



dr hab. Krystyna M. Bleszyński

Dzieci obcokrajowców
w polskich placówkach oświatowych
— perspektywa szkoły

Raport z badań

**Dzieci obcokrajowców
w polskich placówkach oświatowych –
perspektywa szkoły**

Raport z badań

Dr hab. Krystyna M. Błeszyńska

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2010

*W dwudziestolecie
uchwalenia
Konwencji o Prawach Dziecka*

Spis treści

1. Wprowadzenie	4
2. Dzieci obcokrajowców w polskich szkołach	10
3. Charakterystyka przeprowadzonych badań	14
4. Charakterystyka kulturowego zróżnicowania uczniów badanych placówek	20
5. Problemy kształcenia uczniów-obcokrajowców w perspektywie dyrektora szkoły	25
6. Problemy kształcenia uczniów-obcokrajowców w perspektywie nauczyciela	48
7. Problemy kształcenia uczniów-obcokrajowców w perspektywie pedagoga szkolnego	82
8. Podsumowanie	97
9. Wnioski i postulaty praktyczne	107
10. Bibliografia	123
11. Wykaz rysunków i tablic w tekście	125
12. Aneksy	127

1. Wprowadzenie

Akcesja Polski do Unii Europejskiej pobudziła ruchy migracyjne przejawiające się między innymi wzrostem liczby uchodźców i imigrantów napływających do naszego kraju, aby osiedlić się na stałe lub okresowo na jego terenie. W Polsce osiedlają się osoby reprezentujące inne kręgi kulturowe, a także rozwijają się nowe skupiska etniczne (Dzięcioł, 2006). Niejednokrotnie osoby te przybywają w towarzystwie rodzin lub zakładają na terenie Polski własne rodziny homogeniczne kulturowo albo korzystają z przepisów umożliwiających sprowadzenie członków rodziny – w tym dzieci – pozostających poza krajem osiedlenia. Często, jak ma to miejsce w wypadku dzieci-uchodźców, same są nieletnie.

Liczba migrantów, jak wskazujemy w rozdziale 3, nie jest w obecnie znacząca. Prognozy dotyczące rozwoju trendów migracyjnych, polityka prowadzona na terenie Unii Europejskiej oraz obowiązujące na terenie Polski uregulowania prawne nakazują jednak wypracowanie programów i rozwinięcie działań wspomagających społeczną integrację przybyszów ze społeczeństwem przyjmującym. Przedmiotem szczególnej troski staje się kwestia przygotowania placówek oświatowych do pracy z uczniami cudzoziemskimi, którzy pochodzą z innych krajów i kręgów kulturowych, mówią innymi językami i przybywają do Polski z bardzo zróżnicowanym doświadczeniem edukacyjnym i migracyjnym. Uprzywilejowanie wzmiankowanej problematyki wynika co najmniej z trzech przesłanek: po pierwsze z moralnej odpowiedzialności świata ludzi dorosłych za dobro dzieci, po drugie z krajowych i ponadnarodowych uregulowań sytuacji dzieci cudzoziemskich i po trzecie ze specyficznej roli systemów oświatowych w procesach zwalczania wykluczenia oraz społecznej integracji migrantów. Nie bez znaczenia są także zmiany w polityce prowadzonej wobec osób odmiennych kulturowo wyrażające się odejściem od strategii dominacji

kulturowej, asymilacji i marginalizacji na rzecz pluralizmu kulturowego, emancypacji i równoprawności (Bojar, 2000; Łodziński, 2005).

Prawo dziecka cudzoziemskiego do nauki i poszanowania jego odrębności kulturowej potwierdzają ponadnarodowe dokumenty i uregulowania, w szczególności zaś:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (Paryż, 10 XII 1948), stwierdzająca w Art. 26: „każdy człowiek ma prawo do oświaty” oraz postulująca powszechność, bezpłatność i obligatoryjność kształcenia na poziomie podstawowym;
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (Nowy York, 19 XII 1966) zobowiązujący w Art. 14 państwa-strony do organizowania powszechnego, obowiązkowego i bezpłatnego nauczania podstawowego;
- Protokół Dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Rzym, 4 XI 1950), stwierdzający w Art. 2, iż nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki.

Zwieńczeniem powyższych prac jest przy tym Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20 XI 1989 r. Stwierdza ona, co następuje:

Artykuł 28

1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności:

- a) uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich;
- b) będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępnymi dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej;
- c) za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępnym dla wszystkich na zasadzie zdolności;

d) udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe;
e) podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki.

2. Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe środki zapewniające, aby dyscyplina szkolna była stosowana w sposób zgodny z ludzką godnością dziecka i z niniejszą konwencją.

3. Państwa-Strony będą popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty, w szczególności w celu przyczyniania się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie oraz ułatwienia dostępu do wiedzy naukowo-technicznej i nowoczesnych metod nauczania. W tym zakresie należy w szczególności uwzględnić potrzeby krajów rozwijających się.

Artykuł 29

1. Państwa-Strony są zgodnie, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;

b) rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;

c) rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur;

d) przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;

e) rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego (Konwencja o Prawach Dziecka, 1989).

Potwierdzeniem edukacyjnych praw dzieci obcokrajowców na gruncie ustawodawstwa polskiego są również postanowienia Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej

z dnia 2 IV 1997, akcentujące prawo i obowiązek nauki każdego dziecka znajdującego się na terytorium Rzeczypospolitej bez względu na status prawny jego i jego rodziców oraz ustanawiające zakaz dyskryminacji.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że realizacja prawa i obowiązku nauki względem uczniów cudzoziemskich wykracza poza dotychczasowe standardy pracy szkół polskich i staje się jednym z większych wyzwań, które pojawiają się przed polskim systemem oświatowym. Praca z uczniami pochodzącymi spoza Polski stawia przed szkołą i nauczycielem nowe zadania, ponieważ wymaga zrozumienia specyfiki funkcjonowania takich osób, a to zmusza pracowników szkoły do rozwinięcia kompetencji międzykulturowych, dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów i ich rodziców oraz do podjęcia działań, które uczynią ze szkoły środowisko przyjazne uczniom odmiennym kulturowo. Uniwersalizm natury człowieka stwarza ponadnarodową wspólnotę dziecięcych potrzeb wyrażającą się otwartością i ciekawością świata, poszukiwaniem miłości, bezpieczeństwa i akceptacji ze strony świata dorosłych, jak również chęcią uczenia się i zabawy w gronie rówieśników. Różnice kulturowe oraz odmiennosc doświadczenia życiowego generują jednak odmienne systemy wartości i motywacji, zróżnicowane postawy wobec nauki, szkoły i nauczyciela, odmienne modele osobowe, wzory karier życiowych i zachowania społeczne, niejednorodne style poznawcze, formy ekspresji, kody komunikacyjne czy sposoby interpretowania otaczającej rzeczywistości (Boski, 2009; Matsumoto, Juang, 2007). Ignorowanie lub nieświadomość owej specyfiki są zagrożeniem dla karier edukacyjnych, akulturacji oraz społecznej integracji uczniów odmiennych kulturowo, ponieważ powodują zaburzenia zdrowia i przystosowania społecznego takich uczniów oraz w większym stopniu narażają ich na marginalizację i wykluczenie; stwarzają ponadto problemy dydaktyczne i wychowawcze, sprawiając, że szkoła i nauczyciel tracą kontakt z uczniami i ich rodzicami, a także generują

międzykulturowe konflikty i nieporozumienia niekorzystnie rzutujące na pracę i atmosferę placówki oświatowej.

Uwzględnienie powyższych uwag sprawia, że pilnym i koniecznym staje się podjęcie i systematyczne prowadzenie prac diagnozujących i monitorujących sytuację dzieci obcokrajowców, które uczą się w polskich szkołach, dostosowywanie warunków pracy placówek oświatowych do potrzeb tej stosunkowo nowej kategorii uczniów oraz rozwijanie kompetencji osób odpowiedzialnych za pracę z dziećmi uchodźców, repatriantów i imigrantów.

Biorąc pod uwagę fakt, iż Polska podjęła wymienione wyzwania edukacyjne stosunkowo niedawno, należy podkreślić duże otwarcie władz i środowisk pedagogicznych na kwestię podjęcia analiz oraz na dyskusję rozwiązań problemów, które już teraz się zarysowują. Przykładem znaczących inicjatyw w omawianym zakresie są przy tym:

A) Prace badawcze:

- „Emigracje poakcesyjne rodziców a sytuacja edukacyjna dziecka oraz uczeń cudzoziemiec w polskiej szkole”, projekt opracowany przez B. Gronosz dla potrzeb Mazowieckiego Kuratora Oświaty (2009);
- „Warszawa różnorodna. Komponent «Edukacja obcokrajowców w Warszawie»”, projekt opracowany pod kierunkiem zastępcy Dyrektora Biura Edukacji m.st. Warszawy M. Sielatyckiego (2008);
- „Zrozumieć Innych”, projekt dotyczący pracy z uchodźcami realizowany przez K. Koszewską, CODN, 2001,

B) Konferencje i seminaria naukowe:

- „Uchodźcy i migranci w polskiej rzeczywistości”, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich; Warszawa, 2009;

- „Wspólnoty a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej”, Uniwersytet w Białymstoku, Białowieża, 2008;
- „Theory and Practice in Intercultural Education”, International Association for Intercultural Education i SWPS, Warszawa 2008;
- „Edukacja międzykulturowa w projektach programów edukacyjnych UE” – „Uczenie się przez całe życie” i „Młodzież w działaniu”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, 2008;
- „Education, Counseling and Social Work as Factors of the Integration of Immigrants and Refugees”, Uniwersytet Warszawski i UNHCR, Warszawa, 2004.

Analiza materiałów gromadzonych w ramach wspomnianych projektów wskazuje na współwystępowanie co najmniej czterech zjawisk:

- wzrastającego zróżnicowania kulturowej specyfiki uczniów,
- wynikających z owej różnorodności i narastających problemów pracy szkoły,
- wzrastającego poczucia bezradności i niekompetencji nauczycieli,
- wzrastającej świadomości potrzeb związanych z dostosowywaniem pracy szkoły oraz pozyskiwaniem kompetencji umożliwiających bardziej efektywną pracę z uczniami-obcokrajowcami.

Próba doprecyzowania pól wzmiankowanych potrzeb były badania przeprowadzone przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie w czwartym kwartale 2009 roku, których wyniki przedstawione zostały w niniejszym raporcie.

2. Dzieci obcokrajowców w polskich szkołach

Wejście w struktury Unii Europejskiej zaowocowało powiązaniem polskiej polityki oświatowej wobec uczniów odmiennych kulturowo z dyrektywami Unii Europejskiej odrzucającej paradygmat asymilacyjny na rzecz kulturowej pluralizacji (Rabczuk, 2002). Wspomniane dyrektywy podkreślają rolę systemu oświatowego w procesach integracji uchodźców i imigrantów oraz w zapobieganiu zjawiskom dyskryminacji i wykluczenia społecznego. Kładą również nacisk na potrzebę dostosowania praktyki szkolnej do potrzeb uczniów odmiennych kulturowo.

Podążając śladami A. Janowskiego (1995), sytuację uczniów cudzoziemskich kształcących się w polskich placówkach oświatowych możemy zdefiniować jako proces, na który składają się codzienne i niezliczone interakcje zachodzące pomiędzy poszczególnymi aktorami społecznymi kreującymi przestrzeń szkoły. Podstawowymi aktorami są uczniowie (zarówno polscy, jak i cudzoziemscy), ich rodzice oraz personel pedagogiczny szkoły (nauczyciele, dyrektor, pedagog i psycholog szkolny). Zachodzące między nimi relacje są kształtowane przez prawne i organizacyjne uwarunkowania pracy szkoły, właściwości, oczekiwania, doświadczenia i kompetencje aktorów, ich zdolność i chęć komunikowania i negocjowania dokonującej się relacji, umiejętność krytycznej i refleksyjnej analizy szkolnej rzeczywistości, jak również zdolność projektowania i korygowania tej rzeczywistości. Szczególną rolę w owych procesach odgrywa świadomość personelu pedagogicznego szkoły, przede wszystkim ich percepcja specyficznych problemów i potrzeb uczniów, świadomość wynikających z nich wyzwań i zadań oraz gotowość ich podejmowania.

Ze względu na okoliczności migracji oraz prawny status pobytu na terenie Polski wśród dzieci cudzoziemskich pobierających naukę w polskich placówkach oświatowych możemy wyodrębnić co najmniej dwie kategorie: uchodźców i imigrantów. Obie te kategorie,

mimo wspólnoty doświadczenia, jakim jest migracja oraz konieczność pobierania nauki w kulturowo i językowo obcym środowisku, różnią się statusem prawnym oraz specyfiką i nasileniem potrzeb związanych z problemami o charakterze zdrowotnym i emocjonalnym. Na grupę imigrantów składają się dzieci osób przemieszczających się do Polski z zamiarem pozostania w Polsce na stałe oraz dzieci osób migrujących jedynie czasowo. Większość z nich przybywa z obszarów wschodnich sąsiadów naszego kraju (przede wszystkim z Rosji, Białorusi i Ukrainy), Ameryki Północnej i państw Europy Zachodniej, wzrasta jednak liczba osób pochodzących spoza kręgu kultur euroamerykańskich; są to imigranci przede wszystkim z Azji Południowej i Wschodniej, Bliskiego Wschodu oraz Afryki. Najliczniejszą spośród grup azjatyckich są Wietnamczycy (aneks 4, 5 i 6).

Napływający do Polski imigranci różnią się swoim statusem prawnym (część z nich ma nieuregulowaną sytuację prawną), językami macierzystymi, kulturami pochodzenia (nawet wśród migrantów z Rosji, Białorusi, Ukrainy i innych pozornie jednorodnych kulturowo krajów występują osoby o zróżnicowanym pochodzeniu etnicznym), statusem społecznym i ekonomicznym, poziomem kompetencji i kwalifikacji, habitusami uformowanymi w krajach pochodzenia (uwarunkowania historyczno-polityczne sprawiają, że habitusy te kształtują się odmiennie w reżimach afrykańskich, byłych republikach radzieckich czy krajach demokracji zachodniej), a także zdolnościami do przystosowania się i odnalezienia w nowej rzeczywistości. Problemy, których doświadczają rodzice i opiekunowie, oraz przejawiane przez nich postawy wobec Polski i pobytu na jej terytorium przekładają się na sytuację dzieci, wpływając na ich motywację i możliwości nauki.

Opisana sytuacja jest dodatkowo komplikowana przez problemy językowe. Większość dzieci obcokrajowców nie zna języka polskiego lub włada nim w stopniu niewystarczającym wobec wymagań polskiej szkoły. Wszystkie doświadczają problemów towarzyszących zmianie warunków życia, środowiska społecznego oraz środowiska

kulturowego. Wzmiankowane trudności nasilają się jednocześnie u uczniów starszych, ponieważ towarzyszą im napięcia związane z okresem dorastania i formowania struktur tożsamościowych.

Wspomniane problemy są również charakterystyczne dla dzieci uchodźców. Zgodnie z Konwencją genewską z 1951 roku do kategorii uchodźców zaliczają się osoby, które opuszczają kraj swego pochodzenia z powodu uzasadnionej obawy przed prześladowaniem ze względu na rasę, religię, narodowość, poglądy polityczne lub przynależność do określonej grupy społecznej. W rozumieniu potocznym są to osoby migrujące ze względu na zagrożenia związane z sytuacjami opresji politycznej, prześladowań religijnych, konfliktów zbrojnych, a także klęsk żywiołowych. W Polsce o status uchodźcy stara się 3–4 tys. osób w skali roku. Istniejące przepisy prawne umożliwiają efektywne monitorowanie sytuacji tej grupy. Uczniowie zaliczający się do owej kategorii na ogół przybywają do Polski w towarzystwie swoich prawnych opiekunów. Zdarzają się jednak sytuacje, kiedy z powodu braku takowej opieki pozycję prawnego reprezentanta i opiekuna interesów dziecka przejmują władze kraju osiedlenia się.

Specyfika sytuacji i sposobu funkcjonowania uchodźców stwarza istotne wyzwania przed placówkami oświatowymi. Dramatyczne na ogół okoliczności towarzyszące migracji tej kategorii osób oraz przeżycia w drodze do kraju przyjmującego powodują liczne zaburzenia fizyczne i psychiczne funkcjonowania dziecka, niekorzystnie rzutując na procesy jego rozwoju i socjalizacji. Bardzo często tego rodzaju doświadczenia ograniczają zdolności uczenia się i nawiązywania kontaktów społecznych. Procedury uchodźcze oraz związane z nimi długotrwałe przebywanie w ośrodkach recepcyjnych lub opiekuńczych generują natomiast poczucie niepewności, ograniczając motywację do nauki. Specyficzne problemy dzieci uchodźczych znajdują wyraz w niepowodzeniach odnoszonych w nauce szkolnej. Jak wskazują dane UNHCR, ponad połowa dzieci uchodźców w Polsce nie realizuje obowiązku szkolnego, a wśród tych, które uczęszczają do szkoły, połowa nie przystępuje do egzaminów

z języka polskiego, pozostałe zaś napotykają na liczne problemy wynikające z nakładania się odmienności kulturowej, traumatycznych doświadczeń migracyjnych, nieznajomości języka polskiego oraz nieadekwatnej pracy placówek oświatowych.

Szczególną kategorią uczniów obcokrajowców są wreszcie nieletnie ofiary handlu ludźmi oraz dzieci osób podlegających procedurze deportacyjnej. Liczebność obu tych kategorii jest stosunkowo niewielka, jednakże ranga doświadczanych przez nie problemów nakazuje uwzględnienie w praktyce pedagogicznej także ich praw edukacyjnych oraz specyfiki potrzeb i problemów.

Uwzględniając powyższe uwagi, należy uznać, że uczniowie cudzoziemscy, a zwłaszcza ci, którzy mają status uchodźcy lub dziecka uchodźców oraz pochodzą spoza kręgu kultur europejskich, tworzą kategorię szczególnie zagrożoną niepowodzeniami szkolnymi oraz wykluczeniem społecznym. Dotychczasowe badania wskazują, iż sytuacja owych uczniów w placówkach szkolnych jest niezbyt korzystna. Karierę edukacyjną przeciętnego dziecka uchodźczego cechuje stosunkowo krótki okres kształcenia często zakończony przedwczesnym opuszczeniem szkoły (Rabczuk, 2002). Wczesne rozpoznanie tych problemów oraz podjęcie adekwatnej interwencji umożliwi skorygowanie przejawiających się zaburzeń oraz wsparcie prawidłowego rozwoju dziecka. Wymaga to jednak od nauczyciela ścisłej współpracy z psychologami wyspecjalizowanymi w problematyce uchodźców i imigrantów, przede wszystkim zaś wysokiego poziomu kompetencji pedagogicznych i międzykulturowych.

3. Charakterystyka przeprowadzonych badań

Celem przeprowadzonych badań było zdefiniowanie sytuacji szkolnej cudzoziemskich uczniów (dzieci uchodźców i imigrantów oraz dzieci-uchodźców) pobierających naukę w polskich placówkach oświatowych. Za Znanieckim (1969) pojęcie „definicji sytuacji” jest tutaj rozumiane jako specyficzny rodzaj postawy kształtującej się w toku interakcji społecznej, wyrażającej poglądy, wyobrażenia i ustosunkowania podmiotu wobec doświadczanej sytuacji, siebie i partnerów interakcji oraz motywującej podmiot do podejmowania określonych zachowań. W powyższym ujęciu sytuację konstytuują takie elementy, jak uczestnicy interakcji, jej cel i kontekst oraz role odgrywane przez partnerów. Definicja sytuacji ma charakter subiektywny i odzwierciedla świadomość podmiotu. Ukształtowany w owej świadomości obraz determinuje przy tym działania podejmowane przez uczestników interakcji.

Przedmiotem podjętych badań było rozpoznanie sytuacji szkolnej dzieci obcokrajowców w percepcji pracowników placówek oświatowych: dyrektorów szkół, nauczycieli i pedagogów szkolnych. W centrum uwagi badaczy umieszczono obraz funkcjonowania, specyficznych potrzeb i problemów kształcenia tego rodzaju uczniów, współpracy szkoły z ich rodzicami i opiekunami, jak również postawy i poczucie kompetencji nauczycieli, pedagogów szkolnych i dyrektorów zatrudnionych w placówkach oświatowych opiekujących się takimi dziećmi. Ocena istniejącej sytuacji ma posłużyć projektowaniu działań, których celem będzie efektywne wspomaganie rozwoju oraz społecznej integracji cudzoziemskich dzieci zarówno młodszych, jak i starszych.

Dla potrzeb badawczych przyjęto metodę sondażową z wykorzystaniem procedury badań poprzecznych. Zastosowane techniki obejmowały ankietyzację trzech grup osób:

dyrektorów szkół, nauczycieli i pedagogów szkolnych (aneksy 1, 2, 3). Kwestionariusze ankiet zawierały pytania wchodzące w skład następujących pozycji:

- obecność uczniów obcokrajowców w placówce,
- percepcja potrzeb i problemów uczniów obcokrajowców przebywających w placówce,
- percepcja potrzeb i problemów towarzyszących pracy z tymi uczniami,
- percepcja potrzeb i problemów towarzyszących pracy z rodzicami uczniów,
- ocena form i efektywności pracy placówki z uczniami obcokrajowcami,
- percepcja i ocena potrzeb oraz możliwości współpracy i wsparcia ze strony instytucji pozaszkolnych,
- ocena własnych kompetencji i umiejętności pracy z omawianą grupą uczniów,
- percepcja potrzeb szkoleniowych związanych z doskonaleniem umiejętności pracy z uczniami obcokrajowcami,
- dane respondenta.

Badania zostały przeprowadzone przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w okresie od września do listopada 2009 i objęły miejskie szkoły podstawowe i ponadpodstawowe kształcące dzieci uchodźców i imigrantów. Wybór terenu badań wynikał z miejskiego charakteru zjawiska migracji międzykulturowych oraz z występującego w owych szkołach wysokiego zróżnicowania kulturowego uczniów cudzoziemskich (aneksy 4 i 5).

Pozytywne odpowiedzi uzyskano od 194 placówek oświatowych, w tym od 164 szkół podstawowych, 16 gimnazjów oraz 14 szkół ponadgimnazjalnych. Liczbie tej odpowiadała liczba ankiet wypełnionych przez dyrektorów placówek oświatowych. Nieco mniejszą liczbę odpowiedzi (132) uzyskano od nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi. Najmniej zwrotów (47) uzyskano od pedagogów szkolnych. Charakterystyka badanych grup przedstawia się przy tym następująco: we wszystkich badanych grupach przeważały kobiety.

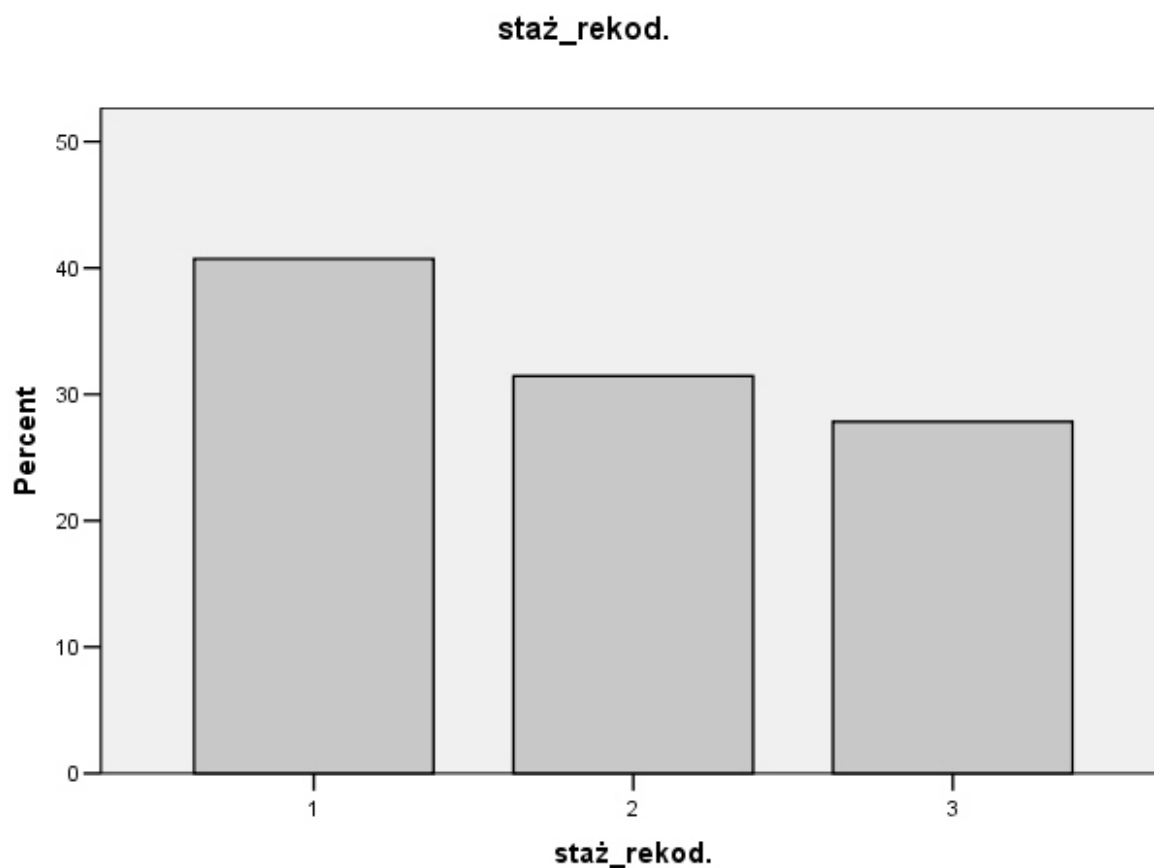
Proporce płci ulegały jednak wyraźnym zmianom w miarę przesuwania się w drabinie hierarchii: prawie co czwarty badany dyrektor był mężczyzną, podczas, gdy w grupie nauczycieli mężczyzną był co siódmy respondent, w grupie pedagogów szkolnych zaś – co dwudziesty drugi (tab. 3.1):

Tab. 3.1. Płeć respondentów

Płeć Stanowisko respondenta	Mężczyzna	Kobieta	Razem
Dyrektorzy szkół	42	152	194
Nauczyciele	17	115	132
Pedagodzy szkolni	2	45	47
Razem	61	312	373

Na rysunkach 3.1, 3.2 i 3.3 przedstawiono staż pracy osób badanych:

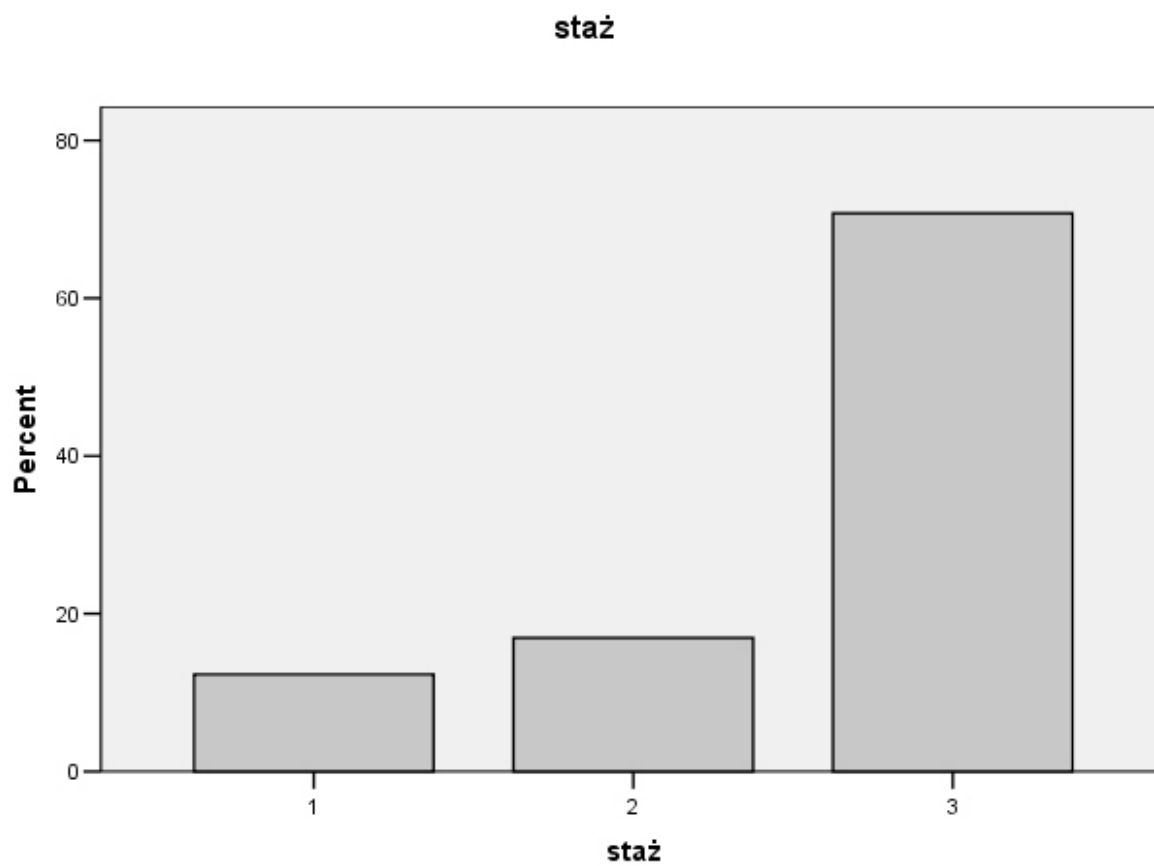
Rys. 3.1. Staż pracy badanych dyrektorów



Legenda:

- 1 – krótki staż pracy (do 5 lat)
- 2 – średni staż pracy (6 do 10 lat)
- 3 – długi staż pracy (powyżej 10 lat)

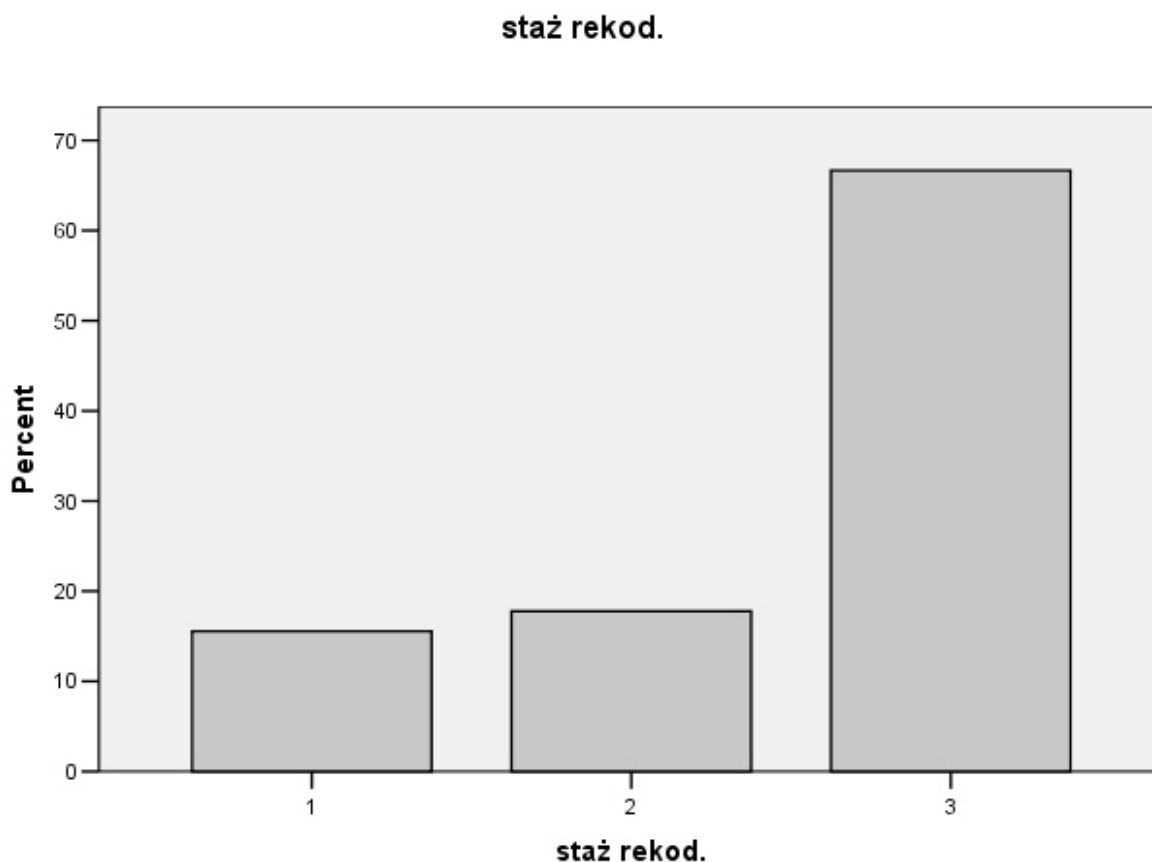
Rys. 3.2. Staż pracy badanych nauczycieli



Legenda:

- 1 – krótki staż pracy (do 5 lat)
- 2 – średni staż pracy (6 do 10 lat)
- 3 – długi staż pracy (powyżej 10 lat)

Rys. 3.3. Staż pracy badanych pedagogów szkolnych



Legenda:

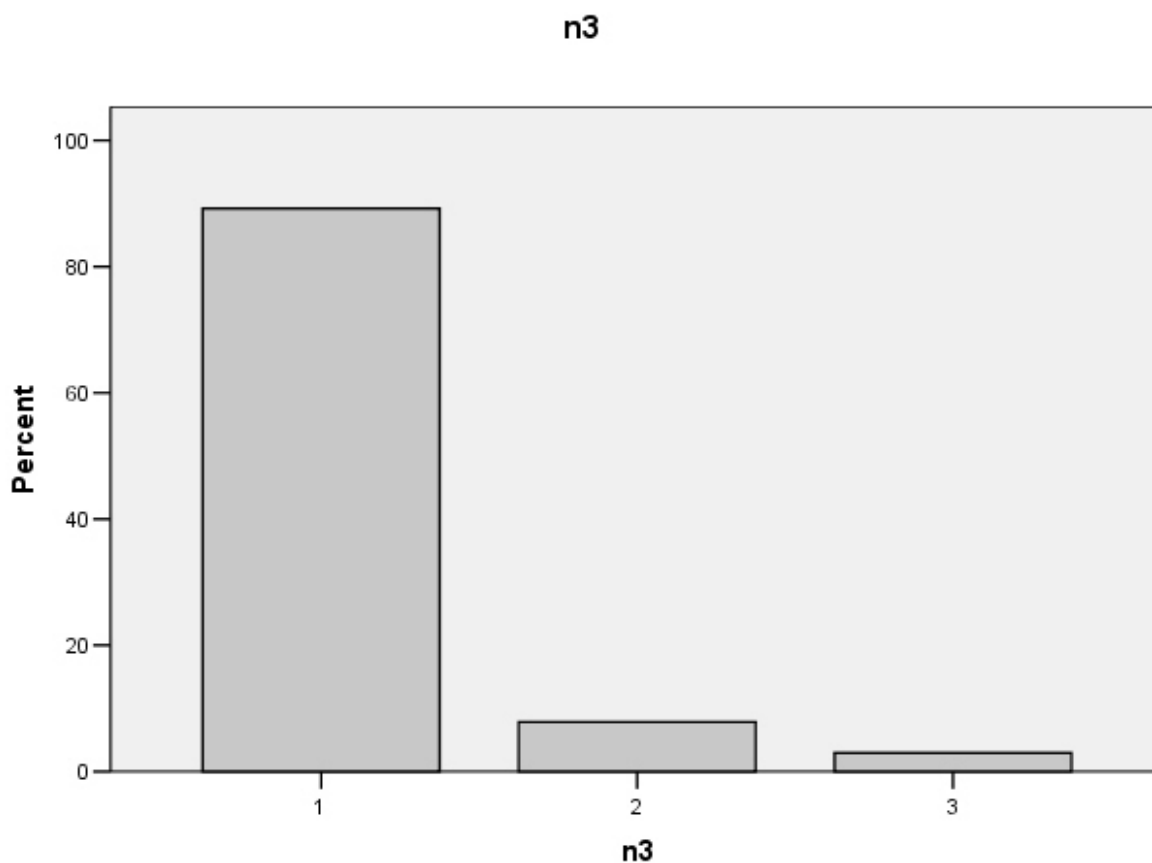
- 1 – krótki staż pracy (do 5 lat)
- 2 – średni staż pracy (6 do 10 lat)
- 3 – długi staż pracy (powyżej 10 lat)

Porównanie stażu pracy we wszystkich badanych grupach wskazuje, że długoletni staż pracy był dominujący dla grupy nauczycieli. Większe zróżnicowanie długości stażu pracy występowało w grupie pedagogów szkolnych – wprawdzie wciąż dominował staż długi, jednakże grupy osób o stażu krótkim i średnim były prawie równe. W obrębie grupy dyrektorów występował natomiast trend odwrócony: większość stanowiły osoby o stażu krótkim przy niewielkiej przewadze respondentów o stażu średnim nad badanymi o stażu długim.

4. Charakterystyka kulturowego zróżnicowania uczniów badanych placówek

W szkołach objętych badaniami ogółem pobierało naukę 234 uczniów-obcokrajowców, w tym 109 dziewcząt i 125 chłopców. Wielkość grup tworzonych przez owych uczniów w poszczególnych placówkach przedstawiała się następująco (rys. 4.1):

Rys. 4.1. Liczba uczniów-obcokrajowców w badanych szkołach (zmienna n3):



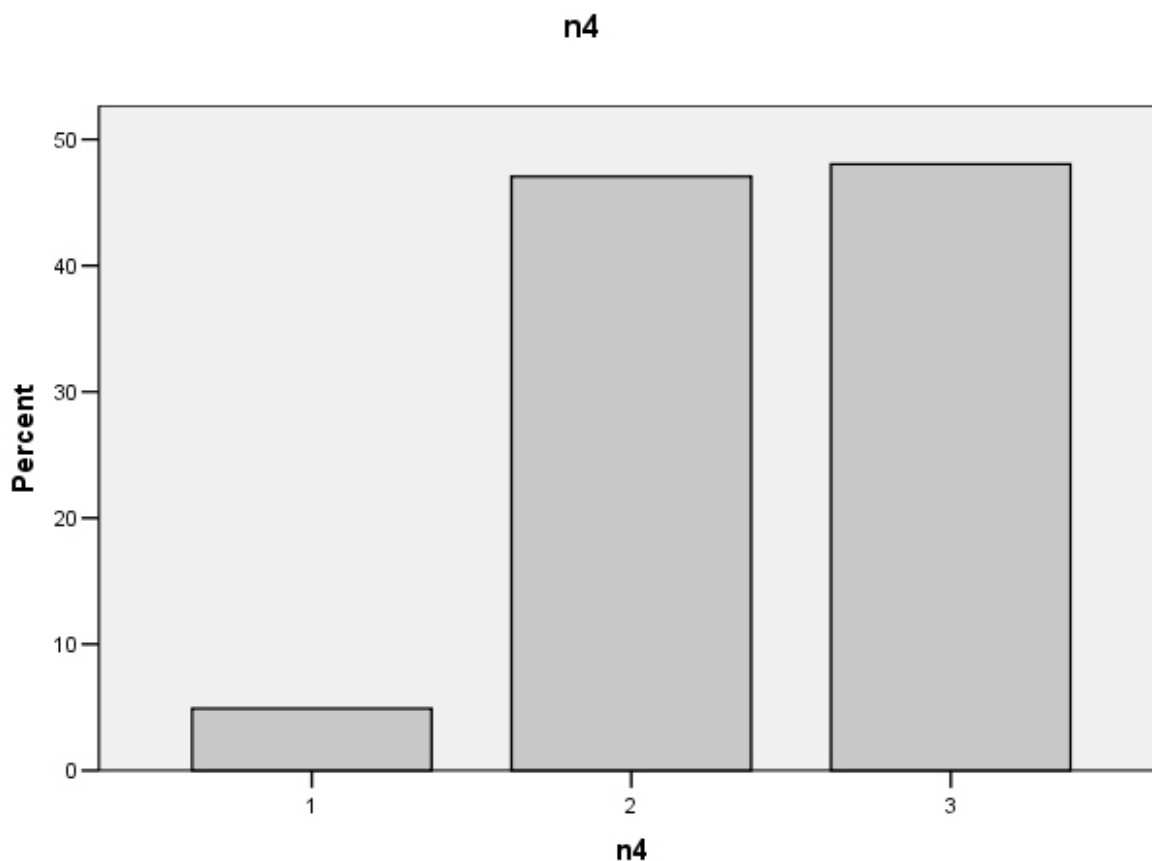
Legenda:

- 1 – pojedynczy uczniowie (do 5 osób)
- 2 – małe i średnie grupy (5 – 15 osób)
- 3 – duże grupy (powyżej 15 osób)

W większości placówek byli to pojedynczy uczniowie lub niewielkie grupy (do 5 osób). W dwóch placówkach zgłoszono średniej wielkości grupy liczące 12–15 uczniów. W dwóch szkołach grupy przekraczały 20 uczniów, w jednej zaś grupa uczniów obcokrajowców (dzieci uchodźców czeczeńskich i gruzińskich) była bardziej liczna i obejmowała 42 osoby.

Proporcje płci uczniów obcokrajowców w poszczególnych placówkach przedstawiały się niezbyt harmonijnie (rys. 4.2):

Rys. 4.2. Proporcje płci uczniów w badanych placówkach (zmienna n4)

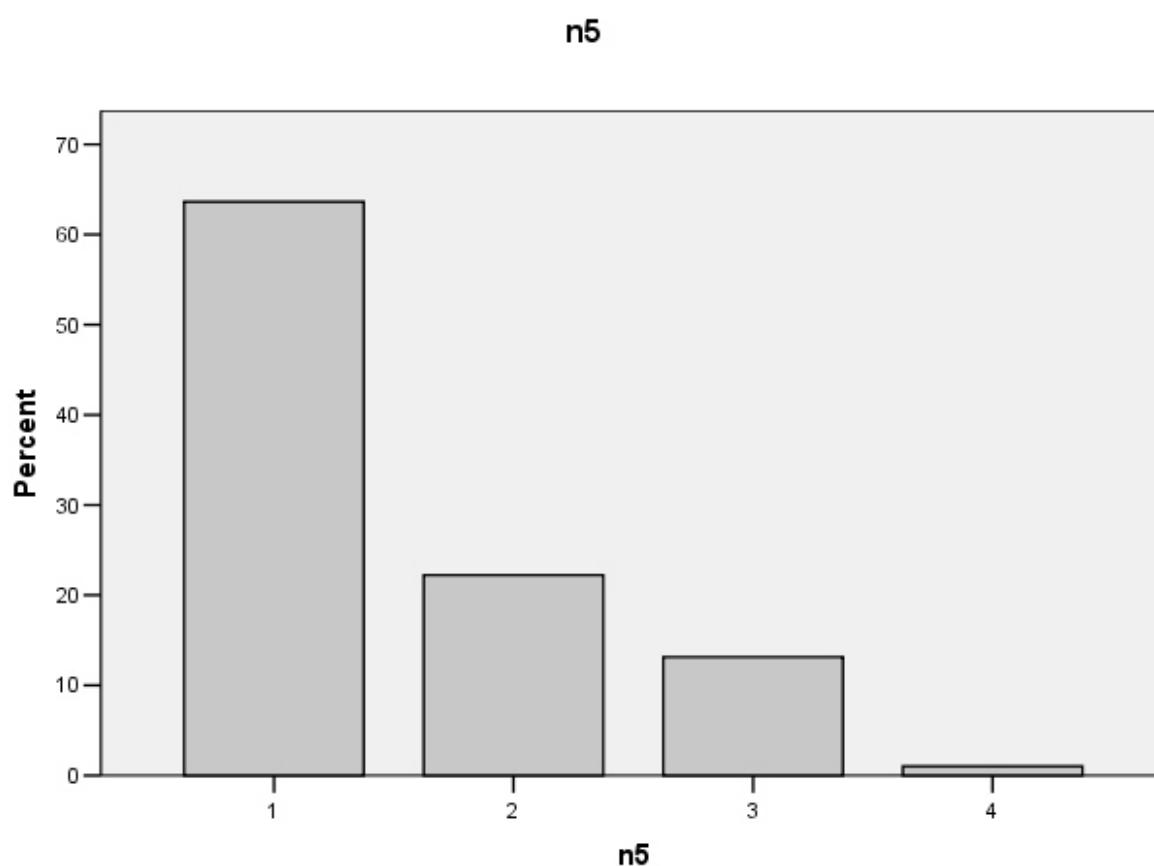


Legenda:

- 1 – Równe proporcje
- 2 – Dominują dziewczęta
- 3 – Dominują chłopcy

Jedynie w nielicznych objętych badaniami placówkach proporcje składu grupy uczniów cudzoziemskich były wyrównane pod względem cechy płci. W większości placówek pojawiała się wyraźna dominacja dziewcząt lub chłopców. Liczba placówek, w których dominowały dziewczęta, była równa liczbie placówek zdominowanych przez chłopców. Przeciętny wiek uczniów-obcokrajowców przedstawiał się przy tym następująco (rys. 4.3):

Rys. 4.3. Wiek uczniów-obcokrajowców (zmienna n5)



Legenda:

- 1 – do 12 lat
- 2 – od 13 do 14 lat
- 3 – od 15 do 16 lat
- 4 – powyżej 16 lat

W analizowanych placówkach dominowała grupa uczniów najmłodszych, na poziomie szkoły podstawowej. Znacznie mniej liczne były grupy wiekowe 13–15 oraz 15–16 lat. Starsze kategorie wiekowe były natomiast reprezentowane przez pojedyncze osoby.

Zebrane dane dowodzą bardzo dużego zróżnicowania kulturowego uczniów. Z wyjątkiem Australii, Nowej Zelandii i Ameryki Południowej uczniowie reprezentowali wszystkie kontynenty i kręgi cywilizacyjne. Europę Zachodnią reprezentowali uczniowie z Belgii, Danii, Francji, Hiszpanii, Niemiec, Portugalii, Szwecji, Wielkiej Brytanii i Włoch. Europę Południową – uczniowie z Albanii, Bułgarii, Bośni i Hercegowiny, Grecji, Mołdawii, Rumunii i Słowenii. Postkomunistyczne kraje Europy Centralnej i Wschodniej – dzieci i młodzież z Białorusi, Czech, Litwy, Łotwy, Rosji i Ukrainy. Zakaukazie – uczniowie z Armenii, Azerbejdżanu, Czeczenii, Dagestanu, Gruzji i Inguszetii. Azję Mniejszą i Bliski Wschód – uczniowie z Iraku, Iranu, Jemenu, Libanu, Syrii, Turcji i Zjednoczonych Emiratów Arabskich. Azję Centralną – uczniowie z Kazachstanu, Kirgistanu i Mongolii. Azję Wschodnią i Południową – przybysze z Chin, Indii, Japonii, Korei, Pakistanu, Singapuru, Sri Lanki, Tajlandii i Wietnamu. Wśród krajów Afryki reprezentowane były Angola, Ghana, Kongo, Libia, Madagaskar, Nigeria, Somalia i Sudan. Amerykę Północną reprezentowali uczniowie z USA i Meksyku. Najliczniejsze grupy stanowili przy tym Czeccy, Ormianie i Wietnamczycy.

Większość uczniów miała status dzieci imigranckich. Do kategorii dzieci uchodźczych zaliczali się przede wszystkim uczniowie z Czeczenii oraz pojedyncze dzieci z Gruzji, Iraku, Sri Lanki, Konga, Nigerii, Somalii i Sudanu. W siedmiu przypadkach (chłopcy czeczeńscy) uczniom przysługiwał status dziecka-uchodźcy.

Większość uczniów-obcokrajowców kształciła się w szkołach podstawowych. Jednakże wraz z przesuwaniem się kategorii wiekowych liczba objętych stypendium dzieci malała. Zmieniała się także struktura etniczna zbiorowości. O ile uczniowie szkół

podstawowych reprezentowali znaczną różnorodność krajów i kręgów kulturowych, o tyle na poziomie gimnazjum brakło już dzieci pochodzenia afrykańskiego. Uczniowie szkół gimnazjalnych pochodzili przede wszystkim z Czeczenii, Gruzji, Ukrainy i Wietnamu. Na poziomie szkół średnich – osiągalnym jedynie dla nielicznych uczniów cudzoziemskich – dominowała młodzież z Gruzji i Białorusi. Najliczniej reprezentowane grupy poziomu podstawowego – Czeceńcy, Ormianie i Wietnamczycy – wprowadziły natomiast na poziom szkół średnich jedynie pojedynczych uczniów, przede wszystkim dziewczęta.

5. Problemy kształcenia uczniów-obcokrajowców w perspektywie dyrektora szkoły

Dyrektorzy placówek szkolnych byli grupą najliczniej reprezentowaną (194 osoby), najmłodszą zarówno wiekiem, jak i stażem pracy; w tej grupie występowała także proporcjonalnie największa reprezentacja mężczyzn.

Respondenci z tej grupy wykazywali ogólnie bardzo pozytywny stosunek do obecności uczniów obcokrajowców na terenie podległych im placówek, co znajdowało wyraz w sposobie definiowania tejże obecności (tab. 5.1.):

Tab. 5.1. Definicja obecności ucznia-obcokrajowca na terenie szkoły – grupa dyrektorów (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Sposób zdefiniowania obecności ucznia cudzoziemca	Akceptacja	Stanowisko ambiwalentne	Brak akceptacji	RAZEM
Zadanie	142	26	20	188
Wyzwanie	111	36	40	187
Szansa	59	47	79	185
Problem	26	49	112	189
Zagrożenie	12	10	172	184

Zdecydowana większość badanych menedżerów oświaty wykazywała podejście pragmatyczne, określając obecność uczniów przybywających spoza granic Polski przede wszystkim jako „wyzwanie”, które przekłada się na określone zadania szkoły. Stosunkowo rzadko akceptowano takie wymiary definicji, jak „problem” czy „zagrożenie”. Zastanawiające jest jednak to, że mniej niż 1/3 badanych dostrzegła w obecności uczniów reprezentujących inne kraje i kultury pojawiającą się przed szkołą „szansę”.

Operacjonalizując zadania wynikające z obecności uczniów-cudzoziemców, respondenci wskazywali na konieczność organizowania na terenie szkoły dodatkowych zajęć rozwijających wśród uczniów znajomość języka polskiego (23 wskazania), zapoznanie się przez kadrę z kulturową specyfiką dzieci (15 wskazań), wypracowanie rozwiązań umożliwiających wyrównanie różnic programowych spowodowanych przez odmienne funkcjonowanie oraz program szkół poza granicami Polski (10 wskazań), organizację adekwatnych wobec potrzeb i specyfiki dziecka form opieki i pomocy na terenie szkoły (7 wskazań), wdrożenie zajęć promujących tolerancję wobec różnicowań kulturowych i religijnych (5 wskazań), podjęcie działań zapobiegających ewentualnemu narastaniu w relacjach między dziećmi agresji (4 wskazania) oraz opracowanie i wdrożenie programów integracyjnych (1 wskazanie).

Na szczególną uwagę zasługuje propozycja powołania Rad Rodzicielskich złożonych z rodziców dzieci cudzoziemskich i wypracowanie formuły współpracy Rad ze szkołami (3 wskazania). Niestety, autorzy nie sprecyzowali, czy chodziłoby tu o Rady działające poza terenem określonej szkoły i skupiające rodziców dzieci uczęszczających do różnych placówek, czy też mieli na myśli Rady składające się z rodziców dzieci uczęszczających do tej samej szkoły. Nie określono także, w jakiej relacji pozostawałyby owe Rady wobec szkolnych Komitetów Rodzicielskich i dlaczego postulowano tworzenie Rad odrębnych wobec rzeczonych Komitetów.

Precyzując ujęcie obecności uczniów obcokrajowców jako swoistego problemu, respondenci wskazywali na takie atrybuty sytuacji problemowej, jak trudności nawiązywania kontaktu i komunikacji między uczniami, rodzicami i nauczycielami (12 wskazań), trudności towarzyszące organizacji pomocy dla uczniów (7 wskazań), trudności z egzekwowaniem realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci (6 wskazań), trudności związane z dostosowywaniem szkoły do specyfiki psychicznej i religijnej uczniów (4 wskazania) oraz trudności ze zrozumieniem zachowań uczniów (3 wskazania).

Dopełnieniem tego opisu było sprecyzowanie pozytywnych i negatywnych aspektów obecności interesującej nas grupy uczniów w placówce oświatowej. Zapytani respondenci odwoływali się do różnych wymiarów opisywanego zjawiska,. Wśród stron spostrzeganych jako pozytywne dominowały walory o charakterze poznawczym (152 wskazania) i wychowawczym (145 wskazań). Najczęściej podkreślano stymulujący wpływ obecności uczniów z innych krajów na rozwój wiedzy uczniów polskich o innych kulturach i religiach (137 wskazań) oraz znaczenie kontaktu kulturowego dla kształtowania się postaw otwartości, szacunku dla innych i tolerancji (140 wskazania). Trzecia, bardzo nieliczna (jedynie 4 wskazania) kategoria wskazywanych korzyści obejmowała pozytywki o charakterze organizacyjno-ekonomicznym, np. polepszenie sytuacji ekonomicznej nauczycieli, możliwość zlikwidowania klas łączonych oraz zmniejszenie groźby zamknięcia szkoły.

Znaczna część badanych dyrektorów (78 osób, czyli 1/3 respondentów) nie dostrzegła żadnych negatywnych aspektów przyjmowania do swoich placówek uczniów-obcokrajowców. Pozostali wskazywali przede wszystkim na niekorzystne oddziaływanie obecności tych uczniów na relacje społeczne na terenie szkoły (92 wskazania), problemy kontaktu z cudzoziemskimi uczniami i ich rodzicami (32 wskazania), niekorzystny wpływ obecności uczniów-obcokrajowców na pracę dydaktyczną szkoły (15 wskazań), problemy behawioralne uczniów cudzoziemskich (12 wskazań) oraz utrudnienia o charakterze organizacyjno-prawnym (6 wskazań).

W grupie problemów społecznych pojawiających się na terenie szkoły najczęściej wymieniano konflikty powodowane różnicami kulturowymi (37 wskazań), ksenofobiczne, nietolerancyjne zachowania pojawiające się wśród polskich uczniów i ich rodziców (36 wskazań), społeczne wyizolowanie uczniów-obcokrajowców na terenie szkoły (12 wskazań) oraz tworzenie się zamkniętych kręgów uczniów o odmiennych kulturach i językach (8 wskazań). Problemy kontaktu wiązały się przede wszystkim z trudnościami o charakterze językowym, które wynikają z braku lub ze słabej znajomości języka polskiego przez uczniów-obcokrajowców (30 wskazań). Niektórzy badani wskazywali jednak również problemy kontaktu z rodzicami uczniów (2 wskazania).

Zdaniem badanych negatywny wpływ obecności uczniów obcokrajowców na pracę dydaktyczną placówki wiązał się przede wszystkim z doświadczanymi przez tę grupę dzieci problemami w nauce (12 wskazań). Jego manifestacją były trudności w prowadzeniu lekcji i w konsekwencji obniżenie poziomu nauczania. Wspomniane trudności w dużej mierze łączono z behawioralnymi problemami cudzoziemskich uczniów. Wyodrębniona kategoria obejmowała przede wszystkim agresywne lub niewłaściwe zachowania omawianej grupy uczniów (9 wskazań). Artykułowano jednak również problemy frekwencji szkolnej i akulturacji (3 wskazania). W ostatniej spośród wyodrębnionych kategorii (negatywne aspekty o charakterze prawnym i organizacyjnym) najczęściej wskazywano na utrudnienia wynikające z tymczasowości pobytu rodzin cudzoziemskich w Polsce (5 wskazań).

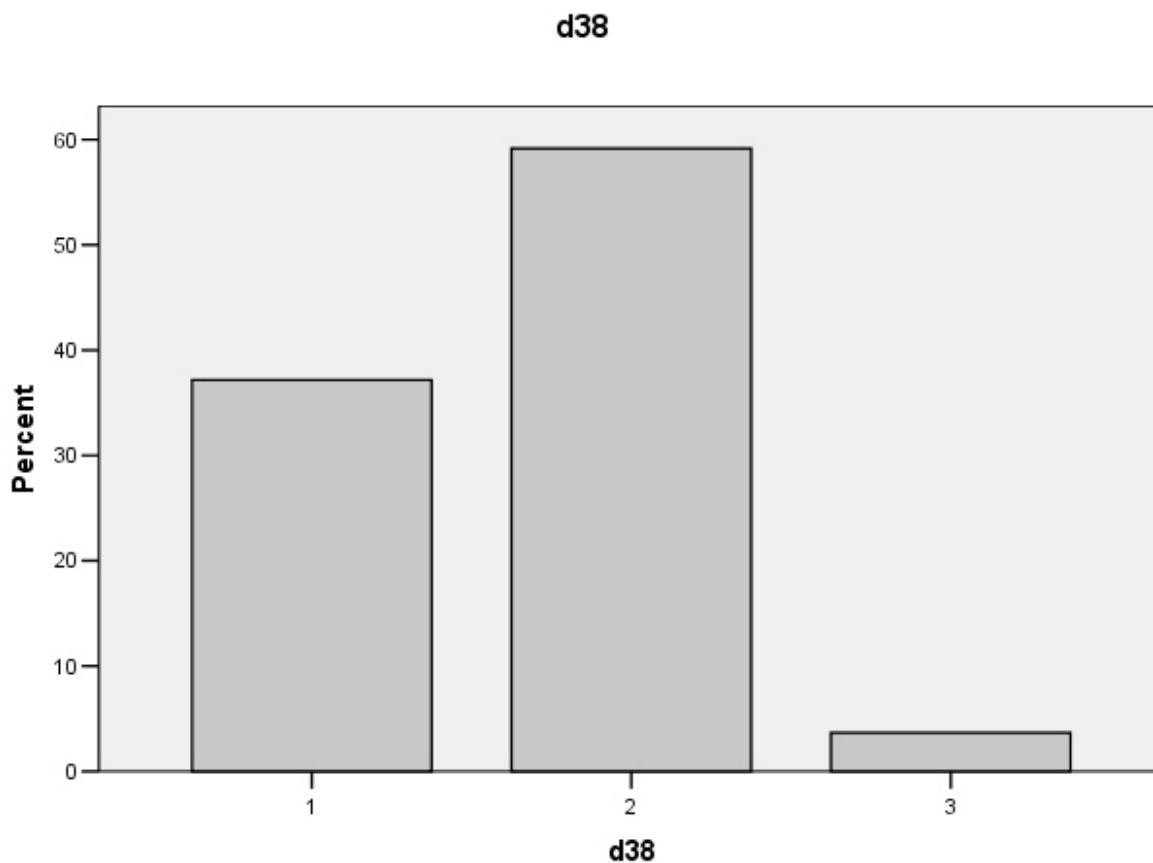
Świadomość zróżnicowanej natury problemów towarzyszących kształceniu dzieci-obcokrajowców w polskich szkołach niekoniecznie przekładała się na świadomość potrzeb samych dzieci. Prawie połowa badanych dyrektorów (80 osób) nie dostrzegła istnienia jakiegokolwiek specyfiki wynikającej z odmierności pochodzenia powierzonych im placówce uczniów cudzoziemskich. Pozostali badani (114 osób) świadomość tę rozwinęli w stopniu dosyć ogólnym. Wskazywane przez respondentów potrzeby można podzielić na trzy kategorie: potrzeby wiążące się z procesami akulturacji (93 wskazania), potrzeby wiążące się

z dostosowaniem pracy szkoły do specyfiki ucznia (23 wskazania) oraz potrzeby związane z pozyskiwaniem dodatkowej pomocy (22 wskazania).

Za potrzeby wiążące się z procesami akulturacyjnymi uznawano przede wszystkim naukę języka polskiego (84 wskazania) oraz kultury polskiej (9 wskazań). Potrzeby związane z dostosowywaniem pracy szkoły obejmowały poszanowanie specyfiki religijnej i kulturowej ucznia (10 wskazań), indywidualizację nauczania i oceny (9 wskazań), zaangażowanie osoby, która mogłaby służyć jako „łącznik” między środowiskiem ucznia a szkołą (2), oraz dostosowanie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego do kulturowego zróżnicowania uczniów (2 wskazania). Badani dyrektorzy akcentowali także potrzeby związane z uzyskiwaniem przez uczniów pomocy psychologicznej (9 wskazań), materialnej (6 wskazań), pedagogicznej wiążącej się z odrabianiem lekcji (5 wskazań) oraz prawnej i językowej (2 wskazania).

Duże znaczenie przywiązywane przez badanych dyrektorów do współpracy z psychologami nie w każdej placówce przekładało się na realne możliwości zorganizowania tego rodzaju zespołów. Jedynie niecałe 40% objętych badaniami szkół zatrudniało psychologów na pełnym etacie. Pozostałe (około 55%) umożliwiało uczniom kontakt z psychologiem jedynie przez kilka godzin w tygodniu, ponieważ zatrudniały owego specjalistę jedynie na pół etatu. Około 5% szkół kształcących dzieci-obcokrajowców w ogóle nie zatrudniało psychologa (rys. 5.1).

Rys. 5.1. Obecność psychologa w placówkach objętych badaniami (zmienna d38)

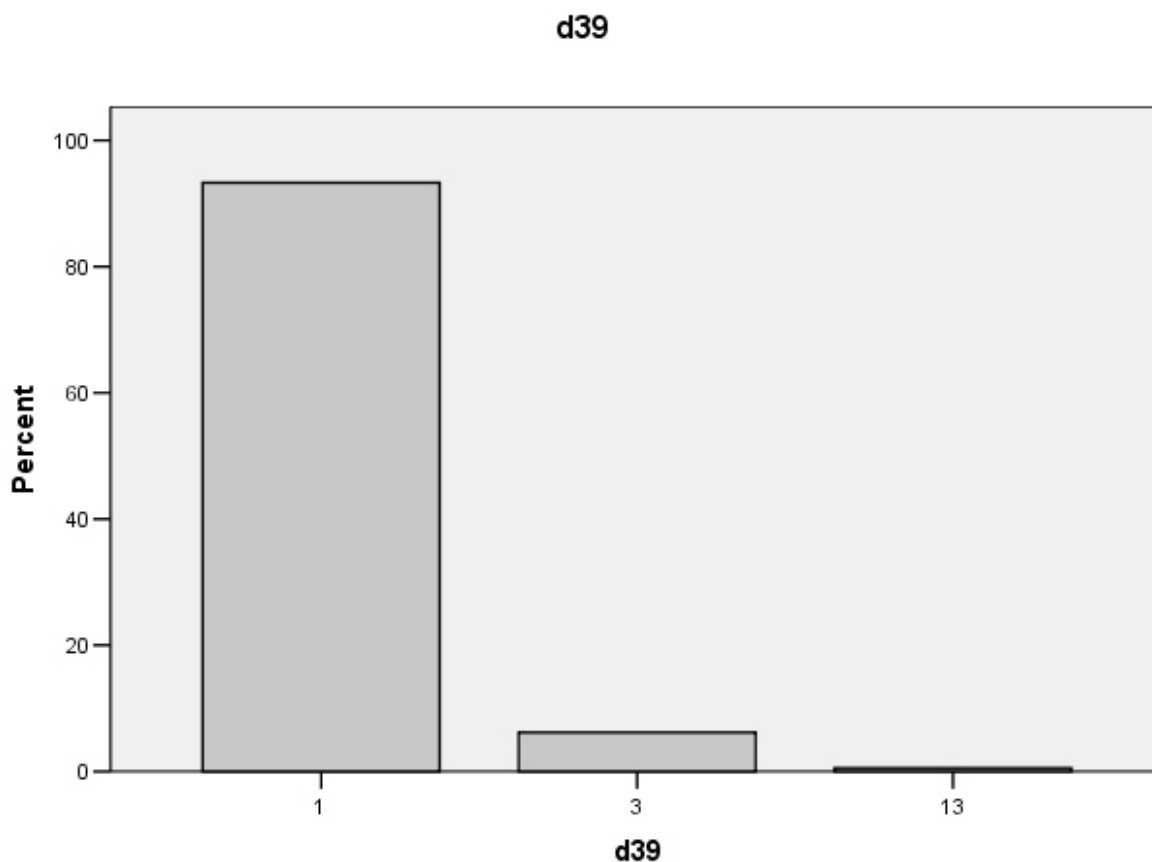


Legenda:

- 1 – Psycholog zatrudniony na pełny etat
- 2 – Psycholog zatrudniony na pół etatu
- 3 – Brak psychologa

Znacznie lepiej kształtowała się współpraca badanych placówek z ośrodkami pracy socjalnej. Około 90% badanych dyrektorów deklarowało bliską, w pełni rozwiniętą współpracę z tego rodzaju ośrodkami. Niecałe 8% – współpracę w wymiarze ograniczonym. Niecałe 2% wskazywało natomiast na brak takowej współpracy (rys. 5.2).

Rys. 5.2. Współpraca szkoły z ośrodkiem pracy socjalnej (zmienna d39)

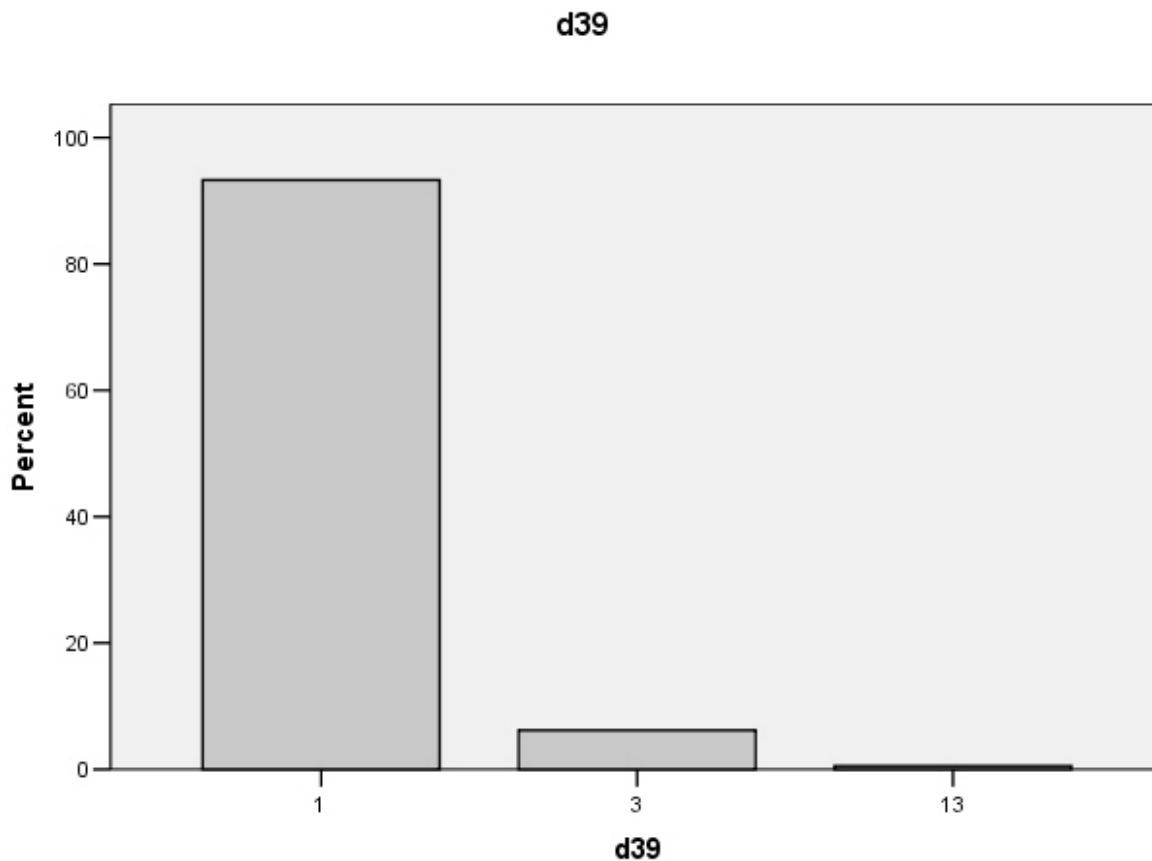


Legenda:

- 1 – Współpraca w pełnym wymiarze
- 2 – Współpraca w ograniczonym wymiarze
- 3 – Brak współpracy

Równie korzystnie przedstawiały się opinie dotyczące dostępu kierowanych przez respondentów placówek do poradni psychologiczno-pedagogicznych. Ponad 95% badanych dyrektorów deklarowało łatwy dostęp do usług poradni, około 4% – dostęp ograniczony, mniej zaś niż 1% – brak dostępu (rys. 5.3).

Rys. 5.3. Ocena dostępu placówki do usług poradni psychologiczno-pedagogicznych (zmienna d39)



Legenda:

- 1 – Brak problemów z dostępem
- 2 – Dostęp utrudniony
- 3 – Brak dostępu

Mniej optymistycznie kształtowały się oceny dostępu do innych form pomocy i wsparcia pracy szkoły. Prawie połowa respondentów (96 badanych) stwierdzała brak takiego wsparcia. Pozostali badani (98) wskazywali na ośrodki pomocy społecznej (47 wskazań), urzędy i organa samorządu lokalnego (46 wskazań), agencje pozarządowe (21 wskazań), rządowe i ponadnarodowe agencje zajmujące się uchodźcami i imigrantami

(17 wskazań), inne instytucje podległe Ministerstwu Edukacji Narodowej (7 wskazań) oraz instytucje konsularne i wyznaniowe (5 wskazań).

W kategorii urzędów i organów samorządowych najczęściej wymieniano Urząd Miasta st. Warszawy (28 wskazań) oraz urzędy gminne i dzielnicowe (12 wskazań). Pojedyncze placówki angażowały do współpracy także inne instytucje, jak Mazowiecki Urząd Wojewódzki, kluby osiedlowe czy placówki policji.

Współpraca z ośrodkami pomocy społecznej obejmowała gminne i dzielnicowe Ośrodki Pomocy Społecznej (22 wskazania), Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie (16 wskazań), MOPS-y (7 wskazań) oraz Ośrodki Interwencji Kryzysowej (2 wskazania).

Katalog włączanych do współpracy agencji pozarządowych podkreślał przede wszystkim rolę Polskiej Akcji Humanitarnej (12 wskazań). Pozostałe agencje, zarówno fundacje, jak i stowarzyszenia, odgrywały mniejszą rolę i wymieniane były w pojedynczych przypadkach (w sumie 9 wskazań). Większą rolę odgrywały agencje rządowe i ponadnarodowe, spośród których najczęściej współpracowano z ośrodkami recepcyjnymi (10 wskazań) oraz urzędami zajmującymi się uchodźcami (7 wskazań).

W powyższym kontekście wydaje się, że skromnie prezentuje się współpraca z placówkami podległymi Ministerstwu Edukacji Narodowej. Badani wymienili tu jedynie dwie instytucje: Kuratorium Oświaty w Warszawie (5 wskazań) oraz Psychologiczne Poradnie Specjalistyczne (2 wskazania). Najmniej znaczącą rolę odgrywają instytucje konsularne (1 wskazanie) i religijne (4 wskazania). Instytucje o charakterze religijnym reprezentowały przy tym wyłącznie Kościół katolicki.

Nieco lepiej kształtowała się świadomość prawna badanych dyrektorów. Prawie co czwarty respondent (49 osób) deklarował wprawdzie brak znajomości rozporządzeń, uregulowań prawnych i programów dotyczących kształcenia uczniów obcokrajowców w polskich szkołach, jednakże pozostali czuli się dobrze poinformowani i przywoływali znajomość następujących aktów:

- Rozporządzenie MPiPS z dnia 9 III 2009 w sprawie udzielenia pomocy cudzoziemcom.
- Rozporządzenie MEN z dnia 14 XI 2007 w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.
- Rozporządzenie MEN z dnia 1 II 2007 w sprawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla uchodźców.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 12 X 2006 w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz uczestnictwa w badaniach naukowych i pracach rozwojowych.
- Rozporządzenie MEN z dnia 6 IV 2006 w sprawie nostryfikacji świadectw szkolnych i maturalnych uzyskanych za granicą.
- Rozporządzenie MPiPS z dnia 2 VI 2005 w sprawie sposobu i trybu postępowania w sprawach o świadczenia rodzinne.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 2 IX 2004 w sprawie organizacji kształcenia dzieci polskich czasowo przebywających za granicą.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 20 II 2004 w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednego typu szkoły do innej.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 15 X 2003 w sprawie egzaminów z języka polskiego jako języka obcego.
- Rozporządzenie MSWiA z dnia 5 VIII 2003 w sprawie wzoru formularza wniosku o udzielenie zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony oraz fotografii dołączonych do wniosku.

- Rozporządzenie MENiS z dnia 3 XII 2002 w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych.
- Rozporządzenie MEN z dnia 4 X 2001 w sprawie przyjmowania osób, które nie są obywatelami polskimi, do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli.
- Rozporządzenie MEN z dnia 8 IX 1993 w sprawie warunków i trybu przyjmowania do szkół i placówek publicznych osób, które nie są obywatelami polskimi, oraz zasad odpłatności tych osób za naukę i opiekę w szkołach i placówkach publicznych.
- Rozporządzenie MEN z dnia 14 IV 1992 w sprawie warunków i trybu organizowania nauki religii.
- Ustawa z dnia 19 III 2009 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw.
- Ustawa z dnia 14 VII 2006 o wjeździe na terytorium RP, pobycie oraz wyjeździe z tego terytorium obywateli państw członkowskich UE oraz członków ich rodzin.
- Ustawa z dnia 13 VI 2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP.
- Ustawa z dnia 7 IX 1991 o systemie oświaty.
- Ustawa o Karcie Polaka z dnia 29 III 2008.
- Ustawa z dnia 12 III 2004 o pomocy społecznej.
- Ustawa o cudzoziemcach z dnia 22 IV 2005.
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym.
- Ustawa z dnia 14 VI 1960, czyli Kodeks postępowania administracyjnego
- Ustawa z dnia 3 III 2005 o zmianie ustawy dotyczącej zmiany imion i nazwisk oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 IV 2009 w sprawie kształcenia dzieci imigrantów.
- Konstytucja RP.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, z dnia 28 VII 1951, przyjęta w Genewie.
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka, z dnia 4 XI 1950, uchwalona w Rzymie.
- Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 XI 1989.
- Zarządzenie nr 11 MENiS w sprawie powołania Zespołu do Spraw Rekrutacji i Kształcenia Cudzoziemców w Polsce.
- Prawo dzieci cudzoziemskich do nauki w świetle praw dziecka – Rzecznik Praw Dziecka
- Uchwała z dnia 4 IX 2003 Rady Miasta st. Warszawy w sprawie wysokości opłat dla niektórych osób nie będących obywatelami polskimi za korzystanie z nauki w szkole.

Najczęściej wymieniano następujące rozporządzenia:

- Rozporządzenie MEN z dnia 8 IX 1993 w sprawie warunków i trybu przyjmowania do szkół o placówek publicznych osób nie będących obywatelami polskimi oraz zasad odpłatności tych osób za naukę i opiekę w szkołach i placówkach publicznych (94 wskazania).
- Ustawa z dnia 7 IX 1991 o systemie oświaty (63 wskazania).
- Rozporządzenie MENiS z dnia 15 X 2003 w sprawie egzaminów z języka polskiego jako języka obcego (14 wskazań).
- Uchwała z dnia 4 IX 2003 Rady Miasta st. Warszawy w sprawie wysokości opłat dla niektórych osób nie będących obywatelami polskimi za korzystanie z nauki w szkole (13 wskazań).

Większość respondentów miała świadomość zadań i odpowiedzialności wiążącej się z kształceniem dzieci cudzoziemców i w związku z tym wysuwała pewne postulaty oraz

oczekiwania dotyczące wsparcia ze strony władz oświatowych. Prawie 1/6 badanych (37 osób) uważała wprawdzie, iż nie ma potrzeby podejmowania jakichkolwiek działań skoncentrowanych wyłącznie na tej grupie uczniów, jednakże pozostali badani takie potrzeby dostrzegali i postulowali pilne podjęcie działań wspomagających funkcjonowanie placówek oświatowych.

Postulaty bezpośrednio dotyczące doskonalenia pracy szkoły obejmowały stworzenie prawnych i ekonomicznych podstaw umożliwiających organizację dodatkowych zajęć dla uczniów cudzoziemskich (68 wskazań, w tym 66 wskazujących na zajęcia z języka polskiego i 2 – z języka macierzystego dziecka), udoskonalenie kryteriów naboru i ewaluacji uczniów-obcokrajowców (13 wskazań), zapewnienie szkołom łatwiejszego dostępu do specjalistów oraz zwiększenie środków finansowych przeznaczonych na pracę z uczniami obcokrajowcami (11 wskazań), opracowanie programów adaptacyjno-integracyjnych (10 wskazań) oraz dostosowanie programów i materiałów nauczania do potrzeb uczniów pochodzących spoza granic Polski (2 wskazania).

Postulaty o charakterze bardziej ogólnym obejmowały pomoc socjalną oraz zapoznavanie uczniów i ich rodziców z kulturą, prawem i organizacją życia w Polsce (17 wskazań). Pojawiały się także wskazania dotyczące ulepszenia procedur i obsługi prawnej (3 osoby) oraz wprowadzenia obowiązku uczenia się języka polskiego przez rodziców-migrantów (1 osoba).

Mimo wysuwanych postulatów badani dyrektorzy nie zawsze entuzjastycznie odnosili się do propozycji rozwijania programów służących pomocą ich placówkom (tab. 5.2):

Tab. 5.2. Ocena przydatności oferowanych form wsparcia – grupa dyrektorów (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Ocena				
Forma pomocy	Potrzebne	Niekonieczne	Zbędne	Razem
Programy doksztalcania nauczycieli	104	68	10	182
Programy doksztalcania pedagogów szkolnych	111	65	6	182
Opracowanie poradników i przewodników metodycznych	112	45	18	172
Powołanie instytucji doradcy	77	52	38	163
Rozwój form pracy z uczniami-cudzoziemcami w poradniach psychologiczno-pedagogicznych	121	39	9	169

Doskonalenie uregulowań prawnych dotyczących sytuacji uczniów-cudzoziemców	144	8	4	156
---	-----	---	---	-----

Za najbardziej przydatne uznawano doskonalenie uregulowań prawnych dotyczących sytuacji uczniów-obcokrajowców oraz ich pobytu w placówkach oświatowych (144 wskazania pozytywne wobec 12 wątpliwych w zasadność podejmowania tego rodzaju działań), jak również rozwijanie różnorodnych form pracy z tymi uczniami w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (121 wskazań pozytywnych przy 48 zdystansowanych). Wysokim (choć niższym w stosunku do rozwiązań sygnalizowanych powyżej) stopniem akceptacji obdarzano również takie rozwiązania, jak opracowanie poradników i przewodników metodycznych (112 wskazań pozytywnych przy 63 zdystansowanych) oraz doszkąlanie nauczycieli i pedagogów szkolnych (111 wskazań pozytywnych przy 71 zdystansowanych). Niezbyt przychylnie oceniono natomiast koncepcję wprowadzenia instytucji doradcy nauczycieli, który byłby osobą wyspecjalizowaną w pracy z uczniami odmiennymi kulturowo (90 wskazań wątpliwych co do zasadności wprowadzania tej formy pomocy wobec 77 wskazań pozytywnych).

Podejmując refleksję nad formami wsparcia szkoły kształcącej dzieci-cudzoziemców, ankietowani dyrektorzy przedstawiali także własne propozycje, które na ogół nie wykraczały poza szablony kursów języka polskiego, szkoleń dla rodziców i pomocy przy załatwianiu formalności w urzędach. Warto zwrócić uwagę na propozycje poszerzające owe standardy i obejmujące powołanie instytucji koordynatora do spraw pracy z rodzinami uchodźczymi, organizowanie lekcji języków obcych dla kadry pedagogicznej szkół, uwzględnianie kompetencji językowych uczniów przy opracowywaniu testów szkolnych, jak

również opracowanie i przekazanie szkołom zestawu materiałów metodycznych pomocnych w pracy z uczniami przybywającymi z innych krajów.

Mimo dostrzegania problemów towarzyszących obecności uczniów obcokrajowców oraz niezbyt korzystnych opinii dotyczących organizacji systemu wsparcia dla szkół, badani dyrektorzy wysoko oceniali przygotowanie swoich placówek do pracy z uczniami - cudzoziemcami w wyodrębnionych wymiarach (tab. 5.3.):

Tab. 5.3. Ocena przygotowania kierowanej przez respondenta placówki do pracy z uczniami-obcokrajowcami – grupa dyrektorów (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Ocena				
Zakres przygotowania	Dobra i bardzo dobra	Dostateczna	Niedostateczna	Razem
Znajomość prawnych uregulowań	126	38	26	190
Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem	128	35	29	192
Adekwatność organizacji pracy szkoły wobec potrzeb uczniów-obcokrajowców	152	26	14	192
Adekwatność metod nauczania	133	37	22	192

Adekwatność form ewaluacji ucznia	122	33	34	189
Dostęp szkoły do tłumaczy	28	21	142	191
Dostęp szkoły do psychologów i doradców kulturowych	59	25	105	189
Dostęp szkoły do materiałów szkoleniowych	68	37	84	189
Współpraca z innymi instytucjami zajmującymi się imigrantami i uchodźcami	42	36	111	189
Ogólna ocena przygotowania szkoły	108	58	23	189

Najwyżej szacowano stopień adekwatności organizacji pracy placówek wobec potrzeb uczniów obcokrajowców, adekwatność przygotowania nauczycieli oraz metod nauczania i ewaluacji uczniów odmiennych kulturowo, jak również znajomość odpowiednich uregulowań prawnych. Znacznie niżej oceniano dostęp szkoły do materiałów szkoleniowych oraz psychologów i doradców kulturowych. Bilans negatywny był cechą szacunków dostępu do tłumaczy.

Badani dosyć korzystnie oceniali także podejmowane na terenie podległych im placówek działania na rzecz integracji uczniów cudzoziemskich. Jedynie pięciu dyrektorów

wskazało, iż w szkołach, którymi zarządzają, programy tego rodzaju nie są realizowane. W pozostałych placówkach wdrażano programy o zróżnicowanym celu i charakterze, jednakże tylko część nich można uznać za programy integracyjne sensu stricto.

Do najbardziej popularnych programów o charakterze integracyjnym zaliczały się:

- program integracyjny z funduszy POKL (60 wskazań);
- program integracji „Dwie kultury w jednej szkole” (20 wskazań);
- „Integracja Międzykulturowa” (8 wskazań);
- zajęcia i wyjazdy integracyjne (7 wskazań);
- zajęcia integracyjne w klasach (1 wskazanie);
- autorski program „cudzoziemcy w szkole” (1 wskazanie).

Oprócz klasycznych zajęć integracyjnych, respondenci wymieniali także zajęcia rozwijające ogólną wiedzę o kulturach i kulturowym zróżnicowaniu świata oraz promujące postawy tolerancji i otwartości wobec tego zróżnicowania:

- program wychowawczy „Kształtowanie tolerancji kulturowej i religijnej” (101 wskazań);
- program „Bajki z krajów uchodźców” (13 wskazań);
- program „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście” (1 wskazanie);
- „Edukacja wielokulturowa” – zajęcia organizowane przez Stowarzyszenie Praktyków Kultury (1 wskazanie);
- szkolenie dla nauczycieli dotyczące dzieci cudzoziemców i islamu organizowane przez stowarzyszenie VOX HUMANA (1 wskazanie);
- program „Wielokulturowość” realizowany w placówkach oświatowych Dzielnicy Ursynów (1 wskazanie);

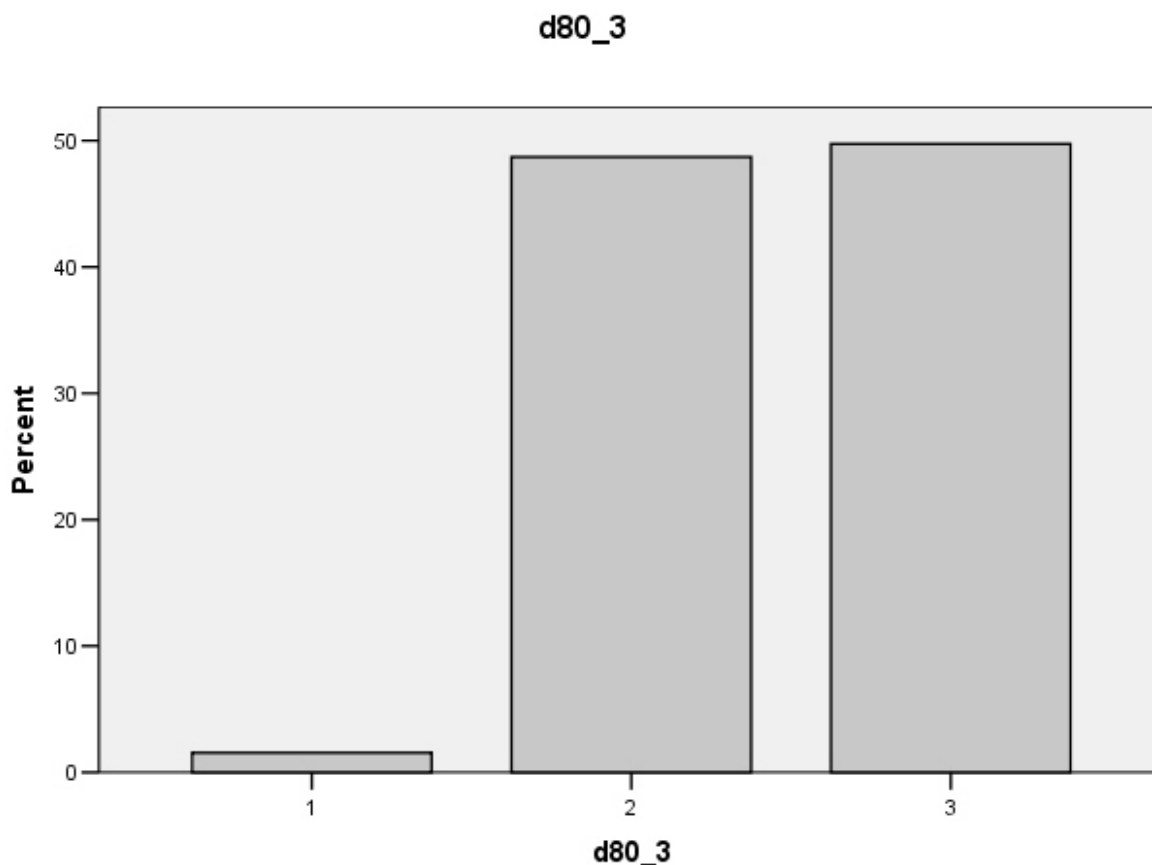
- Dni Kultury (1 wskazanie);
- wymiany zagraniczne (1 wskazanie);
- udział w projekcie: "Edukacja o getcie warszawskim" (1 wskazanie).

Badani wymieniali również programy adresowane do uczniów obcokrajowców celem poprawy ich umiejętności radzenia sobie z problemami związanymi z pobytem w polskiej szkole:

- dodatkowe lekcje nauki języka polskiego dla cudzoziemców (1 wskazanie);
- doradztwo zawodowe, (1 wskazanie);
- zajęcia motywujące do nauki, (1 wskazanie).

Wysokiej ocenie zarządzanych placówek oraz realizowanych na ich terenie programów nie towarzyszyły również wysokie szacunki przygotowania respondentów do zarządzania placówkami kształcącymi dzieci uchodźców i imigrantów (rys. 5.4):

Rys. 5.4. Ocena własnego przygotowania do kierowania placówką, w której kształcą się dzieci obcokrajowców (zmienna d80_3)



Legenda:

- 1 – Czuję się przygotowany/a
- 2 – Czuję się niezbyt przygotowany/a
- 3 – Czuję się w ogóle nieprzygotowany/a

Zebrane wypowiedzi sugerują, że badani dyrektorzy w większości nie czują się właściwie przygotowani do zarządzania placówkami kształcącymi uczniów o statusie uchodźczym lub imigranckim. Jedynie około 5% respondentów uważa, że ich kompetencje są wystarczające. Około 50% badanych czuje, że są całkowicie nieprzygotowani.

Ocena ta jest zaskakująca, jeśli zestawimy ją z informacjami dotyczącymi kursów i szkoleń, w których uczestniczyli badani. Wymienione przez nich szkolenia obejmują:

- szkolenie dla nauczycieli dzieci-uchodźców organizowane przez PAH (8 wskazań);
- szkolenie organizowane przez Kuratorium Oświaty w Warszawie na temat dzieci cudzoziemców i uchodźców w szkole (5 wskazań);

oraz po 1 wskazaniu przypadającym na:

- warsztaty poświęcone pracy z klasą wielokulturową, kompetencjom międzykulturowym, mediacjom i negocjacji, rozwiązywaniu konfliktów;
- szkolenie dla dyrektorów „My, Wy, Oni. Uchodźcy w szkole”;
- „Edukacja dla integracji – Partnerstwo na rzecz uchodźców. Integracja społeczna cudzoziemców”, szkolenie organizowane przez Uniwersytet Jagielloński, Ośrodek Praw Człowieka;
- szkolenie prowadzone przez Delegaturę Siedlecką odnośnie do obowiązku szkolnego i obowiązku nauki przez cudzoziemców;
- kurs podnoszący stanu wiedzy i umiejętności w zakresie reformy edukacji organizowany przez Centrum Szkolenia Kadr Oświatowych;
- nowe kierunki w zarządzaniu szkołą, szkolenie ODN;
- szkolny program profilaktyki, ODN;
- EKO_TUR BIS – program rozwoju szkoły;
- panel „Edukacja obcokrajowców w Warszawie”;
- konferencje organizowane przez KO OSKKO;
- udział w projekcie „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście”;

- szkolenia prowadzone przez Kuratorium Oświaty i Wydział Oświaty;
- szkolenie „Uczeń obcojęzyczny w Polskiej szkole”;
- szkolenie dla nauczycieli organizowane przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej;
- szkolenie przygotowujące dyrektora placówki pod kątem organizacji nauki uczniów-uchodźców prowadzony przez Kuratorium Mazowieckie w Warszawie;
- dziesięcioletni staż pracy na misjach w Afryce;
- szkolenie na temat kultury czeczeńskiej i islamu organizowane przez VOX HUMANA;
- „Kształcenie dzieci i młodzieży cudzoziemców. Realizacja obowiązku szkolnego i obowiązku nauki”;
- „Kształcenie dzieci cudzoziemców”;
- „Zwyczaje i kultura islamu”;
- konferencja Stowarzyszenia Interwencji Prawnej: „Uchodźcy w Polsce: kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji”;
- spotkania w Ośrodku dla Uchodźców;
- szkolenie „Wielokulturowa szkoła”;
- kurs doskonalący „Cudzoziemcy w szkole”, organizowany przez Studium Prawa Europejskiego.

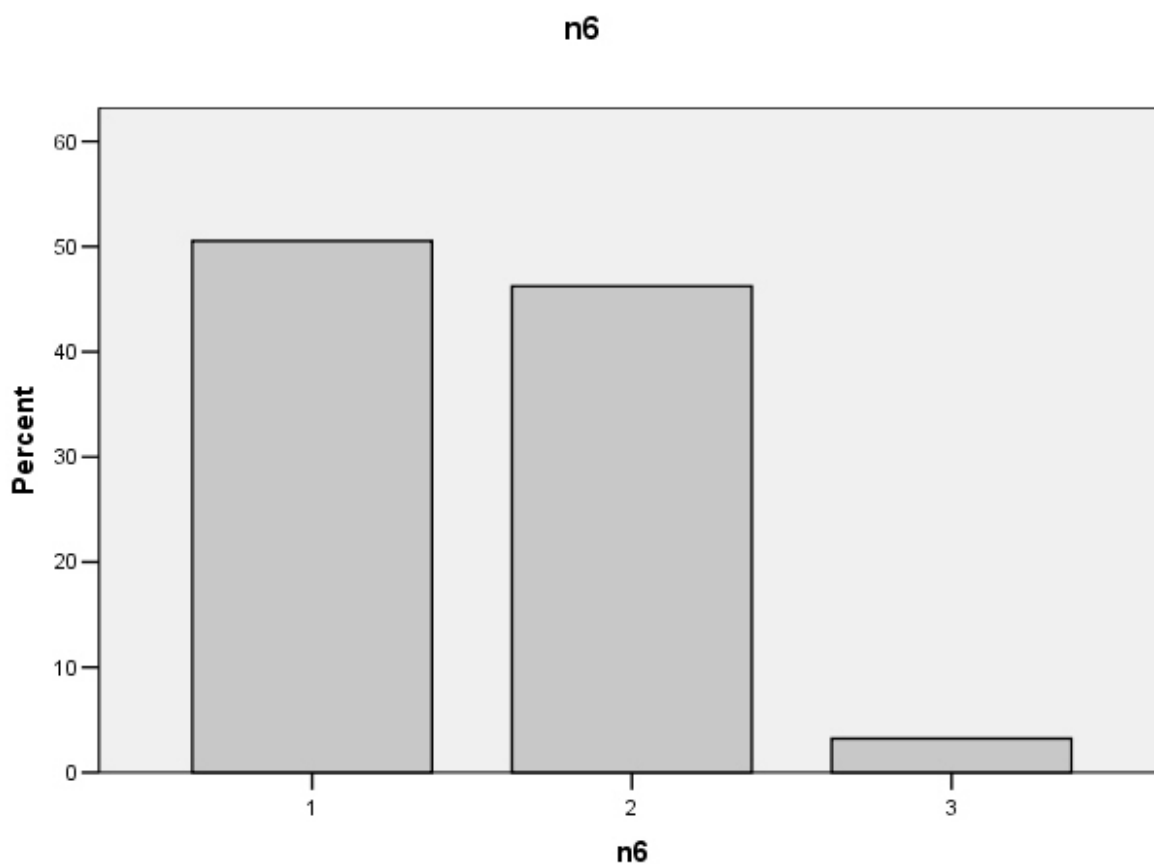
W podsumowaniu swoich wypowiedzi badani dyrektorzy mogli formułować dodatkowe uwagi dotyczące zagadnień, które nie zostały ujęte w innych pytaniach ankiety. Jednakże niewielu respondentów skorzystało z tej możliwości i na ogół powtarzali postulaty wyrażane we wcześniejszych wypowiedziach. Pewnym wyjątkiem stanowiącym smutne uogólnienie całości okazał się stwierdzenie zamykające wypowiedzi jednego z respondentów: „Szkoła nie jest przygotowana do przyjęcia uczniów-obcokrajowców, należy wcześniej uprzedzać o pojawieniu się dzieci-obcokrajowców”. Sugeruje ono, że napływanie

interesujących nas uczniów do placówek niekoniecznie bywa uzgadniane z osobami odpowiedzialnymi za szkoły i za realizowane na ich terenie programy.

6. Problemy kształcenia uczniów-obcokrajowców w perspektywie nauczyciela

Niezbyt długa historia kształcenia uczniów obcokrajowców we współczesnej Polsce sprawiła, że objęci badaniami nauczycieli mieli krótki staż pracy z uczniami obcokrajowcami obejmujący od jednego roku do dwóch lat doświadczeń (rys. 6.1).

Rys. 6.1. Przeciętny okres pracy badanych nauczycieli z uczniami obcokrajowcami (zmienna n6)



Legenda:

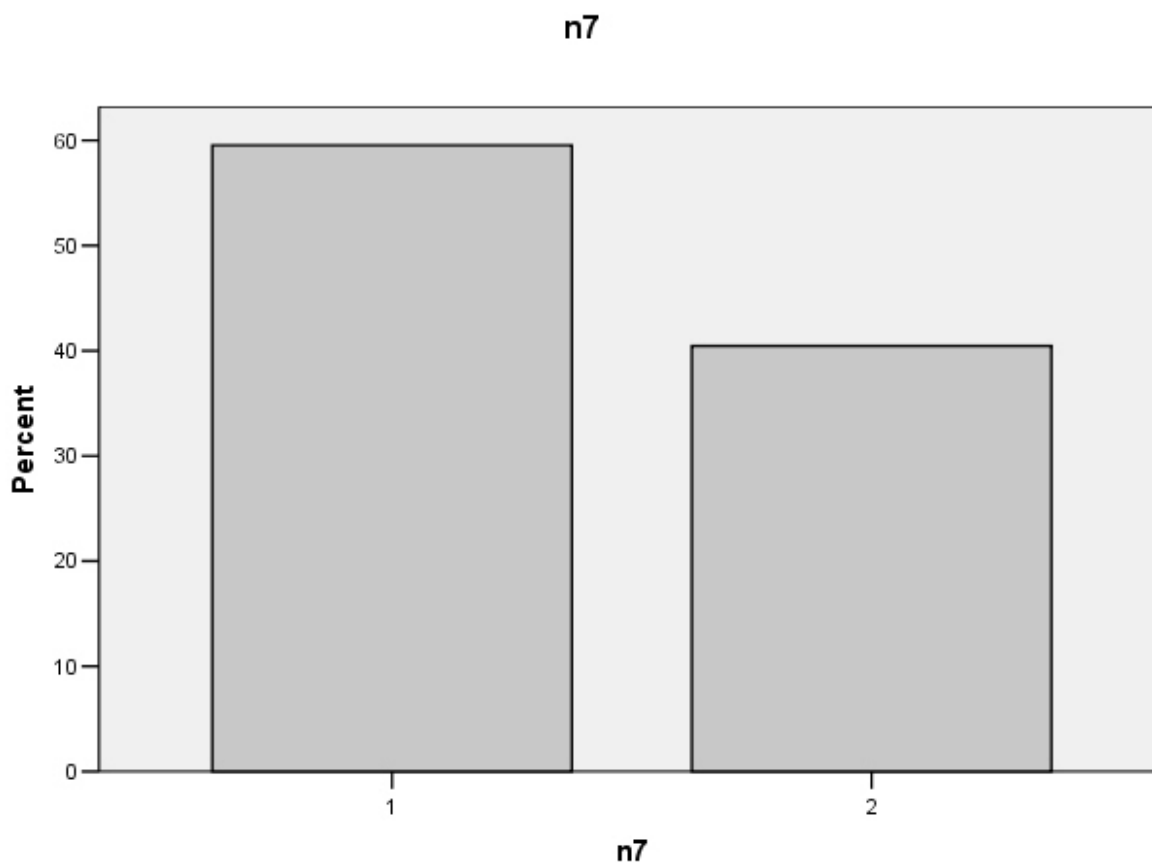
1 – poniżej 1 roku

2 – od 1 do 3 lat

3 – powyżej 3 lat

Krótki i niesprzyjający zdobyciu doświadczenia staż pracy z uczniami-obcokrajowcami oraz brak systematycznego przygotowania w dziedzinie edukacji międzykulturowej (nieobecnej w instytucji kształcących nauczycieli) przełożyły się na fakt, iż znaczna część badanych (około 40%) nie uświadamiała sobie specyfiki tej grupy dzieci oraz ich potrzeb (rys. 6.2):

Rys. 6.2. Percepcja specyfiki potrzeb uczniów obcokrajowców – grupa nauczycieli (zmienna n7)



Legenda:

- 1 – uczniów obcokrajowców cechują specyficzne potrzeby
- 2 – uczniów obcokrajowców nie cechują specyficzne potrzeby

Wiedzę pozostałych nauczycieli konstituowały bezpośrednio czynione obserwacje oraz wyobrażenia, które wskazywały na ogólne ich uwrażliwienie mimo braku wiedzy o charakterze szczegółowym. Obejmowały one:

A) Potrzeby wiążące się z nauką szkolną:

- opanowanie języka polskiego (53 wskazania),
- wzrost motywacji do nauki (1 wskazanie),
- wyrównanie różnic programowych (1 wskazanie),
- rozpoznanie odmienności funkcjonowania systemu oświatowego w Polsce (1 wskazanie).

B) Potrzeby psychologiczne i wychowawcze:

- poznanie polskiej kultury, jej norm i reguł życia społecznego (1 wskazanie),
- pokonanie problemów adaptacyjnych (9 wskazań),
- korygowanie niewłaściwych zachowań społecznych (2 wskazania),
- rozwinięcie postawy szacunku dla kobiet nauczycielek (1 wskazanie),
- przezwyciężenie problemów wynikających z odmienności habitusu ukształtowanego w krajach pochodzenia (16 wskazań),
- przezwyciężenie poczucia niepewności i zagrożenia (1 wskazanie),
- zdobycie akceptacji grupy (1 wskazanie).

C) Potrzeby rzeczowe:

- pomoc materialna (6 wskazań),
- zapewnienie opieki medycznej (3 wskazania).

Katalog proponowanych przez nauczycieli form i środków umożliwiających skuteczne zaspokajanie wymienionych potrzeb był dość ubogi i obejmował rutynowe środki dostępne szkołom: organizację dodatkowych lekcji języka i kultury polskiej (53 wskazania), bliżej niesprecyzowany postulat zrozumienia specyfiki kulturowej ucznia (16 wskazań), zapewnienie dzieciom pomocy w nauce (7 wskazań), pomocy materialnej (6 wskazań) oraz pomocy psychologicznej (2 wskazania).

Obecność dzieci cudzoziemców w prowadzonej klasie wzbudzała przy tym ambiwalentne uczucia i niejednoznaczne postawy. Badani dość realistycznie postrzegali negatywne aspekty tej obecności, identyfikując następujące wymiary sytuacji problemowych:

A) Wymiar organizacyjny:

- trudności komunikacyjne w klasie (19 wskazań),
- rozpraszenie uwagi uczniów pomagających (11 wskazań),
- wolniejsze tempo pracy (8 wskazań),
- dodatkowe obciążenie nauczyciela (7 wskazań),
- konieczność dostosowania wymagań do ucznia (7 wskazań),
- problemy organizacji czasu wolnego (6 wskazań),
- problemy we współpracy z rodzicami (4 wskazania).

B) Wymiar opiekuńczo-wychowawczy:

- trudności związane z integracją (13 wskazań),
- problemy adaptacji (10 wskazań),
- zachowania agresywne (8 wskazań),
- różnice postaw wobec zasad (5 wskazań),

- problemy z niewłaściwą opieką ze strony rodziców (4 wskazania),
- nieprzewidywalność zachowań (3 wskazania),
- poczucie inności i braku akceptacji (3 wskazania),
- dystans między dziećmi polskimi a obcokrajowcami (2 wskazania),
- brak ufności w relacjach pomiędzy dziećmi (1 wskazanie).

Zestawienie zebranych wypowiedzi pozwala nakreślić ogólny obraz sytuacji, w której nauczyciel czuje się zobowiązany do pracy na lekcji zarówno z uczniem obcokrajowcem, jak i z jego polskimi kolegami, jednakże podejmowane próby powodują zaburzenie toku lekcyjnego. Nauczyciel dostrzega problemy i zaburzenia zachowania cudzoziemskiego dziecka, jego wyizolowanie społeczne, trudności, przed którymi staje dziecko, jak również nie zawsze właściwe, zdaniem nauczyciela, formy spędzania czasu wolnego oraz opieki rodziców. Nauczyciel zdaje sobie także sprawę z konieczności indywidualnego podejścia do „innego” dziecka. Próby podejmowania interwencji napotykają jednak na bariery, w tym na problemy w komunikacji z uczniem i ze zrozumieniem jego zachowań. Całokształt zaistniałej sytuacji jest stresujący i wywołuje poczucie przeciążenia.

Wzmiankowany obraz byłby niepełny bez uwzględnienia pozytywnych aspektów sytuacji. Badani nauczyciele dostrzegali owe zalety w większym stopniu i w bardziej zróżnicowanym zakresie niż dyrektorzy i pedagodzy szkolni. Nauczyciele opisywali owe pozytywne strony w następujących czterech wymiarach:

A) Korzyści dydaktyczne:

- walory dydaktyczne, np. możliwość odwołania się do kraju ucznia (1 wskazanie),
- oddziaływania motywujące polskich uczniów do nauki (1 wskazanie),
- motywacja uczniów polskich do nauki języków (1 wskazanie).

B) Korzyści wychowawcze:

- kontakt polskich uczniów z inną kulturą, uwrażliwienie na osoby odmienne kulturowo (66 wskazań),
- wzbogacenie przez kontakt z inną kulturą (35 wskazań),
- nauka/wzrost tolerancji, otwartości (9 wskazań),
- pobudzanie ciekawości, współpracy, chęci pomocy (7 wskazań),
- przełamywanie uprzedzeń i stereotypów (5 wskazań),
- korzystny wpływ odmienności (4 wskazania),
- korzyści dla rozwoju grupy (2 wskazania),
- pobudzanie klasy do samopomocy (1 wskazanie),
- zabawa – pobudzanie (1 wskazanie).

C) Korzyści dla rozwoju nauczyciela:

- motywacja nauczyciela do nauki języków (1 wskazanie),
- rozwój nauczyciela (1 wskazanie).

D) Korzyści ogólnospołeczne:

- integracja międzypaństwowa (7 wskazań).

Z analizy zebranych wypowiedzi wynika, że badani nauczyciele definiowali korzyści płynące z obecności uczniów obcokrajowców w kategoriach pożytków dla ucznia, nauczyciela a nawet społeczeństwa (czy też państwa) polskiego. Często owe korzyści były opisywane w kategoriach bardzo ogólnych, bez precyzowania ich natury. Większość wypowiedzi nawiązywała do krótkodystansowych strategii rozwojowych skoncentrowanych

na szybkich efektach oddziaływań pedagogicznych (uwrażliwienie kulturowe, wzrost motywacji do nauki języków czy pobudzanie dynamiki grupy) oraz codziennej praktyki i doświadczenia ankietowanych. Tylko w kilku przypadkach odwoływano się do strategii długodystansowych, nastawionych na efekty pojawiające się w dłuższych okresach czasu (przekształcanie postaw, wzrost otwartości i tolerancji czy lepsza współpraca międzynarodowa).

Istotnym elementem przedstawianej przez nauczycieli definicji interesującej nas sytuacji był katalog wynikających z niej zadań. Obejmował on siedem kategorii zadaniowych: pracę na podniesieniem własnych kompetencji kulturowych i zdolności rozumienia ucznia (22 wskazania), indywidualizację pracy z uczniami obcokrajowcami (32 wskazania), wyrównywanie deficytów szkolnych (31 wskazań), oddziaływania wychowawcze mające na celu kształtowanie właściwej atmosfery w grupie dzieci (29 wskazań), działania na rzecz integracji uczniów obcokrajowców w zespole uczniowskim (9 wskazań), pomoc materialną oraz współpracę z rodzicami (po 1 wskazaniu). Wskazywane zadania były operacjonalizowane w następujący sposób:

A) Podniesienie kompetencji kulturowych:

- zdobycie wiedzy o kraju i kulturze ucznia (17 wskazań),
- wyczulenie na problemy (5 wskazań).

B) Indywidualizacja pracy i form ewaluacji:

- dostosowanie form ewaluacji i przygotowanie do egzaminów zewnętrznych (12 wskazań),
- indywidualizacja zadań domowych (12 wskazań),
- indywidualizacja pracy na lekcji (7 wskazań),

- egzekwowanie poleceń (1 wskazanie).

C) Organizacja zajęć wyrównujących deficyty funkcjonowania:

- zajęcia wyrównawcze (12 wskazań),
- dodatkowa praca z uczniem (9 wskazań),
- organizacja pracy uczniów cudzoziemskich, jak polskich (8 wskazań),
- nauczanie jęz. polskiego (1 wskazanie),
- tłumaczenie zadań (1 wskazanie).

D) Wychowawcze oddziaływania mające na celu kształtowanie atmosfery klasy:

- uczenie tolerancji (16 wskazań),
- rozwiązywanie sytuacji konfliktowych (10 wskazań),
- opracowywanie programów uwzględniających kulturę ucznia (3 wskazania).

E) Działania na rzecz integracji:

- analiza relacji ucznia z grupą (5 wskazań),
- stwarzanie możliwości pozytywnego zaprezentowania się i sukcesu dziecka (3 wskazania),
- opracowanie programu integracji (1 wskazanie).

F) Inne zadania:

- pomoc materialna (3 wskazania),
- współpraca z rodzicami (1 wskazanie).

Badani nauczyciele największe znaczenie przypisywali kwestiom indywidualizacji pracy z cudzoziemskimi uczniami, wyrównywaniu ich deficytów szkolnych oraz pracy z całością klasy celem kształtowania właściwej atmosfery i postaw wobec uczniów „innych”. Mniejsze znaczenie przypisywano zadaniom związanym z rozwojem własnych kompetencji oraz społeczną integracją owych uczniów. Głęboki niepokój wzbudza przy tym marginalna pozycja przypisywana współpracy z rodzicami uczniów-obcokrajowców, praktycznie nieobecna w wypowiedziach badanych.

Proszeni o wskazanie barier realizacji wymienianych zadań, respondenci wyodrębnili cztery kategorie ograniczeń:

A) Problemy kontaktu kulturowego nauczyciela:

- trudności językowe we współpracy (37 wskazań),
- problemy kontaktu z uczniem (8 wskazań),
- problemy współpracy z rodzicami (7 wskazań),
- odmienność zachowań uczniów (4 wskazania).

B) Problemy zachowania ucznia obcokrajowca:

- nieprzygotowanie do zajęć (5 wskazań),
- zła frekwencja uczniów (4 wskazania),
- problemy emocjonalne (2 wskazania),
- brak szacunku dla kobiety nauczyciela (1 wskazanie),
- konflikty w grupie dzieci-obcokrajowców (1 wskazanie).

C) Problemy pracy z całością klasy:

- nietolerancja (6 wskazań),

- problemy związane z różnicami religijnymi (5 wskazań),
- konflikty międzygrupowe (5 wskazań),
- eksponowanie różnic tożsamość narodowej (3 wskazania).

D) Problemy natury technicznej:

- różnice programowe (7 wskazań),
- brak czasu na pracę z uczniem (2 wskazania),
- problemy kierowania klasą (2 wskazania),
- problemy ewaluacji (1 wskazanie),
- poszukiwanie pomocy innych migrantów (1 wskazanie),
- poszukiwanie pomocy kolegów (1 wskazanie),
- zapewnienie diety odpowiedniej dla ucznia (1 wskazanie).

Najczęściej eksponowano bariery odmienności kulturowej i trudności komunikacyjnych postrzegane jako przyczyny problemów w kontakcie z uczniem i jego rodzicami (56 wskazań). Za istotne utrudnienia uznawano także problemy wychowawcze, które pojawiały się w pracy z klasą pojmowaną jako mikrosystem społeczny (19 wskazań). Mniejsze znaczenie przypisywano natomiast technicznym trudnościom pracy z dziećmi-obcokrajowcami (15 wskazań) oraz problemom wiążącym się z niewłaściwym zachowaniem uczniów odmiennych kulturowo (13 wskazań).

Mimo obaw i wątpliwości wyrażanych odnośnie do sytuacji własnej badani nauczyciele bardzo optymistycznie postrzegali sytuację samych uczniów obcokrajowców (tab. 6.1):

Tab. 6.1. Percepcja problemów uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Ocena częstotliwości				
Natura problemu	Często	Czasem	Rzadko lub nigdy	Razem
Problemy językowe, trudności z porozumieniem	78	23	30	131
Problemy ze zrozumieniem treści nauczania	91	18	21	132
Problemy ze zrozumieniem i spełnianiem oczekiwań szkoły	65	35	29	129
Problemy ze zrozumieniem polskiej kultury i obyczajów	59	35	35	132
Problemy nieadekwatności zachowań przyswojonych w kraju pochodzenia	52	35	41	128
Problemy w relacjach z kolegami	32	58	38	128

Problemy w relacjach z nauczycielami	32	30	67	129
Problemy zachowania diety	15	29	76	120
Problemy związane z praktykami religijnymi na terenie szkoły	25	20	80	125
Problemy korzystania ze środowiska technicznego szkoły	18	18	90	126

W opisie doświadczanych przez uczniów problemów za najczęściej występujące uznawano problemy językowe oraz powiązane z nimi problemy ze zrozumieniem treści nauczania i stawianych uczniowi zadań. Wskazywano na umiarkowane nasilenie problemów związanych z niezrozumieniem warunków i wymagań polskiej szkoły czy brakiem zrozumienia polskiej kultury i obyczajów oraz nieadekwatnością zachowań ucznia, która wynika z różnic kulturowych. Dostrzegano występowanie problemów w relacjach z nauczycielami i polskimi kolegami oraz problemów religijnych, które prawdopodobnie łączyły się z trudnościami z organizacją praktyk religijnych na terenie szkoły (znaczna część cudzoziemskich uczniów była muzułmanami). Jako najrzadziej występujące wymieniano natomiast problemy korzystania przez uczniów ze środków technicznych oraz zachowania diety.

Oceniając postawy przejawiane przez polskich uczniów wobec ich cudzoziemskich kolegów, badani nauczyciele wyrażali bardzo pozytywne opinie (tab. 6.2):

Tab. 6.2. Ocena postaw uczniów polskich wobec uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Częstotliwość Forma zachowania	Często i bardzo często	Czasem	Rzadko lub nigdy	Razem
Życzliwość	105	19	6	130
Pomoc	93	29	8	130
Ciekawość	98	24	9	131
Współpraca	82	40	8	130
Dystansowanie się	22	60	48	130
Włączanie we własne działania/zabawy	83	27	18	128
Obojętność	12	45	72	129
Lęk	6	29	96	131
Niechęć	9	30	89	128
Zachowania dyskryminujące	5	19	103	127

Agresja werbalna lub symboliczna	6	19	102	127
Agresja fizyczna	1	16	111	128
Mobbing	1	10	117	118

Zdaniem respondentów, uczniowie-obcokrajowcy spotykali się przede wszystkim z życzliwością, zaciekawieniem, chęcią pomocy, współpracą oraz zachowaniami inkluzyjnymi obejmującymi głównie wspólną zabawę. Lęk, który niejednokrotnie pojawia się w kontaktach z osobami odmiennymi kulturowo, oceniano jako niski lub praktycznie nieobecny, wskazywano jednak na zachowywanie przez uczniów polskich pewnego dystansu i obojętności wobec cudzoziemskich kolegów. Zachowania nieprzyjazne przejawiające się niechęcią, zachowaniami agresywnymi i dyskryminującymi czy mobbingiem uznawano za rzadkie lub nieobecne.

Optymistyczna percepcja postaw uczniów polskich wobec uczniów cudzoziemskich nie korespondowała z oceną stopnia integracji uczniów-obcokrajowców w społeczność uczniowską (tab. 6.3):

Tab. 6.3. Ocena stopnia integracji uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Ocena stopnia integracji					
Plaszczyzny integracji	Wysoki	Przeciętny	Niski	Nie wiem	Razem
Współpraca w trakcie lekcji	40	59	22	6	127
Współpraca w trakcie zajęć pozalekcyjnych	38	51	26	13	129
Udział w pracach samorządu szkolnego	9	39	59	19	126
Udział w działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych	13	36	50	26	125
Udział w imprezach szkolnych	33	47	34	12	126
Przyjaźń z uczniami polskimi	46	44	21	15	126
Udział w grach sportowych	49	36	12	28	125
Kontakty poza szkołą	25	38	18	44	125

Szacując stopień społecznego uczestnictwa uczniów-obcokrajowców w różnych wymiarach życia szkolnego, badani nauczyciele najczęściej oceniali go jako niski i przeciętny. Pewien wyjątek stanowiły oceny dotyczące dwóch wymiarów: indywidualnych przyjaźni z dziećmi polskimi oraz uczestnictwa w grach sportowych, gdzie dominowały oceny wysokie. Najniżej szacowano natomiast udział interesującej nas grupy dzieci w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych oraz pracach samorządu szkolnego.

W analizie owych szacunków należy zwrócić uwagę na stosunkowo częste deklaracje braku orientacji nauczyciela co do stopnia integracji uczniów w życie szkoły. Wydaje się, że takie deklaracje wskazują na słaby kontakt niektórych nauczycieli z powierzonymi ich opiece uczniami, ewentualnie na brak zainteresowania pracą z owymi dziećmi.

Nauczyciele zapytani o uwarunkowania integracji uczniów polskich i uczniów cudzoziemskich za czynniki wspomagające najczęściej uznawali projekty realizowane na terenie szkoły (97 wskazań). Podkreślano także znaczenie aktywności pozaszkolnej i cech osobowościowych dzieci (43 wskazania) oraz sposobów organizowania i prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (21 wskazań). Dokonana przez respondentów charakterystyka umożliwiła stworzenie następującego katalogu:

A) Projekty realizowane na terenie szkoły:

- wspólna nauka, zabawa, wyjazdy, imprezy (81 wskazań),
- projekty integracyjne (10 wskazań),
- poznawanie kultur uczniów cudzoziemskich (6 wskazań).

B) Sposób organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej:

- praca w grupach (13 wskazań),
- zrozumienie, postawa i wiedza nauczyciela (5 wskazań),

- rozmowy z uczniami (2 wskazania),
- angażowanie rodziców (1 wskazania).

C) Cechy osobowościowe i aktywność dzieci:

- spotkania pozaszkolne (15 wskazań),
- tolerancja, zrozumienie (12 wskazań),
- ciekawość uczniów (9 wskazań),
- wspólne zainteresowania (3 wskazania),
- cechy osobowości ucznia (2 wskazania),
- wiek uczniów (2 wskazania).

Za najskuteczniejsze środki integracji uznano organizowanie wspólnych działań dzieci (nauki, zabawy, imprez rekreacyjnych, rozrywkowych i turystycznych), praca dydaktyczna odwołująca się do metod grupowych oraz pobudzanie uczniów do kontaktów pozaszkolnych. Najmniej popularne było natomiast odwoływanie się do rozmów z uczniami oraz angażowania rodziców.

Wskazywane przez badanych nauczycieli bariery integracji można było pogrupować w cztery kategorie czynników: czynniki powiązane z osobą ucznia obcokrajowca (118 wskazań), czynniki powiązane ze środowiskiem uczniów polskich (63 wskazania), czynniki organizacyjno-instytucjonalne (39 wskazań) oraz czynniki powiązane z nauczycielem (4 wskazania).

A) Czynniki powiązane z osobą ucznia obcokrajowca:

- problemy językowe (64 wskazania),
- odmienność religijna (31 wskazań),

- niechęć ze strony uczniów cudzoziemskich (10 wskazań),
- brak zainteresowania kulturą polską (3 wskazania),
- problemy adaptacyjne i emocjonalne ucznia (5 wskazań),
- trudna sytuacja materialna ucznia (3 wskazania),
- niechęć do udziału w zajęciach pozalekcyjnych (1 wskazanie),
- cechy psychiczne ucznia (1 wskazanie).

B) Czynniki organizacyjno-instytucjonalne:

- niekompetencja/brak zrozumienia ze strony władz (37 wskazań),
- brak wspólnych zajęć (2 wskazania).

C) Czynniki powiązane ze środowiskiem uczniów polskich:

- stereotypy i uprzedzenia wśród polskich uczniów (53 wskazania),
- strach, lęk przed odmiennością (7 wskazań),
- negatywne postawy rodziców (3 wskazania).

D) Czynniki powiązane z nauczycielem:

- brak czasu wolnego nauczyciela (2 wskazania).
- brak zaangażowania wychowawcy (2 wskazania).

Bariery integracyjne najczęściej przypisywano uczniom-obcokrajowcom i wiązano je przede wszystkim z ograniczeniami językowymi, odmiennością religijną oraz niechęcią uczniów-obcokrajowców do integrowania się z polskimi kolegami. Dostrzegano także liczne ograniczenia występujące po stronie uczniów polskich (za główny czynnik uznawano stereotypy i uprzedzenia etniczne) oraz władz oświatowych. Najbardziej respondenci skłaniali

się ku dopatrywaniu się owych barier w postępowaniu lub cechach osobowości samego nauczyciela. Opisywane tendencje powinny wzbudzać zaniepokojenie, ponieważ odpowiedzialność za społeczne wyizolowanie jest przeniesiona na ofiarę owego wykluczenia, czyli ucznia-obcokrajowca, sam nauczyciel zaś zostaje zwolniony z odpowiedzialności.

Sygnalizowany już brak zainteresowania niektórych badanych nauczycieli problemami uczniów-obcokrajowców odnajdujemy także w podejmowanych przez respondentów ocenach sytuacji interesującej nas grupy dzieci na terenie szkoły (tab. 6.4):

Tab. 6.4. Ocena sytuacji uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Ocena					
Oceniany zakres	Dobra i bardzo dobra	Dostateczna	Niedostateczna	Trudno powiedzieć	Razem
Możliwości udziału w życiu szkoły	88	26	3	13	130
Możliwości przedstawiania na terenie szkoły własnej kultury	76	33	7	14	130
Możliwości przestrzegania na terenie szkoły norm religijnych i dietetycznych	79	17	6	125	127
Postawy innych uczniów	94	20	1	15	130

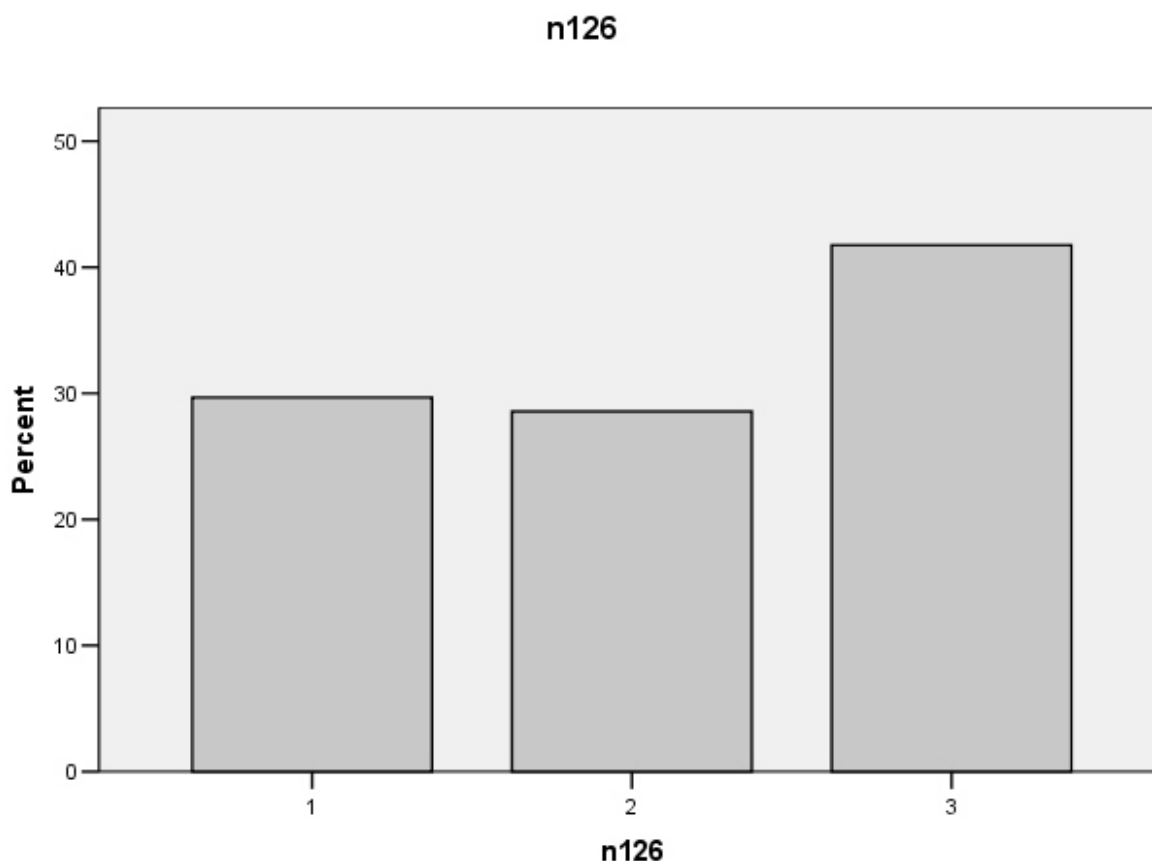
Współpraca z nauczycielami	102	13	0	15	130
Współpraca z innymi uczniami	86	26	1	17	130
Stopień integracji z kolegami z własnej grupy narodowej	82	10	4	30	126
Stopień integracji z kolegami polskimi	84	26	5	13	128
Dostęp do systemu wsparcia dla ucznia	69	20	10	28	127
Możliwość uzyskania dodatkowej pomocy w nauce	82	20	9	16	127

Ogólny obraz kreślony tu przez badanych przedstawia się bardzo korzystnie. Respondenci szczególnie wysoko oceniają współpracę między uczniami-obcokrajowcami i nauczycielami oraz relacje z innymi uczniami. Wysokie są także szacunki wymiarów pozostałych (z wyjątkiem nieco niżej ocenianego dostępu ucznia do systemu wsparcia). Na uwagę zasługują jednak często pojawiające się odpowiedzi „nie wiem”, które wskazują na brak zainteresowania pewnej części badanych nauczycieli problemami uczniów-cudzoziemców. Niedostatek ów dotyczył przede wszystkim uwadze poświęconej religijnym

potrzebom uczniów, relacjom z własną grupą etniczną oraz dostępowi do systemu wsparcia. Wzmiankowana sytuacja wydaje się niepokojąca ze względu na znaczenie owych wymiarów dla rozwoju i sposobu funkcjonowania dzieci.

Niepokoiki także podejście części badanych do kwestii oceniania uczniów pochodzących spoza Polski, którzy często mają problemy ze zrozumieniem polskiej kultury i języka (rys. 6.3):

Rys. 6.3. Percepcja potrzeby dostosowania ewaluacji do specyfiki uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli (zmienna n126)



Legenda:

1 – tak

2 – nie

3 – nie mam zdania

Jedynie mniejszość ankietowanych nauczycieli, zapytana o potrzebę dostosowania sposobu ewaluacji ucznia do jego specyfiki kulturowej i językowej, wyraziła przekonanie o potrzebie dokonywania takich adaptacji. Pozostali takiej potrzeby nie dostrzegali lub też nie mieli w tej kwestii zdania.

Ci spośród nauczycieli, którzy wyartykułowali potrzebę takiej adaptacji, wskazywali na konieczność podjęcia następujących działań:

- dostosowanie sprawdzianu do kompetencji językowych ucznia (9 wskazań),
- uwzględnienie w ocenie specyfiki sytuacji ucznia (5 wskazań),
- jasne przedstawienie uczniowi oczekiwań, kryteriów oceny i ocen (4 wskazania),
- cierpliwe powtarzanie i korygowanie wypowiedzi (4 wskazania),
- uwzględnianie w ocenie wstępnej diagnozy różnic w funkcjonowaniu i umiejętnościach (3 wskazania),
- odmienny system oceniania (2 wskazania),
- obniżenie wymagań i koncentracja na postępach (1 wskazanie).

Sugerowany przez respondentów model adaptacyjny można zawrzeć w takiej oto formule: „Dokonać wstępnej diagnozy, jasno przedstawić uczniowi wymagania i kryteria oceny oraz dostosować testy do poziomu wiedzy i kompetencji językowych ucznia”. W formule tej brakuje treści odwołujących się do kulturowego zróżnicowania stylów uczenia się i form ekspresji uczniów. Brakuje również odniesień do innych niż testy, możliwości oceny ucznia.

Niezbyt korzystny jest także obraz współpracy badanych nauczycieli z rodzicami uczniów cudzoziemskich (tab. 6.5):

Tab. 6.5. Kontakty z rodzicami uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Częstotliwość Forma kontaktu	Regularnie	Często	Rzadko, w sytuacji nagłej potrzeby	Brak kontaktu	Razem
Zebrania rodziców	37	23	31	37	128
Dni otwarte	16	18	42	40	116
Indywidualne rozmowy na terenie szkoły	18	23	62	23	126
Indywidualne spotkania w domu dziecka	5	2	45	68	120

Badani nauczyciele nie utrzymują systematycznego, bliskiego kontaktu z rodzicami i ograniczają go najczęściej do organizowanych zebrań. W spotkaniach owych nie uczestniczą jednak wszyscy rodzice (ponad połowa badanych wskazywała, iż tę formę kontaktu rodzice wykorzystują rzadko albo wcale). Pozostałe formy współpracy z rodzicami trudno uznać za satysfakcjonujące. Największy niepokój budzi bardzo mała liczba nauczycieli odwiedzających rodziny swoich uczniów.

Mimo tak ograniczonych kontaktów nauczyciele wysoko oceniają zaangażowanie i współpracę rodziców (tab. 6.6):

Tab. 6.6. Ocena współpracy z rodzicami uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Ocena				
Zakres funkcjonowania i współpracy rodziców	Dobra i bardzo dobra	Dostateczna	Niedostateczna lub brak	Razem
Zainteresowanie nauką dziecka	63	35	30	128
Praca z dzieckiem	53	27	33	123
Współpraca ze szkołą i nauczycielem	59	28	39	126
Włączanie się w życie szkoły	25	40	60	125
Współpraca z innymi rodzicami	21	43	61	125
Możliwości porozumienia się	37	42	49	128
Zrozumienie dla oczekiwań i wymogów szkoły	43	37	42	122

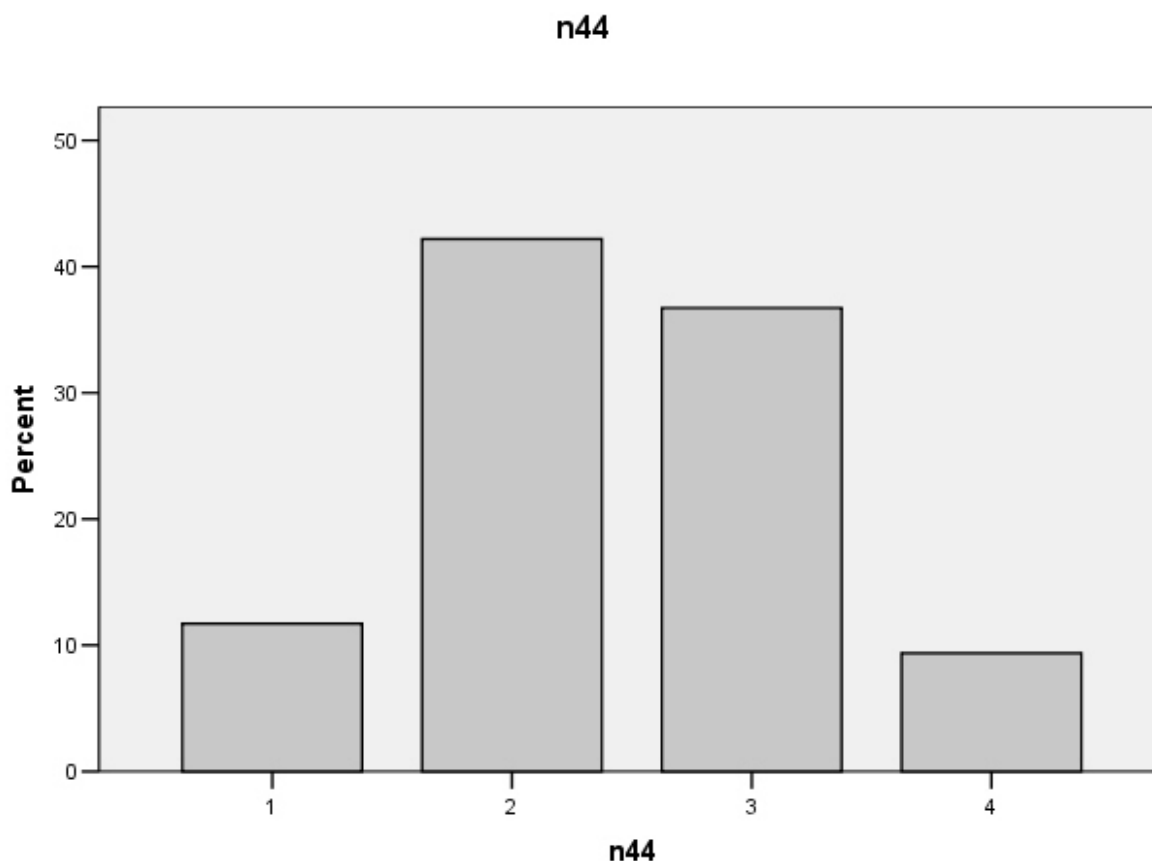
W dokonanych przez respondentów szacunkach najwyżej ocenione zostały takie wymiary funkcjonowania rodziców, jak zainteresowanie nauką, współpraca ze szkołą oraz praca prowadzona z dzieckiem. Ocena stopnia zrozumienia przez rodziców oczekiwań wysuwanych pod adresem dziecka w szkole wzbudziła dużo większe rozbieżności, generując równą liczbę ocen pozytywnych i negatywnych. Przewaga ocen negatywnych występowała natomiast w odniesieniu do szacunków włączania się rodziców-obcokrajowców w pracę szkoły oraz we współpracę z innymi rodzicami. Należy sądzić, że do pewnego stopnia było to uwarunkowane problemami językowymi rodziców (nauczyciele dość nisko oceniali również ich możliwości porozumiewania się).

Respondenci zdawali sobie sprawę z problemów pojawiających się we współpracy z rodzicami, dlatego też postulowali podejmowanie działań, które poprawiłby jakość i częstotliwość owych kontaktów. Najczęściej pojawiała się propozycja, nawiązująca do idei „asystenta romskiego” i postulująca włączenie we współpracę szkoły i rodziców pochodzącego ze środowiska migrantów pośrednika (77 wskazań). Sugerowano również zaoferowanie pomocy w nauce języka polskiego (17 wskazań) oraz formalne zobowiązanie rodziców do kontaktów ze szkołą (14 wskazań). Rzadziej postulowano organizowanie oddzielnych spotkań z pośrednictwem tłumacza (5 wskazań), intensyfikację kontaktów z rodzicami poprzez wezwania i telefony (6 wskazań) czy podjęcie działań na rzecz zaangażowania rodziców w życie szkoły (1 wskazanie).

Zdaniem badanych efektywne współpraca z rodzicami, skuteczne wypełnianie zadań wiążących się z kształceniem dzieci-obcokrajowców oraz skuteczne rozwiązywanie towarzyszących temu problemów wymagały specyficznych predyspozycji osobowościowych i kompetencji wykraczających poza standardy kształcenia nauczycieli w Polsce. Za najważniejsze predyspozycje osobiste uznano wyrozumiałość (16 wskazań), dostępność (8 wskazań) i troskliwość (5 wskazań). W grupie kompetencji wyodrębniły się natomiast dwie

subkategorii. Jedną z nich stanowiły ogólne kompetencje pedagogiczne obejmujące kompetencje komunikacyjne (10 wskazań), umiejętność pracy indywidualnej z uczniem (4 wskazania), umiejętność ewaluacji uczniów (4 wskazania), umiejętność diagnozowania sytuacji i planowania podejmowanych działań (3 wskazania) oraz znajomość prawa oświatowego (3 wskazania). Druga subkategoria zawierała kompetencje o charakterze kulturowym, takie jak znajomość języków obcych (52 wskazania), wiedza o kraju pochodzenia ucznia i jego kulturze (28 wskazania), ogólne kompetencje kulturowe, np. uwrażliwienie kulturowe czy znajomość reguł komunikacji kulturowej (13 wskazań), umiejętność uczenia cudzoziemców i adaptacji treści kształcenia do ich potrzeb i systemów odniesień (9 wskazań) oraz znajomość systemu oświatowego kraju pochodzenia ucznia (8 wskazań). Większość badanych wykazywała jednocześnie ogólne poczucie dyskomfortu związanego z niedostatkami przygotowania formalnego w wyżej opisanym zakresie (rys. 6.3):

Rys. 6.4. Poczucie przygotowania do pracy z uczniami-obcokrajowcami – grupa nauczycieli (zmienna n44)



Legenda:

- 1 – Czuję się nieprzygotowany do pracy z takimi uczniami
- 2 – Czuję się słabo przygotowany
- 3 – Mam pewne przygotowanie, wymaga ono jednak uzupełnienia
- 4 – Czuję się bardzo dobrze przygotowany

Około 90% objętych badaniami nauczycieli czuło, że są nieprzygotowani lub niewystarczająco przygotowani do pracy z uczniami-obcokrajowcami. Jedynie co dziesiąty respondent uważał, iż jego/jej przygotowanie jest wystarczające. Co ósmy badany uczestniczył zaś w kursach i szkoleniach zwiększających kompetencje w analizowanym zakresie. Wymieniane kursy i szkolenia rozwijające kompetencje pracy z uczniami

odmiennymi kulturowo były jednak nieliczne i obejmowały krajowy kurs „Kształcenie dzieci i młodzieży cudzoziemców” (10 wskazań), szkolenia i seminaria międzynarodowe (3 wskazania) oraz szkolenie Rady Pedagogicznej (4 wskazania).

Mimo niskiej oceny własnego przygotowania oraz niewielkiej liczby odbytych szkoleń respondenci byli zadowoleni z posiadanych kompetencji oraz wysoko oceniali swoje umiejętności pracy z uczniami-obcokrajowcami (tab. 6.7):

Tab. 6.7. Poczucie kompetencji w pracy z uczniami-obcokrajowcami – grupa nauczycieli (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Ocena				
Kompetencja	Dobra i bardzo dobra	Przeciętna	Niska	Razem
Zrozumienie specyfiki ucznia, jego potrzeb i problemów	100	20	10	130
Komunikacja z uczniem	88	31	13	132
Kontakt emocjonalny z uczniem	101	24	7	132
Praca z uczniem na lekcji	87	39	6	132
Pomoc uczniowi w nauce	100	22	8	130

Dostosowanie pracy z klasą do specyfiki ucznia	82	38	10	130
Umiejętność ewaluacji ucznia	84	37	10	131
Dyscyplinowanie ucznia	109	13	10	132
Adaptacja treści kształcenia do potrzeb i możliwości ucznia	78	39	13	130
Współpraca z rodzicami ucznia	80	19	31	130
Współpraca z innymi instytucjami zajmującymi się tym uczniem	49	29	36	114

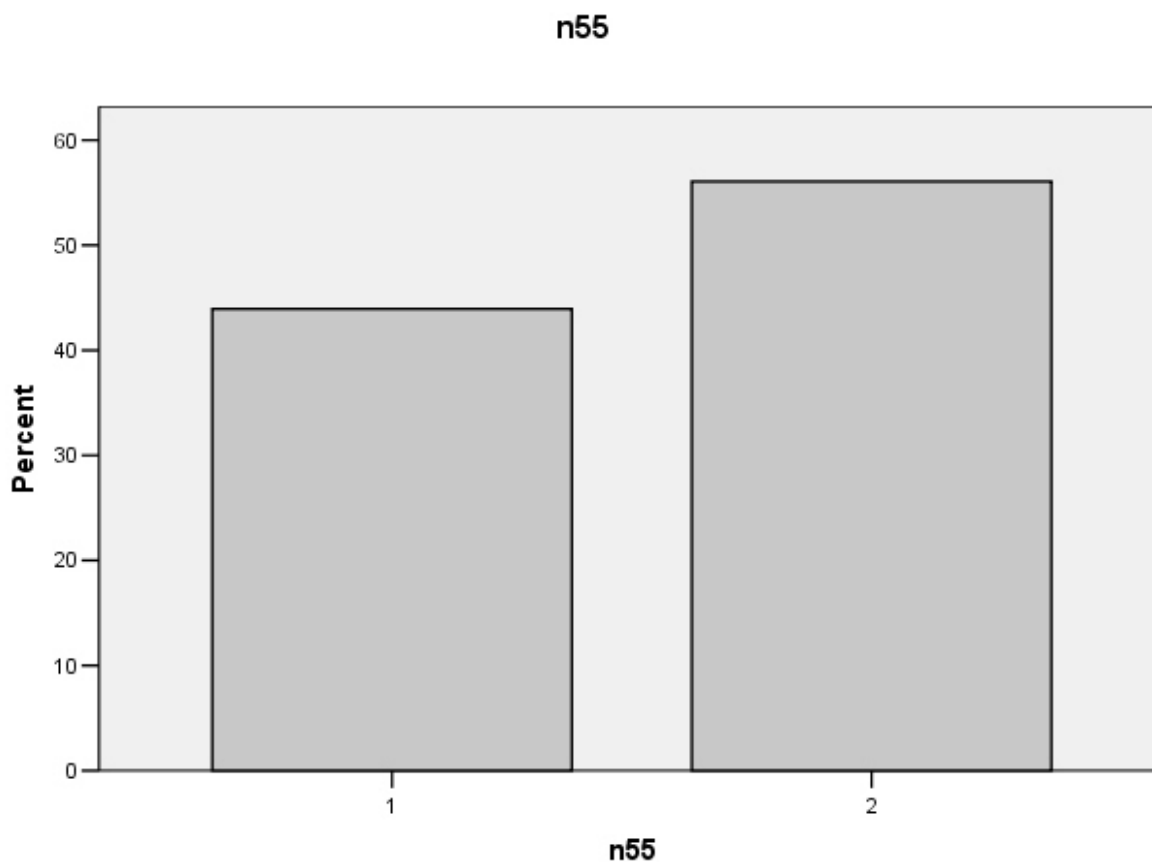
Prawie we wszystkich wyodrębnionych wymiarach kompetencji niezbędnych w pracy z uczniami-cudzoziemcami badani nauczyciele (od 1/2 do 4/5 badanych) wykazywali duże zadowolenie z własnego funkcjonowania oraz poziomu posiadanych umiejętności. Najwyżej były szacowane zdolności zrozumienia cudzoziemskiego ucznia, nawiązania z nim kontaktu emocjonalnego, udzielenia pomocy w nauce oraz dyscyplinowania w sytuacjach, które wymagają podjęcia tego rodzaju kroków. Wysoko, choć mniej entuzjastycznie, oceniano także własne umiejętności porozumiewania się z uczniami, prowadzenia z nim

pracy lekcyjnej, umiejętności adaptacji treści kształcenia i sposobów ewaluacji, dostosowywania pracy z klasą do specyfiki kulturowej ucznia oraz współpracy z jego rodzicami. Najniżej oceniano umiejętność współpracy z innymi instytucjami zajmującymi się danym uczniem. Była to jedyna kompetencja, w odniesieniu do której przeważały szacunki przeciętne i niskie w stosunku do szacunków wysokich.

Jeśli weźmiemy pod uwagę deklarowane przez nauczycieli problemy oraz poczucie braku przygotowania formalnego, to owo zadowolenie nasuwa pewne wątpliwości zarówno co do swego obiektywizmu, jak i zasadności. Niektóre z tych wątpliwości pogłębiają się, kiedy przyjrzymy się odpowiedziom udzielanym na pytanie dotyczące źródeł posiadanych kompetencji. Odpowiedzi na to pytanie udzieliła jedynie mała grupa respondentów (44 osoby), wskazując na cztery źródła: wiedzę uzyskaną w trakcie studiów, samokształcenie, doświadczenie własne i intuicję (po 12 wskazań) oraz informacje uzyskiwane od pedagoga szkolnego (8 wskazań). Na smutną refleksję zasługuje przy tym fakt, że żaden z badanych nie wskazał na psychologów szkolnych, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych czy kursy i szkolenia prowadzone w ramach systemu doskonalenia nauczycieli.

Wypowiedzi badanych dotyczące systemu wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami-obcokrajowcami nasilają owo zaniepokojenie (rys. 6.5):

Rys. 6.5. Percepcja możliwości uzyskania wsparcia – grupa nauczycieli (zmienna n55)



Legenda:

1 - Tak

2 - Nie

Większość nauczycieli (58%) stwierdzała, iż nie mogą oni liczyć na żadną pomoc czy wsparcie. Pozostali (42%) dostrzegali taką możliwość i jako źródła wsparcia wskazywali przede wszystkim innych pracowników szkoły (81 wskazań), następnie zaś pracowników innych instytucji związanych z edukacją (13 wskazań), pracowników ośrodków pracy socjalnej i środowiskowej (3 wskazania) oraz rodzinę dziecka (1 wskazanie). Szczegółowe wskazania przedstawiały się następująco:

A) Pracownicy szkoły:

- pedagog szkolny (39 wskazań),
- psycholog szkolny (16 wskazań),
- dyrektor szkoły (13 wskazań),
- koledzy nauczyciele (8 wskazań),
- nauczyciel języków obcych (3 wskazania),
- wychowawca (1 wskazanie),
- asystenci romscy (1 wskazanie).

B) Pracownicy innych instytucji związanych z edukacją:

- pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych (8 wskazań),
- pracownicy Wydziału Edukacji Urzędu Miasta (5 wskazań).

C) Pracowników ośrodków pracy socjalnej i środowiskowej:

- pracownicy OPS, MOPS (2 wskazania),
- pracownicy świetlicy środowiskowej (1 wskazanie).

D) Inne:

- rodzina dziecka (3 wskazania).

Respondenci deklarowali, że najczęściej pomocą służy im pedagog szkolny, inni nauczyciele (w tym nauczyciele języków obcych) i psycholog szkolny. Rzadziej wskazywanym źródłem pomocy był dyrektor szkoły. W powyższym kontekście można ze smutkiem skonstatować, że powołane jako pomoc dla dziecka i nauczyciela poradnie

psychologiczno-pedagogiczne postrzegane były jako źródło niewielkiego wsparcia. Ośrodki pracy socjalnej oraz rodziny dzieci praktycznie nie były w owym katalogu uwzględniane.

Powyższy rozkład odzwierciedlał funkcjonujący w świadomości nauczycieli obraz rzeczywistości. Inaczej jednak przedstawiały się oczekiwania tej grupy odnośnie do osób i instytucji wspomagających ich pracę z uczniami-obcokrajowcami (tab. 6.8):

Tab. 6.8. Zainteresowanie oferowanymi formami wsparcia w pracy z uczniami obcokrajowcami - grupa nauczycieli (liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów ze względu na brak wypowiedzi niektórych badanych)

Rodzaj wsparcia	Tak	Trudno powiedzieć	Nie	Razem
Współpraca z doradcą nauczyciela	85	23	14	122
Współpraca z psychologiem	95	13	10	118
Dostęp do przewodników metodycznych	96	13	10	119
Udział w kursach i szkoleniach stacjonarnych	90	17	16	123
Udział w kursach i szkoleniach niestacjonarnych	70	14	29	113

Konsultacje różnych specjalistów	89	17	9	115
Spotkania z innymi nauczycielami mającymi takich uczniów	102	13	5	120

Badani nauczyciele byli zainteresowani współpracą z każdą instytucją, która mogłaby im zaoferować wsparcie w pracy z uczniami-obcokrajowcami. Najbardziej pożądane były spotkania i wymiana doświadczeń w samopomocowej grupie nauczycieli. Przewodniki metodyczne oraz współpracę z kompetentnym psychologiem również uznawano za cenne źródło wsparcia. Doceniano także rolę kursów i szkoleń (zwłaszcza stacjonarnych) oraz konsultacji z różnego rodzaju specjalistami. Stosunkowo najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się kursy i szkolenia niestacjonarne a ich przydatność wzbudzała najwięcej wątpliwości. Próba wyjaśnienia tego niezbyt przychylnego stosunku do edukacji niestacjonarnej opiera się na co najmniej trzech przyczynach owego zjawiska: wyraziście zarysowującej się potrzebie bezpośredniego, osobistego kontaktu z osobami mającymi wiedzę i doświadczenie, które mogą przydać się nauczycielowi, nieukształtowanym jeszcze w Polsce nawykach korzystania z edukacji niestacjonarnej oraz – co niewykluczone – obawach dotyczących technicznej strony edukacji niestacjonarnej (sprzęt techniczny, kompetencje słuchaczy, brak możliwości nauki w domu).

7. Problemy kształcenia uczniów-obcokrajowców w perspektywie pedagoga szkolnego

Grupa pedagogów szkolnych była najmniej liczną grupą respondentów (47 osób, w tym 42 kobiety i 5 mężczyzn). Wszyscy badani mieli wyższe wykształcenie pedagogiczne. Jedyne nieliczni posiadali kwalifikacje umożliwiające skuteczne radzenie sobie z problemami związanymi z pobytem w placówce uczniów cudzoziemskich (psychologia, profilaktyka społeczna, resocjalizacja). Żaden z badanych nie deklarował przygotowania z zakresu edukacji międzykulturowej.

Większość respondentów (2/3 badanych) miała długi staż pracy w zawodzie nauczyciela (powyżej 10 lat). Jedyne co trzeci pracował w tym zawodzie krócej, ale w żadnym z analizowanych przypadków nie był to jednak okres krótszy niż 7 lat.

Co czwarty badany deklarował, że nigdy nie pracował z dziećmi-obcokrajowcami. Interwencje podejmowane przez pozostałych pedagogów szkolnych koncentrowały się natomiast na kwestiach związanych z następującymi zagadnieniami:

A) Problemy o charakterze administracyjno-ekonomicznym (17 wskazań)

- pomoc materialna (10 przypadków),
- uzupełnianie dokumentacji uczniów (4 przypadki),
- problemy kontaktów z poradnią psychologiczno-pedagogiczną (3 przypadki).

B) Problemy związane z nauką dziecka (14 wskazań):

- pomoc w nauce (6 przypadków),
- doradztwo edukacyjne (8 przypadków).

C) Problemy związane z funkcjonowaniem dziecka na terenie szkoły (11 wskazań):

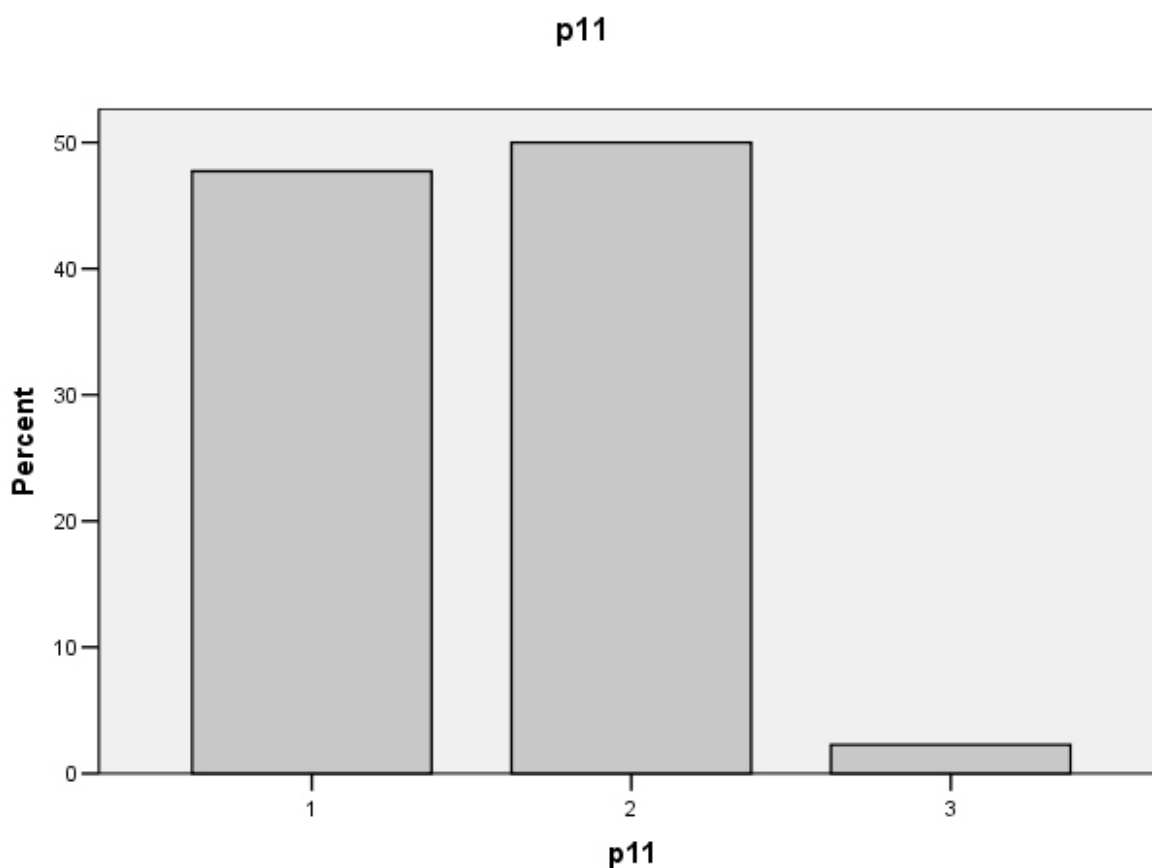
- problemy emocjonalne uczniów (4 przypadki),
- problemy behawioralne uczniów (4 przypadki),
- problemy relacji społecznych uczniów (3 przypadki).

D) Problemy występujące we współpracy z rodzicami (3 wskazania):

- problemy kontaktów z rodzicami (3 przypadki).

Większość badanych (28 osób) nie orientowała się, czy wśród powierzonych im opiece uczniów znajdują się dzieci uchodźcze wymagające szczególnej troski i uwagi. Biorąc pod uwagę fakt, iż najliczniejszą grupę uczniów-obcokrajowców stanowili Czecczeńcy, sytuacja ta sugeruje stosunkowo słabe zorientowanie badanych co do statusu i potrzeb tej grupy uczniów. Ponad połowa badanych pedagogów nie była także w pełni świadoma roli czynników kulturowych w kształtowaniu osiągnięć szkolnych uczniów (rys. 7.1).

Rys.7.1: Wiedza pedagogów o roli kultury w kształtowaniu osiągnięć szkolnych (zmienna p11)



Legenda:

- 1 – wiedza adekwatna
- 2 – wiedza nieadekwatna
- 3 – brak wiedzy

Dokonana przez badanych pedagogów ogólna ocena sytuacji uczniów-obcokrajowców kształcących się w placówce zatrudniającej respondentów przedstawiała się następująco (tab.7.1):

Tab. 7.1. Ocena sytuacji uczniów-obcokrajowców – grupa pedagogów szkolnych (liczba wypowiedzi nie pokrywa się z liczbą badanych ze względu na brak niektórych wypowiedzi)

Ocena	Bardzo dobra i dobra	Dostateczna	Niedostateczna	Razem
Wymiar oceny				
Radzenie sobie z językiem polskim	22	11	12	45
Przystosowanie do wymagań szkoły	31	9	5	45
Rozumienie Polski i jej kultury	22	11	12	45
Motywacja do nauki	26	10	9	45
Osiągnięcia szkolne	19	18	7	44
Relacje z nauczycielami	39	5	1	45
Relacje z uczniami	34	9	2	45
Poziom integracji społecznej	33	9	3	45

Możliwości zachowania własnej diety	29	2	1	32
Możliwość pielęgnowania na terenie szkoły własnej kultury	34	4	1	39
Stan zdrowia	31	2	1	44
Funkcjonowanie emocjonalne	35	6	4	45
Kompetencje społeczne	29	12	4	45
Gotowość do współpracy	33	6	6	45

Na podstawie danych zamieszczonych w tab. 7.1 można wywnioskować, że większość badanych bardzo pozytywnie oceniała ogólną sytuację uczniów cudzoziemskich w swoich placówkach. Najlepiej oceniane były takie wymiary, jak relacje uczniów z nauczycielami, emocjonalne funkcjonowanie ucznia na terenie placówki, możliwości pielęgnowania na terenie szkoły własnej kultury, relacje z innymi uczniami, gotowość do współpracy z innymi oraz stan zdrowia uczniów. Bardziej zróżnicowaną i mniej optymistyczną perspektywę przyjmowano w ocenie osiągnięć szkolnych i poziomu kompetencji społecznych uczniów. Za najbardziej problemowe obszary uznawano zdolność radzenia sobie uczniów z problemami związanym z akulturacją i nauką języka polskiego. Pewne wątpliwości wyrażano także odnośnie do motywacji uczniów obcokrajowców do nauki.

Wypowiadający się pedagodzy byli świadomi pewnej odrębności potrzeb i problemów doświadczanych przez uczniów (wyjątkiem był tylko jeden respondent). Jednakże przy określeniu tej specyfiki nie rozpoznawano różnic w sytuacji dzieci uchodźczych i dzieci imigranckich. Wskazywano, że następujące problemy pojawiają się najczęściej:

A) Problemy związane z akulturacją i dostosowaniem się do nowego kraju:

- problemy językowe (17 wskazań),
- zaburzenia procesów akulturacji (5 wskazań).

B) Problemy emocjonalne:

- problemy związane z zaspokajaniem potrzeby bezpieczeństwa (1 wskazanie),
- problemy występowania wśród uchodźców przewlekłego stresu pourazowego (1 wskazanie).

C) Problemy związane z nauką szkolną:

- wykazywane przez uczniów niedostatki wiedzy nabytej w kraju pochodzenia (6 wskazań),
- problemy związane z niedostosowaniem środowiska dydaktycznego szkoły (1 wskazanie).

D) Problemy w kontakcie z nauczycielami i innymi uczniami:

- problemy relacji społecznych (2 wskazania).

E) Problemy materialne;

- problemy finansowe (8 wskazań).

Analizując powyższe wskazania, możemy stwierdzić, iż kształtujący się w świadomości badanych pedagogów obraz ucznia-obcokrajowca jest dość uproszczony i obejmuje następujące cechy: dziecko biedne, z naruszonym poczuciem bezpieczeństwa, problemami językowymi i przystosowawczymi oraz problemami w nauce, które wynikają z różnic programowych w odmiennych programach nauczania szkół polskich i szkół w krajach pochodzenia.

Rekomendowane przez respondentów środki naprawcze także nie były zbyt zróżnicowane. Obejmowały one następujące formy interwencji:

A) Pomoc o charakterze rzeczowym adresowana do uczniów cudzoziemskich:

- dożywianie (1 wskazanie),
- pomoc rzeczowa (1 wskazanie),
- pomoc materialna, stypendia (1 wskazanie),
- dostęp do podręczników pisanych w języku ucznia (2 wskazania).

B) Zajęcia rozwijające kompetencje uczniów cudzoziemskich:

- zajęcia wyrównujące kompetencje językowe uczniów (18 wskazań),
- zajęcia wyrównujące wiedzę uczniów (22 wskazania).

C) Pomoc psychologiczna i wspomaganie procesów integracyjnych:

- wzmożenie intensywności opieki psychologiczno-pedagogicznej (4 wskazania),
- wdrażanie programów wspomagających akulturację i społeczną integrację uczniów (12 wskazań).

D) Formy adresowane do rodziców uczniów cudzoziemskich:

- zajęcia rozwijające kompetencje rodziców (3 wskazania).

E) Formy adresowane do środowisko szkolnego uczniów cudzoziemskich:

- ogólne kształtowanie postaw tolerancji wśród uczniów polskich (1 wskazanie).

Uogólniona formuła sugerowanej pomocy obejmowała zatem następujące zalecenia: udzielić pomocy materialnej, zapewnić pomoc w nauce języka polskiego, wzmóc opiekę psychologiczną, podjąć oddziaływania integracyjne, poprawić kompetencje rodzicielskie i kształtować postawy tolerancji wśród uczniów polskich. Dostęp do środków sugerowanej pomocy był jednocześnie postrzegany jako ograniczony lub praktycznie niemożliwy.

Szczególną uwagę poświęcono zbadaniu opinii respondentów dotyczącej ewentualnych napięć pojawiających się w kontaktach uczniów polskich i dzieci-obcokrajowców. Większość badanych nie dostrzegła istnienia tego rodzaju problemów. Jedynie nieliczni pedagodzy sygnalizowali pojawianie się konfliktów wynikających z różnic rasowych, religijnych i obyczajowych. Wskazywali na:

- problemy związane z zachowaniem uczniów czeczeńskich, którym zarzucano agresywność wobec innych uczniów,
- problemy w relacjach uczniów polskich z uczniami o odmiennym kolorze skóry, przede wszystkim z uczniami pochodzącymi z krajów afrykańskich.

Charakterystyka poszczególnych składowych postaw przejawianych przez uczniów polskich wobec ich cudzoziemskich kolegów przedstawiała się w następujący sposób (tab. 7.2):

Tab. 7.2. Ocena postaw uczniów polskich wobec uczniów obcokrajowców – grupa pedagogów szkolnych (liczba wypowiedzi nie pokrywa się z liczbą badanych ze względu na brak niektórych wypowiedzi)

Forma zachowania	Stopień nasilenia			Razem
	Wysoki	Przeciętny	Niski	
Życzliwość	41	2	2	45
Pomoc	38	6	1	45
Ciekawość	32	11	2	45
Współpraca	30	10	3	43
Dystansowanie się	4	13	26	43
Włączanie we własne działania/zabawy	33	8	4	45
Obojętność	14	11	27	41
Lęk	1	1	38	40

Niechęć	3	2	38	41
Zachowania dyskryminujące	0	1	38	39
Agresja werbalna lub symboliczna	0	4	35	39
Agresja fizyczna	0	4	31	35
Mobbing	0	0	35	35

W świetle wypowiedzi badanych pedagogów ogólna ocena postaw uczniów polskich wobec cudzoziemskich kolegów kształtuje się pozytywnie we wszystkich analizowanych wymiarach. W opisywanych zachowaniach szczególnie wysoką oceną cieszyły się takie komponenty, jak życzliwość, ciekawość, tendencje inkluzywne i chęć współpracy, wysoki poziom pomocowości przy jednocześnie niskim poziomie pojawiającego się w relacjach lęku, niechęci, agresji fizycznej i symbolicznej oraz zachowań dyskryminujących i mobbingujących. Bardziej zróżnicowane oceny prezentowano jedynie odnośnie do komponenty „obojętność”, ponieważ prawie połowa badanych wskazywała ją jako cechę zachowania uczniów polskich w stopniu określanym jako wysoki i przeciętny.

Oceny pozytywne przeważały także w opinii pedagogów na temat współpracy z cudzoziemskimi rodzicami. Zdecydowana większość badanych (29 osób) oceniała tę współpracę jako bardzo dobrą i dobrą (29 badanych). Jednakże 1/3 respondentów (15 osób) wskazywała na trudności wynikające ze słabej znajomości przez rodziców języka polskiego. W kilku przypadkach wskazywano także na problemy, których przyczyną były niewłaściwe postawy rodziców wobec nauki szkolnej dziecka (4 osoby).

Pozytywna wizja sytuacji uczniów cudzoziemskich w placówkach, w których zatrudnieni byli badani pedagodzy, nie korespondowała z deklarowanym przez większość badanych brakiem programów integracyjnych realizowanych na terenie szkoły. Jedynie w pojedynczych przypadkach wspomniano o realizacji programu, który poszerzał umiejętność pracy z uczniami odmiennymi kulturowo, programu integracyjnego „Uczymy się, bawiąc” oraz szkolnego programu wychowawczego mającego promować postawy tolerancji, zwalczać uprzedzenia i osłabiać stereotypy etniczne.

Badani pedagodzy byli świadomi, iż z praca z uczniami-obcokrajowcami wymaga dodatkowych kompetencji i kwalifikacji. Wymieniane kompetencje można było podzielić na cztery kategorie:

A) Kompetencje o charakterze kulturowym:

- znajomość kultury kraju ucznia (17 wskazań),
- znajomość języka ucznia (11 wskazań).

B) Predyspozycje osobowościowe:

- otwartość (12 wskazań),
- empatia, tolerancyjność, wyrozumiałość, kreatywność, chęć niesienia dziecku pomocy (po 1 wskazaniu).

C) Kompetencje pedagogiczne (pojedyncze wskazania):

- znajomość systemu szkolnictwa w kraju ucznia,
- umiejętność indywidualizacji pracy z uczniem,
- posiadanie odpowiednich narzędzi pracy z uczniem,

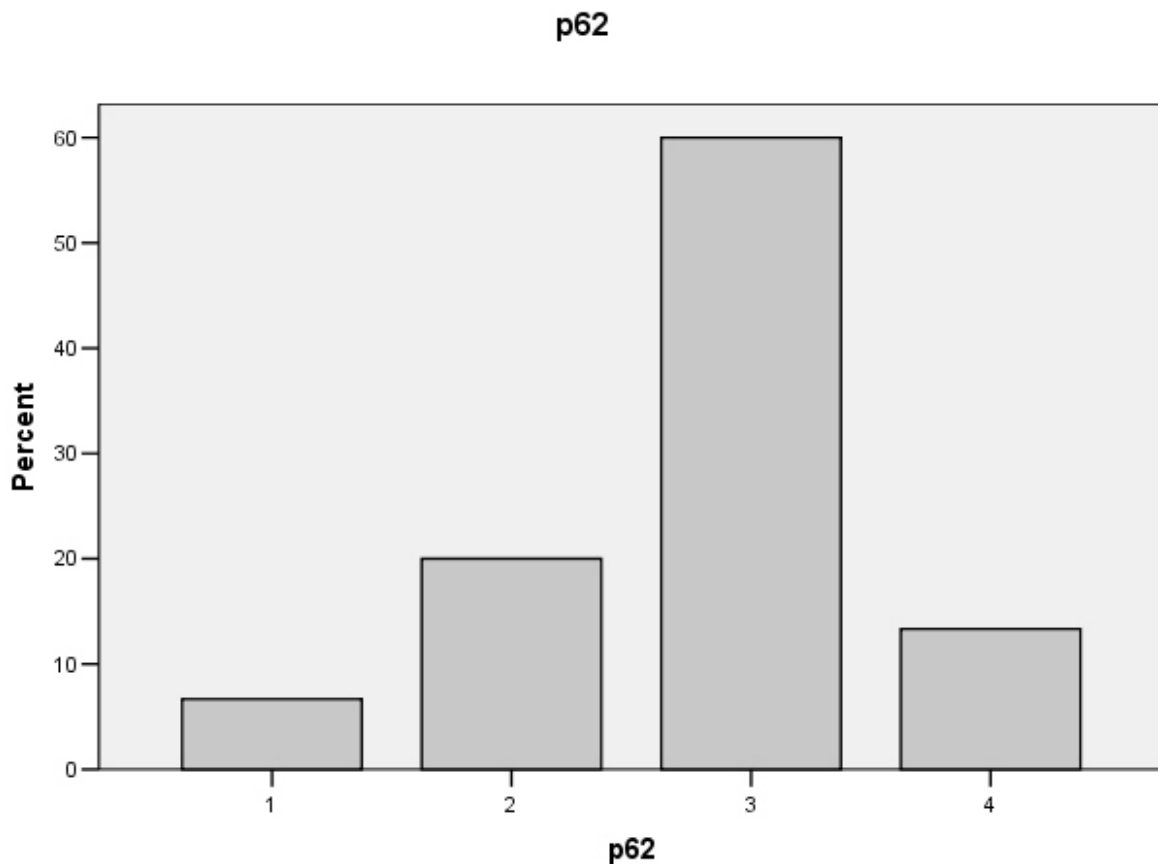
- kompetencje pedagoga szkolnego.

D) Kompetencje związane z pracą z uchodźcami (pojedyncze wskazania):

- wiedza o organizacjach pomocy uchodźcom,
- wiedza dotycząca sytuacji rodzin uchodźców.

Badani pedagodzy nie deklarowali przy tym poczucia przygotowania i kompetencji w realizowaniu zadań związanych z obecnością na terenie szkoły uczniów-obcokrajowców. Większość (3/4 badanych) czuła się przygotowana słabo lub wcale, a jedynie mała grupa (1/4) czuła, że jest przygotowana dobrze lub bardzo dobrze (rys.7.2).

Rys. 7.2. Ocena własnego przygotowania do pracy z dziećmi-obcokrajowcami – grupa pedagogów szkolnych (zmienna p62)



Legenda:

- 1 - Czuję się bardzo dobrze przygotowany
- 2 - Mam pewne przygotowanie, wymaga ono jednak uzupełnienia
- 3 - Czuję się słabo przygotowany
- 4 - Czuję się nieprzygotowany

Ci badani, którzy deklarowali poczucie przygotowania do nowych obowiązków, jako źródła pozyskiwania wiedzy i kompetencji wskazywali:

- kursy, szkolenia i konferencje, w których uczestniczyli (14 wskazań),
- literaturę fachową (6 wskazań),
- odebrane przygotowanie zawodowe (6 wskazań),
- w pojedynczych przypadkach wskazywano także na prasę specjalistyczną, konsultacje z psychologami, źródła internetowe oraz współpracę z MOPS i CPR.

Większość badanych (39 osób) wskazała, że nigdy nie była objęta żadną formą szkoleń zwiększających ich kompetencje. Pozostali respondenci uczestniczyli w jakiejś formie szkolenia, ale ich udział był stosunkowo skromny i obejmował:

- szkolenie „Problemy uchodźców w polskich szkołach” (3 wskazania),
- szkolenie na terenie szkoły ”Praca z uczniem odmiennym kulturowo” (1 wskazanie),
- szkolenie „Dzieci i młodzież wietnamska w polskiej szkole” (1 wskazanie),
- kurs „Stereotypy i tolerancja” (1 wskazanie),
- zajęcia warsztatowe „Kształcenie dzieci cudzoziemskich” (1 wskazanie).

Badani pedagodzy dostrzegali także ograniczoną możliwość zwracania się o pomoc do innych placówek, jak również niewielki zakres współpracy:

- poradnie psychologiczno-pedagogiczne (19 wskazań),

- Miejskie Ośrodki Pomocy Rodzinie (10 wskazań),
- Kuratoria Oświaty i Wychowania (1 wskazanie),
- inni pedagodzy i psychologodzy (2 wskazania),
- Centra Pomocy Rodzinie (2 wskazania),
- instytucje i stowarzyszenia zajmujące się uchodźcami (4 wskazania),
- policja (1 wskazanie).

Dostrzegane opcje były jednak ograniczone, a co trzeci respondent deklarował brak możliwości dostępu do tego rodzaju wsparcia.

Poczucie deficytów kompetencji i ograniczonego dostępu do systemów wsparcia zewnętrznego znalazły przełożenie na zainteresowanie badanych zróżnicowanymi formami wsparcia i współpracy (tab. 7.3):

Tab. 7.3. Zainteresowanie oferowanymi formami rozwoju kompetencji pracy z uczniami-obcokrajowcami – grupa pedagogów szkolnych (liczba wypowiedzi nie pokrywa się z liczbą badanych ze względu na brak niektórych wypowiedzi)

Zainteresowanie	Tak	Trudno powiedzieć	Nie	Razem
Rodzaj wsparcia				
Współpraca z doradcą nauczyciela	24	9	4	37
Współpraca z psychologiem	35	4	3	40
Dostęp do przewodników metodycznych	38	1	2	41

Udział w kursach i szkoleniach stacjonarnych	34	6	2	42
Udział w kursach i szkoleniach niestacjonarnych	19	13	7	39
Konsultacje różnych specjalistów	36	2	1	39
Zajęcia warsztatowe	0	1	1	2
Dostosowywanie przepisów regulujących pracę szkoły do specyfiki ucznia	0	45	2	47

Z analizy uzyskanych informacji wynika, że badani pedagodzy przejawiali zainteresowanie praktycznie wszystkimi formami ewentualnego wsparcia. W szczególności zainteresowani byli dostępem do opracowań i przewodników metodycznymi, możliwościami uzyskania konsultacji specjalistycznych (psychologa, innych specjalistów), udziałem w stacjonarnych kursach i szkoleniach oraz pomocą ze strony doradcy nauczyciela. W mniejszym stopniu interesowali się natomiast niestacjonarnymi formami podnoszenia kwalifikacji oraz możliwością dostosowywania przepisów regulujących pracę szkoły do specyfiki pracy z uczniem.

8. Podsumowanie

Przeprowadzone badania umożliwiają poznanie sposobu definiowania sytuacji dzieci-obcokrajowców pobierających naukę w warszawskich szkołach przez osoby, które zarządzają tymi placówkami oraz przez nauczycieli i pedagogów szkolnych zajmujących się wzmiankowanymi dziećmi. Zebrane wypowiedzi wykazują pewne dysproporcje co do liczebności poszczególnych grup badanych. Szczególnie rażąca jest mała liczebność pedagogów szkolnych objętych badaniami. Dodatkowo, co czwarty respondent z tej grupy deklarował, że nigdy nie pracował z dziećmi obcokrajowcami. Pozostali badani pedagodzy wykazywali doświadczenie i orientację mniejsze niż w innych grupach. Jeśli uwzględnimy fakt, że pedagodzy na ogół wchodzą w kontakt z dziećmi kierowanymi do nich przez nauczycieli lub władze szkoły, to możemy przypuszczać, że w objętych badaniami placówkach niezbyt często wykorzystywano tę drogę.

Kreślone przez badanych obrazy pokazują placówki o niezbyt silnej wielokulturowości przy jednoczesnej dużej różnorodności kulturowej uczniów. Z wyjątkiem pojedynczych szkół, objęte analizą placówki cechowała niewielka liczba uczniów o statusie uchodźczym lub imigranckim, lecz stopień kulturowego zróżnicowania tych uczniów był wysoki i obejmował prawie pełen przekrój kręgów cywilizacyjnych współczesnego świata.

Świadomość owego zróżnicowania nie odgrywała większego znaczenia w sposobie definiowania sytuacji uczniów obcokrajowców na terenie szkoły przez osoby badane. Ogólna ocena owej sytuacji była bardzo pozytywna. Badani, zwłaszcza dyrektorzy placówek, wykazywali wysoce zadaniową orientację. Obecność dzieci pochodzących spoza Polski określana była przede wszystkim jako rodzaj wyzwania bądź zadania pojawiającego się przed

szkołą. Stosunkowo rzadko ujmowano ją w kategoriach „problemu”. Najbardziej zaś pojawiały się definicje o skrajnych ładunkach semantycznych: „zagrożenie” i „szansa”.

Kreślony w zebranych wypowiedziach obraz uczniów-obcokrajowców wydaje się dosyć jednostronny. Są postrzegani jako dzieci biedne, słabo znające język i kulturę kraju, w którym się znalazły, mające niską motywację i problemy w nauce, zagubione, z lekka wyizolowane i sprawiające problemy wychowawcze. Na ogół nie włączają się w życie klasy i we współpracę z polskimi rówieśnikami. Niektóre z nich mają problemy emocjonalne wynikające ze wcześniejszych doświadczeń (uchodźcy) lub problemów związane z akulturacją. Ich rodzice utrzymują słaby kontakt ze szkołą i trudno się z nimi porozumieć, ponieważ także nie znają języka polskiego.

Odczytując znaczenie obecności tych dzieci w polskich placówkach oświatowych, badani określali je jako specyficzny rodzaj wyzwania i zadania. Respondenci nie wykazywali postaw lękowych (trudno stwierdzić, czy stoi za tym optymizm czy raczej nieświadomość – w pracy z dziećmi o traumatycznych doświadczeniach wojny i uchodźstwa można bowiem spotkać się także z zachowaniami trudnymi do przewidzenia i nierzadko gwałtownymi). Większość osób kierujących placówkami oświatowymi nie dostrzegała jednocześnie szans, które otwierają się przed szkołami dzięki obecności uczniów-obcokrajowców.

Zadaniowej orientacji badanych niekoniecznie towarzyszyła umiejętność operacjonalizacji. Artykułowane zadania na ogół nie wykraczały poza standardowe kategorie, jak „poznanie kultury uczniów”, „współpraca z rodzicami”, dostosowanie metod, treści nauczania i sposobu ewaluacji do „specyfiki ucznia”, „kształtowanie właściwej atmosfery i postaw tolerancji”, „rozwiązywanie sytuacji konfliktu kulturowego” czy „zapewnienie uczniom cudzoziemskim różnych form pomocy”. Świadomość kulturowego zróżnicowania uczniów oraz współwystępujące z nim nastawienie zadaniowe nie przekładały się na wysokie uwrażliwienie kulturowe respondentów.

Znaczna część badanych nie zdawała sobie sprawy z roli czynników kulturowych w kształtowaniu motywacji do nauki oraz habitusu uczniów. Stopień uwrażliwienia kulturowego korespondował przy tym z intensywnością kontaktu z uczniami. Ogólną świadomość istnienia specyfiki kulturowej wykazywała większość nauczycieli, niewiele więcej niż połowa badanych dyrektorów oraz mniej niż połowa pedagogów szkolnych. Brak orientacji pedagogów w kwestiach statusu dzieci (żaden z badanych nie potrafił wskazać, czy pracował z dzieckiem uchodźczym) był dowodem słabej znajomości uczniów.

Kształtujący się w świadomości badanych uogólniony obraz ucznia-obcokrajowca był uproszczony i obejmował cechy następujące: dziecko biedne, z naruszonym poczuciem bezpieczeństwa, trapiące przez problemy językowe i przystosowawcze oraz problemy w nauce wynikające z odmienności programów szkół polskich i krajów pochodzenia.

Większość badanych wykazywała dość słabą orientację w specyfice funkcjonowania owych uczniów i wiązała ją z wymiarami, które najłatwiej zaobserwować bezpośrednio, czyli z problemami materialnymi oraz problemami wynikającymi ze słabej znajomości polskiej kultury i języka. Uznawano, że głównymi konsekwencjami tego rodzaju problemów są trudności w nauce i komunikacji, nie dostrzegano jednak problemów o charakterze społecznym i psychologicznym. Jedynie w nielicznych przypadkach badani wskazywali na inne wymiary, jak odmienny stosunek do nauki czy bliżej niesprecyzowane „różnice w zachowaniu”.

Określając pozytywne i negatywne aspekty pobytu uczniów-obcokrajowców w ich placówkach, badani dyrektorzy i nauczyciele w grupie aspektów pozytywnych wskazywali przede wszystkim na walory poznawczo-wychowawcze, jak kontakt uczniów polskich z innymi kulturami, kształtowanie otwartości, tolerancyjności i szacunku dla innych, rozwój postaw opiekuńczych. W nielicznych przypadkach wymieniano także inne korzyści, przede wszystkim zabezpieczenie interesów szkoły i poprawę warunków pracy zatrudnionych w niej nauczycieli (ochrona przed zamknięciem szkoły czy likwidacją klas łączonych). Opinie

wyrażane przez nauczycieli były bogatsze i bardziej zróżnicowane niż opinie przedstawiane w grupie dyrektorów.

Respondenci dostrzegali także negatywne strony obecności uczniów cudzoziemskich. Wszyscy badani wskazywali tutaj na ograniczenia procesów komunikacji i związane z tym problemy kontaktów z uczniami i ich rodzicami. Każda z objętych badaniami grup skupiała się ponadto na nieco odmiennych wymiarach. Dyrektorów placówek cechowała większa i bardziej zróżnicowana liczba wskazań niż pozostałych badanych. Dyrektorzy wymieniali przede wszystkim możliwość pojawiania się konfliktów kulturowych, etnicyzację przestrzeni szkoły, pobudzanie u polskich uczniów postaw nietolerancji i ksenofobii, utrudnienia w prowadzeniu lekcji, obniżenie poziomu nauczania oraz problemy wychowawcze wynikające z odmiennego habitusu uczniów. Nauczyciele koncentrowali się na kwestiach związanych z problemami uczniów-obcokrajowców w nauce, ich wyizolowaniem oraz zaburzeniami toku lekcji, które wynikają z konieczności udzielania tym uczniom ciągłej pomocy. Pedagodzy szkolni eksponowali natomiast problemy kontaktu i współpracy z członkami społeczności szkolnej.

W większości przypadków badani utożsamiali negatywne aspekty obecności uczniów-obcokrajowców z doświadczanymi przez te dzieci problemami. Nie dostrzegano jednak bardziej ogólnej perspektywy szkoły pojmowanej jako mikrośrodowisko społeczne, w którym pojawienie się osób odmiennych kulturowo pobudza pozytywne i negatywne zmiany. Opis problemów doświadczanych przez cudzoziemskich uczniów na terenie polskiej szkoły we wszystkich badanych grupach był bardzo podobny i nie wykraczał poza podstawowy katalog obejmujący trudności o charakterze prawnym, administracyjnym i materialnym, nieznaną języka polskiego, nieadekwatność zachowań wobec nauczycieli i innych uczniów, problemy z akulturacją i zrozumieniem reguł funkcjonowania szkół w Polsce, wyizolowanie społeczne, trudności w nauce, kontaktach z nauczycielami i polskimi kolegami szkolnymi oraz pochodne względem owych problemów zaburzenia emocjonalne.

Brak zróżnicowania cechował także proponowane formy pomocy i drogi rozwiązywania wzmiankowanych problemów. Badani wymieniali przede wszystkim pomoc finansową, dodatkowe lekcje języka i kultury polskiej, uwzględnienie stopnia znajomości języka polskiego przy opracowywaniu testów i innych form ewaluacji ucznia, pomoc psychologa, pomoc w odrabianiu lekcji oraz dostęp do usług tłumacza i prawnika.

W wypowiedziach nauczycieli i pedagogów szkolnych dosyć często akcentowano kwestie współpracy z cudzoziemskimi rodzicami. Badani wskazywali na umiarkowanie pozytywne doświadczenia w tego rodzaju relacjach. Rodzice byli postrzegani jako osoby trudne w kontaktach, które nie rozumieją Polski, jej kultury i realiów, doświadczają problemów prawnych i ekonomicznych, mają trudności ze zrozumieniem oczekiwań szkoły, są niezbyt skłonni do kontaktów i włączania się w jej życie oraz niechętni współpracy z innymi rodzicami.

Krytycznemu oglądowi postaw rodziców nie towarzyszyły próby podejmowania działań celem zwiększenia ich zaangażowania we współpracę. Zarówno wypowiedzi nauczycieli, jak i pedagogów szkolnych wskazywały na dystansowanie się większości badanych wobec rodziców uczniów powierzonych ich opiece. Respondenci spotykali rodziców rzadko, a spotkania te miały charakter indywidualnych rozmów na terenie szkoły. W sporadycznych przypadkach nauczyciele odwiedzali domy uczniów. Pedagodzy szkolni nie podejmowali natomiast tego rodzaju działań.

Niedostatki współpracy z rodzicami nie rzutowały na ogólną ocenę sytuacji uczniów cudzoziemskich na terenie placówek objętych badaniami. We wszystkich badanych grupach ocena ta kształtowała się bardzo pozytywnie. Najwyżej szacowano stan zdrowia uczniów, relacje uczniów-obcokrajowców z kolegami i nauczycielami, możliwości udziału uczniów w życiu szkoły oraz stopień integracji dzieci-cudzoziemców ze środowiskiem rówieśniczym. Bardziej zróżnicowaną i mniej optymistyczną perspektywę przyjmowano w ocenie osiągnięć szkolnych i poziomu kompetencji społecznych uczniów. Jako obszary problemowe

wskazywano zdolność radzenia sobie uczniom z problemami akulturacji i z nauką języka polskiego. Poważne wątpliwości wyrażano w kwestii motywacji uczniów obcokrajowców do nauki. Znacznie słabszą orientację wykazywano natomiast w odniesieniu do sprawy zapewnienia uczniom właściwej dla ich kręgów kulturowych diety, stopnia integracji uczniów z kolegami z własnej grupy etnicznej oraz możliwości dostępu dzieci do różnych form wsparcia i pomocy.

Optymistyczny ogląd integracji uczniów-obcokrajowców ze środowiskiem uczniów polskich został potwierdzony przez opinie dotyczące postaw uczniów polskich wobec cudzoziemskich. Badani, zarówno nauczyciele, jak pedagodzy i dyrektorzy szkolni, wskazywali na wysokie nasilenie komponentów pozytywnych (ciekawości, życzliwości, chęci współpracy, niesienia pomocy oraz włączenia we wspólne działania i zabawy) i niskie – negatywnych (lęku, niechęci, agresji fizycznej i symbolicznej oraz zachowań dyskryminujących i mobbingujących). Idylliczne obrazy wielkiej szkolnej wielokulturowej rodziny zmały jednak informacje uzyskane w innych pytaniach.

Badani nauczyciele, poproszeni o ocenę stopnia integracji uczniów cudzoziemskich w wybranych wymiarach, ukazywali obrazy budzące troskę i niepokój. Szacunki większości respondentów oscylowały wokół poziomów „przeciętny” (ocena stopnia integracji w wymiarach: współpraca na lekcjach, kontakty pozalekcyjne, udział we wspólnych imprezach) i „niski” (wymiar: uczestnictwo w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych oraz w pracach samorządu szkolnego). Przewaga szacunków wysokich cechowała integrację poprzez wspólne gry sportowe oraz zawiązywanie przyjaźni z uczniami polskimi. Wiele wypowiedzi świadczyło także o tym, że część badanych nie orientuje się w kwestiach integracji szkolnej lub nie interesuje się tymi sprawami. Stwierdzenia „nie wiem” najliczniej dotyczyły szczególnie „widzialnych” i łatwych do stwierdzenia wskaźników stopnia integracji, takich jak wspólne gry i zabawy sportowe.

Powyższej sytuacji nie tłumaczył brak wiedzy badanych o działaniach integracyjnych. Za skuteczne formy wspomagania procesów integracyjnych uznawali oni organizację pracy w grupach, wspólnej nauki, zabaw, imprez i wycieczek szkolnych. Stosunkowo niskiemu zainteresowaniu codziennymi formami i systematycznie realizowanymi programami oddziaływań integrujących towarzyszyła aprecjacja sporadycznie organizowanych akcji integracyjnych. Wielu badanych, zwłaszcza w grupie dyrektorów szkolnych, nie różnicowało jednak programów o charakterze integracyjnym od programów sensu stricto pomocowych.

Badane osoby wskazywały, że barierami szkolnej integracji uczniów cudzoziemskich jest pięć grup czynników: bariery językowe, kulturowe, religijne, niekompetencja lub brak zrozumienia ze strony władz oświatowych oraz funkcjonujące w świadomości uczniów i ich otoczenia stereotypy i uprzedzenia etniczne i rasowe. Jedynie w nielicznych wypowiedziach pojawiały się odniesienia do praktyk religijnych, zjawiska rasizmu oraz konfliktów i napięć na tle odmienności kulturowej.

Skuteczne radzenie sobie z problemami kulturowego zróżnicowania uczniów wymagało, zdaniem badanych, specjalnych kwalifikacji i predyspozycji, do których zaliczano znajomość języków obcych, znajomość prawnych uregulowań sytuacji uczniów obcokrajowców, kompetencje kulturowe, kompetencje pracy z uchodźcami oraz otwartość, cierpliwość, empatię i tolerancyjność. Jediną różnicą między grupami nauczycieli, pedagogów i dyrektorów szkolnych było większe znaczenie przypisywane znajomości przepisów prawnych przez menedżerów oświaty.

Wspomniane kompetencje badani pozyskiwali wieloma drogami. Stosunkowo rzadko nabywano je w toku studiów nauczycielskich. Częściej – dzięki samokształceniu i udziałowi w różnego rodzaju kursach, treningach i szkoleniach prowadzonych na ogół przez organizacje pozarządowe. Większość badanych wskazywała przy tym, iż nigdy nie brała

udziału w tego rodzaju szkoleniach. Liczba respondentów, którzy w nich uczestniczyli, była zaś niewielka.

Ograniczenia możliwości rozwijania kompetencji pracy z uczniami odmiennymi kulturowo znalazły odzwierciedlenie w samoocenie badanych. We wszystkich trzech grupach niekorzystnie szacowano własne przygotowanie do pracy z uczniami-obcokrajowcami. Większość badanych uważała, że ich przygotowanie jest niskie lub żadne. Około 50% dyrektorów szkolnych uskarżało się także na brak wystarczającej wiedzy o uregulowaniach prawnych.

U większości respondentów poczucie niewystarczającego przygotowania łączyło się z poczuciem osamotnienia w obliczu problemów pojawiających się w związku z obecnością uczniów cudzoziemskich. Mimo dużej liczby instytucji zajmujących się imigrantami i uchodźcami, obecności na terenie większości badanych placówek psychologa oraz na ogół łatwego dostępu do usług poradni psychologiczno-pedagogicznych, zarówno dyrektorzy, jak i podlegli im nauczyciele i pedagodzy szkolni wskazywali na praktyczny brak możliwości uzyskania wsparcia w sytuacjach wykraczających poza kompetencje zatrudnianych pracowników (czyli większości badanych). Deklarowane odczucie miało przy tym charakter subiektywny i wynikało raczej z niedostatków współpracy z instytucjami mogącymi oczekiwanego wsparcia zapewnić (np. MEN, UNHCR czy Urząd ds. Uchodźców), niż z wykorzystania potencjału środowiska lokalnego i ograniczonej współpracy z agencjami pozarządowymi niż z rzeczywistego braku tego rodzaju możliwości. Wspomniana sytuacja wynikała przede wszystkim z niedostatecznego poinformowania badanych o istniejących w danym zakresie możliwościach. Nie zawsze też instytucje, które mogą udzielić szkołom pomocy, wykazywały się kompetencją i wolą współpracy.

Mimo wyżej wzmiankowanych trudności badani, a zwłaszcza dyrektorzy szkół, pozytywnie oceniali pracę swoich placówek w analizowanym zakresie. Najwyżej oceniano adekwatność organizacji pracy placówek, kompetencji nauczycieli oraz metod nauczania

i ewaluacji w stosunku do specyfiki uczniów odmiennych kulturowo. Znacznie gorzej oceniano dostęp szkół do materiałów szkoleniowych oraz psychologów i doradców kulturowych. Bilans negatywny cechował natomiast szacunki dostępu do tłumaczy.

Wydaje się, że ogólnie pozytywna ocena pracy badanych szkół z uczniami obcokrajowcami pozostaje w sprzeczności z ogólnie niskim poczuciem kompetencji respondentów. Niewykluczone, że opisana rozbieżność wynika ze zjawiska synergii pojawiającego się w momencie zaangażowania w podejmowane prace podmiotów o zróżnicowanym charakterze. Zadowolenie objętych badaniami osób ze sposobu funkcjonowania ich placówek nie zablokowało zdolności respondentów do sformułowania sugestii i postulatów, które mogą udoskonalić istniejącą sytuację.

Przedstawione sugestie wyznaczały trzy tory działania. Pierwszy z nich – skoncentrowany na cudzoziemskich uczniach i ich rodzicach – obejmował postulaty skuteczniejszej pomocy materialnej, systematycznej i łatwo dostępnej pomocy w nauce polskiej kultury i języka, wzmocnienia opieki psychologicznej, rozwinięcia bardziej systematycznych oddziaływań integracyjnych, poprawy kompetencji rodzicielskich i kształtowania postaw tolerancji wśród uczniów polskich. Nurt drugi skupiał uwagę na oddziaływaniach zwiększających wsparcie i kompetencje pracowników szkoły. Mieściło się tu przede wszystkim ułatwienie szkołom dostępu do instytucji mogących zapewnić wsparcie oraz upowszechnienie dostępu pracowników szkół do zróżnicowanych form kształcenia i pozyskiwania wiedzy. Preferowane formy pomocy obejmowały doskonalenie regulacji prawnej, pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz szkolenia dla kadry kierowniczej. Niższy entuzjizm okazywano odnośnie do przewodników metodycznych oraz kształcenia nauczycieli i pedagogów, najniższy – wobec instytucji doradcy nauczyciela.

Zainteresowania badanych zależało od zajmowanego stanowiska. W grupie dyrektorów za szczególnie pożądane uznano kursy języków obcych oraz szkolenia dotyczące prawnych podstaw pracy z uchodźcami i imigrantami. Badani nauczyciele ogólnie

prezentowali postawy najmniej przychylnie względem form wykraczających poza przewodniki metodyczne. Okazywali natomiast zainteresowanie uczestnictwem w grupach wsparcia dla nauczycieli z podobnymi problemami oraz konsultacjami z psychologami. Badani pedagodzy przejawiali zaś zainteresowanie praktycznie wszystkimi formami ewentualnego wsparcia i doksztalcania. W szczególności byli zainteresowani dostępem do opracowań i przewodników metodycznymi, możliwościami uzyskania konsultacji specjalistycznych (psychologa, innych specjalistów), udziałem w kursach i szkoleniach oraz współpracą z wyspecjalizowanym w omawianej problematyce doradcą nauczyciela.

Trzeci nurt działań obejmował postulaty o charakterze instytucjonalnym. Badani sugerowali powoływanie różnego rodzaju ciał i stanowisk mogących wypełnić luki w systemie wsparcia szkół i nauczycieli, np. koordynatora ds. pracy z rodzinami uchodźczymi, pochodzących ze środowisk migrantów pośredników i asystentów czy powołanie Rad Rodzicielskich złożonych z rodziców dzieci cudzoziemskich i wypracowanie formuły współpracy Rad z placówkami oświatowymi. Zwracano także uwagę na konieczność doskonalenia istniejącej regulacji prawnej oraz przygotowywania szkół na przyjęcie cudzoziemskich uczniów jeszcze przed ich pojawieniem się w placówkach.

9. Wnioski i postulaty praktyczne.

Wyprowadzone na podstawie zreferowanych badań wnioski można podzielić na cztery grupy:

1) Wnioski dotyczące kulturowej heterogeniczności objętych badaniami placówek:

- a) Faktem staje się narastające zróżnicowanie kulturowe uczniów warszawskich szkół. Zróżnicowanie owo determinowane jest następującymi czynnikami: etnicznym zróżnicowaniem ludności tubylczej, migracjami wewnętrznymi, napływem uchodźców i imigrantów, postępującymi procesami demokratyzacji i poszanowania Praw Człowieka oraz emancypacją członków grup mniejszościowych. Zachodzące we wzmiankowanych zakresach procesy sprawiają, iż na terenie placówek oświatowych jedynego polskiego miasta globalnego – Warszawy – pojawiają się dzieci i młodzież reprezentujące praktycznie wszystkie kręgi cywilizacyjne.
- b) Liczba owych dzieci jest jeszcze stosunkowo niewielka. W niedalekiej przyszłości, ze względu na zarysowujące się trendy migracyjne (zwłaszcza zjawisko migracji łańcuskowych) oraz restrykcje ograniczające mobilność uchodźców należy oczekiwać powiększenia się zbiorowości. Wzgląd na normy moralne oraz istniejące regulacje prawne zaś sprawia, że nawet przy bardzo niewielkiej liczbie uczniów odmiennych kulturowo jest konieczne podjęcie działań przystosowujących szkołę do nowych zadań.
- c) Kulturowa heterogeniczność uczniów znajduje odzwierciedlenie w zróżnicowanych systemach komunikacji oraz systemach wierzeń i praktyk religijnych uzewnętrznianych na terenie placówek oświatowych.

- d) Otwierające się na terenie placówek oświatowych pogranicza kulturowe generują kontakty kulturowe oraz będące ich konsekwencją napięcia w relacjach interpersonalnych, procesy hybrydyzacji i dyfuzji kulturowej oraz przekształcenia struktur tożsamościowych prowadzące do ukształtowania się tożsamości etnocentrycznych lub kulturowo złożonych.
- e) Kulturowe zróżnicowanie uczniów przekłada się na różnice ich habitusów, wiedzy i umiejętności, podejścia do nauki i nauczycieli, kolegów, przedstawicieli płci przeciwnej, jak również na zróżnicowanie cenzusów wiekowych rozgraniczających okres dzieciństwa i dorosłości. Odmienności w sposobach określania granicy dorosłości rzutują na zachowania uczniów wobec nauczycieli.
- f) Zróżnicowanie sytuacji uczniów-obcokrajowców zostaje pogłębione zróżnicowaniem przypisanego im lub ich rodzicom statusu prawnego: uchodźców, imigrantów udokumentowanych oraz imigrantów nieudokumentowanych, a wśród tych ostatnich – imigrantów dobrowolnych oraz ofiar handlu ludźmi. Sytuacja uchodźców i ofiar handlu ludźmi różni się zasadniczo od sytuacji imigrantów dobrowolnych, w tej grupie zaś należy zróżnicować sytuację imigrantów udokumentowanych i nieudokumentowanych. Każda z tych grup doświadcza wspólnych dla wszystkich migrantów problemów adaptacyjnych i akulturacyjnych. Odmienne warunki i doświadczenia migracji determinują jednak odmienne problemy i potrzeby. Kategoriami wymagającymi specjalnej troski są uchodźcy doświadczający PTSD (zespołu przewlekłego stresu pourazowego) i dzieci uchodźców oraz ofiary handlu ludźmi i ich dzieci. Szczególnej opieki i form rehabilitacji wymagają przy tym osoby, a zwłaszcza dzieci, które były uwikłane w działania zbrojne.
- g) Eksterioryzacja konfliktów zbrojnych sprawia, że na terenie warszawskich placówek oświatowych spotykają się uczniowie pochodzący z krajów skonfliktowanych (np. Rosjanie, Gruzini i Czeczeńcy czy Ormianie i Azerowie). Obszary ich kontaktu są

obszarami potencjalnego konfliktu, które mogą angażować i antagonizować pozostałych członków społeczności szkolnej.

2) Wnioski dotyczące sytuacji uczniów obcokrajowców:

- a) Sytuacja uczniów obcokrajowców pobierających naukę w badanych szkołach jest niezbyt korzystna i zagraża zarówno ich rozwojowi, jak i realizacji obowiązku szkolnego. Wzmiankowane zagrożenia wynikają z następujących uwarunkowań:
- b) Kształcący się w objętych badaniami placówkach uczniowie-obcokrajowcy znają język polski w stopniu niewystarczającym dla realizacji programu kształcenia i spełniania wymagań szkoły. Niska znajomość języka polskiego charakteryzuje także ich rodziców.
- c) Wielu uczniów znajduje się w niekorzystnej sytuacji materialnej i wymaga pomocy rzeczowej i finansowej.
- d) Istniejące w danym zakresie uregulowania prawne są niespójne, niezbyt czytelne i rozbudowują procedury administracyjne w stopniu utrudniającym pracę z uczniem.
- e) Wielu uczniów-cudzoziemców (zwłaszcza o statusie uchodźczym) ma problemy zdrowotne oraz wymaga intensywnego leczenia lub/i rehabilitacji. Niekorzystna sytuacja zdrowotna ogranicza przy tym ich możliwości uczenia się.
- f) Niedostatki współpracy między poszczególnymi agencjami rządowymi sprawiają, iż szkoły nie zawsze są przygotowane na przyjęcie uczniów pochodzących spoza obszaru Polski.
- g) Nie wszystkie szkoły, do których uczęszczają uczniowie-obcokrajowcy, zatrudniają na pełnym etacie psychologa kompetentnego w kwestiach różnic kulturowych i doświadczeń traumatycznych.

- h) Szkoły nie dysponują materiałami dydaktycznymi pomocnymi w pracy z tymi uczniami.
- i) Odmienność specyfiki kulturowej i doświadczeń sprawiają, iż przejawiane przez owych uczniów zachowania niejednokrotnie naruszają normy i standardy zachowań obowiązujące w polskich placówkach oświatowych.
- j) Religijnie i kulturowo uwarunkowane odmienności diety sprawiają, iż nie wszyscy uczniowie mogą zaspokajać swoje podstawowe potrzeby na terenie szkoły.
- k) Odmienności stopnia scholaryzacji oraz sposobu funkcjonowania systemów oświatowych w różnych krajach przyczyniają się do pogłębiania trudności w nauce doświadczanych przez uczniów obcokrajowców. Sprawiają też, że poziom nauczania i poziom wiekowy ucznia nie zawsze są zsynchronizowane.
- l) Nie wszystkie szkoły kształcące dzieci-cudzoziemców oferują zajęcia korekcyjno wyrównawcze uczniom potrzebującym tego rodzaju zajęć.
- m) Trudności owe bywają wzmocniane lub generowane także przez niedostatek kompetencji nauczycieli i pedagogów szkolnych, luki w uregulowaniach prawnych, niedostatki procedur oraz brak adekwatnych form pomocy dla uczniów przybywających spoza Polski.
- n) Nauczyciele i pedagodzy pracujący z uczniami obcokrajowcami mają dobry kontakt z pojedynczym uczniem. Nie zawsze jednak nauczyciel potrafi pracować z grupą, w której uczeń ten się znajduje.
- o) Szkoły mają problemy z adekwatną ewaluacją uczniów cudzoziemskich.
- p) Uczniowie ci zniechęcają się do nauki i są spostrzegani jako obniżający ogólny poziom nauczania w klasie i szkole.
- q) Uczniowie polscy i ich rodzice przejawiają wobec uczniów cudzoziemskich umiarkowany poziom ksenofobii i niski poziom rasizmu.

- r) Szkoły nie wdrażają wystarczającej liczby systematycznie prowadzonych programów integracyjnych. Podejmowane działania cechuje akcyjność i brak rozeznania sytuacji. Wielu dyrektorów i nauczycieli ma przy tym problemy ze zrozumieniem specyfiki programów integracyjnych, myląc je z innymi programami.
- s) Uczniowie obcokrajowcy są słabo zintegrowani ze środowiskiem szkolnym. Ich relacje z polskimi rówieśnikami cechuje brak wyrazistych konfliktów oraz tendencja do koegzystencji w układzie równoległych i w miarę niezależnych subsystemów mikrospołeczności szkolnej.
- t) W odpowiedzi na doświadczane problemy uczniowie obcokrajowcy niejednokrotnie przejawiają reakcje wycofania lub agresji.
- u) Rodzice uczniów obcokrajowców współpracują ze szkołą w bardzo ograniczonym zakresie.
- v) Nauczyciele i pedagodzy szkolni nie kontaktują się z rodzicami poza terenem szkoły.

3) Wnioski dotyczące kompetencji kadry pedagogicznej

- a) Objęte badaniami osoby – dyrektorzy placówek szkolnych, nauczyciele, pedagodzy szkolni – wykazują dużo zapału i motywacji do pracy z uczniami-obcokrajowcami. Przejawiane przez nich postawy cechuje jednak brak realizmu i orientacji w specyfice problemów, jakie mają rozwiązywać.
- b) Ogólny poziom kompetencji kadry pedagogicznej pracującej z uczniami obcokrajowcami jest niezadowolający. Badani dyrektorzy, nauczyciele i pedagodzy szkolni deklarują poczucie zagubienia, brak wiedzy i umiejętności oraz niewystarczające przygotowanie do wypełniania stawianych im zadań.
- c) Objęte badaniami osoby wykazują istotne luki w zakresie wiedzy i kompetencji niezbędnych do wypełniania stawianych im w omawianym zakresie zadań. Prawie

wszyscy badani mają bardzo ogólne wyobrażenia dotyczące kulturowych uwarunkowań funkcjonowania dziecka i problemów akulturacji. Deklarują niski poziom znajomości języków obcych. Wykazują ponadto brak orientacji w problemach uchodźców oraz niedostatki umiejętności współpracy z rodzicami odmiennymi kulturowo. Nie wszyscy dyrektorzy znają uregulowania prawne obowiązujące w pracy z uczniami-obcokrajowcami. Nie wszyscy nauczyciele zdają sobie sprawę z konieczności dostosowania metod pracy i sposobu ewaluacji do specyfiki ucznia. Wielu deklaruje problemy pracy z kulturowo heterogeniczną grupą. Większość – brak zainteresowania i orientacji co do podejmowanych form aktywności, społecznych relacji, stopnia i zakresu integracji oraz rozwoju powierzonych sobie uczniów. Grupą najgorzej przygotowaną są pedagodzy szkolni. Większość z nich ma bardzo ograniczony kontakt z uczniami i niezbyt dobrze orientuje się w ich potrzebach i problemach. Przepisy regulujące zakres obowiązków, sposób obsadzania tego stanowiska oraz związane z nim kompetencje nie przystają do wymagań rzeczywistości, stając się istotną barierą rozwiązywania pojawiających się problemów. Specyfika profilu kształcenia pedagoga szkolnego oraz obciążenia związane z obowiązkami administracyjno-socjalnymi nie sprzyjają temu, by wnikał on w problemy dziecka oraz podejmował adekwatne i efektywne oddziaływania profilaktyczne, wzmacniające i korekcyjne.

- d) Możliwości doskonalenia zawodowego i pozyskiwania przez pracowników szkoły kompetencji związanych z pracą z dziećmi obcokrajowców są bardzo ograniczone i mają na ogół charakter programów akcyjnych, które nie są prowadzone w sposób systematyczny. Niewiele też wiadomo o systemie kontroli i certyfikowania omawianych kompetencji.

4) Wnioski dotyczące systemu wsparcia szkół kształcących dzieci obcokrajowców

- a) Szkoły kształcące uczniów-obcokrajowców, mimo zwiększonego zakresu problemów i obowiązków mają bardzo ograniczony dostęp do systemów wsparcia.
- b) Ograniczenia te wynikają między innymi ze słabej orientacji szkół w zasobach środowiska lokalnego, problemach w kontaktach z agencjami rządowymi, które często nie interesują się współpracą ze szkołami.
- c) Stosunkowo najlepiej kształtuje się współpraca z ośrodkami pomocy społecznej i poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Nie zawsze jednak zatrudniani w owych placówkach pracownicy są postrzegani jako kompetentni w sprawach dotyczących dzieci uchodźców i imigrantów.
- d) Dostęp do poradni specjalistycznych jest bardzo ograniczony, a poradnictwo prowadzone przez agencje pozarządowe nie zawsze łatwe do lokalizacji.
- e) Większość szkół kształcących uczniów-obcokrajowców nie zatrudnia psychologa na pełnym etacie. Zatrudnieni psychologowie, zdaniem badanych, nie są przy tym kompetentni w kwestiach związanych z interesującą nas grupą uczniów.
- f) Szkoły nie mają dostępu do tłumaczy, którzy w razie zaistnienia takiej potrzeby umożliwią pełny kontakt z uczniem.
- g) Szkoły nie mają możliwości uzyskania szybkiego wsparcia w ewentualnych sytuacjach kryzysowych.
- h) Szkoły nie dysponują materiałami metodycznymi wspierającymi pracę z dziećmi przybywającymi spoza Polski.
- i) Szkoły nie mają dostępu do doradców kompetentnych w sprawach kształcenia imigrantów i uchodźców oraz integracji zespołów wielokulturowych.

II. Postulaty praktyczne

Kulturowe zróżnicowanie uczniów stawia przed placówkami oświatowymi nowe kategorie zadań:

- rozpoznanie specyfiki nowych uczniów, wzorów ich funkcjonowania, systemów wierzeń i odniesień, potrzeb i problemów,
- dostosowanie pracy szkoły do specyfiki tej grupy uczniów,
- rozwinięcie przez pracowników placówki kompetencji umożliwiających efektywną pracę z owymi uczniami,
- wspomaganie integracji środowiska szkolnego i rozwoju więzi międzygrupowej,
- zapobieganie etniczacji przestrzeni szkoły,
- zapobieganie konfliktom międzygrupowym,
- rozwijanie u uczniów zrozumienia innych kultur i systemów wierzeń oraz umiejętności harmonijnego funkcjonowania środowiskach niejednorodnych kulturowo,
- kształtowanie postaw wzajemnego szacunku, tolerancji i dialogu,
- korygowanie stereotypów etnicznych oraz zwalczanie uprzedzeń, ksenofobii i etnocentryzmu,
- kształtowanie wiedzy i poszanowania dla Praw Człowieka, demokracji oraz państwa prawa,
- kształtowanie postaw odpowiedzialności, solidarności i obywatelskiego zaangażowania,
- kształtowanie kultury pokoju i zaufania,
- monitorowanie sytuacji dzieci obcokrajowców w szkole,

- zapobieganie niepowodzeniom szkolnym i wykluczeniu społecznemu uczniów odmiennych kulturowo,
- podjęcie programów wspomagających procesy akulturacji i społecznej integracji uczniów cudzoziemskich i ich skuteczną realizacją,
- podjęcie oddziaływań terapeutycznych i korygujących, które pomogą dzieciom o doświadczeniach uchodźstwa skutecznie poradzić sobie ze stresem pourazowym,
- podjęcie efektywnej współpracy z rodzicami uczniów-obcokrajowców,
- wypracowanie skutecznych form doksztalcania i wspomagania nauczycieli, dyrektorów i pedagogów szkolnych,
- stworzenie systemu efektywnego wsparcia dla placówek kształcących dzieci obcokrajowców.

Celem realizacji powyższych zadań rekomendowane są przy tym następujące działania:

1) Postulaty dotyczące tworzenia wielokulturowej społeczności szkolnej

W odpowiedzi na sytuację, której stwierdzenie umożliwiły opisywane badania i w nawiązaniu do rekomendacji zawartych w dokumentach ponadnarodowych (Konwencja o Prawach Dziecka, 1989); europejskich (White Paper on Intercultural Dialogue..., 2008) oraz do teorii i praktyki edukacji międzykulturowej (Banks, 1997; Banks, McGee Banks, 2007; Błeszyńska, 2008; Gundara, 2000; Nikitorowicz, 2009) za wskazane uważamy podjęcie następujących działań zmierzających do stworzenia w placówkach kształcących dzieci-obcokrajowców wielokulturowej przestrzeni społeczeństwa obywatelskiego, pokoju i zaufania:

- a) Niezbędne jest wprowadzenie do programów szkolnych systematycznych zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej uwzględniających problemy kulturowego i religijnego zróżnicowania ludzkości, migracji oraz społeczności wielokulturowych. Podkreślamy, iż jako odrębna subdyscyplina nauk o wychowaniu edukacja międzykulturowa ma autonomiczny charakter wobec programów pedagogiki społecznej, wychowania obywatelskiego czy edukacji wczesno- i przedszkolnej. Oznacza to, iż pewne obszary zainteresowań obu programów się pokrywają, zasadnicze zakresy dyscyplin oraz modele kompetencji uprawiających je osób pozostają jednak istotnie odmienne. Naruszenie zasady autonomiczności owych dyscyplin spowoduje negatywne konsekwencje przejawiające się obniżeniem kompetencji osób prowadzących zajęcia z dziedziny tak trudnej i wymagającej interdyscyplinarnej wiedzy.
- b) Celem przezwyciężenia zjawiska etnicyzacji przestrzeni szkolnej i rozwoju spójności więzi między jej przedstawicielami rekomenduje się wdrażanie w omawianych placówkach systematycznych programów integrujących, wzmocnianie roli samorządów szkolnych złożonych z uczniów reprezentujących różne kręgi kulturowe oraz promowanie metod pracy opartych na zdaniach grupowych (*cooperative learning*).
- c) Konieczne jest pełniejsze włączenie rodziców-obcokrajowców w prace komitetów rodzicielskich i innych ciał działających na rzecz społeczności szkolnej.
- d) Ważne i konieczne jest wreszcie wzmocnienie jednoczącej wszystkich uczniów tożsamości regionalnej poprzez realizację programów edukacji regionalnej,

identyfikację kulturowego zróżnicowania środowiska lokalnego oraz nawiązanie współpracy z lokalnymi centrami wielokulturowości.

2) Postulaty dotyczące rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej

- a) Pilne i konieczne jest podjęcie zróżnicowanych i systematycznych działań rozwijających świadomość i kompetencje kulturowe kadry pedagogicznej.
- b) Sugerowane działania powinny być adresowane do nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, dyrektorów placówek oświatowych oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. Ważne i konieczne jest także uzupełnienie programów kształcenia nauczycieli o systematycznie prowadzone zajęcia z zakresu edukacji międzykulturowej.
- c) Podejmowane działania powinny uwrażliwiać kulturowo, rozwijać wiedzę o etnicznym, kulturowym i religijnym zróżnicowaniu oraz o problemach współczesnego świata, procesach globalizacji, uchodźcach, migracjach i procesach akulturacji, kontakcie kulturowym i stosunkach kulturowych, jak również o wielokulturowości oraz społeczeństwach transnarodowych i wielokulturowych.
- c) Ważnym elementem treningu kompetencji kulturowych pracowników oświaty są umiejętności diagnozowania potrzeb oraz dostosowywania metod pracy i ewaluacji do specyfiki ucznia obcokrajowca.
- d) Konieczne jest wprowadzenie w obręb treningu kompetencji z zakresu komunikacji międzykulturowej oraz modułu kompetencji społecznych.

- e) Ważnym elementem treningu jest umiejętność oceny sytuacji i podjęcia interwencji pedagogicznej lub psychologicznej w konfliktach międzykulturowych i sytuacjach kryzysowych.
- f) Niezbędnym modulem szkolenia jest trening współpracy z rodzicami-cudzoziemcami oraz umiejętności aktywizowania ich i włączania w pracę szkoły.
- g) Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz centrów karier zawodowych powinni być wyposażeni w umiejętności doradztwa zawodowego dla osób odmiennych kulturowo. Powinni także uzyskać przeszkolenie w zakresie interwencji w sytuacjach kryzysowych pojawiających się w zbiorowościach heterogenicznych kulturowo.
- h) Kadra kierownicza placówek oświatowych powinna mieć także możliwość uzyskiwania systematycznej informacji i porad dotyczących prawnych podstaw pracy z omawianą grupą uczniów, nadzoru pedagogicznego w warunkach wielokulturowości, dostosowywania pracy szkoły do kulturowej specyfiki uczniów, ewaluacji uczniów obcokrajowców oraz zasobów środowiska lokalnego. Ważnym elementem szkolenia wydają się okresowe konsultacje poświęcone aktualnie wyłaniającym się problemom, treningi projektowania programów integracyjnych, mediacji w sporach międzygrupowych oraz treningi pracy w zespole.
- i) Oferowane formy doskonalenia powinny być zróżnicowane i obejmować studia podyplomowe, kursy i szkolenia, treningi, seminaria oraz opracowywanie i upowszechnianie przewodników metodycznych. Zasadnym i pożytecznym działaniem

będzie utworzenie internetowej bazy informacji zawierającej informacje z wyżej wymienionych zakresów. Względem jakości owej bazy nakazuje stworzenie zespołu specjalistów obejmującego zarówno przedstawicieli środowisk akademickich, jak i doświadczonych praktyków. Wskazane jest przy tym wzbogacenie bazy danych zestawieniami bibliograficznymi oraz zasobami prezentującymi dobre praktyki podejmowane w kraju i poza jego granicami.

- j) Pilnym zadaniem jest też rozwinięcie specjalizacji nauczycielskiej „nauczanie polskiego jako drugiego języka” oraz zorganizowanie szkoleń w tym zakresie dla osób prowadzących już teraz naukę języka polskiego dla cudzoziemców.

3) Postulaty dotyczące pracy z uczniami obcokrajowcami

- a) Konieczne jest podjęcie zdecydowanych działań mających na celu wspomaganie nauki języka polskiego przez uczniów i ich rodziców. Zasadne jest wdrożenie koncepcji klasy wyrównawczej obejmującej nowych uczniów słabo znających język i kulturę Polski oraz wymagania i zasady funkcjonowania szkoły polskiej. Klasa taka pozwoli wyrównać poziom ucznia bez przyczyniania mu zbędnego stresu i cierpienia niepowodzeń szkolnych od początku nauki. Zajęcia w tej klasie mogłyby być prowadzone w obu językach: polskim i macierzystym. Przestrzega się jednak przed wprowadzaniem nauczania dwujęzycznego, który to eksperyment zakończył się w USA blokadą szans edukacyjnych i petryfikacją wykluczenia społecznego dużych grup uczniów pochodzenia meksykańskiego. Nie istnieją przesłanki pozwalające przypuszczać, iż eksperyment, który nie udał się w innym kraju, zostanie uwięziony długotrwałym sukcesem w Polsce.

- b) Esencjonalne znaczenie ma zmiana modelu kwalifikacji pedagoga szkolnego, postaci centralnej w pracy z uczniami mającymi PTSD, problemy szkolne i akulturacyjne. Wychodząc naprzeciw potrzebom dnia dzisiejszego, powinien on łączyć kompetencje pedagoga, psychologa, pracownika socjalnego i specjalisty z zakresu rewalidacji i resocjalizacji. Dążąc do uzupełnienia specjalistycznych kompetencji pedagogów już działających, konieczne jest prowadzenie szkoleń obejmujących także wyżej wzmiankowane moduły.
- c) Istotne jest rozwinięcie programów integracyjnych tworzących stałe zasady funkcjonowania szkoły i społeczności szkolnej, jak również uwrażliwienie nauczycieli poszczególnych przedmiotów na potrzebę ich wdrażania w trakcie prowadzonych zajęć.
- d) Zasadnicze znaczenie ma adaptacja metod pracy i sposobów ewaluacji ucznia do jego specyfiki. Nie oznacza to jednak obniżenia wymagań czy rezygnacji z włączania ucznia w zadania trudniejsze.
- e) W działalności szkoły należy upowszechniać metody projektów oraz pracy grupowej odwołujące się do współpracy i kolektywnego zwycięstwa lub wspólnej klęski. Każdy uczeń powinien mieć możliwość odniesienia sukcesu i zaprezentowania się przed zespołem klasowym od najlepszej strony.
- f) Metody dyscyplinowania ucznia winny zostać dopasowane do jego specyfik kulturowej. Niedopuszczalne jest publiczne ganień uczniów pochodzących z kręgów kultury wstydu lub honoru.

g) System motywacji ucznia do pracy winien nawiązywać do jego tradycji kulturowej rozpoznanej przez nauczyciela w trakcie szkoleń i seminariów.

h) Nie ma przeciwwskazań dla dyskretnej manifestacji na terenie szkoły afiliacji religijnych. Sytuacje tego rodzaju powinny być wykorzystywane dla celów wychowawczych i edukacyjnych, ponieważ w ten sposób uczą dialogu i tolerancji religijnej. Decyzje dotyczące umieszczania na terenie placówki edukacyjnej symboli religijnych zgodnie z zaleceniami Trybunału Praw Człowieka powinny uwzględniać lokalną tradycję i wrażliwość oraz szanować prawo mniejszości religijnych do eksponowania własnych symboli. Przyjęta zasada winna zatem iść w jednym z dwóch kierunków:

- nie umieszczamy w naszej wspólnej przestrzeni szkoły żadnych symboli religijnych,
- we wspólnej przestrzeni każdy ma prawo umieścić ważne dla siebie symbole.

Przyjęcie którejs z wymienionych zasad powinno być poprzedzone szkolnym referendum.

4) Postulaty dotyczące organizacji systemu wsparcia szkoły i nauczyciela:

a) Należy stworzyć i udostępnić szkołom bazę danych dotyczącą zasobów środowiska lokalnego, które mogą być użyteczne w pracy pedagogicznej.

b) Ważne jest stworzenie modelu systemu wsparcia oraz opracowanie procedur podejmowanych w sytuacjach wymagających takiego wsparcia .

c) Ważne i przydatne jest rozwinięcie u pracowników szkoły kompetencji i motywacji współpracy z agencjami rządowymi i pozarządowymi, jak również projektowanie i generowanie efektów synergicznych takiej współpracy.

d) Konieczne jest rozwinięcie umiejętności tworzenia przez szkoły heterogenicznych sieci społecznych mogących być naturalnym źródłem wsparcia dla szkoły.

Bibliografia

- Banks, J.A, McGee Banks, Ch.A; eds. (2007): *Multicultural Education. Issues and Perspectives*; Danvers: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J.A. (1997): *Educating Citizens in a Multicultural Society*; New York: Columbia University Press.
- Błęszyńska, K. (2008): „Constructing Intercultural Education”; *Intercultural Education*, vol. 19, No 6, 539-547.
- Błęszyńska, K. (2006): „Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie”, *Nowa Szkoła*, 5(643), 8-12.
- Dzięcioł T. (2006): *Etniczna mapa Warszawy*. Niepublikowana praca magisterska pisana pod kierunkiem K. Błęszyńskiej; Warszawa: SWPS.
- Fihel, A. (2008): *Charakterystyka imigrantów w Polsce w świetle danych urzędowych*. W: D. Śrutkowska (red.): *Między jednością a wielością. Integracja odmiennych grup i kategorii imigrantów w Polsce*; Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami WNE UW.
- Gronosz, B. (2009): *Emigracje poakcesyjne rodziców a sytuacja edukacyjna dziecka oraz uczeń cudzoziemiec w polskiej szkole*; niepublikowany raport z badań; Mazowieckie Kuratorium Oświaty.
- Gundara, J.S. (2000): *Intercultural Education and Inclusion*; London: SAGE Publications Inc.
- Halik, T., Nowicka, E., Połec, W. (2006): *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*; Warszawa: Wydawnictwo Prolog.
- Janowski, A. (1995): *Uczeń w teatrze życia szkolnego*; Warszawa: WSiP.
- Konwencja o Prawach Dziecka (1989); Dz. U. 1991 r, nr 120, poz. 526; zmiana 1999; Dz.U. z 2002 r., nr. 2, poz. 11.
- Koszewska, K. red. (2001): *Zrozumieć Innych*; Warszawa: CODN.

Nikitorowicz, J. (2009): *Edukacja regionalna i międzykulturowa*; Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Pielachowski, A. (2002): *Organizacja i zarządzanie organizacją i szkołą*; Poznań: Eruditus.

Rabczuk, W. (2002): *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*; Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Sielatycki, M. (2008): *Warszawa różnorodna. Komponent „Edukacja obcokrajowców w Warszawie”*; niepublikowany raport z realizacji projektu Biura Edukacji m.st. Warszawy.

White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together as Equals in Dignity” (2008); Strasbourg: Council of Europe.

Znaniecki, F. (1969): *On Humanistic Sociology. Selected papers*. Chicago: University of Chicago Press.

Wykaz rysunków i tablic w tekście

Tab. 3.1. Płeć respondentów

Rys. 3.1. Staż pracy badanych dyrektorów

Rys. 3.2. Staż pracy badanych nauczycieli

Rys. 3.3. Staż pracy badanych pedagogów szkolnych

Rys. 4.1. Liczba uczniów-obcokrajowców w badanych szkołach

Rys. 4.2. Proporcje płci uczniów w badanych placówkach

Rys. 4.3. Wiek uczniów obcokrajowców

Tab. 5.1. Definicja obecności ucznia obcokrajowca na terenie szkoły – grupa dyrektorów

Rys. 5.1. Obecność psychologa w placówkach objętych badaniami

Rys. 5.2. Współpraca szkoły z ośrodkiem pracy socjalnej

Rys. 5.3. Ocena dostępu placówki do usług poradni psychologiczno-pedagogicznych

Tab. 5.2. Ocena przydatności oferowanych form wsparcia – grupa dyrektorów

Tab. 5.3. Ocena przygotowania kierowanej przez respondenta placówki do pracy z uczniami obcokrajowcami – grupa dyrektorów

Rys. 5.4. Ocena własnego przygotowania do kierowania placówką, w której kształcą się dzieci obcokrajowców

Rys. 6.1. Przeciętny okres pracy badanych nauczycieli z uczniami-obcokrajowcami

Rys. 6.2. Percepcja specyfiki potrzeb uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli

Tab. 6.1. Percepcja problemów uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli

Tab. 6.2. Ocena postaw uczniów polskich wobec uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli

Tab. 6.3. Ocena stopnia integracji uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli

Tab. 6.4. Ocena sytuacji uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli

Rys. 6.3. Percepcja potrzeby dostosowania ewaluacji do specyfiki uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli

Tab. 6.5. Kontakty z rodzicami uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli

Tab. 6.6. Ocena współpracy z rodzicami uczniów-obcokrajowców – grupa nauczycieli

Rys. 6.4. Poczucie przygotowania do pracy z uczniami-obcokrajowcami - grupa nauczycieli

Tab. 6.7. Poczucie kompetencji w pracy z uczniami-obcokrajowcami – grupa nauczycieli

Rys. 6.5. Percepcja możliwości uzyskania wsparcia – grupa nauczycieli

Tab. 6.8. Zainteresowanie oferowanymi formami wsparcia w pracy z uczniami obcokrajowcami – grupa nauczycieli

Rys. 7.1. Wiedza pedagogów o roli kultury w kształtowaniu motywacji dziecka do nauki

Tab. 7.1. Ocena sytuacji uczniów obcokrajowców – grupa pedagogów szkolnych

Tab. 7.2. Ocena postaw uczniów polskich wobec uczniów-obcokrajowców – grupa pedagogów szkolnych

Rys. 7.2. Ocena własnego przygotowania do pracy z dziećmi-obcokrajowców – grupa pedagogów szkolnych

Tab. 7.3. Zainteresowanie oferowanymi formami rozwoju kompetencji pracy z uczniami-obcokrajowcami – grupa pedagogów szkolnych

Ankieta Dyrektora Placówki

W polskich szkołach możemy obecnie spotkać uczniów, których rodzice przybyli do naszego kraju jako uchodźcy lub imigranci. Uczniowie ci reprezentują odmienne kręgi kulturowe, inne religie i obyczaje, mają zróżnicowane kompetencje językowe i zdolności przystosowania się. Ich obecność stawia przed polską szkołą nowe zadania i wyzwania, stwarza nowe szanse a czasami także nowe problemy. Naszym celem jest poznanie sytuacji owych uczniów, potrzeb i problemów pojawiających się wraz z ich obecnością w pracy szkoły, jak również zaprojektowanie systemu wsparcia dla placówek, w których uczą się dzieci cudzoziemców. Uzyskane od Państwa informacje, uwagi i sugestie są dla nas bardzo ważne i będziemy niezmiernie wdzięczni za ich przekazanie. Ankieta, o której wypełnienie chcielibyśmy prosić, jest przy tym anonimowa, a każda odpowiedź jednakowo cenna. Prosimy zatem o szczerze podzielenie się z nami Pana/Pani zdaniem.

Z góry dziękujemy za współpracę!

1. Ile dzieci cudzoziemców pobiera naukę w Pana/i szkole i jaki jest ich status? (prosimy wpisać w tabelkę dane liczbowe)

Poziom		Edukacja	Gimnazjum	Szkoła średnia	Razem
Status	początkowa				
dziecka					
Dziecko	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy
imigrantów	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta ...
	Razem.....	Razem	Razem	Razem	Razem
Dziecko	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy
uchodźców	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta ...
	Razem.....	Razem	Razem	Razem	Razem
Dziecko-	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy
-uchodźca	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta ...
	Razem.....	Razem	Razem	Razem	Razem
Razem	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy	Chłopcy
	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta	Dziewczęta ...
	Razem	Razem	Razem	Razem	Razem

2. Z jakich krajów uczniowie ci pochodzą?

3. Czym jest fakt posiadania uczniów – cudzoziemców dla Pana/i szkoły? (proszę zaznaczyć odpowiedzi poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce)

Znaczenie

obecności ucznia cudzoziemca	Zdecydowanie TAK	Raczej TAK	Trochę TAK i trochę NIE	Raczej NIE	Zdecydowanie NIE
---	-----------------------------	-----------------------	--	-------------------	-----------------------------

Zadanie

Wyzwanie

Szansa

Problem

Zagrożenie

4. Jakie mogą być pozytywne aspekty obecności uczniów-cudzoziemców w placówce oświatowej?

5. Jakie mogą być negatywne aspekty obecności uczniów-cudzoziemców w placówce oświatowej?

6. Czy uczniowie-cudzoziemcy mają jakieś specyficzne potrzeby, które wymagałyby uwzględnienia w pracy placówki szkolnej? Jeśli TAK, to jakie?
.....

7. Czy Pana/i szkoła zatrudnia psychologa?

TAK (pełny etat) TAK (pół etatu) NIE

8. Czy Pana/i szkoła współpracuje z lokalnym ośrodkiem pracy socjalnej?

TAK NIE

9. Czy mają Państwo dostęp do usług poradni pedagogiczno-psychologicznej?

TAK, nie mamy problemów z dostępem do usług poradni

TAK, ale dostęp jest niezbyt łatwy

NIE, nie mamy dostępu

10. Czy szkoła mająca uczniów-cudzoziemców może liczyć na inne formy pomocy i wsparcia? Jeśli TAK, proszę podać znane Panu/i formy pomocy uczniom i szkole oraz oferujące je instytucje:
.....

11. Czy są Panu/i znane rozporządzenia, regulacje prawne i programy dotyczące uczniów-cudzoziemców w polskich szkołach? Jeśli TAK, proszę podać, jakie:

.....

12. Czy władze oświatowe w Polsce powinny podejmować wobec uczniów-cudzoziemców jakieś specyficzne działania nie podejmowane wobec uczniów polskich? Jeśli TAK, to jakie?

.....

13. Jak Pan/i ocenia potrzebę rozwijania następujących programów służących pomocą szkołom mającym uczniów-cudzoziemców?

	Zdecydowanie	Przydatne	Raczej	Trudno
Ocena	potrzebne	choć	zbędne	powiedzieć
Forma pomocy		niekonieczne		
Programy doształcania nauczycieli				
Programy doształcania pedagogów szkolnych				
Opracowanie poradników i przewodników metodycznych				
Powołanie instytucji doradcy				
Rozwój form pracy z uczniami cudzoziemcami w poradniach pedag.-psychol.				
Doskonalenie uregulowań prawnych dotyczących sytuacji uczniów - cudzoziemców				

14. Jeśli ma Pan/i inne propozycje, prosimy je podać:

15. Czy uczniowie-cudzoziemcy przyczyniają się do pojawiania się w pracy Pana/i szkoły jakiś nowych zadań lub problemów? Jeśli TAK, to jakich?

16. Jak ocenia Pan/Pani przygotowanie Pana/i szkoły do pracy z uczniami – cudzoziemcami w następujących zakresach? (proszę zaznaczyć odpowiedzi na poszczególnych wymiarach poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce)

Oceniany zakres	Ocena	Bardzo dobra	Dobra	Dostateczna	Niedostateczna	Trudno powiedzieć
Znajomość prawnych uregulowań						
Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem						
Adekwatność organizacji pracy szkoły wobec potrzeb ucznia						
Adekwatność metod nauczania						
Adekwatność form ewaluacji ucznia						
Dostęp szkoły do tłumaczy						
Dostęp szkoły do psychologów i doradców kulturowych						
Dostęp szkoły do materiałów szkoleniowych						
Współpraca z innymi instytucjami zajmującymi się imigrantami i uchodźcami						
Ogólna ocena przygotowania szkoły						

17. Czy Pana/i szkoła realizuje programy integracji uczniów-cudzoziemców? Jeśli TAK, to jakie i kto jest za nie odpowiedzialny?

18. Jak ocenia Pan/i własnych kompetencje i przygotowanie do kierowania placówką, w której są dzieci uchodźców i imigrantów:

- Czuję się bardzo dobrze przygotowany/a
- Czuję się dobrze przygotowany/a
- Czuję, iż moje przygotowanie jest wystarczające, choć niezbyt dobre
- Czuję się niezbyt przygotowany/a
- Czuję się w ogóle nieprzygotowany/a
- Nie interesuje mnie to, moja placówka ma wiele innych potrzeb i problemów

Uwagi końcowe

19. Jeżeli pragnąłby Pan/i uzupełnić powyższe wypowiedzi o dodatkowe informacje i sugestie, bardzo prosimy wpisać je poniżej:

.....

Metryczka

Proszę nam podać kilka informacji dotyczących Pana/i:

20. Płeć: Mężczyzna Kobieta

21. . Wiek:

22. . Staż pracy na stanowisku kierownika placówki oświatowej:

23. . Ukończone kursy i szkolenia rozwijające kompetencje pracy z uczniami odmiennymi kulturowo:

.....
.....

Ankieta Nauczyciela

W polskich szkołach możemy obecnie spotkać uczniów, których rodzice przybyli do naszego kraju jako uchodźcy lub imigranci. Uczniowie ci reprezentują odmienne kręgi kulturowe, inne religie i obyczaje, mają zróżnicowane kompetencje językowe i zdolności przystosowania się. Ich obecność stawia przed polską szkołą nowe zadania i wyzwania, stwarza nowe szanse a czasami także nowe problemy. Naszym celem jest poznanie sytuacji owych uczniów, potrzeb i problemów pojawiających się wraz z ich obecnością w pracy szkoły, jak również zaprojektowanie systemu wsparcia dla placówek, w których uczą się dzieci cudzoziemców. Uzyskane od Państwa informacje, uwagi i sugestie są dla nas bardzo ważne i będziemy niezmiernie wdzięczni za ich przekazanie. Ankieta, o której wypełnienie chcielibyśmy prosić, jest przy tym anonimowa, a każda odpowiedź jednakowo cenna. Prosimy zatem o szczerze podzielenie się z nami Pana/Pani zdaniem.

Z góry dziękujemy za współpracę !

1. Czy w chwili obecnej ma Panu/i uczniów, którzy przybyli z innych krajów? (proszę zakreślić właściwą odpowiedź)

- TAK, mam takich uczniów w chwili obecnej
- NIE, ale miałem takich uczniów w przeszłości

2. Proszę podać kraje, z których pochodzą/li Pana/i uczniowie, ich wiek, liczbę oraz od jak dawna Pan/i z nimi pracuje:

Nazwa kraju	Liczba uczniów	W tym: dziewcząt	W tym: chłopców	Przeciętny wiek uczniów	Okres pracy
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

3. Czy Pana/i zdaniem uczniowie-cudzoziemscy mają jakieś specyficzne potrzeby i problemy, które różnią ich od uczniów polskich? Jeśli TAK, to jakie?

4. Proszę wymienić pozytywne i negatywne aspekty obecności uczniów-cudzoziemców w klasie:

Aspekty pozytywne

Aspekty negatywne

5. Czy obecność uczniów-cudzoziemców w klasie szkolnej stawia nauczyciela w obliczu jakiś specyficznych zadań i problemów? Jeśli TAK, proszę je przedstawić:

Zadania

Problemy

6. Jak Pan/i ocenia swoje umiejętności pracy z uczniami cudzoziemskimi w następujących zakresach: (proszę zaznaczyć odpowiedzi poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce)

Zakres działań	Bardzo dobrze	Dobrze	Słabo	Bardzo słabo	Niedostatecznie
Zrozumienie specyfiki ucznia, jego potrzeb i problemów					

**Komunikacja
z uczniem
Kontakt
emocjonalny
z uczniem
Praca z uczniem
na lekcji
Pomoc uczniowi
w nauce
Dostosowanie pracy
z klasą do specyfiki
ucznia
Umiejętność
ewaluacji ucznia
Dyscyplinowanie
ucznia
Adaptacja treści
kształcenia do
potrzeb i możliwości
ucznia
Współpraca
z rodzicami ucznia
Współpraca
z innymi
instytucjami
zajmującymi się tym
uczniem**

7. Czy czuje się Pan/i odpowiednio przygotowany do pracy z uczniami-cudzoziemcami w Pana/i klasie?

- Czuję się bardzo dobrze przygotowany
- Mam pewne przygotowanie, wymaga ono jednak uzupełnienia
- Czuję się słabo przygotowany
- Czuję się nieprzygotowany do pracy z takimi uczniami

8. Jeśli czuje się Pan/i przygotowany do pracy z tego rodzaju uczniami, to gdzie i w jaki sposób rozwinął Pan/i te kompetencje?

9. Jakiego rodzaju kompetencje są potrzebne w pracy z uczniami cudzoziemskimi?

10. Czy może Pan/i liczyć na pomoc i wsparcie, jeżeli ma Pan/i problemy w pracy z uczniami-cudzoziemcami? Jeśli TAK, proszę wskazać kto lub jaka instytucja udziela tego wsparcia:

.....

11. Czy byłby Pan/i zainteresowany następującymi formami wsparcia w pracy z uczniami-cudzoziemcami? (proszę postawić krzyżyk w odpowiedniej kratce):

Rodzaj wsparcia	Zdecydowanie TAK	Raczej TAK	Trudno powiedzieć	Raczej NIE	Zdecydowanie NIE
Współpraca z doradcą nauczyciela					
Współpraca z psychologiem					
Dostęp do przewodników metodycznych					
Udział w kursach i szkoleniach stacjonarnych					
Udział w kursach i szkoleniach niestacjonarnych					
Konsultacje różnych specjalistów					
Spotkania z innymi nauczycielami mającymi takich uczniów					
Inne: jakie:					

12. Na jakie problemy, Pana/i zdaniem, napotykać uczniowie cudzoziemscy w Pana/i szkole? (proszę zaznaczyć odpowiedzi na poszczególnych wymiarach poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce)

Ocena częstotliwości	Bardzo często	Często	Czasem	Rzadko	Bardzo rzadko lub nigdy
Natura problemu					
Problemy językowe, trudności w porozumiewaniu się					
Problemy ze zrozumieniem treści nauczania					
Problemy ze					

**zrozumieniem
i spełnianiem
oczekiwań
szkoły
Problemy ze
zrozumieniem
polskiej kultury
i obyczajów
Problemy
nieadekwatności
zachowań
przyswojonych
w kraju
pochodzenia
Problemy
w relacjach
z kolegami
Problemy w
relacjach z
nauczycielami
Problemy diety**

**Problemy
związane
z praktykami
religijnymi na
terenie szkoły
Problemy
korzystania
ze środowiska
technicznego
szkoły**

Inne (jakie?)
.....

13. Jakie zachowania przejawiają uczniowie polscy wobec kolegów z innych krajów? (proszę zaznaczyć odpowiedzi na poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce)

	Częstotliwość	Bardzo często	Często	Czasem	Rzadko	Bardzo rzadko lub nigdy
Forma zachowania						
Życzliwość						
Pomoc						
Ciekawość						
Współpraca						

Dystansowanie się
Włączanie we własne działania/zabawy
Obojętność
Lęk
Niechęć
Zachowania dyskryminujące
Agresja werbalna lub symboliczna
Agresja fizyczna
Mobbing

Inne (jakie?)

.....

14. Jaki jest Pana/i zdaniem stopień integracji uczniów – cudzoziemców w życie klasy i szkoły w następujących płaszczyznach?

Ocena stopnia integracji	Bardzo wysoki	Wysoki	Przeciętny	Niski	Bardzo niski	Nie wiem
Płaszczyzny integracji						
Współpraca w trakcie lekcji						
Współpraca w trakcie zajęć pozalekcyjnych						
Udział w pracach samorządu szkolnego						
Udział w działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych						
Udział w imprezach szkolnych						
Przyjaźń z uczniami polskimi						
Udział w grach sportowych						
Kontakty poza szkołą						

15. Co Pana/i zdaniem wspomaga integrację uczniów polskich i cudzoziemskich?

16. Jakie są Pana/i zdaniem bariery tej integracji?

.....

17. Jak ocenia Pan/Pani sytuację ucznia – cudzoziemca w następujących zakresach? (proszę zaznaczyć odpowiedzi na poszczególnych wymiarach poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce)

Oceniany zakres	Ocena	Bardzo dobra	Dobra	Dostateczna	Niedostateczna	Trudno powiedzieć
Możliwości udziału w życiu szkoły						
Możliwości przedstawiania na terenie szkoły własnej kultury						
Możliwości przestrzegania na terenie szkoły norm religijnych i dietetycznych						
Postawy innych uczniów						
Współpraca z nauczycielami						
Współpraca z innymi uczniami						
Stopień integracji z kolegami z własnej grupy narodowej						
Stopień integracji z kolegami polskimi						
Dostęp do systemu wsparcia dla ucznia						
Możliwość uzyskania dodatkowej						

**pomocy
w nauce**

18. Czy Pana/i zdaniem uczniowie-cudzoziemcy wymagają specyficznego podejścia do ewaluacji ? Jeśli TAK, proszę je opisać?

.....

19 . Jak ogólnie ocenia Pan/i współpracę z rodzicami uczniów z innych krajów? (proszę zaznaczyć odpowiedzi na poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce)

	Ocena bardzo dobra	Bardzo Dobra	Dostateczna	Niewystarczająca	Brak
Zakres funkcjonowania i współpracy rodziców Zainteresowanie nauką dziecka Praca z dzieckiem Współpraca ze szkołą i nauczycielem Włączanie się w życie szkoły Współpraca z innymi rodzicami Możliwości porozumienia się Zrozumienie dla oczekiwań i wymogów szkoły					

20. Czy kontaktuje się Pan/i z rodzicami uczniów – cudzoziemców?

	Częstotliwość	Regularnie	Często	Rzadko	W sytuacji nagłej potrzeby	Brak kontaktu
Forma kontaktu						
Zebrania rodziców						
Dni otwarte Indywidualne rozmowy na terenie szkoły Indywidualne spotkania w domu dziecka						

21. Czy miałby Pan/i jakieś sugestie dotyczące możliwości usprawnienia współpracy nauczyciela z rodzicami uczniów pochodzących z innych krajów? Jeśli TAK, proszę je przedstawić:

.....

22. Jeżeli pragnąłby Pan/i uzupełnić powyższe wypowiedzi o dodatkowe informacje i sugestie, bardzo prosimy wpisać je poniżej:

.....

Metryczka

Proszę nam podać kilka dotyczących Pana/i informacji:

23. Płeć: Mężczyzna Kobieta

24. Wiek:

25. Wykształcenie (poziom i kierunek)

26. Staż pracy w zawodzie nauczyciela:

27. Ukończone kursy i szkolenia rozwijające kompetencje pracy z uczniami odmiennymi kulturowo:

Ankieta Pedagoga Szkolnego

W polskich szkołach możemy obecnie spotkać uczniów, których rodzice przybyli do naszego kraju jako uchodźcy lub imigranci. Uczniowie ci reprezentują odmienne kręgi kulturowe, inne religie i obyczaje, mają zróżnicowane kompetencje językowe i zdolności przystosowania się. Ich obecność stawia przed polską szkołą nowe zadania i wyzwania, stwarza nowe szanse a czasami także nowe problemy. Naszym celem jest poznanie sytuacji owych uczniów, potrzeb i problemów pojawiających się wraz z ich obecnością w pracy szkoły, jak również zaprojektowanie systemu wsparcia dla placówek, w których uczą się dzieci cudzoziemców. Uzyskane od Państwa informacje, uwagi i sugestie są dla nas bardzo ważne i będziemy niezmiernie wdzięczni za ich przekazanie. Ankieta, o której wypełnienie chcielibyśmy prosić, jest przy tym anonimowa, a każda odpowiedź jednakowo cenna. Prosimy zatem o szczerze podzielenie się z nami Pana/Pani zdaniem.

Z góry dziękujemy za współpracę !

-
1. Czy jako pedagog szkolny zajmował się Pan/i sprawami dotyczącymi uczniów będących dziećmi cudzoziemców?

TAK

NIE

2. Z jakich krajów pochodzą lub pochodzili ci uczniowie?

.....

3. Czego dotyczyły Pana/i interwencje?

.....

4. Czy wśród uczniów, którymi Pan/i się zajmował/a byli uchodźcy lub dzieci uchodźców?

TAK

NIE

NIE WIEM

5. Czy różnice kulturowe wpływają na motywację do nauki?

.....

6. Jak ogólnie ocenia Pan/i sytuację uczniów-cudzoziemców kształcących się w Pana/i szkole? (proszę zaznaczyć odpowiedzi poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce)

Ocena	Bardzo	Dobra	Dostateczna	Niedostateczna	Bardzo
Wymiar oceny	dobry				niedobry
Radzenie sobie z językiem polskim					
Przystosowanie					

**do wymagań
szkoły
Rozumienie
Polski i jej
kultury
Motywacja do
nauki
Osiągnięcia
szkolne
Relacje
z nauczycielami
Relacje
z uczniami
Poziom
integracji społ.
Możliwości
zachowania
własnej diety
Możliwości
prezentowania
i pielęgnowania
na terenie
szkoły własnej
kultury
Stan zdrowia
Funkcjonowanie
emocjonalne
Kompetencje
społeczne
Gotowość do
współpracy**

7. Czy Pana/i zdaniem uczniowie cudzoziemscy mają jakieś specyficzne potrzeby i problemy, które różnią ich od uczniów polskich? Jeśli TAK, to jakie działania należy podjąć celem ich zaspokojenia?

Problemy/Potrzeby

Rekomendowane działania

8. Czy przebywający na terenie szkoły uczniowie o statusie uchodźczym mają jakieś specyficzne problemy, które różnią ich od uczniów o statusie imigranckim? Jeśli TAK, to jakie są to problemy i jakich specyficznych form interwencji potrzebują?

Specyficzne problemy

Formy interwencji

9. Jak Pan/i ocenia dostęp uczniów do wymienionych form pomocy?

10. Czy miał/a Pan/i na terenie szkoły uczniów z grup lub krajów skonfliktowanych? A jeśli TAK, skąd pochodzili ci uczniowie, czy konflikty były przenoszone na teren szkoły i jakie rozwiązania przyjmowała szkoła?

.....

11. Czy w szkole zdarzały się konflikty pomiędzy uczniami polskimi i cudzoziemskimi? Jeśli TAK, proszę podać narodowość uczniów, przyczyny konfliktów i sposób ich rozwiązania:

.....

12. Jakie zachowania przejawiają uczniowie polscy wobec kolegów z innych krajów? (proszę zaznaczyć odpowiedzi poprzez postawienie krzyżyka w odpowiedniej kratce)

	Częstotliwość	Bardzo często	Często	Czasem	Rzadko	Bardzo rzadko lub nigdy
Forma zachowania						
Życzliwość						
Pomoc						
Ciekawość						
Współpraca						
Dystansowanie się						
Włączanie we własne działania/zabawy						
Obojętność						
Lęk						
Niechęć						
Zachowania dyskryminujące						
Agresja werbalna lub symboliczna						
Agresja fizyczna						
Mobbing						

Inne (jakie?)

.....

13. Jak ocenia Pan/Pani współpracę z cudzoziemskimi rodzicami? Proszę uzasadnić wyrażoną opinię. Jeżeli dostrzeżga Pan/i jakieś problemy, prosimy je wskazać.

.....
14. Czy czuje się Pan/i odpowiednio przygotowany do pracy z uczniami-cudzoziemcami i ich rodzicami?

- Czuję się bardzo dobrze przygotowany
- Mam pewne przygotowanie, wymaga ono jednak uzupełnienia
- Czuję się słabo przygotowany
- Czuję się nieprzygotowany

15. Jeśli czuje się Pan/i przygotowany do pracy z tego rodzaju uczniami, gdzie i w jaki sposób rozwinął Pan/i te kompetencje?
.....

16. Jakiego rodzaju kompetencje są potrzebne w pracy z uczniami cudzoziemskimi?
.....

17. Czy bierze Pan/i udział w realizacji programów integracji uczniów cudzoziemskich w Pana/i szkole? Jeśli TAK, jakie są to programy?
.....

18. Czy może Pan/i liczyć na pomoc i wsparcie, jeżeli ma Pan/i problemy w pracy z uczniami – cudzoziemcami? Jeśli TAK, proszę wskazać kto lub jaka instytucja udziela tego wsparcia:
.....

19. Czy byłby Pan/i zainteresowany następującymi formami wsparcia Pana/i pracy z uczniami – cudzoziemcami? (proszę postawić krzyżyk w odpowiedniej kratce):

Rodzaj wsparcia	Zdecydowanie TAK	Raczej TAK	Trudno powiedzieć	Raczej NIE	Zdecydowanie NIE
-----------------	---------------------	---------------	----------------------	---------------	---------------------

**Współpraca
z doradcą
nauczyciela
Współpraca
z psychologiem
Dostęp do
przewodników
metodycznych
Udział w kursach
i szkoleniach
stacjonarnych
Udział w kursach
i szkoleniach
niestacjonarnych
Konsultacje
różnych
specjalistów**

Inne: jakie:

Metryczka

Proszę nam podać kilka dotyczących Pana/i informacji:

20. Płeć: Mężczyzna Kobieta
21. Wiek:
22. Wykształcenie (poziom i kierunek)
23. Staż pracy w zawodzie nauczyciela:
24. Ukończone kursy i szkolenia rozwijające kompetencje pracy z uczniami odmiennymi kulturowo:
.....

Aneks 4

Osiedlanie się migrantów w poszczególnych województwach

(źródło: Urząd do Spraw Cudzoziemców; <http://www.udsc.gov.pl>)

ORGAN PRZYJMUJĄCY WNIOSEK	2005		2006		2007		Razem	
	osoby	% ogółem	osoby	% ogółem	osoby	% ogółem	osoby	% w ogółem
WOJEWODA DOLNOŚLĄSKI	323	7,95	344	9,07	399	10,01	1066	9,00
WOJEWODA KUJAWSKO-POMORSKI	113	2,78	93	2,45	97	2,43	303	2,56
WOJEWODA LUBELSKI	282	6,94	236	6,22	304	7,62	822	6,94
WOJEWODA LUBUSKI	113	2,78	91	2,40	80	2,01	284	2,40
WOJEWODA ŁÓDZKI	133	3,27	120	3,16	120	3,01	373	3,15
WOJEWODA MAŁOPOLSKI	356	8,76	242	6,38	294	7,37	892	7,53
WOJEWODA MAZOWIECKI	1368	33,66	1249	32,94	1363	34,18	3980	33,60
WOJEWODA OPOLSKI	91	2,24	66	1,74	59	1,48	216	1,82
WOJEWODA PODKARPACKI	166	4,08	184	4,85	253	6,34	603	5,09
WOJEWODA PODLASKI	163	4,01	202	5,33	195	4,89	560	4,73
WOJEWODA POMORSKI	180	4,43	199	5,25	151	3,79	530	4,47
WOJEWODA ŚLĄSKI	160	3,94	185	4,88	198	4,96	543	4,58
WOJEWODA ŚWIĘTOKRZYSKI	92	2,26	129	3,40	89	2,23	310	2,62
WOJEWODA WARMIŃSKO-MAZURSKI	110	2,71	92	2,43	62	1,55	264	2,23
WOJEWODA WIELKOPOLSKI	245	6,03	208	5,49	174	4,36	627	5,29
WOJEWODA ZACHODNIOPOMORSKI	169	4,16	152	4,01	150	3,76	471	3,98
OGÓŁEM:	4 064	100,0	3 792	100,0	3 988	100,00	11 844	100,0
* UWAGI:								
Dane dotyczą zarówno osób pełnoletnich - wnioskujących o zezwolenie na osiedlenie się - jak i małoletnich (dzieci) wymienionych we wniosku								

Aneks 5

Dane statystyczne dotyczące liczby i obywatelstwa osób ubiegających się o status uchodźcy w roku 2007

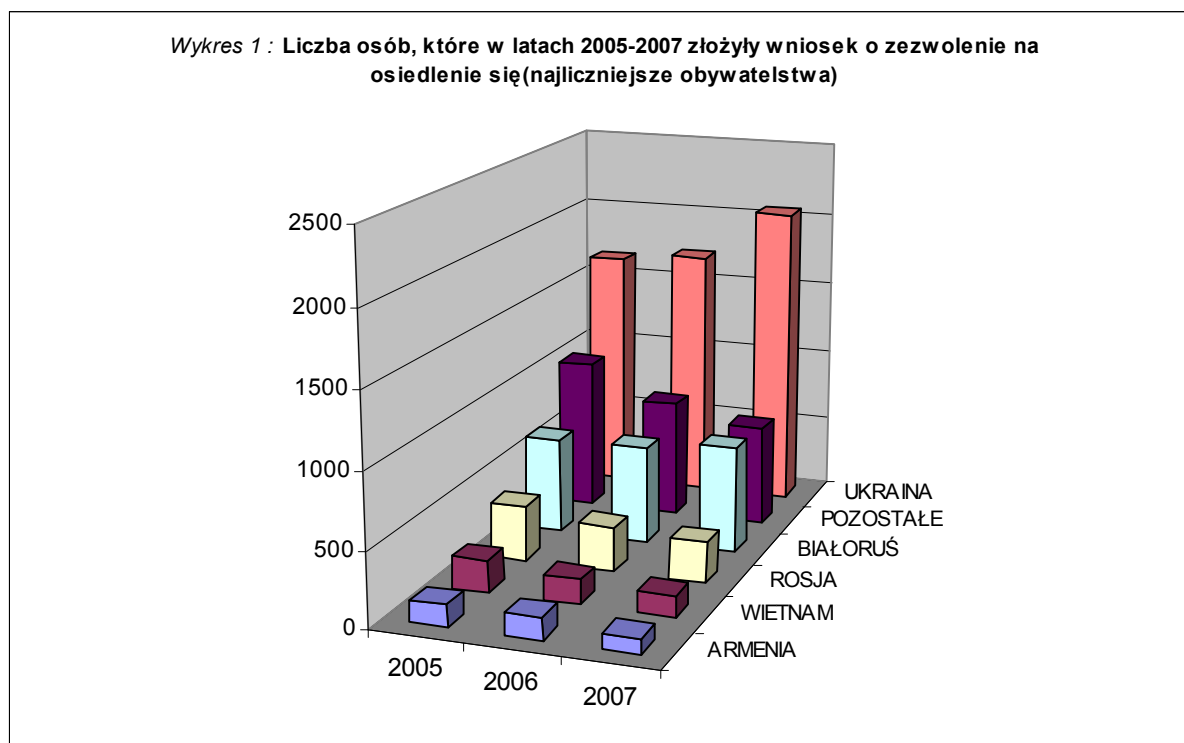
(źródło: Urząd do Spraw Cudzoziemców; <http://www.udsc.gov.pl>)

Cudzoziemcy, którzy za pośrednictwem komendantów Placówek Straży Granicznej lub Komendanta Nadwiślańskiego Oddziału Straży Granicznej złożyli wnioski o nadanie statusu uchodźcy w 2007 roku.		
Obywatelstwo	Liczba złożonych wniosków	Liczba osób
AFGANISTAN	10	10
ALGERIA	12	12
ANGOLA	4	4
ARMENIA	37	43
AZERBEJDŻAN	8	8
B.J. REPUBLIKA MACEDONII	1	1
BANGLADESZ	30	30
BEZ OBYWATELSTWA	19	19
BHUTAN	3	3
BIAŁORUŚ	68	83
BURKINA FASO	1	1
BURUNDI	3	3
CHINY	22	22
EGIPT	6	6
ERYTREA	3	3
ETIOPIA	5	6
GAMBIA	2	2
GHANA	3	3
GRUZJA	27	31
GWINEA	7	7
GWINEA RÓWNIKOWA	2	2
INDIE	48	48
IRAK	24	28
IRAN	2	4
JORDANIA	1	1
KAMERUN	16	16
KAZACHSTAN	7	12
KENIA	1	1
KIRGISTAN	13	21
KOLUMBIA	2	2

KONGO	5	5
KONGO, DEMOKRATYCZNA REPUBLIKA	8	8
KOREA PÓŁNOCNA	2	2
LIBERIA	2	2
LITWA	2	5
ŁOTWA	2	2
MALI	3	3
MOŁDOWA	11	13
MONGOLIA	10	12
MYANMAR	1	1
NEPAL	11	12
NIEOKREŚLONE	2	2
NIGERIA	21	21
PAKISTAN	59	61
ROSJA	3829	9239
SENEGAL	6	6
SERBIA	2	2
SERBIA I CZARNOGÓRA	1	1
SIERRA LEONE	2	2
SOMALIA	5	9
SRI LANKA	55	57
SUDAN	4	4
SYRIA	6	6
TADŻYKISTAN	1	1
TOGO	2	2
TUNEZJA	2	2
TURCJA	11	12
UGANDA	4	4
UKRAINA	42	55
UZBEKISTAN	6	6
WENEZUELA	2	2
WIETNAM	48	48
ZACHODNI BRZEG I STREFA GAZY	9	9
Ogółem:	4 563	10 048

Obywatelstwo migrantów najliczniej składających wnioski o zezwolenie na osiedlenie się na terenie Polski

(źródło: Urząd do Spraw Cudzoziemców; <http://www.udsc.gov.pl>)





OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI