podkreślając, jak ważna jest dla nauczyciela/nauczycielki (sic!) a także dla kolegi/koleżanki taka pomoc; posadzić w ławce z koleżanką/kolegą Wietnamczykiem.
- » Zwracać się do rodziców lub, jeśli ich znajomość języka polskiego jest słaba, do rodziców innych uczniów wietnamskich, uczących się w tej samej klasie z informacjami na temat sytuacji ich dziecka w szkole — powinny to być konkretne informacje (nawet podane w punktach), czego wymaga szkoła (np. lekcje zaczynają się o godz. 8.00 i o tej godzinie dziecko powinno być w szkole; skala ocen jest od 1 do 6 — 1 jest ocena najniższą, a 6 najwyższą; na lekcje WF uczeń/uczenica powinien/powinna przynosić... itp.) i co uczeń/uczenica otrzymuje od szkoły (np. pomoc w nauce języka polskiego w wymiarze 2 godziny tygodniowo). Informacje formułowane ogólnikowo, na przykład: uczeń/uczenica nie powinien/powinna się spóźniać, na WF powinien/powinna przynosić odpowiednie ubranie, szkoła pomaga w uzupełnieniu wiedzy — są mało zrozumiałe i zazwyczaj prowadzić mogą do nieporozumień.
- » Zasugerować rodzicom, by dziecko odrabiało lekcje z koleżanką/kolegą dobrze znającym język polski, z kimś z kręgu ich rodziny, sąsiadów, przyjaciół.
- » Okazywać na forum klasy zadowolenie z postępów ucznia/uczenicy, podkreślając jednocześnie rolę jego/jej koleżanek i kolegów (także wietnamskich — identyfikacja z grupą etniczną i rówieśniczą) oraz pomoc, jakiej udzielają nauczycielom.

Wiedza o uczniach wietnamskich może pochodzić z:

- » Rozmowy z uczniem/uczenicą o domu, rodzinie (imiona rodziców, dziadków, gdzie mieszkali w Wietnamie, ile mają lat), rodzeństwie (wiek, imiona, co robią — czy się

uczą, czy pracują); do jakiej szkoły dziecko chodziło w Wietnamie, jakie przedmioty lubiło, co lubiło robić najbardziej. Należy raczej unikać pytań o przyczyny przyjazdu do Polski i plany rodziny w Polsce. Bywa, że dziecko samo nawiąże do tego tematu.

- » Rozmowy z rodzicami o uczniu/uczennicy — konfrontacja z informacjami uzyskanymi od dziecka; warto unikać pytań o przyczyny przyjazdu do Polski i plany na przyszłość (często rodzice sami o tym mówią, nawiązując do krewnych, znajomych, którzy byli już w Polsce). Jeśli rodzice znają zbyt słabo język polski (lub nie znają go w ogóle), można zwrócić się o pomoc w tłumaczeniu do kogoś z kręgu ich znajomych, przyjaciół, których sami polecą. Unikajmy odwoływania się do starszych dzieci — tak się może zdarzyć, ale tylko w przypadkach absolutnej konieczności, ponieważ jest to sytuacja podważająca autorytet rodziców.
- » Rozmowy z wietnamskimi i polskimi kolegami w obecności ucznia/uczennicy — jest to zazwyczaj wartościowe źródło wielu informacji na temat postrzegania ucznia/uczennicy i jego rodziny w środowisku grupy etnicznej, ale także w środowisku uczniów pochodzenia polskiego.

Sugestie dla nauczyciela/pedagoga wobec zachowań dziecka. Warto zwracać uwagę, aby:

- » Nie podkreślać odmienności ucznia/uczennicy — nie chwalić nadmiernie postępów w nauce i zachowaniu w obecności kolegów/koleżanek — pochwały (także ewentualną krytykę) należy przekazywać rodzicom w formie konkretnych informacji (np. jest bardzo dobry/dobra z fizyki, ale jeszcze nie potrafi dobrze pisać po polsku, wykazuje zdolności rysunkowe, ale ma kłopoty z grą w siatkówkę). Warto być w bliskim kontakcie z rodzicami nawet wtedy, kiedy nie mówią dobrze po polsku. Tego kontaktu rodzicom wietnamskich dzieci często brakuje, a z kolei nauczyciele twierdzą, że rodzice niechętnie przychodzą na szkolne zebrania. Ta rozbieżność wydaje się być dość łatwa do wytłumaczenia: rodzice oczekują konkretnych uwag — pozytywnych bądź negatywnych — ze strony nauczyciela/nauczycielki, tymczasem nauczyciel/nauczycielka zazwyczaj udziela informacji ogólnych, zdawkowych, na przykład: „wszystko w porządku, nie ma z nim/nią problemów”. Dziać się tak może z powodu braku problemów wychowawczych z dziećmi wietnamskimi, w porównaniu z dużą grupą uczniów polskich, o których nauczyciele zazwyczaj muszą porozmawiać z ich rodzicami. Rodzice wietnamscy odbierają często takie sformułowania jako brak zainteresowania ich dzieckiem i zniechęcają się do kontaktów z wychowawcą/nauczycielem. Takie sytuacje, w dużej mierze, tłumaczą tendencje posyłania dzieci do szkół prywatnych, w których rodzicom, dzieciom i ich edukacji poświęca się więcej czasu.
- » Reagować na posługiwanie się polskimi imionami odwołaniem do zwyczaju nadawania przez rodziców kilku równoprawnych imion (można się odwołać także do tradycji i zwyczajów polskich czy europejskich; dać przykład dzieci, które chcą, by zwracano się do nich nie ich prawdziwymi imionami, a tymi, które bardziej się im podobają).

- » Zachęcać do „otwierania się” na własną kulturę, organizując w klasie, na przykład przy okazji lekcji historii, geografii quizów wiedzy o krajach Azji (w tym o Wietnamie), pokazy filmów, zachęcając polskich uczniów do zainteresowania się kulturą wietnamską (np. przy okazji Święta Tet, nowego roku księżycowego, który wypada zimą w czasie bliskim Świętom Bożego Narodzenia). Wietnamczycy lubią porównywać obydwa święta (tj. Tet oraz Boże Narodzenie) z racji ich rodzinnego charakteru. Często przy tej okazji mówią o innych świętach wietnamskich. Wiele świąt wietnamskich ma charakter lokalny i bywa, że to samo święto obchodzi się inaczej w zależności od miejsca — nie należy reagować na te różnice pytaniem „dlaczego”, ponieważ nie ma jednoznacznej odpowiedzi, a może to doprowadzić do kłótni między dziećmi.
- » Nie dziwić się, że uczeń „nie wykazuje oryginalności” — powiela treści podręcznika i opinie nauczyciela/nauczycielki, ponieważ jest to ważny element edukacyjny (zgodnie z sentencją Konfucjusza: „uczyć się i powtarzać — czyż to nie radosne?”) i kulturowy — nauczyciel/nauczycielka jest niekwestionowanym autorytetem.

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

Szanowni Państwo,

Nasilenie procesów migracyjnych sprawia, że coraz częściej w polskich szkołach pojawiają się uczniowie wielojęzyczni i odmienni kulturowo.

Polskie prawo zapewnia dzieciom emigrantów i reemigrantów korzystanie z edukacji na zasadach uwzględniających ich potrzeby rozwojowe i edukacyjne, z poszanowaniem ich kultury, języka, obyczajów. Jednocześnie zapewnienie tym dzieciom właściwego do ich indywidualnych potrzeb wsparcia, zarówno w nabywaniu treści programowych i pokonywaniu trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą, stanowi ważne wyzwanie dla systemu edukacji. Mamy bowiem do czynienia z uczniami, którzy często nie znają języka polskiego lub znają go w niewielkim stopniu, nierzadko mając za sobą trudne doświadczenia życiowe. Niekiedy trudno jest ustalić liczbę lat nauki szkolnej. Zdarza się, że rodzina ucznia znajduje się w trudnym położeniu materialnym. Na problemy w posługiwaniu się językiem polskim napotykają również dzieci należące do mniejszości romskiej.

Te i inne problemy, związane z obecnością uczniów wielojęzycznych i odmiennych kulturowo, wymagają zarówno odpowiedniego przygotowania nauczycieli do podjęcia wysiłku stwarzania adekwatnych do ich potrzeb warunków edukacji, jak i efektywnej współpracy szkoły z przedstawicielami mniejszości narodowych i etnicznych, asystentami romskimi, przedstawicielami władzy lokalnej, organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami działającymi na rzecz dziecka i rodziny.

Niezwykle ważnym jest także przygotowanie specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie diagnozowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów wielojęzycznych i odmiennych kulturowo,

w tym oceny ich poziomu rozwoju intelektualnego, tak by zapewnić rzetelność i neutralność kulturową procesu diagnostycznego. Oddawana do Państwa rąk książka jest odpowiedzią na potrzebę poszerzania wiedzy i umiejętności w tym obszarze.

Książka została przygotowana przez zespół realizujący projekt badawczy pt. „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych - konteksty społeczne” pod redakcją naukową Pani prof. dr hab. Haliny Grzymała-Moszczyńskiej – kierownika ww. projektu oraz Pana mgr Krystiana Barzykowskiego. Zawarte w niej aktualne informacje pozwalają spojrzeć na problematykę funkcjonowania dzieci wielojęzycznych i odmiennych kulturowo oraz ich rodzin w szerszym kontekście, z uwzględnieniem wyników ostatnich badań w tym obszarze oraz doświadczeń organizacji pozarządowych.

Książka skierowana jest przede wszystkim do psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, ale może być pomocna także innym specjalistom zatrudnionym w poradniach, psychologów, pedagogów, logopedów, terapeutów pedagogicznych oraz innych specjalistów zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i placówkach.

Wyrażam nadzieję, że książka będzie stanowiła cenną pomoc w Państwa codziennej pracy, a tym samym przyczyni się do zapewniania odpowiedniego wsparcia w przedszkolach, szkołach i placówkach dzieciom wielojęzycznym i odmiennym kulturowo, przynosząc widoczne efekty zarówno w zakresie kształcenia, jak i funkcjonowania społecznego uczniów, oraz pozwoli dostrzec w zróżnicowaniu językowym i kulturowym szansę na rozwój szkoły i wzbogacenie jej klimatu społecznego.

Jadwiga Stawiec

