



Fundacja na rzecz
Różnorodności
Społecznej



Seria filmowa

**Narracje
Migrantów**

Katarzyna Kubin

**Materiały pomocnicze dla osób prowadzących
działania edukacyjne z wykorzystaniem filmu**

Aslan i jego uczniowie

Reżyseria: Rafał Skalski

Zdjęcia: Łukasz Zał

FUNDACJA NA RZECZ RÓŻNORODNOŚCI SPOŁECZNEJ

04



Katarzyna Kubin

**Materiały pomocnicze dla osób
prowadzących działania edukacyjne
z wykorzystaniem filmu**

Aslan i jego uczniowie

Film i materiały pomocnicze powstały
w ramach serii „Narracje Migrantów”



Warszawa 2012

Autorka: Katarzyna Kubin

Konsultacja metodyczna: Agnieszka Kozakoszczak, Jan Świerszcz

Recenzja: Anna Grudzińska

Koncepcja merytoryczna materiałów pomocniczych do filmów

z serii „Narracje Migrantów”: Natalia Klorek, Agnieszka Kozakoszczak, Katarzyna Kubin

Projekt i oprawa graficzna: Rafał Bartlet (<http://bartlet.pl/>)

Redakcja językowa: Anna Walas

Specjalne podziękowania dla Elżbiety Kielak, Agnieszki Kozakoszczak, Anny Kubin, Magdaleny Rud, Agaty Teutsch oraz Hanny Zielińskiej za cenne uwagi i wsparcie na etapie tworzenia koncepcji materiałów.

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.

ISBN: 978-83-7910-020-0

Wydawca:

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)

Skrytka pocztowa nr 381

00-950 Warszawa 1

Materiały można pobrać bezpłatnie na stronie FRS: www.ffrs.org.pl.

Zamówienia drukowanej wersji materiałów wraz z filmem należy kierować na adres: biuro@ffrs.org.pl (do wyczerpania nakładu).

Materiały zostały opracowane dzięki dofinansowaniu ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców i budżetu państwa (nr projektu: 6/8/EFU) oraz m. st. Warszawy (nr projektu: CK-WOP-OSM/B/X/3/3/295/65/2012/NGO) w ramach projektu pt. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce”, a także z Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach projektu pt. „Szkoła wielokulturowa – szkolenia dla kadr pedagogicznych podnoszące umiejętności pracy z uczniami cudzoziemskimi o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (nr projektu: MEN/2012/DZSE/1794).



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ
NA RZECZ UCHODZCÓW

Projekt współfinansuje m. st. Warszawa



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



Wyłączna odpowiedzialność za treść publikacji spoczywa na autorce. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za informacje zawarte w materiałach oraz za sposób ich wykorzystania.

Spis treści:

I. Wprowadzenie: Jak korzystać z filmów i materiałów pomocniczych z serii „Narracje Migrantów”?	4
II. O filmie „Aslan i jego uczniowie”	8
III. Tematy do dyskusji wokół filmu.	10
Temat I: Asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa i edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce	11
Temat II: Różnice kulturowe i komunikacja międzykulturowa	30
Temat III: Proces akulturacji i integracji społecznej	42
Temat IV: Uchodźstwo i migracja przymusowa.	51
Przypisy końcowe	63
IV. Materiały i publikacje przydatne w prowadzeniu działań edukacyjnych metodami aktywnymi	68
V. O autorce	70
VI. O Serii filmowej „Narracje Migrantów”	71
VII. O Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej	72

Jak korzystać z filmów i materiałów pomocniczych z serii „Narracje Migrantów”?

Filmy z serii „Narracje Migrantów” powstały dzięki bliskiej współpracy trzech stron: bohatera lub bohaterki filmu, reżysera oraz przedstawicieli i przedstawicielek Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (dalej jako FRS). Każda strona wniosła perspektywę i wiedzę, bez których nie byłoby możliwe wyprodukowanie spójnego i kompleksowego filmu, etycznego zarówno pod względem tematyki, jak i specyfiki doświadczenia bohatera czy bohaterki. To bohater zgodził się lub bohaterka zgodziła się podzielić swoją osobistą historią, reżyser pomógł tę historię przełożyć w konwencję filmową zgodną ze standardami właściwymi dla sztuki filmowej, zaś edukatorzy i edukatorki FRS ugruntowali i ugruntowały określoną historię w teorii i wiedzy stosownych do danej historii (np. psychologii międzykulturowej, polityki migracyjnej).

Każdy film jest więc efektem inspirującej współpracy i wymiany, począwszy od pierwszego etapu tworzenia scenariusza, aż po ostatni etap tworzenia napisów w różnych wersjach językowych. Wrażliwość, wzajemny szacunek oraz dbałość o szczegóły – były ważnymi elementami procesu tworzenia. Dzięki temu wszystkie filmy, choć krótkie, zawierają w sobie wiele tematów do przemyślenia i do omówienia. Dużą zaletą tych filmów jest umiejętne połączenie estetyki z solidnością merytoryczną. Są ładne i poruszające, a zarazem odzwierciedlają realia świata, który bohaterka czy bohater poddają krytycznej refleksji.

Więcej na temat Serii filmowej „Narracje Migrantów” można przeczytać w części VI tego materiału oraz na stronie internetowej dedykowanej serii: www.ffrs.org.pl.

Materiały pomocnicze

Do filmów z serii „Narracje Migrantów” FRS opracowało materiały pomocnicze dla osób korzystających z filmów do celów edukacyjnych. Uważamy, że wymiana i dialog mają wartość dydaktyczną. Dlatego staraliśmy się, aby materiały te odzwierciedlały w pewnym stopniu dyskusje, które odbyły się w czasie tworzenia filmów.

Materiały pomocnicze mają na celu:

- | | |
|---|---|
| 1 | stworzenie ramy dla dyskusji organizowanych wokół filmów, |
| 2 | wskazanie konkretnych zagadnień czy punktów dyskusyjnych, które są w sposób szczególny naświetlone w danym filmie, |
| 3 | wskazanie źródeł informacji i wiedzy, związanych z tematami poruszonymi w danym filmie |

Do kogo są skierowane materiały pomocnicze do filmów?

Materiały przygotowano z myślą o osobach – w materiałach mówimy o edukatorach i edukatorkach – które prowadzą szeroko rozumiane działania edukacyjne, zarówno w systemie formalnej edukacji, jak i w ramach szkoleń, warsztatów czy innych form działań edukacyjnych poza formalnym systemem edukacji. Materiały te zostały opracowane przede wszystkim pod kątem zajęć i wydarzeń, w których stosuje się interaktywne metody pracy z grupą (np. dyskusja, ćwiczenia warsztatowe).

Z założenia materiały mogą być pomocne w prowadzeniu działań edukacyjnych przez różne osoby o różnych kompetencjach (np. nauczyciel szkolny lub nauczycielka szkolna, trener lub trenerka w organizacji pozarządowej, osoba wykładająca na uczelni), a także pracujące z różnymi grupami odbiorców i odbiorczyń (np. młodzież, studenci i studentki, osoby dorosłe).

Przykładowe działania edukacyjne, które można prowadzić z wykorzystaniem filmów z serii „Narracje Migrantów” i towarzyszących im materiałów pomocniczych:

1	dla dzieci i młodzieży w szkołach jako zajęcia dodatkowe lub w trakcie zajęć szkolnych (np. wiedza o społeczeństwie),
2	dla studentów i studentek w ramach zajęć z podstawowych przedmiotów, kół naukowych lub innych wydarzeń organizowanych przez wydział lub uczelnię,
3	dla kadry pedagogicznej szkoły,
4	dla pracowników i pracownic jednostki samorządowej lub rządowej,
5	dla pracowników i pracownic akademickich na seminariach, konferencjach czy sympozjach naukowych,
6	pokazy otwarte dla zainteresowanej grupy osób.

Struktura materiałów

Dla ułatwienia pracy edukacyjnej struktura każdego materiału pomocniczego jest podobna. Zaczynają się one od streszczenia danego filmu (część II). Streszczenie zawiera nie tylko krótki opis historii pokazanej w filmie, ale także uzupełnia ją o dodatkowe informacje, które dają szerszy kontekst i umożliwiają głębsze zrozumienie sytuacji bohatera czy bohaterki. Już w streszczeniu sygnalizujemy, jakie zagadnienia są szczególnie ważne w filmie oraz na co trzeba zwrócić uwagę, aby w pełni wykorzystać potencjał dydaktyczny filmu.

W kolejnej, III części materiałów przedstawione są wybrane tematy poruszone w filmie, które jako zespół edukatorów i edukatorek FRS uznaliśmy za najważniejsze do przedyskutowania z grupą docelową działań edukacyjnych prowadzonych z wykorzystaniem danego filmu. Do każdego filmu wybraliśmy od 4 do 6 tematów przewodnich, które odnoszą się do konkretnych wypowiedzi bohatera lub bohaterki. Dzięki temu proponowane tematy ugruntowane są w autentycznej historii bohatera lub bohaterki, nie odbiegają znacząco od realiów doświadczenia prawdziwej osoby, która za pośrednictwem filmu pomaga nam rozpoznać i bliżej zapoznać określone zjawiska czy problemy społeczne. W efekcie pozwala to uniknąć nadmiernego teoretyzowania. Do każdego tematu wyodrębnionego w części III materiałów znajdują się wskazówki do prowadzenia dyskusji czy zajęć warsztatowych. Podane

są także przydatne informacje stanowiące podstawę wiedzy w danym temacie, w tym:

- definicje kluczowych pojęć,
- dane statystyczne,
- definicje prawne,
- opisy przypadków,
- propozycje ćwiczeń czy innych metod dydaktycznych, które można zastosować w czasie prowadzenia działań edukacyjnych.

Podsumowując, część III materiałów pomocniczych zawiera najwięcej informacji. Celem jest wsparcie osoby prowadzącej poprzez zebranie wiedzy przedmiotowej oraz wskazówek metodycznych. W części IV materiałów zebrane zostały polecane przez zespół edukacyjny FRS dodatkowe materiały i publikacje przydatne w prowadzeniu działań edukacyjnych metodami aktywnymi.

W części V materiałów znajduje się informacja biograficzna o autorce lub autorze materiałów. Wskazuje ona m.in. na to, jakie kompetencje i jakie obszary wiedzy zostały przez zespół edukatorów i edukatorek FRS uznane za kluczowe dla krytycznego i kompleksowego omówienia tematów poruszonych w danym filmie.

Część VI materiałów przedstawia dodatkowe informacje o Serii filmowej „Narracje Migrantów” oraz zawiera szczegółowy opis wybranych z niej filmów. W momencie opublikowania niniejszych materiałów seria „Narracje Migrantów” obejmowała 8 filmów, jednocześnie planujemy rozwijać serię o nowe pozycje. Część VII prezentuje informacje o Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej.

Zapraszamy do odwiedzenia portalu youtube (www.youtube.com/NarracjeMigrantow) oraz strony internetowej: www.ffrs.org.pl. Na tych stronach można obejrzeć większość filmów, pobrać elektroniczną wersję materiałów pomocniczych, jak i zapoznać się z licznymi materiałami uzupełniającymi, powiązanymi tematycznie z serią. Wszystkie filmy udostępniamy bezpłatnie w biurze FRS osobom zainteresowanym wykorzystaniem ich do celów edukacyjnych. Zachęcamy także do kontaktu, jeśli potrzebują Państwo dodatkowego wsparcia czy konsultacji w prowadzeniu działań edukacyjnych z wykorzystaniem filmów.

Życzymy udanych i owocnych dyskusji prowadzonych w oparciu na materiałach pomocniczych!

Aslan Dekaej jest uchodźcą z Czeczenii, mieszkającym w Polsce od grudnia 2004 roku. W latach 2010-2011 pracował jako asystent międzykulturowy w szkole w Coniewie (woj. mazowieckie), w której uczyła się znacząca liczba dzieci uchodźczych pochodzących z Czeczenii i właśnie tego okresu w jego życiu dotyczy film. Zawodowo i z pasji zajmuje się tematyką związaną z wielokulturowością, migracją i uchodźstwem. Poza swoją pracą jako asystent międzykulturowy, Aslan pracuje jako tłumacz (z języków rosyjskiego, czeczeńskiego i polskiego). Od lat współpracuje ze szkołami i z organizacjami pozarządowymi w roli tłumacza i asystenta międzykulturowego.

W filmie Aslan omawia różne aspekty swojej pracy jako asystent międzykulturowy¹, która obejmowała m.in. wsparcie kadry pedagogicznej w nauczaniu (np. tłumaczenie z języka rosyjskiego, czeczeńskiego, polskiego), pomoc uczniom i uczennicom czeczeńskim podczas lekcji z poszczególnych przedmiotów i w nauce, tłumaczenie przy okazji wywiadówek z rodzicami i opiekunami czeczeńskimi, pośredniczenie pomiędzy szkołą i ośrodkiem dla uchodźców (w przepisach prawnych takie ośrodki nazywane są „ośrodkami dla cudzoziemców oczekujących na decyzję w sprawie wniosku o nadanie statusu uchodźcy”) oraz prowadzenie zajęć z języka czeczeńskiego.

Doświadczenia zawodowe zdobyte przez osoby takie jak Aslan, pracujące w roli asystenta międzykulturowego, były podstawą do tego, aby wprowadzić do przepisów prawnych możliwość zatrudnienia w szkołach tzw. pomoc nauczyciela². Według przepisów dzieci 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 pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Przepisy te obowiązują od stycznia 2010 roku.

Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji o równym dostępie do edukacji w szkołach w Polsce dla dzieci cudzoziemskich czy też dla dzieci z doświadczeniem migracji³. Pojęcie „równy dostęp do edukacji” odnosi się zarówno do dostępu do systemu edukacji, jak i do korzystania z nauki w szkole. W odniesieniu do tego pierwszego równy dostęp do edukacji jest zagwarantowany dzięki zapisom Konstytucji RP: „Każdy ma prawo

do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa⁴⁴ oraz dzięki ustawie o systemie oświaty: „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”⁴⁵. Ponadto zapewnianie równego dostępu do edukacji dzieciom i młodzieży uczęszczającym do szkół wymaga działań i wsparcia, mających na celu wyrównanie szans tych dzieci i tej młodzieży, których sytuacja utrudnia korzystanie z nauki w szkole (np. bariera językowa czy stan psychologiczny, wynikający z procesu adaptacji do nowego kraju lub traumy). Zapisana prawna gwarancja równego dostępu do edukacji zobowiązuje zatem instytucje systemu edukacji formalnej (a w szczególności szkoły) nie tylko do przyjmowania dzieci cudzoziemskich, ale także do prowadzenia zarówno działań profilaktycznych, jak i interwencyjnych, przeciwdziałających różnym utrudnieniom w nauce.

Funkcja asystenta międzykulturowego jest jednym z możliwych rozwiązań instytucjonalnych, które ma wspierać równy dostęp do edukacji. Funkcja ta służy również jako wsparcie w procesie integracji dzieci cudzoziemskich czy mających doświadczenie migracji w szkole. Film może być zatem podstawą do dyskusji o różnicach kulturowych oraz o komunikacji międzykulturowej. Pozwala również poruszyć tematykę uchodźstwa i migracji przymusowej, przybliżyć sytuację uchodźców i uchodźczyń w Polsce oraz może być pomocny w przekazaniu wiedzy o procedurze ubiegania się o nadanie statusu uchodźcy.

Poniżej znajdują się propozycje czterech tematów do dyskusji wokół filmu „Aslan i jego uczniowie”. Zostały one tak zaprezentowane, aby wesprzeć działania edukacyjne z wykorzystaniem filmu. Zachęcamy do tego, by posługiwać się poniższymi materiałami w sposób elastyczny i kreatywny, zgodny jednocześnie z wytyczonymi celami edukacyjnymi i dostosowany do grupy docelowej. Tematy można omówić w dowolnej kolejności. Można wybrać też tylko część z nich.



Pytania otwierające dyskusję

W filmie poruszone zostały wątki dotyczące m.in. doświadczenia uchodźstwa, potrzeb wsparcia w integracji społecznej dzieci cudzoziemskich i mających doświadczenie migracji, oraz roli szkoły i asystenta międzykulturowego czy asystentki międzykulturowej we wspieraniu takich dzieci. Film może budzić w odbiorcach i odbiorczyniach różne emocje i pobudzać do różnych refleksji.

Podczas pierwszej części omówienia filmu można umożliwić uczestnikom i uczestniczkom zajęć podzielenie się wrażeniami i przemyśleniami oraz wybranie wątków dla nich ważnych. Pomoże to określić dalszy kierunek dyskusji.



Przykładowe pytania rozpoczynające dyskusję:

1. Jakie są wasze wrażenia po obejrzeniu filmu? Co wam się w nim podobało, a co nie podobało? Co was najbardziej zainteresowało lub poruszyło?
2. O czym waszym zdaniem był ten film?
3. Czy któraś z wypowiedzi Aslana była dla was szczególnie zaskakująca lub zastanawiająca? Która? Dlaczego?
4. Co waszym zdaniem jest wyjątkowego w sytuacji dzieci czeceńskich w szkole w Coniewie?

Jako podsumowanie dyskusji można spisać wszystkie tematy i wątki poruszone przez uczestników i uczestniczki oraz wskazać te, które zostaną rozwinięte w dalszej części zajęć.

Temat I. Asystent międzykulturowy/ asystentka międzykulturowa i edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce

Cel dyskusji: Poniżej omawiamy sytuację dzieci cudzoziemskich czy szerzej dzieci mających doświadczenie migracji w kontekście ich możliwości korzystania z systemu edukacji w Polsce. Przedstawiono informacje o rozwiązaniach, które przyczyniają się do zapewnienia zasady równego dostępu do edukacji dzieciom z doświadczeniem migracji. Szczególną uwagę poświęcono rozwiązaniu, jakim jest asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa. Dyskusja na ten temat może przyczynić się do kształtowania postaw otwartych oraz większego zrozumienia dla sytuacji tych dzieci.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Co zwróciło waszą uwagę w sytuacji dzieci czeczeńskich w szkole w Coniewie? Co było dla nich trudne w związku z przyjściem do szkoły w Polsce?
2. Co mogło sprawić trudności przedstawicielom i przedstawicielkom szkoły w związku z przyjściem do szkoły dzieci uchodźczych z Czeczenii?
3. Jaka jest rola Aslana w szkole?

*„W szkole w Coniewie znajduje się
26 dzieci uchodźców”.*

Co mówi Aslan

Dzieci cudzoziemskie w systemie edukacji w Polsce

Na początek dyskusji warto ustalić kilka podstawowych faktów:

- W szkołach w Polsce w 2012 roku uczyło się ok. 7 000 dzieci niebędących obywatelami Polski⁶. Porównanie danych na przestrzeni kilku ostatnich lat wskazuje, że ta liczba systematycznie rośnie.
- Obecność dzieci migranckich w szkołach w całej Polsce jest punktowa, to znaczy, że są pewne miejscowości czy obszary geograficzne, gdzie jest większa liczba dzieci cudzoziemskich, a zatem więcej takich dzieci uczęszcza do szkół. Więcej dzieci migranckich mieszka w dużych miastach oraz w miejscowościach w pobliżu ośrodków dla uchodźców. Oznacza to, że nawet jeśli ogólna liczba dzieci cudzoziemskich w systemie oświaty w Polsce wydaje się być mała, to w niektórych szkołach obecność tych dzieci ma duże znaczenie. Zdarzają się w Polsce szkoły, w których dzieci mieszkające w ośrodku dla uchodźców stanowią 30% wszystkich uczniów i uczennic oraz zdarzają się klasy, w których dzieci migranckie stanowią blisko połowę uczniów i uczennic.
- W dyskusji o obecności dzieci migranckich w szkołach w Polsce podkreśla się obecność dzieci uchodźców i dzieci pochodzenia czeczeńskiego⁷. Wynika to z braku rzetelnych informacji o dzieciach mających różne inne statusy prawne czy inne pochodzenie (np. dzieci migrantów ekonomicznych np. z Wietnamu oraz dzieci ukraińskie, których jest w szkołach w Polsce stosunkowo dużo).

Prawo do równego dostępu do edukacji

Jeśli chodzi o prawo dzieci migranckich do edukacji w Polsce, to polskie przepisy stanowią, że wszystkie dzieci przebywające w Polsce, niezależnie od obywatelstwa, statusu prawnego itd., są objęte obowiązkiem szkolnym. Dzieci migranckie mają takie samo prawo do korzystania z nauki jak dzieci polskie. W ustawie o systemie oświaty czytamy, że „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”⁹.

Ponadto Konstytucja RP, czyli nadrzędny dokument wobec ustawy, stanowi, że „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa”¹⁰ oraz „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne”¹¹ i „Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny”¹².

„Dziecko jak przyjedzie z Czeczenii od razu musi się zgłosić do szkoły i chodzić do szkoły. Dla nich to było na początku ciężko”.

Co mówi Aslan

Aby zapewnić dzieciom migranckim realną możliwość edukacji w Polsce, na takich samych prawach jak dzieciom polskim, potrzeba jednak czegoś więcej niż przepisów prawnych. Należy w praktyce uwzględnić specyficzną sytuację dzieci, wynikającą z doświadczenia migracji i która może skutkować trudnościami w nauce. Trudności te mogą być rozpatrywane w kategorii „specjalnych potrzeb edukacyjnych”. Jeśli szkoła w praktyce nie odpowiada na specjalne potrzeby dzieci, wynikające z doświadczenia migracji, to dziecko nie ma w rzeczywistości równego dostępu do edukacji w szkole w Polsce.



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Jakich trudności doświadczyły dzieci czeczeńskie w szkole?

Cel ćwiczenia: Zwiększenie wiedzy na temat trudności, z jakimi może spotykać się dziecko migranckie w szkole. Uporządkowanie wątków do dyskusji podczas dalszej części zajęć.

Przebieg ćwiczenia: W filmie Aslan opowiada o tym, jakie trudności miały dzieci czeczeńskie po przyjeździe do szkoły. Poproś grupę o wymienienie trudności, wspomnianych w filmie, na które napotykały dzieci czeczeńskie. Zapisz odpowiedzi w miejscu widocznym dla całej grupy.



Propozycja ćwiczenia z grupą cd.:

Jakich trudności doświadczyły dzieci czeczeńskie w szkole?

Możliwe odpowiedzi:

- brak znajomości języka polskiego,
- dzieci nudziły się na zajęciach (nie słuchały, nie były zainteresowane i przeszkadzały),
- dzieci nie miały przyborów szkolnych,
- brak znajomości czeczeńskich norm i zwyczajów kulturowych wśród przedstawicieli i przedstawicielek szkoły oraz pozostałych dzieci w szkole,
- brak wiedzy wśród przedstawicieli i przedstawicielek szkoły o islamie,
- dzieci czeczeńskie nie znają norm obowiązujących w szkole w Polsce i nie mają wiedzy o polskiej kulturze,
- pewne normy kulturowe czeczeńskie są rozbieżne z oczekiwaniami szkoły (np. to, że zdarza się, że starsze rodzeństwo ma obowiązek opieki nad młodszym rodzeństwem).

Na koniec burzy mózgów możesz zapytać o sytuację w szkole, o których Aslan nie mówił.

1. Co jeszcze przychodzi wam do głowy, gdy myślicie o możliwych trudnościach dzieci cudzoziemskich w szkołach w Polsce?
2. Na jakie inne trudności mogą natknąć się konkretnie dzieci czeczeńskie?
3. Co jeszcze ma znaczenie dla ich sytuacji w szkole i ich możliwości w nauce?

Omówienie ćwiczenia:

Po spisaniu dodatkowych odpowiedzi powiedz, że ten zbiór obejmuje szeroki wachlarz sytuacji, których doświadczają dzieci cudzoziemskich w szkole, w tym związanych z różnicami kulturowymi i religijnymi, z instytucjonalnym funkcjonowaniem szkoły czy z kontekstem prawnym dotyczącym równego dostępu do edukacji. Zbiór ten można potraktować jako diagnozę sytuacji dzieci czeczeńskich w szkole.



Propozycja ćwiczenia z grupą cd.:

Jakich trudności doświadczyły dzieci czeczeńskie w szkole?

Dodatkowo:

Na koniec zajęć związanych z tym tematem przewodnim, można wrócić do tego zbioru odpowiedzi i zadać pytanie: Na które z wymienionych wcześniej trudności istnieją rozwiązania:

- a. w praktyce działania szkoły?
 - b. w praktyce działania kadry nauczycielskiej?
 - c. w obowiązujących przepisach prawnych?
1. Podziel uczestników i uczestniczki na mniejsze grupy (najlepiej 2 albo 3-osobowe). Każdej z nich daj kartkę A4, na której podany jest jeden z trzech wyżej wymienionych obszarów, w których można znaleźć rozwiązania. Poproś każdą grupę, żeby przez 3-5 minut spisała przykłady rozwiązań, dotyczące zadanego obszaru.
 2. Po zakończeniu pracy w grupach, poproś każdą z nich, żeby podzieliła się swoimi pomysłami. Spisz je w miejscu widocznym dla wszystkich.
 3. Na koniec podsumuj wyniki burzy mózgów, podkreślając, jak wiele jest możliwych działań wspierających dzieci cudzoziemskich i ich możliwości uczestniczenia w nauce i w społeczności szkolnej – zarówno tych wynikających z prawa, jak i tych, które wynikają z dobrej woli i zaangażowania przedstawicieli i przedstawicielek szkoły. Równy dostęp do edukacji zapewnia się nie tylko przez zapisy prawne, ale też przez codzienne działania.

Doświadczenie migracji a specjalne potrzeby edukacyjne

Specjalne potrzeby edukacyjne dziecka mogą odnosić się m.in. do¹³:

- **Znajomość języka:** Brak znajomości języka polskiego lub niski poziom znajomości języka polskiego utrudnia komunikację z innymi dziećmi i z kadrą szkoły oraz rozumienie treści nauczania. Utrudnia też w oczywisty sposób nadążanie za nauką w klasie.

- **Uwarunkowania psychologiczne:** Na stan psychologiczny dziecka z doświadczeniem migracji może wpłynąć proces adaptacji kulturowej, szok kulturowy lub, w szczególności w przypadku dzieci uchodźczych, trauma (więcej informacji o aspektach psychologicznych w obszarze tematycznym III i w obszarze tematycznym IV). Może to powodować, że dziecko ma trudności z uczeniem się oraz w kontaktach z rówieśnikami i rówieśnicami. Zamiast skupiać się na nauce dziecko może zmagać się np. z depresją lub stresem, wynikającym ze zmian, których doświadcza w nowym dla siebie otoczeniu kulturowym, językowym i fizycznym w Polsce. Trudności te mogą dotyczyć także funkcjonowania w domu.
- **Pochodzenie kulturowe i religijne:** Brak wiedzy o normach i zwyczajach obowiązujących w Polsce może przyczynić się do niskiego samopoczucia dziecka oraz powodować dezorientację. Może to negatywnie wpływać na możliwość nauki. Brak wiedzy ze strony nauczycielek i nauczycieli oraz kadry szkół o normach kulturowych i zwyczajach obowiązujących w kraju pochodzenia dziecka może prowadzić do niezrozumienia jego sytuacji oraz podejmowania nieadekwatnych lub wręcz szkodliwych dla dziecka i szkoły decyzji czy działań. Nieporozumienia wynikające z różnic kulturowych mogą dotyczyć np. oczekiwań nauczycieli i nauczycielek wobec dziecka (tzn. tego, co według dziecka stanowi o jego dobrym zachowaniu w szkole, a co według jego nauczycieli i nauczycielek), różnic w rozumieniu poprawności w relacjach między dzieckiem a osobami dorosłymi. W zależności od kraju pochodzenia i norm kulturowych, w jakich zostało wychowane dziecko, normy obowiązujące w szkole w Polsce mogą być dla niego zbyt luźne lub zbyt rygorystyczne.
- **Sposób funkcjonowania szkoły jako instytucji:** Część dzieci uchodźczych nigdy nie chodziło do szkoły w kraju pochodzenia (np. ze względu na to, że pochodzą z kraju, gdzie nauka odbywała się w domu rodzinnym albo w instytucji religijnej lub ze względu na to, że w wyniku konfliktów zbrojnych szkoły nie działały)¹⁴. Pewne zasady, oczywiste dla osób wychowanych w Polsce, mogą być dla dziecka cudzoziemskiego i jego rodziców czymś nowym (np. nakaz noszenia kapci w szkole, system dzwonek informujących o rozpoczęciu i zakończeniu lekcji, system sprawdzianów i egzaminów).

W celu zapewnienia równego dostępu do edukacji dzieciom cudzoziemskim i mającym doświadczenie migracji, które mają specjalne potrzeby edukacyjne, konieczne jest wprowadzenie specjalnych rozwiązań zarówno w prawie, jak i w praktyce działania szkół.



Czy wiesz...

Kim są dzieci z doświadczeniem migracji?

W odniesieniu do dzieci cudzoziemskich, uchodźczych czy migranckich coraz częściej można spotkać się z określeniem „dzieci z doświadczeniem migracji” (ang. *children with a migrant background*). Choć określenie to nie znajduje się w przepisach prawnych (gdzie używa się najczęściej sformułowania „dzieci cudzoziemskie” lub „dzieci niebędące obywatelami polskimi”), to wydaje się, że najlepiej opisuje tę grupę, ponieważ uwzględnia szereg czynników istotnych dla sytuacji zarówno dzieci uchodźców, dzieci migrantów (w tym ekonomicznych), a nawet dzieci, które powracają do Polski po dłuższym pobycie za granicą. Terminy stosowane w przepisach prawnych zawężają i upraszczają zakres spraw, przeżyć i doświadczeń, które mają znaczenie dla sytuacji dzieci z doświadczeniem migracji.

Określenie „doświadczenie migracji” odnosi się do szeregu czynników i uwarunkowań istotnych dla sytuacji tych dzieci takich jak zmiana kraju zamieszkania, oddzielenie od rodziny i bliskich (w tym rówieśników), kształtowanie się poczucia identyfikacji kulturowej, narodowej czy etnicznej dziecka, poziom znajomości języka polskiego i norm kulturowych obowiązujących w Polsce.

Ponadto określenie „dzieci z doświadczeniem migracji” podkreśla, że doświadczenie przemieszczania się wpływa na perspektywę i światopogląd osób migrujących. Określenie to odzwierciedla zatem więcej ważnych aspektów związanych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dzieci niż określenie „dzieci cudzoziemskie” lub „dzieci niebędące obywatelami polskimi”.

Więcej o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzieci z doświadczeniem migracji w filmie i materiałach pomocniczych do filmu w Serii „Naracje Migrantów” pt. „Fatima”. Zobacz na stronie: www.ffrs.org.pl.

Stanowisko asystenta międzykulturowego i pomocy nauczyciela jako możliwe rozwiązanie dla szkół

„Taki asystent [między]kulturowy pomaga dojść do porozumienia pomiędzy dzieckiem i nauczycielem”.

Co mówi Aslan

Doświadczenie zawodowe zdobyte przez osoby takie jak Aslan, pracujące jako asystenci międzykulturowi i asystentki międzykulturowe, stało się podstawą do tego, aby wprowadzić do przepisów prawnych możliwość zatrudnienia w szkołach tzw. pomocy nauczyciela¹⁵. Według przepisów „dzieci 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 pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż na 12 miesięcy¹⁶”. Przepisy te obowiązują od stycznia 2010 roku.

Co ważne, przepisy prawne dotyczące pomocy nauczyciela nie określają:

- zakresu obowiązków osoby pracującej na tym stanowisku,
- kwalifikacji i doświadczenia, jakie osoba na tym stanowisku powinna posiadać (wyjątkiem jest tutaj znajomość języka kraju pochodzenia dzieci, co jest jedynym prawnie określonym wymogiem),
- trybu pracy na tym stanowisku (np. liczby godzin w tygodniu, miejsca pracy w szkole).

Brak precyzyjnego określenia takich kwestii w pracy pomocy nauczyciela często powoduje poczucie niepewności wśród przedstawicieli i przedstawielek szkół. Pominięcie takich szczegółów w przepisach było jednak mądrą decyzją. Praktyczne funkcjonowanie w szkole pomocy nauczyciela i asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej powinno być dostosowane do realnych potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji, ich rodziców i opiekunów, a także do potrzeb i zasobów konkretnej szkoły oraz nauczycieli i nauczycielek, uczących dzieci migrantów w swojej klasie. Trudno jest dokładnie przewidzieć, jakie będą potrzeby tych wszystkich osób, a narzucenie ścisłych wytycznych może *de facto* ograniczyć możliwe

wsparcie dzieci migranckich i szkoły przez pomoc nauczyciela lub asystenta międzykulturowego/asystentkę międzykulturową. To też dotyczy kwestii kwalifikacji. Wbrew pozorom przygotowanie pedagogiczne nie zawsze jest najważniejsze dla udzielana wsparcia dzieciom migranckim.

Różnica pomiędzy funkcją asystenta międzykulturowego a funkcją pomocy nauczyciela jest taka, że ta druga opłacana jest z budżetu gminy, ta pierwsza zaś może być opłacana np. w ramach współpracy szkoły z organizacją pozarządową. Choć pod względem charakteru pracy te funkcje są praktycznie takie same, to trzeba podkreślić, że zapewnienie szkole pomocy nauczyciela leży w gestii publicznych władz lokalnych (tzn. organu prowadzącego szkołę). Szkoły mogą wnioskować do gminy o przyznanie środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela, gmina nie jest jednak zobowiązana te środki przyznać.



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Obowiązki i zadania asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej oraz pomocy nauczyciela

Cel ćwiczenia: Zwiększenie wiedzy na temat roli asystenta międzykulturowego i asystentki międzykulturowej oraz pomocy nauczyciela w szkole.

Przebieg ćwiczenia:

1. Poproś grupę, aby wymieniła zadania i obowiązki Aslana jako asystenta międzykulturowego, jakie opisywał w filmie. Spisz odpowiedzi uczestników i uczestniczek w widocznym miejscu. Na liście mogą się pojawić m.in.:
 - wsparcie kadry pedagogicznej w nauczaniu uczniów i uczennic w czasie lekcji (np. tłumaczenie na zajęciach z języka polskiego, czeczeńskiego, rosyjskiego i na nie),
 - pomoc uczniom i uczennicom cudzoziemskim z odrabianiem prac domowych,
 - tłumaczenie podczas zebrań i spotkań z rodzicami i opiekunami dzieci cudzoziemskich,
 - pośredniczenie pomiędzy ośrodkiem dla uchodźców i szkołą,
 - prowadzenie zajęć z języka czeczeńskiego,
 - wyjaśnianie różnic kulturowych i religijnych.



Propozycja ćwiczenia z grupą cd.:

Obowiązki i zadania asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej oraz pomocy nauczyciela

2. Na koniec burzy mózgów zapytaj, jakie jeszcze zadania i obowiązki może pełnić asystent międzykulturowy lub asystentka międzykulturowa w szkole* (można dodać: organizowanie wydarzeń integracyjnych dla dzieci polskich i cudzoziemskich, organizowanie spotkania informacyjnego dla rodziców cudzoziemskich na początku roku szkolnego, tłumaczenie materiałów i informacji szkolnych na języki znane dzieciom cudzoziemskim i ich rodzicom czy opiekunom). Dodaj podane przez grupę odpowiedzi do zgromadzonej wcześniej listy.
3. Powiedz grupie, że stworzyła bardzo zróżnicowaną listę zadań i obowiązków. Zapytaj uczestników i uczestniczki, które zadania i obowiązki z listy są, ich zdaniem, najważniejsze i dlaczego. Wysłuchaj odpowiedzi i uzasadnień. Zadaj dodatkowe pytania pomocnicze, np. po to, żeby dobrze zrozumieć, jakie doświadczenia lub obserwacje doprowadziły daną osobę do określenia danego zadania jako najważniejszego. Zachęcaj, żeby uczestnicy i uczestniczki wypowiadali i wypowiadały się na podstawie własnych doświadczeń oraz zachęcaj do dyskusji, dzięki której dojdzie do wymiany opinii na temat ważności zadań.

Omówienie ćwiczenia:

Jak widać, mamy różne opinie na temat tego, które zadania i obowiązki pomocy nauczyciela lub asystenta międzykulturowego i asystentki międzykulturowej są najważniejsze. Opinie te mocno wiążą się ze specyficzną sytuacją w danej szkole lub ze szczególnymi potrzebami dzieci, z którymi pracujemy, a co za tym idzie, z konkretnymi problemami lub trudnościami, których doświadczamy w swojej pracy. Przepisy prawne dotyczące pomocy nauczyciela nie określają zakresu obowiązków ani trybu pracy na tym stanowisku. Pominiecie takich szczegółów w przepisach było mądrą decyzją, ponieważ praktyka funkcjonowania pomocy nauczyciela i asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej powinna być dostosowana do sytuacji i potrzeb danej szkoły. Kluczowe jest ustalenie oczekiwań wobec pomocy nauczyciela lub asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej przed stworzeniem takiego stanowiska w szkole.

* Przykładowy zakres obowiązków asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej lub pomocy nauczyciela można znaleźć w książce N. Kłorek, K. Kubin (red.), (2012), *Innowacyjne Rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Książkę można pobrać bezpłatnie na stronie: www.ffrs.org.pl.

Inne rozwiązania prawne dotyczące równego dostępu do edukacji

W dodatku do funkcji pomocy nauczyciela aktualnie polskie przepisy określają trzy inne rozwiązania dotyczące specjalnych potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji:

- 1. Dodatkowe bezpłatne zajęcia z języka polskiego¹⁷:** dzieci, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowych, bezpłatnych zajęć z języka polskiego. Zajęcia te organizuje organ prowadzący szkołę w porozumieniu z dyrektorem lub dyrektorką szkoły, który lub która ustala dokładny harmonogram zajęć. Zajęcia z języka polskiego mogą być prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze, pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo.
- 2. Zajęcia wyrównawcze z przedmiotów¹⁸:** organ prowadzący szkołę, w porozumieniu z dyrektorem lub dyrektorką szkoły, może organizować w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze z wybranych przedmiotów dla dzieci, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, jeśli nauczyciel prowadzący lub nauczycielka prowadząca zajęcia z danego przedmiotu stwierdzą konieczność uzupełnienia różnic programowych. Zajęcia te mogą być oferowane dziecku nie dłużej niż przez 12 miesięcy. Co ważne, łączny wymiar godzin zajęć z języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych z przedmiotu nie może być wyższy niż 5 godzin tygodniowo dla jednego dziecka¹⁹.
- 3. Nauka języka i kultury kraju pochodzenia²⁰:** dzieci niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu, mają prawo korzystać z nauki języka i kultury kraju pochodzenia w szkole. Zajęcia takie może organizować np. zagraniczna placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju pochodzenia dziecka albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości w porozumieniu z dyrektorem lub dyrektorką szkoły i za zgodą organu prowadzącego. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne. Łączny wymiar godzin takich zajęć nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo. Aby takie zajęcia były możliwe, do udziału w nich musi się zgłosić co najmniej 7 dzieci cudzoziemskich w przypadku szkoły podstawowej lub gimnazjum oraz 14 dzieci cudzoziemskich w przypadku szkoły artystycznej.



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Przypadek klasy zróżnicowanej pod względem znajomości języka polskiego

Cel ćwiczenia: Zwiększenie wiedzy na temat możliwych sposobów wspierania nauki dzieci nieznających języka polskiego, pracy z klasą mieszaną pod względem wiedzy z przedmiotów nauczania i znajomości języka polskiego oraz możliwych działań wspierających integrację w szkole.

Przebieg ćwiczenia:

1. Przedstaw grupie poniżej opisaną sytuację, która stanie się punktem wyjścia do przeprowadzenia ćwiczenia.
Początek roku szkolnego. Do klasy dołącza nowy uczeń z Ukrainy, Andrei. Nie zna języka polskiego. W klasie są już chłopiec i dziewczynka z Wietnamu, Tomek i Magda, którzy nie mówią po polsku, oraz dziecko z rodziny egipsko-polskiej, Mohamed, mówiący po polsku, ale wyróżniający się spośród większości dzieci w klasie religią muzułmańską oraz wyglądem. Klasa liczy teraz trójkę dzieci, które nie znają języka polskiego albo nie znają go w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki w szkole.
2. Zapytaj grupę, jakie nauczycielka może mieć trudności w prowadzeniu tej klasy. Spisz odpowiedzi w miejscu widocznym dla wszystkich uczestników i uczestniczek. Po zakończeniu burzy mózgów podziękuj za wspólną pracę oraz poinformuj, że teraz przechodzicie do pracy w mniejszych grupach, które wykorzystają podczas zadania przygotowaną przed chwilą listę.
3. Podziel uczestników i uczestniczki na grupy (liczące 2-3 osoby). Każdej grupie przekaż jeden z poniższych zestawów pytań i poproś, żeby spisała odpowiedzi i pomysły na kartce* (UWAGA: w zależności od grupy, z którą pracujesz, można podać tylko pierwsze pytanie albo dwa pierwsze pytania z poniższych zestawów, a pominąć trzecie):
 - a) W jaki sposób nauczycielka lub nauczyciel takiej klasy może prowadzić zajęcia tak, żeby wszystkie dzieci z nich korzystały? Z jakich zasobów może czerpać, przygotowując się do lekcji i je prowadząc? Jakich zasobów potrzebuje, ale nie ma do nich dostępu?
 - b) Co może zrobić nauczycielka lub nauczyciel, by pomóc dzieciom pokonać bariery (językowe, kulturowe) i wspierać integrację dzieci w klasie? Z jakich zasobów może korzystać, żeby prowadzić takie działania? Jakich zasobów potrzebuje, ale nie ma do nich dostępu?



Propozycja ćwiczenia z grupą cd.:

Przypadek klasy zróżnicowanej pod względem znajomości języka polskiego

4. Po zakończeniu pracy w grupach poproś każdą z nich, żeby podzieliła się wynikami dyskusji. W zależności od dalszego przebiegu pracy z grupą, można spisać w miejscu widocznym dla wszystkich trzy kategorie odpowiedzi:
 - a) możliwe działania,
 - b) dostępne zasoby,
 - c) brakujące zasoby.

Omówienie ćwiczenia:

Jest wiele sposobów na wspieranie możliwości uczestniczenia dzieci cudzoziemskich w nauce i ich integracji w szkole – zarówno tych wynikających z funkcjonujących przepisów prawnych, jak i tych, które wynikają z dobrej woli i zaangażowania przedstawicieli i przedstawicieli szkoły. Równy dostęp do edukacji zapewnia się nie tylko przez zapisy prawne, ale przez codzienne działania. To bardzo ważny wniosek, zwłaszcza że przepisy prawne mają swoje ograniczenia, a czasem w ogóle brakuje stosownych rozwiązań prawnych.

* Pomysły i odpowiedzi znajdują się w: K. Kubin, (2010), Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli i nauczycielek, *Seria „Maieutike”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst można pobrać na stronie: <http://ffrs.org.pl/biblioteka/seriam/artykuly/>

Prawo polskie dostrzega istnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z doświadczeniem migracji. Każde z proponowanych przez nie rozwiązań jest jednak obarczone pewnymi ograniczeniami i nie zawsze przekłada się na faktyczne zwiększenie szans edukacyjnych dzieci cudzoziemskich. Poniżej opisujemy najważniejsze aspekty problematyczne określonych w prawie form wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji²¹:

Dodatkowe zajęcia z języka polskiego:

- Brak obowiązku diagnozowania poziomu znajomości języka polskiego dziecka przed rozpoczęciem zajęć oraz brak standardów i narzędzi do wykonania takiej diagnozy.
- Brak obowiązku monitorowania postępów dziecka w nauce języka polskiego.

- Brak obowiązku wystawiania przez szkoły certyfikatu lub oświadczenia o osiągniętym poziomie znajomości języka polskiego (np. na końcu roku szkolnego).
- Często osoba prowadząca zajęcia nie ma kwalifikacji do nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego²².
- Tryb zajęć jako dodatkowych powoduje, że dzieci mają obowiązek uczestniczyć we wszystkich zajęciach z podstawy programowej, nawet jeśli nic na nich nie rozumieją.

Dodatkowe zajęcia wyrównawcze z przedmiotów:

- Brak specjalnych narzędzi i materiałów dydaktycznych do nauczania dzieci z ograniczoną znajomością języka polskiego.
- Często zajęcia te prowadzone są łącznie dla dzieci mówiących płynnie po polsku oraz dla dzieci nieznających polskiego na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki.

Osoba zatrudniona jako pomoc nauczyciela:

- Brak świadomości możliwości stworzenia takiego stanowiska wśród szkół i organów prowadzących szkoły.
- Brak środków finansowych po stronie organów prowadzących szkoły na zatrudnienie takich osób w takiej skali, w jakiej są one potrzebne.
- Przepisy ograniczają możliwość zatrudnienia takiej osoby w szkole na dłużej niż 12 miesięcy.
- Brak standardów lub wytycznych dotyczących praktyki działania na takim stanowisku w szkole (np. przykładowego zakresu obowiązków, potrzebnych kwalifikacji) powoduje, że wiele szkół nie jest pewna, jak korzystać z tego rozwiązania.

Nauka języka i kultury kraju pochodzenia:

- Podtrzymywanie poczucia przynależności do kultury i kraju pochodzenia nie jest postrzegane jako element wsparcia w integracji dzieci cudzoziemskich w Polsce.
- Przepisy stawiają trudne do spełnienia warunki organizacji takich zajęć (np. musi zgłosić się aż 7 chętnych osób tego samego pochodzenia).

Ocenianie postępów dziecka w nauce

Problematyczne w realizacji przez szkoły zasady równego dostępu do edukacji dla dzieci cudzoziemskich nieznających języka polskiego jest ocenianie postępów dziecka w nauce z przedmiotów z podstawy programowej. Przepisy nie dają obecnie rozwiązania tej sytuacji. Nie przewidują możliwości zwolnienia z egzaminów ani alternatywnych sposobów oceniania postępów w nauce dzieci, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Szkoły często zwalniają takie dzieci z egzaminów i sprawdzianów oraz najczęściej uznaniowo decydują, czy promować dziecko do następnej klasy czy nie.

W związku z brakiem przepisów regulujących tę kwestię dzieci cudzoziemskie, zwłaszcza te starsze, są narażone na ryzyko przerwania edukacji na poziomie nieadekwatnym do ich zdolności i możliwości intelektualnych. Wpływa to na ich dalsze losy, utrudniając start na rynku pracy w Polsce.



Propozycja ćwiczenia z grupą: Czym jest równe traktowanie w szkole?

Cel ćwiczenia: Przełożenie teorii dotyczącej równego dostępu i równego traktowania w szkole na praktykę codziennego funkcjonowania szkoły.

Przebieg ćwiczenia:

1. Przedstaw uczestnikom i uczestniczkom zajęć następujące informacje: W systemie edukacji w Walii (Wielka Brytania) szkoły są zobowiązane przestrzegać zasady równego dostępu do edukacji i równego traktowania. Są też zobowiązane monitorować, w jakim stopniu spełniają te zobowiązania. Według definicji przyjętej przez władze publiczne, nierówne traktowanie w szkole to:
„niepowodzenie instytucji w zapewnieniu adekwatnych i profesjonalnych usług odbiorcom i odbiorczyniom ze względu na ich kolor skóry, kulturę, przynależność etniczną, pochodzenie narodowe lub obywatelstwo. Można to zauważyć w **procesach, postawach, zachowaniach**, mających znamiona dyskryminacji, a wynikających z uprzedzeń, braku wiedzy i refleksji oraz z negatywnych stereotypów wobec pewnych mniejszości, m. in. rasowych, etnicznych, narodowych lub kulturowych”²³.

2. Po przedstawieniu definicji podziel uczestników i uczestniczki na grupy (najlepiej liczące 2-3 osoby) i zadaj pytania:
 - Jakie **procesy** mające miejsce w szkole mogą przyczyniać się do wykluczenia dzieci migranckich?
 - Jakie **postawy lub zachowania** wśród kadry szkoły, uczniów i uczennic, ich rodziców oraz innych osób tworzących społeczność szkolną mogą przyczyniać się do wykluczenia dzieci migranckich? (Przykłady: stereotypy i uprzedzenia na temat określonej religii, kultury lub kraju pochodzenia dzieci, niewłączanie dzieci nieznających polskiego do dyskusji w klasie, niezapraszanie dzieci na wydarzenia integracyjne czy wspólne celebracje lub wycieczki, karanie dzieci migranckich częściej niż dzieci polskich).
3. Poproś osoby uczestniczące, żeby spisały najważniejsze wnioski z dyskusji w grupie, które pojawią się w odpowiedzi na te pytania. Zachęć uczestników i uczestniczki, żeby spisali i spisały przykłady zaczerpnięte z filmu „Aslan i jego uczniowie”, a także przykłady z własnego doświadczenia lub własnej wiedzy.
4. Poproś każdą grupę, żeby przedstawiła efekty swojej pracy. Zapisz odpowiedzi w miejscu widocznym dla wszystkich. Po wypowiedzi każdego z zespołów poproś pozostałe osoby, żeby dodały swoje propozycje.

Omówienie ćwiczenia:

1. Czy trudno było wymyślić przykłady procesów, postaw i zachowań?
2. Czy jesteście zaskoczeni i zaskoczone dużą lub małą liczbą przykładów, które udało się wam wymyślić? Co pomogłoby wam myśleć o tych zjawiskach w szkole?
3. Czy w waszych szkołach mają miejsce takie zjawiska? Podzielcie się przykładami.
4. Co wasze szkoły robią, żeby przeciwdziałać takim zjawiskom?
5. W jaki sposób osoba na stanowisku asystenta międzykulturowego/asystentki międzykulturowej lub pomocy nauczyciela może przeciwdziałać takim zjawiskom i procesom?

*„Ta szkoła w Coniewie, w której
ja jestem jako asystent, przystosowuje się
do obyczajów czeczeńskich”.*

Co mówi Aslan



Propozycja dyskusji z grupą:

Jakie działania (pozaprawne) może realizować szkoła, żeby wspierać dzieci cudzoziemskie?

Cel dyskusji: Zastanowienie się nad możliwymi działaniami, które szkoła może prowadzić samodzielnie lub poszczególni nauczyciele i poszczególne nauczycielki mogą realizować samodzielnie, aby wspierać dzieci migrantów w związku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz aby wspierać ich integrację w społeczności szkolnej.

Przebieg dyskusji:

1. Kiedy uczestniczki i uczestnicy znają już rozwiązania prawne, pozwalające szkołom realizować zasadę równego dostępu do edukacji dla dzieci migrantów, a także wiedzą, dlaczego aktualne rozwiązania są problematyczne, powinno zostać jasno pokazane, że znacząca część pracy związanej z zapewnieniem równego dostępu do edukacji zależy od inicjatywy danej szkoły oraz dobrej woli i zaangażowania pojedynczych nauczycieli i nauczycielek czy dyrekcji.
2. Podziel uczestników i uczestniczki na grupy (najlepiej liczące 2-3 osoby). Każdej grupie wręcz kartkę z zapisanymi przykładami działań, jakie szkoły mogą realizować, aby wspierać dzieci w nauce i w integracji w społeczności szkolnej:
 - Organizacja wydarzeń integracyjnych, dzięki którym możliwe będzie docenienie różnorodności społecznej w szkole oraz wypromowanie wynikających z niej korzyści.
 - Opracowanie materiałów informacyjnych w językach zrozumiałych dla rodzin cudzoziemskich na temat sposobu funkcjonowania szkoły i zapraszających je do udziału w wydarzeniach szkolnych.
 - Nawiązanie kontaktu z lokalną organizacją pozarządową w celu zorganizowania dodatkowych godzin nauki języka polskiego jako drugiego/obcego ponad te, które umożliwiają organ prowadzący w ramach przepisów.
 - Oznaczenie nazw miejsc czy pomieszczeń w szkole etykietami w różnych językach znanych dzieciom w szkole.
 - Zapewnianie kadrze pedagogicznej możliwości udziału w specjalnych szkoleniach i warsztatach podnoszących ich wiedzę i kwalifikacje na tematy takie jak praca z dzieckiem nieznającym polskiego, komunikacja międzykulturowa czy przeciwdziałanie konfliktom w szkole na tle różnic kulturowych i religijnych.



Propozycja dyskusji z grupą cd.:

Jakie działania (pozaprawne) może realizować szkoła, żeby wspierać dzieci cudzoziemskie?

- Określenie podstawowych zasad i reguł obowiązujących w klasie, które będą przeciwdziałać konfliktom na tle różnic kulturowych czy religijnych oraz zdefiniowanie sposobu reagowania na takie konflikty.
 - Napisanie pisma do jednostek administracji publicznej lokalnej i/lub rządowej z informacją o tym, jakie są problemy i potrzebne zmiany, aby szkoła mogła w pełni realizować obowiązków zapewniania równego dostępu do edukacji dzieciom cudzoziemskim.
3. Poproś, aby osoby przedyskutowały w grupach, które z tych działań możliwe są do zrealizowania w ich szkole oraz czyje zaangażowanie jest potrzebne do ich realizacji (np. dyrekcji, rodziców polskich dzieci, rodziców dzieci migranckich, pedagoga czy pedagogi, lokalnej biblioteki lub innego partnera lokalnego). Dodatkowo poproś, aby osoby w każdej grupie dodały swoje pomysły do listy.
4. Każda grupa przedstawia wyniki swojej dyskusji.

Omówienie dodatkowe:

Po zakończeniu powyższej dyskusji, można zapytać uczestników i uczestniczki:

1. Do jakich grup w szkole skierowane są poszczególne działania wymienione na liście i jakie są korzyści dla tych grup w związku z określonymi działaniami? Uczestnicy i uczestniczki mogą przydzielić działania do różnych grup odbiorców i odbiorczyń (np. rodzice, dzieci migranckie, wszystkie dzieci w szkole, kadra pedagogiczna, władze oświatowe lokalne albo rządowe). Dyskusja o grupach docelowych działań może być pomocna, zwłaszcza jeśli w grupie są osoby nastawione entuzjastycznie do realizowania działań w swojej szkole.
2. Kto jest odpowiedzialny za poszczególne działania wymienione na liście? Uczestnicy i uczestniczki mogą podzielić działania według tego, kto w szkole byłby odpowiedzialny za ich realizację. Dyskusja na ten temat może wzmocnić przekonanie o własnej roli i odpowiedzialności, ale także pomóc w refleksji o tym, jak doprowadzić do tego, aby w szkole realizowane były podobne działania (np. kogo muszę przekonać i jak to zrobić, żeby takie działania miały miejsce w mojej szkole?).



Czy wiesz...

Wybrane źródła pomocne do prowadzenie działań i zajęć z dziećmi w szkole:

- A. Bernacka-Langier i in., (2011), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów i nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- A. Bernacka-Langier i in., (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- D. Cieślukowska (red.), (2011), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- I. Czerniejewska, A. Marek, (2010), *Uchodźca w mojej klasie – scenariusze zajęć*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- E. Pawlic-Rafałowska (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

Temat II. Różnice kulturowe i komunikacja międzykulturowa

Cel dyskusji: Wprowadzenie do zagadnień dotyczących różnic kulturowych i komunikacji międzykulturowej. Dyskusja i ćwiczenia pomogą w kształtowaniu postawy etnorelatywistycznej, czyli umiejętności spojrzenia na siebie i swoją kulturę oczami osób z innej kultury oraz spojrzenia na osoby z innej kultury przez pryzmat wartości i norm kulturowych obowiązujących w tej kulturze. Umiejętność ta jest kluczowa do partnerskiego i pokojowego współistnienia osób i grup o różnych normach kulturowych czy religijnych zarówno w szkole, jak i w szerszym kontekście społecznym.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Czego nowego dowiedzieliście się o kulturze czeczeńskiej lub o islamie z filmu?
2. Kiedy w swoim życiu doświadczyliście różnic kulturowych? Na czym polegały te różnice?
3. Czym według was są różnice kulturowe?

„Ja tutaj przyjechałem w grudniu 2004 roku kompletnie nie znając języka i było mi ciężko. Później znalazłem pracę i się ustabilizowałem”.

Co mówi Aslan

Gdy myślimy o różnicach kulturowych czy religijnych, najczęściej przychodzą nam do głowy:

- sposób ubierania się,
- język, którym się mówi, albo akcent,

- sposób odżywiania się albo preferowane jedzenie,
- zachowania, które mogą wydawać się dziwne lub niezrozumiałe.

Trzeba jednak pamiętać, że za każdą z tych zauważalnych różnic kryje się drugie dno, odślaniające niewidzialny wymiar danej różnicy. Ten niewidzialny wymiar różnicy jest najbardziej istotny, dotyczy bowiem kwestii związanych z poczuciem tożsamości i wartości, którymi każdy człowiek kieruje się w swoim codziennym życiu i które wpływają na jego sposób budowania relacji z innymi oraz oceniania sytuacji życiowych, w których się znajduje i na podstawie których podejmuje decyzje.

Z każdą z wyżej wymienionych różnic wiąże się głębsze znaczenie:

- **Ubranie:** sposób ubierania się nie jest po prostu doborem kolorów czy typu ubrania w odniesieniu do np. warunków pogodowych. Ubranie przekazuje też informacje o tym, jak dana osoba odnosi się do swojego otoczenia, w jakim jest wieku, czy traktuje dany moment jako poważny i formalny czy raczej nieformalny.
- **Język:** w każdym języku i w każdej kulturze funkcjonują specyficzne sposoby okazywania szacunku wobec innych osób oraz potwierdzenia swojej pozycji wobec nich. Na przykład w języku polskim przyjęło się mówić do osób, których się nie zna lub do osób starszych od siebie, *pan/pani*. W języku angielskim nie istnieje natomiast formalny zwrot językowy dla takich sytuacji. Dla Anglika używanie formalnych sformułowań typu *pan i pani* może być trudne do przyswojenia. Dla Polaka lub Polki niestosowanie takich zwrotów może być natomiast bardzo obraźliwe. Inne różnice związane z językiem to na przykład ton głosu (to, co brzmi jak krzyczenie dla osoby z jednej kultury, może być rozumiane jako wyraz zgody w innej kulturze) czy wyraz twarzy (uśmiech w trakcie rozmowy może być przyjęty jako zgoda w jednej kulturze, w drugiej zaś może być wyrazem szacunku, ale niekoniecznie zgody lub poparcia).
- **Jedzenie:** w każdej kulturze przyrządza się specyficzne potrawy, a do ich przygotowania używa różnych i szczególnie połączonych składników (np. w Polsce raczej nie pije się mleka z herbatą, w judaizmie nie miesza się nabiału z mięsem), które podawane są w określonym kontekście (np. to co jest uznawane za potrawę uroczystą w jednej kulturze może nie być tak odbierane w innej).
- **Zachowania:** zachowanie jest sposobem na przekazanie informacji bez słów, zwłaszcza że często mową ciała posługujemy się nawet

bardziej niż słowem. Przykładowym obszarem, w którym jest to szczególnie istotne są relacje między kobietami i mężczyznami. W niektórych kulturach dotykanie kobiety przez mężczyznę jest dozwolone (np. żeby wyrazić zainteresowanie), w innych kulturach dotyk może być jednak odbierany jako obraźliwy, może być przejawem braku szacunku.

Aby zobrazować relacje pomiędzy widocznymi i niewidocznymi różnicami kulturowymi i religijnymi, można odwołać się do metafory góry lodowej. Wszystko, co jest nad wodą, jest widoczną różnicą, a to, co znajduje się pod wodą, jest niewidoczną różnicą. Jednocześnie to, co jest niewidoczne, jest najbardziej istotne dla zrozumienia kultury lub religii innej od własnej, ponieważ nadaje znaczenie i sens temu, co jest widoczne.



Problem w relacjach międzykulturowych pojawia się wtedy, gdy traktujemy widoczne różnice jako te znaczące, a zapominamy, że prawdziwą różnicą nie jest ubranie albo zachowanie jako takie, a to, jakie znaczenie lub jaki przekaz wiąże się z danym ubraniem, z danym zachowaniem itp.



Propozycja ćwiczenia z grupą:

Co i skąd wiemy o ludziach i ich kulturach?

Cel ćwiczenia: Wprowadzenie do tematyki stereotypów i uprzedzeń.

Przebieg ćwiczenia:

1. Poproś grupę o wymienienie aspektów kultury czeczeńskiej, którą znają. Wypowiedzi podane w burzy mózgów spisz w miejscu widocznym dla wszystkich (mogą one obejmować: taniec czeczeński, relacje między chłopcami i dziewczynkami, modlitwę w trakcie dnia szkolnego, język czeczeński, obowiązki i obyczaje czeczeńskie).
2. Następnie poproś grupę o wymienienie aspektów kultury polskiej, które znają, i spisz odpowiedzi.
3. Po zebraniu odpowiedzi w odniesieniu do obu kultur, zapytaj grupę, skąd ma wiedzę o tych dwóch kulturach. Skup uwagę na źródłach informacji, dotyczących kultury czeczeńskiej, i wypisz je w miejscu widocznym dla wszystkich. Zapytaj grupę: Czy te źródła są zawsze nieomyłne? Jakie mogą być konsekwencje bazowania na niepełnej lub nieprawdziwej informacji?
4. Zapytaj na koniec, czym mogą być wiarygodne źródła informacji. Grupa powinna wymienić m.in.: osoba pochodząca z tej kultury, znawca tej kultury (np. socjolog, historyk, antropolog), informacje podane w encyklopediach i innych tego typu źródłach, książki i artykuły wydane przez znane wydawnictwa.

Omówienie ćwiczenia:

Przeznacz, że opieranie się na niesprawdzonych lub niewiarygodnych źródłach wiedzy może spowodować, że uczestnicy i uczestniczki zamiast wiedzy odwołują się do stereotypów, i wprowadź definicję stereotypu i uprzedzenia (patrz niżej). Zastanówcie się wspólnie, co należy robić, aby nie ulegać stereotypom na temat innych kultur.



Czy wiesz...

Definicje podstawowych pojęć²⁴

Stereotypy: uproszczone przekonania dotyczące grupy społecznej lub jej członka albo członkini, wyróżnione na podstawie jednej cechy, np. płci, wieku, narodowości, wyznania, orientacji psychoseksualnej. Stereotyp przypisuje pewne cechy, zachowania czy role społeczne wszystkim członkom lub członkiniom grupy społecznej, której dotyczy, zacierając przy tym różnice indywidualne pomiędzy poszczególnymi osobami. Stereotypy są zatem rozpowszechnionymi w danej grupie opiniami i przekonaniami, których obiektami są inne grupy społeczne czy kulturowe.

Stereotypy są:

- proste – nadmiernie upraszczają świat,
- trudne do zmiany, trwałe, sztywne,
- formułowane na podstawie nieprawdziwych, obiegowych informacji,
- przekazywane za pomocą różnych kanałów, często nieformalnych,
- nabywane w procesie socjalizacji – przechodzą z pokolenia na pokolenie,
- odporne na niezgodne z nimi informacje – działają jak filtr i przyjmują głównie treści zgodne ze swoim przekazem (gdy czyjeś zachowanie lub cecha w stereotypie się nie mieści, często używamy sformułowań typu „to tylko wyjątek potwierdzający regułę” lub wyostriamo uwagę na takie informacje, które mieszczą się w stereotypie).

Często posługujemy się stereotypami w sytuacji, gdy brakuje nam informacji czy bezpośredniej znajomości pewnej grupy, co wiąże się z tzw. skąpstwem poznawczym – nie mamy czasu, energii bądź chęci, żeby poznać ludzi i skupiać się na ich indywidualnych cechach czy właściwościach. Stereotypów używamy także, żeby podkreślić różnice między dwiema grupami – wzmocnić podział na „swoich” i „obcych”, co pozwala wzmacniać tożsamość wewnątrz grupy, ale jednocześnie utrudnia rzeczywiste poznanie członków lub członkiń grupy uważanej za obcą.

Uprzedzenia: wroga, negatywna ocena lub osąd jakiejś grupy społecznej, wyróżnionej na podstawie jednej cechy, oparta wyłącznie na przynależności osób do tej grupy. Ocena ta jest tendencyjna, oparta na rzeczywistych lub wyobrażonych właściwościach członków lub członkiń grupy.

Upředzenie jest postawą, a zatem pewnym stałym stosunkiem do grupy osób, kształtowanym w dłuższym okresie i trudnym do zmiany. Kształtuje się w procesie socjalizacji, jest przekazywane – podobnie jak stereotyp – w formie komentarzy w rodzinnym domu, przedszkolu, szkole, pracy, w mediach. Wiąże się z emocjami odczuwanymi w stosunku do danej grupy lub jej przedstawicieli bądź przedstawicielek; najczęściej są to emocje o znaku ujemnym takie jak lęk lub złość. Upředzenia powodują, że w pewien sposób (zwykle negatywnie) nastawiamy się do przedstawicieli i przedstawicielek określonej grupy, co utrudnia nam rzeczywiste poznanie drugiej osoby.



Czy wiesz...

Gdzie znaleźć więcej informacji o religii islamu i kulturze czeczeńskiej?

- A. Kosowicz, A. Marek, (2008), *Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- A. Kosowicz, A. Marek, (2008), *Podstawowe informacje o islamie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- M. Kulesza, K. Szyniszewska, (2008), *Czeczeni w Polsce – Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa: Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej.

„W Czeczenii jest taka kultura (...), że chłopiec odpowiada za całą rodzinę od wieku 15 lat”.

Co mówi Aslan

Różnice kulturowe można postrzegać w kontekście następujących trzech kluczowych obszarów funkcjonowania społecznego. W każdym z nich opisane zostały dwie skrajne strony continuum. Trzeba pamiętać, że żadna kultura nie pasuje idealnie do niżej opisanych modeli. Modele te opisują, jak różne kultury mogą być postrzegane wzajemnie przez przedstawicieli i przedstawicielki różnych kultur.

- **Różnica w postrzeganiu roli jednostki**

Wyróżnia się kultury kolektywistyczne i kultury indywidualistyczne. W tych pierwszych jednostka jest podporządkowana grupie. Funkcjonuje silna hierarchia, która często opiera się na różnicy wieku (tzn. starsze osoby są wyżej, a młodsze niżej). Nadrzędnym celem jednostki w takich kulturach jest utrzymanie harmonii w grupie i w relacjach interpersonalnych, co oznacza, że jednostka unika konfliktów, poszukuje sposobu na utrzymanie jednolitej, połączonej grupy i postrzega podział jako porażkę. W tym kontekście decyzje podejmowane są zbiorowo, a nie indywidualnie przez jednostkę. Porażka, niepowodzenie lub nieszczęście jednostki są przyjmowane jako doświadczenie całej grupy. Funkcjonuje w tym kontekście potrzeba tzw. zachowania twarzy, czyli poczucie zbiorowej odpowiedzialności, a co za tym idzie potrzeba poczucia, że swoim zachowaniem, decyzją lub wypowiedzią reprezentuje się nie tylko siebie, ale całą wspólnotę. Chroni i broni się innych ze swojej grupy, gdy są obrażani lub źle traktowani, tak samo jakby to dana osoba została obrażona lub źle potraktowana.

W przypadku kultur indywidualistycznych jednostka nie tylko ma przyzwolenie, ale i potrzebę wyróżnienia się spośród grupy, co może się przejawiać wyrażaniem swoich poglądów i opinii w sposób otwarty i względnie nieograniczony. Jednostka postrzegana jest jako oddzielna i niezależna od grupy i tak sama postrzega siebie. Zbyt duża zależność od grupy może być postrzegana jako słabość. Jednostka czuje obowiązek i potrzebę samorealizacji, czyli określenia własnej drogi życiowej oraz samodzielnego podążania za autonomicznie podjętymi decyzjami. Relacje z innymi w otoczeniu są płynne i mogą być krótkotrwałe, odbywają się bowiem na zasadzie spotkania dwóch niezależnych jednostek, a nie dwóch przedstawicieli większych grup. Autorytet jest względny i zmienny, nie uznaje się mistrzów, których autorytet oparty jest na wieku lub innych wrodzonych cechach. Mistrzem może być każdy i w określonym czasie.



Propozycja dyskusji z grupą: Zachowanie twarzy

Cel dyskusji: Przełożenie teorii o różnicach w postrzeganiu jednostki na przykład praktyczny.

Opis sytuacji do omówienia:

Nauczycielka wręcza uczniowi pochodzącemu z Wietnamu jego klasówkę z niską oceną, mówiąc do niego: „Rodzice powinni się wstydzić!”. Uczeń reaguje bardzo gwałtownie. Nauczycielka w krótkim czasie zauważa znaczne pogorszenie wyników jego pracy w szkole, wycofanie się dziecka i izolowanie się, przejawy niskiego samopoczucia.

Pytania do dyskusji:

1. Jakie mogą być przyczyny takiej reakcji ucznia? (Przy odpowiedzi należy szczegółowo zastanowić się nad zjawiskiem zachowania twarzy. Słowa nauczycielki wzmocniły w uczniu już silne poczucie winy i przekonanie, że poprzez niską ocenę zawiódł swoją rodzinę oraz że źle lub słabo ją reprezentuje. Dziecko czuje wstyd w imieniu nie tylko swoim, ale przede wszystkim swojej rodziny w związku z tym, że nie jest dobrym uczniem. Jego zachowania są przejawem stresu i niskiego samopoczucia).
2. Jakie mogą być konsekwencje wypowiedzi nauczycielki dla relacji ucznia z innymi osobami w jego otoczeniu (np. rodzice, koledzy, koleżanki)?
3. Jakie nauczycielka może podjąć działania, żeby załagodzić powstałą sytuację? Jak powinna postąpić w podobnej sytuacji w przyszłości?

• Różnice w stylu komunikacji

Wyróżnia się kultury, w których komunikacja werbalna jest z zasady nie wprost i często zawiera metafory lub nie uwzględnia pełnych informacji. Kontekst danej wypowiedzi lub wymiany jest istotny, aby zrozumieć znaczenie komunikatu. W takich kulturach wypowiadanie wprost tego, co ma się na myśli, może być postrzegane jako wulgarne lub niegrzeczne. Skuteczna wymiana informacji wymaga więcej wiedzy niż zawarta bezpośrednio w komunikacie. Ceni się powściągliwość i skromność wypowiedzi. Na przykład stwierdzenie „postaram się to

dla ciebie zrobić” w odpowiedzi na jakąś prośbę może być subtelną formą odmowy (komunikatem „Nie zrobię tego”) osobie, która funkcjonuje w kulturze, w której niegrzecznie jest wprost i bezpośrednio odmawiać.

Z drugiej strony są kultury, w których większość informacji jest przekazywana w komunikacji werbalnej. Komunikaty mogą być bezpośrednie i wprost, a mówienie wprost jest postrzegane wręcz pozytywnie. Nieprzekazywanie informacji wprost lub przekazanie niepełnej informacji może być z kolei postrzegane jako niesprawiedliwe lub jako próba przechytrzenia lub manipulacji. W takich kulturach do zrozumienia przekazu niemal niepotrzebna jest informacja na temat kontekstu.

- **Relacje między kobietami i mężczyznami:**

Wyróżnia się kultury, w których kobiecość i męskość zdefiniowane są poprzez zestaw określonych cech i zachowań, trudnych lub wręcz niemożliwych do zmiany. Role społeczne są ściśle określone i różne dla kobiet i dla mężczyzn. Kontakty między kobietami a mężczyznami są ściśle regulowane i warunkowane przyjętymi normami i zasadami, mówiącymi, co jest dobrym lub godnym zachowaniem. Osoby zachowujące się „nie-kobieco” lub „nie-męsko” tracą twarz, narażają się na sankcje, utratę honoru, agresję czy kpiny. Separacja płci zaczyna się we wczesnym dzieciństwie.

Są też kultury, w których pewne cechy i zachowania traktowane są jako bardziej męskie lub bardziej kobiece. Dana osoba może jednak funkcjonować inaczej i w nietypowy sposób łączyć pewne cechy męskie z zachowaniami kobiecymi, nie tracąc przy tym przynależności do płci biologicznej. O wyborze roli społecznej decyduje osobowość i umiejętności, a nie płeć biologiczna (tzn. sekretarką/sekretarzem może być osoba, która spełnia kwalifikacje do tego zawodu, a nie tylko kobieta lub mężczyzna). Chłopcy i dziewczynki wychowywani są dość podobnie i większość dzieci wychowuje się razem, a nie w grupach oddzielnych ze względu na płeć.



Propozycja dyskusji z grupą:

Różnice ról między osobami różnych płci

Cel dyskusji: Przełożenie teorii o różnicach ról między osobami różnych płci na przykład praktyczny.

Opis sytuacji do omówienia:

Na zajęcia z plastyki uczęszcza 25 dzieci w wieku 12-13 lat. W tej grupie jest sześcioro dzieci pochodzenia czeczeńskiego: 3 dziewczynki i 3 chłopców. Pod koniec lekcji nauczyciel daje dzieciom zadanie posprzątanie sali lekcyjnej. Nauczyciel równo dzieli obowiązki pomiędzy uczniów i uczennice: chłopcy zamiatają, a dziewczynki wycierają ławki. Chłopcy czeczeńscy odmawiają wykonania zadania. Asystent międzykulturowy szybko interweniuje, dyskretnie tłumacząc nauczycielowi, że dla chłopców czeczeńskich sprzątanie jest zadaniem należącym do sfery kobiet i dziewcząt. Zadania sprzątania chłopcom może być przez nich odebrane jako obraźliwe. Jeśli nie ma czasu albo warunków, żeby sprawę przegadać, lepiej znaleźć dla nich inne zajęcia.

Pytania do dyskusji:

1. Jakie są możliwe sposoby rozwiązania tej sytuacji przez nauczyciela? (Można wymienić m.in.: zlecenie innego zadania chłopcom czeczeńskim, które nie będzie przez nich postrzegane jako należące do dziewcząt; porozmawiania z chłopcami czeczeńskimi po zajęciach na temat różnic kulturowych i ustalenie z nimi wspólnie stosownego rozwiązania; porozmawianie z rodzicami chłopców w celu ustalenia, czy proszenie chłopców o sprzątanie jest sprzeczne z tym, czego uczą ich rodzice; wydanie polecenia, żeby każde dziecko zrobiło porządek na swoim miejscu).
2. Czy w Twojej kulturze są zadania lub obowiązki, które bardziej albo wyjątkowo należą do kobiet albo do mężczyzn? Jakie? Czy jest łatwo wykonać zadania lub zrealizować obowiązki, które nie należą do Ciebie ze względu na Twoją płeć?



Czy wiesz...

Definicje: etnocentryzm i etnorelatywizm

Etnocentryzm:

Sklonność do postrzegania świata przez pryzmat własnej kultury, czyli własnych norm i wartości. Ocenianie zwyczajów, norm i tradycji obowiązujących w kulturach i religiach innych niż własna jako gorsze, równe lub lepsze niż własna.

Etnorelatywizm:

Założenie, że zwyczaje, normy i tradycje obowiązujące w kulturach i religiach innych niż własna można zrozumieć jedynie w kontekście danej kultury czy religii oraz że nie można oceniać różnych kultur i religii jako lepszych lub gorszych.



Czy wiesz...

Jak przygotować się do relacji międzykulturowych?²⁵

Miej świadomość, że ciebie też kształtuje kultura.

Kiedy mówimy o wielokulturowości w klasie, często skupiamy się na kulturze i pochodzeniu uczniów czy uczennic. Łatwo jest zapomnieć, iż nauczyciel i nauczycielka są także kulturowo ukształtowani: mają swoje kulturowo uwarunkowane wyobrażenia i zachowania, które świadomie lub nieświadomie przynoszą na zajęcia. Dają się one odczytać ze sposobu wyrażania i z tego, o czym mówią na zajęciach, jak się ubierają, jak reagują na zachowania dzieci oraz jak postrzegają własną rolę. Kultura nauczyciela czy nauczycielki wpływa na relacje z uczniami i uczennicami w dwojaki sposób:

- Dzieci dostrzegają kulturę nauczyciela/nauczycielki i na nią reagują. Na przykład chłopiec wychowany przez rodziców-muzułmanów, pochodzących np. z Czeczenii, może inaczej postrzegać nauczycielkę ubraną w T-shirt niż chłopiec wychowany w Polsce przez rodziców-katolików. Nauczyciel czy nauczycielka powinni mieć tego świadomość.

Bądź ciekawa/ciekawy innych kultur, zwłaszcza kultur Twoich uczniów i uczennic.

Świadomość własnej kultury to tylko początek. Ważne jest też bliższe zrozumienie innych kultur poprzez zapoznanie się z historią i dorobkiem kulturowym innych krajów, ale także poprzez zdobycie wiedzy o normach i obyczajach, które kierują zachowaniami dzieci wychowanych w tych kulturach. Wiedza o kulturach i krajach pochodzenia dzieci może być przydatna:

- W codziennych relacjach z dziećmi, których zachowania wydają się trudne do zrozumienia. Dzięki temu, mniejsze jest ryzyko, iż dzieci zostaną ukarane za to, że zachowują się zgodnie z własną kulturą.
- W nawiązaniu lepszego kontaktu z rodzicami cudzoziemskimi, których warto włączyć w proces kształcenia ucznia czy uczennicy.
- Dla włączania tematów dotyczących różnic kulturowych w proces nauczania.

Bądź świadoma/świadomy, że różnice między dziećmi nie zawsze są rezultatem różnic kulturowych.

Często zdarza się tak, że różnice między dziećmi wynikają ze statusu, jaki zajmują w społeczeństwie, nie zaś z różnic kulturowych. Na przykład sytuacja ekonomiczna, w jakiej znajdują się uchodźcy, może wpływać na szereg sfer ich życia, a zarazem kształtować sposób, w jaki funkcjonują w społeczeństwie polskim (więcej na temat sytuacji uchodźców w obszarze tematycznym IV). Nauczyciel czy nauczycielka muszą być świadomi, że dzieci różnią się nie tylko pod względem religii, światopoglądu, języka etc., lecz także zasobów, z jakich mogą korzystać w szkole i poza nią. Im większa świadomość tego, z jaką skalą różnic między uczniami i uczennicami mamy do czynienia, tym skuteczniej możemy wspierać integrację między uczniami i uczennicami oraz lepiej interweniować w sytuacji konfliktu między nimi.

Temat III. Proces akulturacji i integracji społecznej

Cel dyskusji: Pojęcie „integracja” używa się często intuicyjnie. W kontekście różnic kulturowych jest ono opisywane jako jedna z czterech strategii akulturacyjnych i ma precyzyjne znaczenie. Proponowane tematy dyskusji i informacje zawarte w tej części materiałów mają za zadanie zapoznać uczestników i uczestniczki z możliwymi strategiami akulturacyjnymi oraz przybliżyć kwestię kształtowania społeczeństwa wielokulturowego czy różnorodnego.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Czy czujecie się dobrze zintegrowani i zintegrowane ze swoim otoczeniem? Z czego to wynika?
2. Czy kiedyś czuliście się wykluczeni lub czuliście się wykluczone z jakiejś grupy? Jakie to były okoliczności? Czym się przejawiało to wykluczenie?
3. Czy waszym zdaniem Aslan dobrze się czuje i dobrze się odnajduje w Polsce?
4. Co może wpłynąć na to, że uczniowie i uczennice Aslana będą się dobrze czuli i czuły oraz dobrze odnajdywali i odnajdywały w Polsce?

„Jak dzwonię do domu do jakiegoś tam kolegi (...), to on mówi «Jesteś prawdziwym Polakiem bo nie wyglądasz już na Czeczena»”.

Co mówi Aslan

Proces akulturacji jednostki

Każda osoba, która doświadcza migracji, czyli przemieszczenia się z jednego kraju i kultury do nowego kraju i nowej kultury, przechodzi proces akulturacji. Według znanego psychologa Johna Berry'ego akulturacja jest „procesem kulturowej i psychologicznej zmiany, która zachodzi w wyniku kontaktu pomiędzy dwoma lub większą liczbą grup kulturowych i ich członkami czy członkiniami”¹⁹. Zmiany te obejmują szeroki wachlarz doświadczeń w nowym miejscu zamieszkania, w tym:

- Zmiany w otoczeniu fizycznym, na które składa się klimat, temperatura, rośliny (np. wywołujące alergię) oraz inne czynniki, które mogą wpływać na funkcjonowanie ciała (np. nowa żywność i nowe potrawy).
- Zmiany ekonomiczne związane z zatrudnieniem i ogólną sytuacją bytową w nowym miejscu zamieszkania.
- Zmiany w otoczeniu społecznym, na które składa się utrata sieci kontaktów i osób bliskich oraz konieczność poznawania nowych ludzi. Dotyczy to także ewentualnej potrzeby nauki nowego języka oraz oczywiście nowych kodów kulturowych, które regulują relacje interpersonalne między ludźmi w nowym miejscu zamieszkania.



Propozycja dyskusji z grupą:

Polska jako kraj obcy i kultura polska jako obca

Cel dyskusji: Wzbudzenie empatii i zrozumienia dla sytuacji dzieci czeczeńskich, a także wzbudzenie dystansu wśród uczestników i uczestniczek wobec kultury polskiej, aby zrozumieli i zrozumiwały, że jest ona jedną z wielu możliwych kultur, choć dominującą w Polsce.

Pytanie do dyskusji:

1. Jakich zmian mogły doświadczyć dzieci czeczeńskie po przyjeździe do Polski i do szkoły w Coniewie?

Możliwe odpowiedzi:

- nowy język, którego muszą się nauczyć,
- nowe obyczaje i normy dotyczące wchodzenia w relacje z rówieśnikami w szkole oraz z nauczycielami i nauczycielkami,
- nowe jedzenie w szkole na stołówce oraz nowe składniki potraw gotowanych w domu,



Propozycja dyskusji z grupą cd.:

Polska jako kraj obcy i kultura polska jako obca

- nowe odpowiedzialności związane np. z pomaganiem rodzinie, zwłaszcza młodszemu rodzeństwu, w odnajdywaniu się w społeczeństwie polskim,
 - nowy klimat,
 - nowe miejsce zamieszkania i nowe warunki mieszkania w ośrodku dla uchodźców.
2. Jakie mogły być reakcje dzieci na te różnice i zmiany?
Możliwe odpowiedzi:
- ciekawość nowego miejsca (często, zwłaszcza na początku pobytu w nowym kraju, można doświadczyć bardzo pozytywnych emocji związanych z odkrywaniem nowego, ciekawego),
 - zagubienie (m.in. ze względu na brak znajomości języka polskiego),
 - utrata motywacji i zainteresowania ze względu na to, że nie mają możliwości wpłynięcia na swoją sytuację,
 - smutek ze względu na pozostawienie osób bliskich w kraju pochodzenia,
 - gniew ze względu na to, że rodzice wydają się być bezradni (nie znają języka polskiego, nie mają prawa do pracy),
 - bunt jako sposób odreagowania poczucia braku kontroli nad swoją sytuacją.
3. Czy kiedyś proszono uczestników i uczestniczki o wytłumaczenie jakiegoś aspektu kultury polskiej? Jakiego? Czy łatwo było go wytłumaczyć? Dlaczego?

Strategie akulturacji

Berry wyróżnił cztery możliwe strategie akulturacji, które dana osoba może przyjąć, by lepiej sobie radzić ze zmianami oraz próbą odnalezienia się w nowym otoczeniu. Wszystkie strategie opierają się na założeniu, że w procesie akulturacji należy uwzględniać zarówno relacje danej osoby z kulturą pochodzenia, jak i relacje z kulturą obowiązującą w nowym miejscu pobytu²⁰.

- Integracja – osoba może i decyduje się zachować i pielęgnować własną kulturę, przy jednoczesnym uczestniczeniu w kulturze nowego miejsca pobytu i nowego społeczeństwa.
- Asymilacja – osoba decyduje się nie zachować swojej tożsamości kulturowej i stara się podporządkować kulturze dominującej w nowym społeczeństwie, stara się wtopić w to społeczeństwo.
- Separacja – osoba przywiązuje wagę do zachowania tożsamości kulturowej, w tym norm, tradycji, wartości i zachowań związanych z krajem i kulturą pochodzenia, unikając jednocześnie kontaktu z innymi kulturami w nowym miejscu zamieszkania.
- Marginalizacja – osoba odrzuca zarówno kulturę pochodzenia, jak i kulturę nowego miejsca zamieszkania. Co ważne, taka sytuacja może być wymuszona np. dyskryminacją wobec tej osoby.

Cztery strategie akulturacji jednostki²⁸:

	Integracja		
Asymilacja	Wchodzi w relacje z członkami grupy większościowej/ społeczeństwa przyjmującego.	Podtrzymuje odrębność kulturową jednostki/ grupy.	Separacja/ segregacja
	Odrzuca tożsamość kulturową wynikającą z kraju pochodzenia.	Odrzuca kontakty z grupą większościową/ społeczeństwem przyjmującym.	
	Wykluczenie/marginalizacja		



Propozycja dyskusji z grupą: Integracja społeczna w przypadku Aslana

Cel dyskusji: Przełożenie teorii akulturacji na przykład praktyczny.

Pytanie do dyskusji:

W filmie Aslan dzieli się swoją opinią na temat tego, jak się czuje w Polsce i w swojej pracy.

1. O jakich dziedzinach swojego życia w Polsce Aslan mówi, że mu się udało?
2. W jakich dziedzinach swojego życia Aslan utrzymał przewagę kultury czeczeńskiej?
3. Czy są jakieś obszary życia w Polsce, w których Aslan może się czuć wykluczony?
4. Która z czterech opisanych strategii akulturacji najlepiej opisuje sytuację Aslana?

Stres akulturacyjny

Niezależnie od tego, którą strategię przyjmie dana osoba, proces akulturacji może wiązać się i często wiąże się ze stresem. Niewielu ludzi potrafi radzić sobie z nowymi sytuacjami, w których wymagane jest spektrum nowych zachowań kulturowych. Brak tych umiejętności powoduje napięcie, a zatem stres, który zwany jest stresem akulturacyjnym²⁹. Stres akulturacyjny może objawiać się na przykład:

- depresją (w wyniku utraty bliskich oraz kontaktu z otoczeniem, w którym ludzie i zjawiska są przewidywalni),
- lękiem (wynikającym np. z poczucia niepewności, związanego z nowymi normami i obyczajami, których się nie zna i nie rozumie, a także z nierozumienia nowego języka),
- reakcjami psychosomatycznymi (stres powoduje choroby ciała, np. bóle głowy, bóle brzucha, wystąpienie egzemy).

Integracja społeczna

Proces akulturacji ma też wymiar ogólnospołeczny czy międzygrupowy. Oznacza to, że istnieją określone narzędzia z zakresu polityki społecznej lub prawa, które mogą wspierać osoby w procesie akulturacji. Narzędzia te docelowo skupiają się jednak nie na tym, czy dana osoba wybiera taką

czy inną strategię akulturacji, a raczej na tym, aby niwelować zjawiska wykluczenia i dyskryminacji w społeczeństwie oraz promować zasady równego traktowania. Pewne elementy takiej polityki i takich przepisów prawnych zostały omówione w obszarze tematycznym I. Co najważniejsze, państwo i instytucje publiczne pełnią ważną rolę w procesie wspierania integracji społecznej.

*„Chciałbym, żeby te dzieci, które uczę,
jednak pozostały Czeczenami. Żeby zachowali tę kulturę
i język (...)”*

Co mówi Aslan

Istnieją dwa ogólne modele polityki integracyjnej społeczeństwa różnorodnego:

1. **Polityka ukierunkowana na asymilację:** W takim modelu wiodące wartości to spójność społeczna, wspólnota i tradycje. Najwyżej oceniane w takim społeczeństwie są tradycje grupy dominującej czy też większościowej. Nie oferuje się wsparcia w tworzeniu instytucji czy prowadzeniu działalności, będących wyrazem kultury, narodowości lub tradycji innych niż dominujące. Różnice kulturowe i religijne są minimalizowane w przestrzeni publicznej po to, aby podkreślić spójność i jednolitość społeczeństwa. Prawa i programy społeczne ukierunkowane są na to, aby wszyscy członkowie i wszystkie członkinie społeczeństwa podlegali i podlegały tym samym tradycjom oraz przestrzegali i przestrzegały tych samych norm.



Propozycja dyskusji z grupą: Grupa większościowa, dominująca i mniejszościowa

Cel dyskusji: Zrozumienie, że różne grupy społeczne zajmują w odniesieniu do siebie różne pozycje (pewne są bardziej, pewne mniej uprzywilejowane) oraz zrozumienie, że nierówności z tym związane prowadzą do zjawiska wykluczenia społecznego i nierównego traktowania.

Pytania do dyskusji:

1. Jak rozumiecie pojęcie „większość społeczna”? Czy widzieliście się kiedyś poza nią? Jaka to była sytuacja? Jakie są grupy większościowe w Polsce?



Propozycja dyskusji z grupą cd.: Grupa większościowa, dominująca i mniejszościowa

2. Jak rozumiecie pojęcie „mniejszość społeczna”? Jakie są grupy mniejszościowe w Polsce? W jaki sposób ukształtowało się wasze rozumienie tego pojęcia (w domu, w szkole, w mediach)? Czy z biegiem czasu wasze rozumienie tego pojęcia się zmieniło? Dlaczego? W jakim aspekcie się zmieniło?
3. Jak rozumiecie pojęcie „grupa dominująca” w społeczeństwie? Czy pojęcie „grupy dominującej” jest tożsame z pojęciem „grupy większościowej”?
4. „Grupa dominująca” w społeczeństwie wyróżnia się przede wszystkim tym, że ma więcej władzy. Co konkretnie składa się na większą władzę grupy dominującej i mniejszą władzę grupy mniejszościowej? (Można wymienić m.in.: znajomość obowiązującego języka, dostęp do zasobów finansowych i/lub rzeczowych, możliwość udziału w wyborach i procesach przekładających się na władzę polityczną).

2. **Polityka ukierunkowana na wielokulturowość:** W tym modelu, najwyższymi wartościami dla integracji społecznej są pluralizm, współistnienie oraz wolność jednostki. Dozwolone jest praktykowanie tradycji, norm i religii w sferze publicznej oraz noszenie widocznych symboli związanych z tradycją czy religią. Różnorodność kultur i religii, która dzięki temu staje się

widoczna, jest też wyraźnym przejawem pluralizmu, oznaczającego też, że osoby i grupy społeczne z różnych kręgów kulturowych czy z różnych religii wchodzą ze sobą w dialog. Możliwe jest tworzenie przez członków i członkinie społeczeństwa instytucji, które dotyczą ich narodowości, kultury czy religii. Istnieją programy wsparcia związane z rozwojem kultury i tradycji różnych grup społecznych (np. stypendium dla osób pochodzenia polskiego albo dla osób pochodzących z Kaszub).



Propozycja ćwiczenie z grupą:

Szkoła wielokulturowa czy szkoła asymilacyjna?

Cel ćwiczenia: Zastanowienie się nad konsekwencjami płynącymi z przyjętej polityki prowadzenia szkoły dla dzieci migranckich oraz dla całej społeczności szkolnej.

Przebieg ćwiczenia:

1. Podziel uczestników i uczestniczki na dwie grupy. Poproś pierwszą z nich, aby omówiła i zapisała, jak może wyglądać szkoła, w której prowadzona jest polityka asymilacyjna. Drugą grupę poproś o to, żeby omówiła i zapisała, jak wyglądałaby szkoła, w której prowadzono by politykę wielokulturowości.
2. Obie grupy powinny zastanowić się nad następującymi kwestiami:
 - Jak wygląda przestrzeń szkoły, czyli korytarze, wystawy, gablotki itp.? Co się w tej przestrzeni znajduje?
 - Jaką szkoła posiada zasoby kadrowe (np. Jaką mają wiedzę i umiejętności osoby z kadry? Czy istnieją szczególne stanowiska lub role dla poszczególnych osób w szkole)?
 - Jakiego języka/języków używa się w tej szkole?
 - Jakie uroczystości szkolne i święta obchodzi szkoła? Kto w nich uczestniczy i na jakich zasadach?
 - Jak wyglądają relacje pomiędzy uczniami różnego pochodzenia? Jak rozwiązywane są konflikty na tle różnic kulturowych czy religijnych wśród dzieci?
 - Jaka jest rola rodziców lub opiekunów prawnych dzieci?
3. Po zakończeniu pracy w grupie, poproś, żeby każdy z zespołów po kolei zaprezentował wyniki dyskusji.

Omówienie:

Jakie wyzwania niesie ze sobą każdy model?



Czy wiesz...

W Unii Europejskiej istnieją „Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów”

Choć każde państwo członkowskie Unii Europejskiej prowadzi swoją własną politykę integracyjną, to Unia Europejska wydała zalecenia dla państw członkowskich w jej zakresie. Zalecenia te znajdują się w dokumencie przyjętym przez Radę Unii Europejskiej 19 listopada 2004 roku „Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów”. Integrację w tym dokumencie określono „dynamicznym i działającym w obie strony procesem wzajemnego dostosowywania się do siebie imigrantów i obywateli państw członkowskich UE”.

Ponadto dokument ten wskazuje, jak taka definicja integracji może przełożyć się na szerszą politykę integracyjną w państwach członkowskich UE:

„Próba poznania przez obywateli państw członkowskich kultur i religii, które imigranci przywożą ze sobą, może pozwolić na lepsze zrozumienie imigrantów i złagodzić ich trudności wynikające z adaptacji w nowej społeczności, a także wzbogacić samą społeczność przyjmującą. Ponadto możliwość praktykowania własnej religii i pielęgnowanie kultury jest zagwarantowana w Karcie Praw Podstawowych. (...) Państwa członkowskie są odpowiedzialne za zapewnienie możliwości uprawiania praktyk religijnych i pielęgnowania kultur. (...) Konstruktywny dialog społeczny, międzykulturowy i międzyreligijny, edukacja, możliwość swobodnego wyrażania przynależności kulturowej i religijnej w sposób respektujący narodowe i europejskie wartości i prawa są niezwykle istotnym elementem skutecznej integracji”³⁰.

Temat IV. Uchodźstwo i migracja przymusowa

Cel dyskusji: Przybliżenie sytuacji prawnej i społecznej uchodźców i uchodźczyń w Polsce, w tym w szczególności możliwych psychologicznych konsekwencji doświadczenia uchodźstwa. Przedstawienie podstawowych informacji o przebiegu procedury ubiegania się o status uchodźcy, z jakimi wiąże się ograniczeniami i możliwościami oraz omówienie, jak przeżycia, związane z uchodźstwem, mogą wpływać na funkcjonowanie dzieci i osób dorosłych.



Proponowane pytania rozpoczynające dyskusję nad tematem:

1. Co do tej pory słyszeliście lub co wiecie o uchodźcach i uchodźczyniach w Polsce i na świecie?
2. Dlaczego waszym zdaniem uchodźstwo jest czasem określane jako migracja przymusowa?
3. Czy wiecie, jak wygląda procedura ubiegania się o przyznanie statusu uchodźcy w Polsce?

Tak jak Aslan przeważająca liczba osób, składających wniosek o nadanie statusu uchodźcy w Polsce³¹, przyjeżdża z terenów północnego Kaukazu, z Czeczenii i Inguszetii, należących administracyjnie do Federacji Rosyjskiej, a jednocześnie od lat pozostających w napięciu politycznym z Federacją Rosyjską. Osoby, które przyjeżdżają do Polski jako **migranci przymusowi i migrantki przymusowe**, nie opuszczają swego kraju z wyboru, z ciekawości czy nawet z potrzeby znalezienia lepiej płatnej pracy, lecz dlatego że ich życie jest zagrożone.

Pojęcie „uchodźstwo” zostało wprowadzone przez Konwencję Genewską 28 lipca 1951 roku³². W polskim prawie kwestie uchodźstwa, zasad, warunków i trybu udzielania cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz organy właściwe w tych sprawach określa ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej³³.



Czy wiesz...

Definicja: Migracja dobrowolna i migracja przymusowa³⁴

Migracja dobrowolna to sytuacja, w której dana osoba opuszcza swój kraj pochodzenia dobrowolnie np. po to, aby dołączyć do rodziny, podjąć studia lub pracę albo po prostu z ciekawości – aby poznać nowe miejsce na świecie. Migracja dobrowolna może być **migracją ekonomiczną**, której celem jest polepszenie sytuacji ekonomicznej i bytowej (ang. *quality of life*), przede wszystkim poprzez znalezienie lepiej płatnej pracy (choć nie zawsze lepszej pod względem warunków lub niekoniecznie zgodnej z wykształceniem) w nowym kraju.

Migracja przymusowa to sytuacja, w której dana osoba opuszcza swój kraj pochodzenia, aby uciec przed **prześladowaniem, przemocą** skierowaną do niej osobiście (np. ze względu na jej przynależność do określonej grupy etnicznej, narodowej lub kulturowej lub ze względu na religię lub światopogląd) i/lub przed **krzywdą, w tym zagrożeniem utraty życia** (np. z powodu wojny, konfliktu zbrojnego).

Procedura ubiegania się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce

Jeżeli osoby, przyjeżdżające do Polski w trybie migracji przymusowej, chcą uzyskać ochronę na terytorium Polski, składają wniosek o nadanie statusu uchodźcy³⁵. Wnioski rozpatrywane są przez władze państwowe, a konkretnie przez Urząd ds. Cudzoziemców (dalej jako UdsC).

W przypadku, gdy osoba w pierwszej instancji otrzymuje negatywną decyzję w sprawie złożonego wniosku o nadanie statusu uchodźcy, tzn. UdsC podejmuje decyzję, że Polska nie udzieli ochrony danej osobie, ma ona prawo odwołania się. Odwołania od decyzji negatywnej mogą być rozpatrywane przez Radę do Spraw Uchodźców.



Czy wiesz...

Co to jest Rada do Spraw Uchodźców³⁶?

Rada do Spraw Uchodźców jest organem administracji publicznej, rozpatrującym odwołania od decyzji i zażalenia wobec postanowień wydanych przez Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców w sprawach o nadanie lub pozbawienie statusu uchodźcy lub udzielenie ochrony uzupełniającej. Rada jest także organem właściwym w sprawach wznowienia postępowania, uchylenia, zmiany lub stwierdzenia nieważności wydanych przez siebie decyzji lub postanowień.

W skład Rady wchodzi 12 członków powoływanych przez Prezesa Rady Ministrów na pięcioletnią kadencję spośród osób wyróżniających się wiedzą lub doświadczeniem praktycznym w zakresie problematyki uchodźców. Co najmniej połowa członków Rady powinna posiadać wyższe wykształcenie prawnicze³⁷.

Istnieją dwa najczęściej przyznawane migrantom przymusowym w Polsce typy ochrony³⁸. Są one przyznawane na koniec pozytywnie ukończonego postępowania (potocznie zwanego procedurą uchodźczą) w sprawie wniosku o nadanie statusu uchodźcy:

1. status uchodźcy,
2. ochrona uzupełniająca.

Poniżej przedstawiamy dodatkowe informacje o specyfice każdego statusu.

1. Status uchodźcy³⁹: przyznawany jest w przypadku, gdy dana osoba nie może lub nie chce pozostać w kraju pochodzenia na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej:

- rasy⁴⁰,
- religii,
- narodowości,
- przekonań politycznych,
- przynależności do określonej grupy społecznej.

Prześladowanie musi ze względu na swoją istotę lub powtarzalność stanowić poważne naruszenie praw człowieka⁴¹ lub być kumulacją różnych działań lub zaniechań (w tym stanowiących naruszenie praw człowieka), których oddziaływanie jest równie dotkliwe jak prześladowania. Prześladowanie może polegać w szczególności na⁴²:

- użyciu przemocy fizycznej lub psychicznej, w tym przemocy seksualnej,
- zastosowaniu środków prawnych, administracyjnych, policyjnych lub sądowych w sposób dyskryminujący lub o charakterze dyskryminującym,
- wszczęciu lub prowadzeniu postępowania karnego albo ukaraniu w sposób, który ma charakter nieproporcjonalny lub dyskryminujący,
- braku prawa odwołania się do sądu od kary o charakterze nieproporcjonalnym lub dyskryminującym,
- czynach skierowanych przeciwko osobom ze względu na ich płeć lub małoletniość.

Jeśli Szef UdsC stwierdzi, że osoba wnioskująca o nadanie statusu uchodźcy doświadczyła prześladowania w kraju pochodzenia, to może przyznać tej osobie ochronę w Polsce.

2. Status ochrony uzupełniającej⁴³: przyznawany jest osobie w przypadku, gdy jej sytuacja nie spełnia warunków, na podstawie których nadaje się status uchodźcy, ale jednocześnie osoba ta nie może lub nie chce wrócić do kraju pochodzenia, ponieważ jej powrót może narazić ją na ryzyko doznania poważnej krzywdy przez:

- orzeczenie kary śmierci lub wykonanie egzekucji,
- tortury, nieludzkie lub poniżające traktowanie albo karanie,
- poważne i zindywidualizowane zagrożenie dla życia lub zdrowia, wynikające z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji międzynarodowego lub wewnętrznego konfliktu zbrojnego.

Możliwe podstawy do przyznania Czczenom i Czczenkom ochrony w Polsce

Ze względu na konflikty w regionie świata, w którym mieści się Czeczenia, osoby tam mieszkające mogą być narażone na poważną krzywdę, w tym utratę życia. Mogą doświadczać prześladowań ze względu na swoją narodowość. Narodowość w rozumieniu prawnym⁴⁴ nie jest wyznaczana posiadaniem obywatelstwa danego państwa, lecz wynika z przynależności do grupy określonej przez:

- tożsamość kulturową, etniczną lub językową,
- wspólne pochodzenie geograficzne lub polityczne,
- powiązanie z ludnością w innym państwie.

Ponadto, osoby, które działają na rzecz powstania niezależnego państwa Czeczenii (i/lub ich rodziny) mogą doświadczać prześladowania ze

względu na swoje przekonania polityczne. Ich rodziny również mogą doświadczyć prześladowania. Według prawa „przekonania polityczne” to opinie, myśli lub przekonania, dotyczące ugrupowań i organizacji lub władz publicznych, kontrolujących kraj pochodzenia, które dopuszczają się prześladowań, oraz ich polityki lub metod działania, bez względu na to, czy osoba, która ubiega się o nadanie statusu uchodźcy, działała zgodnie z tą opinią, myślą lub przekonaniem⁴⁵.

Osoby pochodzące z innych części świata, które dotknięte są konfliktem, mogą mieć podobne podstawy do uzyskania ochrony w Polsce. Dane gromadzone przez Urząd do Spraw Cudzoziemców na temat złożonych wniosków o status uchodźcy pokazują, że kraje pochodzenia osób przyjeżdżających do Polski jako uchodźcy zmieniają się wraz ze zmianą sytuacji w tych krajach.



Propozycja dyskusji z grupą: Polacy i Polki jako uchodźcy i uchodźczynie

Cel dyskusji: Lepsze zrozumienie zjawiska uchodźstwa.

Pytania do dyskusji:

Jeśli prowadzisz zajęcia dla osób pochodzących z Polski, możesz zadać następujące pytania:

1. Co wiecie lub pamiętacie na temat czasów, kiedy Polacy i Polki byli uchodźcami lub były uchodźczyniami? Kiedy to było? Jaka była wtedy sytuacja w Polsce?
2. Jakie konkretnie okoliczności, zdarzenia lub sytuacje mogły waszym zdaniem uzasadniać przyznanie statusu uchodźcy Polakom i Polkom przez inne kraje?
3. Czy znacie kogoś, kto był uchodźcą lub uchodźczynią z Polski? Jaka była wtedy sytuacja tej osoby?

Okres oczekiwania na decyzję

Osoba ubiegająca się o nadanie statusu uchodźcy przekazuje do depozytu UdsC swój dokument podróży⁴⁶ oraz otrzymuje tymczasowe zaświadczenie tożsamości⁴⁷. Według ustawy wydanie decyzji w sprawie wniosku o nadanie statusu uchodźcy powinno nastąpić w ciągu 6 miesięcy od momentu jego złożenia⁴⁸. W rzeczywistości jednak postępowanie trwa średnio rok, a nawet dłużej, w zależności od poziomu skomplikowania

sprawy, szybkości weryfikacji podanych przez osobę informacji i ustalenia dodatkowych faktów w oparciu na niezależnych źródłach (np. sytuacja w kraju pochodzenia).



Czy wiesz...

W trakcie trwania postępowania o nadanie statusu uchodźcy, osoba składająca wniosek ma określone obowiązki i uprawnienia. Do tych ważniejszych należą:

Obowiązki⁴⁹:

- Poddać się badaniom lekarskim, uznanym przez UdsC za niezbędne do stwierdzenia prawdziwości informacji, podanych we wniosku o nadanie statusu uchodźcy (w tym także badaniom lekarskim i zabiegom sanitarnym, zaleconym przez lekarza sprawującego opiekę medyczną w ośrodku).
- Stawiać się na wezwanie organu prowadzącego postępowanie w celu przesłuchania lub złożenia wyjaśnień.
- Zawiadomić o każdej zmianie swojego miejsca pobytu i miejsca pobytu osoby, w imieniu której wnioskodawca występuje (np. dziecka).
- Przebywać na terytorium Polski do dnia doręczenia decyzji ostatecznej w postępowaniu.

Uprawnienia:

- Zabezpieczenie miejsca do mieszkania⁵⁰:
 - W przypadku mieszkania w ośrodku dla uchodźców, wsparcie obejmuje: całodzienne wyżywienie zbiorowe lub ekwiwalent pieniężny, kieszonkowe na drobne wydatki osobiste, stałą pomoc pieniężną na zakup środków czystości i higieny osobistej, naukę języka polskiego, w tym podstawowe materiały do nauki, finansowanie przejazdów środkami transportu publicznego w określonych przypadkach (np. w celu stawienia się na przesłuchanie, leczenia).
 - Gdy osoba mieszka poza ośrodkiem ma prawo do świadczenia pieniężnego na pokrycie kosztów pobytu w Polsce.
- Dostęp do opieki medycznej świadczonej bezpłatnie.

UWAGA: W trakcie trwania postępowania o nadanie statusu uchodźcy osoby oczekujące na decyzję nie mają prawa do pracy w Polsce. Jeżeli po

upływie 6 miesięcy od dnia złożenia wniosku o nadanie statusu uchodźcy nie została jednak wydana decyzja w pierwszej instancji i przyczyna niewydania decyzji w tym terminie nie leży po stronie osoby składającej wniosek, osoba ta może otrzymać zaświadczenie, które uprawnia do podejmowania pracy w Polsce⁵¹. Trzeba jednak pamiętać, że bez znajomości języka polskiego oraz po trudnych doświadczeniach i przeżyciach związanych z uchodźstwem, które osłabiają psychikę człowieka, realne perspektywy znalezienia pracy w Polsce mogą być ograniczone.



Propozycja dyskusji z grupą:

Analiza przypadku – pani Zaira szuka pracy

Cel ćwiczenia: Przybliżenie sytuacji uchodźców i uchodźczyń, którzy i które chcą podjąć w Polsce pracę. Zwiększenie wiedzy o barierach w znalezieniu pracy w Polsce.

Przebieg ćwiczenia:

1. Opisz sytuację pani Zairy albo wydrukuj i rozdaj uczestnikom i uczestniczkom:

Pani Zaira przybyła do Polski rok temu razem ze swoimi dwoma córkami (7 i 9 lat) i trzyletnim synkiem. Jej mąż zginął w trakcie najazdu wojska rosyjskiego na wioskę, w której mieszkali. Tuż po przyjeździe do Polski pani Zaira złożyła wniosek o nadanie statusu uchodźcy, ale wciąż nie ma informacji, czy wniosek został rozpatrzony pozytywnie czy negatywnie. Od czasu do czasu pani Zaira jest wzywana na przesłuchania do Urzędu ds. Cudzoziemców, ale poza tym nie ma żadnych sygnałów, czy procedura zbliża się ku końcowi.

Na czas procedury pani Zaira zdecydowała się zamieszkać w ośrodku dla uchodźców, bo tak robi większość osób. Poza tym szukanie mieszkania przy braku znajomości języka polskiego i ogólnym zmęczeniu psychicznym było dla niej zbyt dużym wyzwaniem. Jednocześnie w trakcie procedury pani Zaira nie miała prawa do pracy i czułaby się niepewnie, mieszkając poza ośrodkiem, gdzie może spotkać ją szereg niespodziewanych sytuacji. Pani Zaira została skierowana z rodziną do ośrodka pod Lublinem. W ośrodku rodzina pani Zairy dzieli pokój z drugą rodziną: kobietą i jej dwoma córkami. Jest im ciasno.



Propozycja dyskusji z grupą cd.:

Analiza przypadku – pani Zaira szuka pracy

Niedawno pani Zaira dowiedziała się, że może otrzymać oświadczenie uprawniające ją do podjęcia pracy w Polsce, ponieważ w jej przypadku procedura trawa już ponad sześć miesięcy. Jej córki chodzą do szkoły w Polsce, a młodszy synek mógłby zostać w ciągu dnia pod opieką rodziny, z którą pani Zaira dzieli pokój. Po otrzymaniu oświadczenia, uprawniającego do pracy w Polsce, pani Zaira zaczęła zastanawiać się, jaką pracę mogłaby wykonywać i gdzie jej szukać. Spisała swoje kwalifikacje i doświadczenie na kartce po prawej stronie oraz swoje preferencje i uwarunkowania po lewej stronie:

Kwalifikacje i doświadczenie:

- Wykształcenie pielęgniarki medycznej.
- Wykonywanie zawodu pielęgniarki przez 10 lat w Czeczenii.
- Znajomość języka rosyjskiego i czeczeńskiego oraz podstaw języka polskiego.
- Umiejętność gotowania – wszyscy zawsze chwalili przygotowywane przeze mnie posiłki.

Preferencje i uwarunkowania:

- Lubię spędzać czas z dziećmi, w Czeczenii zajmowałam się nie tylko moim dziećmi, ale też dziećmi mojej siostry i brata.
- Nie znam biegle języka polskiego.
- Nie mogę pracować w zawodzie, bo od czasu wojny na widok krwi (i w ogóle bliski kontakt z ciałem) robi mi się bardzo niedobrze.
- Chętnie bym pracowała w szkole z dziećmi. Choć nie mam do tego oficjalnych kwalifikacji, to myślę, że mogłabym być dobra w takiej pracy.
- Jestem otwarta na każdą możliwość, która pozwoli mi zarobić własne pieniądze i da mi zajęcie, poczucie odpowiedzialności i samodzielności.
- Lubię kontakt z ludźmi i jestem osobą godną zaufania. Chciałabym pracować z ludźmi, którzy będą szanować mnie i moją religię muzułmańską.



Propozycja dyskusji z grupą cd.:

Analiza przypadku – pani Zaira szuka pracy

2. Poproś uczestników i uczestniczki, aby samodzielnie zastanowili się nad przypadkiem pani Zairy i zapisali swoje odpowiedzi na następujące pytania:
 - Z jakimi wyzwaniami i trudnościami może spotkać się pani Zaira poszukując pracy? (Określić minimum 3).
 - Jakie mogą być sposoby pokonania każdego z wymienionych wyzwań lub trudności? Jakie instytucje albo jakie osoby mogą pomóc pani Zairze i w jaki sposób?
3. Gdy wszystkie osoby uczestniczące wypełnią zadanie, poproś, aby w parach omówiły zapisane przez siebie pomysły.
4. Poproś pary, żeby przedstawiły swoje najlepsze pomysły całej grupie. Można je spisać, tak żeby były widoczne dla wszystkich.

Omówienie ćwiczenia:

Zachęć osoby uczestniczące w ćwiczeniu do refleksji i odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak oceniacie szanse pani Zairy na znalezienie pracy w Polsce?
2. Jaką pracę, waszym zdaniem, mogłaby wykonywać pani Zaira? Gdzie i w jaki sposób mogłaby jej szukać?
3. Jaka, waszym zdaniem, mogłaby być reakcja potencjalnych pracodawców, do których zgłosiłaby się pani Zaira? Z jakimi stereotypami lub uprzedzeniami mogłaby się spotkać?
4. Jak myślicie, czy wynagrodzenie za wykonywaną pracę pozwoliłoby pani Zairze utrzymać rodzinę, jeśli chciałaby ze swoimi dziećmi mieszkać poza ośrodkiem?
5. Co lokalne instytucje i społeczność lokalna mogłyby zrobić, aby pomóc pani Zairze osiągnąć samodzielność jako uchodźczynie w Polsce?

Aspekty psychologiczne migracji przymusowej

Ważne w sytuacji migrantów i migrantek przymusowych w Polsce⁵² jest to, że znaczna liczba tych osób i rodzin decyduje się na zamieszkanie w ośrodku dla uchodźców w czasie trwania postępowania⁵³. W obliczu długiego okresu rozpatrywania wniosku o nadanie statusu uchodźcy oraz niepewnej przyszłości w związku z tym, że trudno przewidzieć, jaka będzie decyzja w sprawie wniosku, jedną z głównych trudności, jakich doświadczają uchodźcy i uchodźczynie, oczekując na decyzje w ich sprawie, jest poczucie tymczasowości i niepewności, a jednocześnie brak możliwości planowania swojego życia.

W trakcie trwania procedury życie uchodźców i uchodźczyń jest w ogromnym stopniu jej podporządkowane. Taki stan może mieć poważne konsekwencje psychologiczne, w tym:

- obniżenie motywacji do działania,
- wyuczona bezradność,
- obniżenie chęci do integracji ze społeczeństwem i /lub społecznością lokalną,
- depresja.

Oslabiona kondycja psychiczna spowodowana długim oczekiwaniem na decyzję w postępowaniu może pogłębić traumę nabytą w kraju pochodzenia oraz w trakcie ucieczki z niego. Powodem traumy mogło być np. doświadczenie zagrożenia życia swojego lub bliskich osób, przemocy lub bycie świadkiem przemocy wobec innych.



Czy wiesz...

Definicja: Zespół stresu pourazowego

(ang. *post-traumatic stress disorder-PTSD*)

Zespół stresu pourazowego (PTSD) jest zaburzeniem lękowym wywołanym przez silnie stresującą, przerażającą, zagrażającą sytuację, której osoba sama doświadczyła lub była jej świadkiem. Takie dramatyczne doświadczenia to na przykład: bycie ofiarą napaści, wykorzystania seksualnego, porwanie, zobaczenie śmierci bliskich osób, ucieczka przed bombardowaniem.

Osoby z PTSD przeżywają traumę na nowo w charakterze przedłużonej i opóźnionej reakcji, która może przybierać różne formy, m.in.: przeżywanie na nowo urazowej sytuacji w natrętnych wspomnieniach i koszmarach sennych, poczucie odrętwienia i przytępienia uczuciowego, odizolowanie od innych ludzi, niezdolność do przeżywania przyjemności, unikanie działań i sytuacji, które mogłyby przypomnieć przeżyty uraz, stan nadmiernego pobudzenia wegetatywnego z nadmierną czujnością i wzmożoną reaktywnością na bodźce oraz bezsennością, lęk i depresja⁵⁴.

Uchodźcy i uchodźczynie rzadko mają dostęp i korzystają z profesjonalnego wsparcia psychologicznego, a obecność PTSD wśród dzieci uchodźczych rzadko spotyka się z adekwatną diagnozą i pomocą. Mimo to osoby pracujące z dziećmi uchodźczymi często wskazują, że spotykają się zachowaniami mogącymi świadczyć o PTSD (np. nieadekwatne i wybuchowe reakcje dzieci, unikanie kontaktu i zamknięcie się w sobie, „złe” lub niezrozumiałe zachowania).

Po zakończeniu postępowania

Osoba, której nadany jest status uchodźcy, otrzymuje dokument podróży przewidziany w Konwencji Genewskiej, i kartę pobytu ważną przez 3 lata od dnia wydania. Osobie, której udzielona jest ochrona uzupełniająca, wydana zostaje karta pobytu ważna przez 2 lata⁵⁵.

Osoby, które uzyskały pozytywną decyzję w procedurze o nadanie statusu uchodźcy (tzn. otrzymały status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą) mogą skorzystać z pomocy mającej na celu wspieranie procesu integracji⁵⁶ w Polsce. Wsparcie to udzielane jest w ramach Indywidualnego Programu Integracji (dalej jako IPI), prowadzonego przez Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie (dalej jako PCPR) i trwającego nie dłużej niż 12 miesięcy.

IPI może obejmować:

- świadczenia pieniężne (przeznaczone np. na zakup jedzenia, odzieży, obuwia, środków higieny osobistej, opłat mieszkaniowych, pokrycie kosztów nauki języka polskiego),
- opłacanie składki na ubezpieczenie zdrowotne⁵⁷,
- pracę socjalną,
- poradnictwo specjalistyczne, w tym poradnictwo psychologiczne,
- udzielanie informacji oraz wsparcia w kontaktach z innymi instytucjami, w tym z instytucjami rynku pracy, ze środowiskiem lokalnym oraz organizacjami pozarządowymi,
- inne działania wspierające proces integracji cudzoziemca.

Zakres, formy i wysokość pomocy udzielanej przez PCPR w ramach IPI określone są wspólnie przez pracownika socjalnego lub pracownicę socjalną i uchodźcę czy uchodźczynię oraz ich rodziny w odniesieniu do indywidualnej sytuacji życiowej.

IPI są krytykowane zarówno przez samych cudzoziemców i cudzoziemki, jak i przez organizacje pozarządowe, zajmujące się tematyką migracji i integracji. Najważniejsze zarzuty wobec IPI są następujące⁵⁰:

- Pracownicy socjalni i pracownice socjalne nie są przygotowani i przygotowani do pracy z uchodźcami i uchodźczyniami nie tylko ze względu na różnice kulturowe i barierę językową, ale także w związku z niedostateczną znajomością aspektów prawno-formalnych, na które trzeba zwracać uwagę i które warunkują możliwości oraz obowiązki uchodźców i uchodźczyń.
- Okres udzielania wsparcia w ramach IPI (12 miesięcy) jest za krótki, aby znacząco poprawić sytuację uchodźców i uchodźczyń oraz po-

móc im w integracji ze społeczeństwem w Polsce. Sama nauka języka polskiego przez osoby dorosłe to proces wymagający znacznie więcej czasu, zwłaszcza w sytuacji, w której chodzi o osiągnięcie poziomu, umożliwiającego znalezienie pracy w Polsce.

- IPI nie zapewnia dostatecznego wsparcia w szukaniu i znalezieniu pracy w Polsce. Pracownicy socjalni i pracownice socjalne nie mają przygotowania i umiejętności ani narzędzi do wspierania uchodźców i uchodźczyń w szukaniu pracy.

W praktyce IPI często sprowadzają się zatem do przekazania świadczeń pieniężnych, a nie wspierają praktycznie uchodźców czy uchodźczyń ani w poprawie ich sytuacji ani w procesie integracji społecznej i ekonomicznej w Polsce.

IPI to jedyna formą wsparcia w procesie integracji, która istnieje w Polsce. Migranci dobrowolni i ekonomiczni nie mają prawa do korzystania z tego programu.

1. Więcej na ten temat w: N. Kłorek, (2012), *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący, przykład warszawskiego Targówka*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne Rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Cała publikacja dostępna jest na stronie: www.ffrs.org.pl.
2. Art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz. U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).
3. Określenia „dzieci cudzoziemskie” lub „dzieci niebędące obywatelami polskimi” są spójne ze słownictwem w przepisach prawa, w szczególności w ustawie o cudzoziemcach i ustawie o systemie oświaty. W niniejszych materiałach stosowane są te określenia tylko wtedy, kiedy w danym kontekście konieczne jest wyjaśnienie w odniesieniu do przepisów prawnych. W pozostałych przypadkach preferowany jest termin „dzieci migranckie” lub „dzieci z doświadczeniem migracji”. Określenia te nie podkreślają kwestii obcości, którą sugeruje słowo „cudzoziemiec”, a zwracają uwagę na potencjalnie uniwersalne doświadczenie przemieszczania się, czyli migracji. Jednocześnie wskazują na znacznie szerszy wachlarz tego, co ma wpływ na sytuację osoby, w tym także na różnice kulturowe, religijne, na stan psychologiczny związany z procesem akulturacji i adaptacji do warunków w nowym kraju, a nie tylko na status prawny.
4. Art. 70, ust. 1 Konstytucji RP z dnia 02.02.1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
5. Art. 94a, ust. 1 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz. U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).
6. Według danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO), dotyczących roku szkolnego 2011-2012, otrzymanych przez FRS od Kuratorów Oświaty.
7. Zob. na przykład: I. Czerniejewska I., A. Marek, (2010), *Uchodźca w mojej klasie*, Warszawa: Vox Humana; I. Czerniejewska, A. Kosowicz, A. Marek, (2009), *Uchodźca – Mój dobry sąsiad*, Warszawa: ZNAK; A. Kosowicz, (2008), *Islam i uchodźcy*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana; A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), (2009), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu «Ku wzbogacającej różnorodności»*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku; A. Jasiakiewicz, A. Kosowicz, (2008), *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children – Poland Country Report*, Warszawa: Polskie Forum Migracyjne; E. Januszewska, (2008), *Dzieci uchodźców z Czeczenii w polskiej szkole*, w: M. Kulesza, K. Szyniszewska (red.), *Czeczeni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski; A. Gutkowska, A. Chrzanowska, K. Gracz (red.), (2007), *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej; W. Klaus, (2006), *Monitoring edukacyjny*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
8. Zob. K. Błężyńska, (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji; E. Nowicka, S. Łodziński (red.), (2008), *Kulturowe Wymiary Imigracji do Polski*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog; M. Ząbek, (2007), *Biali i Czarni. Postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*, Warszawa: Wydawnictwo DIG, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej; M. Głowacka-Grajper, (2006), *Dobry Gość: Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog; T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog; T. Halik, E. Nowic-

- ka, (2002), *Wietnamczycy w Polsce. Integracja czy izolacja?*, Warszawa: Instytut Orientalistyczny Wydział Neofilologii Uniwersytet Warszawski.
9. Art. 94a, ust. 1 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).
 10. Art. 70, ust. 1 Konstytucji RP z dnia 02.04.1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
 11. *Ibidem*: art. 32, ust. 1.
 12. *Ibidem*: art. 32, ust. 2.
 13. Więcej na ten temat w: K. Kubin, (2011), *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, Seria „Z teorii w praktykę”, nr 1*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, www.ffrs.org.pl; K. Kubin, J. Świerszcz, (2011), *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62–83 oraz K. Kubin, J. Świerszcz, (2011), *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 127–150.
 14. Więcej na temat systemu edukacji w szkołach w Czeszczeniu w: U. Jurczykowska, A. Myszkowska, (2012), *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich*, w: N. Kłerek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja dostępna na stronie: www.ffrs.org.pl.
 15. Art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz. U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).
 16. Więcej na ten temat w artykułach: N. Kłerek, (2012), *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący, przykład warszawskiego Targówka*, w: N. Kłerek, K. Kubin (red.) oraz: A. Chrzanowska, (2009), *Asystent międzykulturowy – Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców, Analizy, Raporty, Ekspertyzy nr 5*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
 17. Art. 94a., ust. 4. ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz art. 5, ust. 1-3 rozporządzenia MEN z dnia 01.04.2010 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. 2010 nr 57 poz. 361) – dalej jako rozporządzenie.
 18. Art. 94a, ust. 4c ustawy o systemie oświaty oraz art. 6, ust. 1-3 rozporządzenia.
 19. Art. 7 rozporządzenia.
 20. Art. 94a ust. 5 ustawy o systemie oświaty oraz art. 8, ust. 1-3 rozporządzenia.
 21. Informacje te oparte są na dwóch badaniach Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS), które były w trakcie realizacji w czasie opracowania niniejszych materiałów: (1) badanie na temat systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce, (2) badanie na temat wykluczenia i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach w Polsce. Oba badania przeprowadzono w ramach projektu FRS pt. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (nr 6/8/EFU) współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców. Inne źródła wskazują na te same aspekty problematyczne, zob.: K. Kubin, (2011), *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, Seria „Z teorii w praktykę”, nr 1*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej; K. Bleszyńska, (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji;

- A. Chrzanowska, (2009), Asystent międzykulturowy – Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy* nr 5, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej; A. Jasiakiewicz, W. Klaus, (2006), Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy* nr 2, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
22. Więcej na temat określenia „język polski jako drugi/obcy” w artykule B. Gwóźdź, (2012), Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie 'Teraz polski!', w: N. Klorek, K. Kubin (red): s. 135-156. Publikacja dostępna na stronie: www.ffrs.org.pl.
 23. Definicja została zaczerpnięta z dokumentu opracowanego przez Cardiff County Council, (2007), „School service. Guidelines and Procedures for dealing with and responding to racist incidents in schools”. Tłumaczenie własne. Dokument dostępny na stronie: <http://www.lancsngfl.ac.uk/projects/ema/download/file/lancashire-guidelines-and-procedures-for-dealing-with-and-reporting-racist-incidents-in-schools.pdf> (dostęp 20.01.2012).
 24. Definicje podajemy za www.rownosc.info.
 25. Zob.: K. Kubin, (2010), Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli i nauczycielek, *Seria „Maieutike”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl.
 26. J. W. Berry, (2005), Acculturation: Living successfully in two cultures, „*International Journal of Intercultural Relations*”, 29 (2005), s. 698-699.
 27. J. W. Berry, J.S. Phinney, D. L. Sam, P. Vedder, (2006), Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation, „*Applied Psychology: An International Review*”, nr 55 (3), s. 305-306.
 28. Zob.: J. W. Berry, (1996) i A. Grzymała-Kazłowska, (2008), „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia, w: A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Konceptje, badania, polityki*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 29-50.
 29. *Ibidem*.
 30. Punkt 4 Wspólnych Podstawowych Zasad Integracji Imigrantów w Unii Europejskiej, przyjętych w dniu 19.11.2004 na 2618 zebraniu Rady Europy. Dostępne na stronie: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0389:EN:NOT> (dostęp: 20.01.2012).
 31. Dane statystyczne dotyczące liczby złożonych wniosków i przyznanych decyzji są dostępne na stronie Urzędu do Spraw Cudzoziemców (UdSC): www.udsc.gov.pl.
 32. Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28.07.1951 (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515 i 516).
 33. Ustawa z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176) – dalej jako: ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.
 34. Definicja opracowana na podstawie materiałów Międzynarodowej Organizacji na rzecz Migracji (*International Organization for Migration-IOM*): <http://www.iom.int/key-migration-terms> (dostęp: 20.01.2012).
 35. Art. 3, ust. 2 ustawy z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP: „Każdy wniosek cudzoziemca o udzielenie ochrony rozpatruje się jako wniosek o nadanie statusu uchodźcy, chyba że cudzoziemiec wyraźnie ubiega się o udzielenie azylu lub żądanie ochrony wynika z wydanego przez sąd orzeczenia o niedopuszczalności wydania cudzoziemca albo z rozstrzygnięcia Ministra Sprawiedliwości o odmowie jego wydania”.
 36. Więcej na temat Rady ds. Uchodźców na stronie: <http://rada-ds-uchodzcow.gov.pl/>.
 37. Art. 89p i art. 89r ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.
 38. Co więcej w rozumieniu prawa wniosek o nadanie statusu uchodźcy rozpatruje się równocześnie jako wniosek o udzielenie ochrony uzupełniającej (art. 23, ust. 2 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP). Prawo w Polsce przewiduje jednak sześć możliwych typów ochrony: status uchodźcy, ochronę uzupełniającą, azyl (art.

- 90: „Cudzoziemcowi można, na jego wniosek, udzielić azylu w Rzeczypospolitej Polskiej, gdy jest to niezbędne do zapewnienia mu ochrony oraz gdy przemawia za tym ważny interes Rzeczypospolitej Polskiej”), ochronę czasową (art. 106: 1. „Cudzoziemcom masowo przybywającym do Rzeczypospolitej Polskiej, którzy opuścili swój kraj pochodzenia lub określony obszar geograficzny, z powodu obcej inwazji, wojny, wojny domowej, konfliktów etnicznych lub rażących naruszeń praw człowieka, można udzielić ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej bez względu na to, czy ich przybycie miało charakter spontaniczny, czy też było wynikiem pomocy udzielonej im przez Rzeczypospolitą Polską lub społeczność międzynarodową. Ochrony czasowej udziela się do chwili, gdy możliwy stanie się powrót cudzoziemców do uprzedniego miejsca ich zamieszkania, jednakże nie dłużej niż na okres roku”), zgody na pobyt tolerowany (art. 97, ust. 1: „Cudzoziemcowi udziela się zgody na pobyt tolerowany na terytorium RP, jeżeli jego wydalenie: 1) mogłoby nastąpić jedynie do kraju, w którym zagrożone byłoby jego prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego, w którym mógłby zostać poddany torturom albo nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu lub być zmuszony do pracy lub pozbawiony prawa do rzetelnego procesu sądowego albo być ukarany bez podstawy prawnej w rozumieniu Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzonej w Rzymie dnia 4.11.1950; 2) naruszałoby prawo do życia rodzinnego w rozumieniu Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzonej w Rzymie dnia 4.11.1950, lub naruszałoby prawa dziecka określone w Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20.11.1989, w stopniu istotnie zagrażającym jego rozwojowi psychofizycznemu; lub 3) jest niewykonalne z przyczyn niezależnych od organu wykonującego decyzję o wydaleniu i od cudzoziemca”) lub pobyt ze względów humanitarnych. Dalsza treść materiałów skupia się na statusie uchodźcy i ochronie uzupełniającej ze względu na to, że większości osób zostaje przyznany jeden z tych statusów.
39. Art. 13, ust. 1-3 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.
40. Zgodnie z ustawą o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP „pojęcie rasy obejmuje w szczególności kolor skóry, pochodzenie lub przynależność do określonej grupy etnicznej” (art. 14 ust. 1 pkt 1).
41. Rozumianych według art. 15 ust. 2 konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzonej w Rzymie dnia 04.11.1950 (Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284 i 285 z późn.zm.).
42. Art. 13, ust. 4 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.
43. *Ibidem*: art. 15.
44. *Ibidem*: art. 14, ust. 1, pkt 3.
45. *Ibidem*: art. 14, ust. 1.
46. *Ibidem*: art. 37, ust. 1.
47. *Ibidem*: art. 55, ust. 1.
48. *Ibidem*: art. 35, ust. 1.
49. *Ibidem*: art. 37, ust. 1.
50. *Ibidem*: art. 71.
51. *Ibidem*: art. 36. Dodatkowo dokładne zasady i tryb wykonywania pracy określone są w ustawie z dnia 20.04.2004 o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. 2008 nr 69 poz. 415 z późn.zm.).
52. Krytyczne uwagi na temat sytuacji uchodźców w Polsce można znaleźć w: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, (2012), *Badania partycypacyjne – refleksje i rekomendacje na przykładzie badań AGDM prowadzonych przez UNHCR, Seria „Z teorii w praktykę”, nr 3*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł do pobrania ze strony: www.ffrs.org.pl.
53. Więcej o sposobie prowadzenia ośrodków dla uchodźców w: A. Chrzanowska, W. Klaus,

- A. Kosowicz (red.), (2011), *Polityka wyboru i lokalizacji ośrodków dla uchodźców*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Fundacja Polskie Forum Migracyjne. Raport dostępny na stronie: <http://interwencjaprawna.pl>.
54. Więcej na temat PTSD zob.: A. S. Reber, R. Allen, E. S. Reber, (2009), *The Penguin Dictionary of Psychology*, London: Penguin Books Ltd.
55. Art. 89a ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.
56. Art. 91-93 ustawy z dnia 12.03.2004 o pomocy społecznej (Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593).
57. Ustawa z dnia 27.08.2004 o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (Dz.U. 2008 nr 164 poz. 1027 z późn.zm.15).
58. Szerzej w: J. Frelak, W. Klaus (red.), (2011), *Słabe Ogniwo: Wyzwania dla funkcjonowania systemu ochrony uchodźców w Polsce*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Osobom poszukującym inspiracji w prowadzeniu zajęć metodami aktywnymi oraz przykładów ćwiczeń do pracy z grupą z wykorzystaniem filmów z serii „Narracje Migrantów” polecamy poniższe pozycje. Wszystkie materiały są dostępne bezpłatnie w Internecie.

Jednocześnie zachęcamy też do odwiedzenia strony www.ffrs.org.pl, na której znajduje się bardziej rozbudowany wykaz literatury uzupełniającej, związanej z tematyką poruszaną w poszczególnych filmach.

Ambrosewicz-Jacobs, Jolanta, (2003), *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny, (2005), Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Borek, Agnieszka, Lipska-Szostak, Katarzyna (red.), *STOProcent jakości. Szkolenia w sektorze pozarządowym*, (2009), Warszawa: Stowarzyszenie Trenerów Pozarządowych.

Brander, Patricia i in., (2005), *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą* (podręcznik Rady Europy), Warszawa: Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Branka, Maja, Cieślukowska, Dominika (red.), (2010), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Flowers, Nancy (red.), (2008), *KOMPASIK. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi* (podręcznik Rady Europy), Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA w Głogowie.

Każdy inny, wszyscy równi – Pakiet edukacyjny. Pomysły, źródła, metody i zajęcia w nieformalnej edukacji międzykulturowej młodzieży i dorosłych, (2003), Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze „Horyzonty”.

Lipińska, Marzena (red.), (2008), *Warsztaty kompetencji międzykulturowych - podręcznik dla trenerów*, Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowe

Majewska, Ewa, Rutkowska, Ewa, (2009), *Równa Szkoła – Edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*, Gliwice: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.

Martinelli, Silvio, Taylor, Mark, (2000), *Uczenie się międzykulturowe, Pakiet szkoleniowy Rady Europy i Komisji Europejskiej „T-Kit”, nr 4*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Pawłęga, Michał (red.), (2005), *Przeciwdziałanie dyskryminacji – Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, Warszawa: Stowarzyszenie Lambda Warszawa.

Pawlic-Rafałowska, Ewa (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

Wielokulturowość na co dzień. Materiały dla nauczycieli, (2006), Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Katarzyna Kubin

Jako edukatorka prowadziła szkolenia dla kadry pedagogicznej szkół, przyjmujących dzieci cudzoziemskie w Polsce, przedstawicieli i przedstawioelek administracji publicznej na co dzień pracujący z migrantami, a także studentów i studentek. Wykładała w ramach studiów podyplomowych prowadzonych przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego dla funkcjonariuszy Straży Granicznej (2011, 2012). Pracowała jako konsultantka, koordynatorka lub menedżerka w organizacjach pozarządowych zajmujących się kwestiami rozwoju w krajach globalnego południa, przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu, aktywizacji społecznej, integracji społecznej oraz równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Jej teksty publicystyczno-naukowe na wyżej wymienione tematy ukazały się w publikacjach m.in. Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, Instytutu Spraw Publicznych, Stowarzyszenia Villi Decjusza, Związku Nauczycielstwa Polskiego. Dyplom magisterski otrzymała z London School of Economics w Wielkiej Brytanii, gdzie ukończyła studia w Instytucie Krajów Rozwijających się oraz na Wydziale Antropologii Społecznej.

Seria filmowa „Narracje Migrantów” składa się z krótkich filmów dokumentalnych. Ich bohaterami i bohaterkami są osoby, które na różne sposoby i z różnym skutkiem szukają dla siebie miejsca w Polsce. Słowo „migrant” zawarte w tytule odnosi się jednak nie do statusu prawnego, a do doświadczenia życiowego, mentalności i sposobu bycia osób występujących w filmach. Część z nich jest w Polsce tylko przejazdem, inni decydują się na dłuższy pobyt albo chcą się tutaj osiedlić, niektórzy się tu urodzili. Ważne jest to, że wszyscy mają coś szczególnego do powiedzenia o tym, jak czują się w Polsce i w jaki sposób ją postrzegają.

Seria ma na celu zwiększenie wiedzy na temat migracji, różnorodności społecznej i integracji migrantów i migrantek w Polsce oraz rozwój debaty poświęconej tym zagadnieniom. Filmy można wykorzystać jako **narzędzia edukacyjne** w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi.

Opis wybranych filmów:



Fatima (2012): Film przedstawia historię Fatimy, pochodzącej z Czeczenii 16letniej uczennicy jednego z warszawskich gimnazjów. Fatima opowiada o tym, jak postrzega siebie w środowisku szkolnym w Polsce. Mówi o obawach, które towarzyszyły jej przed pójściem do szkoły, o trudnościach w nauce, jakich doświadcza, ale i o nawiązanych przyjaźniach oraz o swych staraniach, by zbliżyć się do polskich i czeczeńskich rówieśników i rówieśnic. Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat równego dostępu do edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym w Polsce, rozumianego znacznie szerzej niż proces przyswajania wiedzy szkolnej.



Dlaczego jestem czekoladowy? (2010): Kasia jest artystką, emanuje życzliwością, charyzmą i uśmiechem. Wychowuje dwójkę dzieci, które mają mieszane pochodzenie: ich ojciec pochodzi z Nigerii, a Kasia jest Polką. Dzieci jeszcze nie wiedzą, że dla niektórych w Polsce ich wygląd może budzić zdziwienie, podejrzenie, a nawet dezaprobatę. W filmie Kasia opowiada o tym, jak stara się stworzyć najlepsze warunki do wychowania szczęśliwych i pewnych siebie dzieci, które mogą uznać cały świat za swój dom. Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat kwestii tolerancji, problematyki dyskryminacji oraz specyficznej sytuacji rodziny w kontekście migracji.

Zapraszamy na stronę www.ffrs.org.pl, na której pobrać nieodpłatnie materiały pomocnicze oraz przeczytać więcej na temat serii.

W celu zamówienia kopii filmów albo organizacji pokazu wraz z dyskusją lub warsztatami prosimy o kontakt: biuro@ffrs.org.pl.



O Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej

Misją FRS jest kształtowanie otwartego społeczeństwa różnorodnego poprzez wspieranie dialogu międzykulturowego i integracji społecznej, przeciwdziałanie dyskryminacji, rozwijanie wiedzy i narzędzi w zakresie integracji społecznej i równego traktowania oraz wzmacnianie pozycji (*empowerment*) mniejszości społecznych, migrantek, migrantów i społeczności migranckich.

Prowadzimy działania edukacyjne. Oferujemy szkolenia, warsztaty, doradztwo i konsultacje, dotyczące planowania i wdrażania rozwiązań wspierających równe traktowanie m.in. dla administracji publicznej, kadr pedagogicznych, oraz organizacji pozarządowych. Tworzymy i bezpłatnie udostępniamy narzędzia edukacyjne, np. filmy z serii „Narracje Migrantów”.

Prowadzimy badania. Realizujemy badania, których wyniki mają bezpośrednio przekładać się na konkretne rozwiązania lub zmiany w praktyce lub w prawie. Prowadzimy monitoring mediów, w ramach którego analizujemy przekazy medialne pod kątem wizerunku migrantek i migrantów.

Publikujemy. Systematycznie rozwijamy i upowszechniamy nasze publikacje, dostępne online oraz wydawane drukiem. Wydane przez nas materiały tworzą przestrzeń dialogu, a poprzez określone serie wydawnicze staramy się utrzymać równowagę pomiędzy głosami eksperckimi i praktycznymi.

Kształtujemy debatę publiczną i politykę społeczną. Wspieramy wymianę informacji, wiedzy i doświadczeń pomiędzy liderkami i liderami społecznymi, decydentkami i decydentami oraz instytucjami działającymi na rzecz osób i grup społecznych zagrożonych wykluczeniem lub dyskryminacją. Konsultujemy zmiany w polityce społecznej i w prawie.

Wsparcie w postaci darowizn jest bezcenne dla działań FRS!

Numer konta w Volkswagen Bank Polska S.A.: 49 2130 0004 2001 0435 0112 0002



Wesprzyj FRS, przekazując swój 1%
Nasz numer KRS: 0000283409

Różnorodność społeczna, równe traktowanie – dbaj z nami o taki świat!
Więcej informacji na stronie: www.ffrs.org.pl.



Produkcja Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej
w ramach Serii filmowej „Narracje Migrantów”
www.ffrs.org.pl

Materiały pomocnicze dla osób prowadzących działania edukacyjne z wykorzystaniem filmu „Aslan i jego uczniowie”

Taki asystent [między]kulturowy pomaga dojść do porozumienia pomiędzy dzieckiem i nauczycielem, (...) Taka osoba jak ja, jako asystent kulturowy po prostu pomaga im zrozumieć, tłumacząc im we własnym języku (...) Chciałbym, żeby te dzieci, które uczę jednak pozostały Czechenami, żeby zachowali tę kulturę, język, bo jednak jesteśmy już mniejszością, jest nas mało.
– Aslan, bohater filmu

Aslan jest uchodźcą z Czechenii, mieszkającym w Polsce od 2004 roku. W latach 2010-2011 pracował na stanowisku asystenta międzykulturowego w szkole w Coniewie (woj. mazowieckie), w której uczyła się znacząca liczba dzieci uchodźczych. W filmie Aslan omawia różne aspekty pracy asystenta międzykulturowego, która obejmowała m.in. wsparcie kadry pedagogicznej w nauczaniu (np. tłumaczenie z języka polskiego oraz języka czecheńskiego lub rosyjskiego), pomoc uczniom i uczennicom czecheńskim podczas lekcji poszczególnych przedmiotów i w nauce, tłumaczenie przy okazji wywiadówek z rodzicami i opiekunami czecheńskimi, pośredniczenie pomiędzy ośrodkiem dla uchodźców i szkołą, oraz prowadzenie zajęć z języka czecheńskiego.

Do filmu opracowano materiały pomocnicze, które mogą posłużyć osobom pracującym w edukacji formalnej i nieformalnej jako narzędzie edukacyjne w pracy z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi.

Materiały do filmu „Aslan i jego uczniowie” zawierają wskazówki do prowadzenia zajęć na takie tematy jak:

- Funkcja asystenta międzykulturowego i edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce;
- Różnice kulturowe i komunikacja międzykulturowa;
- Proces akulturacji i integracja społeczeństwa;
- Uchodźstwo i migracja przymusowa.

Reżyseria: Rafał Skalski
Zdjęcia: Łukasz Żal
Rok produkcji: 2010
Czas trwania: 5:28 min
Język: polski
Napisy: angielskie, rosyjskie

Materiały powstały w ramach projektu pt. „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (nr 6/8/EFU) współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa.

ISBN: 978-83-7910-020-0

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, 2012

Filmy w Serii „Narracje Migrantów” powstały dzięki wsparciu:

Allianz
Kulturstiftung



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

