



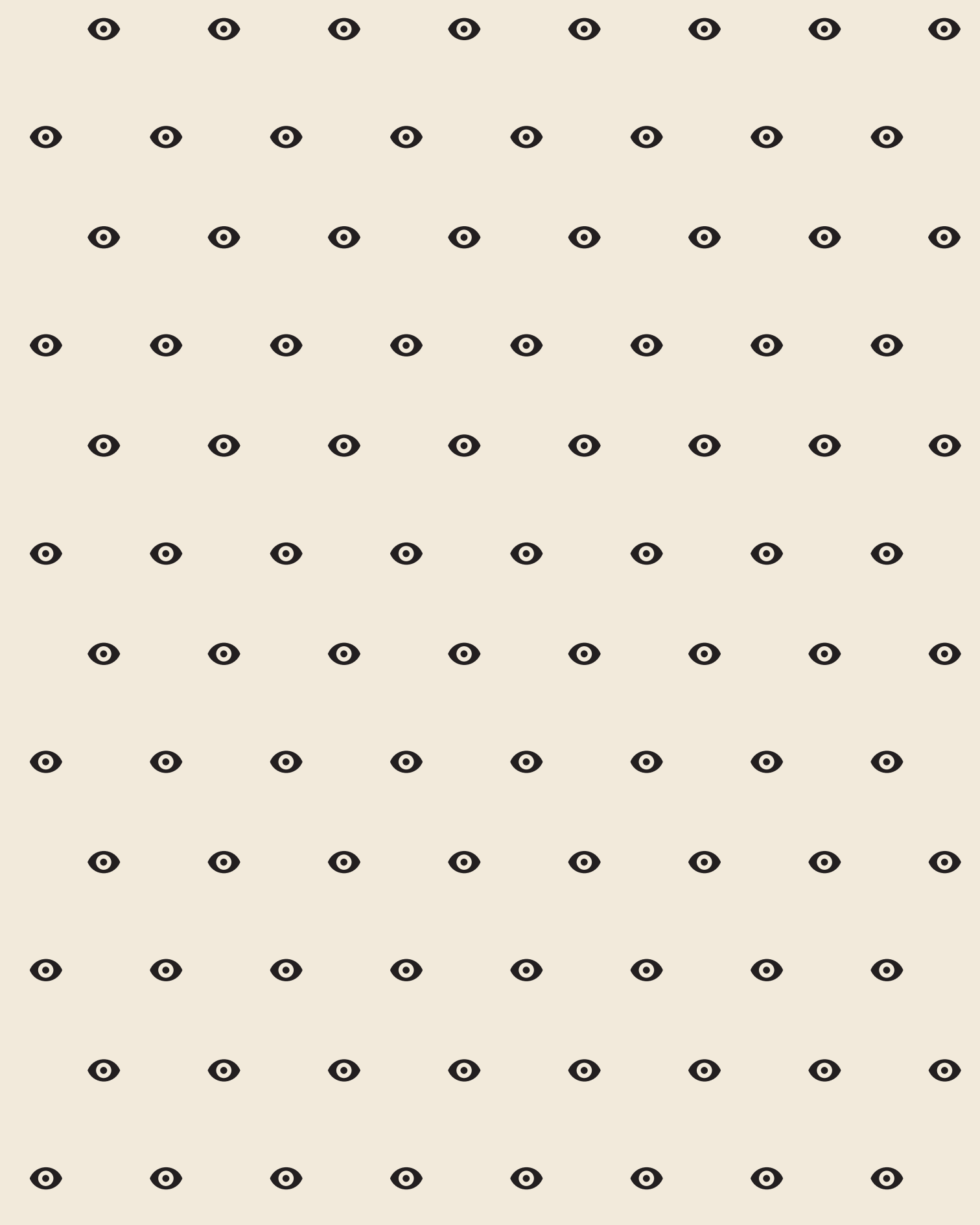
INSPIRATOR MIĘDZYKULTUROWY



POD REDAKCJĄ KAROLINY GROT I WITOLDA KLAUSA

INSTYTUT SPRAW
PUBLICZNYCH







INSPIRATOR MIĘDZYKULTUROWY



POD REDAKCJĄ KAROLINY GROT I WITOLDA KLAUSA

INSTYTUT SPRAW
PUBLICZNYCH



Spis treści

K. Grot, W. Klaus

Wstęp

5

I. Część teoretyczna

A. Olszewska, A. Zawadzka

Kto? Co? Jak? Teoria i praktyka warsztatu trenera międzykulturowego

8

A. Zajenkowska

Zrozumieć kontekst kulturowy

40

K. Kubin

Budowanie wielokulturowej wspólnoty szkolnej – organizacja szkoły, przepływ informacji, skład kadry oraz współpraca z innymi instytucjami

56

P. Dołowy, A. Pietruszka-Drózd

Warsztaty dla migrantek – kobiety kobietom

78

D. Cegietka

Uchodźstwo w Polsce – podstawowe regulacje prawne, procedura uzyskania statusu uchodźcy

92

II. Część praktyczna

A. Olszewska, A. Zawadzka

Poszerzanie perspektywy. Ćwiczenie dla trenerów pracujących z cudzoziemcami (autorefleksja)

112

A. Zajenkowska

Ćwiczenia z zakresu komunikacji międzykulturowej (warsztaty z udziałem grup wielokulturowych)

115

P. Dołowy, A. Pietruszka-Drózd

Ćwiczenia warsztatowe dla kobiet migrantek przymusowych

131

D. Cegietka

Ćwiczenia warsztatowe dla migrantów przymusowych z zakresu wiedzy prawnej i obywatelskiej

134

Noty o autorach

158

Wstęp

Migranci przymusowi to osoby, które opuściły ojczyznę ze względu na prześladowania (lub obawę przed nimi) z powodu swoich poglądów politycznych, swojej rasy, narodowości, religii lub przynależności do określonej grupy społecznej. Na tej podstawie ochronę międzynarodową w ostatnich latach otrzymali w Polsce między innymi Czeczeni, Białorusini, Syryjczycy czy Irakijczycy.

Osoby ubiegające się o status uchodźcy posiadają багаż trudnych, często traumatycznych doświadczeń. Co więcej, procedura uzyskania w Polsce ochrony nierzadko wydłuża się i komplikuje. To wszystko sprawia, że migranci przymusowi potrzebują dodatkowego wsparcia – zarówno prawnego, jak i psychologicznego.

Jedną ze skutecznych metod wzmocnienia migrantów przymusowych w nowej sytuacji i we wstępnej fazie ich integracji ze społeczeństwem przyjmującym są różne szkolenia, w jakich mogą wziąć udział. *Inspirator międzykulturowy* to publikacja dla wszystkich tych, którzy chcieliby właśnie przez poprowadzenie spotkań szkoleniowych czy warsztatów przyczynić się do poprawy komfortu życia migrantów przymusowych w Polsce.

Niniejsza publikacja jest jednak nie tylko podręcznikiem z zakresu prowadzenia warsztatów. To przede wszystkim kompendium różnych refleksji i porad profesjonalnych trenerów na temat pracy z uchodźcami oraz zbiór pomysłów i wskazówek dla osób, które planują podjąć pracę z migrantami przymusowymi. Książka składa się z dwóch części – teoretycznej i praktycznej. Cztery spośród pięciu rozdziałów z części teoretycznej zostały rozszerzone o scenariusze warsztatów w części praktycznej.

Instytut Spraw Publicznych we współpracy z zespołem trenerów stworzył całościową ofertę szkoleniową dla migrantów przymusowych, a także przedstawicieli instytucji pracujących z nimi na co dzień. Co roku w ramach projektów współfinansowanych z Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz z budżetu państwa w szkoleniach organizowanych przez Instytut Spraw Publicznych uczestniczy średnio około 150 migrantów przymusowych przebywających w Polsce oraz blisko 40 Polaków (nauczycieli, pracowników administracji publicznej, prawników oraz wolontariuszy i pracowników organizacji pozarządowych).

Za pośrednictwem *Inspiratora międzykulturowego* nasze doświadczenia mogą być przekazane innym instytucjom organizującym lub planującym organizować podobne warsztaty, szkołom, w których uczą się dzieci cudzoziemskie, a także trenerom – szukającym zarówno inspiracji, jak i odpowiedzi na trudne pytania dotyczące pracy z cudzoziemcami.

Zainspiruj się!



Adam Rostkowski





Część teoretyczna

Agnieszka Olszewska, Agnieszka Zawadzka

Kto? Co? Jak? Teoria i praktyka warsztatu trenera międzykulturowego

Podróżować można na wiele różnych sposobów, na przykład z walizką w rękę, z plecakiem lub palcem po mapie. Niezwykłą podróżą, choć bez konieczności używania paszportu, jest także praca z cudzoziemcami.

Decydując się na pracę trenera wielokulturowego, wyruszasz w drogę i zabierasz ze sobą innych. Jak do każdej wyprawy, także i do tej warto się przygotować. W niniejszym rozdziale znajdziesz wiedzę i praktyczne wskazówki dotyczącej tego, KTO najlepiej sprawdza się w takiej podróży (cechy trenera międzykulturowego), CO może się wydarzyć w drodze (dynamika procesu grupowego) i JAK zaplanować podróż, żeby bezpiecznie dotrzeć do celu (metodyka warsztatu). Szerokiej drogi i bezpiecznego powrotu do domu!

Rola trenera (trenerki) warsztatów psychoedukacyjnych w procesie uczenia się

I.1.

Zadaniem trenera prowadzącego warsztat jest przemyślane, profesjonalne i efektywne tworzenie sytuacji edukacyjnej, po której ludzie więcej wiedzą i umieją, mają także motywację do wprowadzania zdobytej wiedzy i uzyskanych umiejętności w codzienną praktykę¹. Osoby prowadzące szkolenie muszą dysponować zarówno wiedzą ekspercką, jak i umiejętnościami uczenia i inspirowania uczestników szkoleń do stosowania zdobytej wiedzy i umiejętności. Trener (trenerka), z jednej strony, przekazuje ekspercką wiedzę dotyczącą tematu warsztatu, z drugiej zaś strony – kształtuje normy obowiązujące w grupie w czasie trwania warsztatu i wspiera proces komunikacji i kooperacji między uczestnikami. W związku z tym prowadzenie warsztatów i szkoleń wymaga od trenera nie tylko wiedzy merytorycznej z danego obszaru, ale także wiedzy związanej z dynamiką procesu grupowego, teorii nauczania, umiejętności planowania i przygotowywania warsztatu oraz wiedzy z zakresu różnic kulturowych i komunikacji kulturowej. Ponadto, co ważne, wymaga gotowości do obserwowania własnych procesów psychologicznych.

Przygotowanie i kompetencje trenera

Nowoczesne szkolenia są prowadzone z użyciem tak zwanych metod aktywizujących, co oznacza, że trener dysponuje warsztatem, który pozwala mu stworzyć sytuację, w jakiej uczestnicy analizują, eksperymentują, doświadczają, rozwiązują problemy, motywują się i inspirują do zmiany.

Każda grupa składa się z różnych osób, które mają własne przekonania, indywidualny charakter, swoje doświadczenia, własny sposób bycia i bagaż kulturowy oraz indywidualną motywację do uczestnictwa w szkoleniu. Różnorodność osób oznacza także różnorodność celów, oczekiwań i preferencji edukacyjnych przejawiających się w jednej grupie szkoleniowej. Działanie trenera

Odpowiedź na różnorodność grupy

kulturowego wymaga więc zdolności łączenia wiedzy merytorycznej z dużymi kompetencjami społecznymi i umiejętnością pracy w środowisku wielokulturowym, które pozwalają skutecznie opierać się na zasobach zarówno własnych trenera, jak i grupy ludzi, z którymi pracuje. Niniejszy rozdział ma za zadanie przybliżyć czytelnikowi konkretne obszary, na jakie warto zwrócić uwagę i jakie należy rozwijać, kiedy myślimy o podjęciu pracy trenera pracującego z cudzoziemcami. W pierwszej części zajmiemy się więc różnymi – szeroko rozumianymi – cechami trenera, które można podzielić na trzy obszary: osobowość, umiejętności społeczne, postawy wobec inności. Każdy z tych obszarów można modyfikować w różnym stopniu. Autodiagnoza i wiedza na temat własnych zasobów i ograniczeń związanych z każdym z nich powinna stanowić podstawę planowania rozwoju zawodowego trenera, niekiedy zaś uzasadniać podjęcie decyzji o rezygnacji z tego zawodu.

I.I.I.

Osobowość trenera

W psychologii istnieje kilka kluczowych teorii osobowości, różniących się odpowiedziami na pytania o to, czym jest osobowość, jakie są jej elementy, w jakim stopniu jest ona elastyczna. Zainteresowanych czytelników odsyłamy do lektury podręczników psychologii². Na użytek niniejszego opracowania wystarczy, jeśli przyjmemy, że cechy osobowości – w wieku, kiedy podejmujemy pracę – są względnie stałe i w życiu dorosłym trudno je modyfikować³. Psycholodzy opisują cechy osobowości na kontinuum ich nasilenia. Poniżej przedstawiamy kilka szczególnie istotnych cech pracy trenera:

RÓWNOWAGA EMOCJONALNA A NEUROTYZM

Równowaga emocjonalna – osoby zrównoważone emocjonalnie są stabilne, spokojne, zrelaksowane i zdolne do zmagania się ze stresem bez doznawania obaw, napięć i rozdrażnienia⁴. Stabilność emocjonalna jest cechą bardzo pożądaną w pracy trenera.

Neurotyzm – osoby neurotyczne są podatne na irracjonalne pomysły, mniej zdolne do zmagania się ze stresem. Reagują silnie lękiem, napięciem, wykazują tendencję do zamartwiania się, często doświadczają stanów wrogości i gniewu, łatwo się załamują i zniechęcają w trudnych sytuacjach, wykazują niskie poczucie wartości, wstydlivość i poczucie zmieszania w obecności innych⁵. Osoby o dużym nasileniu tej cechy będą ponosiły wysokie koszty wykonywania zawodu trenera, będą również prowokowały sytuacje trudne i konfliktowe.

EKSTRAWERSJA A INTROWERSJA

Ekstrawersja – pojęciem tym psychologowie określają zestaw cech, które powodują, że osoba ekstrawertyczna jest towarzyska, przyjacielska, rozmowna, świetnie czuje się w relacjach społecznych. Ekstrawertycy poszukują nowych doznań i potrzebują stymulacji. Cechy te powodują, że chętnie wchodzi w nowe, nieznanne sytuacje. Jednocześnie ekstrawertycy chętnie dominują w sytuacjach społecznych i podejmują role liderskie.

Osobowość niezależna – osobowość współzależna („ja” niezależne – „ja” współzależne)⁸

Kultura, z jakiej się wywodzimy, wpływa na kształt naszej osobowości. Według badaczy zajmujących się osobowością w wymiarze kulturowym, osoby z kręgów kultur kolektywistycznych różnią się sposobem definiowania własnej osoby od osób z kultur indywidualistycznych. Definiują siebie najczęściej w kategoriach relacji interpersonalnych, nie zaś – tak jak ludzie kultur Zachodu – w kategorii cech. Osoba z kultury kolektywistycznej, opisując siebie, będzie brała pod uwagę następujące aspekty: „z kim jestem zaprzyjaźniony?”, „kto jest dla mnie autorytetem?”, „jaki jestem dla swojego ojca, dla swojej matki?”, „czy jestem szanowany?”, „jakie jest moje miejsce w społeczeństwie?”. Taki sposób definiowania siebie określa się mianem „ja” współzależnego. Osoba z kultury indywidualistycznej będzie definiowała siebie przez pryzmat swoich cech, dążeń, uczuć, przekonań, preferencji, na przykład: „jaki jestem?”, „co lubię?”, „czego chcę?”. Taki sposób definiowania siebie określa się mianem „ja” niezależnego⁹. W wymiarze kulturowym mówi się także o „ja” prywatnym, „ja” publicznym i „ja” kolektywnym. Na „ja” prywatne składają się procesy introspekcyjne (wglądowe) związane z postrzeganiem i rozumieniem samego siebie, świadomością własnych uczuć, pragnień, motywów, poczucia własnej wartości. Na „ja” publiczne składają się procesy związane z postrzeganiem siebie w wymiarze publicznym: „jaką cieszę się opinią?”, „jakie robię wrażenie na innych?”, „jak inni mnie odbierają?”. „Ja” kolektywne dotyczy definiowania siebie przez pryzmat przynależności do różnych grup społecznych, w tym rodzinnych, etnicznych, narodowych. Kultury różnią się tym, jaką wagę przywiązują do każdej z wymienionych kategorii „ja”. W kulturach kolektywistycznych ważne jest realizowanie interesów grupy i koncentracja na niej, a także spełnianie norm grupowych. W związku z tym osoby z tych kultur będą

Introwersja – w przeciwieństwie do ekstrawertyków, introwertycy preferują samotność, zachowują rezerwę w kontaktach społecznych, bywają nieśmiali.

W zawodzie trenera optymalne jest średnie nasilenie ekstrawersji, zbyt wysoki jej poziom może bowiem przeszkadzać w kontaktach z grupą i powodować zbytnią dominację i dyrektywność trenera.

PRAGMATYZM A PRYNCYPIALIZM (IDEALIZM)

Pragmatyk to osoba, dla której ważne jest osiągnięcie celu, potrafi więc dostosowywać się do różnych sytuacji, wykazuje skłonność do ustępstw, nie ekspozuje swoich wartości. Pragmatyzmowi może towarzyszyć wytworzenie i korzystanie z wielu systemów wartości, w zależności od celu i okoliczności. Pragmatyk wykorzystuje wiedzę o innych w celu wytworzenia odpowiedniej autoprezentacji, cechuje go duża świadomość i kontrola zachowań oraz zdolność odraczania reakcji emocjonalnych. Pragmatyk potrafi „zawiesić” swój system wartości ze względu na potrzeby sytuacji. Dla pragmatyka istotne będą zasady cieszące się największym uznaniem w danym kręgu kulturowym lub w danej społeczności, z którą pracuje⁶.

Pryncypialista (idealista) kieruje się w zachowaniu istotnym dla siebie systemem wartości – i to on jest podstawą kontroli jego zachowań. System wartości pryncypialisty jest silnie uwewnętrzniony i stanowi sztywny kanon podstawy zachowań. Pryncypialistę będzie trudno skłonić do ustępstw. Wartości będą podstawą oceny zachowań innych. Pryncypialista, który jest bardziej przywiązany niż pragmatyk do własnych norm i wartości, może prowokować więcej sytuacji konfliktowych właśnie na tym poziomie⁷.

W zawodzie trenera kulturowego osobom wykazującym wysoki pryncypializm może być niezwykle trudno zachować neutralność, powstrzymać się od ocen i interpretacji z poziomu wartości. Spotkanie osób z różnych kręgów kulturowych to spotkanie różnych systemów wartości. Kontakt z innością najczęściej budzi silne emocje i sprzyja konfliktowi w zakresie tego, „co słuszne”, „właściwe”, „normalne”. Dlatego pragmatyzm, który sprzyja większej elastyczności w czerpaniu z różnych systemów wartości, będzie tutaj cechą sprzyjającą, z kolei skrajny pryncypializm, z silnie uwewnętrznionym, sztywnym systemem norm – cechą niepożądaną w zawodzie trenera.

miały dobrze rozwinięte struktury „ja” publicznego i „ja” kolektywnego, gorzej zaś rozwinięte struktury „ja” prywatnego. U osób z kultur indywidualistycznych można spodziewać się dobrze rozwiniętych struktur „ja” prywatnego, gorzej zaś rozwiniętych struktur „ja” kolektywistycznego i „ja” publicznego. Wymienione różnice będą wpływały na sposób definiowania siebie jako osoby, definiowanie zadań, przed jakimi stajemy, na składniki obrazu i rozumienia siebie oraz na to, z jakiego źródła czerpiemy dobrą samoocenę. Będą więc także wpływały na przebieg i kształt procesu grupowego w trakcie szkolenia i – szerzej – na sposób definiowania siebie (czyli treść samoświadomości), swojej roli i ekspresji w grupie. Dla trenera międzykulturowego świadomość dotycząca istnienia różnic kulturowych w obszarze osobowości i funkcjonowania psychologicznego własnego i uczestników warsztatów jest bardzo ważna. W tabeli 1 prezentujemy przykład tego, jak właściwości i rodzaj kultury kształtują osobowość, tym samym zaś wpływają na niezwykle ważne aspekty definiowania i rozumienia siebie, a także definiowania i postrzegania innych ludzi.

Tabela 1. „ja” niezależne versus „ja” współzależne a model kultury¹⁰

WYMIARY PORÓWNAŃ – RODZAJ „JA” „JA” NIEZALEŻNE / „JA” WSPÓŁZALEŻNE

WŁAŚCIWOŚCI KULTURY

Rodzaj kultury	indywidualistyczna	kolektywistyczna
Kulturowy pogląd na jednostkę	Człowiek jest bytem odrębnym, samoistnym, istnieje niezależnie od innych, wykazuje stałość zachowania w różnych rolach i sytuacjach.	Człowiek istnieje przez określenie swoich relacji społecznych z innymi i identyfikacji z grupą, nie jest bytem samoistnym, przystosowuje swoje zachowanie do różnych ról i sytuacji.
Zadania jednostki, jakie wyznacza mu kultura	Uzyskać niezależność od innych, wyrazić siebie, odnaleźć „własną drogę”.	Znaleźć swoje miejsce w świecie społecznym.

WŁAŚCIWOŚCI „JA”

Składniki obrazu siebie (czynniki, które wpływają na to, jak postrzegamy siebie jako osobę)	Atrybuty osoby: cele, potrzeby, przekonania, normy, cechy charakteru.	Relacje między jednostką a innymi ludźmi, określenie przynależności grupowej, pozycja społeczna.
Źródło pozytywnej samooceny (czynniki, na podstawie których oceniamy siebie)	Indywidualne osiągnięcia, wyjątkowość, kierowanie własnym losem.	Harmonia w relacjach interpersonalnych, satysfakcjonująca przynależność grupowa, szacunek.

1.1.2.

Umiejętności społeczne

Istotne w pracy trenerskiej są także umiejętności społeczne i takie kompetencje, jak asertywność, czyli umiejętność wyrażania własnych potrzeb i emocji w sposób zrównoważony, świadomy i nieszkodzący innym, dostosowany do sytuacji, z kolei w wypadku pracy w środowisku różnorodnym kulturowo – dostosowany do wymiaru kulturowego. Asertywność wiąże się z umiejętnością stawiania granic, wyrażania własnych sądów i opinii. W tym miejscu należy podkreślić, że kultury różnią się tym, czy – a jeśli tak, to gdzie – stawiają granice w konkretnych sytuacjach. Asertywność jako model nawiązywania relacji z innymi ludźmi i komunikacji pochodzi z kultury północnoamerykańskiej, indywidualistycznej i niskokontekstowej, w której zadaniem nadawcy komunikatu jest przekazać go prosto i jednoznacznie, czyli w taki sposób, aby zwiększyć szansę szybkiego osiągnięcia celu. Wiele kultur ma inne założenia dotyczące celu i stylu komunikacji. W pracy z cudzoziemcami warto więc bardzo świadomie podejmować decyzję o zachowaniach asertywnych, biorąc również pod uwagę to, że dla kultury polskiej asertywność nie jest cechą charakterystyczną, ale raczej wyuczana w trakcie specjalistycznych szkoleń¹¹. Kolejne

Otwartość i elastyczność

kompetencje to umiejętność komunikacji, rozwiązywania problemów i konfliktów. W środowisku różnorodnym kulturowo niezwykle ważna będzie ponadto elastyczność zachowań społecznych oraz zdolność dostosowania ich do różnych sytuacji i wymiarów kulturowych. Obecnie na rynku szkoleniowym istnieje bogata oferta różnych treningów kompetencji społecznych, wrażliwości kulturowej czy antydyskryminacyjnych, które pozwalają zarówno przyglądać się własnym umiejętnościom w tym zakresie i diagnozować je, jak i je doskonalić¹². W pracy trenera szkolenie własne jest podstawą rozwoju zawodowego i z pewnością jest to obszar, który można i warto rozwijać. Praca nad tym obszarem pozwala trenerowi czerpać satysfakcję nie tylko w życiu zawodowym, ale także w codziennych relacjach z bliskimi i przyjaciółmi.

1.1.3.

Postawy i zasoby trenera

Podjęcie decyzji o działalności na rzecz imigrantów to uświadomienie sobie własnej postawy wobec inności. Kultura pochodzenia kształtuje zachowanie zarówno uczestników warsztatów – imigrantów, jak i osoby prowadzącej. Kontakt z przedstawicielami obcej kultury jest spotkaniem różnych systemów wartości, obyczajów i języków. Zetknięcie się z innością może budzić silne emocje. Grupa, w której spotykają się reprezentanci różnych kultur, sprzyja powstaniu konfliktu wartości w zakresie tego, co jest „słuszne”, „właściwe”, „normalne”. Konflikt wartości generuje silne emocje zaangażowanych stron i charakteryzuje się bardzo wysokim ryzykiem eskalacji¹³.

Stosunek do inności

Praca w obszarze wielokulturowym stawia przed trenerem (trenerką) trudne pytania i dylematy: „Jak się poczuje, kiedy kobieta imigrantka nie będzie chciała ze mną rozmawiać, dlatego że jestem obcym mężczyzną?”, „Jak zareaguję na krytyczne uwagi dotyczące polskich obyczajów?”, „Czy rozumienie różnych zachowań i zwyczajów oznacza ich akceptację?”, „Czy goście mają przestrzegać reguł gospodarza?”, „Czy gospodarz ma prawo wymagać zachowań zgodnych ze swoimi zachowaniami?”, „Gdzie jest granica tolerancji?”. Pytania takie padają nie tylko w zakresie osobistego doświadczenia osób pracujących z migrantami, ale także w szerokim dyskursie polityczno-społecznym dotyczącym integracji cudzoziemców. Dylematów tych nie sposób uniknąć w pracy trenera kulturowego. Profesjonalizm trenera (trenerki) polega przede wszystkim na głębokiej i uczciwej analizie swoich przekonań i wartości, świadomości własnego systemu wartości i całego dziedzictwa przyjętego z rodzimej kultury oraz gotowości podejmowania działań, które mogą pomóc, czasem zaś są po prostu niezbędne, żeby osiągnąć zamierzony cel szkoleniowy. Przykładem takiego działania byłoby na przykład organizowanie osobno warsztatów dla mężczyzn prowadzonych przez mężczyznę i osobno dla kobiet prowadzonych przez kobietę w kulturach, w których role płciowe są silnie zarysowane i różne, ponadto uzasadnia to cel szkoleniowy.



Adam Rostkowski

Osoby prowadzące szkolenie muszą dysponować zarówno wiedzą ekspercką, jak i umiejętnościami uczenia i inspirowania uczestników szkoleń do stosowania zdobytej wiedzy i umiejętności.

Stereotypy

Z wiedzy dotyczącej stereotypów i uprzedzeń wynika, że nie istnieje osoba, której nie dotyczy problem stereotypizacji różnych grup, uprzedzeń wobec danej grupy czy określonych grup, a nawet zachowań dyskryminacyjnych¹⁴. Błędem jest założenie, że jesteśmy wyjątkowi pod tym względem. Profesjonalizm trenera polega na świadomej pracy z własnymi przekonaniami, uprzedzeniami, na treningu wrażliwości na zachowania i treści dyskryminacyjne.

Przygotowując się do podjęcia pracy z osobami spoza własnej kultury, należy odpowiedzieć na poniższe pytania, najlepiej opierając się na swoich doświadczeniach komunikacji międzykulturowej:

- Czy zdajesz sobie sprawę z tego, że kultura, z której pochodzisz, wpływa na to, jak myślisz, jak odczuwasz i jak się zachowujesz?
- Czy jesteś gotowy, aby rozumieć osoby o odmiennym zapleczu kulturowym i pracować z nimi?
- Czy program twoich studiów (wykształcenie, jakie posiadasz) zapewnia ci świadomość, wiedzę i umiejętności, których potrzebujesz do pracy z osobami należącymi do różnych populacji?
- W jakim stopniu potrafisz dokładnie porównać własną perspektywę kulturową z perspektywą osoby wywodzącej się z innej kultury?
- Które spośród twoich doświadczeń życiowych mogą ułatwić ci zrozumienie osób o odmiennym światopoglądzie i pracę z nimi?
- Czy potrafisz rozpoznać w sobie jakiekolwiek obszary obciążeń kulturowych, które mogłyby ograniczyć twoją zdolność do efektywnej pracy z ludźmi odmiennymi od ciebie? Jeśli tak, jakie kroki mógłbyś poczynić w celu pokonania wpływu tych obciążeń? Czy uważasz, że w twoim wypadku jest to w ogóle możliwe?¹⁵

Instytucje i organizacje pracujące w obszarach międzykulturowych szczególnie akcentują etykę zawodową trenera lub terapeuty pracującego w tym obszarze. Poniżej przykład kodeksu etyki amerykańskiego Biura do spraw Mniejszości Etnicznych (American Psychological Association, APA)¹⁶:

- Doradca grupowy uznaje, że pochodzenie etniczne i kulturowe człowieka wpływa na jego zachowanie. Doradca grupowy wzbogaca swoją wiedzę i doskonali umiejętności niezbędne do efektywnej pracy z odmiennymi kulturowo uczestnikami prowadzonych przez siebie grup (szkolenie, superwizje, konsultacje).
- Doradca grupowy jest świadomy tego, w jaki sposób na jego pracę wpływają: własne pochodzenie kulturowe, wartości, przekonania i inklinacje. Czyni starania, aby korygować ewentualne swoje uprzedzenia, wypracowuje w sobie wrażliwość na przejawy dyskryminacji płci i rasizmu.
- Doradca grupowy szanuje rolę hierarchii rodzinnej i społecznej w kulturach, z których wywodzą się uczestnicy.
- Doradca grupowy szanuje wartości duchowe i przekonania religijne uczestników.
- Doradca grupowy pomaga uczestnikom w rozpoznaniu i ocenie tych problemów, których źródłem jest rasizm lub negatywne nastawienie innych ludzi, aby uniknąć niesłusznego traktowania tych problemów jako osobistych.
- Doradca grupowy informuje uczestników o podstawowych wartościach leżących u podstaw procesu grupowego (takich jak otwartość, dążenie do niezależności i autonomii, bezpośredniość w kontaktach z innymi, podejmowanie ryzyka).

Na podstawie powyższych standardów można założyć, że przeciwwskazaniem do pracy w obszarze międzykulturowym jest sztywność przekonań i postaw oraz brak gotowości do pracy własnej w superwizji, czyli pogłębiania samoświadomości.

Jak zatem budować samoświadomość trenera? Ważnym elementem rozwoju umiejętności trenerskich jest praca w grupie superwizyjnej lub interwizyjnej. Pozwala ona na pogłębienie samoświadomości dotyczącej własnych postaw i mechanizmów reagowania w sytuacjach trudnych, konfliktowych. Praca w metaperspektywie poszerzenie swojej perspektywy i pogłębienie wrażliwości kulturowej. Dzięki uważnej, przyjaznej obecności innych osób o zróżnicowanych zasobach i zróżnicowanej wiedzy, z doświadczeniem pracy w środowisku wielokulturowym, mamy szansę lepiej zrozumieć interakcje między uczestnikami grupy i między uczestnikami grupy a sobą, a także potrzeby i intencje stron, możemy ponadto w bezpiecznych warunkach szukać rozwiązań, które pozwolą przełamać trudności, testować te rozwiązania, wymieniać się doświadczeniami z innymi ekspertami, rozwijać warsztat pracy. Istnieje wiele modeli pracy w tym obszarze. Chciałybyśmy przytoczyć jeden, zaczerpnięty ze stosowanego przez nas modelu pracy superwizyjnej, analogicznego do mediacji, w której: definiujemy problem (aktywna osoba superwizowana), opisujemy sytuację (aktywna osoba superwizowana), budujemy hipotezy dotyczące potrzeb uczestników sytuacji lub interakcji (aktywna grupa refleksyjna – członkowie grupy superwizyjnej), tworzymy rozwiązania lub interwencje (osoba superwizowana wskazuje hipotezę do dalszej pracy, grupa projektuje interwencje zaradcze). W wielu zawodach związanych z pracą w obszarze pomocy, rozwoju i wsparcia superwizja jest jednym ze stałych elementów rozwoju zawodowego zawartych w kodeksach etyki. W pracy trenerskiej na gruncie wielokulturowym powinna być elementem obowiązkowym.

Superwizja

 **Czytelnikom proponujemy ćwiczenie „Poszerzanie perspektywy”, zamieszczone w części praktycznej, które pozwala przeprowadzić samodzielnie metaanalizę sytuacji problemowej według założeń pracy w superwizji.**

Poza naszą postawą wobec odmienności czynnikiem istotnym w przebiegu kontaktu z cudzoziemcem jest również motywacja do pracy w obszarze wsparcia, na przykład jako pracownik socjalny (pracownica socjalna), psycholog

(psycholożka), terapeuta (terapeutka), trener (trenerka). Cudzoziemiec – szczególnie na początku emigracji – często znajduje się w trudnym położeniu, zarówno emocjonalnie, jak i ekonomicznie. Uważna obserwacja

Motywacja trenera

własnej motywacji i procesu emocjonalnego pomoże uniknąć pułapki w kontakcie z uczestnikiem szkolenia, polegającej na wejściu w relację „rodzic – dziecko”, „siła – zależność” czy „kontrola – podporządkowanie”. Poznanie swojej motywacji nie tylko chroni uczestników prowadzonych przez nas zajęć, ale także nas samych. W radzeniu sobie ze stresem, który jest nieodłącznym towarzyszem pracy w zawodach „pomocowych”, pomaga świadomość własnych celów i potrzeb, rozdzielenie elementów, na które mamy realny wpływ, od tych, które są poza naszą wolą i możliwością zmiany. Motywacja polegająca na uznaniu podmiotowości naszego klienta, jego granic i samodzielności w decyzjach, pomaga także uniknąć wypalenia zawodowego i zachować „zdrową” relację.

Praca trenera (trenerki) wymaga odporności na stres, dużych kompetencji interpersonalnych, znajomości języków, podstawowych informacji z zakresu prawa regulującego status cudzoziemców w Polsce, wiedzy kulturowej i wielu innych umiejętności. Pomocne jest określenie swoich mocnych stron w tych obszarach. „Które z moich kompetencji i doświadczeń mogę wykorzystać w tej pracy?” – odpowiedź na takie pytanie pomoże zoptymalizować korzyści dla osób otrzymujących wsparcie i jednocześnie zminimalizować koszty po stronie pomagającego. Pozwala również harmonijnie zaplanować rozwój zawodowy. Rozpoczynając nowe działania, warto się opierać na zdobytych wcześniej kompetencjach, dostosowując je do nowej rzeczywistości i rozwijając o nowe obszary. Jeśli trudno spojrzeć na siebie przez pryzmat atutów i mocnych stron, można poprosić o informację zwrotną współpracowników czy przyjaciół.

W swojej pracy z grupami wielokulturowymi – mając w zasobach doświadczenie w zakresie prowadzenia mediacji i rozwiązywania konfliktów – korzystamy z naszej wiedzy i umiejętności z tego



Adam Rostkowski

Każda grupa składa się z różnych osób, które mają własne przekonania, indywidualny charakter, swoje doświadczenia, własny sposób bycia i bagaż kulturowy oraz indywidualną motywację do uczestnictwa w szkoleniu.

Bezstronność

obszaru. Szczególnie pomocna jest zasada bezstronności. Jako mediatorzy definiujemy ją jako **postawę obustronnego szacunku i uznania**, która pozwala być w bliskim, bezpiecznym kontakcie z uczestnikami, zapewniając pełne zrozumienie dla ich emocji, potrzeb, poglądów.

Przeciwdziałanie konfliktowi w grupie

Szacunek

Warsztaty z cudzoziemcami stanowią często pole do komunikowania o trudnościach, nierzadko także konfliktach, między cudzoziemcem (którego nadzieje i wyobrażenia o Polsce zostały często zawiedzione) a reprezentantami systemu administracyjno-prawnego w Polsce. Zdarza się również, że w ramach jednej grupy warsztatowej mamy reprezentantów różnych kultur i religii – różnice te mogą wprowadzać dodatkowe napięcie, tym razem wewnątrz grupy, między jej członkami. W takich sytuacjach

zadaniem trenera (trenerki) jest stworzenie przestrzeni do otwartej komunikacji, opartej na szacunku i uznaniu odmiennych wartości, a także stosowanie metod rozwiązywania konfliktów.

Właśnie w tych sytuacjach pomocna jest zasada bezstronności, czyli obustronnego szacunku i uznania, którą mogą modelować trenerzy (trenerki). Dzięki niej, z jednej strony, możemy towarzyszyć cudzoziemcom w przeżywaniu rozczarowania, gniewu, smutku w zetknięciu z polską codziennością, z drugiej zaś strony – mamy szansę na poszerzenie ich perspektywy, na przykład na uwarunkowania tej rzeczywistości. Postawa obustronnego szacunku i uznania pozwala przyjmować perspektywę osób w silnych emocjach i jednocześnie uczciwie moderować proces komunikacji. Zwiększa szansę na budowanie zrozumienia i inicjowanie dialogu. W opozycji do tego przekonywanie jest nieskuteczne, wzbudza opór, który blokuje percepcję i możliwość wysłuchania argumentów drugiej strony. Umiejętność aktywnego słuchania, nazywanie potrzeb, techniki pracy z emocjami, które składają się między innymi na warsztat mediatora, są niezwykle pomocne w pracy z grupą wielokulturową. Stanowi to dobry przykład tego, jak zasoby z innego pola aktywności zawodowej można zastosować w pracy w obszarze wielokulturowym, integrując i rozwijając swój potencjał.

1.2.

Grupa

Najprostsza definicja podkreśla, że **grupa** to przynajmniej dwie osoby, które mają wspólny cel, wchodzi we wzajemne interakcje, są podporządkowane normom tworzonej przez grupę i przyjmują na siebie role związane z procesem grupowym.

Znajomość etapów „życia grupy” jest ważna dla trenera z kilku powodów. Po pierwsze, dlatego, że proces grupowy odbywa się samoistnie. Po drugie, w różnych fazach tworzenia grupy członkowie mają różne potrzeby i wykazują różne zachowania charakterystyczne dla procesu. Po trzecie, trener może swoim działaniem wpływać na ten proces i w ten sposób ułatwiać lub utrudniać uczestnikom nabywanie nowych kompetencji.

Istnieje wiele modeli teoretycznych opisujących proces grupowy. Omówione niżej etapy rozwoju grupy są połączeniem dwóch modeli – Richarda Cohena oraz Bruce’a W. Tuckmana i Mary A. Jensen¹⁷:

- **Deklaracja członkostwa** – na tym etapie obserwujemy duży poziom napięcia: role nie zostały sprecyzowane, normy grupowe nie są ustalone. Członkowie tworzącej się grupy będą – w zależności od swoich wcześniejszych doświadczeń grupowych – odczuwać mieszaninę emocji: nadziei i obaw. Uczestnicy – mimo napięcia – będą starali się stworzyć swój wizerunek jako osób zrelaksowanych i spokojnych. Sądy o pozostałych uczestnikach są w tej fazie kształtowane stereotypowo, uwaga jest skierowana na obserwację, ocenę cech i kompetencji innych osób w grupie. Faza ta charakteryzuje się niską efektywnością działań grupowych, gdyż uwaga członków grupy jest skupiona na interakcjach społecznych i na unikaniu konfliktów.
- **Wyłanianie się subgrup** – w tej fazie jednostki rozpoznają osoby, z którymi łączą je coś wspólnego, tworzą się koalicje, które mogą dążyć do przejścia części lub całości władzy

w grupie. Na tym etapie wzrasta wzajemne zaufanie uczestników warsztatów. Jednocześnie etap ten nie stwarza grupie możliwości otwartych konfliktów, dlatego pod pozorem względnej zgodności i stabilności grupy będzie wzrastać napięcie.

- **Konfrontacja (konflikt)** – jest to kluczowy moment w tworzeniu się grupy. Jest on jednak niezbędny i nieunikniony. Ważnym elementem warunkującym konstruktywne przejście grupy przez tę fazę jest otwarte komunikowanie się członków grupy. Przeżycie i rozwiązanie konfliktu daje grupie poczucie nowej jakości – bliskość, wzajemne zaufanie, uznanie, że jest możliwe otwarte wyrażanie swoich poglądów, zgoda na odmiennosc, przy jednoczesnym zachowaniu pozytywnych relacji. Elementem koniecznym do przejścia tej fazy jest zdolność członków grupy do opanowania emocji i przestrzegania norm społecznych. Faza ta jest związana ze wzrostem napięcia, szczególnie silnie przeżywanym przez osoby, dla których sytuacje konfliktowe (konfrontacja) są czymś groźnym, złym. Zwykle są to osoby, które nie wyrażają otwarcie gniewu.
- **Zaznaczanie różnic indywidualnych**, ustalanie norm grupowych – na tym etapie grupa modyfikuje początkowe normy i reguły, dostosowując je do swoich potrzeb. Uczy się doceniać i wykorzystywać we własnych działaniach talenty, zdolności poszczególnych członków.
- **Współpraca** – etap, na którym grupa jest spójna, elastyczna, gotowa do podejmowania wyzwań i mierzenia się z trudnościami. Napięcie wewnątrz grupy jest niewielkie, z kolei zaufanie jest duże. Grupa dobrze radzi sobie z konfliktami.
- **Zakończenie (rozpad)** – grupy mogą kończyć swoją aktywność w sposób zaplanowany lub nieoczekiwany. Zaplanowane rozstanie z grupą powinno być zakończone symbolicznym rytuałem. Jej członkowie mogą się do tego przygotować, decydując, jakie więzi będą utrzymywać po zakończeniu trwania grupy. Kiedy rozpad następuje nieoczekiwanie, uczestnicy są narażeni na opuszczenie grupy z uczuciem pustki, niespełnienia. Doświadczenie to często zabarwia negatywnie całość wcześniejszych pozytywnych doświadczeń. W takich sytuacjach pomocne może być indywidualne wsparcie doradcy, konsultanta, mediatora.

W trakcie prowadzenia – szczególnie dłuższych (powyżej dwóch dni) – form warsztatowych trener (trenerka) może zaobserwować wszystkie fazy procesu grupowego. Najważniejszym zadaniem trenera (trenerki) jest bezpieczne przeprowadzenie grupy przez fazę konfliktu i modelowanie otwartej komunikacji między członkami grupy. Jedną z najtrudniejszych sytuacji dla trenera (trenerki) w prowadzeniu warsztatu (szkolenia) jest wystąpienie konfliktu, który jest równocześnie naturalnym elementem procesu grupowego. W grupach wielokulturowych mamy więc dwa istotne elementy: konflikt wynikający z dynamiki rozwoju grupy i konflikt wynikający z różnic kulturowych między uczestnikami. Błędem jest założenie, że osoby w konflikcie będą się zachowywać i myśleć podobnie. Różnice kulturowe dotyczą również charakterystycznych dla różnych kultur

stylów reagowania i rozwiązywania konfliktów. Przygotowując się do prowadzenia grupy zróżnicowanej ze względu na pochodzenia kulturowe uczestników, warto się zastanowić, jak reprezentanci tych różnych krajów mogą reagować na konflikt. Istotnymi wymiarami uwzględnianymi

w analizie strategii w konflikcie są styl komunikacji (niskokontekstowy i wysokokontekstowy) i ekspresja emocji. Oba te wymiary, według Mitchella Hammera¹⁸, tworzą cztery podstawowe charakterystyki (style):

- **dyskusyjny (niski kontekst i powściągliwość emocjonalna),**
- **zaangażowany (niski kontekst i ekspresja emocjonalna),**
- **dynamiczny (wysoki kontekst i ekspresja emocjonalna),**
- **dopasowujący się (wysoki kontekst i powściągliwość emocjonalna).**

Konflikt a różnice kulturowe



Adam Rostkowski

Kobiety i mężczyźni doświadczają również innych doraźnych problemów, w związku z tym często inne są ich motywacje.

Powyższa typologia pozwala przyjąć ogólne założenia na temat tego, jak reprezentanci danej kultury będą reagować w sytuacji konfliktu. Ważnym elementem przygotowania się do pracy w grupie wielokulturowej jest również zebranie informacji dotyczących krajów pochodzenia uczestników i przeanalizowanie jej także pod kątem ewentualnych antagonizmów między nimi, wynikających z warunków politycznych czy społecznych. Pozwoli to uwzględnić lub wykluczyć zewnętrzne źródła konfliktów między uczestnikami i adekwatnie ocenić ryzyka jego wystąpienia.

Interwencja

Jaką rolę w sytuacji konfliktu w grupie wielokulturowej może odgrywać trener i jakie techniki lub interwencje może stosować? Jednym z możliwych sposobów radzenia sobie trenera z sytuacją konfliktu występującą w grupie szkoleniowej jest sięgnięcie po narzędzia mediacyjne i mediacyjny schemat interwencji, który jest również użyteczny w wymiarze międzykulturowym. Zaletą sięgania po narzędzia mediacyjne jest to, że pozwalają one budować wzajemne zrozumienie i wzajemny szacunek, co sprzyja między innymi niwelowaniu konfliktów relacji i negatywnych skutków stereotypów, o które bardzo łatwo w kontakcie międzykulturowym.

Ogólny schemat takiej interwencji (procesu rozwiązywania konfliktów)¹⁹ zawiera kluczowe działania:

- zawarcie kontraktu,
- wysłuchanie stron,
- zdefiniowanie kwestii spornych i ustalenie planu rozmów,
- nazwanie potrzeb i interesów stron oraz budowanie wzajemnego zrozumienia,
- poszukiwanie rozwiązań i końcowe negocjacje.

Pierwszym krokiem jest **zawarcie kontraktu** z grupą, dotyczącego sposobu, w jaki będą rozwiązywane sytuacje trudne w grupie. Naszą rekomendacją jest zaznaczenie, że sytuacja konfliktu pozwala zrozumieć i wykorzystać to doświadczenie z warsztatu w różnych sytuacjach w codziennym życiu. Trener mógłby proponować zobaczenie jej z metapoziomu, czyli „rozmowy o rozmowie”. Metapoziom można wprowadzić w grupie, między innymi stawiając następujące pytania: „Jak państwo myślą, co się teraz dzieje między nami?”, „Jak opisałiby państwo komuś z zewnątrz to, czego teraz doświadczamy?”. Sytuacja ta może być ilustracją uniwersalnych mechanizmów eskalacji konfliktów, błędnych kół relacyjnych, przede wszystkim zaś różnic kulturowych. Trener pełniłby tutaj funkcję edukatora w zakresie różnic kulturowych i dynamiki konfliktu. Tego typu interwencja normalizuje zaistniałą sytuację i pokazuje, że konflikt nie musi być czynnikiem zaburzającym, ale rozwojowym. Kolejny istotnym ustaleniem jest zgoda uczestników na różnice, jakie będą występować między nimi. Zgoda nie oznacza tutaj akceptacji czyis poglądów czy wartości, lecz jest jedynie przyjęciem jej do wiadomości. Inną ważną zasadą jest jasne zdefiniowanie roli trenera (trenerki) w tej sytuacji. Powinien on pełnić funkcję mediatora, który nie reprezentuje interesów żadnej ze stron, a jedynie moderuje proces rozwiązywania konfliktu. W części rozdziału dotyczącej postaw i zasobów trenera opisałyśmy, w jaki sposób unikać sytuacji konfliktowych między prowadzącym warsztat a grupą.

Kontrakt

Metapoziom

Jasne komunikaty

Kolejnym etapem rozwiązywania konfliktów jest **wysłuchanie stron** (zebranie informacji). Tutaj ważną techniką komunikacyjną będzie parafraza, czyli powtórzenie swoimi słowami treści wypowiedzi, jaką słyszymy. Parafrazować wypowiedzi uczestników może trener (trenerka), można również zastosować pytania, na przykład: „Co z wypowiedzi drugiej strony zrozumiałem (zrozumiałam)?”. Jest to szczególnie istotne, gdy w grupie mamy kultury wysokiego i niskiego kontekstu. Oczywiście

czynnikiem utrudniającym porozumienie jest język. Najczęstszą sytuacją podczas warsztatu jest porozumiewanie się uczestników ze sobą w drugim języku lub za pośrednictwem tłumacza. Drugi język ma również swoją charakterystykę, może być niskokontekstowy (amerykański) lub wysokokontekstowy (chiński). Wszystkie te elementy sprawiają, że dla efektywnego poradenia sobie z konfliktem kluczowe jest zbudowanie porozumienia na poziomie właściwego rozkodowania, rozumienia komunikatów stron.

Definiowanie problemu

Na etapie **definiowania problemu** ważne jest unikanie formułowania go w kategoriach wartości. Powinien on być nazwany ogólnie, neutralnie, bez oskarżeń i rozwiązań. Na przykład zamiast: „Problemem są ataki słowne innych uczestników wobec nas” warto użyć sformułowania: „Komunikacja w grupie”.

Na etapie **docierania do potrzeb i budowania wzajemnego zrozumienia** bardzo ważną rolę trenera (trenerki) będzie przeformułowywanie wypowiedzi uczestników, które często są budowane jako oskarżenia wobec drugiej strony. Przeformułowanie w tej sytuacji będzie miało na celu zahamowanie eskalacji konfliktu i wyciszenie emocji przez skierowanie znaczenia wypowiedzi na potrzeby (interesy) osób mówiących. Można tutaj zastosować również pytania pomagające przyjąć perspektywę drugiej strony, na przykład: „Jak sądzisz, co myśli druga strona?”, „Co dla drugiej strony jest ważne w tej sytuacji?”.

Szacunek w grupie

Rozwiązanie konfliktu

W sytuacji warsztatu (szkolenia) etap **poszukiwania rozwiązań** często nie jest niezbędnym elementem interwencji – najczęściej wystarcza rozwiązanie konfliktu relacyjnego przez budowanie wzajemnego zrozumienia. Poszukiwanie rozwiązań można wprowadzić w zależności od potrzeb w danej sytuacji i zdefiniowanego na wstępie problemu. Przeprowadzenie grupy przez konflikt jest zadaniem wymagającym, szczególnie w wypadku grup wielokulturowych. Wymaga to od trenera (trenerki) wysokich kompetencji i wiedzy z zakresu rozwiązywania konfliktów, również na gruncie wielokulturowym. Rekomendujemy tutaj poszerzanie swoich kompetencji o metody i techniki stosowane w mediacji oraz pracę pod superwizją doświadczonego trenera międzykulturowego.

W wymiarze faz procesu grupowego warto także pamiętać, że jeśli pracujemy z cudzoziemcami, którzy znają się między sobą i stanowią społeczność poza warsztatem, to role grupowe są rozdane, a proces grupowy już w tej grupie przebiega. Jest to często wyzwanie dla trenera (trenerki), który przede wszystkim powinien ustalić, na jakim etapie znajduje się proces, i wspierać grupę w budowaniu współpracy.

Przedstawiony model procesu grupowego należy potraktować jako przykładowy, został bowiem zaczerpnięty z literatury przedmiotu, opracowanej na podstawie badań i obserwacji dokonanych na polu kultury północnoamerykańskiej, rozpropagowanej w literaturze i metodologii zachodnioeuropejskiej. Podobnie jak nie istnieje uniwersalna wiedza psychologiczna, nie ma również uniwersalnego, odpowiedniego dla wszystkich grup teoretycznego ujęcia procesu grupowego. W zależności od cech kultury, jakie wnoszą uczestnicy, proces ten może przebiegać inaczej. Powinniśmy zatem dysponować wiedzą, a jednocześnie wykazywać otwartość, gdyż wielokulturowość jest często odkrywaniem nowego. Ostatecznie głównym zadaniem trenera (trenerki) międzykulturowego jest budowanie takiej przestrzeni edukacyjnej, w której wszyscy uczestnicy czują się bezpiecznie i mogą w pełni czerpać z doświadczenia edukacyjnego, jakim jest udział w warsztacie czy szkoleniu.

1.3.

Aktywne uczenie się

Mysząc o interesującym, angażującym procesie nauki, można się oprzeć między innymi na teorii inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera²⁰, który sprzeciwia się traktowaniu inteligencji jako monolitycznej całości, ściśle powiązanej z rozumowaniem przy użyciu abstrakcyjnych symboli.

Teoria ta pozwala odwoływać się do siedmiu różnych zdolności (lista ta nie jest jednak zamknięta), które dotyczą różnych sfer funkcjonowania człowieka, w przygotowywaniu procesu edukacyjnego. Poszczególne zdolności przejawiają się w określonym środowisku i wymiarze kulturowym, mogą być więc różne w zależności od pochodzenia kulturowego. U jednych osób może przeważać inteligencja logiczno-matematyczna, u innych – kinestetyczna lub muzyczna. Odwołanie się w doborze metod szkoleniowych do tej teorii pozwala zróżnicować proces nauczania, a także uczynić go bardziej efektywnym i przyswajalnym dla większej liczby osób pochodzących z różnych kultur.

Howard Gardner wyróżnił:

- **inteligencję werbalną** – przejawiającą się w sprawności argumentacji, dobrych wystąpieniach publicznych, bogatym słownictwie, twórczości literackiej,
- **inteligencję logiczno-matematyczną** – przejawiającą się w sprawności w operowaniu liczbami i logiką, umiejętnością myślenia w kategoriach przyczyny i skutku, tworzeniu schematów i algorytmów,
- **inteligencję przestrzenno-wizualną** – przejawiającą się w łatwości tworzenia obrazów i przestrzennych wyobrażeń, dobrej orientacji w obcym, nowym otoczeniu,
- **inteligencję muzykalno-rytmiczną** – przejawiającą się w zdolności do tworzenia rytmów, melodii, tańca,
- **inteligencję fizyczno-kinestetyczną** – przejawiającą się w umiejętności kontrolowania ciała, dobrej koordynacji, precyzyjnych ruchach dłoni,
- **inteligencję interpersonalną** – przejawiającą się w umiejętności rozumienia innych ludzi i współdziałania z nimi,
- **inteligencję intrapersonalną** – przejawiającą się w umiejętności nazywania własnych uczuć, postaw, potrzeb i kierowania własnym zachowaniem zgodnie ze swoją wolą.

Założenia dynamicznego nauczania są realizowane optymalnie, kiedy podczas zajęć w różnych proporcjach uwzględnia się aktywności uruchamiające wszystkie rodzaje zdolności. Widzenie człowieka jako obdarzonego tymi wzajemnie się uzupełniającymi i różnorodnymi inteligencjami ułatwia zarówno trenerowi, jak i samemu uczestnikowi docenienie wielu umiejętności, nie wprowadzając jednocześnie gradacji ich ważności. Sprzyja to budowaniu silnego poczucia swojej wartości i wiary we własne siły. Budując warsztat, możemy starać się tak dobierać ćwiczenia, aby w najszerszym stopniu wykorzystywać umiejętności będące wyrazem tych inteligencji. W naszych dotychczasowych warsztatach z powodzeniem wprowadzałyśmy takie elementy, jak dyskusja (inteligencja werbalna), kolaże (inteligencja wizualna), gry i zadania w podgrupach (inteligencja interpersonalna), ćwiczenia autorefleksyjne (inteligencja intrapersonalna) czy nawet – w ramach elementów integracyjnych – słuchanie przyniesionej przez uczestników w kolejnym dniu warsztatów muzyki charakterystycznej dla ich kraju i wspólne śpiewanie znanych piosenek (inteligencja muzykalno-rytmiczna).

1.3.1.

Czynniki kształtujące proces uczenia się

Głównym zadaniem trenera – specjalisty od uczenia – jest przekazanie wiedzy proceduralnej („wiedza jak” – w odróżnieniu do „wiedzy że”, wiedzy deklaratywnej), a więc takiej, której cechą jest stosowanie²¹. Aby efektywnie uczyć, warto znać i rozumieć mechanizmy i zjawiska odpowiadające za efektywne uczenie się. W wypadku pracy w środowisku wielokulturowym proces uczenia jest bardziej złożony, ponieważ w większym stopniu biorą w nim udział czynniki związane z różnymi systemami myślenia, postrzegania świata i wartości. Trener przygotowujący szkolenie dla

uczestników pochodzących z różnych kręgów kulturowych musi być w stanie krytycznie ocenić, które czynniki będą szczególnie „wrażliwe” na różnice kulturowe – po stronie zarówno uczestników, jak i jego samego.

– **1. Doświadczenie** i dotychczasowa wiedza stanowią filtr, przez który przechodzą nowe informacje, co powoduje wybiórczość odbioru – łatwiej i szybciej są przyswajane informacje pasujące, komplementarne, zgodne z dotychczasową wiedzą. Człowiek interpretuje nowe fakty przez pryzmat dostępnej mu wiedzy. Mechanizmy poznania i pamięci sprawiają, że dużo trudniej przyswajamy treści całkowicie nowe i nieznanne oraz niepasujące do naszej dotychczasowej wiedzy²². W wypadku osób z różnych kultur, przebywających w rzeczywistości całkowicie odmiennej niż



W tym miejscu zapraszamy czytelników do wykonania ćwiczenia „Wojna duchów”, które znajduje się w części praktycznej podręcznika

dotychczasowa, takich sprzecznych z dostępną im wiedzą i całkowicie nowych treści może być całkiem sporo. W praktyce oznacza to, że wiele

treści przekazywanych na warsztatach będzie ulegała zniekształceniom w umysłach uczestników. To, co zostało przedstawione w trakcie szkolenia, może być czymś zupełnie innym niż to, co zapamięta jego uczestnik. Jeśli zależy nam na przyswojeniu przez uczestników konkretnej wiedzy, warto tak konstruować przebieg szkolenia, aby była możliwość odtworzenia i weryfikacji przez uczestników usłyszanej wiedzy. Mogą być to pytania w formie kwizu, studia przypadku, odgrywanie scenek, stawianie problemów do rozwiązania.

– **2. Postawy i poglądy** również mają wpływ na przyswajanie nowych treści i stanowią dla nich swoisty filtr. Ludzie łatwiej zapamiętują argumenty i informacje zgodne z własnymi przekonaniami i mają tendencję do nieświadomego pomijania informacji sprzecznych. Pracując w obszarze systemu wartości i postaw, należy pamiętać, że ważna jest znajomość mechanizmów poznawczych związanych z obroną własnych poglądów. Takie metody, jak przekonywanie, argumentowanie, udowadnianie, będą z dużym prawdopodobieństwem uruchamiać bardziej lub mniej świadome procesy obrony u uczestników szkoleń²³. Bardziej skuteczne będą tutaj metody pracy, które pozwalają na samodzielne rozwiązywanie problemów, dające wolność w podejmowaniu decyzji, pokazujące konsekwencje podjętych decyzji. W tym obszarze ważna jest także świadomość wpływu czynników kulturowych na gotowość do przyjmowania postaw i poglądów wyrażanych przez innych. W niektórych kulturach takie cechy, jak pozycja społeczna, wiek, płeć, będą warunkowały siłę wpływu na innych – na przykład starszy mężczyzna z Czeczenii nie spotka się z otwartym sprzeciwem wobec swoich sądów w grupie młodszych mężczyzn czy kobiet, z kolei trener (trenerka) – w pozycji nauczyciela – na warsztacie nie znajdzie chętnych do polemiki z przedstawianymi przez siebie poglądami w grupie chińskich studentów.

– **3. Aspiracje (oczekiwania wobec siebie).** Z potocznego doświadczenia wiadomo, że poziom aspiracji ma wpływ na chęć do nauki oraz stopień zaangażowania się w nowe doświadczenia i wyzwania. Zbyt wysokie oczekiwania wobec siebie zwiększają jednak szansę wystąpienia porażki, w konsekwencji zaś grożą obniżeniem wiary we własne siły. Z kolei zbyt niskie – utrwalać niechęć do podejmowania wysiłku i brak „ambicji”. Na poziom aspiracji wpływa pozycja społeczna i osobiste doświadczenia. Z badań różnych autorów²⁴ wynika, że doświadczenie sukcesu prowadzi do podwyższania poziomu oczekiwań wobec siebie i powoduje, że stawiamy sobie bardziej realistyczne i osiągalne cele (które zwiększają prawdopodobieństwo sukcesu). Doświadczenie porażki prowadzi do obniżania poziomu aspiracji i stawiania sobie przypadkowych, nieprzemyślanych celów. Na podstawie wyników badań można czynić założenie, że imigrant, który doświadcza w nowym kraju wielu sytuacji kończących się niepowodzeniem, będzie zaniżał poziom oczekiwań wobec siebie i może mieć trudność w stawianiu sobie realistycznych, adekwatnych celów. Postawa imigrantów wobec uczenia się nowych rzeczy może w dużej mierze wynikać właśnie z wielokrotnie doświadczanych porażek w nowej rzeczywistości, począwszy od niepowodzeń w poszukiwaniu pracy czy mieszkania, a skończywszy na trudnościach w wypowiedzeniu polskiego słowa. Z tej perspektywy pozytywne doświadczenia wynoszone ze szkolenia, doświadczenie sytuacji radzenia sobie, mogą mieć znaczny pozytywny wpływ na uczestników i budować w nich poczucie kompetencji w szkolonych obszarach. W trakcie warsztatów warto więc stawiać przed uczestnikami cele, które są w stanie osiągnąć, z kolei umiejętności pogłębiać metodą „małych kroków”. Wskazana



Adam Rostkowski

W Polsce silnie ugruntowane stereotypy sprawiają, że kobiety są nieustannie oceniane i pouczone, co wiąże się z wieloma trudnościami związanymi choćby z edukacją dzieci.

jest praca na zasobach uczestników i pokazywanie obszarów kompetencji, jakie można wykorzystać. Pracy takiej służą następujące techniki komunikacyjne: przeformułowania podkreślające zasoby, dowartościowanie, pokazywanie i podkreślanie sukcesów w pracach indywidualnych lub małych grupach. Jest również pomocne, gdy trener prowadzący szkolenie potrafi dostrzec i nazwać zasoby uczestników, jakie prezentują w kontaktach społecznych w grupie, a które będą przydatne w zdobywaniu konkretnych kompetencji w nowej rzeczywistości. Informacje takie mogą być o tyle ważne, że samodzielne odkrywanie, co będzie zasobem w odmiennej kulturze, jest trudne, wymaga czasu i obycia z nową kulturą. Przykładem takiego pozytywnego zasobu dla uczestników z Chin podczas jednego z prowadzonych przez nas warsztatów było to, że byli bardzo skoncentrowani na estetycznym, modnym wyglądzie i zainteresowane aktualną modą w Polsce, co może stanowić platformę porozumienia z rówieśniczkami z Polski. W wypadku małżeństwa imigrantów z Wietnamu była to z kolei otwartość na kontakty z sąsiadami i chęć dopasowania się do otoczenia, która sprzyjała nawiązywaniu relacji. Małżeństwo to wpadło na pomysł kupienia małego psa, którego mogą wyprowadzać na spacer, żeby łatwiej nawiązywać kontakty z otoczeniem.

Ważne, aby pozytywne informacje, które przekazujemy uczestnikom, dotyczyły konkretnych zachowań czy umiejętności. To zwiększa prawdopodobieństwo, że cudzoziemiec będzie wiedział, jakie konkretne zachowanie czy jaką konkretną umiejętność może zastosować w przyszłości. Informacje ogólne są miłe, ale mało przydatne do zastosowania w praktyce. Pokazywanie błędów i koncentracja na nich jest niewskazana w pracy z cudzoziemcami i uchodźcami, będzie bowiem obniżać ich motywację do stawiania wobec nowych wyzwań i pogłębiać – i tak już duże – poczucie bezradności.

– **4. Płeć.** Badania psychologiczne udowodniły, że nie ma związku między zdolnością do uczenia się a płcią²⁵. Płeć jest jednak związana z przyjmowanymi rolami społecznymi i zainteresowaniami, w takim sensie ma więc wpływ na proces uczenia się i gotowość do przyswajania określonych treści. W wypadku niektórych grup imigranckich role społeczne związane z płcią są mocno zarysowane i tradycyjne. Kobiety zajmują się dziećmi i domem, w warunkach imigracji niektóre podejmują także pracę zawodową. Mężczyźni tradycyjnie zabezpieczają byt rodziny i reprezentują ją „na zewnątrz”. Podział ten będzie miał wpływ na zainteresowanie różnymi treściami podczas warsztatów. Innym aspektem związanym z płcią są stereotypy i przekonania samych uczestników szkoleń co do ich zdolności do uczenia się różnych kompetencji ze względu na płeć. W pracy z migrantami z różnych kultur możemy się więc spotkać z oporem przed przyjmowaniem wiedzy, która – w ocenie obcokrajowców – jest „nieadekwatna płciowo” (na przykład możemy z dużą dozą prawdopodobieństwa założyć, że w wypadku migrantów z kultur, w których role płciowe są tradycyjne, na warsztat umiejętności wychowawczych organizowany dla rodziców przyjdą tylko kobiety). W pracy z grupami cudzoziemskimi bardzo ważna jest więc wiedza na temat ról i zadań związanych z płcią, jakie obowiązują w danej kulturze. Analizując cele szkoleniowe, warto się zawsze zastanowić, czy jest możliwe ich osiągnięcie w grupach mieszanych płciowo. Decyzja w zakresie doboru płciowego w grupach szkoleniowych jest zasadna wtedy, kiedy na przykład chcemy poruszać tematy, o których wiemy, że w danej kulturze byłoby kłopotliwe wypowiadanie się na ich temat w obecności płci przeciwnej. Najczęściej będą to tematy związane właśnie z tradycyjnym podziałem ról. Podobna sytuacja wystąpi wtedy, kiedy będziemy chcieli, aby uczestnicy mieli możliwość swobodnego wypowiadania się o przeżywanych trudnościach. Również wówczas, gdy tradycyjnie mężczyźni reprezentują zdanie i kobiet, i mężczyzn, możemy nie usłyszeć, co na dany temat myślą kobiety, ponieważ w grupie mieszanej jest spora szansa, że w imieniu wszystkich będzie wypowiadał się przedstawiciel, na przykład najstarszy mężczyzna.

– **5. Zainteresowania.** Chętniej uczymy się rzeczy, które nas interesują, ciekawią, są związane z naszym hobby, lub które oceniamy jako praktyczne, mogące się nam przydać. Część migrantów starających się o status uchodźcy w Polsce planuje wyjechać dalej na Zachód. Osoby te prawdopodobnie będą przejawiały niewielkie zainteresowanie wiedzą z zakresu kultury codziennej Polaków, ponieważ będą uważały, że wiedza ta nie przyda im się w przyszłości. W tym wypadku rolę trenera międzykulturowego będzie także pokazywanie korzyści z uczestnictwa w proponowanych szkoleniach i konstruowanie takich warsztatów z uwzględnieniem bardziej uniwersalnych treści. W wypadku cudzoziemców mieszkających w Polsce, którzy borykają się z poważnymi problemami

związanymi z codziennym funkcjonowaniem, zainteresowania uczestników szkoleń koncentrują się zazwyczaj w tych właśnie obszarach: jak zdobyć pracę, jak rozmawiać z pracodawcą, jak zadbać o potrzeby dzieci w szkole, jak komunikować się z nauczycielem i rodzicami, jak zapoznać Polkę lub Polaka, jak zachować się w gościnie, od jakich instytucji można oczekiwać pomocy i w jakim zakresie, jak tam trafić, jak egzekwować szanowanie zwyczajów religijnych, na przykład w szkole, jak rozwiązywać nieporozumienia biznesowe z Polakami. Zainteresowania poszczególnych grup, z jakimi pracujemy, będą często wynikały z ich sytuacji prawno-ekonomicznej w Polsce. Jest to jeszcze jeden powód, dla którego tak ważna jest dobra diagnoza potrzeb grupy, do której kierujemy szkolenie.

– **6. Preferowany rodzaj aktywności** jest związany między innymi z wiekiem, płcią, kondycją fizyczną, pozycją społeczną, normami zachowania wynikającymi z wykonywanego zawodu. Dominującym i naturalnym rodzajem aktywności u dzieci jest zabawa, później nauka, u dorosłych zaś – praca. Liczne badania wskazują, że młodsze dzieci efektywniej uczą się przez zabawę, starsze – przez intencjonalną naukę, dorośli – przez pracę. Edward Thorndike²⁶ przeprowadził badania, w których dorośli uzyskali niskie wyniki w rozwiązywaniu zadań szkolnych, mimo wysokich osiągnięć w pracy. Podobnie badana grupa dzieci w wieku, w którym naturalną aktywnością jest zabawa, uzyskała niskie wyniki w zadaniach, w których wiedzę przekazywano metodami „szkolnymi”, choć tę samą wiedzę efektywnie osiągnęła w zabawie. Ważne jest więc, aby trener potrafił sposób przekazu planowanych treści elastycznie dostosować do wieku i doświadczeń edukacyjnych uczestników szkoleń. Im młodsza grupa, tym atrakcyjniejsze będą formy zabawowe, „półserio”, metaforyczne. Wraz z wyższym wiekiem grupy istotne będą się stawać formy związane z dzieleniem się doświadczeniem, rozwiązywaniem problemów, wyciąganiem wniosków, bezpośrednio dotyczące tematu. Formy zabawowe mogą być dla starszych uczestników krępujące, sugerując im, że niewiele wnoszą do celów szkolenia. Preferowany rodzaj aktywności będzie także związany z normami kulturowymi zachowania zgodnego z wiekiem, płcią, pozycją społeczną, kulturowym zapotrzebowaniem na różny poziom i różne formy ekspresji fizycznej oraz z korzystaniem z pozawerbalnych form przekazu treści. Ponieważ kultury różnią się stopniem przyzwolenia na zabawę i swobodną ekspresję, jest więc ważne, aby trener dowiedział się więcej na temat grupy, z którą planuje pracować.

– **7. Emocje, napięcie, kondycja psychofizyczna.** Zbyt wysokie napięcie (stres) obniża zdolność uczenia się i wpływa niekorzystnie na możliwości przyswajania nowych treści. Ogromny stres może nawet zablokować zdolność uczenia się i zapamiętywania, czego przykładem są problemy, jakie mają z uczeniem się osoby w depresji lub cierpiące na zespół stresu pourazowego²⁷. Optymalny dla procesu nabywania nowej wiedzy i nowych umiejętności jest średni poziom napięcia. Wyjątek stanowią treści proste, czyli takie, które są dobrze opanowane przez uczestników i nie stanowią wyzwania – wtedy korzystniejszy może być wyższy poziom przeżywanego stresu²⁸. Zjawisko to doskonale można zaobserwować w trakcie lekcji dla osób uczących się języka polskiego. Treści zupełnie nowe przyciągają uwagę uczniów, ale stres związany z nową sytuacją, obawą, jak ocenią mnie inni, jest tak duży, że początkowo uczestnicy nie chcą się odzywać, mają kłopot z głośnym powtarzaniem obcych słów. Kiedy poziom kompetencji i osłuchania z językiem trochę wzrośnie, a tym samym opadnie poziom napięcia, uczestnicy coraz chętniej zabierają głos i zaczynają wykazywać aktywność w samodzielnym konstruowaniu wypowiedzi. W momencie, kiedy podawane treści są już dobrze znane i wyćwiczone, a nauczyciel nie proponuje niczego nowego, uczestnicy sami szukają nowych bodźców (na przykład rozmowa z osobami siedzącymi obok) lub wykazują spadek aktywności (co objawia się drzemaniem na zajęciach). Innymi słowy, ani wysoki stres, ani nuda nie sprzyjają uczeniu się. Imigrant będący w procedurze o nadanie statusu uchodźcy, czekający na decyzję, jaka ma zaważyć na jego dalszym losie, i przeżywający w związku z tym wysoki poziom stresu, może mieć duże trudności w przyjmowaniu nowych informacji i nabywaniu kompetencji. Podobnie zbyt niski poziom napięcia – nuda, jaka wynika na przykład z beczynności w ośrodku dla cudzoziemców – działa demotywująco i ogranicza zdolność do przyswajania nowej wiedzy. Paradoksalnie – nuda, ograniczona liczba bodźców zarówno fizycznych, jak i społecznych, jest czynnikiem stresogennym. Trener przygotowujący szkolenie dla osób mieszkających w ośrodkach dla cudzoziemców musi wziąć pod uwagę te dwa ambiwalentne aspekty „ośrodkowej rzeczywistości” – stres i nudę.



Adam Rostkowski

Dla trenera międzykulturowego świadomość dotycząca istnienia różnic kulturowych w obszarze osobowości i funkcjonowania psychologicznego własnego i uczestników warsztatów jest bardzo ważna.

Dla osób mieszkających poza ośrodkami – mających status uchodźcy lub przebywających w Polsce bez zezwolenia – stresorami będą: tymczasowość, złe warunki mieszkaniowe, często bez podstawowych udogodnień, jak dostęp do toalet czy wody, ograniczone możliwości zaspokojenia potrzeb podstawowych, zagrożenie bezdomnością, brak pracy lub konieczność częstej jej zmiany i niestabilność uzyskiwania środków do życia, różnie układające się relacje z sąsiadami i najbliższym otoczeniem. Wszystkie te czynniki bardzo istotnie wpływają na aktualny stan psychofizyczny cudzoziemców, a także na zdolność i możliwość efektywnego nabywania nowych kompetencji.

Z badań przeprowadzonych przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej²⁹ wynika, że sytuacja sporej grupy migrantów w Polsce w obszarze zdrowia, warunków zamieszkania i zasobów finansowych jest bardzo niekorzystna, niekiedy zaś nawet skrajnie zła. Część migrantów – ze względu na nieudokumentowany pobyt w Polsce – nie ma dostępu do publicznej pomocy medycznej, z kolei z przyczyn finansowych nie jest w stanie korzystać z prywatnej opieki medycznej. Cudzoziemcy starający się o ochronę międzynarodową mogą korzystać z równoległego do państwowego systemu pomocy medycznej, który znajdują się pod kuratelą Ministerstwa Spraw Wewnętrznych oraz Urzędu do spraw Cudzoziemców. Sposób organizacji tego systemu sprawia jednak, że w praktyce wiele osób uprawnionych nie jest w stanie wyegzekwować tego uprawnienia. Trudność stanowi także bariera językowa i niechęć lekarzy do przyjmowania cudzoziemców bez tłumacza. W przytaczanym badaniu 38% respondentów oceniło swoje zdrowie jako złe lub bardzo złe. Sytuacja mieszkaniowa imigrantów także ma wpływ na ich kondycję psychofizyczną – 40% badanych oceniło swoją sytuację mieszkaniową jako złą lub bardzo złą. Najczęściej wymieniane problemy to przełudnienie, brak intymności, brak podstawowych urządzeń i instalacji (ogrzewania, ciepłej wody, prądu), brak sprawnych toalet, obecność w pokojach insektów (karaluchy, pluskwy), zagrzybienie i wilgoć. Niezwykle niepokojącym obszarem polskiej rzeczywistości imigrantów jest właściwie nieistniejący dostęp do profesjonalnej opieki psychologicznej i psychiatrycznej. Brakuje specjalistów, którzy mieliby wiedzę i kompetencje w zakresie zjawisk związanych z uchodźctwem, migracją, międzykulturowością i ich specyficznymi konsekwencjami zdrowotnymi.

Stan zdrowia, stres, warunki bytowe, przemęczenie, przeszłe doświadczenia związane z przebyciem traumą i syndrom zespołu stresu pourazowego³⁰, stres kulturowy i warunki ekonomiczne życia na emigracji, a także niestabilność i tymczasowość (częste zmiany mieszkań, pracy czy sytuacji prawnej wynikającej z decyzji urzędników) – wszystko to powoduje, że wielu cudzoziemcom będzie bardzo trudno skorzystać z oferty pracy warsztatowej lub edukacyjnej. Jest oczywiste, że osoby, które nie mają zaspokojonych podstawowych potrzeb związanych ze zdrowiem i z poczuciem bezpieczeństwa, będą się koncentrowały przede wszystkim na tych aspektach rzeczywistości, które – ich zdaniem – dają szansę na zaspokojenie tych potrzeb. Potrzeby związane z samorozwojem, ciekawością i kulturą będą na drugim albo jeszcze dalszym miejscu w hierarchii priorytetów. Trener kulturowy ma niewielki wpływ na te czynniki, musi się jednak liczyć z ich konsekwencjami dla motywacji i gotowości do uczestnictwa w procesie edukacyjnym cudzoziemców, z którymi pracuje.

– 8. Stres kulturowy. Bycie migrantem (migrantką) wiąże się z występowaniem dynamicznych procesów zmian w wielu sferach życia. Z wiedzy psychologicznej dotyczącej przechodzenia zmiany wynika, że każda, nawet najmniejsza zmiana może być trudna i wiąże się z uruchamianiem psychologicznych mechanizmów obronnych i przechodzeniem przez etapy różnych reakcji emocjonalnych związanych ze zmianą. W wypadku imigracji można powiedzieć, że zmiana jest nieustanna i doświadczana w sferze fizycznej (między innymi zmiana fizycznych warunków życia, klimatu, smaków), emocjonalnej (między innymi stres, emocje związane z tęsknotą za krajem pochodzenia i bliskimi, z kontaktami z nowym otoczeniem), poznawczej (nowe otoczenie, nowe rzeczy, które trzeba przyswoić, zrozumieć, inny system myślenia, edukacji), behawioralnej (między innymi odmienne klisze obowiązujących zachowań), tożsamościowej (możliwy kryzys tożsamości wynikający z wyzwań nowej sytuacji, przebywania w innym systemie wartości) i duchowej³¹. Istotnym czynnikiem wpływającym na zdolność uczenia się nowych rzeczy w warunkach imigracji jest proces adaptacji kulturowej na poziomie psychologicznym. Można odwołać się tutaj do kilku teorii szoku kulturowego, które w uproszczony sposób pokazują, że sytuacja kontaktu z nową, odmienną kulturą może przypominać reakcję szoku czy traumy, dlatego

osoba doświadczająca takiego stanu przechodzi przez różne psychologiczne etapy radzenia sobie z nową sytuacją³² – począwszy od stanu zdziwienia, fascynacji, ciekawości, przez samoobwinianie się, poczucie winy, wrogość do przedstawicieli kultury przyjmującej, skończywszy zaś (w optymalnej wersji) na pełnej adaptacji i przystosowaniu, łącznie z wytworzeniem nowej dwukulturowej lub wielokulturowej tożsamości (przykład adaptacji „U”). W zależności od autora, w teorii szoku kulturowego mówi się o tym, że albo proces adaptacji można ukończyć, albo reakcje adaptacyjne powtarzają się wielokrotnie w formie zespołu faz. Są zatem badacze, którzy widzą ten proces jako literę „J” wtedy, gdy imigracja zaczyna się od kryzysu, po czym stopniowo osoba nabywając kompetencje kulturowe dochodzi do momentu optymalnej adaptacji. W innym ujęciu proces ten obrazuje litera „U”, jednostka bowiem rozpoczyna imigrację w sytuacji optymalnej kondycji psychologicznej, następnie przechodzi przez różne fazy kryzysu, żeby zakończyć proces adaptacji na optymalnym poziomie. Kolejną propozycję wykresu etapów adaptacji kulturowej na poziomie psychologicznym obrazuje litera „W” – imigrant przez cały czas pobytu w nowym kraju, jak sinusoida, przechodzi fluktuacje dobrej kondycji psychofizycznej i adaptacji, na przemian z kryzysem i obniżeniem zdolności optymalnego funkcjonowania w kulturze przyjmującej. Ta sama osoba w jednym okresie może być zmotywowana, otwarta, chętna do kontaktów z Polakami, w innym zaś będzie przechodzić przez kolejny kryzys, apatię, wycofanie. W jednym okresie będzie realistycznie oceniać możliwości i umiejętnie z nich korzystać, w innym zaś będzie roszczeniowa, niezadowolona, oskarżająca, bezradna. Osoby, które pracują na co dzień w obszarze pomocy dla imigrantów, często zwracają uwagę na tę zmienność jako jedną z trudności w kontaktach ze swoimi klientami.

Sytuacja cudzoziemca nie jest więc, przynajmniej na początku emigracji, stała – często dynamicznie się zmienia, ze względu zarówno na wewnętrznie przeżywany proces zmiany, jak i na sytuację zewnętrzną, na którą cudzoziemiec przeważnie nie ma wpływu. To wszystko istotnie oddziałuje na kondycję psychofizyczną, na motywację do uczestniczenia lub nieuczestniczenia w określonych kursach i na możliwości percepcyjne.

1.3.2. Formy aktywnego uczenia się

Aktywne uczenie się może przyjmować różne formy. Zróżnicowanie to można oceniać w dwóch wymiarach – stopniem wpływu uczestników na przebieg zajęć i liczbą interakcji między uczestnikami.

Warsztaty i treningi (laboratoria) zakładają największy stopień interakcji między członkami grupy, pobudzają do maksymalnej aktywności i pozostawiają uczestnikom najwięcej swobody we współdecydowaniu w procesie uczenia się.

Seminaria, konwersatoria, konferencje, sympozja koncentrują się w większym stopniu na przekazywaniu wiedzy przez eksperta. W różnym stopniu jest dopuszczana wymiana między nim a grupą w formie dyskusji czy przez zadawanie pytań.

Skuteczność warsztatów jako metody przekazywania wiedzy i kształtowania praktycznych umiejętności opiera się na procesie akcentującym własną aktywność – integrowaniu zdobytej wiedzy i uzyskanych doświadczeń oraz ich wymianie między uczestnikami w bezpiecznej, przyjaznej atmosferze. Wiedza w większym stopniu jest generowana przez zaangażowanie uczestników niż dzięki przekazowi trenera (moderatora). W ujęciu Klausa W. Vopla możemy wyróżnić trzy rodzaje wiedzy:

- **powierzchniową (fakty, informacje, teoria, koncepcje),**
- **techniczną (umiejętności i zawodowe wymagania, ściśle przynależne do danej dyscypliny),**

- dynamiczną, w której kluczową rolę odgrywa zaangażowanie, aktywność, możliwość eksperymentowania, stawiania pytań, podważania założeń i sprawdzania ich³³.

Forma uczenia się w ramach warsztatów opiera się na modelu nabywania wiedzy dynamicznej, gdyż kształtuje kreatywność i umiejętność rozwiązywania problemów oraz pobudza do przejmowania odpowiedzialności.

1.3.3. Metodologia aktywnego uczenia się

Metodyka warsztatowa zakłada używanie różnych narzędzi, czyli technik pracy z grupą. W tabeli 2 opisujemy kilka takich narzędzi możliwych do zastosowania w pracy z osobami pochodzącymi z różnych kultur.

Tabela 2. Przykładowe techniki pracy z grupą osób pochodzących z różnych kultur

Nazwa techniki	Opis techniki	Grupa docelowa	Zastosowania techniki
Dyskusja grupowa	Moderowana przez prowadzącego rozmowa przy udziale całej grupy. Aktywność uczestników jest oparta na dobrowolności.	Metoda efektywna w grupach o dużej dynamice i samodzielności. Należy się spodziewać, że w grupach kulturowo zhierarchizowanych głos będą zabierać osoby stojące w niej wysoko (starsi, mężczyźni), nie zaistnieje otwarta wymiana poglądów. W grupach złożonych z kultur kolektywnych będzie to raczej nagłośnienie poglądów reprezentowanych przez społeczność.	Jej zadaniem jest aktywizowanie uczestników do wymiany poglądów i poszukiwania rozwiązań, odniesienie się do prezentowanych treści.
Dyskusja w parach	Rozmowa w parach na zaproponowany przez trenera temat, w wyznaczonych przez niego ramach czasowych.	Ta forma pracy wymaga od trenera uważnego doboru osób w podgrupy. Największą szansę swobodnej i efektywnej pracy daje zbliżona pozycja społeczna uczestników pary (podgrupy), między innymi pod względem płci, wieku czy wykształcenia. Jednym z często stosowanych rozwiązań jest swobodny dobór uczestników w pary.	Warto stosować w sytuacjach, które wymagają większego poczucia bezpieczeństwa uczestników, na przykład na początku szkolenia, lub kiedy temat jest dosyć trudny.
Praca w małych grupach	Metoda polega na tym, że grupa podzielona na mniejsze podzespoły realizuje konkretne zadanie, ma jakiś problem do rozwiązania. Problem może być taki sam dla wszystkich grup lub każda z nich może pracować nad innym aspektem szerszego problemu czy zjawiska. Istotnym elementem tej metody pracy jest podsumowanie lub zaprezentowanie wyników prac poszczególnych grup na forum całego zespołu.	Metoda pomocna na pierwszych etapach integracji grupy, jak również w grupach o dużym zróżnicowaniu i o dużej hierarchiczności. Osoby z silnym lękiem przed oceną społeczną mogą bezpiecznie się wypowiedzieć, zgodnie ze swoimi potrzebami i możliwościami uaktywniać się i angażować w pracę grupy. Szczególnie pomocna w grupach, w których pracujemy z tłumaczem (reszta grupy porozumiewa się we wspólnym języku), pozwala bowiem zdynamizować pracę.	Dzięki pracy w podzespołach uczestnicy uczą się współdziałania, aktywizują się wszystkich członków grupy, dynamizuje się pracę nad złożonymi problemami.
Demonstracja	Pokazywanie uczestnikom przez trenera ćwiczonej umiejętności, modelowanie pożądanego zachowania. Może przybrać formę odgrywanej scenki, w której wypowiada się typowe skrypty kulturowe, na przykład dotyczącej wymiany powitań i uprzejmości.	Metoda szczególnie atrakcyjna dla grup, w których mogą występować trudności komunikacyjne.	Warto stosować przy wprowadzaniu umiejętności nieznanymi uczestnikom.

Dzielenie się doświadczeniem	Polega na opowiadaniu o własnych doświadczeniach dotyczących omawianego tematu innym uczestnikom. Można stosować w podgrupach lub na forum. W tej technice pracy ważne jest, żeby podkreślić dobrowolność uczestnictwa.	Dobra metoda, gdy mamy grupę o zróżnicowanym poziomie doświadczenia, jak również w grupie ekspertów z danej dziedziny.	Pozwala zapoznać się innym z różnymi sposobami radzenia sobie, perspektywami, systemami działania, pozwala na wymianę wiedzy i umiejętności.
Film	Prezentacja fragmentu filmu. Ważne, aby film lub fragment filmu był krótki, maksymalnie do 20 minut.	Dobra metoda dla każdego rodzaju grupy w dowolnym momencie warsztatu.	Można wprowadzać jako ilustrację danego zagadnienia, prezentację modelu. Przed pokazem warto podać uczestnikom pytania do filmu, przygotowujące do dyskusji po prezentacji.
Odgrywanie ról	Polega na odegraniu przez uczestników określonych ról na podstawie przygotowanego przez trenera ogólnego scenariusza.	Jest to narzędzie wymagające zbudowanego poczucia bezpieczeństwa w grupie i dużej motywacji do uczenia się uczestników. Warto tę technikę pracy wykorzystywać, gdy grupa jest już zintegrowana, uczestnicy dobrze się znają.	Można wykorzystać, kiedy zależy nam na zastosowaniu przez uczestników nabytej wiedzy, zapewnieniu możliwości przyjrzenia się poglądom, sytuacjom z innego punktu widzenia, stworzeniu warunków bliskich rzeczywistości uczestników.
Prezentacja (miniwykład)	Metoda polegająca na przedstawieniu przez prowadzącego dłuższych treści merytorycznych związanych z tematyką warsztatu. Prezentacja jest często wspomagana wizualizacjami (prezentacje na rzutniku komputerowym). Atrakcyjny wykład w trakcie warsztatu powinien być zwięzły (nie dłuższy niż 30 minut), zawierać najważniejsze myśli czy wnioski. W grupach, w których pracujemy z tłumaczem, prezentacja powinna zawierać jak najwięcej obrazków, symboli – elementów komunikacji niewerbalnej.	Metoda do zastosowania we wszystkich rodzajach grup, bezpieczna, choć obniża dynamikę pracy i interakcji.	Pozwala na wprowadzanie elementów wiedzy eksperckiej, podsumowywanie pracy grupy w danym obszarze w zakresie teorii.
Kazusy	Uczestnicy otrzymują opis sytuacji – rzeczywistej lub wymyślonej na potrzeby szkolenia. Zadaniem jest na przykład analiza problemu i propozycja rozwiązania sytuacji. Ważne, żeby propozycje, wyniki pracy, nie były oceniane jako właściwe lub niewłaściwe.	Metoda atrakcyjna do zastosowania w większości grup na dalszych etapach warsztatu. Może być trudna dla grup o wysokiej hierarchizacji.	Kazusy dają uczestnikom możliwość samodzielnego dochodzenia do rozwiązań, wyciągania wniosków, trenowania sytuacji związanych z podejmowaniem decyzji i samodzielnym rozwiązywaniem problemów.
Burza mózgów	Polega na zebraniu jak największej liczby różnych pomysłów, myśli na zadany temat. Kluczowe jest, żeby zgłaszane myśli czy wnioski nie podlegały ocenie i wyborom.	Możliwa w sytuacji dużego poczucia bezpieczeństwa w grupie, zgody na różne pomysły i poglądy.	Metoda zwiększająca kreatywność, pozwalająca poszerzyć horyzonty.
Uczenie się przez działanie	Polega na planowaniu lub wykonywaniu w grupie konkretnych działań praktycznych, realnych problemów, zadań (na przykład poszukiwanie na mapie miejsca, do którego chcemy dojść).	Metoda wymaga zintegrowanej grupy i wysokiego poczucia bezpieczeństwa uczestników.	Metoda pozwala na zaangażowanie osób dorosłych z małymi doświadczeniami edukacyjnymi.
„Oprowadzanie po domu”	Metoda, która pozwala zapoznać się uczestnikom z konkretnym zagadnieniem w praktyce i w rzeczywistości. Może polegać na przebyciu z trenerem drogi z ośrodka dla cudzoziemców do centrum miasta, do gabinetu lekarza, do instytucji pomocowych, do restauracji, sklepu. Trener pełni tutaj funkcję przewodnika i tłumacza rzeczywistości kulturowo-społecznej. Zaletą metody może być konwencja wycieczki turystycznej.	Można stosować w wypadku uczestników, którym z różnych powodów trudno jest wykonać „pierwszy krok” w nowej rzeczywistości kulturowej.	Metoda „pierwszego kroku”, pozwalająca w bezpiecznej atmosferze zapoznać się z nową rzeczywistością. Można połączyć ją z elementami edukacji kulturowej, tłumacząc zachowania i zjawiska obserwowane podczas „oprowadzania”.



Adam Rostkowski

W pracy trenera szkolenie własne
jest podstawą rozwoju zawodowego
i z pewnością jest to obszar, który można
i warto rozwijać.

1.3.4. Planowanie warsztatu

Przygotowując się do przeprowadzenia warsztatu, należy uwzględnić czynniki, o których była już mowa wcześniej. Pomocne będzie również odpowiedzenie sobie na poniższe pytania. Refleksja związana z tym zadaniem zwiększa szansę na poprowadzenie udanego warsztatu – z perspektywy zarówno beneficjentów, jak i samych trenerów. Według Klausa W. Vopla³⁴, ludzie uczą się efektywnie:

- 1. Kiedy odpowiadamy na ich potrzeby, bierzemy pod uwagę cechy i dotychczasowe doświadczenia. Pomocne pytania: Kim są uczestnicy warsztatu, szczególnie zaś – z jakich kultur się wywodzą? Jakie znaczenie dla przebiegu warsztatu ma zaplecze kulturowe uczestników? Jakie cechy (wiek, płeć) powinien mieć prowadzący (prowadząca), żeby zoptymalizować efektywność warsztatu? Co uczestnicy już wiedzą, co umieją? Jakie mają motywacje do uczestnictwa w warsztacie? Jakie mają potrzeby? Jakie mają doświadczenia edukacyjne lub warsztatowe? Jakie są ich oczekiwania wobec szkolenia?
- 2. W przyjaznym otoczeniu. Pomocne pytania: Jak zapewnić im bezpieczne, sprzyjające nauce warunki? Jakie zasady współpracy ustalić? Jak uczestnicy grupy mają siedzieć? Jak zorganizować przestrzeń w sali warsztatowej?
- 3. Kiedy biorą odpowiedzialność za proces uczenia się i świadomie kształtują przestrzeń społeczną. Pomocne pytania: Jak zapoznać uczestników ze sobą nawzajem? Jak zaprosić uczestników do współdecydowania przy doborze metod nauczania? Jak budować atmosferę zaufania i szczerości?
- 4. Kiedy doświadczają ważnych dla siebie rzeczy. Pomocne pytanie: Jakich technik pracy użyjemy w trakcie warsztatu, aby pozwolić uczestnikom na doświadczanie i analizowanie rzeczy istotnych, dotyczących ich codzienności? Jak dostosować ćwiczenia do zainteresowań i rzeczywistości uczestników?
- 5. Kiedy mają możliwość analizy nowych doświadczeń. Pomocne pytania: Jak możemy pomóc uczestnikom w lepszym zrozumieniu ich doświadczeń? Jak uczestnicy mogą otrzymywać informacje zwrotne? Jak możemy pomóc powiązać dotychczasowe doświadczenia z nową wiedzą?
- 6. Kiedy mogą zintegrować nowe doświadczenia, nową wiedzę, nowe przekonania. Pomocne pytanie: Czy uczestnicy mają czas na przeżycie i „przetrawienie” nowych doświadczeń?
- 7. Kiedy nabywaną wiedzę i uzyskiwane umiejętności mogą zastosować. Pomocne pytania: Czy zaplanowane treści mają odniesienie do codzienności uczestników? Czy umiejętności są praktyczne i zapewniają możliwość ich bezpiecznego przećwiczenia? Czy uczestnicy mają możliwość zademonstrowania swoich nowych umiejętności, nowej wiedzy? Jak chcemy zaplanować przeniesienie wiedzy z warsztatu do aktywności zawodowej, osobistej?

Powyższe refleksje wykorzystujemy, budując strukturę (plan, konspekt) warsztatu. Szkolenie zwykle składa się z następujących elementów:

- Przywitanie się z uczestnikami oraz przedstawienie się prowadzących i uczestników.
- Przedstawienie celów szkolenia.
- Poznanie oczekiwań uczestników.
- Prezentacja tematyki warsztatów i zakreszenie ram czasowych.
- Ustalenie kontraktu, zasad współpracy w grupie.
- Integracja (poznanie się uczestników i prowadzącego).

- Część merytoryczna zbudowana według następującego cyklu: doświadczenie, jego analiza, ocena, przyswojenie nowej wiedzy i zastosowanie jej w praktyce. Schemat ten jest zbudowany na podstawie cyklu efektywnego uczenia się Davida Kolba³⁵.
- Podsumowanie i zakończenie warsztatu, informacje zwrotne (ewaluacja) całości warsztatu.

Przedstawiona wyżej struktura czyni warsztat przejrzystym i spójnym. Oczywiście można opisać elementy modyfikować zgodnie z własnym doświadczeniem i diagnozą potrzeb grupy.

Dobra, przejrzysta struktura warsztatu i różne techniki pracy z grupą w połączeniu z kompetentnymi i zaangażowanymi trenerami (trenerkami) tworzą jakość, która przynosi wiele korzyści uczestnikom i dużo satysfakcji prowadzącym.

1.4. Praktyczne wskazówki do pracy warsztatowej z cudzoziemcami

Prowadząc warsztaty z imigrantami i uchodźcami, często napotkamy specyficzne sytuacje, utrudniające pracę z uczestnikami. Inaczej kształtuje się komunikacja (między innymi pracujemy z tłumaczem, warsztat odbywa się w języku znanym uczestnikom, ale obcym dla nich, warsztat jest prowadzony w języku uczestników, ale obcym dla trenera), inna jest rola i pozycja osoby prowadzącej (na przykład kobiety w grupie mężczyzn muzułmanów), inaczej wygląda dynamika interakcji między uczestnikami, inne są normy zachowania uczestników. Wypracowałyśmy wiele wskazówek, które mogą pomóc w poradzeniu sobie z tymi trudnościami.

Treści przekazywane uczestnikom powinny być jak najbardziej praktyczne, mające bezpośrednie przełożenie na codzienność osób biorących udział w warsztacie. Dlatego należy posługiwać się jak największą liczbą konkretnych przykładów. Szczególnie istotne jest to wtedy, gdy uczestnicy to osoby o niewielkim doświadczeniu edukacyjnym, myślące bardzo praktycznie – wiedza ma się przekładać na korzyści.

Przekazywana wiedza

Przestrzeń warsztatowa

Ważne jest również odpowiednie przygotowanie sali. Nie zawsze komfortowy, z punktu widzenia uczestników, jest okrąg bez stołów, zwykle stosowany podczas warsztatów grupowych. W grupach silnie zhierarchizowanych, na przykład czeczeńskich, pomocne było ustawienie stołów i zaaranżowanie sali w konwencji spotkania towarzyskiego (na stole stały ciasteczka, napoje), która była znana uczestnikom i przyjaźnie im się kojarząca.

Harmonogram i czas trwania warsztatów

Czas trwania warsztatu oraz godziny jego rozpoczęcia i zakończenia powinny być dostosowane do realnych możliwości uczestnictwa danej grupy. Zwykle trudno jest zaplanować warsztaty dłuższe niż jednodniowe (od sześciu do ośmiu godzin). Dla grup mieszkających w ośrodkach dla uchodźców często dogodnie są godziny przedpołudniowe, choć wiele osób ma różne zobowiązania (na przykład praca, opieka nad dziećmi). Bardzo pomocne w wypadku warsztatów dla kobiet jest zorganizowanie w tym czasie opieki dla dzieci. Dla grup aktywnych zawodowo (na przykład Wietnamczycy) wolnymi dniami są soboty i niedziele. Warsztaty powinny być spójne i treściwe, praktyczne. Trenerzy muszą się wykazać dużą elastycznością jeśli chodzi o przerwy – należy obserwować tempo pracy grupy i jej możliwość kontynuowania realizacji zadań. Osobom z niewielkim doświadczeniem edukacyjnym lub bardzo zmęczonym trudno będzie utrzymać długo uwagę.

Ważnym czynnikiem, silnie wpływającym szczególnie na dynamikę pracy z grupą, jest kwestia języka. Część prowadzonych przez nas warsztatów odbywała się z udziałem tłumacza. Tłumaczenie spowalnia pracę, ogranicza i zubaża kontakt trenera z grupą, zwiększa szanse na przeinaczenia i nieporozumienia (na przykład w pracy z grupą Wietnamską tłumaczka miała trudności



Adam Rostkowski

Profesjonalizm trenera (trenerki) polega przede wszystkim na głębokiej i uczciwej analizie swoich przekonań i wartości, świadomości własnego systemu wartości i całego dziedzictwa przyjętego z rodzimej kultury oraz gotowości podejmowania działań, które mogą pomóc.

z przetłumaczenie wielu abstrakcyjnych pojęć, które nie miały swoich odpowiedników w języku wietnamskim, i objaśniała je opisowo lub na przykładzie). Z drugiej strony, tłumacz umożliwia uczestnikom przyjmowanie treści w rodzimym języku, co zdecydowanie zwiększa ich komfort. Decydując się na pracę z tłumaczem, należy ustalić reguły współpracy – od spraw technicznych (na przykład kiedy mówiący robi przerwy dla tłumacza) po kwestie dotyczące postaw tłumacza wobec uczestników (obejmujące stereotypy, otwartość, gotowość przestrzegania norm zachowania czy ubioru). Jest ważne, żeby tłumacz przed warsztatem znał i rozumiał główne założenia warsztatu oraz kluczowe pojęcia.

Rola tłumacza

Istotną kwestią jest dobór trenera (trenerki) do grupy warsztatowej. Jak sygnalizowaliśmy wcześniej, wiek i płeć odgrywają dużą rolę w niektórych kulturach. Pozycja lidera w kulturach hierarchicznych jest często przypisana starszym mężczyznom. Prowadzenie warsztatów dla mężczyzn z Czeczenii przez młodą kobietę będzie więc zadaniem bardzo ryzykownym. Jednym ze sposobów radzenia sobie z tym zjawiskiem jest prowadzenie warsztatów z drugim trenerem odmiennej płci.

Również relacja z prowadzącym (prowadzącą) jest w wielu kulturach związana z prestiżową pozycją nauczyciela – autorytetu, z którym nie należy polemizować czy wchodzić w partnerskie relacje. Będzie o tym decydować wiele czynników kulturowych, jak kolektywizm, hierarchiczność, nacisk na harmonię społeczną. Możemy się spodziewać, że w grupach azjatyckich, wyraźnie przejawiających te cechy kulturowe, mamy niewielką szansę wywołania dyskusji, w której wyrażane poglądy będą sprzeczne. Istnieje także bardzo niskie prawdopodobieństwo, że grupa podejmie polemikę z trenerem (trenerką), będzie jasno wyrażała oczekiwania czy zapewniała krytyczne informacje zwrotne. Jeśli chcemy uzyskać informacje o tym, co myślą uczestnicy, warto sięgać po pośrednie

metody ewaluacji, na przykład pytając o radę osoby będącej wysoko w hierarchii lub zadając pytania o innych przedstawicieli danej nacji: „Co, waszym zdaniem, będzie przydatne innym Wietnamczykom w czasie warsztatu?”, „Jak czują się osoby mieszkające w Polsce?”.

Relacja trener –uczesnik (uczesnicy)

Wielu cudzoziemców w Polsce pochodzi z kultur silnie zhierarchizowanych, w których wraz z wiekiem istotnie rośnie pozycja społeczna. Osobom młodszym nie wypada zabierać głosu w obecności starszych, nie wolno także podważać w żaden sposób ich autorytetu. Takie czynniki będą miały istotny wpływ na przebieg ćwiczeń i dobór do małych grup.

Strój trenera

Istotnym szczegółem, o który warto zadbać, jest strój trenera (trenerki). Pisanie o odpowiednim stroju wydaje się truizmem. Warto się jednak zastanowić, jakie przesłanki stoją za jednym z podstawowych przykazań

w pracy trenerskiej: „Zakładaj strój adekwatny do grupy, z którą pracujesz”. Z jednej strony, nasz ubiór może być wyrazem osobowości, indywidualizmu, poczucia estetyki, aktualnego samopoczucia, autokreacji, statusu społecznego i wielu innych elementów, z drugiej jednak strony – jest wyrazem kanonu przyjętego w danej kulturze (narodowej, lokalnej, zawodowej). W wymiarze różnic kulturowych łatwo można przysporzyć sobie dodatkowych trudności w pracy z grupą, ponieważ strój jest nośnikiem i zewnętrzną reprezentacją istotnych wartości, które mogą się różnić w zależności na przykład od grupy zawodowej, do tego nie są uniwersalne kulturowo także w szerszym znaczeniu. Tak więc strój trenera (i członków grupy szkoleniowej) może łatwo stać się przyczyną konfliktu wartości – jednego z trudniejszych do rozwiązania. Warto więc, aby decyzję o stroju trener (trenerka) kulturowy podejmował bardzo świadomie, z gotowością do przyjęcia konsekwencji, jakie ta decyzja może przynieść. W pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, o silnej koncentracji na znaczeniu różnic kulturowych, warto szczególnie pamiętać o czynnikach sytuacyjnych. Przy wyjaśnianiu części obserwowanych zjawisk błędem może być pominięcie czynników sytuacyjnych, na przykład zmęczenia uczestników (częsta sytuacja w pracy z Wietnamczykami, którzy wykazują mniejszą aktywność podczas zajęć w parach niż w trakcie pracy z całą grupą – osoby przychodzące na warsztaty pracują intensywnie przez sześć dni w tygodniu, po kilkanaście godzin na dobę, warsztaty zaś są realizowane w ich jedyne wolne popołudnie w tygodniu, co sprawia, że o ile w grupie wzajemnie się aktywizują, o tyle w parach odruchowo tracą aktywność).

Im większe zróżnicowanie metod pracy, tym łatwiej utrzymać uwagę i zaangażowanie uczestników, a więc tym efektywniejszy jest proces uczenia się. Duży zasób technik i metod uczenia w połączeniu z wiedzą kulturową na temat preferencji edukacyjnych umożliwia elastyczne reagowanie na potrzeby i charakter grupy³⁶.

Mimo wielu wyzwań, jakie niesie ze sobą prowadzenie warsztatów z cudzoziemcami, szczególnie z uchodźcami, satysfakcja z tej pracy jest ogromna. Trener (trenerka) często otrzymuje od uczestników informację, że jest pierwszą osobą, która poświęciła im swoją uwagę, wysłuchała ich, zainteresowała się przedstawianą sytuacją, przekazała coś nowego, ważnego, ciekawego. Uczestnicy podkreślają, jak ważne jest dla nich doświadczenie pozytywnego i konstruktywnego kontaktu z Polakami i Polkami. Relacja z trenerem (trenerką) może stać się dla uczestników pozytywnym modelem kontaktu międzykulturowego oraz ważnym aspektem edukacyjnym i adaptacyjnym w nowej rzeczywistości. Satysfakcję przynosi także to, że jest to wciąż nowy obszar dla polskich trenerów, pole poszukiwań formuły efektywnej pracy z cudzoziemcami. Praca trenera warsztatów dla cudzoziemców pozwala włączyć własne doświadczenia i swoją metodykę pracy do tworzącego się *know-how*. Kolejnym aspektem budującym motywację do tego typu warsztatów jest przyjemność poznawania wielu ciekawych osób, ich historii, doświadczeń, przekonań. Są to niezwykle spotkania, poszerzające horyzonty i uwrażliwiające na różnorodność.

- ¹ M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa–Kraków 2008.
- ² Por. na przykład: C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, przeł. J. Kowalczeńska, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002; *Psychologia – podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, rozdz. 34–36.
- ³ S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera – praktyka prowadzenia szkoleń*, Moderator, Taszów 2004.
- ⁴ B. Zawadzki, P. Szczepaniak, J. Strelau, *Diagnoza psychometryczna pięciu wielkich czynników osobowości – adaptacja kwestionariusza NEO-FFI Costy i McCrae do warunków polskich*, „*Studia Psychologiczne*” 1995, t. 33, s. 87.
- ⁵ *Ibidem*, s. 86.
- ⁶ S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera – praktyka prowadzenia szkoleń*, op. cit.
- ⁷ B. Zawadzki, P. Szczepaniak, J. Strelau, *Diagnoza psychometryczna pięciu wielkich czynników osobowości – adaptacja kwestionariusza NEO-FFI Costy i McCrae do warunków polskich*, op. cit.
- ⁸ W psychologii termin „ja” definiuje się jako luźno zorganizowany zbiór przekonań na własny temat. Osobowość składa się z wielu różnych „ja”. Pojęcie „ja” wywodzi się z poznawczego nurtu w podejściu do osobowości – por. M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia – podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, op. cit.
- ⁹ *Ibidem*, s. 561.
- ¹⁰ *Ibidem*, s. 585.
- ¹¹ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, rozdz. 6.
- ¹² Szerzej na ten temat – por. M. Król-Fijewska, *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005 [tutaj również praktyczne wskazówki do samodzielnych ćwiczeń]. Warto poszukać oferty warsztatów doskonalących umiejętności społeczne z zakresu komunikacji, rozwiązywania konfliktów, asertywności. Istotny dla pogłębienia samoświadomości trenera i pracy nad własnymi kompetencjami będzie udział w treningu interpersonalnym (uczestnictwo będzie ciekawe również z perspektywy kulturowej). Treningi z tego zakresu oferuje wiele firm zajmujących się terapią i rozwojem własnym, a także część szkół trenerskich.
- ¹³ Ch.W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, przeł. A. Cybulko, M. Zieliński, Wolters Kluwer Polska, Warszawa–Kraków 2009, s. 76.
- ¹⁴ Stereotyp to uogólnione przekonanie na temat danej grupy. Stereotypy mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne. Stereotypem jest na przykład przekonanie, że „Polacy kradną samochody”, „Japończycy są niezwykle uzdolnieni matematycznie”, „muzułmanie to terroryści”. Jeśli do stereotypu dodamy komponent emocjonalny, uzyskamy uprzedzenie – na przykład: „Nie chcę mieć za sąsiada Polaka, obawiam się bowiem, że w okolicy zaczną znikać samochody”, „Chciałabym, żeby moje dziecko chodziło do klasy z dzieckiem japońskim, bo to zdolne, pracowite dzieci”, „Nie chcemy tu muzułmanów, oni są niebezpieczni”. Jeśli dojdzie do tego określone zachowanie, można mówić o dyskryminacji. Szerzej na ten temat – por.: T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, przeł. A. Nowak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003; K.L. Lewis, S.D. Hodges, S.M. Laurent, S. Srivastava, G. Biancarosa, *Reading Between the Minds – The Use of Stereotypes in Empathic Accuracy*, „*Psychological Science*” 2012 (sierpień).
- ¹⁵ M.S. Corey, G. Corey, *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2002.
- ¹⁶ American Psychological Association to największe stowarzyszenie psychologiczne w Stanach Zjednoczonych, zrzeszające ponad 137 tysięcy członków (<http://www.apa.org>).
- ¹⁷ C.K. Oyster, *Grupy. Psychologia społeczna*, przeł. A. Bezwińska-Walerjan, Wydawnictwo Zyska i S-ka, Poznań 2002, s. 82.
- ¹⁸ M. Hammer, *The Intercultural Conflict Style Inventory: A Conceptual Framework and Measure of Intercultural Conflict Approaches*, IACM 17th Annual Conference Paper – <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.601981> [dostęp: 20 lutego 2013 roku].
- ¹⁹ A. Górka, V. Hurny, *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2007.
- ²⁰ C.K. Oyster, *Grupy. Psychologia społeczna*, op. cit., s. 178; E. Nęcka, *Inteligencja – geneza, struktura, funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2003, rozdz. 4, s. 113.
- ²¹ S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera – praktyka prowadzenia szkoleń*, op. cit.
- ²² B. Wojcieszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002.
- ²³ E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 229; Ph.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, przeł. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- ²⁴ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 229.
- ²⁵ Szerzej – por.: E. Nęcka, *Inteligencja*, [w:] *Psychologia – podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, op. cit., rozdz. 39; idem, *Inteligencja – geneza, struktura, funkcje*, op. cit.; T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, op. cit., rozdz. 8: Seksizm.
- ²⁶ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, op. cit., s. 223.
- ²⁷ Por. przypis 30.
- ²⁸ J. Matysiak, *Psychologia fizjologiczna*, [w:] *Psychologia – podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, op. cit.
- ²⁹ *Poza systemem. Dostęp do ochrony zdrowia nieudokumentowanych imigrantów i cudzoziemców ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce*, red. A. Chrzanowska, W. Klaus, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2011.
- ³⁰ Zespół stresu pourazowego (posttraumatic stress disorder, PTSD) objawia się często uporczywymi wspomnieniami wydarzenia, nawracającymi koszmarami nocnymi, kłopotami z zasypianiem i ze snem, uczuciem silnego cierpienia. Osoby, u których zaobserwowano zespół stresu pourazowego, mogą nagle powtórnie przeżywać przykre zdarzenie, które powraca, wywołane

jakimś skojarzeniem, na przykład zapachem, nastrojem, miejscem. Częstym sposobem radzenia sobie z tym lękiem jest unikanie myśli, czynności i sytuacji przypominających uraz, aż do całkowitego wyparcia tego wspomnienia (amnezji). Na zewnątrz można obserwować u takiej osoby brak zainteresowania codziennymi sprawami, ograniczenie przeżywania emocji, poczucie braku perspektyw na przyszłość, wyobcowanie, drażliwość, zaburzenia w koncentracji. W takich wypadkach bardzo wskazana jest specjalistyczna pomoc psychoterapeutyczna, szczególnie efektywna jest w tych zaburzeniach terapia poznawczo-behawioralna. Innym zjawiskiem związanym z syndromem stresu pourazowego jest tak zwany wtórny zespół pourazowy. Zdarza się, że samo wysłuchanie traumatycznej historii może spowodować uraz, który przyniesie objawy zespołu stresu pourazowego. Dlatego ważne jest profesjonalne przygotowanie do pracy z uchodźcami i dbanie o siebie, regularne korzystanie z superwizji i podjęcie własnej terapii, jeśli już zaobserwuje się u siebie objawy przeżycia traumy. Szerzej – por.: C. Herbert, *Zrozumieć traumę – poradnik dla osób, które doznały urazu i dla ich rodzin*, przeł. I. Błaszczuk-Wiślińska, P. Wiśliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004; J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, Difin, Warszawa 2012.

- ³¹ H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Wydawnictwo Naukowe „Nomos”, Kraków 1998.
- ³² P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009. Por. C.A. Ward, S. Bochner, A.F. Furnham, *Psychology of culture shock*, Routledge, Hove 2005.
- ³³ K.W. Vopel, *Warsztaty – skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów*, przeł. M. Jałowicz-Sawicka, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2004, s. 17.
- ³⁴ *Ibidem*, s. 54.
- ³⁵ D.A. Kolb, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1984.
- ³⁶ Szerzej – por.: S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera – praktyka prowadzenia szkoleń*, op. cit.; M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, op. cit.; M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer-Ronowicz, B. Smoter, E. Kownacka, *Podejście wielokulturowe w doradztwie zawodowym*, Wydawnictwo Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2007; P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, op. cit.



Adam Rostkowski

Motywacja polegająca na uznaniu podmiotowości naszego klienta, jego granic i samodzielności w decyzjach, pomaga uniknąć wypalenia zawodowego i zachować „zdrową” relację.

Anna Zajenkowska

Zrozumieć kontekst kulturowy

Bycie w pełni zrozumianym i rozumienie innych jest ideałem, do którego dążymy. Choć wydaje się on często niedościgniony, warto zapoznać się z informacjami na temat istotnych elementów umożliwiających efektywną komunikację z innymi ludźmi. Dzięki temu budowanie satysfakcjonujących relacji może być łatwiejsze.

2.1. Dopasowanie czy stabilność?

Dynamika umysłu

Psychologowie społeczni uważają, że umysł jest dynamiczny i tworzy się w sytuacji społecznej, w relacji z innymi ludźmi. Można więc stwierdzić, że umysł nie istnieje bez uwarunkowań zewnętrznych (okoliczności, kontekstu), ale także, że okoliczności będą go zmieniać. Takie myślenie jest bliskie społeczeństwom kolektywistycznym, dla których relacje definiują otaczający świat.

Będąc studentką, a następnie pracownikiem w Korei, przekonałam się, że zjedzenie obiadu w pojedynkę jest niemal niemożliwe, jeśli zaś próbowałam to uczynić, zawsze znalazł się ktoś, kto zapraszał, abym dołączyła do jego grupy, myśląc, że czuję się samotna. Jedzenie obiadu w pracy z moim zespołem także należało do tradycji. Dołączałam więc do własnego zespołu, choć nie czułam się komfortowo, wolałam bowiem, jedząc, poczytać książkę i mieć chwilę swobody, ale nie chciałam być niegrzeczna i burzyć harmonii. Oczywiście nawet w kolektywistycznej Korei znajdowali się samotnicy, przynajmniej na obserwowalnym poziomie, nie należeli jednak do większości.

Powyższy opis zawiera wiele elementów doświadczenia międzykulturowego: różnice między indywidualizmem a kolektywizmem, istotność grupy i zachowania w niej harmonii, dyskomfort emocjonalny wywołany przystosowaniem się do nowych zasad. Wspomniane czynniki i wiele innych elementów, które towarzyszą doświadczeniu międzykulturowemu i są związane z komunikacją, będą stanowić treść niniejszego rozdziału.

Dla ludzi z krajów kolektywistycznych relacja jest ważnym elementem istnienia w społeczeństwie. Richard E. Nisbett posunął się nawet do stwierdzenia, że takie osoby będą również inaczej postrzegały rzeczywistość, na przykład kiedy przedstawiciel kultury azjatyckiej spojrzy na mur, wówczas – w przeciwieństwie do człowieka z Zachodu znajdującego się w tej samej sytuacji – zobaczy beton, czyli element spajający¹. Takie myślenie jest związane z filozofią albo z systemem etycznym opartym na konfucjanizmie, który definiuje świat w kategoriach relacji. Tworzą one sieć spajającą społeczeństwo. Według konfucjanizmu, istnieje pięć głównych relacji:

- mąż i żona,
- rodzice i dzieci,
- starsi i młodsi,
- władca i podwładny,
- przyjaciel i przyjaciel.

Poczucie stabilności w grupie

Implikuje to hierarchiczny i zależny układ społeczny. W wypadku funkcjonowania grupy jej stabilność jest jednym z kluczowych elementów, pozwala bowiem na przykład przewidywać jej działania. Stabilność wiąże się z zależnością poszczególnych jednostek od siebie. Roy F. Baumeister

definiuje stabilność jako większą lub mniejszą stałość relacji interpersonalnych². Píše także o dopasowaniu, czyli o tym, czy dany człowiek czuje, że pasuje do innego, i czy te dwie osoby są dla siebie dobrym towarzystwem. Problem na poziomie grupy wiąże się z tym, że stabilność i dopasowanie się wykluczają. Dopasowanie zakłada wybór osób, z którymi najbardziej chce się przebywać, wprowadza zatem pewną dynamikę i określone zmiany, zaburzając tym samym stabilność. Na poziomie kulturowym niektóre społeczeństwa wykazują większą potrzebę stabilności, inne zaś – dopasowania. Oba te wymiary wpływają między innymi na różnice międzykulturowe. Przykładem może być dopuszczalność rozwodów w niektórych krajach, czyli przyzwolenie na dopasowywanie się i akceptowanie tej tendencji, z kolei w wypadku krajów, które unikają rozwodów, można mówić o większej potrzebie stabilności. Koreańczycy – pozostający pod dużym wpływem etyki konfucjańskiej – są przykładem kultury, w której dominuje stabilność w obrębie sieci społecznej, dlatego na przykład osoby po rozwodach są bardzo negatywnie oceniane³.

Stabilność i dopasowanie można powiązać z pojęciem kolektywizmu i indywidualizmu. Richard E. Nisbett twierdzi, że jest to także jedna z głównych różnic między Wschodem a Zachodem⁴. Jeśli przedstawiciel Zachodu odnosi sukces, cieszy się z niego, ponieważ jest to jego indywidualna zasługa. Dla przedstawiciela Wschodu sukces będzie oznaczał, że przyczynił się on jako jednostka do osiągnięcia korzyści przez grupę. Dążenie do harmonii w grupie będzie celem przedstawicieli Wschodu, co wydaje się naturalne, jeśli odwołamy się do wartości stabilności, a także do potrzeby jej zachowania. W wypadku przedstawicieli Zachodu harmonia nie będzie miała takiego dużego znaczenia, ponieważ pragną oni sprawiedliwości, ponadto cenią autonomię intelektualną i emocjonalną⁵. Cechy te wiążą się z potrzebą dopasowania i zaspokajania indywidualnych potrzeb.

Richard E. Nisbett sugeruje, że kraje Zachodu nie są homogeniczne pod względem indywidualizmu czy kolektywizmu⁶. Według niego, kluczowe jest tutaj współistnienie systemów etycznych mających swoje źródła w religii, na przykład protestanckiej etyki anglosaskiej.

Przykład

Richard E. Nisbett opisuje anegdotę, w której wybitny uczony pochodzenia szkockiego, będący pod wpływem kalwinizmu i piastujący prestiżowe stanowisko na jednej z uczelni w Stanach Zjednoczonych, twierdził, że mimo kryzysu nie pomoże swojemu synowi w załatwieniu pracy. Protestanci koledzy uczonego, osoby pochodzenia anglosaskiego, aprobowali takie myślenie, z kolei katolicy i wyznawcy judaizmu nie rozumieli, że więzi rodzinne nic dla niego nie znaczą w tej konkretnej sytuacji.

Przywołany wyżej przykład pokazuje, że społeczeństwa różnią się między sobą w zakresie kierowania się dobrem rodziny, czyli grupy, i że ważne jest poznanie źródeł takich zachowań, które – tak jak w tym wypadku – mogą wpływać z religii.

2.1.1. Modele kulturowe – przywództwo i zasady

 **Proponowane ćwiczenia:** „Barnga”, „Farma i zapłata”, „Kierowca przyjaciel”, „Nowy pracownik”, „Wrażliwość kulturowa jajka”, „Piłeczka”

Rozważania dotyczące stabilności i dopasowania, a także zależności i niezależności, znajdując odzwierciedlenie

w teoriach kulturowych. Bardzo ważne jest, żeby – odnosząc się zarówno do kategorii Wschodu i Zachodu, o których pisze Richard E. Nisbett, jak i do teorii opisujących różnice międzykulturowe – myśleć o tych terminach czy wymiarach kulturowych jako o pewnym kontinuum⁷. Jeśli na przykład dane społeczeństwo jest kolektywistyczne, za istotne należy uznać znalezienie dla niego

punktu odniesienia, kultura istnieje bowiem tylko przez porównanie. Ten sam kraj, na przykład Hiszpania, może wydać się indywidualistyczny, jeśli porównamy go z Chinami, z kolei porównany ze Stanami Zjednoczonymi będzie bardziej kolektywistyczny.

Kultura istnieje tylko przez porównanie

Rozważania zarówno Richarda E. Nisbetta, jak i Roya F. Baumeistra są zgodne na przykład z teorią wymiarów kultury Geerta Hofstede⁸. Badacz ten w latach siedemdziesiątych XX wieku na podstawie badań licznej grupy około 100 tysięcy osób z pięćdziesięciu krajów opracował teorię wymiarów kultury, która pozwala nazwać ogólne różnice między ludźmi wywodzącymi się różnych kultur. Geert Hofstede wskazuje między innymi wymiar indywidualizmu – kolektywizmu. Na krańcu indywidualistycznym znajdują się społeczeństwa, dla których istotne jest poczucie wolności i niezależności. Na drugim biegunie są z kolei społeczeństwa kolektywistyczne, z dominującą chęcią utrzymania dobrej relacji, która jest ważniejsza niż powierzone komuś zadanie. Istnieje w nich także silna potrzeba bycia w zgodzie z innymi. W wypadku kultur indywidualistycznych przeważa prywatna opinia i bycie w zgodzie ze sobą.

Wymiar, który często współwystępuje z indywidualizmem – kolektywizmem, to dystans władzy, jaki można odnieść do hierarchii. W kulturach z wysokim poziomem dystansu władzy, na przykład w Indiach, jest akceptowana nierówna dystrybucja siły i dóbr między członkami społeczności. Przeciwnieństwem będą kraje, na przykład Dania, w których dominuje tendencja do unifikacji praw wszystkich obywateli.

Geert Hofstede twierdzi, że zarządzając jakąkolwiek organizacją czy grupą, ważne jest zbadanie i określenie potrzeb ludzi wobec lidera i zasad. Nie chodzi tutaj o konkretne zasady i ich nazwanie, ale bardziej o to, czy w grupie występuje potrzeba istnienia regulaminów, kodeksów i zbiorów reguł, czy też grupa lepiej się czuje, gdy zasady są dynamiczne i zmieniają się w zależności od sytuacji. Jeśli chodzi o lidera, można odwołać się do przywołanego wcześniej wymiaru dystansu władzy lub indywidualizmu – kolektywizmu. Wymiar, który Geert Hofstede wiąże z potrzebą zasad, to unikanie niepewności, czyli, z jednej strony, potrzeba istnienia formalnych zasad czy preferowanie szczegółowych planów, z drugiej zaś strony – wiara w relatywizm, czyli branie pod uwagę okoliczności, nie zaś „sztywne” trzymanie się z góry określonej zasady. Ponadto niski poziom unikania sytuacji niepewnych wiąże się z tolerowaniem ambiwalencji w sytuacji, gdy nie ma zasad. Charles Hampden-Turner i Fons Trompenaars opisali wymiar uniwersalizmu – partykularyzmu⁹. Uniwersalizm odwołuje się do poszukiwania ogólnych i stałych praw i zasad, z kolei w wypadku partykularyzmu ogromny wpływ przypisuje się okolicznościom – sama zasada bez nich traci znaczenie.

Przykład¹⁰

W jednym z badań postawiono Amerykanów i Francuzów wobec poniższych dylematów:

Sytuacja pierwsza: Dwóch kolegów pomaga trzeciemu w pracy na jego farmie. Pod koniec dnia właściciel farmy chce wynagrodzić swoich kolegów. Ma 5 monet. Nie może ich jednak podzielić na dwie równe części (po 2,5 monety dla każdego kolegi). Ponadto wie, że matka jednego z kolegów potrzebuje 3 monet, żeby opłacić leczenie, które pozwoli jej uniknąć utraty wzroku. Dylemat: dać każdemu koledze po 2 monety, czy dać jednemu koledze 3 monety, a drugiemu 2 monety?



Adam Rostkowski

Jeśli przedstawiciel Zachodu odnosi sukces, cieszy się z niego, ponieważ jest to jego indywidualna zasługa. Dla przedstawiciela Wschodu sukces będzie oznaczał, że przyczynił się on jako jednostka do osiągnięcia korzyści przez grupę.

Sytuacja druga: Dwóch kolegów pomaga trzeciemu w pracy na jego farmie, pracując na polu i orząc pługiem pożyczonym od miejscowego handlarza. Z powodu niefrasobliwości dwóch kolegów pług (wart 20 monet) psuje się podczas orki. Handlarz oczekuje rekompensaty. Właściciel farmy musi zdecydować, jakie finansowe konsekwencje poniosą pomagający mu koledzy. Jeden z kolegów twierdzi, że nie może zapłacić więcej niż 5 monet, ponieważ ma do uiszczenia ratę kredytu, z którą nie może się spóźnić. Dylemat: kazać każdemu z kolegów zapłacić po 10 monet, ryzykując, że jeden z nich straci (bardziej wartościowy) dom, czy wymagać, aby jeden z nich zapłacił 5 monet, drugi zaś 15 monet?

W trakcie badań okazało się między innymi, że dla Francuzów okoliczności miały większe znaczenie, uznali oni bowiem, że zasada może być złamana, jeśli są ku temu poważne społeczne przesłanki.

2.1.2. Wymiary kulturowe a proces grupowy

 **Proponowane ćwiczenia: „Barnga”, „Nowy pracownik”**

Łącząc teorie kulturowe dotyczące kolektywizmu i indywidualizmu, można powiązać je z teorią

psychoterapii grupowej, dzięki czemu osoby prowadzące szkolenie będą w stanie łatwiej zorganizować i zrozumieć proces obserwowany w grupie oraz trafniej interpretować zachodzące w niej zmiany. Duży wpływ na myślenie o procesie grupowym miał Wilfred Ruprecht Bion, zwłaszcza zaś jego koncepcja założeń podstawowych w grupach¹¹. Członkowie grupy na świadomym poziomie skupiają

Interpretacja procesów grupowych

się na konkretnym problemie czy zagadnieniu, w ich nieświadomości toczy się jednak inny proces, związany z próbą ustalenia, dlaczego grupa jest w ogóle razem. To, co wydaje się wspólne dla wszystkich kultur, to wspomniane już tendencje dopasowania i stabilności. Wiążą się one właśnie

z jednym z podstawowych założeń zidentyfikowanych na podstawie badań nad procesem grupy, czyli z zależnością. Jednostki we wczesnej fazie procesu grupowego wykazują ogromne oczekiwania wobec osoby prowadzącej grupę, stawiają ją na piedestale i czynią z niej swój autorytet, wobec którego mają liczne wymagania. Autorytet, ze względu na niemożność sprostania wszystkim oczekiwaniom, musi prędzej czy później przegrać z grupą i być strącony ze sztucznie stworzonego piedestału. Jednym z celów osoby pracującej z grupą jest przeprowadzenie jej przez fazę zależną aż do niezależności, kiedy to grupa dostrzega siłę w sobie i sama jest w stanie podołać procesowi analizy, a także zaakceptować fakt, że autorytet nie jest idealny. Na poziomie społeczeństw każdy lider, rozumiany jako osoba czuwająca nad grupą społeczną, ma inny cel, który jest uwarunkowany prawami i oczekiwaniami obecnymi w grupie. Obie strony pozostają ze sobą w relacji, dążenie do dopasowania ściera się więc ciągle z dążeniem do stabilności, tworząc różnice kulturowe. Prowadząc zajęcia grupowe z osobami z odmiennych kultur, należy wykazać się dużą wrażliwością w badaniu procesu zależności od autorytetu i omawiać tę potrzebę, uwzględniając kulturę, z jakiej wywodzą się uczestnicy.

Model Shaloma H. Schwartza – charakterystyka wybranych regionów na świecie¹²

2.1.3.

 **Proponowane ćwiczenia: „Typowy przedstawiciel”, „Nowy pracownik”**

Dokładna znajomość różnic kulturowych pozwala lepiej zrozumieć potrzeby związane

z zależnością, a tym samym z rodzajem przywództwa czy istotnością zasad dla osób wywodzących się z różnych kultur. Teoria Shaloma H. Schwartza umożliwia dokładniejsze nazwanie różnic, które definiują kulturę narodową. Badacz ten wymienia siedem wartości uniwersalnych, a następnie wyodrębnia kilka obszarów na świecie, w których skład wchodzi kraje w pewien sposób podobne pod względem kulturowym.

W wypadku Europy Zachodniej (kontynentalnej) dominują wysokie wyniki w wymiarach intelektualnej autonomii, czyli ciekawość poznawczej, i egalitaryzmu – rozumianego jako poszanowanie sprawiedliwości społecznej i harmonii, czyli życia w zgodzie z naturą, czy dążenie do zachowania pokoju na świecie. Z drugiej strony, jest to region z najniższym poziomem hierarchiczności, rozumianej jako poszanowanie autorytetów i „niewychodzenie przed szereg”, a także konserwatyzmu, czyli poszanowania społecznego porządku i życia zgodnie z tradycją.

Kraje anglojęzyczne charakteryzują się wysokim wynikiem w wymiarach autonomii afektywnej, definiowanej jako dążenie do przyjemności w specyficzny dla jednostki sposób i osiąganie jej, dążenie do mistrzostwa, czyli ambicji, i dążenie do celu, ale niskim wynikiem w wymiarach harmonii i konserwatyzmu. Ponadto kraje te prezentują umiarkowane wyniki w wymiarach intelektualnej autonomii, hierarchiczności i egalitaryzmu.

Różnice kulturowe na Zachodzie (między Europą Zachodnią a krajami anglojęzycznymi)

W odbiorze społecznym powszechnie się uważa, że Zachód jest indywidualistyczny. Shalom H. Schwartz w pewnym sensie „odczarowuje” ten termin. Porównanie krajów europejskich ze Stanami Zjednoczonymi pokazało różnice w większości wymiarów kulturowych, między innymi w tak zwanym indywidualizmie. Egalitaryzm, autonomia intelektualna czy harmonia osiągają wyższy poziom w Europie Zachodniej, z kolei w Stanach Zjednoczonych dominuje mistrzostwo, znajdujące odbicie w wielkiej ambicji i dążeniu do wyznaczanych celów, a także hierarchiczność i konserwatyzm. Jeśli stwierdzimy, że kraje Europy Zachodniej są indywidualistyczne, to dzieje się tak dlatego, że podkreślają autonomię, a odrzucają hierarchiczność i konserwatyzm – istotne dla państw w innych regionach świata. Z drugiej strony, mistrzostwo jest odrzucane kosztem harmonii i egalitaryzmu. Oznacza to, że sytuacja innych społeczności oraz dopasowanie do naturalnego i społecznego środowiska są istotne dla mieszkańców Europy Zachodniej, co odróżnia ich od obywateli Stanów Zjednoczonych. Amerykanie cenią afektywną autonomię, przejawiającą się w dążeniu do osiągania przyjemności w specyficzny dla jednostki sposób, i mistrzostwo. Jest to więc orientacja skupiona na indywidualnym dążeniu do osiągnięcia szczęścia i sukcesu bez zwracania uwagi na innych, co może być postrzegane jako egoistyczne. Nie są to jednak atrybuty typowe dla indywidualizmu, dla którego ważna jest przede wszystkim autonomia intelektualna (w Stanach Zjednoczonych umiarkowanie istotna). Dodatkowo wartości cenione w społeczeństwach kolektywistycznych, jak hierarchia i konserwatyzm, są wyższe w Stanach Zjednoczonych niż w Europie Zachodniej. Może to wyjaśniać dużą religijność Amerykanów, ich purytańskie wartości, a także znaczenie rodziny. Klasyfikowanie Stanów Zjednoczonych czy krajów Europy Zachodniej jako indywidualistycznych wymaga dokładniejszej analizy i przyjrzenia się elementom, które składają się na taki właśnie obraz tych społeczeństw na obu kontynentach.

Europa Zachodnia

Stany Zjednoczone

Japonia

Afryka subsaharyjska i Bliski Wschód

Kraje konfucjańskie osiągają wysoki wynik w wymiarze hierarchiczności i mistrzostwa, odrzucając jednak egalitaryzm i harmonię. Konserwatyzm jest tam wyższy w porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi czy państwami Europy Zachodniej. Mimo to nie należy tego regionu – podobnie jak żadnego innego – rozpatrywać jako całości, gdyż zdarzają się kraje, które prezentują odmienną specyfikę kulturową mimo podobnego dziedzictwa, w tym wypadku konfucjanizmu. Na tle tego regionu wyróżnia się Japonia, osiągająca znacznie wyższy wynik w wymiarze harmonii i intelektualnej autonomii, niższy zaś w wymiarze konserwatyzmu i hierarchiczności. Taki wynik jest zgodny z przemianami w społeczeństwie japońskim. Jednym z przykładów może być odchodzenie od relacji zawodowych od grzecznościowych form językowych, czyli swobodniejsze zachowanie w kontakcie z autorytetami.

W wypadku mieszkańców Afryki subsaharyjskiej i muzułmańskich krajów Bliskiego Wschodu relacje społeczne, a także ochranianie solidarności grupy i tradycyjnego porządku są ważniejsze niż podkreślanie

swojej odrębności. Wiąże się to z wysokim wynikiem w wymiarze konserwatyzmu i niskim w wymiarze afektywnej i intelektualnej autonomii. Ponadto – mimo zróżnicowania między krajami – wyniki w wymiarze konserwatyzmu, egalitaryzmu i intelektualnej autonomii wydają się zbliżone.

Południowa Azja charakteryzuje się wysokim poziomem hierarchiczności i konserwatyzmu, ale niskim poziomem autonomii i egalitaryzmu. Takie wyniki sugerują, że jednostka jest zobligowana do odgrywania ról dyktowanych przez hierarchiczne społeczeństwo. Kraje tego regionu wydają

się jednolite pod względem kulturowym, wyjątkiem są jednak Indie, osiągające wyższy wynik w wymiarze mistrzostwa. Może to posłużyć jako wyjaśnienie dynamiki ich rozwoju ekonomicznego, na przykład sektora informatycznego.

Azja Południowa

Europa Wschodnia

Bałkany i kraje Europy Środkowo-Wschodniej

Europa Wschodnia uzyskuje niskie wyniki w wymiarze konserwatyzmu i hierarchii w porównaniu z Afryką, Azją czy Bliskim Wschodem, ale wyższe w porównaniu z Europą Zachodnią i Stanami Zjednoczonymi. W tym regionie brakuje jednak homogeniczności pod względem hierarchiczności, mistrzostwa i harmonii. Kraje bałkańskie i Europy Środkowo-Wschodniej różnią się od państw bałtyckich i wschodnich. Te pierwsze charakteryzują się wyższym poziomem harmonii, intelektualnej autonomii i egalitaryzmu, z kolei niższym poziomem mistrzostwa

i hierarchiczności. Wy tłumaczeniem tych różnic może być bliskość geograficzna tych krajów z Europą Zachodnią. Jak pokazują badania, społeczności zamieszkujące blisko siebie i kontaktujące się ze sobą często mają podobne cechy osobowości, co może wynikać z tego, że wartości i normy są przekazywane między innymi na zasadzie interakcji społecznych¹³. Dodatkowo przeszłość związana z komunizmem także wpłynęła na ich sposób postrzegania rzeczywistości.

Przykład¹⁴

W jednym z badań uczestnicy pochodzący z różnych krajów zostali zapytani o to, czy firma to system czy raczej grupa społeczna.

1. Jeden sposób widzenia firmy to postrzeganie jej jako systemu zaprojektowanego do pełnienia określonych funkcji i efektywnego ich realizowania. Ludzie są zatrudniani, aby wykonywać te funkcje za pomocą maszyn i innego wyposażenia. Otrzymują zapłatę za zadania, które wykonują.
2. Drugi sposób widzenia firmy to postrzeganie jej jako grupy ludzi, którzy ze sobą pracują. Są w relacjach ze sobą i w relacji z organizacją. Funkcjonowanie firmy zależy od tych relacji.

Okazało się, że istnieją duże różnice w postrzeganiu organizacji przez przedstawicieli różnych rejonów świata. Osoby z Portugalii, Tajlandii, Korei Południowej, Wenezueli czy Japonii optowały za postrzeganiem firmy raczej jako grupy społecznej – w przeciwieństwie do osób z Bułgarii, Czech, Rosji czy Polski, dla których firma to raczej system. Można wnioskować, że komunistyczna przeszłość drugiej grupy krajów znajduje swoje odbicie na przykład w postrzeganiu firmy przez ich obywateli.

Ameryka Łacińska

Niektórzy badacze uważają Amerykę Łacińską za kontynent kolektywistyczny¹⁵. W porównaniu z Europą Zachodnią kraje Ameryki Łacińskiej charakteryzują się raczej wysokim poziomem hierarchiczności

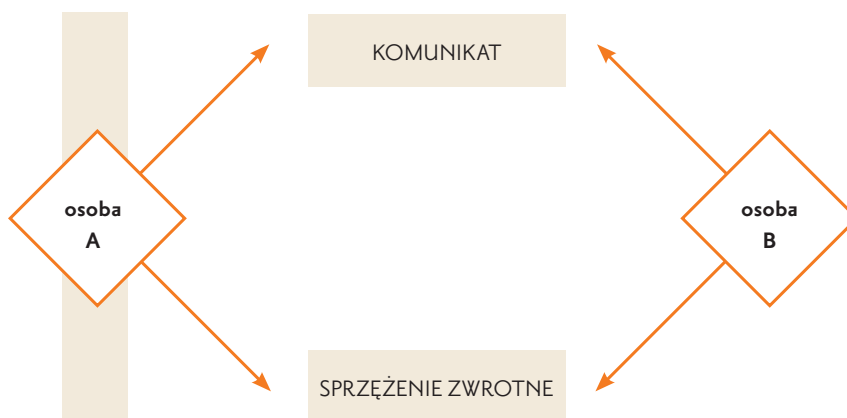
i konserwatyzmu, ale niższym poziomem intelektualnej autonomii. Może to świadczyć o tym, że są bardziej kolektywistyczne. Jeśli jednak porównamy Amerykę Łacińską na przykład z Afryką czy Azją, to wyda nam się ona bardziej indywidualistyczna.

Przedstawione pokrótce teorie opisujące kulturę narodową zostały wybrane dlatego, że są w stosunku do siebie komplementarne i pozwalają nazwać podstawowe różnice międzykulturowe. Przedstawiają, jak w różnych kulturach wygląda przestrzeganie zasad w kontaktach międzyludzkich, jaki jest stosunek do jednostki i grupy oraz sposób zdobywania pozycji w społeczeństwie.

2.2. Filtry w sytuacji międzykulturowej

Opisane wcześniej modele teoretyczne pozwalają nazywać różnice kulturowe. Naturalne wydaje się pytanie o to, skąd takie różnice wynikają i jaki mają wpływ na kontakty międzykulturowe. Jeśli kulturę zdefiniujemy jako zbiór sposobów dostosowywania się do otoczenia w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb i przetrwania, to musimy przyjąć, że różnice międzykulturowe będą związane z położeniem geograficznym, klimatem, liczbą i dostępnością surowców naturalnych, gęstością zaludnienia, poziomem rozwoju technologicznego czy ekonomicznego, ustrojem politycznym, religią i osobowością mieszkańców danego kraju¹⁶. Sposoby zaspokajania potrzeb będą zależały od środowiska, ale jednocześnie będą zmieniały środowisko, relacja ta będzie więc dynamiczna. Biorąc pod uwagę różnice w sposobie zachowania przedstawicieli różnych kultur, za oczywiste możemy uznać, że komunikacja międzykulturowa jest procesem skomplikowanym, wymagającym uwzględnienia wielu czynników, które można nazwać filtrami.

Ilustracja I. Schemat komunikacji



2.2.1. Język

 **Proponowane ćwiczenia:** „Świat widziany przez moje oczy”, „Kwadrat ślepców”, „Piłeczka”

Prawo relatywizmu językowego (hipoteza Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa) zakłada, że różnice w języku wpływają na

proces myślenia¹⁷. Przyjmując tok myślenia zgodny z tą hipotezą, można stwierdzić, że ludzie z różnych krajów, posługując się odmiennymi strukturami językowymi, myślą i postrzegają świat inaczej. W jednym z badań porównano wpływ języka na postrzeganie rzeczywistości przez dzieci używające języka Nawahów, największego plemienia indiańskiego Ameryki Północnej, i przez dzieci anglojęzyczne. W języku Nawahów istnieje wiele form słowa „podnieść”, które zależą od kształtu podnoszonego przedmiotu (jedenaście form lingwistycznych, na przykład okrągły cienki przedmiot, długi elastyczny przedmiot). John B. Carroll i Joseph B. Casagrande zasugerowali, że taka struktura języka może wpływać na procesy poznawcze¹⁸. Okazało się, że dzieci posługujące się językiem plemienia Nawahów znacznie częściej niż dzieci anglojęzyczne kategoryzowały przedmioty ze względu na kształt. Innym przykładem jest wypowiedź podróżnika Rafała Króla, który w jednym z wywiadów stwierdził, że kiedy ogląda swoje zdjęcia z podróży na przykład na Grenlandię, to nie jest w stanie znaleźć dwóch fotografii, na których śnieg byłby w takim samym kolorze. W Polsce

widzimy jedynie biały śnieg, ale Eskimosi rozróżniają ponad dwadzieścia typów śniegu i mają kilkanaście określeń na biały kolor.

Czy zatem można powiedzieć, że ze względu na różnice w języku widzimy różne rzeczy? Struktura języka powoduje, że człowiek skupia uwagę na określonych aspektach rzeczywistości, język zatem zmienia nie tyle to, co widzimy, ile kolejność zauważanych rzeczy i ich atrybutów.

2.2.2. Kategoryzacja



Proponowane ćwiczenia: „Świat widziany przez moje oczy”, „Kwadrat ślepców”, „Pileczka”, „Co z czym”

Kategoryzacja jest blisko powiązana z językiem. Okazuje się, że sposób, w jaki ludzie kategoryzują, jest także specyficzny kulturowo.

Przykład¹⁹

Gdybyś miał wybrać dwa obiekty, które w pewien sposób łączą się ze sobą, co byś wybrał i dlaczego?



Kategoryzacja

Obrazki w przykładzie powyżej można połączyć co najmniej na dwa sposoby. Jeśli dokonamy tego taksonomicznie, czyli stosując to samo określenie do dwóch przedstawień (na przykład „zwierzęta”), to taki sposób rozumowania będzie bliższy Amerykanom. Gdy jednak posłużymy się relacją (na przykład „krowa je trawę”), wówczas bliższe nam będzie myślenie Chińczyków²⁰.

Jednym z wyjaśnień istnienia różnic w kategoryzacji jest to, że współcześni mieszkańcy Zachodu dorastają w świecie obiektów, z kolei mieszkańcy Wschodu – w świecie relacji. Obiekty są opisywane za pomocą rzeczowników, które Dedre Gentner określa jako „bezwładne”, do opisu relacji służą zaś czasowniki uznawane za „wysoce reaktywne”²¹. Dzieci dużo szybciej uczą się rzeczowników, co wydaje się naturalne, ponieważ aby opanować czasowniki, na ogół należy dostrzec najpierw dwa obiekty i dodatkowo relację zachodzącą między nimi²². Okazało się jednak, że tempo poznawania czasowników i rzeczowników także jest uwarunkowane kulturowo. Dzieci z Azji Wschodniej (w zależności od tego, jak zdefiniujemy rzeczownik) uczą się czasowników w podobnym albo dużo szybszym tempie niż rzeczowników²³. Okazuje się na przykład, że japońskie i amerykańskie matki w inny sposób pokazują dzieciom świat, co może wpływać na późniejszy sposób kategoryzacji²⁴. Kiedy japońskie matki miały do dyspozycji pluszowego pieska, świnkę, samochód ciężarowy i samochód osobowy, aranżowały z ich wykorzystaniem sytuacje społeczne, w których mogły uczyć swoje dzieci form grzecznościowych.

Przykład

Matki japońskie podawały dziecku samochód zabawkę i mówiły:



– Tutaj! Daję ci to, a teraz ty mi to daj. Tak! Dziękuję!

Z kolei matki amerykańskie pokazywały i nazywały przedmioty:

– To jest samochód. Widzisz samochód? Podoba ci się?

2.2.3. „ja” współzależne i „ja” niezależne

 Proponowane ćwiczenia: „Farma i zapłata”, „Kierowca przyjaciół”, „Socjogram”, „Kropki”

Widzenie świata w kategoriach relacji (obiektów) implikuje różne postrzeganie samego siebie. Indywidualistyczni przedstawiciele Zachodu

prezentują „ja” niezależne – w przeciwieństwie do mieszkańców Azji, których „ja” jest połączone i zależne od innych oraz od okoliczności. W wypadku „ja” niezależnego jednostki skupiają się na indywidualnych zdolnościach, cechach, celach, preferencjach i nie mają oporów przed mówieniem o nich publicznie (przed innymi osobami). W wypadku „ja” współzależnego głównym celem będzie dostosowanie się do innych i zachowanie współzależności²⁵. U takich osób dużo większą rolę odgrywają empatia, komunikacja niewerbalna i uwarunkowania zewnętrzne. Poczucie własnej wartości w dużej mierze zależy od tego, czy dany człowiek jest w relacji (relacjach) z innymi osobami. Amerykanie, czyli przedstawiciele „ja” niezależnego, częściej niż Azjaci, osoby o współzależnej strukturze „ja”, opisując sami siebie, używają abstrakcyjnych terminów, na przykład „jestem towarzyski”. Z kolei Azjaci wiążą taki opis z sytuacją i relacją, na przykład „jestem towarzyski wobec przyjaciół”²⁶. „Ja” współzależne występuje częściej w kulturach kolektywistycznych. Znajduje to swoje odbicie również w języku. Na przykład w Korei zamiast zaimka „moje” używa się zaimka „nasze” („nasza firma”, „nasz mąż”). Do niedawna adres rozpoczynał się od miasta i dzielnicy, dopiero na końcu pojawiała się ulica, numer domu i nazwisko adresata – jednostka jest częścią sieci społecznej. Poza tym współzależność jest także elementem koncepcji wywodzącej się z konfucjanizmu, która podkreśla wartość rodziny i istotność przynależności do niej²⁷. Choć konfucjańskie wartości zostały zmodyfikowane przez rozwój społeczny i globalizację, koncepcja rodziny i znaczenie przynależności do niej i do społeczności przetrwały. Na przykład lojalność w stosunku do miejsca, z którego wywodzi się człowiek, jest dziś widoczna w ogromnej lojalności pracowników wobec firmy, w której pracują²⁸. Często szef jest postrzegany jako starszy brat, którego zadaniem jest opieka nad młodszym rodzeństwem.

2.2.4. Zależność od okoliczności

Niezależność i współzależność „ja”

Niezależność i współzależność „ja” wiąże się także z zależnością od pola, ze stylem poznawczym, który określa umiejętność wyodrębniania obiektów z tła (na przykład umiejętność sprawnego znalezienia na obrazku danego przedmiotu, który występuje w otoczeniu wielu innych

przedmiotów, które są dodatkowo umieszczone na kolorowym tle). W wymiarze społecznym styl poznawczy oznacza sposób funkcjonowania w relacji i określonego komunikowania się. W kulturach wysokokontekstowych sposób przekazania wiadomości i jej treść zależą od sytuacji – odwrotnie niż w kulturach niskokontekstowych, w których komunikat jest wypowiadany wprost i tak rozumiany²⁹. Przedstawiciele kultur wysokokontekstowych polegają bardziej na intuicji, a także są zorientowani głównie na relację. Z kolei przedstawiciele kultur niskokontekstowych skupiają uwagę przede wszystkim na słowach i istotne wydaje się im zwłaszcza wykonanie zadania.

W jednym z badań badacze pokazali respondentom pochodzącym z Japonii i ze Stanów Zjednoczonych najpierw obrazek akwarium z rybkami³⁰, a następnie różne obrazki przedstawiające te same lub inne rybki w trzech różnych wariantach:

- na oryginalnym tle z akwarium,
- na nowym tle, innym niż oryginalne,
- bez tła.

Okazało się, że Japończycy byli bardziej zależni od tła (pola). Jeśli rybki pojawiały się na nowym tle albo bez tła, zdolność ich rozpoznania przez japońskich badanych znacznie spadała w porównaniu z sytuacją, gdy prezentowano im rybki na oryginalnym tle.

2.2.5. Atrybucja sytuacyjna czy dyspozycyjna – okoliczności czy osobowość?

Proponowane ćwiczenie: „Barnga”

Z istotnością wymiaru kulturowego wiąże się także tak zwany podstawowy błąd atrybucji. Jest

on bardzo często popełniany przez ludzi, którzy próbując zrozumieć czyjeś zachowanie, odwołują się tylko do cech charakteru innej osoby, ignorując przy tym uwarunkowania. Ludzie ci stwierdzają na przykład, że dany człowiek jest niefrasobliwy i nieodpowiedzialny, a nie skupiają się na sytuacji, która doprowadziła go do nieodpowiedzialnego zachowania. Można pokusić się o stwierdzenie, że poprawne rozumowanie zakładałoby, że nie wiemy, czy dany człowiek jest niefrasobliwy i nieodpowiedzialny, możemy jedynie uznać, że jego zachowanie w tej konkretnej sytuacji było nieodpowiedzialne i niefrasobliwe.

Przykład³¹

W jednym z badań zapytano badanych o to, z którym z trzech poniższych stwierdzeń zgadzają się najbardziej:

1. To, w jaki sposób ludzie się zachowują, jest wyznaczone głównie przez ich osobowość. Osobowość człowieka skłania go i prowadzi do zachowywania się w taki, a nie inny sposób, niezależnie od zaistniałych okoliczności.
2. To, jak ludzie się zachowują, jest wyznaczone głównie przez sytuację, w której się znaleźli. Okoliczności wykazują tak wielką siłę oddziaływania, że możemy stwierdzić, że mają one większy wpływ na zachowanie człowieka niż jego osobowość.
3. To, jak ludzie się zachowują, jest określane zarówno przez ich osobowość, jak i sytuację. Nie można twierdzić, że wyłącznie osobowość albo sytuacja determinuje nasze zachowanie.

Badania pokazują, że rodzaj atrybucji jest uwarunkowany kulturowo³², na przykład dla Koreańczyków i Amerykanów osobowość ma takie samo znaczenie (pierwsze stwierdzenie), ale dla Koreańczyków współoddziaływanie osobowości i sytuacji (trzecie stwierdzenie) i sama sytuacja (drugie stwierdzenie) mają większe znaczenie. Dodatkowo okazuje się, że Koreańczycy postrzegają osobowość jako bardziej plastyczną i podlegającą zmianom na skutek oddziaływania otoczenia³³.

Biorąc pod uwagę typ atrybucji, sytuacje, w których człowiek popełni błąd, będą odmiennie oceniane. Koreańczyk, opowiadający o pracy z Polakami, mówi:

„Jeśli mówię do Polaka, że rozlała się filiżanka z kawą, jego pierwsza reakcja jest taka, że nie on jest winien. Mnie nie interesuje, kto jest winien, ale chcę, żeby ktoś posprzątał. Indywidualne poczucie winy mnie nie interesuje”.

„Polakom trudno się przyznać, że zrobili coś źle, zawsze się bronią, mówiąc, że to nie ich wina, ale mnie nie interesuje, czyja to wina, wszystko jest odpowiedzialnością grupy”³⁴.

Dla osoby, która stosuje atrybucję sytuacyjną, nie będzie ważna indywidualna wina, ale naprawa sytuacji. Wymiar sytuacyjny definiuje problem. Powyższa sytuacja pokazuje ponadto, że w kulturze kolektywnej nie ma „indywidualnej” winy, podobnie będzie z sukcesem. Nagradzanie czy karanie powinno więc raczej dotyczyć grupy, nie zaś jednostki, tak jak byłoby to w kulturach indywidualistycznych.

2.3. Skuteczna komunikacja międzykulturowa

Odmienne punkty widzenia/Odmienne perspektywy

Obcując z grupą obcokrajowców, należy zwrócić szczególną uwagę na otwartość na różnice kulturowe. Różne podejścia do problemu czy zadania mogą owocować odmiennymi punktami widzenia, nie należy zatem zakładać, że poprawne rozwiązanie jest tylko jedno. W jednym z badań pokazano, że ocena sytuacji moralnie trudnej nie jest jednoznaczna i może zależeć zarówno od przyjacielskiej relacji, jak i od woli przestrzegania prawa³⁵. Poproszono badanych, aby przeczytali poniższą historię i udzielili odpowiedzi na umieszczone na końcu pytania.

Przykład

Jedziesz samochodem prowadzonym przez twojego bliskiego przyjaciela, który potrąca przechodnia. Wiesz, że przyjaciel jechał z prędkością przynajmniej 70 kilometrów na godzinę w miejscu, w którym dozwolona prędkość wynosi 50 kilometrów na godzinę. Nie ma świadków wypadku. Prawnik twojego przyjaciela mówi, że jeśli zeznasz pod przysięgą, że samochód jechał z prędkością tylko 40 kilometrów na godzinę, może to ocalić twojego przyjaciela przed poważnymi konsekwencjami. Jakie prawo ma twój przyjaciel, aby wymagać od ciebie, żebyś go chronił?

A. Mój przyjaciel ma absolutne prawo – jako przyjaciel – aby wymagać ode mnie, żebym zeznał, że jechał wolniej.

B. Mój przyjaciel ma częściowe prawo – jako przyjaciel – aby wymagać ode mnie, żebym zeznał, że jechał wolniej.

C. Mój przyjaciel nie ma prawa – jako przyjaciel – aby wymagać ode mnie, żebym zeznał, że jechał wolniej.

Jak myślisz, co ty byś zrobił w tej sytuacji, będąc zobligowany jako świadek w sądzie i jako przyjaciel?

D. Zeznałbym, że przyjaciel jechał z prędkością 40 kilometrów na godzinę.

E. Nie zeznałbym, że przyjaciel jechał z prędkością 40 kilometrów na godzinę.

Podczas jednego z warsztatów, na którym prezentowano powyższą historię, wywiązała się dyskusja³⁶. Uczestniczka z Anglii zapytała o stan potrąconego, wyjaśniła bowiem, że bez tej informacji nie może podjąć decyzji. Jeśli pieszy jest w bardzo ciężkim stanie, bliski śmierci, oczywiście pomogłaby przyjacielowi, w innej sytuacji musiałaby się jednak zastanowić. Uczestniczka z Francji, słysząc to, powiedziała, że ona zrobiłaby dokładnie odwrotnie. W Szwajcarii, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie czy Szwecji ludzie nie złamaliby prawa w obronie przyjaciela, z kolei w Wenezueli, Korei Południowej czy Nepalu prawo przegrałoby w imię przyjaźni.

Wyniki badań pokazują, że nie ma jednego obiektywnego i poprawnego rozwiązania tej trudnej sytuacji, co tym samym oznacza, że ocena jakiegokolwiek problemu zależy od wielu czynników – różnych w zależności od kraju. Dla Polaka przyjęcie do wiadomości, że w innej kulturze łamanie prawa w imię przyjaźni jest słuszne, czasami może się kłócić z tradycyjną postawą moralną. Prawdopodobnie jednak znajdują się także Polacy, dla których przestrzeganie prawa okaże się mniej istotne niż ochrona przyjaciela.

Gotowość do przyjęcia innej perspektywy i nieocenianie są bardzo istotnymi cechami w pracy w środowisku międzykulturowym. Z jednej strony, na przykład kolektywizm może wydawać się bardziej pozytywny niż indywidualizm – ze względu na propagowanie postawy altruistycznej i skupianie się na bliźnich, dbanie o harmonię i unikanie konfliktów w relacjach z innymi. Z drugiej jednak strony, zachowanie harmonii może się wiązać z niemożnością wyrażania opinii wprost, ponieważ może ona kogoś urazić. Jednoznaczność komunikatu i otwartość – elementy indywidualizmu – mogą być zatem przez innych postrzegane jako pozytywne³⁷.

- ¹ R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, przeł. E. Wojtych, Smak Słowa, Sopot 2009.
- ² R.F. Baumeister, *Zwierzę kulturowe. Między naturą a kulturą*, przeł. D. Stefańska-Szewczuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- ³ A. Domurat, A. Zajenowska, *Confucian and Protestant Work Ethics Among Polish and Korean Employees and Small Business Owners*, „Journal of Intercultural Communication” 2012, t. 28 (marzec).
- ⁴ R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, op. cit.
- ⁵ H.S. Schwartz, *As transnational education programmes continue to proliferate. A Theory of Cultural Value Orientations: Explication i Applications*, „Comparative Sociology” 2006, t. 5, nr 2–3, s. 138–180.
- ⁶ R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, op. cit.
- ⁷ Ch. Hampden-Turner, F. Trompenaars, *Riding the Waves of Culture*, McGraw-Hill, New York 1997.
- ⁸ Por. G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przeł. M. Durska, PWE, Warszawa 2007.
- ⁹ Ch. Hampden-Turner, F. Trompenaars, *Riding the Waves of Culture*, op. cit.
- ¹⁰ W. French, H. Zeiss, A.G. Scherer, *Intercultural discourse ethics: Testing Trompenaars' and Hampden-Turner's conclusions about Americans and the French*, „Journal of Business Ethics” 2001, t. 34, s. 145–159.
- ¹¹ W.R. Bion, *Experiences in Groups*, Tavistock, London 1961.
- ¹² S.H. Schwartz, *As transnational education programmes continue to proliferate. A Theory of Cultural Value Orientations: Explication i Applications*, op. cit., s. 138–180.
- ¹³ R.R. McCrae, A. Terracciano & 78 members of the Personality Profiles of Cultures Project [wrzesień 2005 roku], *Personality profiles of cultures: Aggregate personality traits*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2005, t. 89, nr 3, s. 407–425.
- ¹⁴ Ch. Hampden-Turner, F. Trompenaars, *Riding the Waves of Culture*, op. cit.
- ¹⁵ Por. na przykład: G. Hofstede, *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*, Sage, Newbury Park 2001; H.C. Triandis, *Individualism and collectivism*, Westview Press, Boulder 1995.
- ¹⁶ C. Boesch, *Is culture a golden barrier between human and chimpanzee?*, „Evolutionary Anthropology” 2003, t. 12, s. 26–32; A.K. Behrensmeier, *Climate change and human evolution*, „Science” 2006, nr 311, s. 476–478; D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, przeł. A. Nowak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- ¹⁷ D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, op. cit.
- ¹⁸ J.B. Carroll, J.B. Casagrande, *The Function of Language Classification in Behavior. Readings in Social Psychology*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1958.
- ¹⁹ Przykład wykorzystywany w badaniu preferencji grupowania obiektów na podstawie kategorii albo relacji. Por. R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, op. cit., s. 107.
- ²⁰ L. Chiu, *A cross-cultural comparison of cognitive styles in Chinese and American children*, „International Journal of Psychology” 1972, t. 7, s. 235–242.
- ²¹ D. Gentner, *Some interesting differences between nouns and verbs*, „Cognition and Brain Theory” 1981, t. 1, z. 4, s. 161–178.
- ²² Idem, *Why Nouns are Learned Before Verbs: Linguistic Relativity versus Natural Partitioning*, [w:] *Language development*, t. 2: *Language, thought and culture*, red. S.A. Kuczaj, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1982.
- ²³ T. Tardif, *Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Miarin speakers' early vocabularies*, „Developmental Psychology” 1996, t. 32, nr 3, s. 492–504.
- ²⁴ A. Fernald, H. Morikawa, *Common themes i cultural variations in Japanese i American mothers' speech to infants*, „Phonetica” 1993, t. 57, s. 242–254.
- ²⁵ H. Markus, S. Kitayama, *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*, „Psychological Review” 1991, t. 98, s. 224–253.
- ²⁶ M.H. Bond, T.S. Cheung, *College students' spontaneous self-concept*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 1983, t. 14, s. 153–171; R.A. Shweder, E.J. Bourne, *Does the concept of the person vary cross-culturally?*, [w:] *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*, red. R.A. Shweder, R.A. Levine, Cambridge University Press, New York 1984, s. 158–199.
- ²⁷ A. Wasiela, *Korean work ethics – modern but still Confucian*, „Asia and Pacific Studies” 2010, t. 7, s. 139–158.
- ²⁸ Y. Shin, *The Characteristics and issues of Korean Enterprises*, Seoul National University Press, Seoul 1984.
- ²⁹ E.T. Hall, *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

- ³⁰ T. Masuda, R.E. Nisbett, *Attending holistically vs. analytically: Comparing the context Sensitivity of Japanese and Americans*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2001, t. 81, s. 922–934.
- ³¹ R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, op. cit.
- ³² A. Norenzayan, I. Choi, R.E. Nisbett, *Cultural similarities and differences in social inference: Evidence from behavioral predictions and lay theories of behavior*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2002, t. 28, s. 109–120.
- ³³ C.S. Erdley, C.S. Dweck, *Children's implicit theories as predictors of their social judgments*, „Child Development” 1993, t. 64, s. 863–878.
- ³⁴ A. Wasiela, *Korean work ethics – modern but still Confucian*, op. cit., s. 139–158.
- ³⁵ Ch. Hampden-Turner, F. Trompenaars, *Riding the Waves of Culture*, op. cit.
- ³⁶ *Ibidem*.
- ³⁷ H.C. Triandis, *Individualism and collectivism*, op. cit.



Adam Rostkowski

Otwarte i przejrzyste kanały przepływu informacji pozwalają na dynamiczne i dwukierunkowe poznawanie się i dostosowywanie się ludzi różnego pochodzenia.

Katarzyna Kubin

Budowanie wielokulturowej wspólnoty szkolnej – organizacja szkoły, przepływ informacji, skład kadry oraz współpraca z innymi instytucjami

Czym jest szkoła wielokulturowa? Termin ten jest coraz bardziej popularny w dyskusji o kształceniu dzieci migranckich w systemie edukacji w Polsce. Jego znaczenie jest jednak nieprecyzyjne. W niniejszym rozdziale przedstawiam refleksję o roli szkoły we wspieraniu procesu integracji dzieci z doświadczeniem migracji i ich rodzin. Po omówieniu różnych aspektów funkcjonowania szkoły pod względem działań integracyjnych i edukacyjnych powracam do tematu i idei szkoły wielokulturowej.

Rola szkoły w procesie integracji

Szkoła jest kluczową instytucją dla dzieci i rodzin migranckich¹ w procesie integracji ze społeczeństwem w Polsce. W szkole migranci mają bezpośredni kontakt z przedstawicielami społeczeństwa polskiego – dyrektcją, nauczycielami, polskimi dziećmi i ich rodzicami czy opiekunami. W codziennych doświadczeniach szkolnych dzieci migranckie są zanurzone w normach kulturowych, obyczajach i tradycjach specyficznych dla Polski i Polaków. Trzeba więc w tym miejscu podkreślić, że w swoim działaniu szkoła jako instytucja nie powinna bezpośrednio lub pośrednio propagować ani preferować żadnej konkretnej kultury, religii czy grupy narodowej. Jeśli mówimy o szkole „polskiej”, to przymiotnik „polska” powinniśmy rozumieć jako odniesienie do prawa obowiązującego na terenie Polski, które definiuje i wyróżnia instytucję, jaką jest szkoła, nie zaś do zestawu norm kulturowych jakiejkolwiek grupy osób związanych z daną szkołą. Władze szkolne powinny wyraźnie rozróżniać między tym, że członkowie wspólnoty szkolnej (kadra pedagogiczna, dyrektacja, pracownicy administracyjni, uczniowie, a także rodzice czy opiekunowie prawni dzieci) mogą wyrażać swoją tożsamość kulturową, narodową czy religijną i dzielić się nią, a tym, że szkoła jako instytucja podlega normom prawnym określonym przez państwo niecechujące się żadną kulturą, narodowością czy religią.

Świadomość tej różnicy jest szczególnie istotna, jeśli się uwzględni, że w przeważającej mierze w szkołach w Polsce grupę większościową stanowią obywatele polscy, wyznający religię chrześcijańską. Tym samym szkoła, której zależy na byciu otwartą i przyjazną dla wszystkich

członków swojej wspólnoty niezależnie od ich pochodzenia czy wyznania, pilnuje, czy normy, obyczaje i tradycje związane z kulturą polską nie są dominujące. Jeśli bowiem mają one przeważający wpływ na warunki i sposób funkcjonowania szkoły, to mogą przyczynić się do wykluczania dzieci migranckich i ich rodzin ze wspólnoty szkoły. Sytuacja obecności dziecka migranckiego we wspólnocie szkolnej, które ma inne niż większość pochodzenie kulturowe, wyznaje inną religię czy utożsamia się ze ściśle określoną grupą narodową, etniczną lub rasową, stanowi wówczas prawdziwe wyzwanie dla szkoły. W jaki sposób szkoła powinna zapewniać przestrzeń neutralną – otwartą dla przedstawicieli różnych kultur, religii czy narodowości? Najważniejsza metoda niwelowania ryzyka tego typu wykluczenia, jaką szkoła może zastosować, to przyjęcie aktywnej roli w moderowaniu

dialogu między różnicami we wspólnocie. Oznacza to, że szkoła zapewnia możliwość i warunki swobodnego i otwartego wyrażania przynależności kulturowej, religijnej czy narodowej oraz aktywnie podejmuje i rozwija dyskusję na temat różnic w tych kwestiach.

Dzieci z doświadczeniem migracji

Definicja integracji określona przez Radę Unii Europejskiej w dokumencie *Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów* może posłużyć jako wskazówka dla takiego rodzaju działań i podejścia szkoły. Według tej definicji, „integracja jest dynamicznym dwukierunkowym procesem wzajemnego dostosowania wszystkich migrantów i osób zamieszkających na terenie Państw Członkowskich [Unii Europejskiej]”². Co istotne, w zasadach tych została wyróżniona szczególna rola systemu edukacji w procesie integracji: „Działania w dziedzinie kształcenia mają decydujące znaczenie dla przygotowania imigrantów, a zwłaszcza ich potomków, do udanego i bardziej aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym”. Według zaleceń towarzyszących temu dokumentowi, szkoła powinna na przykład:

- wspierać proces poznawania przez członków wspólnoty szkolnej kultur i religii dzieci i rodzin migranckich,
- zapewnić możliwość praktykowania własnej religii i pielęgnowania kultury oraz swobodnego wyrażania przynależności kulturowej i religijnej,
- edukować na temat różnorodności społecznej,
- moderować dialog społeczny, międzykulturowy i międzyreligijny,
- opracować rozwiązania odpowiadające na specjalne potrzeby dzieci migranckich,
- zapobiegać wczesnej rezygnacji z nauki przez migrantów i migrantki.

Celem niniejszego rozdziału jest opisanie wybranych aspektów działania szkoły, które często negatywnie wpływają na proces integracji dzieci i młodzieży migranckiej w Polsce. Wiele z nich ogranicza lub nawet wyklucza migrantów z możliwości korzystania z systemu edukacji w Polsce. Analiza możliwych problemów nie byłaby jednak wystarczająca dla diagnozy praktyki działania szkół w Polsce. Choć przyjmowanie dzieci cudzoziemskich w szkołach jest stosunkowo nowym doświadczeniem w Polsce, to istnieją już sprawdzone i inspirujące praktyki w tej dziedzinie. Poniżej omówiono przykłady działań i rozwiązań, które szkoła może wprowadzić, aby zapewnić dzieciom

cudzoziemskim możliwość pełnego korzystania z systemu edukacji i wspierać proces ich integracji w Polsce. Są to wybrane przykłady działań i rozwiązań oparte zarówno na przykładach polskich szkół, jak i dobrych praktykach zagranicznych. Przedstawione rozwiązania mogą przyczynić się do przekształcenia szkoły w miejsce otwarte i przyjazne oraz wrażliwe na różnice kulturowe i religijne, odpowiadające elastycznie i skutecznie na specjalne potrzeby dzieci z doświadczeniem migracji. Szczególną uwagę poświęcono aspektom organizacji szkoły, przepływu informacji między cudzoziemcami a szkołą, kwestii kompetencji członków kadry pedagogicznej, składu kadry i współpracy między członkami kadry, a także współpracy szkoły z innymi instytucjami, które mogą ją wspierać w procesie tworzenia otwartej wspólnoty szkolnej.

Uwagi i refleksje zawarte w niniejszym rozdziale są skierowane do osób pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracji i na ich rzecz, zajmujących się edukacją formalną i nieformalną dzieci migranckich i troszczących się o zapewnianie równego dostępu do systemu edukacji w Polsce.

3.1. Przepisy prawne – punkt wyjścia określenia roli szkoły we wspieraniu integracji

Przepisy prawne podkreślają podstawową rolę szkoły w procesie zarówno edukacji dzieci cudzoziemskich, jak i ich integracji³. Prawo do edukacji na gruncie polskiego prawodawstwa gwarantuje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej⁴ i ustawa o systemie oświaty⁵. Według przepisów zawartych w tych kluczowych dokumentach, wszystkie dzieci przebywające w Polsce – niezależnie od pochodzenia narodowego, kulturowego, rasowego, etnicznego, wyznania, obywatelstwa czy statusu prawnego – mają prawo do bezpłatnego korzystania z nauki i opieki w publicznych szkołach lub w szkołach ponadgimnazjalnych do ukończenia osiemnastego roku życia.

Prawo do edukacji

Istnieje ponadto wiele przepisów, które dotyczą specyficznych potrzeb dzieci cudzoziemskich, na przykład dodatkowych bezpłatnych zajęć z języka polskiego⁶, zajęć wyrównawczych z konkretnych przedmiotów⁷, a także prawa do wsparcia udzielanego przez osobę władającą językiem dziecka i zatrudnioną w szkole w charakterze pomocy nauczyciela⁸ (o czym będzie jeszcze mowa). Wszystkie te przepisy tworzą podstawowe warunki do tego, aby dzieci cudzoziemskie miały równy dostęp do edukacji w Polsce⁹.

Szkoła, według polskich przepisów prawnych, ma również do odegrania rolę w procesie integracji uczniów cudzoziemskich, a konkretnie w tworzeniu możliwości praktykowania i pielęgnowania kultury pochodzenia czy religii oraz wyrażania przynależności do kultury, religii i narodowości. Na przykład w celu organizowania nauki języka i kultury kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich szkoła, za zgodą organu prowadzącego, może udostępnić pomieszczenie i pomoce dydaktyczne stowarzyszeniom kulturalno-oświatowym pochodzenia dzieci cudzoziemskich albo działającym w Polsce placówkom dyplomatycznym lub konsularnym kraju pochodzenia¹⁰. Szkoły mogą także organizować zajęcia z religii na wniosek rodziców lub opiekunów prawnych dzieci (lub samych uczniów, pod warunkiem, że osiągnęli oni pełnoletniość)¹¹.

Formy wsparcia, które są przewidziane w przepisach prawnych, tworzą jedynie podstawę szerokiego wachlarza działań, jakie szkoły mogą podejmować w odpowiedzi na specjalne potrzeby edukacyjne dzieci cudzoziemskich i jako wsparcie dla integracji. Przepisy te są określone na dużym poziomie ogólności, co pozostawia swobodę we wdrażaniu ich przez daną szkołę w sposób dostosowany do potrzeb dzieci cudzoziemskich, które przyjmuje. Jednocześnie brak szczegółowych wytycznych co do metod wprowadzania w życie tych przepisów oznacza, że w wielu wypadkach nie są one stosownie wykorzystywane. Pozostała część niniejszego rozdziału jest poświęcona omówieniu tych działań i sposobów funkcjonowania szkół, które nie są regulowane prawnie, a mają znaczny wpływ na to, jak skutecznie szkoła wspiera proces edukacji i integracji dzieci cudzoziemskich.

3.2. Organizacja szkoły – więcej niż kwiatek do kożucha

Wiele aspektów obecności dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach, ich edukacji i procesu integracji nie podlega przepisom prawa. Dobrym tego przykładem jest sposób organizacji szkoły, jej codzienne normy i kultura funkcjonowania. Istotnie wpływa to na samopoczucie dziecka migranckiego w środowisku szkolnym, co z kolei ma znaczenie dla jego możliwości korzystania z edukacji oferowanej w placówce. Jednym z najważniejszych czynników sposobu organizacji szkoły

Poszanowanie dla różnorodności w szkole

są symbole i dekoracje w przestrzeni szkolnej. Stanowią one wyraźną odpowiedź na pytanie o to, czy w szkole dominuje konkretna kultura, religia, narodowość, czy też – odwrotnie – w szkole jest szanowana i celebrowana różnorodność społeczna.

Symbolika różnorodności

Paradoksalnie, w szkołach w Polsce nierzadko znajdują się zdjęcia, obrazy czy symbole nawiązujące do takich krajów (i kultur), jak Francja, Niemcy czy Anglia, tymczasem dzieci pochodzące z tych krajów znacznie rzadziej niż dzieci pochodzące z krajów spoza Unii Europejskiej zasiadają w szkolnych ławkach w Polsce. Szkoły przyjmujące dzieci z doświadczeniem migracji rzadko urządzą przestrzeń symboliczną oddającą rzeczywiste zróżnicowanie kulturowe, narodowe czy religijne swoich uczniów i uczennic. Umieszczenie dekoracji, symboli i innych elementów odwołujących się do krajów, religii, kultur czy narodowości pochodzenia dzieci migranckich jest ważnym sposobem na to, żeby w placówce nie dominowały symbole polskiej tradycji i kultury. Na poziomie symbolicznym służy to jako przypomnienie, że szkoła należy do wszystkich, niezależnie od pochodzenia, wyznania, narodowości. Przekształca to szkołę w miejsce, z którym także dzieci migranckie mogą się identyfikować. Propaguje ponadto wartości i postawy, które są niezbędne dla procesu integracji w rozumieniu wyżej przytoczonej definicji Rady Unii Europejskiej, jak otwartość na różnorodność społeczną, dialog międzykulturowy i równe traktowanie.

Ponadto aktywne włączenie dzieci z doświadczeniem migracji i ich rodzin w proces dekorowania szkoły zarówno propaguje wartości i postawy sprzyjające integracji, jak i jest także ich bezpośrednim rezultatem. Przestrzeń szkolna staje się wówczas wielokulturowa nie tylko na poziomie wizerunku, ale także uosabia rzeczywiście istniejącą różnorodność społeczną w danej wspólnocie szkolnej. Potwierdza zatem, że w danej szkole zachodzi dynamiczny, wzajemny proces integracji. Szkoła taka nie tylko wygląda na szkołę wielokulturową, ale naprawdę nią jest.

Dobłą praktyką jest określenie podstawowych zasad dotyczących dekoracji przestrzeni szkolnej – na przykład przez przyjęcie regulaminu. Zasady takie podane do wiadomości całej wspólnoty szkolnej umacniają stanowisko i podejście szkoły wobec tworzenia przyjaznej i otwartej przestrzeni w placówce, lecz są także skutecznym sposobem na rozwiązanie kontrowersyjnych kwestii, jak obecność symboli religijnych i innych działań związanych z celebrowaniem konkretnych religii na terenie szkoły i bezpośrednio przez nią¹². Na przykład można przyjąć zasadę, że niedozwolone jest demonstrowanie symboli nawiązujących do którejkolwiek religii w szkole. Takie podejście można uzasadnić tym, że szkoła jest instytucją państwową, która zgodnie z zasadą laicyzmu musi wyraźnie strzec podziału między instytucjami religijnymi a publicznymi. Alternatywnie można przyjąć zasadę, że szkoła realizuje zasadę laicyzmu przez wpuszczanie w swoją przestrzeń różnych religii, zarówno tych, które są reprezentowane wśród uczniów, jak i innych. Niezależnie od tego, które podejście szkoła ostatecznie przyjmie, ważne jest, żeby określone zasady pozwalały wszystkim w szkole czuć się bezpiecznie i komfortowo pod względem dotrzymywania osobistych obowiązków religijnych.

Komfort w szkole

Zasady, jakie szkoła określi w kwestii dekoracji swojej przestrzeni, można także zastosować w wypadku planowania wydarzeń i działań placówki. Wydarzenia często wpisane w kalendarz szkolny to na przykład Dzień Dziecka, zielona szkoła, wycieczki. Szkoły mogą przyjąć różne



Adam Rostkowski

Formy wsparcia, które są przewidziane w przepisach prawnych, tworzą jedynie podstawę szerokiego wachlarza działań, jakie szkoły mogą podejmować w odpowiedzi na specjalne potrzeby edukacyjne dzieci cudzoziemskich i jako wsparcie dla integracji.

rozwiązania, aby dzieci z doświadczeniem migracji mogły uczestniczyć w takich wydarzeniach szkolnych. Przede wszystkim można unikać organizowania ich w tym samym czasie, kiedy są obchodzone ważne święta w kulturze, kraju lub religii dzieci migranckich i ich rodzin.

Szkolny kalendarz

Ponadto można włączyć w kalendarz wydarzeń szkolnych takie święta, które są szczególnie ważne dla dzieci cudzoziemskich. Szkoły w Polsce mają już duże doświadczenie w organizowaniu festiwali i innych działań, które stawiają w centrum uwagi na przykład kulturę czeczeńską czy sytuację uchodźców. Ważne jest jednak, aby tego rodzaju wydarzenia nie były tylko jednorazowe, takie podejście stwarza bowiem sytuację, w której dzieci migranckie mają ograniczoną przestrzeń i warunki do tego, aby móc dzielić się swoją kulturą, religią, narodowością. Ponadto ramy i warunki takich wydarzeń powinny być ustalane nie tylko przez władze szkoły, ale także przez samych zainteresowanych (dzieci i rodziny migranckie). Szkoła skuteczniej włączy dzieci i rodziny migranckie w główny nurt swoich działań wtedy, gdy takie wydarzenia są stałym elementem kalendarza szkolnego i są organizowane przy aktywnym udziale dzieci i rodzin migranckich. Organizacja wydarzeń nawiązujących do pochodzenia dzieci cudzoziemskich przy spełnieniu tych dwóch podstawowych warunków podkreśla, że szkoła jest miejscem należącym w równym stopniu do dzieci i rodzin cudzoziemskich, jak i do dzieci polskiego pochodzenia. Placówka przedstawia wówczas kultury, kraje czy religie dzieci jako trwałe i integralne części wspólnoty szkolnej, które wnoszą unikalną wartość i bogactwo. Takie podejście zwiększa także szansę na to, że wydarzenia będą przeciwdziałać stereotypom czy uprzedzeniom – dzięki temu, że migranci zabierają głos i przedstawiają siebie w sposób, który odzwierciedla ich perspektywę na to, co jest ważne, i dlaczego. Podobnie jak w wypadku dekoracji przestrzeni szkolnej, takie podejście do organizacji wydarzeń szkolnych powoduje zatem, że szkoła staje się dla dzieci migranckich miejscem „swoim”, nie zaś „obcym”.

Co istotne, szkoły często włączają wydarzenia związane z katolickimi świętami religijnymi w kalendarz wydarzeń (na przykład uroczystości związane z Bożym Narodzeniem lub Wielkanocą). Wydarzenia te zwyczajowo angażują całą wspólnotę szkoły. Warto, aby w wyżej opisanych zasadach dotyczących dekoracji i symboli religijnych w przestrzeni szkolnej określić również podejście i działania placówki dotyczące świętowania różnych obrządków religijnych (na przykład zasady zwalniania dzieci z zajęć w związku z obowiązkami i ze świętami religijnymi, obowiązek i sposób informowania rodziców i opiekunów o świętach religijnych, które są obchodzone w szkole).

Istnieje szeroki zakres innych aspektów organizacji szkoły, które mogą istotnie wpływać na możliwości uczestnictwa dzieci cudzoziemskich w codziennym funkcjonowaniu w szkole. Podstawową zasadą jest to, że przedstawiciele szkoły powinni dobrze znać normy i obowiązki kulturowe lub religijne, jakich muszą przestrzegać dzieci migranckie. Tylko wtedy można prowadzić szkołę, która szanuje zarówno dzieci i rodziny migranckie, jak i ich kultury i religie. Nieuwzględnienie norm lub obowiązków kulturowych czy religijnych ważnych dla rodzin migranckich w sposobie organizacji szkoły – obojętne, czy wynika to z braku wiedzy, czy z braku

chęci – może spowodować, że nie są one w pełni włączone w codzienne działania szkoły. Dobrym tego przykładem jest kwestia żywienia.

Szkoła może zadbać o to, żeby na stołówce (a także na wycieczkach szkolnych) były oferowane posiłki uwzględniające specyficzne normy

i zasady kulturowe czy religijne (na przykład w islamie jest zakazane spożywanie wieprzowiny, mogą być także dzieci, które są wegetarianami). Tak samo w wypadku rodziców cudzoziemskich. Jeśli szkoła organizuje spotkanie z rodzicami, to powinny być uwzględnione uwarunkowania religijne (na przykład nie należy organizować spotkań z rodzicami, którzy wyznają islam, w piątki, gdyż jest to dzień święty porównywalny z niedzielą dla katolików) i kulturowe (na przykład poszanowanie tego, że rodzinę reprezentuje mężczyzna i tylko on zabiera głos jako przedstawiciel rodziny). Inne czynniki, takie jak godziny pracy rodziców czy ewentualne bariery językowe, także powinny być brane pod uwagę w prowadzeniu działań szkolnych.

Tolerancja

3.3. Dostęp do informacji – tworzenie mapy potrzeb integracji

Dopiero od niedawna ogólne informacje o polskim systemie oświaty i sposobie funkcjonowania szkoły w Polsce są dostępne w językach obcych¹³. Ogólna orientacja w tym, jak wygląda system oświaty w Polsce, jest ważna, ale podstawą aktywnego i pełnoprawnego udziału rodzin migranckich w życiu szkoły jest dostęp do informacji o normach i zasadach funkcjonowania szkoły oraz o bieżących działaniach placówki w wymiarze praktycznym¹⁴. Szkoła powinna tutaj specjalnie się zaangażować, aby przygotować i skutecznie przekazać takie informacje. Dotyczy to przede wszystkim zapewnienia dostępu do informacji o bieżących działaniach szkoły w takim samym zakresie, jak to jest w wypadku rodziców polskich. Największą przeszkodę w tym aspekcie stanowi język polski. Szkoły powinny zadbać o to, aby wszystkie materiały dotyczące działań szkoły – w tym ogłoszenia, zaproszenia, komunikaty – były tłumaczone na języki znane rodzinom migranckim (ustnie lub na papierze). Warto także przetłumaczyć kluczowe oznakowania i informacje znajdujące się na terenie szkoły (na przykład oznakowania „sekretariat”, „toaleta”, „pokój nauczycielski”). Sprawi to, że sama przestrzeń szkoły będzie bardziej dostępna i przyjazna dla rodziców.

Komunikacja

Rodzice i opiekunowie

Regulamin

Podobnie ważne jest dostarczenie informacji rodzinom migranckim o funkcjach pełnionych przez różne osoby w szkole, w tym dyrektora, nauczycieli, wychowawców, pedagoga, osób pracujących w szatni, osób sprzątających. Znajomość zakresu obowiązków tych osób pozwoli rodzicom migranckim samodzielnie i trafnie podejmować decyzje o tym, do kogo zwracać się w różnych sprawach dotyczących sytuacji ich dzieci. Szkoły mogą również przetłumaczyć własne regulaminy czy zasady obowiązujące uczniów, kadrę i rodziców.

Przetłumaczenie kluczowych dokumentów i materiałów o szkole, kadrze i obowiązkach członków wspólnoty na języki znane cudzoziemcom jest pierwszym krokiem do zapewniania dostępu do informacji. Rodziny migranckie mogą wówczas przekazywać swoje oczekiwania, potrzeby, opinie lub ewentualnie skargi na temat sposobu funkcjonowania szkoły. Otwarte i przejrzyste kanały przepływu informacji pozwalają na dynamiczne i dwukierunkowe poznawanie się i dostosowywanie się ludzi różnego pochodzenia. Wspierają one zatem proces integracji. Kolejnym krokiem jest podjęcie specjalnych działań, które zapewnią, że niezbędne informacje docierają do rodziców a zarazem pokazują, że szkoła troszczy się o rodziny migranckie i stara się budować relacje z nimi. Dobrą praktyką jest zorganizowanie specjalnego spotkania informacyjnego w momencie przyjęcia dziecka do szkoły¹⁵. Warto na takim spotkaniu wytłumaczyć najbardziej podstawowe aspekty działania i organizacji szkoły. Potencjalnie nowe i pomocne dla lepszej orientacji rodzin migranckich w szkole są informacje o funkcjach różnych pomieszczeń w szkole (na przykład sklep szkolny, świetlica, biblioteka, stołówka, szatnia, toalety, sala gimnastyczna, sekretariat, pokój nauczycielski), o harmonogramie dnia (czas trwania zajęć lekcyjnych i przerw oraz przerwy obiadowej), a także o normach związanych z prywatnością i własnością (na przykład prywatne przybory szkolne, własne wieszaki w szatni oddzielnie dla każdej klasy) czy płcią (na przykład klasy koedukacyjne i jeden program dla chłopców i dziewczynek, wspólne szatnie, ale oddzielne przebieralnie). Brak informacji o tych aspektach działania szkoły, które mogą się wydawać oczywiste dla przedstawicieli i przedstawicieli placówki oraz polskich rodzin, może być dla rodzin migranckich znacznym utrudnieniem, a nawet prowokować dodatkowy stres w wymiarze szerszego i często już psychicznie obciążającego procesu adaptacji do życia w Polsce.

Przeływ informacji musi jednak być dwustronny, jeśli ma on wspierać integrację. Na etapie przyjmowania nowych uczniów cudzoziemskich do szkoły niezbędne jest otrzymanie pogłębionej informacji o dzieciach i ich rodzinach, która pozwoli na trafne zdiagnozowanie potrzeb edukacyjnych i integracyjnych. Z zasady dzieci z doświadczeniem migracji przyjmowane do szkoły w Polsce na poziomie klasy drugiej lub wyższej mają przedstawić dokumenty potwierdzające swoje wyniki

w nauce (świadcstwo lub inny dokument stwierdzający ukończenie za granicą szkoły lub kolejnego etapu edukacji)¹⁶. Jeśli nie jest możliwe przedłożenie takich dokumentów, dziecko powinno zostać zakwalifikowane do odpowiedniej klasy na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej z dyrektorem szkoły – w razie potrzeby z udziałem nauczyciela czy nauczycielki konkretnego przedmiotu i (lub) tłumacza.

Przepisy prawne nie określają standardów przebiegu lub zakresu przedmiotowej takiej rozmowy, powinna ona jednak pomóc szkole ustalić, jakie czynniki wpływają na ogólną sytuację dziecka i konkretnie na jego możliwości pobierania nauki w szkole¹⁷. W tym celu szkoła powinna zebrać informacje nie tylko na temat przeszłej ścieżki edukacyjnej dziecka, ale także na temat jego statusu prawnego, stanu psychicznego (na przykład jak mocno przeżywa proces adaptacji kulturowej do życia w Polsce, czy doznało traumy przed migracją lub w trakcie migracji¹⁸), stanu zdrowia, sytuacji bytowej rodziny, pochodzenia kulturowego, religii i innych aspektów, które są związane z normami i obyczajami codziennymi (na przykład dotyczących norm żywienia)¹⁹.

Brak pełnej informacji o sytuacji dziecka migranckiego i jego rodziny uniemożliwia szkole trafne zinterpretowanie przyczyny niektórych zachowań dzieci i rodziców, jakie mogą negatywnie oddziaływać na integrację wspólnoty szkolnej. Z kolei niepoprawna interpretacja zachowań dzieci uniemożliwia szkole wdrażanie odpowiednich metod zaradczych lub form wsparcia. Na przykład agresja może być wyrazem frustracji dziecka ze względu na stres wywołany procesem adaptacji kulturowej do warunków w Polsce, nie zaś zwykłym rozrabianiem. Dziecko, które nigdy wcześniej nie uczęszczało do szkoły, może mieć trudności w rozumieniu wymagań nauczycieli, w dostosowaniu się do rytmu funkcjonowania szkoły oraz w pracy koncepcyjnej związanej z nauką konkretnych przedmiotów. Liczne aspekty sytuacji tych dzieci nie są zbieżne z sytuacjami dzieci niemających doświadczenia migracji. Na przykład ubóstwo rodzin uchodźczych ma istotnie inne oblicze niż ubóstwo obywateli Polski. Proces nauki języka polskiego jako języka drugiego (obcego) wpływa szczególnie na możliwości pobierania nauki przez dzieci migranckie, nawet te, które pozornie dobrze znają język polski²⁰.

Pierwsze dni w polskiej szkole

Zaufanie

Zebrać informacji odzwierciedlającej złożone oddziaływanie tak wielu czynników wpływających na sytuację danego dziecka i jego rodziny nie jest prostym zadaniem. Po pierwsze, wiele kluczowych informacji, które pozwalają dokonać trafnej diagnozy sytuacji dziecka, ma charakter intymny. Szkoła musi więc uzyskać zaufanie rodziny migranckiej, zanim takie informacje otrzyma. Zaufanie można kształtować między innymi za pośrednictwem organizacji szkoły i dekoracji przestrzeni szkolnej, o czym była mowa wcześniej. Jeśli szkoła jest miejscem, z którym migranci się identyfikują na poziomie symbolicznym i funkcjonalnym, to wszystkie prośby o informacje ze strony szkoły spotkają się z większym zrozumieniem i większą otwartością po stronie rodzin migranckich. Postawa i podejście kadry pedagogicznej w stosunku do dzieci i rodziców czy opiekunów jest również istotna dla budowania poczucia zaufania i bezpieczeństwa migrantów w warunkach szkolnych. Jeżeli przedstawiciele szkoły są otwarci, wykazują się elastycznością i wrażliwością, to swoim zachowaniem i postawą potwierdzają, że dostrzegają oraz szanują specyficzne potrzeby rodzin migranckich.

Po drugie, trafna diagnoza potrzeb dzieci migranckich wymaga odpowiedniej wiedzy i umiejętności, które umożliwią ocenę i interpretację tych zachowań lub postaw dzieci mających związek z doświadczeniem migracji. Konsekwencją złej diagnozy lub w ogóle braku wrażliwości na specjalne potrzeby dzieci z doświadczeniem migracji jest marginalizacja dziecka ze wspólnoty szkoły, zamiast jego integracji w szkole. Na przykład to, że dziecko migranckie jest spokojne i ciche w klasie, podporządkowuje się poleceniom nauczyciela i sprawia wrażenie grzecznego, nie oznacza, że czuje się ono dobrze i nie ma problemów w nauce²¹. Podobnie zachowania dziecka, które wydaje się nadaktywne, prowokuje i łamie granice norm społecznych, mogą wskazywać na poczucie bezradności w adaptacji do życia w nowym otoczeniu społecznym i kulturowym²². Jeszcze inny przykład to sytuacja, kiedy brak wiedzy o procesie akwizycji języka polskiego jako języka drugiego (obcego) może spowodować, że nauczyciel błędnie zdiagnozuje dziecko jako mające inne trudności, na przykład dysleksję.

Kadra pedagogiczna – siatka bezpieczeństwa dzięki współpracy osób z komplementarnymi kompetencjami

3.4.

Praca z klasą wielokulturową i z uczniami, którzy mają złożone potrzeby edukacyjne i integracyjne wynikające z doświadczenia migracji, jest prawdziwym wyzwaniem nawet dla tych osób, które mają wysokie kompetencje i obszerne doświadczenie w takiej pracy. Nauczyciele pracujący w szkołach, do których uczęszczają dzieci z doświadczeniem migracji, w wielu wypadkach są świadomi potrzeby podniesienia swoich kwalifikacji w zakresie pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Obecnie jednak głównym sposobem na uzyskanie specjalistycznej wiedzy z zakresu pracy z dziećmi i rodzinami migrantów są krótkoterminowe szkolenia i warsztaty organizowane przez instytucje państwowe i organizacje pozarządowe²³. Najczęściej szkolenia te mają na celu przekazanie wiedzy w określonym, wąskim zakresie tematycznym, a zatem trwają od kilku godzin do maksymalnie kilku dni. Dotyczą one takich tematów, jak wiedza o konkretnej kulturze i religii czy konkretnym kraju pochodzenia cudzoziemców (na przykład kultura czeczeńska, wietnamska, religia islamu), rozwiązywanie konfliktów i mediacja międzykulturowa, zagadnienia dotyczące traumy i zdrowia psychicznego uchodźców, aspekty prawne sytuacji uchodźców w Polsce.

Rola nauczyciela

Świadomość wielokulturowa

Szczególnie ważne obszary wiedzy i umiejętności, które powinny posiadać osoby pracujące w placówkach edukacji dla dzieci cudzoziemskich, zostały szczegółowo omówione w dalszej części niniejszego rozdziału.

Trzeba jednak podkreślić, że posiadanie wszystkich tych kompetencji przez wszystkich członków kadry jest nie tylko mało realne, ale także niekonieczne. Najważniejsze jest to, aby w szkołach przyjmujących dzieci migrantów członkowie kadry pedagogicznej blisko współpracowali. Pozwala to wówczas na skuteczne przekazywanie informacji o różnych aspektach sytuacji dziecka migrantów i jego rodziny, która może się dynamicznie zmieniać i wymagać od szkoły elastycznego działania. Ponadto bliska współpraca umożliwia komplementarne wykorzystanie kompetencji posiadanych przez różne osoby w kadrze. Stanowią one wówczas szerokie zaplecze wiedzy i umiejętności, dzięki którym szkoła może zaopatrzyć dziecko migrantów w odpowiednie, wyspecjalizowane wsparcie. Omawiane kompetencje szczególnie jednak dotyczą pedagoga szkolnego – ze względu na zakres obowiązków związany z tym stanowiskiem oraz zapewnianie spójności działań członków kadry pedagogicznej.

Podstawowy i względnie łatwo dostępny obszar wiedzy niezbędny dla członków kadry pedagogicznej pracujących z dziećmi cudzoziemskimi dotyczy norm i obyczajów kulturowych czy religijnych cudzoziemców. Taka wiedza umożliwia skuteczne podejmowanie działań przyczyniających się do integracji dzieci migrantów, na przykład przez:

- zapewnienie dziecku poczucia komfortu i bezpieczeństwa (na przykład zwalnianie z obowiązku wykonywania czynności sprzecznych z wartościami religijnymi lub kulturowymi dziecka, nieocenianie negatywnie zachowań wynikających z kultury lub religii dziecka),
- umiejętność wytłumaczenia uczniom przyczyny ewentualnych różnic w traktowaniu lub zachowaniu dziecka cudzoziemskiego (na przykład konkretny element ubioru, zwalnianie dziecka z egzaminów lub sprawdzianów ze względu na poziom znajomości języka polskiego),
- uwzględnienie w organizacji pracy klasy czy w wydarzeniach specjalnych potrzeb dziecka (na przykład ograniczenia dotyczące wyżywienia),
- skuteczne poprowadzenie sytuacji wymagających mediacji czy interwencji, zapobieganie ewentualnym nieporozumieniom lub konfliktom między dziećmi,

- budowanie relacji z rodzicami dzieci migranckich, w tym także opracowanie rozwiązań wychowawczych, które nie powodują, że dziecko otrzymuje sprzeczne komunikaty dotyczące wartości i norm zachowania.

Ponadto pogłębiona wiedza o pochodzeniu dziecka migranckiego jest cenna, gdy nauczyciel uwzględnia aspekty edukacji międzykulturowej w ramach nauczanego przedmiotu²⁴. Na przykład może to polegać na zwróceniu uwagi uczniów i uczennic na różnice w interpretacji pewnych zdarzeń historycznych i społecznych w zależności od kultury, kraju, religii pochodzenia danej osoby. Może się to również wiązać z wprowadzeniem informacji dodatkowych do zajęć na temat aspektu pochodzenia dziecka migranckiego. Takie działanie pedagogiczne pozwala nauczycielowi podnosić wiedzę rówieśników dziecka migranckiego na temat jego pochodzenia. Umożliwia także dziecku cudzoziemskiemu zabranie głosu w roli eksperta na temat, który jest mu bliski (na przykład czym jest ramadan, gdzie na mapie świata leży Wietnam). To wszystko są metody stwarzania włączającej i otwartej przestrzeni w klasie²⁵.

Kolejnym ważnym obszarem wiedzy osób pracujących z dziećmi migranckimi jest znajomość statusu prawnego cudzoziemców, definiującego warunki pobytu na terenie Polski i określającego uprawnienia cudzoziemców (na przykład do opieki zdrowotnej, pomocy społecznej). Tego rodzaju informacja jest ważna dlatego, że pozwala członkom kadry pedagogicznej udzielać pomocy swoim podopiecznym i ich rodzinom na przykład w sytuacji kryzysowej (przemoc w domu, ubóstwo, zaniedbanie dziecka), ale także w sytuacjach codziennych (wypadek dziecka na placu zabaw). Orientując się nawet na podstawowym poziomie w różnych statusach prawnych pobytu cudzoziemców w Polsce, przedstawiciele szkół mogą bardziej trafnie kierować migrantów do instytucji oferujących wsparcie w określonych sytuacjach.

Ponadto informacja dotycząca warunków przyjazdu do Polski wiąże się z wiedzą o procesie adaptacji kulturowej, szoku kulturowym, stresie czy traumie związanej z doświadczeniem migracji, szczególnie migracji przymusowej. Ważne jest także rozwinięcie specjalnych umiejętności pomocnych w pracy z osobami, które doświadczają różnych objawów psychologicznych wynikających z doświadczenia migracji. Na przykład pedagog szkolny czy nauczyciel powinni być świadomi, że relacje dzieci i młodzieży wychowywanej przez rodziców czy opiekunów migrantów mogą przebiegać inaczej niż w wypadku ich rówieśników, którzy nie doświadczyli migracji. Może to wynikać na przykład ze stanu zdrowia psychicznego rodzica, utrudniającego osobie dorosłej odgrywanie swojej roli względem dziecka. Może to również wynikać z doświadczenia konfliktu wartości kulturowych między tym, co od dziecka jest oczekiwane w domu, a tym, co jest oczekiwane poza domem. W takiej sytuacji autorytet rodzica czy opiekuna może stać się dyskusyjny dla dziecka, co prowadzi do szczególnego rodzaju konfliktów i napięć²⁶. Wszystkie takie doświadczenia mają

znaczenie dla sytuacji ucznia migranckiego i jego możliwości pobierania nauki. Ważne jest nie tylko umiejętne identyfikowanie takich aspektów sytuacji dziecka, ale także sięganie po metody i rozwiązania zaradcze, które niwelują wpływ tych doświadczeń na możliwości edukacyjne.

Wychowanie a doświadczenie migracji

W związku ze złożonością czynników wpływających na sytuację dzieci z doświadczeniem migracji jest konieczne, żeby pedagog szkolny i nauczyciele posiadali umiejętności prowadzenia zindywidualizowanej, długofalowej pracy z dzieckiem²⁷. Dla nauczycieli szczególnie ważna jest także umiejętność i wiedza o specjalnych metodach nauczania w klasie zróżnicowanej pod względem poziomu wiedzy i znajomości języka polskiego²⁸. Można wówczas przeciwdziałać ryzyku, że obecność dziecka cudzoziemskiego spowalnia tok pracy i tempo nauczania w klasie.

Ważnym obszarem wiedzy członków kadry pedagogicznej pracujących w szkołach wielokulturowych jest znajomość zagadnień dotyczących dyskryminacji, wykluczenia i równego traktowania. W placówkach, do których uczęszczają dzieci różnego pochodzenia, istnieje ryzyko konfliktów o podłożu ksenofobicznym czy rasistowskim. Tego rodzaju konflikty mogą się przejawiać na różne sposoby – jako bójki, przezywanie, szturchanie, popychanie²⁹. Nie powinny być one jednak traktowane jako zwykłe chuligaństwo czy kłótnie. Wszyscy w szkole powinni mieć świadomość,

że prawo polskie chroni przed nierównym i niegodnym traktowaniem oraz dyskryminacją ze względu na prawnie chronione cechy osobiste³⁰. Jeśli występuje sytuacja o znamionach dyskryminacji lub przestępstwa motywowanego nienawiścią, to szkoła powinna podjąć działania interwencyjne, które pozwolą wszystkim w placówce zrozumieć, czym dana sytuacja różni się od konfliktu interpersonalnego. Dobrą praktyką jest opracowanie w szkole standardu czy regulaminu dotyczącego zasady równego traktowania i niedyskryminacji. Takie dokumenty funkcjonują

w innych krajach, w części z nich szkoły mają nawet obowiązek monitorowania zdarzeń o znamionach dyskryminacji czy przestępstw motywowanych nienawiścią. Prowadzą również działania edukacyjne mające zmniejszać skalę występowania takich sytuacji³¹.

Przeciwdziałanie dyskryminacji

Pomoc nauczyciela

Asystent międzykulturowy

Pierwszy i jedyny obecnie istniejący przepis w polskim prawie, który otworzył możliwość wyspecjalizowania kadry pedagogicznej szkół w odpowiedzi na obecność dzieci z doświadczeniem migracji, został wprowadzony do ustawy o systemie oświaty w styczniu 2010 roku.

Według tego przepisu, jeśli do szkoły uczęszczają dzieci nieznające języka polskiego albo znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, to szkoła może zatrudnić osobę władającą językiem kraju pochodzenia dzieci w charakterze pomocy nauczyciela³². Obowiązujące

przepisy prawne dotyczące pomocy nauczyciela nie precyzują kompetencji, które musi posiadać osoba zatrudniona na tym stanowisku, i zakresu jej obowiązków. Dotychczas tylko pojedyncze placówki oświatowe korzystały z możliwości zatrudnienia pomocy nauczyciela³³. Konkretnie korzyści, jakie płyną z tego przepisu, można jednak docenić na podstawie zbliżonego rozwiązania – „asystenta międzykulturowego” – opartego na współpracy organizacji pozarządowej ze szkołą. „Asystent międzykulturowy” formalnie jest zatrudniony przez organizację, ale na co dzień pracuje w szkole.

Praktyka działania „asystenta międzykulturowego” pokazuje, że osoba pełniąca tę funkcję powinna nie tylko znać język kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, ale sama być cudzoziemcem i znać kulturę, tradycję czy religię dzieci migranckich w danej szkole. „Asystent międzykulturowy” może być wówczas ważnym wzorcem dla dzieci migranckich, dowodzi bowiem, że jest możliwe zachowanie własnych wartości kulturowych, narodowych czy religijnych, a jednocześnie płynne funkcjonowanie w realiach społecznych i kulturowych w Polsce. Osoba ta może pełnić wiele funkcji, których często brakuje w szkole przyjmującej dzieci migranckie, w tym: tłumacza, pomocy dydaktycznej na zajęciach z konkretnych przedmiotów, animatora wydarzeń czy działań wspierających proces integracji wspólnoty szkolnej, tutora, mentora, a nawet terapeuty³⁴. „Asystent międzykulturowy” wspiera przepływ informacji między rodziną i dziećmi cudzoziemskimi a szkołą, interweniuje w sytuacjach konfliktu lub nieporozumienia, organizuje wydarzenia integracyjne, uczy języka i kultury pochodzenia dzieci migranckich, wspiera kadrę w diagnozowaniu potrzeb dzieci i opracowywaniu skutecznych form wsparcia w odpowiedzi na te potrzeby. Ponadto obecność „asystenta międzykulturowego” może wyraźnie wpłynąć na zmianę równowagi sił we wspólnocie szkoły. Mimo że „asystent międzykulturowy” nie wchodzi oficjalnie w skład kadry pedagogicznej (zgodnie z obowiązującymi przepisami, pomoc nauczyciela także nie jest członkiem kadry pedagogicznej), to może wzmocnić głos dzieci i rodzin cudzoziemskich we wspólnocie szkolnej. Tym samym przyczynia się do większego udziału rodzin migranckich w kształtowaniu norm funkcjonowania szkoły. Podobnie jak pedagog szkolny, „asystent międzykulturowy” czy pomoc nauczyciela może koordynować działania kadry pedagogicznej, w tym wspomóc skuteczny przepływ wiedzy i informacji na temat sytuacji dziecka cudzoziemskiego oraz uruchomić komplementarne kompetencje posiadane przez poszczególne osoby w kadrze i pomocne w pracy z dzieckiem czy rodziną cudzoziemską. „Asystent międzykulturowy” i pomoc nauczyciela są zatem idealnymi przykładami rozwiązania, które może przeciwdziałać wykluczeniu dzieci cudzoziemskich w szkole i wspierać proces integracji.



Adam Rostkowski

Na etapie przyjmowania nowych uczniów cudzoziemskich do szkoły niezbędne jest otrzymanie pogłębionej informacji o dzieciach i ich rodzinach, która pozwoli na trafne zdiagnozowanie potrzeb edukacyjnych i integracyjnych.

3.5. Budowanie mostów – współpraca szkoły z innymi instytucjami

Szkoły powinny potrafić rozpoznawać w swoim otoczeniu te „instytucje migranckie” (na przykład ośrodki dla uchodźców, organizacje pozarządowe, organizacje skupiające wspólnoty migranckie), które posiadają zasoby pomocne w wymiarze obecności dzieci cudzoziemskich w szkole. Współpraca z takimi instytucjami może być wsparciem zarówno bezpośrednio dla dzieci migranckich, jak i dla kadry pedagogicznej szkoły. Skuteczna współpraca z różnymi instytucjami oznacza, że szkoła może lepiej odpowiadać na specjalne potrzeby dzieci z doświadczeniem migracji lub oferować szerszy zakres wsparcia dzieciom.

Ośrodek dla cudzoziemców

Jeśli do szkoły uczęszczają dzieci, które mają złożony wniosek o przyznanie statusu uchodźcy, to jedną z najważniejszych instytucji, z jaką szkoła powinna utrzymywać kontakt, jest ośrodek dla uchodźców. Dla osób, które oczekują na decyzję w sprawie udzielenia statusu

uchodźcy, ośrodek jest instytucją pierwszego kontaktu. Większość osób w procedurze uchodźczej mieszka w ośrodku. To ta placówka udziela podstawowej informacji o warunkach życia w Polsce, prawach i obowiązkach cudzoziemców w kraju, organizuje zajęcia z języka polskiego zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, zapewnia opiekę zdrowotną³⁵. Szkoły powinny utrzymywać kontakt z ośrodkiem nie tylko ze względu na duży poziom zależności, jaki uchodźcy mają w stosunku do ośrodka, ale także ze względu na to, że ośrodki oferują wsparcie uchodźcom, które jest komplementarne do wsparcia oferowanego przez szkoły. Na przykład dzieci w procedurze uchodźczej mają prawo do korzystania z dodatkowych bezpłatnych zajęć lekcyjnych z języka polskiego zarówno w szkole, jak i w ośrodku³⁶. To ośrodek zapewnia materiały dydaktyczne i wyprawki szkolne. Oferuje także ekwiwalent pieniężny, dzięki czemu rodziny mogą mieć pewność, że dzieci mają co jeść w ciągu dnia w szkole³⁷.

Podmioty lokalnej administracji publicznej także są kluczowym partnerem dla szkół przyjmujących dzieci z doświadczeniem migracji. Podstawowym kontaktem dla szkół powinien być urząd gminy. Jako organ prowadzący szkołę może przyznać środki finansowe na specjalne formy wsparcia dla dzieci cudzoziemskich, w tym dodatkowe bezpłatne zajęcia z języka polskiego i dodatkowe bezpłatne zajęcia wyrównawcze z konkretnych przedmiotów. To organ prowadzący szkołę przyznaje także środki na zatrudnienie osoby w charakterze pomocy nauczyciela. Ponadto osoby, którym przyznano jedną z form ochrony w Polsce – w zależności od kategorii przyznanej ochrony – mogą mieć prawo do korzystania z pomocy świadczonej przez powiatowe centra pomocy rodzinie lub ośrodki pomocy społecznej³⁸. Jeśli jest znany status prawny dziecka, to szkoła może właściwie kierować rodziny do miejsca, gdzie mogą uzyskać pomoc i wsparcie.

Lokalna administracja publiczna

Organizacje pozarządowe

Innym rodzajem instytucji, z którą wiele szkół nawiązuje kontakt, są organizacje pozarządowe specjalizujące się w tematyce migracji i integracji migrantów. Organizacje mogą wesprzeć szkołę na wiele konkretnych i ważnych sposobów. Na przykład mogą organizować zajęcia z języka polskiego dla dzieci i (lub) rodziców czy opiekunów dzieci. Mogą także organizować wydarzenia kulturalne lub integracyjne, które stwarzają dla dzieci o różnym pochodzeniu przestrzeń do integracji³⁹. Istnieją ponadto organizacje, które specjalizują się w udzielaniu porad prawnych w takich kwestiach, jak legalizacja pobytu i pracy w Polsce, możliwości korzystania z pomocy społecznej, opieki zdrowotnej, prawa do zasiłków i wielu innych aspektów życia codziennego w Polsce (na przykład prawa jazdy, meldunku)⁴⁰. Co istotne, organizacje pozarządowe mają często doświadczenie w pozyskiwaniu środków finansowych na działania na rzecz migrantów i uchodźców. W wypadku zawiązania partnerstwa między szkołą i organizacją, która pozyska środki finansowe w ramach funduszy publicznych, szkoła może zyskać konkretne zasoby na realizację różnych dodatkowych form wsparcia dla dzieci i rodzin cudzoziemskich. Wyżej

omawiany „asystent międzykulturowy” jest rozwiązaniem, które szkoła może wdrożyć dzięki współpracy z organizacją pozarządową.

Spółeczności migranckie

Szczególnym rodzajem organizacji są podmioty tworzone przez społeczności migranckie. Mogą to być zarówno organizacje formalnie zarejestrowane, jak i organizacje działające nieformalnie. Współpraca szkoły z taką organizacją może zapewnić dostęp do cennego źródła wiedzy i informacji o kulturze, kraju, narodowości czy religii pochodzenia uczniów i uczennic cudzoziemskich. Takie organizacje mogą być chętne do współorganizowania ze szkołą wydarzeń kulturalnych, integracyjnych czy edukacyjnych. Często tego typu organizacje zrzeszają osoby, które mogą posiadać odpowiednie kwalifikacje do pracy w roli pomocy nauczyciela czy „asystenta międzykulturowego”, a także tłumacza, mentora, animatora wydarzeń integracyjnych. Rodzice dzieci migranckich mogą być ważnym źródłem pomocy i wsparcia dla szkoły⁴¹. Gdy mowa o zasobach wsparcia dla szkoły w szerszym otoczeniu, nie należy pominąć rodziców dzieci polskich, którzy mogą być zaangażowani na przykład jako wolontariusze do uczenia języka polskiego rodziców lub dzieci migranckich. Angażowanie rodziców w działania szkoły może przyczynić się do większego zrozumienia we wspólnocie szkolnej sytuacji dzieci i rodzin cudzoziemskich, a także większego poczucia odpowiedzialności za zapewnianie dobrych warunków edukacji dla wszystkich dzieci w szkole, niezależnie od kraju pochodzenia, kultury czy religii.

Nie bez powodu Rada Unii Europejskiej w przywołanym wcześniej dokumencie *Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów* podkreśliła specjalną rolę instytucji systemu oświaty we wspieraniu procesu integracji migrantów. Współpraca szkoły z różnymi instytucjami w jej otoczeniu może oznaczać kierowanie dzieci i rodzin cudzoziemskich do tych instytucji (na przykład ośrodków pomocy społecznej) lub otwieranie przestrzeni szkoły na prowadzone przez nie działania (na przykład organizacje pozarządowe) albo prowadzenie niektórych działań szkolnych na terenie tych instytucji (na przykład ośrodki dla uchodźców). Może to więc oznaczać, że wolontariusze organizacji migranckiej animują wydarzenia kulturalne związane z krajem i kulturą pochodzenia dzieci cudzoziemskich w szkole. Szkoła może z kolei organizować spotkanie informacyjne o obowiązkach w stosunku do szkoły dla rodziców mieszkających w ośrodku dla uchodźców. Placówka szkolna może ponadto kierować rodzinę migrancką do organizacji pozarządowej, która oferuje bezpłatne porady prawne dotyczące legalizacji pobytu cudzoziemców w Polsce. Otwarcie się szkoły na współpracę z różnymi instytucjami w społeczności lokalnej może ją więc przekształcić w instytucję wspólnotową, która oddziałuje nie tylko na osoby *stricto* związane z instytucją szkoły, ale także na całą społeczność lokalną⁴².

Podsumowanie

W rozdziale omówiono wybrane aspekty funkcjonowania szkoły pod względem sposobu, w jaki może ona wspierać proces edukacji dzieci cudzoziemskich i integracji wspólnoty szkolnej. W celu poprawienia sytuacji dzieci migranckich w systemie edukacji przyjęto założenie, że szkoła powinna być miejscem, z którym każdy członek wspólnoty szkolnej może się identyfikować, miejscem, w którym żadna grupa kulturowa, narodowa czy religijna nie ma dominującej roli czy priorytetowego traktowania i w którym różnice między członkami wspólnoty są przedmiotem stałego dialogu i wymiany. Za wskazówkę dla takiego podejścia i działania szkoły przyjęto definicję integracji określoną przez Radę Unii Europejskiej jako dynamiczny dwukierunkowy proces wzajemnego poznawania się i dostosowywania się nawzajem członków wspólnoty szkolnej.

Rola szkoły w integracji

Przekucie tej definicji na praktykę działania szkoły wiąże się z następującymi rodzajami działań, szczegółowo omówionymi w niniejszym rozdziale. W pierwszej kolejności wymaga to organizacji przestrzeni szkolnej w taki sposób, który odzwierciedla różnorodność społeczną członków wspólnoty oraz angażuje dzieci i rodziny migranckie w proces organizacji i dekoracji tej przestrzeni.

Podobnie dotyczy to także wyboru wydarzeń, które szkoła organizuje, i sposobu ich organizacji – kalendarz wydarzeń powinien uwzględniać święta ważne dla dzieci i rodzin migranckich oraz włączać ich w proces organizacji tych wydarzeń. Szkoła ponadto powinna zadbać o to, żeby jej funkcjonowanie nie było sprzeczne z wartościami czy normami dzieci i rodzin cudzoziemskich. Pod tym względem dobrą praktyką jest określenie standardów dotyczących organizacji placówki w wymiarze różnorodności społecznej. Kolejny temat podjęty w rozdziale to przepływ informacji między szkołą a rodzinami migranckimi. Z jednej strony, szkoła powinna przyjąć i wdrożyć rozwiązania, które zapewniają, że rodziny migranckie mają dostęp do kompletnych informacji o zasadach i normach funkcjonowania szkoły. Z drugiej strony, szkoła musi uzyskać niezbędne informacje o rodzinach i dzieciach cudzoziemskich, które pozwolą jej opracować takie formy wsparcia, jakie odpowiadają na ich specjalne potrzeby edukacyjne i integracyjne. Niezbędne jest także rozwijanie zakresu wiedzy i umiejętności kadry, które pozwolą lepiej identyfikować, a następnie zaspokajać specjalne potrzeby dzieci i rodzin migranckich. Niezbędna jest ponadto ścisła współpraca członków kadry, których kompetencje w zakresie pracy z rodzinami cudzoziemskimi są komplementarne. Szczególnie ważną rolę w kształtowaniu współpracy kadry i we wdrażaniu odpowiednich form wsparcia odgrywa pedagog szkolny. Istotne pod względem kompetencji kadry pedagogicznej jest nowe rozwiązanie prawne, pozwalające szkołom zatrudnić osoby w roli pomocy nauczyciela. Na koniec omówiono kwestię współpracy szkoły z różnymi innymi instytucjami, w tym publicznymi, pozarządowymi, a także ze społecznościami migranckimi. Współpraca szkoły z tymi instytucjami jest ważna, ponieważ zwiększa dostępne zasoby, z jakich szkoła może korzystać w celu wspierania procesu edukacji i integracji dzieci i rodzin cudzoziemskich.

Wszystkie te aspekty działania szkoły, jeśli są wdrażane w praktyce, mogą przekształcić szkołę w prawdziwą placówkę wielokulturową. Samo przyjmowanie dzieci cudzoziemskich do szkoły nie oznacza, że mamy do czynienia ze „szkołą wielokulturową”. Przyjęcie dziecka jest tylko spełnieniem najbardziej podstawowego wymagania nałożonego przez przepisy prawne, jakie oferują dzieciom cudzoziemskim w Polsce prawo do korzystania z systemu edukacji na tych samych prawach, jakie mają obywatele polscy. Aby być placówką wielokulturową, szkoła musi realnie odpowiadać na specjalne potrzeby dzieci z doświadczeniem migracji oraz aktywnie i systemowo wspierać proces integracji w szkole. Dotyczy to każdego aspektu organizacji i funkcjonowania placówki i kadry pedagogicznej.

Materiały pomocnicze dla trenerów prowadzących zajęcia szkoleniowe i warsztaty na temat komunikacji międzykulturowej i pracy z uczniami cudzoziemskimi

Abrosewicz-Jacobs A. (2003), *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Stowarzyszenie Willi Decjusza, Kraków – <http://www.bezuprzedzen.org/doc/tolerancja.pdf> [dostęp: 28 listopada 2012 roku].

Biuro Edukacji m.st. Warszawy (2003), *Każdy inny, wszyscy równi – Pakiet edukacyjny. Pomysły, źródła, metody i zajęcia w nieformalnej edukacji międzykulturowej młodzieży i dorosłych*, Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Warszawa.

Branka M., Cieślukowska D. (red.) (2010), *Edukacja antydyskryminacyjna – podręcznik trenerski*, Stowarzyszenie Willi Decjusza, Kraków.

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (2005): *Antydyskryminacja – pakiet edukacyjny*, Warszawa – http://www.bezuprzedzen.org/doc/Antydyskryminacja_pakiet_educacyjny.pdf [dostęp: 28 listopada 2012 roku].

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (2005), *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą* (podręcznik Rady Europy), Warszawa.

Kaim A., Gugniwicz A. (2007), *Edukacja bez wykluczenia – ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycieli i nauczycielek*, Fundacja Przestrzeń i Dialogu, Gdańsk – http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_bez_wykluczenia.pdf [dostęp: 28 listopada 2012 roku].

Lipińska M. (red.) (2008), *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa.

Majewska E., Rutkowska E. (2009), *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice – http://nowakrytyka.pl/IMG/pdf_gender-book-calosc-2.pdf [dostęp: 28 listopada 2012 roku].

Miasto Stołeczne Warszawa (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa.

Młynarczuk A., Potoniec K. (red.) (2009), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku – Universitas Bialostocensis, Białystok.

Pawłęga M. (red.) (2005), *Przeciwdziałanie dyskryminacji – pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, Stowarzyszenie Lambda Warszawa, Warszawa.

Stowarzyszenie Trenerów Pozarządowych (2009), *STOPProcent jakości. Szkolenia w sektorze pozarządowym*, Warszawa – http://www.stowarzyszeniestop.pl/uploads/files/publikacja/publikacja_STOP.pdf [dostęp: 28 listopada 2012 roku].

Stowarzyszenie Willi Decjusza (2006): *Wielokulturowość na co dzień. Materiały dla nauczycieli*, Kraków – http://www.uchodzcydoszkoly.pl/files/wielokulturowosc_na_co_dzien.pdf [dostęp: 28 listopada 2012 roku].

Rada Europa i Komisja Europejska: *T-Kit: Uczenie się międzykulturowe*. Pakiet szkoleniowy Rady Europy i Komisji Europejskiej – http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/T-kits/4/Tkit_4_POL [dostęp: 28 listopada 2012 roku].

Youth4Diversity (2007), *Młodzież na rzecz różnorodności. Praktyczny przewodnik dla młodych ludzi po różnorodności, prawach człowieka i uczestnictwie*, Warszawa.

Bibliografia

Banks C.A., Banks J.A. (2010), *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, [w:] Grudzińska A., Kubin K. (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.

Bergiel A., Kubin K. (2011), *Bezpłatne poradnictwo prawne dla migrantów przymusowych – opis działalności organizacji pozarządowych. Wyniki badań jakościowych*, [w:] Frelak J., Klaus W. (red.), *Słabe ogniwa. Wyzwania dla funkcjonowania systemu ochrony uchodźców w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Błęszyńska K. (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Chrzanowska A. (2009), *Asystent międzykulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy” nr 5, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa.

Cieślakowska D. (red.) (2011), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Stowarzyszenie Willi Decjusza, Kraków.

DaSilva Iddings A.C. (2010), *Nauka pisania i czytania pomostem między szkołą i domem – wsparcie rodzin dzieci imigranckich*, [w:] Grudzińska A., Kubin K. (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.

Delpit L. (2010), *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym: nasze największe wyzwanie na przyszłość*, [w:] Grudzińska A., Kubin K. (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.

Fox W., Gay G. (1995), *Integrating Multicultural and Curriculum Principles in Teacher Education*, „Peabody Journal of Education”, t. 70, nr 3 [Curriculum Issues and the Postsecondary Preparation of Educators] (wiosna), s. 64–82.

Gibson M. (2010), *Podejście do edukacji wielokulturowej w Stanach Zjednoczonych. Wybrane koncepcje i założenia*, [w:] Grudzińska A., Kubin K. (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.

Gitlin A., Buendia E., Crosland K., Doumbia F. (2010), *Tworzenie centrum i marginesu – włączanie i wykluczanie uczniów imigranckich*, [w:] Grudzińska A., Kubin K. (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.

Głowacka-Grajper M. (2006), *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Wydawnictwo Prolog, Warszawa.

Gwóźdź B. (2012), *Projekt Teraz polski! Cele, działalność, osiągnięcia*, [w:] Kłorek N., Kubin K. (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.

Halik T., Nowicka E., Połec W. (red.) (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Wydawnictwo Prolog, Warszawa.

Harklau L. (2010), *Porównanie dwóch modeli prowadzenia klasy – modelu klasy standardowej z modelem klasy dla dzieci uczących się języka angielskiego jako drugiego*, [w:] Grudzińska A., Kubin K. (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.

Januszewska E. (2010), *Dziecko czeczeńskie w Polsce między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Jasiakiewicz A., Klaus W. (2006), *Monitoring edukacyjny, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”*, nr 2, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa.

Jurczykowska U., Myszkowska A. (2012), *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich*, [w:] Kłorek N., Kubin K. (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.

Komisja Europejska (2009), *Integracja dzieci imigrantów w szkołach w Europie – promowane działania: komunikacja z rodzinami imigrantów i nauczanie języka ojczystego dzieci imigrantów*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

- Kosowicz A. (2010), *Cz. 3: Dobre praktyki – ze świata*, [w:] *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Miasto Stołeczne Warszawa, Warszawa.
- Kubin K. (2011), *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, „Maieutike”, nr 1, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Kubin K. (2010), *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, „Maieutike”, nr 1, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Kubin K., Świerszcz J. (2011a), *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, [w:] Paszko A. (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willi Decjusza, Kraków.
- Kubin K., Świerszcz J. (2011b), *Imigranci? Zapraszamy...*, [w:] Obidniak D. (red.), *Czytanki o edukacji – dyskryminacja*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.
- Lachowicz B. (2012), *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewia*, [w:] Kłorek N., Kubin K. (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Ladson-Billings G. (2010), *Upodmiotowienie poprzez alfabetyzację – model nauczania uwzględniający różnice kulturowe na przykładzie afroamerykańskich uczniów*, [w:] Grudzińska A., Kubin K. (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Łukasiewicz K. (2011), *Adaptacja do biedy. Ubóstwo wśród uchodźców czeczeńskich w Polsce*, [w:] Paszko A. (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willi Decjusza, Kraków.
- Majdura K. (2012), *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana przez organ prowadzący szkołę, przykład warszawskiego Targówka*, [w:] Kłorek N., Kubin K. (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Małanowska K. (2012), *Refleksje nauczycielki dzieci cudzoziemskich w gimnazjum w Polsce*, [w:] Kłorek N., Kubin K. (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Młynarczyk A., Potoniec K. (red.) (2009), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Nowicka E. (2006), *Uczniowie wietnamscy w oczach nauczycieli szkół*, [w:] Łodziński S., Nowicka E. (red.), *Kulturowe wymiary migracji do Polski. Studia socjologiczne*, Wydawnictwo Prolog, Warszawa.
- Piegat-Kaczmarzyk M., Rejmer Z. (2010), *Psychologiczne skutki uchodźstwa*, [w:] Pawlic-Rafałowska E. (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Miasto Stołeczne Warszawa, Warszawa.
- Pawlic-Rafałowska E. (red.) (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Miasto Stołeczne Warszawa, Warszawa.
- Pogorzała E. (red.) (2011), *Aspekty instytucjonalno-prawne edukacji dzieci imigrantów w polskim systemie oświaty*, [w:] Paszko A. (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willi Decjusza, Kraków.

Ustawy i rozporządzenia

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku (Dz.U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526).

Rada Unii Europejskiej (2004), *Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów w Unii Europejskiej*, przyjęte w dniu 19 listopada 2004 roku na 2618. zebraniu Rady Unii Europejskiej.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dz.U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483).

Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 roku o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz.U. z 2010 r., Nr 254, poz. 1700).

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176).

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku – Kodeks karny (Dz.U. z 1997 r., Nr 88, poz. 553 ze zm.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r., Nr 95, poz. 425).

Ustawa z dnia 29 listopada 1990 roku o pomocy społecznej (Dz.U. z 1990 r., Nr 87, poz. 506).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2010 r., Nr 57, poz. 361).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17).

- ¹ W niniejszym rozdziale skupiam się przede wszystkim na tych aspektach funkcjonowania i organizacji szkoły, które nie są regulowane prawnie, a więc najczęściej będę stosować termin „dzieci migranckie” lub „dzieci z doświadczeniem migracji”. Termin „dzieci cudzoziemskie” i „cudzoziemcy” jest zbliżony z terminologią stosowaną w regulacjach prawnych, które określają warunki pobytu osób niebędących obywatelami polskimi na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Terminy te narzucają dystans i podkreślają „inność” osób niebędących obywatelami polskimi. Z kolei termin „dzieci z doświadczeniem migracji” czy „dzieci migranckie” podkreśla doświadczanie między innymi różnic kulturowych i religijnych, które wynika z przemieszczania się między krajami (społecznościami) i wpływa specyficznie na światopogląd i ogólną sytuację społeczną osób migrujących. Kładzie tym samym akcent na relacje interpersonalne. W niniejszym rozdziale stosuję termin „dzieci cudzoziemskie” lub „cudzoziemcy” wyjątkowo tam, gdzie odwołuję się do przepisów prawnych, co pozwala uniknąć nieścisłości.
- ² *Wspólne Podstawowe Zasady Integracji Imigrantów w Unii Europejskiej*, przyjęte 19 listopada 2004 roku na 2618. zebraniu Rady Unii Europejskiej – <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0389:EN:NOT> [dostęp: 21 września 2012 roku].
- ³ Szczegółowy komentarz do prawa cudzoziemców do edukacji w Polsce można znaleźć na stronie internetowej Stowarzyszenia Interwencji Prawnej – <http://interwencjaprawna.pl/docs/prawo-do-edukacji-05-2010.pdf> [dostęp: 26 listopada 2012 roku].
- ⁴ Art. 32 ust. 1–2 i art. 70 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483).
- ⁵ Art. 94a ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572 ze zm.) i rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2010 r., Nr 57, poz. 361). W dalszej części niniejszego rozdziału odwołuję się do tych przepisów, pisząc o ustawie o systemie oświaty oraz rozporządzeniu MEN o przyjmowaniu osób niebędących obywatelami polskimi.
- ⁶ Art. 94a ust. 4 ustawy o systemie oświaty oraz par. 5 ust. 1–3 rozporządzenia MEN o przyjmowaniu osób niebędących obywatelami polskimi.
- ⁷ Par. 6 ust. 1–3 rozporządzenia MEN o przyjmowaniu osób niebędących obywatelami polskimi.
- ⁸ Art. 94a ust. 4a i art. 94a ust. 1 ustawy o systemie oświaty. Więcej informacji o tej zmianie w przepisach i o przykładach pomocy nauczyciela (asystenta międzykulturowego) – por.: Chrzanowska (2009); Lachowicz (2012); Majdura (2012).
- ⁹ Krytyczne uwagi o funkcjonowaniu placówek oświaty w Polsce pod względem obowiązku zapewniania równego dostępu do edukacji uczniom i uczennicom cudzoziemskim – por.: Kubin (2011); Cieślakowska (2011). Por. także: Jasiakiewicz, Klaus (2006).
- ¹⁰ Art. 94a ust. 5 ustawy o systemie oświaty.
- ¹¹ Art. 12 ustawy o systemie oświaty i rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. z 1992 r., Nr 36, poz. 155 ze zm.).
- ¹² Przykład debaty na ten temat w jednej szkole w Polsce został opisany w artykule Polskiej Agencji Prasowej (z dnia 26 października 2012 roku) *Europoseł Legutko skazany za obrazanie licealistów* – <http://szkola.wp.pl/kat,131914,title,Europoseł-Legutko-skazany-za-obrazanie-licealistow,wid,15043451,wiadomosc.html?ticaid=1f97c#czytajdalej> [dostęp: 26 listopada 2012 roku]. Uczniowie występujący przeciwko europosłowi Ryszardowi Legutce odwoływali się do decyzji Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 18 marca 2011 roku w sprawie Lautsi versus Włochy (nr 30814/06). Decyzja dostępna na stronie: http://www.echr.coe.int/echr/resources/hudoc/lautsi_and_others_v_italy.pdf [dostęp: 26 listopada 2012 roku].
- ¹³ Jedne z pierwszych tego rodzaju materiałów zostały opracowane przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy w ramach projektu „Caerdydd-Warsaw Integracja Projekt. Integracja społeczna młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację”, realizowanego w partnerstwie ze Szkołą Podstawową nr 211 w Warszawie oraz z Gimnazjum nr 14 w Warszawie. Celem opracowanego w ramach projektu pakietu powitalnego jest ułatwienie dzieciom cudzoziemskim i ich rodzicom poznanie polskiego systemu edukacji. Por. <http://www.uchodzczydoshkoly.pl/index.php?pid=4&id=140> [dostęp: 21 września 2012 roku].
- ¹⁴ Przykład tego, jak brak wiedzy i informacji o funkcjonowaniu szkoły wpływa na wykluczenie dziecka cudzoziemskiego i jego rodziny, zostało wyraźnie zobrazowane w: Halik, Nowicka, Połec (2006).
- ¹⁵ Opis specjalnego spotkania dla rodziców czeczeńskich znajduje się w: Jurczykowska, Myszkowska (2012). Cenna może być także informacja o komplementarnym spotkaniu dla rodziców polskich dzieci w: Jędrzejczyk (2012).
- ¹⁶ Zasady te są określone w par. 2 ust. 1–5 rozporządzenia MEN o przyjmowaniu osób niebędących obywatelami polskimi.
- ¹⁷ Przykład scenariusza takiego wywiadu opracowanego na podstawie doświadczeń zagranicznych w: Kosowicz (2010).
- ¹⁸ Więcej na ten temat pisze: Januszewska (2010). Por. także: Piegat-Kaczmarzyk, Rejmer (2010).
- ¹⁹ Bardziej szczegółowy opis tego, jak doświadczenie migracji może wpłynąć na możliwości dziecka migranckiego do pobierania nauki i funkcjonowania społecznego w szkole – por. Kubin, Świerszcz (2011b).
- ²⁰ Szerzej na ten temat – por. Gwóźdź (2012).
- ²¹ Por. przykład dotyczący stereotypu „idealnego ucznia” w: Delpit (2010), s. 33.
- ²² Por. przykład w: Małanowska (2012).
- ²³ Wyjątkiem, o którym warto wspomnieć, były studia podyplomowe na kierunku „Mentorzy kulturowi”, zorganizowane przez Instytut Socjologii i Religioznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego przy wsparciu finansowym Ministerstwa Edukacji Narodowej. Ten program studiów nie był jednak oferowany po roku akademickim 2010/2011.
- ²⁴ Pomocne wprowadzenie do edukacji międzykulturowej – por.: Fox, Gay (1995); Gibson (2010).
- ²⁵ Inne przykłady działań i sposób prowadzenia klasy w: Kubin (2010).

- ²⁶ Szerzej – por. Kubin, Świerszcz (2011).
- ²⁷ Przykład takiego podejścia w formie „tutoringu” został opisany w: Wiśniewska (2012).
- ²⁸ Przykłady takich metod omówiono w: Kubin (2010).
- ²⁹ Por. Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole – <http://interwencjaprawna.pl/docs/wykorzystanie-sprawiedliwosci-naprawczej.pdf> [dostęp: 28 grudnia 2012 roku].
- ³⁰ Por. przede wszystkim: ustawa z dnia 3 grudnia 2010 roku o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz.U. z 2010 r., Nr 254, poz. 1700) i art. 119, 256, 257 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 roku – Kodeks karny (Dz.U. z 1997 r., Nr 88, poz. 553 ze zm.).
- ³¹ Por. na przykład podręcznik dla szkół w mieście Cardiff w Walii Cardiff County Council. *School service. Guidelines and Procedures for dealing with and responding to racist incidents in schools* – <http://www.cardiff.gov.uk/content.asp?nav=2%2C2869%2C3047%2C3049%2C3073%2C5443%2C5448%2C5469%2C5473> [dostęp: 21 września 2012 roku].
- ³² Art. 94a pkt 4a ustawy o systemie oświaty.
- ³³ To, że nieliczne szkoły korzystały do tej pory z tego rozwiązania, nie wynika z tego, że jest to niepotrzebne. Najważniejsze powody rzadkiego stosowania tego rozwiązania to: brak świadomości istnienia tej możliwości prawnej wśród szkół i organów prowadzących szkoły, brak szczegółowych przepisów wykonawczych (na przykład dotyczących kwalifikacji i kompetencji osoby zatrudnionej na tym stanowisku, minimalnej liczby dzieci cudzoziemskich w szkole, która uzasadniałaby zatrudnienie pomocy nauczyciela), traktowanie tej możliwości jako niski priorytet w wymiarze wydatków z budżetu gminy.
- ³⁴ Szerzej – por.: Lachowicz (2012); Majdura (2012); Chrzanowska (2009).
- ³⁵ Art. 71 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony.
- ³⁶ Art. 71 ust. 1 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony i art. 94a ust. 4a ustawy o systemie oświaty.
- ³⁷ Art. 71 ust. 3 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony.
- ³⁸ Art. 24a ustawy z dnia 29 listopada 1990 roku o pomocy społecznej (Dz.U. z 1990 r., Nr 87, poz. 506).
- ³⁹ Przykład takiej inicjatywy – por. Młynarczyk, Potoniec (2009). W publikacji tej znajdują się także scenariusze zajęć międzykulturowych dla dzieci, które opracowano w ramach projektu współpracy szkoły z organizacją pozarządową.
- ⁴⁰ Więcej informacji na temat poradnictwa prawnego udzielanego uchodźcom przez organizacje pozarządowe można znaleźć w: Bergiel, Kubin (2011).
- ⁴¹ Porównanie form współpracy szkół z rodzicami migrantami w różnych państwach Unii Europejskiej – por. Komisja Europejska (2009).
- ⁴² Przykład takiej szkoły, mocno zakorzenionej w szerszym otoczeniu i kształtującej więzi wspólnotowe, jest opisany w: DaSilva Iddings (2010).



Adam Rostkowski

Integracja jest dynamicznym dwukierunkowym procesem wzajemnego dostosowania wszystkich migrantów i osób zamieszkałych na terenie Unii Europejskiej.

Patrycja Dołowy, Anna Pietruszka-Drózd

Warsztaty dla migrantek – kobiety kobietom

Warsztaty oparte na autorskiej metodzie *mother to mother*, służące budowaniu porozumienia między kobietami, wyrabiają umiejętności psychospołeczne i podnoszą kompetencje życiowe migrantek. Doświadczenia organizacji pozarządowych w pracy z migrantami przymusowymi w obszarze działań integracyjnych pokazują, że oprócz wielu ważnych działań skierowanych do migrantów w ogóle niezwykle istotne są takie, które biorą pod uwagę różnice genderowe.

Szczególna sytuacja migrantek – kultura, zdrowie, relacje

4.1.

Mężczyzna migrant a kobieta migrantka

Chociaż według teorii integracji nie ma istotnych różnic w przebiegu integracji ze względu na płeć, to jednak w kilku aspektach sytuacja kobiet migrantek i mężczyzn migrantów zdecydowanie się różni. Poza kwestiami ekonomicznymi problemem są wzorce kulturowe związane z płcią, które mogą być umocnione w kraju przyjmującym¹. Kobiety migrantki przymusowe i mężczyźni migranci przymusowi mają często inne doświadczenia. W sytuacji konfliktu w kraju pochodzenia wiele kobiet mogło być narażonych na przemoc seksualną, mieć za sobą doświadczenie gwałtu, część z nich także traumy po stracie dziecka, męża, brata. Mężczyźni mają zaś za sobą często doświadczenie walki zbrojnej, w której mogli być zarówno ofiarami, jak i sprawcami przemocy. Kobiety i mężczyźni doświadczają również innych doraźnych problemów, w związku z tym często inne są ich motywacje².

Mężczyźni, zwłaszcza pochodzący z tradycyjnych kultur, mają na przykład szczególne problemy związane z pracą. W społeczeństwach konserwatywnych mężczyznom nie wypada podejmować niektórych rodzajów zatrudnienia, które są przypisane kobietom lub są niegodne ich statusu społecznego (między innymi prace niskopłatne). Migranci tacy wolą nie podejmować żadnej pracy, niż pracować na stanowisku będącym poniżej ich godności i kwalifikacji. Odbija się to negatywnie zarówno na sytuacji samych mężczyzn, jak i kobiet. Mężczyźni tracą często początkowe motywacje, dlatego działania do nich skierowane powinny być nastawione na zmianę postaw, uczenia się nowej roli, wspierania ich w radzeniu sobie z odwróceniem tradycyjnych ról płci, na przykład wtedy, kiedy kobieta zarabia³. Mężczyźni z tradycyjnych kultur często jednocześnie sami nie chcą podjąć pracy lub uczestniczyć w działaniach aktywizujących i sprzeciwiają się pracy albo aktywności kobiet. Praca z mężczyznami jest konieczna ze względu na ich potrzeby, ale także po to, żeby kobiety mogły w pełni korzystać z działań skierowanych do nich: integrujących, aktywizujących, pomagających im wejść na rynek pracy.

Specyficzne problemy i potrzeby kobiet są tradycyjnie pomijane. Pozycja społeczna kobiet jest zazwyczaj niższa, są one bardziej narażone na przemoc i dyskryminację. Kobiety częściej niż mężczyźni doświadczają przemocy ze strony członków rodziny czy społeczności (w tym innych kobiet w społeczności), jak i przemocy ze strony przełożonych, na przykład pracodawców. Działania do nich skierowane muszą się więc skupiać między innymi na wyrównywaniu szans na różnych polach. Sytuacja kobiet migrantek jest jednak szczególna także dlatego, że chociaż tradycyjnie w kraju pochodzenia (na przykład w wypadku Czechenek) rola kobiet jest związana z prowadzeniem domu i opieką nad dziećmi – i bardzo mocno przypisana sferze prywatnej – to w sytuacji przymusowej migracji właśnie kobiety często „muszą wziąć sprawy w swoje ręce”. Podczas gdy mężczyźni decydują się na niepodejmowanie pracy, która ich deprecjonuje, kobiety – kierowane koniecznością zapewnienia swoim dzieciom bytu – są gotowe do wykonywania każdej pracy, niezależnie od jej statusu i wysokości wynagrodzenia⁴. Szczególnie zdeterminowane pod tym względem są samotne matki, których jest wiele wśród uchodźczyń⁵. Ma to jednak także inne konsekwencje – to kobiety szybciej i chętniej się integrują, są otwarte na działania rozwojowe i aktywizujące.

Dziecko motywacją matek migrantek

To ważny argument przemawiający za dużą wartością i efektywnością działań skierowanych tylko do kobiet. Kobiety są aktorkami zmiany i to one są w stanie pociągnąć za sobą pozostałych członków społeczności. Mechanizm ten jest znany organizacjom, które zdecydowały się na działania skierowane specyficznie do kobiet. Jest on opisany w zakresie duńskich inicjatyw przeznaczonych dla imigrantów⁶. W Polsce nie przeprowadzono na razie długoterminowych badań w tym obszarze, ale działające organizacje zajmujących się wspieraniem kobiet migrantek obserwują, że na przykład dzieci kobiet biorących udział w takich projektach chętniej chodzą do szkoły i uczą się języka, mężowie częściej korzystają z pomocy prawnika, czasem nawet psychologa. Dlatego działania budujące w nich umiejętności psychospołeczne i poczucie własnej wartości, zwiększające ich kompetencje życiowe i wzmacniające je w procesie zmiany można uznać za kluczowe.

4.2. Problemy migrantek przymusowych na tle ogólnych problemów kobiet w Polsce

Kobiety, szczególnie będące matkami, dodatkowo napotykają podobne problemy, jakie mają kobiety urodzone i żyjące w Polsce. Są one związane z dyskryminacją na rynku pracy, z dyskryminacją w przestrzeni publicznej, z trudnościami w godzeniu życia zawodowego z rodzinnym, z brakiem dostatecznej opieki instytucjonalnej zarówno dla małych dzieci, jak i dla osób starszych, z problemami w wychowywaniu i edukowaniu dzieci, z problemami związanymi ze zdrowiem i z przemocą wobec kobiet.

4.2.1. Kobiety na rynku pracy

W Polsce sytuacja kobiet na rynku pracy jest zdecydowanie niekorzystna. Pracując na tych samych stanowiskach co mężczyźni, otrzymują one znacznie niższe wynagrodzenie. Pracodawcy mniej chętnie zatrudniają kobiety niż mężczyzn, a na rozmowach kwalifikacyjnych, wbrew obowiązującemu prawu, często pytają o sytuację rodzinną kandydatek i kierują się tymi informacjami w wyborze pracownic (pracowników)⁷. Cudzoziemki na polskim rynku pracy napotykają te same przeszkody co Polki – związane z niższymi zarobkami, z negatywnymi stereotypami na temat pracy zawodowej kobiet, ze swobodnym dostępem przede wszystkim do zawodów o niskim statusie społecznym, z podziałem ról w gospodarstwie domowym, z wiekiem. Dodatkowo jednak cudzoziemki mają bariery językowe i kulturowe, często również problem nieuznawalności udokumentowanych kwalifikacji⁸.

Bariery

Matki napotykać ogrom problemów, jakie mają w Polsce kobiety próbujące pogodzić życie rodzinne z zawodowym (publicznym). Sytuacja ta oczywiście najmocniej dotyka samotne matki. Z badań wynika, że wśród uchodźczyń samotne matki są szczególnie zagrożone niemożnością utrzymania rodziny i bezdomnością⁹. Brak dostępu do opieki nad dziećmi i osobami starszymi znacznie ogranicza kobietom możliwości pracy zarobkowej. W wypadku migrantek jest to jeszcze bardziej odczuwalne, gdyż są one na ogół pozbawione wsparcia, na które część Polek może liczyć dzięki więzom rodzinnym i sieciom społecznym¹⁰.

4.2.2. Edukacja i opieka nad dziećmi

W Polsce silnie ugruntowane stereotypy – przypisujące macierzyństwo do sfery prywatnej, domowej, a deprecjonujące matki w przestrzeni publicznej – sprawiają, że kobiety są nieustannie oceniane i pouczone, co wiąże się z wieloma trudnościami związanymi choćby z edukacją dzieci¹¹. Matki nie są z założenia traktowane w kategoriach autorytetów, co sprawia, że ich zdanie w kwestii edukacji ich dzieci nie jest brane poważnie pod uwagę. Przez to nie tylko trudno jest im się przebić, ale także zwykle nawet nie starają się podjąć takich prób. Nie podejmują ich także w kwestii domagania się swoich praw przed urzędnikami czy nauczycielami. W kontaktach z instytucjami oświaty kluczowa jest znajomość swoich praw i praw dziecka.

Dodatkowo matki migrantki (rodzice migranci) są zwykle po trudnych przejściach, traumach, w ciężkiej sytuacji ekonomicznej i społecznej (najczęściej ich wcześniejsza pozycja społeczna ulega degradacji, nie mają pracy lub pracują na stanowiskach poniżej kwalifikacji), co często wiąże się z frustracją, ich problemy psychiczne mogą się zaś odbijać na relacjach z dziećmi. Problemy psychologiczne rodziców przekładają się na wzrost przemocy wobec dzieci, co z kolei generuje i potęguje kłopoty emocjonalne dzieci. Niechęć do przyznania się do problemów natury psychologicznej jest bardzo powszechna wśród migrantów, ale kobiety – ze względu na motywacje oraz aspekty społeczne – są bardziej skłonne korzystać z pomocy psychologa czy grup wsparcia¹².

4.2.3. Zdrowie kobiet

Szerokim i ważnym tematem dotyczącym kobiet jest ich zdrowie, zwłaszcza zdrowie reprodukcyjne. Tutaj znowu sytuacja kobiet w Polsce jest pod wieloma względami trudna. Brak jest dostatecznego dostępu do bezpłatnej opieki zdrowotnej. Mianem dostatecznego określamy taki dostęp, który jest możliwy w wymaganym tego ze względu na sytuację zdrowotną terminie i w miejscu, do jakiego można się dostać, żeby móc z niego skorzystać (migrantom przymusowym teoretycznie przysługuje bezpłatna opieka zdrowotna, ale często nie mają możliwości skorzystać z porad specjalistów znajdujących się wiele kilometrów od miejsca ich zamieszkania). Wiele do życzenia pozostawia ponadto dostępność specjalistów – przy licznych specyficznych schorzeniach możliwość bezpłatnej wizyty (na przykład za dwa lata) jest równoznaczna z brakiem dostępu do bezpłatnej opieki zdrowotnej. Kobiety są źle informowane, często w relacjach „lekarz (lekarzka) – pacjentka” są traktowane przedmiotowo. W wypadku migrantek problemy z dostępem do opieki medycznej i informacji związanej ze zdrowiem reprodukcyjnym są tym trudniejsze, że – zwłaszcza

Tabu kulturowe a seksualność kobiet

w tradycyjnych kulturach – jest to obszar bardzo problematyczny. Sytuację ogólnie niskiego poziomu wiedzy na temat zdrowia i ograniczony dostęp do lekarzy pogarszają tabu kulturowe cechujące sferę seksualności kobiet.

Kobiety z tradycyjnych kultur niechętnie rozmawiają o swoim zdrowiu w tym wymiarze. Również poziom ich wiedzy na temat swojego ciała i zdrowia reprodukcyjnego jest stosunkowo niski. Problemem jest także kontrola urodzeń. W tradycyjnych kulturach istotną rolę odgrywają bowiem rodziny wielodzietne, bezpłodność bywa zaś społecznie stygmatyzowana¹³.

4.2.4. Problemy z przemocą

Poważnym obszarem, który wymaga pracy i wsparcia, jest przemoc fizyczna i psychiczna. Kobiety w Polsce są narażone na różnego rodzaju przemoc – i w rodzinie, i w relacjach z przełożonymi (migrantki – dodatkowo na przemoc ze strony członków społeczności). Wiąże się to zarówno z problemami dość zamkniętych społeczności w ośrodkach, których mieszkańcy są po trudnych doświadczeniach migracji przymusowej, a swoje negatywne emocje wyładowują na słabszych

Kobiety ofiarami przemocy

Przemoc wobec dzieci

członkach społeczności, jak i z tym, że rola kobiet w tradycyjnych społecznościach jest obwarowana wieloma zakazami i nakazami, z kolei każde wyjście poza te zasady (na przykład podjęcie pracy) może się spotkać z agresją ze strony grupy. Ogromnym problemem jest również przemoc wobec dzieci w rodzinie i jej dopuszczalność przez społeczności. Przemoc rozumiemy i definiujemy za przepisami polskiego prawa oraz rozporządzeniami Światowej Organizacji Zdrowia. Definicja ta zawiera różnego rodzaju działania, za którymi idzie naruszenie granic fizycznych lub psychicznych drugiej osoby bez jej przyzwolenia, w tym bicie, szarpanie, obrażanie słowne. Praca nad nią jest trudna, gdyż przemoc wobec dzieci jest zwykle następstwem traumatycznych doświadczeń, trudnej sytuacji migrantek przymusowych, nagromadzenia negatywnych emocji, ale w wypadku tradycyjnych kultur – również dopuszczania bicia i innych rodzajów przemocy jako „środków wychowawczych”. Osoby doświadczające przemocy często nie są świadome swoich praw i możliwości korzystania z istniejących instrumentów ochrony. Dodatkowo problemem w pracy nad zapobieganiem przemocy jest rozbieżność między tym, co jest obserwowane przez przedstawicieli organizacji pozarządowych – osoby bezpośrednio pracujące z uchodźcami i przyznawane przez same migrantki, a wynikami badań, w których respondenci – osoby pracujące z uchodźcami w ośrodkach – wyraźnie nie zauważają tego problemu. Niestety, w Polsce kulturowo stosunek do przemocy wobec dzieci zakłada przyzwolenie na nią, o ile granice fizyczne dziecka nie zostały drastycznie naruszone, na przykład przez ciężkie pobicie. Stąd migrantki przymusowe przyznają, że jeśli dorosła osoba z ich społeczności bije lub szarpie dziecko w miejscu publicznym (na przykład na korytarzu w ośrodku), to osoby pracujące tam nie reagują na tę sytuację, uważając ją za „normalną”.

4.3. Działania skierowane do matek – czym się charakteryzują, dlaczego są skuteczne?

Działania skierowane do kobiet migrantek są w Polsce prowadzone zarówno przez organizacje pozarządowe, jak i przez różne instytucje. Działaniami na rzecz migrantów zajmują się między innymi Polskie Forum Migracyjne, Fundacja „Ocalenie”, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Instytut Spraw Publicznych, Demokratyczna Unia Kobiet, Fundacja MaMa, Warszawskie Centrum

Oferta wsparcia dla kobiet migrantek

Pomocy Rodzinie m.st. Warszawy. W wypadku większości organizacji kierowanie części działań tylko do kobiet wynika z doświadczeń, pokazujących, że takie przedsięwzięcia są skuteczne. Określone tematy dopiero poruszane w grupach jedнопłciowych przynoszą oczekiwane rezultaty, gdyż w grupach mieszanych kobiety nie mogą (z powodów kulturowych) lub nie mają odwagi mówić o niektórych rzeczach. Są to na przykład warsztaty na temat zdrowia reprodukcyjnego (takie działania były prowadzone między innymi przez Polskie Forum Migracyjne we współpracy z Fundacją Rodzić po Ludzku) czy opieki nad dziećmi (Fundacja MaMa prowadziła podobne warsztaty we współpracy z Warszawskim Centrum Pomocy Rodzinie, a Międzynarodowa Organizacja do spraw Migracji we współpracy z Urzędem do spraw Cudzoziemców). Podobnie jest z niektórymi zagadnieniami z zakresu prawa, w wypadku których również wiele problemów jest przypisanych płci.



Adam Rostkowski

Kobiety są aktorkami zmiany i to one są w stanie pociągnąć za sobą pozostałych członków społeczności.

Dużej zindywidualizowanej uwagi wymagają tematy dotyczące przemocy oraz działania jej zapobiegające. Ze względu na specyfikę tego obszaru, aspekty kulturowe i psychologiczne muszą być nakierowane oddzielnie na kobiety i mężczyzn. Kilka organizacji skupiło się w ostatnich latach na prowadzeniu warsztatów mających na celu budowanie umiejętności i kompetencji życiowych kobiet. Są to działania wyrównujące szanse kobiet (pod wieloma względami mniejsze niż mężczyzn) i oparte na przekonaniu, że w kobiety warto inwestować, że lepiej się one integrują, mają większe predyspozycje i motywacje do zmiany, są w stanie pociągnąć za sobą innych. Warsztaty te obejmują zagadnienia autoprezentacji, umiejętności prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej, samoorganizacji, poruszania się na rynku pracy, komunikacji.

Fundacja MaMa od 2006 roku prowadzi działania skierowane do migrantek będących matkami. Początkowo były to inicjatywy kulturalne służące integracji i aktywizacji społecznej matek uchodźczyń. Warsztaty budowania umiejętności i kompetencji życiowych skierowanych do migrantek fundacja prowadzi we współpracy z różnymi organizacjami i instytucjami (Stowarzyszeniem Interwencji Prawnej, Warszawskim Centrum Pomocy Rodzinie, Instytutem Spraw Publicznych) od 2008 roku.

Matki matkom – autorska metoda Fundacji MaMa

4.4.

Zarówno predyspozycje i motywacje do zmiany, o których była mowa, jak i wiele opisanych specyficznych problemów dotyczy zwłaszcza kobiet, które są matkami. Dla matek bardzo silną motywacją jest chęć zapewnienia bytu, wsparcia i zwiększenia szans integracji swoich dzieci. Dlatego warsztaty Fundacji MaMa są skierowane głównie do nich – w założeniu matki mają pociągnąć za sobą i inne kobiety, i resztę społeczności.

Różnorodność wśród kobiet migrantek

Mając duże doświadczenie w pracy z kobietami, Fundacja MaMa zwraca uwagę na to, że grupy kobiet, nawet jeśli jest możliwe ich teoretyczne określenie (na przykład grupa migrantek przymusowych), są w rzeczywistości bardzo różnorodne. W wypadku migrantek

przymusowych mamy do czynienia z kobietami w różnym wieku, o różnym statusie społecznym w kraju pochodzenia i różnym poziomie wykształcenia, o różnych wcześniejszych predyspozycjach psychospołecznych, z różnymi doświadczeniami, będące w różnych konfiguracjach rodzinnych i społecznych. Jeśli pracę w tak zróżnicowanej grupie opieramy jedynie na standardowych metodach trenerskich, możemy nie osiągnąć pożądanego rezultatu, gdyż uczestniczki są na różnych poziomach potrzeb i umiejętności.

Fundacja MaMa opracowała metodę pracy z kobietami opartą na tak zwanej nieeksperskiej wymianie doświadczeń między kobietami. Określenie „nieeksperska” opisuje sposób pracy z grupą, w której trenerki tak prowadzą proces, żeby kompetencje uczestniczek stały się elementem i jednym z narzędzi szkolenia, same zaś występują tutaj w podwójnej roli – i prowadzących, i matek. Określenie „nieeksperskie” może być jednak nieco mylące, gdyż w rzeczywistości metoda wymaga niezwykle dużego doświadczenia zarówno w pracy z kobietami czy matkami, jak i w pracy w grupach międzykulturowych, o czym będzie mowa dalej, wysokich kompetencji trenerskich i wielu predyspozycji, jak choćby uważność i wrażliwość społeczna. Warsztaty prowadzone tą metodą muszą składać się z modułów, które mogą być elastycznie zamieniane i wymieniane w trakcie procesu, w odpowiedzi na potrzeby grupy. Warsztaty są oparte na wymianie doświadczeń i tworzeniu relacji między kobietami będącymi w różnych sytuacjach, pochodzącymi z różnych grup społecznych. Punktem wyjścia jest określenie płaszczyzny wspólnej dla wszystkich kobiet w grupie, także trenerek występujących w podwójnej roli. Macierzyństwo jest więc punktem wyjścia i w pewnym stopniu pretekstem do pracy nad wieloma zagadnieniami dotyczącymi podnoszenia kwalifikacji psychospołecznych i życiowych migrantek, które zostaną omówione w dalszej części niniejszego rozdziału.

Z doświadczeń Fundacji MaMa wynika, że tworzenie więzi tylko między kobietami będącymi w podobnej sytuacji (na przykład tylko między migrantkami), choć ma dla nich walor wspierający, może także prowadzić do utrudniania ich integracji. Kobiety częściej niż mężczyźni korzystają z sieci społecznych. Sieci migracyjne są wprawdzie sposobem na ograniczenie ryzyka towarzyszącego migracjom, na które kobiety są szczególnie narażone, i zapewniają ogromne wsparcie w początkowym okresie integracji, ale na kolejnych etapach są czynnikiem spowalniającym integrację kobiet. Migrantki doświadczają często zamknięcia w sieciach etnicznych – budowanych w głąb (silne więzi z wąską i jednorodną grupą osób), zamiast wszczep (słabsze więzi, ale o szerokim zasięgu)¹⁴.

Izolacja w sieciach etnicznych

Metoda *mother to mother* (matki matkom) zakłada korzystanie z różnorodności doświadczeń poszczególnych osób w grupie i trenerek, jednocześnie opierając się na tym, co wspólne. Pokazuje, że wiele problemów, jakie mają kobiety migrantki, dotyczy także innych kobiet mieszkających w Polsce i pochodzących z różnych grup społecznych. W trakcie warsztatów trenerki pracują z kobietami nad zmianą postaw, rozwijają ich kompetencje i umiejętności, jednocześnie pozwalając na wymianę doświadczeń między nimi, uprawomocniając, pokazując istotność i wagę tych doświadczeń. To także niweluje zagrożenie zamknięcia grupy na trenerki występujące z poziomu eksperckiego.

4.4.1.

Przygotowanie trenerek

Trenerki prowadzące warsztaty metodą *mother to mother* muszą mieć wszechstronne przygotowanie i duże doświadczenie zarówno w pracy z migrantami (ważna jest zwłaszcza znajomość tradycyjnych kultur muzułmańskich, przygotowanie międzykulturowe), jak i w pracy z kobietami z różnych środowisk, w tym zagrożonych wykluczeniem społecznym. Istotna jest ponadto bardzo dobra znajomość kwestii genderowych, przy jednoczesnej świadomości różnic kulturowych i szacunku do nich, oraz przygotowanie do pracy ze specyficzną grupą, jaką są matki. Warsztaty dla matek muszą być prowadzone w obecności małych dzieci (dzieci przebywają albo na sali, albo w innym pomieszczeniu w pobliżu, pod okiem opiekunki, ale bywa tak, że są przeprowadzane do matek z różnych powodów). Praca w takich warunkach wymaga i cierpliwości, i doświadczenia, gdyż proces grupowy przebiega wtedy nieco inaczej niż w wypadku grup zamkniętych, kiedy wszystkie uczestniczki mogą się skupić całkowicie na sobie. Możliwość przebywania blisko dzieci w trakcie warsztatów to niezbędny warunek ich powodzenia. Matki z powodu dzieci często rezygnują z proponowanych im aktywności. Ważne jest zrozumienie, że niezapewnienie dzieciom opieki podczas warsztatów dla matek jest tak naprawdę równoznaczne z ograniczeniem dostępności do tych warsztatów znacznej grupie migrantek. Opieka dla dzieci powinna być wysokiej jakości, a osoby prowadzące muszą mieć świadomość, że praca w obecności dzieci jest często konieczna, żeby utrzymać chęć uczestnictwa kobiet w warsztatach.

Ponieważ praca w grupie jest oparta na wymianie doświadczeń, trenerki muszą być gotowe do dzielenia się także własnymi doświadczeniami jako matki, tak aby równowaga w grupie nie została zachwiana. Z tego powodu grupy nie prowadzi jedna trenerka, ale para trenerska – nawet gdy na początku warsztatu uczestniczki nie są gotowe do wymiany, będzie ona mogła być zawiązana między dwiema trenerkami.

Kompetencje trenera

Atmosfera warsztatów

4.4.2.

Tematy poruszane w trakcie warsztatów

Tematy warsztatów są tak dobrane, żeby odpowiadały na najważniejsze potrzeby kobiet migrantek i mogły być pretekstem do szczegółowej pracy nad ich kompetencjami.

W trakcie warsztatów są poruszane następujące tematy.

Opieka nad dziećmi

W tej części warsztatu prowadzące przekazują uczestniczkom wiedzę z zakresu opieki nad dziećmi – zarówno małymi, jak i starszymi.

- Jak opiekować się noworodkiem, niemowlakiem, przedszkolakiem, dzieckiem w wieku szkolnym? Jak dbać o higienę dziecka? Jak dbać o stan emocjonalny dziecka? Jak dbać o bezpieczeństwo dziecka?
- Co małe dziecko lubi, a czego nie lubi? Jakie mogą być niepokojące objawy rozwojowe u dzieci? Gdzie można zwrócić się o pomoc w sytuacji choroby dziecka lub niepokojących zachowań?

Jest ważne, żeby przekazać wiedzę bez budzenia w uczestniczkach poczucia winy, że przegapiły jakieś ważne czynności lub ich nigdy nie wykonywały. Młode matki, czyli matki małych dzieci, są szczególnie wrażliwe na krytykę. Należy unikać wszelkich form mentorowania. Uczestniczki powinny być zachęcane do dzielenia się także swoimi doświadczeniami. Niezmiernie istotne jest zadbanie o dobrą atmosferę i przekazanie informacji dotyczących niemowląt, w tym ich bezpieczeństwa.

Wychowanie

W tej części prowadzące warsztat skupiają się na tym, żeby same uczestniczki nazwały i przekazały innym jak najwięcej wiadomości na temat rozwoju i wychowania dzieci od narodzin do osiemnastu lat. Tutaj to uczestniczki są ekspertkami. Dochodzi do przekazania uczestniczkom wiedzy dotyczącej rozwoju dziecka od urodzenia do okresu nastolatka, a następnie do omówienia:

- fizycznego rozwoju dzieci od narodzin do osiemnastu lat,
- psychicznego i emocjonalnego rozwoju dzieci od narodzin do osiemnastu lat,
- sposobów komunikacji z małymi dziećmi,
- potrzeb dziecka w różnym wieku,
- umiejętności dziecka i jego rozwoju,



Proponowane ćwiczenie: „Co to są granice”

- możliwości przeżywania emocji przez dziecko (matkę) i sposoby ich wyrażania,
- radzenia sobie z sytuacjami trudnymi dostosowanymi do wieku dziecka.

Jest ważne, aby każdy etap w życiu został opisany pod kątem zarówno rozwoju, jak i potrzeb dziecka (każdy etap jest rozumiany jako rok w życiu dziecka).

Edukacja dzieci

W tej części warsztatu sugerujemy przedstawienie uczestniczkom praw i obowiązków ucznia, jakie wynikają z obowiązującego prawa. Należy omówić kwestie związane z dostępnością edukacji w Polsce dla migrantów (posługując się na przykład danymi ze stron internetowych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Stowarzyszenia Interwencji Prawnej). Odrębna część powinna dotyczyć edukacji przedszkolnej, jeszcze inna – edukacji szkolnej i okresu pozaszkolnego (studia, praca).

W części przedszkolnej należy skupić się na rzeczywistych możliwościach, jakie oferuje państwo polskie migrantom, wyjaśniając:

- w jakim wieku dzieci w Polsce mogą rozpocząć edukację przedszkolną i żłobkową,
- jakie są przepisy dotyczące dzieci pięcio-, sześć- i siedmioletnich,
- jak wygląda przyjmowanie do przedszkola publicznego,
- jak przygotować dziecko do przedszkola (www.edziecko.pl).

W części związanej z edukacją szkolną należy przybliżyć obecne przepisy związane z przyjęciem dziecka do szkoły, omawiając następujące kwestie:

- jak wygląda system nauczania w szkole podstawowej,
- jak wygląda system edukacji w gimnazjum,
- jak wygląda system edukacji na studiach państwowych i prywatnych,
- jak przygotować dziecko do pójścia do szkoły,
- prawa i obowiązki dziecka w szkole,
- co robić z dzieckiem po zajęciach szkolnych (strona internetowa Ministerstwa Edukacji Narodowej).

Jest ważne, aby uczestniczki uzyskały w tej części warsztatu możliwie pełne informacje dotyczące rozpoznawania emocji, określania granic, komunikacji, rozwiązywania konfliktów, negocjacji. Niezwykle istotne jest zaznaczenie podmiotowości dziecka i jego praw.

Komunikacja w rodzinie

Przedstawienie metody komunikacji bez przemocy opracowanej przez Marshalla Rosenberga w teorii porozumienia bez przemocy, opartej na czterech filarach¹⁵. Należy dokładnie wyjaśnić uczestniczkom, co to jest komunikacja bez przemocy, dlaczego jest to dobry sposób komunikowania się z dziećmi i dorosłymi, jakie przynosi zyski, a także rozrysować schemat metody porozumienia bez przemocy, przećwiczyć z każdą uczestniczką jej problemy komunikacyjne oraz wyjaśnić, jak należy komunikować się w sytuacji konfliktu.

Ważne jest tutaj odpowiednie zarządzanie czasem, tak aby każda uczestniczka miała możliwość swobodnego przećwiczenia problemu komunikacyjnego w duchu teorii porozumienia bez przemocy.

Rozpoznawanie emocji

Jest to szczególnie trudna część warsztatu, w której prowadzący powinien wykazać się dużą wiedzą międzykulturową dotyczącą przyzwolenia na przeżywanie emocji. Mamy tutaj na myśli doświadczenia migrantów z odmiennych kultur, w których różne jest przyzwolenie na okazywanie na przykład emocji trudnych, inne są również zwyczaje związane z przeżywaniem straty.

Należy zachować szczególną ostrożność i wykazać się empatią w sytuacji rozmawiania o stracie, żalu, smutku. Trzeba pamiętać, że wiele kobiet zostało uprowadzonych lub okaleczonych, straciło rodziny, w tym dzieci.



Proponowane ćwiczenie: „Lista uczuć i emocji”

Zagłębiając się w temat emocji, należy zawsze patrzeć na aspekt psychologiczny, proces grupowy i doświadczenia uczestniczek. Do pracy z emocjami konieczne jest doskonałe przygotowanie międzykulturowe i doświadczenie w pracy z migrantami przymusowymi.

W tej części warsztatu zostanie zdefiniowane, czym są emocje:

- przyjrzenie się wszystkim znanym uczuciom z perspektywy nieoceniania ich w kategoriach „dobre” i „złe” (zalecamy przeprowadzenie pierwszego ćwiczenia),
- opracowanie metod pomocnych w opanowaniu emocji (jak reagować inaczej niż dotychczas – na przykład powiedzenie o swoim uczuciu, wyjście z pokoju, wzięcie głębokiego oddechu),



Adam Rostkowski

Niechęć do przyznania się do problemów natury psychologicznej jest bardzo powszechna wśród migrantów, ale kobiety – ze względu na motywacje oraz aspekty społeczne – są bardziej skłonne korzystać z pomocy psychologa czy grup wsparcia.

- sposoby rozpoznawania uczuć dziecka przez nauczenie uczestniczek mówienia o emocjach, za którą stoją określone zachowania (na przykład: „Rzuciłeś zabawką, domyślam się więc, że jesteś rozzłoszczony”),
- omówienie z uczestniczkami sposobów radzenia sobie z emocjami dziecka,
- omówienie metod zachęcania dzieci do współpracy (na przykład precyzyjne formułowanie komunikatów kierowanych do dziecka, zaakceptowanie uczuć dziecka, stawiania granic dziecku).

Matki na rynku pracy – godzenie życia zawodowego z życiem rodzinnym

Bardzo ważne jest przygotowanie prowadzących warsztaty do zajęcia się kwestią godzenia życia domowego z zawodowym. Uchodźczyni często są obciążone samotnym macierzyństwem, w konsekwencji zaś całkowitym przejęciem obowiązków zawodowych i domowych. Należy wykazać się dużą wiedzą międzykulturową związaną z podziałem ról i zadań w poszczególnych kulturach. Kobiety i mężczyźni w różnych kulturach niekiedy mogą wykonywać jedynie ściśle określone prace. W tej sytuacji ważny jest szacunek do różnorodnego podejścia do określonych prac i traktowania pracy domowej migrantów z różnych kultur jako wartościowej dla rodziny.

W tej części należy omówić zalety pracy zawodowej kobiet, głównie po to, aby wzmocnić w uczestniczkach przekonanie, że jest ona wartościowa dla nich samych i dla ich rodziny. Omówienie tego tematu służy również podniesieniu świadomości w zakresie niezależności ekonomicznej od mężczyźni i systemu świadczeń (na przykład zasiłków). Podczas warsztatu warto poruszyć następujące zagadnienia:

- czym jest praca zawodowa kobiet,
- wartość pracy zawodowej dla kobiety i całej rodziny,
- koszty i korzyści związane z pracą zawodową (wspólna praca z grupą),
- trudności, jakie uczestniczki mogą napotkać w poszukiwaniu pracy,
- trudności w poszukiwaniu pracy związane z domem, rodziną, dziećmi,
- znalezienie sposobu na przezwyciężenie tych trudności,
- opracowanie strategii efektywnego poszukiwania pracy,
- miejsca, w których można szukać pracy (wspólna praca z grupą)¹⁶.

Problemy zdrowotne kobiet i dzieci

W tej części warsztatu proponujemy rozdanie uczestniczkom aktualnych tabel szczepień dzieci i tabel związanych z żywieniem dzieci. Tabele takie uwzględniają okres żywienia od narodzin do dwudziestego czwartego miesiąca życia. Zawierają informacje zarówno o żywieniu dzieci karmionych piersią, jak i o karmieniu mlekiem modyfikowanym. Prowadzące warsztat powinny przekazać uczestniczkom wiedzę związaną z obowiązującym prawem i dostępnością opieki zdrowotnej dla migrantów w Polsce, a także dostępnością opieki porodowej i okołoporodowej.

Tutaj także bardzo ważne jest wykazanie się wiedzą międzykulturową. Tematy związane z ciałem i seksualnością w niektórych kulturach podlegają silnemu tabu, a jego naruszenie jest związane z przekroczeniem granic osobistych.

Należy pamiętać, że w niektórych kulturach kobiety skorzystają tylko z usług lekarza tej samej płci. Tym samym wiedzę dotyczącą okresu okołoporodowego czy innych tematów związanych z seksualnością trzeba przekazać z należytą delikatnością. W przeciwnym razie może to spowodować zamknięcie się uczestniczek na dalszą pracę grupową.

Poruszanie się w przestrzeni publicznej

Zapoznanie uczestniczek z obowiązującymi w Polsce zasadami podróżowania komunikacją miejską:

- jak wygląda komunikacja miejska w Polsce i w mieście (lub pobliskim mieście), gdzie mieści się ośrodek dla cudzoziemców zamieszkiwany przez uczestniczki warsztatów,
- jak wygląda komunikacja międzymiastowa w Polsce,
- jakie są konsekwencje podróżowania bez ważnego biletu,
- opisanie, jak wygląda komunikacja z dzieckiem (przekazanie informacji o uprawnieniu do ulgi),
- jak wygląda i może wyglądać komunikacja miejska w dużych i małych miastach Polski.

Każdy człowiek powinien mieć możliwość nieograniczonego korzystania z dóbr publicznych. Brak dostępności i możliwości pełnego korzystania z przestrzeni miejskiej jest dyskryminacją. Uchodźcy mieszkający w ośrodkach, w przestrzeniach zamkniętych, mają ten dostęp ograniczony. Poruszając temat przestrzeni miejskiej, należy mieć tego świadomość. Temat przeszkód architektonicznych, prawa do przestrzeni publicznej rozumianego w kategoriach sprawiedliwości społecznej i praw człowieka, jest niezwykle istotny w wymiarze warsztatów skierowanych do przymusowych migrantek. Migrantki przymusowe są w przestrzeni publicznej wielokrotnie dyskryminowane (ze względu na płeć, macierzyństwo, pochodzenie, sytuację prawną, sytuację ekonomiczną). W przestrzeni miasta ścierają się różne, często przeciwstawne interesy uczestniczących w niej grup społecznych. Świadomość prawa do przestrzeni pomaga zrozumieć i umiejscowić własne prawa do wspólnych dóbr, możliwości korzystania z nich i ich egzekwowania.

Ewaluacja warsztatów

Na zakończenie warsztatu warto rozdać uczestniczkom ankiety ewaluacyjne i dokonać z nimi podsumowania szkolenia. Podsumowanie powinno trwać od 30 do 40 minut, tak aby każda uczestniczka miała dostatecznie dużo czasu na wyrażenie swoich spostrzeżeń i opinii dotyczących treści i organizacji warsztatu.

- ¹ M. Kindler, J. Napierała, *Migracje kobiet – przypadek Polski*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2010.
- ² Por. J. Fomina, *Czy migracja ma płęć? Analiza działalności organizacji pozarządowych wspierających migrantów w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2010.
- ³ Por. A. Chrzanowska, K. Gracz, *Sytuacja przymusowych migrantek na polskim rynku pracy*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2008.
- ⁴ M. Kindler, J. Napierała, *Migracje kobiet – przypadek Polski*, op. cit.
- ⁵ J. Fomina, *Czy migracja ma płęć? Analiza działalności organizacji pozarządowych wspierających migrantów w Polsce*, op. cit.
- ⁶ Por. na przykład: <http://www.knifo.dk>; <http://www.citiesofmigration.ca>.
- ⁷ Por. na przykład: B. Kołaczek, *Dyskryminacja kobiet w zatrudnieniu*, „Polityka Społeczna” 2009, nr 5–6; *Kobiety na rynku pracy województwa mazowieckiego. Raport z badań*, red. G. Nowak, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2011.
- ⁸ A. Chrzanowska, K. Gracz, *Sytuacja przymusowych migrantek na polskim rynku pracy*, op. cit.
- ⁹ N. Rybińska, K. Wysieńska, *Bezdomność uchodźców w Polsce – wyniki badania pilotażowego*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2010.
- ¹⁰ A. Chrzanowska, K. Gracz, *Sytuacja przymusowych migrantek na polskim rynku pracy*, op. cit.
- ¹¹ R.E. Gryciuk, E. Karolczuk, *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- ¹² Por. na przykład: J. Fomina, *Czy migracja ma płęć? Analiza działalności organizacji pozarządowych wspierających migrantów w Polsce*, op. cit.
- ¹³ *Poza systemem. Dostęp do ochrony zdrowia nieudokumentowanych migrantów i cudzoziemców ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce*, red. A. Chrzanowska, W. Klaus, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2011. Por. <http://isp.org.pl/uploads/filemanager/B.jabeckaStrukturalneikulturowebarierywdostpieimigrantwdoochronyzdrowia.pdf> [dostęp: 20 lutego 2013 roku].
- ¹⁴ I. Koryś, *Kobiety migrantki – warunki udanej integracji*, [w:] *Dyskusja o integracji. Wybór tekstów Polskiego Forum Integracyjnego*, red. J. Frelak, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2010.
- ¹⁵ M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy: język serca*, przeł. M. Kłobukowski, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co., Warszawa 2003.
- ¹⁶ Na przykład „Wracam do pracy” – materiały warsztatowe dla kobiet opracowane przez Fundację MaMa w 2010 roku.



Adam Rostkowski

Uchodźca to człowiek, który z obawy przed prześladowaniami z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do grupy etnicznej, swoich przekonań politycznych, przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego państwa.

Dawid Cegiełka

Uchodźstwo w Polsce – podstawowe regulacje prawne, procedura uzyskania statusu uchodźcy

W niniejszym rozdziale zostały omówione podstawowe zagadnienia związane z przebiegiem procedury uchodźczej w Polsce i kształtowaniem się krajowego systemu ochrony migrantów przymusowych. Ma on na celu przystępne przybliżenie czytelnikowi regulacji prawnych dotyczących sytuacji osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy.

5.1. Uchodźstwo w Polsce

5.1.1. Krótki rys historyczny

Polska – ze względu na położenie geograficzne – w całej swojej wielowiekowej historii była areną migracji, zarówno ekonomicznych, jak i przymusowych. W XVI wieku, gdy przez Europę przetaczała się fala wojen religijnych, Rzeczpospolita stała się jednym z nielicznych ośrodków tolerancji i bezkonfliktowego współżycia różnych kultur w ówczesnej Europie.

Polacy jednak niejednokrotnie sami, najczęściej w związku z sytuacją polityczną lub ekonomiczną panującą w kraju, byli zmuszeni opuścić ojczyste strony. W połowie XVII stulecia wygnano poza granice Polski arian, z kolei XIX wiek zapisał się na kartach historii jako okres największego wychodźstwa politycznego z ziem polskich. Wśród polskich emigrantów byli oficerowie, politycy, studenci, szeregowi żołnierze.

Polacy na uchodźstwie

Wielką falę uchodźstwa wywołała druga wojna światowa, a także kolejne dziesięciolecia. Podczas wojny światowej i po jej zakończeniu tysiące Polaków, w tym polski rząd w Londynie, zostało na obczyźnie. W dobie socjalizmu kolejna rzesza emigrantów została zmuszona do poszukiwania schronienia w różnych zakątkach świata. Tylko w latach 1968–1971 blisko 13 tysięcy osób opuściło Polskę z powodu prowadzonej przez rząd kampanii antysemickiej. Kolejnym punktem na mapie dziejów Polski związanym z przymusową migracją okazał się stan wojenny, ogłoszony 13 grudnia 1981 roku. Jeszcze w 1988 roku wśród osób poszukujących azylu w Europie Zachodniej najwięcej było Polaków.

Lista polskich uchodźców uciekających z ojczyzny jest bardzo długa i pełna znamienitych nazwisk. Uchodźcami próbującymi przystosować się do nowej emigracyjnej rzeczywistości byli między innymi Adam Mickiewicz, Fryderyk Chopin, Juliusz Słowacki, Tadeusz Kościuszko, Kazimierz

Pułaski, Maurycy Beniowski, Cyprian Kamil Norwid, Józef Bem, Józef Teodor Korzeniowski (Joseph Conrad), Ernest Malinowski, Ignacy Domeyko, Paweł Edmund Strzelecki, Stanisław Barańczak, Czesław Miłosz. Część z nich do końca swoich dni pozostała na obczyźnie. Patrząc na dzieje Polski, łatwo zauważyć, że liczne migracje – w dzisiejszym rozumieniu uchodźstwo – były zjawiskiem częstym i występującym na dużą skalę.

Obecnie Polacy masowo migrują z powodów ekonomicznych. Z danych Narodowego Spisu Powszechnego wynika, że w końcu marca 2011 roku za granicą przebywało 2 miliony Polaków, z czego 11% stanowiły dzieci do lat czternastu¹. Z kolei Polska, podobnie jak przed wiekami, staje się miejscem schronienia dla rzeszy prześladowanych i gnębionych przez represyjne reżimy czy zmuszonych do ucieczki z powodu działań wojennych toczących się na ich ziemi.

5.1.2. Skala zjawiska uchodźstwa w Polsce po 1989 roku

Pierwsi uchodźcy w Polsce

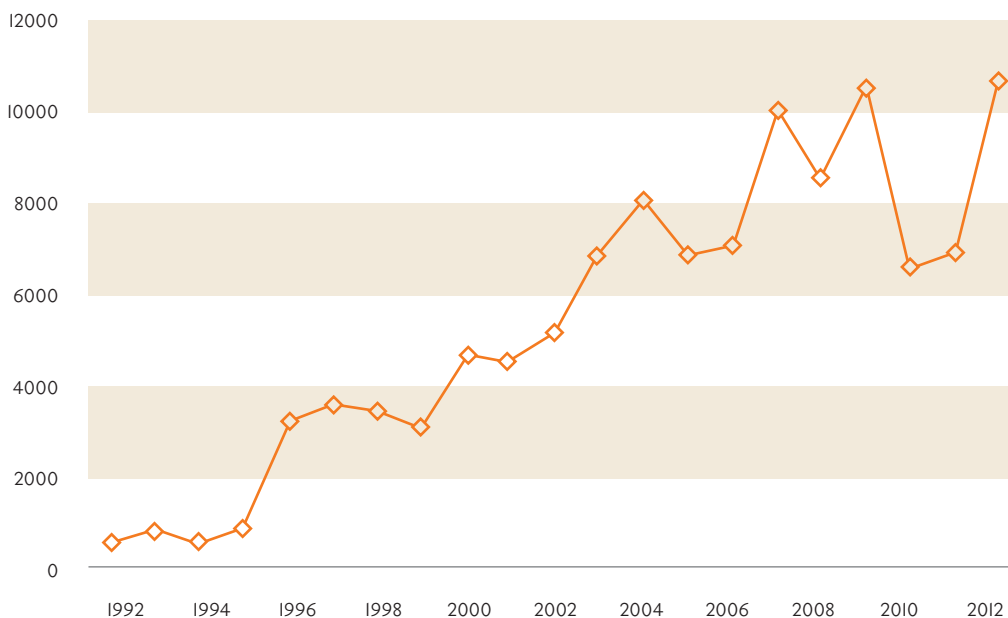
Pierwsza większa grupa osób poszukujących azylu pojawiła się w Polsce po upadku systemu komunistycznego już na przełomie 1989 i 1990 roku, próbując przekroczyć Bałtyk i przedostać się do Szwecji. Imigranci ci pochodzili z krajów Afryki i Dalekiego Wschodu ogarniętych wojną: Etiopii, Iraku, Syrii, Libanu. Przewidując możliwość nasilenia się tego zjawiska, rząd polski zaprosił do współpracy Wysokiego Komisarza Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR)². Ten wysłał do Polski w latach 1990–1991 kilka misji w celu zbadania wniosków azylowych i zakwalifikowania przybyszy do osiedlenia się w krajach zachodnich.

W 1992 roku utworzono w Warszawie Biuro Łącznikowe Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców, a także Biuro do spraw Migracji i Uchodźstwa przy Ministerstwie Spraw Wewnętrznych.

W 1992 roku Polska na mocy międzynarodowych porozumień przyjęła kilkaset kobiet, dzieci i osób starszych z Bośni. Zaraz po tym przybyła kolejna liczna grupa uciekinierów z byłej Jugosławii. Początkowo uzyskali oni pomoc Polskiego Czerwonego Krzyża, który w samym 1992 roku pomógł około 6 tysiącom obywateli tego państwa. Ogromna większość z nich wróciła do ojczyzny po zakończeniu wojny, ale do dziś garstka Bośniaków mieszka w Polsce. Do 1996 roku liczba osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy była niewielka. Do sytuacji takiej przyczyniał się w głównej mierze napływ obywateli krajów azjatyckich, którzy przekraczając nielegalnie polską granicę, kierowali się do krajów zachodnich. Migranci ci postrzegali Polskę jedynie jako kraj tranzytowy, ale wobec trudności w przedostaniu się na terytorium państw zachodnich składali wnioski o nadanie im statusu uchodźcy w Polsce. Istotny wzrost liczby osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w Rzeczypospolitej Polskiej nastąpił z początkiem 1996 roku. Wiązało się to z zakończeniem pierwszej wojny czeczeńskiej, w wyniku której terytorium tej kaukaskiej republiki opuściły tysiące osób, szukających następnie schronienia w krajach Europy Zachodniej, w tym także w Polsce.

Obecnie o przyznanie statusu uchodźcy ubiegają się głównie obywatele z krajów byłego Związku Radzieckiego (Czeczenia, Gruzja, Armenia, Azerbejdżan, Białoruś – wielu z nich ma rosyjskie paszporty) oraz z krajów Afryki i Azji (Afganistan, Wietnam, Mongolia, Somalia, Sri Lanka, Bangladesz, Etiopia).

Ilustracja I. Liczba wniosków o nadanie statusu uchodźcy w latach 1992–2012



Przystanek: Polska

Poszukujący międzynarodowej ochrony bardzo często trafiają do Polski, nie planując uprzednio tutaj dotrzeć. Wiele tych osób właściwie od początku jest zdeterminowanych, żeby wyjechać na Zachód, sceptycznie podchodząc do możliwości osiedlenia się w Polsce. W związku z tym opuszczają oni Polskę (wbrew obowiązującym przepisom), zanim stosowne polskie władze wydadzą ostateczną decyzję w ich sprawie uchodźczej. Mimo stosunkowo dużej liczby osób przejeżdżających przez Polskę tranzytem lub migrujących tutaj (dziesiątki tysięcy rocznie, biorąc pod uwagę różne szacunki nieoficjalne), całkowita liczba uchodźców pozostaje niewielka. Szacuje się, że tylko jedna trzecia spośród uznanych uchodźców na stałe przebywa w Polsce.

5.2.

Czym jest uchodźstwo?

Uchodźstwo jest zjawiskiem wielowarstwowym i złożonym, przejawiającym się na różnych płaszczyznach: społecznej, ekonomicznej, politycznej, międzynarodowej. Problematyka uchodźstwa powinna być rozpatrywana z uwzględnieniem wielu punktów odniesienia. Kluczowe znaczenie w powyższych rozważaniach powinna mieć optyka prawna. To właśnie normy prawne są decydujące dla rozstrzygnięcia, komu i na jakich zasadach jest przyznawana ochrona prawna. Decyzje administracyjne oparte zarówno na normach prawa międzynarodowego, jak i na aktach prawa krajowego kształtują bowiem w tym zakresie rzeczywistość społeczną, dokonując zarazem oznaczenia i wyróżnienia poszczególnych grup migrantów, w tym migrantów przymusowych, przez przyznawanie im różnych statusów prawnych. Waga tych decyzji zawiera się dodatkowo w tym, że istotnie wpływają na późniejszą pozycję i sytuację migrantów w społeczeństwie przyjmującym.

Zjawisko uchodźstwa ma charakter międzynarodowy, dlatego jest regulowane przede wszystkim na poziomie ustaleń międzynarodowych. Problematyka ruchów uchodźczych również w Polsce w dużej mierze jest determinowana aktami prawa międzynarodowego. Na poziomie krajowym zasady

udzielania cudzoziemcom ochrony, jak i prawa przysługujące uchodźcom na terytorium Polski, wynikają bezpośrednio ze zobowiązań międzynarodowych, jakie przyjęła na siebie Polska.

5.3. Status uchodźcy – podstawowe regulacje prawne

5.3.1. Konwencja genewska

Obecnie najistotniejszymi dokumentami rangi międzynarodowej o podstawowym znaczeniu w zakresie ochrony uchodźców są: konwencja genewska, uchwalona 28 lipca 1951 roku przez Konferencję Pełnomocników Narodów Zjednoczonych, i uzupełniający ją protokół nowojorski³, przyjęty 31 stycznia 1967 roku przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych. Szczególna wartość tych aktów wiąże się z tym, że określają one zasady i tryb ustalania statusu uchodźcy na podstawie ogólnej definicji uchodźcy.

Według art. 1A konwencji dotyczącej statusu uchodźców, uchodźcą to człowiek, który z obawy przed prześladowaniami z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do grupy etnicznej, swoich przekonań politycznych, przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego państwa.

Przyczyny uchodźstwa

Należy przy tym podkreślić, że konwencja genewska nie jest podstawą udzielenia ochrony we wszystkich potencjalnych sytuacjach powodujących przymus opuszczenia kraju pochodzenia ze względu na okoliczności niezależne od woli jednostki. Badając te okoliczności,

można wydzielić wśród nich dwie grupy: 1. wydarzenia spowodowane bezpośrednio przez działania człowieka (*man made disasters*), 2. katastrofy spowodowane bezpośrednio przez siły przyrody (*natural disasters*)⁴, jak susza, trzęsienia ziemi, tsunami, powódź, huragany. Konwencja genewska nie obejmuje tej drugiej kategorii przyczyn.

W pierwszej grupie przyczyn jest zaś możliwe wydzielenie dwóch odrębnych podkategorii: zbrojnych konfliktów i prześladowań. Tutaj podobnie – osoby zmuszone do opuszczenia państwa pochodzenia w wyniku toczącego się w nim konfliktu zbrojnego w przeważającej części wypadków nie są uważane za uchodźców w rozumieniu konwencji z 1951 roku lub protokołu z 1967 roku. Nie wyklucza się jednak sytuacji, że okupacja kraju przez obce wojska może (choć nie musi) spowodować wystąpienie przesłanek uznania za uchodźcę zgodnie z definicją konwencyjną⁵. Na przykład w wyroku Naczelnego Sądu Administracyjnego V SA 2536/99 z dnia 8 maja 2000 roku uznano, że: „Niesprawność aparatu państwowego, korupcja i rozpowszechnienie przestępczości zorganizowanej, którym nie przeciwdziała skutecznie aparat państwa, mimo naganności tych praktyk, bardzo uciążliwych dla ludności, nie jest tożsame z istnieniem prześladowań (obawy prześladowań) ubiegającego się o status uchodźcy, z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych, czego wymaga art. 1A pkt 2 Konwencji Genewskiej”. Kierując się tym wskazaniem, zamieszkiwanie na obszarze działań wojennych nie jest zazwyczaj uznawane za zagrożenie prześladowaniem. Może się jednak zdarzyć, że sposoby prowadzenia wojny będą się wiązać z okolicznościami, które uzasadniają obawę przed prześladowaniem, na przykład gdy w trakcie działań wojennych będzie dochodzić do pogromów etnicznych (przesłanka narodowości) lub gdy konflikt nabierze cech wojny religijnej (takie stanowisko zajęły również polskie sądy administracyjne)⁶.

Jedynie więc prześladowania (a ściślej – również uzasadniona obawa przed ich wystąpieniem) – i to tylko z powodów wyliczonych wyczerpująco w art. 1A, czyli z powodu rasy, religii, narodowości, poglądów politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej – stanowią podstawę przyznania wnioskodawcy statusu uchodźcy.

Warto mieć świadomość, że konwencja genewska jest instrumentem mogącym zapewnić ochronę zaledwie niewielkiej części migrantów zmuszonych do opuszczenia ojczystego kraju w celu poszukiwania bezpieczeństwa i ochrony. Przedstawione pozytywne przesłanki konwencji obejmują stosunkowo wąską kategorię cudzoziemców. Dlatego niezwykle istotnym, o trudnym do przecenienia znaczeniu pojęciem dotyczącym międzynarodowej ochrony uchodźców, obok przytoczonej już uniwersalnej definicji uchodźcy, jest tak zwana zasada *non-refoulement*. Zasada ta ustanawia zakaz wydalenia lub zwracania cudzoziemca „do granicy terytoriów, gdzie jego życiu lub wolności zagrażałoby niebezpieczeństwo ze względu na jego rasę, religię, obywatelstwo, przynależność do określonej grupy społecznej lub przekonania polityczne”⁷. W uproszczeniu oznacza to, że osoba, która nie udowodniła indywidualnej ochrony przed prześladowaniem, czyli nie spełnia warunków do nadania jej statusu uchodźcy, nie może być mimo wszystko wydalona do kraju pochodzenia lub państwa trzeciego, jeśli istnieje zagrożenie, że w państwie tym mogłyby ją spotkać prześladowania lub tortury⁸. Początkowo zasada ta miała mieć charakter nieograniczony. Na skutek obaw państw opracowujących konwencję genewską, że taka regulacja zaszkodzi ich suwerenności, dodano paragraf drugi⁹, mówiący, że „nie może się powoływać na dobrodziejstwo niniejszego postanowienia uchodźca, co do którego istnieją podstawy, aby uznać go za groźnego dla bezpieczeństwa państwa, w którym się on znajduje, lub który, będąc skazanym prawomocnym wyrokiem za szczególnie poważne zbrodnie, stanowi niebezpieczeństwo dla społeczeństwa tego państwa”¹⁰.

Zasada *non-refoulement*

Prawa człowieka

Ze statusem uchodźcy są związane także, oprócz korzystania z formalnej ochrony Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców, liczne prawa i wolności wynikające z systemu praw człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych, na przykład prawo do równego traktowania bez względu na rasę, religię czy państwo pochodzenia (niedopuszczalność dyskryminacji – art. 3), wolność praktyk religijnych i wolność wychowania religijnego dzieci (art. 4), prawo do stowarzyszania się (art. 15) czy prawo do pracy (art. 17), w tym prawo do samozatrudnienia (art. 18) i wykonywania wolnych zawodów (art. 19). Warto podkreślić, że status prawny przyznany uchodźcom przez konwencję genewską obejmuje prawa człowieka wszystkich trzech generacji, włączając w to prawa ekonomiczne, socjalne i pracownicze¹¹.

5.3.2.

Unijne akty prawne

Do najważniejszych prawnomiędzynarodowych zobowiązań Polski w zakresie udzielania ochrony uchodźcom, obok aktów przyjętych przez Organizację Narodów Zjednoczonych, zaliczają się także regulacje Unii Europejskiej. Wśród nich duże znaczenie dla dynamiki procesów uchodźczych w Polsce mają reguły wyznaczające państwo odpowiedzialne za rozpatrywanie wniosków o azyl w jednym z państw członkowskich Wspólnot Europejskich – rozporządzenie nr 343/2003 ustanawiające kryteria i mechanizmy określania państwa członkowskiego, które jest odpowiedzialne za rozpatrzenie wniosku o azyl złożonego w jednym z państw członkowskich przez obywatela kraju trzeciego, przyjęte 18 lutego 2003 roku przez Radę Unii Europejskiej¹² (potocznie zwane rozporządzeniem Dublin II). Akt ten zobowiązuje państwa członkowskie Unii Europejskiej do rozpatrzenia każdego wniosku o azyl złożonego przez cudzoziemca w jakimkolwiek z nich, na granicy lub na ich terytorium, wprowadzając jednocześnie zasadę, zgodnie z którą tylko jedno państwo Unii Europejskiej jest odpowiedzialne za rozpatrzenie wniosku o status uchodźcy. Rozporządzenie Dublin II określa także państwo odpowiedzialne za rozpatrywanie takich wniosków zgodnie ze ściśle określonymi zasadami zawartymi w tym dokumencie. Jeśli takiej odpowiedzialności nie można ustalić (co jest częste w wypadku osób nielegalnie przekraczających granice), do rozpatrzenia wniosku o nadanie statusu uchodźcy jest zobowiązane pierwsze państwo członkowskie, w którym wniosek ten został złożony. Regulacja ta docelowo ma zagwarantować, że wnioski o przyznanie statusu uchodźcy będą rozpatrywane przez jedno państwo członkowskie, a decyzje przez nie podjęte będą uznawane na całym obszarze Unii Europejskiej. W podstawowym założeniu

Unifikacja procedur azylowych

system ten ma zapobiegać sytuacjom, w których wniosek o azyl zostałby odrzucony w jednym państwie członkowskim, po czym trafiałby do kolejnego. Jest to jeden ze środków podjętych w celu ustanowienia Europejskiego Systemu Azylowego, czyli obszaru Unii Europejskiej, na którym zostanie ujednolicona procedura azylowa¹³.

Następnym etapem zmierzającym do unifikacji procedur azylowych, a będącym jednocześnie próbą walki z nadużywaniem procedur uchodźczych przez wielokrotne składanie wniosków w innych państwach członkowskich Unii Europejskiej po odmowie udzielenia azylu w jednym kraju, było stworzenie systemu EURODAC – na podstawie rozporządzenia nr 2725/2000 z 11 grudnia 2000 roku. Odciski palców, pobierane od każdej osoby składającej wniosek o nadanie statusu uchodźcy, są przesyłane w formie elektronicznej do jednostki centralnej przy Komisji Europejskiej, gdzie automatycznie porównuje się je z odciskami palców znajdującymi się już w bazie. Taka procedura pozwala na błyskawiczne sprawdzenie, czy cudzoziemiec ubiegał się o azyl w innym państwie członkowskim Unii Europejskiej. Niemal natychmiast po przesłaniu odcisków palców jest uzyskiwana odpowiedź, czy znajdują się już one w bazie EURODAC. W wypadku pozytywnej odpowiedzi państwo, w którym cudzoziemiec zwrócił się z wnioskiem o nadanie statusu uchodźcy, może odesłać wnioskodawcę do kraju, gdzie wjechał po raz pierwszy na terytorium Unii Europejskiej lub złożył wniosek o azyl. Jeśli odciski nie mają odpowiednika, kraj, który przesłał je do identyfikacji, jest odpowiedzialny za rozpatrzenie wniosku.

5.3.3. Rozporządzenie Dublin II

 Ćwiczenie: „Konwencja dublińska”

Polskę, jako państwo członkowskie Unii Europejskiej, obowiązują przepisy

rozporządzenia Dublin II. Na podstawie regulacji zawartych w tym rozporządzeniu państwa członkowskie ustalają, które z nich powinno zająć się rozpatrywaniem danego wniosku o przyznanie statusu uchodźcy. Nie ma przy tym znaczenia, w jakim kraju sam zainteresowany chciałby wnioskować o ochronę. Ogólną zasadą jest, że tylko jedno państwo Unii Europejskiej rozpatruje wniosek o nadanie statusu uchodźcy¹⁴. Mechanizmy stworzone przez rozporządzenie Dublin II i system EURODAC mają ogromne znaczenie dla migracji związanych z uchodźstwem w Polsce, będącej jednym z państw granicznych Unii Europejskiej. Osoby ubiegające się o ochronę, które wjechały do Unii Europejskiej przez terytorium Polski, pozostają w pewnym sensie „przywiązane” do niej i właściwie nie mogą się ubiegać o status uchodźcy w pozostałych państwach Unii Europejskiej. W praktyce oznacza to, że cudzoziemcy, traktujący Polskę jako kraj tranzytowy w drodze do zachodnich państw Unii Europejskiej, jeśli tylko dotrą dalej na Zachód, są w większości wypadków

następnie odsyłani do Polski. Ma to niebagatelny wpływ na wzrost rozmiaru zjawiska uchodźstwa w Polsce w ciągu ostatnich kilku lat.

Konsekwencje dla Polski

Prowadzi również do nasilenia się procederu nielegalnego przepływu ludzi przez polską wschodnią granicę, tak by mogli oni „ominąć” Polskę i móc złożyć pierwszy wniosek o nadanie statusu uchodźcy na przykład w zapewniającej znacznie lepsze warunki socjalne i opiekę społeczną Francji czy Belgii. Rozwój zorganizowanych grup przestępczych zajmujących się procederem nielegalnego przewozu osób (istnieją siatki przemytników organizujące przejazd uchodźców z kraju pochodzenia do wybranych krajów Europy Zachodniej) sprzyja powstawaniu sytuacji prowadzących do ludzkich tragedii i dramatów¹⁵. Z obserwacji prowadzonych przez wiele lat wyraźnie wynika, że niewielki odsetek uchodźców, szczególnie narodowości czeczeńskiej, którzy stanowią większość cudzoziemców starających się o uzyskanie międzynarodowej ochrony w Polsce, traktuje Polskę jako punkt docelowy swojej ucieczki. Ma to istotne znaczenie dla perspektywy ich integracji z polskim społeczeństwem.



Adam Rostkowski

Polska staje się miejscem schronienia dla rzeszy prześladowanych i gnębionych przez represyjne reżimy czy zmuszonych do ucieczki z powodu działań wojennych toczących się na ich ziemi.

5.3.4. Polskie przepisy krajowe

W polskim prawie i w krajowej praktyce administracyjnej zagadnienia związane z udzielaniem cudzoziemcom ochrony na terytorium Polski pojawiły się stosunkowo niedawno. Wynika to głównie z tego, że Polska dopiero w 1991 roku stała się stroną konwencji genewskiej i protokołu nowojorskiego¹⁶. W powojennych dziejach kraju problem przymusowych ruchów migracyjnych do Polski miał charakter raczej sporadyczny. Dlatego przystąpienie Polski do konwencji genewskiej i protokołu nowojorskiego zmusiło polskie władze do stworzenia od podstaw regulacji prawnych w dziedzinie spraw uchodźców i ukształtowania struktur administracji odpowiedzialnych za te zagadnienia (między innymi Urząd do spraw Repatriacji i Cudzoziemców, dziś Urząd do spraw Cudzoziemców, i Radę do spraw Uchodźców). Z drugiej strony, władze polskie mogły skorzystać z unormowań i praktyki innych państw europejskich, mających już duże doświadczenie w przyjmowaniu na swoim terytorium przymusowych migrantów. W rezultacie polskie rozwiązania z zakresu prawa uchodźczego są wypadkową powziętych przez Polskę międzynarodowych zobowiązań i wewnętrznych regulacji innych państw Unii Europejskiej. Znajdziemy je w ustawie z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176).

Wszystkie zagadnienia dotyczące innych kategorii cudzoziemców (studentów, pracowników, turystów), a także kwestie wspólne dla tych grup obcokrajowców, zostały określone w ustawie z dnia 13 czerwca 2003 roku o cudzoziemcach (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1175). Przewidziano w niej reguły postępowania wobec cudzoziemców od chwili ich przyjazdu do Polski, przez ich pobyt w kraju i przejazd przez terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, aż do chwili wyjazdu.

5.3.5. Ochrona uzupełniająca i pobyt tolerowany a inne formy ochrony cudzoziemców

Równie duże znaczenie dla Polski w zakresie udzielania ochrony cudzoziemcom ma dyrektywa 2004/83/WE z 29 kwietnia 2004 roku¹⁷ w sprawie minimalnych standardów kwalifikowania i statusu obywateli państw trzecich lub bezpaństwowców jako uchodźców lub jako osób, które z innych względów potrzebują międzynarodowej ochrony oraz zakresu jej przyznawania. Dyrektywa ta nakłada na państwa członkowskie obowiązek wprowadzenia do systemu prawa krajowego instytucji „ochrony o charakterze posiłkowym” (*subsidiary protection*) jako komplementarnej wobec ochrony „konwencyjnej” (statusu uchodźcy) w sytuacjach zagrożenia karą śmierci lub egzekucją, torturami, niehumanitarnym lub poniżającym traktowaniem albo karaniem w kraju pochodzenia, a także w sytuacjach poważnego i jednostkowego zagrożenia życia cywila w sytuacji międzynarodowego lub wewnętrznego konfliktu zbrojnego¹⁸. Dyrektywa ta została zaimplementowana do polskiego systemu prawnego przez wprowadzenie instytucji ochrony uzupełniającej i pobytu tolerowanego.

Każdy wniosek o nadanie statusu uchodźcy jest traktowany jako wniosek o przyznanie ochrony w formie instytucji zwanej ochroną uzupełniającą. Ochrona jest przyznawana obywatelom państw trzecich i bezpaństwowcom, którzy nie spełniają warunków uznania za uchodźcę, a którzy na skutek uzasadnionej obawy przed doznaniem poważnej i niedającej się usprawiedliwić szkody byli zmuszeni uciekać lub przebywać poza granicami kraju pochodzenia, nie mogąc lub nie chcąc z powodu wspomnianej obawy korzystać z ochrony tego kraju. Poważna i niedająca się usprawiedliwić szkoda mogła w stosunku do nich powstać w wyniku: tortur albo niehumanitarnego lub poniżającego traktowania czy karania, naruszenia praw człowieka, o ile jest ono poważne, zagrożenia życia, bezpieczeństwa lub wolności na skutek samowolnego użycia siły w czasie konfliktu zbrojnego lub na skutek systematycznego czy powszechnego łamania praw człowieka. Ochrona subsydiarna gwarantuje, że w stosunku do danej osoby będą przestrzegane: zasada *non-refoulement*, prawo do informacji w zrozumiałym języku o systemie ochrony, prawo do otrzymania zezwolenia na pobyt,

ważnego przez co najmniej rok i automatycznie przedłużanego tak długo, jak długo organ, który to zezwolenie wystawił, nie stwierdzi, że ochrona subsydiarna nie jest już konieczna.

Ochrona uzupełniająca jest nową instytucją polskiego prawa, wprowadzoną w 2008 roku do ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. O ile bowiem do nadania statusu uchodźcy konieczne jest wykazanie między innymi przesłanki celu (związku z rasą, religią, narodowością, przynależnością do określonej grupy społecznej, wyznawanymi poglądami politycznymi), o tyle przy ochronie uzupełniającej nie formułuje się takiego wymagania. Powyższe można zobrazować przykładem wyroku skazującego cudzoziemca na karę śmierci.

W sposób oczywisty czyn ten może być zakwalifikowany jako prześladowanie (por. art. 13 ust. 4 przywoływanej ustawy), aby jednak skazanemu nadać status uchodźcy, niezbędne jest też wykazanie, że motyw wydania tego wyroku miały związek z wyżej wymienionymi cechami (rasa czy religia).

Jeśli motywacja była inna, na przykład kara śmierci została orzeczona w wyniku dokonania przez sprawcę przestępstwa pospolitego, nie powinien on być traktowany jako uchodźca, ale jest uprawniony do uzyskania ochrony uzupełniającej.

Ochrona uzupełniająca

Pobyt tolerowany

Drugą formą ochrony subsydiarnej jest zgoda na pobyt tolerowany na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, która ma w obecnym kształcie formę niejednoznaczną. Jest to zarówno instytucja realizująca ochronę międzynarodową cudzoziemców, jak i instytucja legalizacji ich pobytu. Jest orzekana w wielu różnych trybach i różnych konfiguracjach proceduralnych. Ma także dość złożoną (choć niezbyt długą) genezę. Została wprowadzona do polskiego prawa w 2003 roku przez ustawę o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jako odpowiedź na potrzebę zagwarantowania cudzoziemcom ochrony subsydiarnej. W jednym postępowaniu orzeka się o przyznaniu statusu uchodźcy, ochrony uzupełniającej albo pobytu tolerowanego. Nastąpiło w ten sposób rozbitcie ochrony subsydiarnej na dwie części, przy czym zgoda na pobyt tolerowany stała się dodatkową formą zarówno wobec statusu uchodźcy, jak i wobec ochrony uzupełniającej.

Pobyt tolerowany może być przyznany osobom, którym odmówiono statusu uchodźcy i ochrony uzupełniającej, a których nie można wydalić do kraju pochodzenia, gdyż:

- wydalenie jest możliwe jedynie do kraju, w którym byłyby zagrożone podstawowe prawa cudzoziemca, takie jak prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego, lub w którym byłyby on narażony na tortury, niehumanitarne lub poniżające traktowanie albo karanie lub pracę przymusową,
- wydalenie spowodowałoby naruszenie prawa do życia w rodzinie lub praw dziecka,
- wydalenie jest niemożliwe z przyczyn niezależnych od organu wykonującego decyzję o wydaleniu i od cudzoziemca.

Poza powyższymi formami ochrony w Polsce można otrzymać także:

- ochronę czasową¹⁹ – nadaje się ją cudzoziemcom masowo przybywającym do Rzeczypospolitej Polskiej, którzy opuścili kraj pochodzenia lub określony obszar geograficzny z powodu obcej inwazji, wojny, wojny domowej, konfliktów etnicznych lub rażących naruszeń praw człowieka. Ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej można udzielić takim obcokrajowcom bez względu na to, czy ich przybycie miało charakter spontaniczny, czy też było wynikiem pomocy udzielonej im przez Rzeczpospolitą Polską lub społeczność międzynarodową. Ochrony czasowej udziela się do chwili, gdy możliwy stanie się powrót cudzoziemców do uprzedniego miejsca ich zamieszkania, nie dłużej jednak niż na rok,
- azyl – jest przyznawany, gdy jest to niezbędne do zapewnienia cudzoziemcowi ochrony oraz gdy przemawia za tym ważny interes Rzeczypospolitej Polskiej. W historii Trzeciej Rzeczypospolitej żadna osoba nie otrzymała nigdy azylu.

5.4. Procedura uzyskania statusu uchodźcy

Ćwiczenie „Przebieg procedury”

5.4.1. Przebieg procedury

Status uchodźcy przyznaje się w Polsce cudzoziemcowi, który spełnia warunki do uznania go za uchodźcę w rozumieniu konwencji genewskiej i protokołu nowojorskiego. Status otrzymuje także małżonek cudzoziemca i małoletnie dzieci, jeśli są objęci wnioskiem statusowym, a także małoletnie dziecko cudzoziemca urodzone na terytorium Polski. Cudzoziemiec może złożyć wniosek o nadanie

Złożenie wniosku

statusu uchodźcy za pośrednictwem Straży Granicznej bezpośrednio na granicy (w polskich realiach najczęściej jest to przejście graniczne w Terespolu) albo osobiście w oddziale Straży Granicznej obejmującym zasięgiem Warszawę, mieszczącym się w budynku Urzędu do spraw Cudzoziemców przy ulicy Taborowej 33. Funkcjonariusze Straży Granicznej niezwłocznie przekazują wniosek szefowi Urzędu do spraw Cudzoziemców, który jest organem odpowiedzialnym za podejmowanie decyzji w kwestiach procedury uchodźczej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Bez względu na miejsce złożenia wniosku o nadanie statusu uchodźcy każdy cudzoziemiec jest zobowiązany poddać się czynnościom zmierzającym do jego identyfikacji, szczególnie umożliwić pobranie odcisków linii papilarnych i fotografowanie. Cudzoziemiec jest dodatkowo zobligowany poddać się badaniom lekarskim oraz

Ćwiczenie „Złożenie wniosku o nadanie statusu”

niezbędnym zabiegom sanitarnym ciała i odzieży.

Po złożeniu wniosku o nadanie statusu uchodźcy organ uprawniony do przeprowadzenia postępowania o nadanie statusu uchodźcy ma obowiązek:

- pouczyć każdego cudzoziemca w zrozumiałym dla niego języku o przysługujących mu prawach i ciążących na nim obowiązkach,
- zalegalizować pobyt osoby ubiegającej się o nadanie statusu uchodźcy²⁰,
- przeprowadzić przesłuchanie cudzoziemca.

Zeznania mające znaczenie dla rozpatrzenia wniosku o nadanie cudzoziemcowi statusu uchodźcy odbiera się w języku zrozumiałym dla cudzoziemca, w miarę potrzeby z udziałem tłumacza. Szczególna procedura, zapewniająca obecność psychologa i pełnomocnika, jest przewidziana dla cudzoziemca, którego stan psychofizyczny stwarza domniemanie, że był on poddany przemocy (*traumata*) lub jest niepełnosprawny.

Postępowanie dowodowe

Postępowanie dowodowe w sprawie o nadanie statusu uchodźcy ma charakter szczególny, ponieważ cudzoziemiec często nie jest w stanie przedstawić dowodów świadczących o jego uzasadnionej obawie przed prześladowaniem. Bardzo często zgromadzenie dowodów w konkretnej sprawie następuje właśnie na podstawie informacji uzyskanych od cudzoziemca w trakcie prowadzonego przesłuchania i przez szczegółową analizę dostępnych informacji o sytuacji w kraju pochodzenia wnioskodawcy, dotyczących możliwości występowania prześladowania, o którym mowa w konwencji genewskiej. Do źródeł informacji wykorzystywanych w postępowaniu należą między innymi doniesienia agencji Reutersa, REFworld (baza danych przekazana i aktualizowana przez Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców), Internet, opinie i ekspertyzy sporządzane przez instytuty naukowo-badawcze, raporty organizacji pozarządowych, raporty Unii Europejskiej oraz informacje przekazywane za pośrednictwem ministra właściwego do spraw zagranicznych – przez przedstawicielstwa polskie i zagraniczne.

Ćwiczenie „Rodzaje decyzji i dalsza procedura”

Władze polskie mają prawną możliwość wydania decyzji o odmowie wszczęcia postępowania (umorzeniu) w sprawie o nadanie statusu uchodźcy, jeśli:

- ubiegający się nie spełnia warunków określonych w ustawie,
- przybył na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z bezpiecznego kraju pochodzenia lub bezpiecznego kraju trzeciego, a złożony przez niego wniosek jest oczywiście bezzasadny,
- cudzoziemiec podał w złożonym wniosku fałszywe dane, informacje lub okoliczności.

Wydanie decyzji

Decyzje z zakresu udzielenia międzynarodowej ochrony lub odmowy jej udzielenia na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej leżą w gestii szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców. Z kolei organem odwoławczym od decyzji szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców jest kolegialne ciało – Rada do spraw Uchodźców. Składa się ona z dwunastu członków powoływanych przez Prezesa Rady Ministrów na pięcioletnią kadencję. Na decyzję rady, która jest ostateczna i kończy postępowanie w sprawie, przysługuje skarga do wojewódzkiego sądu administracyjnego.

Wydanie pierwszej decyzji w postępowaniu o nadanie albo o odmowie nadania statusu uchodźcy powinno nastąpić w terminie 6 miesięcy od dnia złożenia wniosku, a w razie oczywistej bezzasadności wniosku – w terminie 30 dni. W tym czasie wnioskodawca nie ma prawa do pracy. Uzyskuje je jednak na wniosek, jeśli w ciągu 6 miesięcy nie zostanie w jego sprawie, z powodów niezależnych od aplikującego, wydana decyzja przez organ pierwszej instancji (Urząd do spraw Cudzoziemców). W praktyce pierwsza procedura o nadanie statusu uchodźcy nierzadko trwa powyżej roku.

5.4.2. Ośrodki strzeżone

Ćwiczenie „Ośrodki strzeżone”

Obcokrajowca składającego wniosek o nadanie statusu uchodźcy podczas kontroli granicznej i niemającego prawa wjazdu na terytorium Polski albo przebywającego na tym terytorium nielegalnie lub takiego, który przed złożeniem wniosku przekroczył lub usiłował przekroczyć granicę niezgodnie z przepisami, można umieścić w strzeżonym ośrodku lub w areszcie w celu wydalenia (dotyczy to osób, które otrzymały decyzję o zobowiązaniu się do opuszczenia terytorium Rzeczypospolitej Polskiej lub decyzję o wydaleniu). Ośrodki strzeżone dla cudzoziemców znajdują się w Lesznowoli, Krośnie Odrzańskim, Przemyślu, Białej Podlaskiej, Białymstoku i w Kętrzynie. W placówkach takich nie umieszcza się jednak małoletnich bez opieki, niepełnosprawnych i cudzoziemców, których stan psychofizyczny stwarza domniemanie, że byli oni poddani przemocy. Różnica między ośrodkiem strzeżonym a otwartym ośrodkiem dla uchodźców polega na tym, że ośrodek strzeżony nie można swobodnie opuścić w okresie oznaczonym przez sąd. Jest to obiekt zamknięty nadzorowany i strzeżony przez funkcjonariuszy Straży Granicznej, w którym obowiązują surowsze regulaminy pobytu. Za wszystkie sześć ośrodków strzeżonych odpowiada Straż Graniczna, nie zaś Urząd do spraw Cudzoziemców. W ośrodku strzeżonym cudzoziemiec, jeśli jest w procedurze uchodźczej, może być umieszczony na czas od 30 do 60 dni. Okres pobytu może być jednak przedłużony na czas określony, niezbędny do wydania ostatecznej decyzji o odmowie nadania statusu uchodźcy i do wykonania wydalenia. Podobnie jak samego zatrzymania, takiego przedłużenia dokonuje wyłącznie sąd. Z kolei o zwolnieniu z ośrodka może zdecydować zarówno sąd, jak i szef Urzędu do spraw Cudzoziemców. Cudzoziemiec zostaje zwolniony z ośrodka strzeżonego, gdy:

- upłynął określony w postanowieniu sądu okresu pobytu w ośrodku,
- ustały przyczyny uzasadniające zatrzymanie,
- okaże się, że umieszczenie w ośrodku stanowi niebezpieczeństwo dla życia i zdrowia cudzoziemca,
- okaże się, że istnieją jeszcze inne okoliczności, które uniemożliwiają zatrzymanie w ośrodku,
- otrzyma status uchodźcy, ochronę uzupełniającą lub zgodę na pobyt tolerowany,
- okaże się, że z zebranego w sprawie materiału dowodowego wynika, że cudzoziemiec i osoba, w której imieniu występuje, z dużym prawdopodobieństwem spełniają warunki nadania statusu uchodźcy lub udzielenia ochrony uzupełniającej, a ich pobyt na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej nie stanowi zagrożenia dla obronności lub bezpieczeństwa państwa albo bezpieczeństwa i porządku publicznego.

Okres pobytu cudzoziemca w ośrodku strzeżonym nie może przekroczyć jednego roku.



Adam Rostkowski

Mimo stosunkowo dużej liczby osób przejeżdżających przez Polskę tranzytem lub migrujących tutaj, całkowita liczba uchodźców pozostaje niewielka. Szacuje się, że tylko jedna trzecia spośród uznanych uchodźców na stałe przebywa w Polsce.

5.4.3. Pomoc socjalna w czasie trwania procedury

Ćwiczenie „Ośrodki otwarte, pomoc socjalna”

Cudzoziemcy ubiegający się o udzielenie im w Polsce międzynarodowej ochrony, ale nieumieszczeni w ośrodku strzeżonym, mogą dodatkowo złożyć wniosek o udzielenie im pomocy, która obejmuje umieszczenie w ośrodku otwartym lub przyznanie świadczenia pieniężnego na pokrycie we własnym zakresie kosztów pobytu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz objęcie ich bezpłatną opieką medyczną.

Na terenie Polski funkcjonuje obecnie jedenaście ośrodków dla osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy, w tym dwa ośrodki recepcyjne – w Dębaku koło Podkowy Leśnej i w Białej Podlaskiej. Trafiają tam wszyscy cudzoziemcy, wobec których wszczęto procedurę o nadanie statusu uchodźcy i którzy złożyli wniosek o przyznanie im pomocy. Stąd cudzoziemcy są kierowani do innych ośrodków, część z nich zostaje zaś zakwaterowana na miejscu (w Dębaku). Większość ośrodków jest wynajmowana przez Urząd do spraw Cudzoziemców od prywatnych przedsiębiorstw administrujących budynkami, wybranych na podstawie procedur przetargowych, zgodnie z przepisami ustawy o zamówieniach publicznych.

Ośrodki otwarte i recepcyjne

Cudzoziemcowi umieszczonemu w ośrodku zapewnia się wyżywienie i bilety na przejazd (w celu wzięcia udziału w postępowaniu o nadanie statusu uchodźcy, stawienia się na badania lekarskie lub szczepienia ochronne albo w innych szczególnie uzasadnionych sytuacjach). Zabezpieczone są pomoce dydaktyczne dla dzieci oraz pokrycie opłat za ich naukę, wypłaca się także stałą pomoc pieniężną na drobne wydatki i zakup środków higieny osobistej (70 złotych miesięcznie na osobę). Cudzoziemiec może otrzymywać ekwiwalent za wyżywienie dla dzieci, jeśli przebywa w ośrodku z dziećmi poniżej szóstego roku życia lub gdy małoletnie dziecko cudzoziemca korzysta z nauki i opieki w publicznych placówkach (szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych) oraz gdy wymagają tego względy organizacyjne (wysokość ekwiwalentu wynosi 9 złotych dziennie na dziecko). Cudzoziemcom można także zorganizować bezpłatną naukę języka polskiego i podstawowe materiały niezbędne do tej nauki, otrzymują oni ponadto jednorazową pomoc pieniężną na zakup odzieży i obuwia (w wysokości 140 złotych). Istnieje również możliwość uzyskania zgody na zamieszkiwanie poza ośrodkiem. W tym wypadku są wypłacane świadczenia na samodzielne pokrycie kosztów zamieszkania na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (od 12,5 do 25 złotych dziennie). Ponadto cudzoziemcom zapewnia się bezpłatną opiekę medyczną przez cały czas trwania procedury uchodźczej. W wypadku anulowania procedury przez obcokrajowca albo uprawnienia się decyzji nieprzyznającej jakiegokolwiek ochrony polskie władze mogą opłacić i zorganizować powrót cudzoziemca do kraju pochodzenia²¹.

5.5. Prawa osób z przyznaną ochroną na terenie Polski

Ćwiczenie „Formy ochrony – podobieństwa i różnice”

5.5.1. Uprawnienia natury ogólnej

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej zawiera ogólną zasadę, zgodnie z którą każdy, kto znajduje się pod władzą Rzeczypospolitej Polskiej, a więc zarówno obywatel polski, jak i cudzoziemiec, korzysta z zapewnianych przez nią praw i wolności. Gwarantuje to uchodźcom i osobom

z ochroną uzupełniającą lub pobytem tolerowanym między innymi wolność sumienia i religii, prawo do sądu, poszanowanie ich własności prywatnej, wolność zrzeszania się i wiele innych praw człowieka przewidywanych w ustawie zasadniczej. Warto podkreślić, że konstytucja w rozdziale zatytułowanym *Prawa i wolności osobiste* ustanawia prawo do korzystania z azylu i ubiegania się o status uchodźcy w Polsce²².

Pozostałe prawa przysługujące cudzoziemcom, którym udzielono ochrony na terytorium Polski, nie zostały zebrane w żadnym wyodrębnionym akcie prawnym, ale znajdują się w wielu ustawach regulujących poszczególne sfery życia, w tym między innymi prawo pracy, prawo dotyczące oświaty, prawo pomocy społecznej.

Ustawa o pomocy społecznej²³ przyznaje cudzoziemcom, którym udzielono statusu uchodźcy lub ochronę uzupełniającą, prawo do wszystkich świadczeń z pomocy społecznej na tych samych zasadach, jakie obowiązują obywateli polskich. Cudzoziemcy ci są również zwolnieni z obowiązku uzyskania zezwolenia na pracę i mogą być zatrudniani bez żadnych ograniczeń na takich samych zasadach co obywatele polscy. Mają również prawo do zarejestrowania się w powiatowym urzędzie pracy jako osoby bezrobotne i korzystania ze wszystkich praw związanych z tym statusem, włączając prawo do zasiłków i ubezpieczenie zdrowotne umożliwiające bezpłatny dostęp do służby zdrowia na zasadach obowiązujących obywateli polskich. Cudzoziemcy, którzy otrzymali zgodę na pobyt tolerowany, są w gorszej sytuacji, gdyż mogą otrzymać pomoc tylko w formie schronienia, posiłku, niezbędnego ubrania i zasiłku celowego.

Zgodnie z ustawą o swobodzie działalności gospodarczej²⁴, uchodźcy oraz osoby z ochroną uzupełniającą i pobytem tolerowanym mogą podejmować i wykonywać działalność gospodarczą na takich samych zasadach jak obywatele polscy. Nie dotyczą ich zatem żadne ograniczenia co do formy prowadzonej działalności gospodarczej przewidzianej przez prawo w stosunku do innych kategorii cudzoziemców.

Prawo do korzystania z bezpłatnej nauki na publicznych uczelniach wyższych – na zasadach przysługujących obywatelom polskim – mają cudzoziemcy, którym przyznano status uchodźcy w Polsce albo ochronę uzupełniającą. Oznacza to, że mają oni prawo do bezpłatnej nauki, o ile zostaną zakwalifikowani na studia w procesie rekrutacji – w trybie identycznym, jaki obowiązuje polskich obywateli, bez żadnych dodatkowych przywilejów. Mogą także korzystać ze wszystkich uprawnień przysługujących studentom na podstawie art. 43 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym²⁵, a więc różnego rodzaju stypendiów socjalnych i stypendiów za wyniki w nauce oraz z zakwaterowania w domu studenckim. Wszystkich wymienionych wyżej uprawnień są jednak pozbawione osoby, które otrzymały zgodę na pobyt tolerowany. Mogą one studiować w Polsce tylko odpłatnie lub na podstawie wydanej uznaniowo zgody ministra właściwego do spraw szkolnictwa

wyższego albo rektora danej uczelni na różnych zasadach: płacąc za naukę, otrzymując stypendium ze środków uczelni lub korzystając ze zwolnienia z opłat za naukę, ale bez prawa do otrzymywania stypendiów²⁶.

Dostęp do świadczeń

Prawo do nauki na publicznych uczelniach wyższych

Dzieci cudzoziemców mają w Polsce prawo do nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a dzieci podlegające obowiązkowi szkolnemu – prawo do bezpłatnego korzystania z nauki na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, niezależnie od stopnia znajomości języka polskiego. Prawo to przysługuje im na takich samych warunkach jak obywatelom polskim.

Powyższe regulacje pokazują najważniejsze prawa przysługujące cudzoziemcom, którym udzielono w Polsce ochrony, mające służyć integracji ze społeczeństwem polskim. Poza prawem do nauki na wyższych uczelniach i prawem do pomocy społecznej są one niemal jednakowe dla uchodźców i osób z ochroną uzupełniającą, jak i dla cudzoziemców z pobytem tolerowanym.

5.5.2. Indywidualny program integracji

Ćwiczenie „Pomoc po zakończeniu procedury uchodźczej”

Oprócz powyższych praw, umożliwiających przymusowym migrantom funkcjonowanie

w społeczeństwie na równi z obywatelami polskimi, ustawodawca przyznał im również prawo do korzystania z pomocy integracyjnej, mającej ułatwić adaptację w nowym społeczeństwie. Niestety, pomoc ta obejmuje jedynie osoby ze statusem uchodźcy lub z ochroną uzupełniającą i trwa zaledwie 12 miesięcy. Składają się na nią świadczenia pieniężne na utrzymanie i pokrycie wydatków związanych z nauką języka polskiego w wysokości od 446 do 1175 złotych miesięcznie na osobę, opłacanie składki na ubezpieczenie zdrowotne, specjalistyczne poradnictwo i inne działania wspierające proces integracji. Po zakończeniu programu integracyjnego cudzoziemiec musi samodzielnie budować od podstaw swoje życie w Polsce.

Gwałtowne zmiany społeczne, ekonomiczne, polityczne i technologiczne zachodzące we współczesnym świecie niepowstrzymanie generują masowe ruchy ludności. Wśród rzeszy współczesnych nomadów wędruje także garstka osób, które były zmuszone opuścić kraj pochodzenia, aby chronić to, co najcenniejsze – życie swoje i swoich rodzin. Coraz więcej takich osób trafia do Polski i staje się częścią polskiej panoramy społecznej, coraz silniej zarysowując w niej własną obecność. Uchodźcy znacznie częściej niż kiedyś znajdują się w polu zainteresowania kultury, mass mediów, filmu, ale także polskich obywateli. Nie są to już wyłącznie osoby zza płotu zamkniętych ośrodków, lecz nasi sąsiedzi i współpracownicy. Wspierajmy więc działania ułatwiające im swobodne funkcjonowanie w społeczeństwie, nie zaś na jego obrzeżach.

¹ Najczęstszą przyczyną ich wyjazdu było poszukiwanie pracy (prawie 73%), w tym najwięcej osób wymieniło jako główny powód wyższe zarobki za granicą i trudności w znalezieniu pracy w kraju. Około 16% wskazało sprawy rodzinne, w tym najczęściej podawaną przyczyną było towarzyszenie rodzinie, na drugim miejscu – połączenie rodziny. Przyczyny związane z edukacją wymieniło niecałe 6% ogółu emigrantów (ponad 8% kobiet i 3% mężczyzn). Por. http://www.stat.gov.pl/gus/nsp_PLK_HTML.htm [dostęp: 26 lutego 2013 roku].

² Wysoki Komisarz Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR) został powołany przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych w 1951 roku i początkowo był odpowiedzialny za przesiedlenie 1,2 miliona europejskich uchodźców pozbawionych domu w wyniku drugiej wojny światowej. Wysoki Komisarz Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców chroni dziś 22,3 miliona osób w ponad 120 krajach. Pierwotnie Wysoki Komisarz Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców został ustanowiony jako urząd tymczasowy – jego istnienie planowano na trzy lata. Obecnie, pięćdziesiąt lat później, jest jedną z najważniejszych agend humanitarnych, z siedzibą główną w Genewie i przedstawicielstwami w 122 państwach. Więcej niż 80% spośród liczącego ponad 5 tysięcy osób zespołu pracuje w terenie, często w odosobnieniu, w niebezpiecznych i trudnych warunkach. Wysoki Komisarz Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców został za swoją działalność dwukrotnie odznaczony pokojową Nagrodą Nobla.

³ *Protokół do Konwencji dotyczącej statusu uchodźców*, Nowy Jork, 31 stycznia 1967 roku (Dz.U. z 1991 r., Nr II9, poz. 517).

⁴ B. Wierzbicki, *Uchodźcy w prawie międzynarodowym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 25.

⁵ Por. raport i analizy Instytutu Polityki Społecznej *Cudzoziemcy poszukujący ochrony w Polsce. Analiza danych zastanych*, red. G. Firlit-Fesnak, oprac. G. Firlit-Fesnak, J. Godlewska, Ł. Łotocki, R. Stawicki, R. Wasylewski, P.W. Zawadzki, M. Żejmis, Program Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL, Seria „Raporty Migracyjne” 2005, nr 6, s. 33.

⁶ W takim wypadku cudzoziemiec w miejsce statusu uchodźcy może uzyskać inną formę ochrony.

⁷ Art. 33 konwencji genewskiej.

⁸ G.S. Goodwin-Gill, *The Refugee In International Law*, Clarendon Press, Oxford 1996, s. II7.

⁹ *Ibidem*, s. 120.

¹⁰ Art. 33 par. 2 konwencji genewskiej.

¹¹ P.W. Zawadzki w: *Cudzoziemcy poszukujący ochrony w Polsce. Analiza danych zastanych*, op. cit., s. 32.

¹² Official Journal L Nr 50 z 25 lutego 2003 roku, s. I–10.

¹³ P.W. Zawadzki w: *Cudzoziemcy poszukujący ochrony w Polsce. Analiza danych zastanych*, op. cit., s. 44.

¹⁴ Por. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32003R0343:EN:NOT> [dostęp: 26 lutego 2013 roku]. Rozporządzenie Dublin II obowiązuje w Austrii, Belgii, Bułgarii, na Cyprze, w Czechach, Danii, Estonii, Finlandii, we Francji,

w Niemczech, Wielkiej Brytanii, Norwegii, Luksemburgu, Holandii, Polsce, Portugalii, Rumunii, Słowenii, Hiszpanii, Szwecji, Szwajcarii, Grecji, Irlandii, Islandii, Liechtensteinie, na Węgrzech, Łotwie, Malcie, Słowacji, Litwie i we Włoszech.

- ¹⁵ Por. <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,4495200.html> (artykuł opisuje nieudaną próbę przedostania się do Austrii z pominięciem regulacji konwencji dublińskiej. Funkcjonariusze Bieszczadzkiego Oddziału Straży Granicznej znaleźli w wysokich Bieszczadach trzy martwe dziewczynki i blakającą się matkę – pozostawione na pastwę losu przez grupę przemytniczą).
- ¹⁶ J. Jagielski, *Wybrane administracyjno-prawne aspekty problematyki uchodźców w Polsce*, [w:] *Ochrona uchodźców. Dziesiąta rocznica przystąpienia Polski do Konwencji Genewskiej*, red. G. Matuszewska, Zarząd Obsługi Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Warszawa 2002, s. 160.
- ¹⁷ Dz.Urz. L Nr 304 z 30 września 2004 roku.
- ¹⁸ P.W. Zawadzki w: *Cudzoziemcy poszukujący ochrony w Polsce. Analiza danych zastanych*, op. cit., s. 46.
- ¹⁹ Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176).
- ²⁰ Jest on realizowany przez wydanie tymczasowego zaświadczenia tożsamości cudzoziemca (TZTC), które uprawnia cudzoziemca i jego małoletnie dzieci do pobytu na terytorium Polski do czasu ostatecznego zakończenia postępowania w sprawie o nadanie statusu uchodźcy oraz poświadcza jego tożsamość.
- ²¹ Art. 70–75 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.
- ²² Art. 56 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej.
- ²³ Tekst jednolity: Dz.U. z 2008 r., Nr 115, poz. 728 ze zm.
- ²⁴ Tekst jednolity: Dz.U. z 2007 r., Nr 155, poz. 1095.
- ²⁵ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2004 r., Nr 164, poz. 1365 ze zm.).
- ²⁶ W. Klaus, *Prawo do edukacji*, [w:] *Prawne uwarunkowania integracji uchodźców w Polsce. Komentarz dla praktyków*, red. W. Klaus, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2006, s. 74–75.



Adam Rostkowski





Część praktyczna

Ćwiczenie dla trenerów pracujących z cudzoziemcami (autorefleksja)

Agnieszka Olszewska, Agnieszka Zawadzka

Ćwiczenia z zakresu komunikacji międzykulturowej (warsztaty z udziałem grup wielokulturowych)

Anna Zajenkowska

											
Poszerzanie perspektywy	Barnga	Typowy przedstawiciel	Farma i zapłata	Kierowca przyjaciół	Nowy pracownik	Wrażliwość kulturowa jajka	Świat widziany przez moje oczy	Kwadrat ślepców	Pięteczka	Co z czym	
113	116	118	119	120	121	124	125	126	127	128	
											
Postawy i zasoby trenera Superwizja	Modele kulturowe - przywództwo i zasady Wymiary kulturowe a proces grupowy	Wymiary kulturowe a proces grupowy	Modele kulturowe – zależność od uwarunkowań, „ja” niezależne i „ja” współzależne	Modele kulturowe – przywództwo i zasady	Modele kulturowe – przywództwo i zasady Wymiary kulturowe a proces grupowy	Modele kulturowe – przywództwo i zasady	Filtry w sytuacji międzykulturowej – język	Filtry w sytuacji międzykulturowej – język	Filtry w sytuacji międzykulturowej	Filtry w sytuacji międzykulturowej – kategoryzacja	

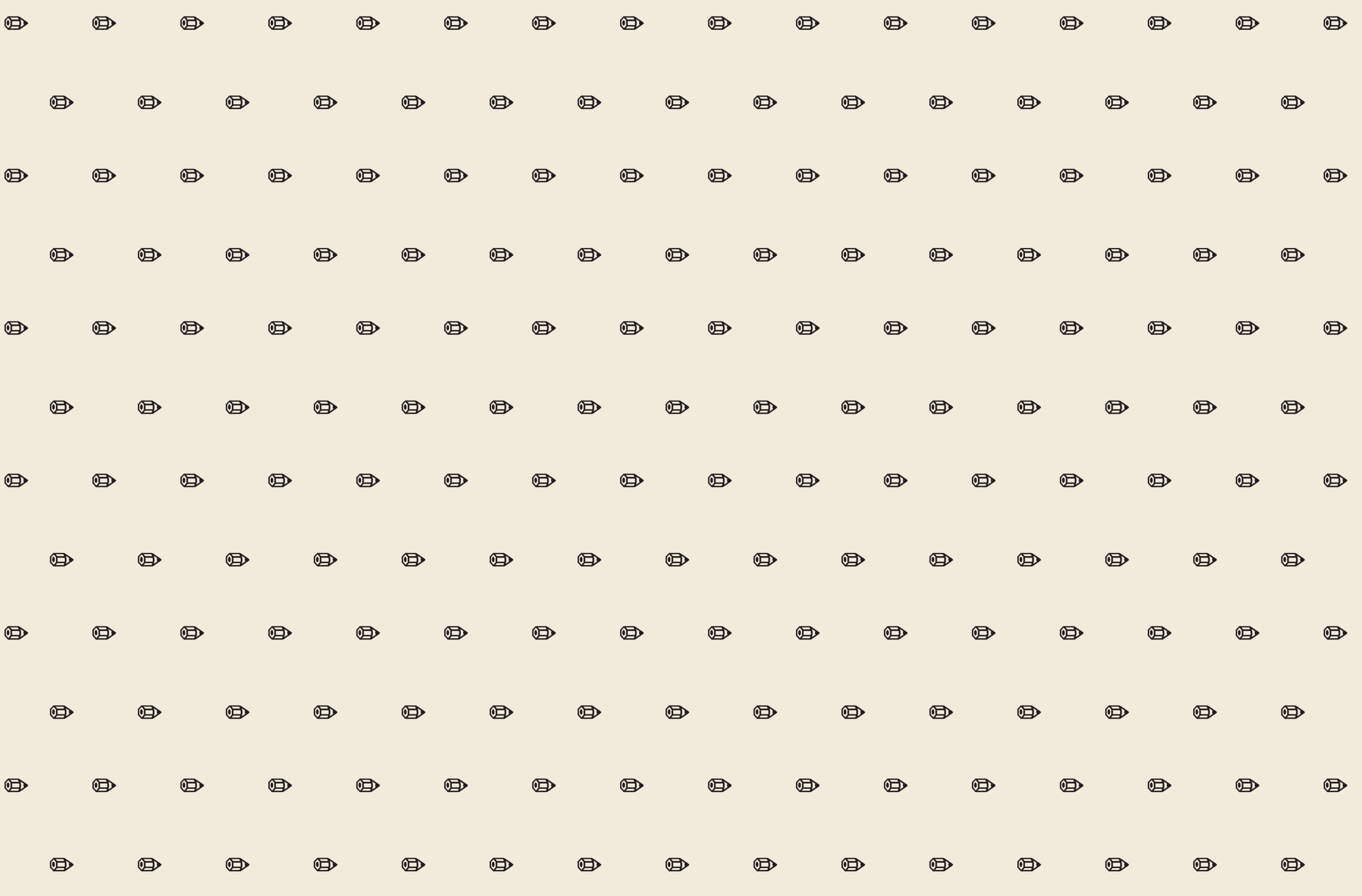
Ćwiczenia warsztatowe dla kobiet migrantek przymusowych

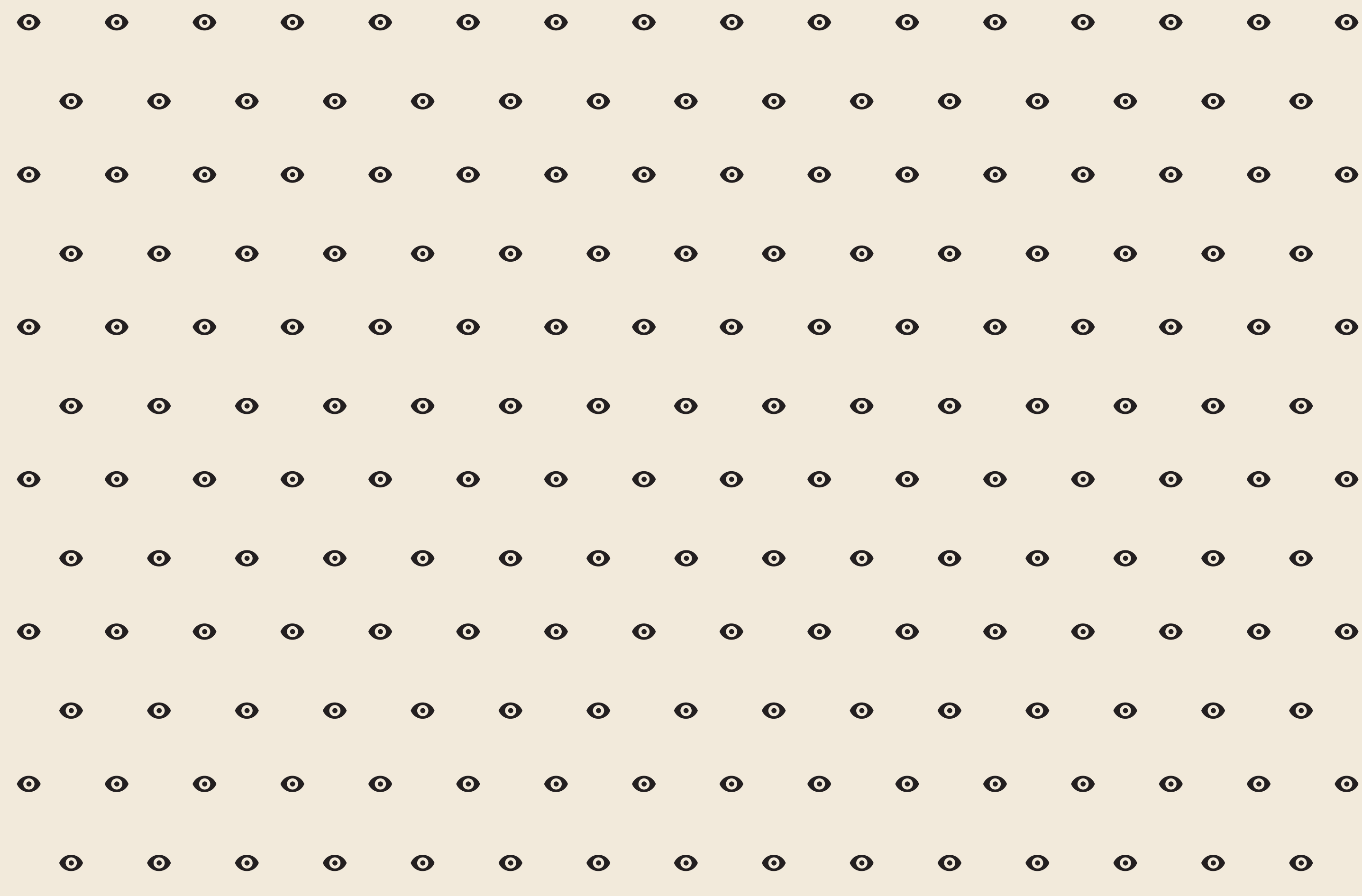
Patrycja Dołowy, Anna Pietruszka-Drózd

Ćwiczenia warsztatowe dla migrantów przymusowych z zakresu wiedzy prawnej i obywatelskiej

Dawid Cegiętka

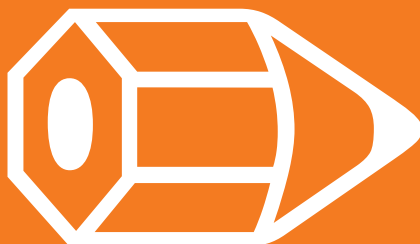
											
Socjogram	Kropki	Lista uczuć i emocji	Co to są granice	Złożenie wniosku o nadanie statusu uchodźcy	Konwencja dublińska	Ośrodki strzeżone	Ośrodki otwarte, pomoc socjalna	Przebieg procedury	Rodzaje decyzji i dalsza procedura	Formy ochrony – podobieństwa i różnice	Pomoc po zakończeniu procedury uchodźczej
129	130	132	133	135	139	142	145	148	153	155	156
											
Filtry w sytuacji międzykulturowej, „ja” współzależne i „ja” niezależne	Filtry w sytuacji międzykulturowej – zależności od uwarunkowań	Rozpoznawanie emocji	Wychowanie	Przebieg procedury	Rozporządzenie Dublin II	Ośrodki strzeżone	Pomoc socjalna w czasie trwania procedury	Procedura uzyskania statusu uchodźcy	Przebieg procedury	Prawa osób z przyznaną ochroną na terenie Polski	Indywidualny program integracji





Poszerzanie perspektywy. Ćwiczenie dla trenerów pracujących z cudzoziemcami (autorefleksja)

Agnieszka Olszewska, Agnieszka Zawadzka



Stopień trudności 	30 minut 	Praca indywidualna lub w grupie superwizyjnej 	Co najmniej dziewięcioro (grę można przeprowadzić w trzy- lub czteroosobowych grupach) 
--	---	--	---

Dla czytelników 	Autoanaliza – autorefleksja 	Rozdział: <i>Kto? Co? Jak? Teoria i praktyka warsztatu trenera międzykulturowego</i> Na podstawie świadomości różnic kulturowych i wymiarów kultur, wiedzy o potrzebach psychologicznych, teorii superwizji psychologicznej 
--	--	---

Poszerzanie perspektywy

Ćwiczenie dla trenerów pracujących z cudzoziemcami (autorefleksja)

Przeczytaj instrukcję i odpowiedz na pytania.

1

Weź czystą kartkę i podziel ją na trzy równe pola. Pomyśl o sytuacji, która była dla ciebie trudna w kontakcie międzykulturowym, gdy byłeś trenerem lub uczestnikiem interakcji. Niech to będzie sytuacja związana z konkretną osobą, taką, w której trudno było ci zrozumieć i zaakceptować zachowanie tej osoby.

2

Pośrodku kartki napisz „słowo klucz” – hasło, które będzie symbolizować tę sytuację. Ma to być twój „sztyld” dla analizowanego problemu.

3

Przekręć kartkę tak, żebyś miał przed sobą jedno z jej skrajnych pól. Pole to reprezentuje twój punkt widzenia na analizowaną sytuację. Napisz w tym polu, co czujesz, co myślisz o tej osobie, o całej sytuacji. Napisz o swoich potrzebach w tej sytuacji.

4

Przekręć kartkę tak, żebyś miał przed sobą jej drugie skrajne pole. Pole to reprezentuje punkt widzenia drugiej osoby na sytuację. Napisz w nim, co – twoim zdaniem – czuje i myśli ta osoba o tobie, o analizowanej sytuacji. Napisz o jej potrzebach w tej sytuacji.

5

Przekręć kartkę tak, żebyś miał przed sobą jej środkowe pole. Pole to reprezentuje punkt widzenia obserwatora tej sytuacji. Wyobraź sobie, że jest to osoba przyjazna i przenikliwa. Napisz w tym miejscu, jak ona widzi analizowaną sytuację, jak ją rozumie i jak rozumie dynamikę relacji między osobami uwikłanymi w tę sytuację. Odpowiedz na pytania: „Czy kwestie różnic kulturowych mogą mieć wpływ na przebieg tej interakcji?”, „Jakie elementy kultury pochodzenia uczestników przejawiają się w ich zachowaniu?”. Napisz kilka hipotez dotyczących tej sytuacji.

6

Ponownie wróć do swojej części kartki i – jeśli pojawia się coś nowego – uzupełnij to pole.

7

Ponownie wróć do części kartki reprezentującej punkt widzenia drugiej strony i – jeśli pojawia się coś nowego – uzupełnij to pole.

8

Ponownie wróć do części kartki reprezentującej obserwatora i – jeśli pojawia się coś nowego – uzupełnij to pole.

Najbardziej efektywnym wariantem tego ćwiczenia jest wykonywanie go w grupie interwizyjnej lub w obecności superwizora. Grupa może zadawać pytania, które pomogą wejść głębiej w perspektywę drugiej strony i metapoziomu obserwatora. Zamiast zapisywania przemyśleń na kartce, można trzy kartki reprezentujące poszczególne perspektywy położyć na podłodze w kształt trójkąta i przesuwać się w przestrzeni, przyjmując kolejno nowy punkt widzenia.

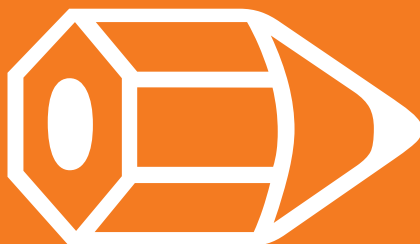
Inna wersja tego ćwiczenia: Po przedstawieniu opisu sytuacji przez trenera (trenerkę) lub uczestnika superwizji grupa stawia hipotezy dotyczące perspektywy drugiej strony i interakcji między uczestnikiem a drugą osobą.

OMÓWIENIE ĆWICZENIA

Główną funkcją tego zadania jest ćwiczenie umiejętności wchodzenia w perspektywę drugiej strony i metaperspektywę. Stawianie hipotez dotyczących potrzeb i intencji uczestników interakcji jest ważną umiejętnością, pogłębiającą rozumienie dynamiki relacji międzyludzkich również na gruncie międzykulturowym. Aby uzyskać niezbędną podstawę, warto poszerzać swoją wiedzę o założenia różnych systemów terapeutycznych, ustalenia badawcze i akademickie w obszarze psychologii i psychologii międzykulturowej i (lub) pracować superwizyjnie (interwizyjnie) z osobami posiadającymi taką wiedzę. Dzięki temu odbywa się jej szybkie przekazywanie i przyswajanie. W tym ćwiczeniu warto pamiętać, że poruszamy się w obszarze hipotez, które mają budować nasze rozumienie analizowanej sytuacji i pomagać w znalezieniu odpowiedniej interwencji na przyszłość.

Ćwiczenia z zakresu komunikacji międzykulturowej (warsztaty z udziałem grup wielokulturowych)

Anna Zajenkowska



Proponowane ćwiczenia zostały ułożone w nawiązaniu do koncepcji opisanych w pierwszej części niniejszego podręcznika, a ich celem jest zbudowanie w grupie skutecznej komunikacji międzykulturowej. W rozdziale teoretycznym znajdują się odwołania do poszczególnych opisanych tutaj ćwiczeń. W celu lepszego zrozumienia proponowanych ćwiczeń warto zapoznać się z częścią teoretyczną.

Ćwiczenia zostały opracowane na podstawie doświadczeń własnych, pochodzą między innymi ze współpracy z Zuzanną Rejmer – psycholog międzykulturową, trenerem i doradcą w zakresie umiejętności społecznych, specjalizującą się w zagadnieniach związanych z pracą w środowisku zróżnicowanym (odmiennym) kulturowo. Zuzanna Rejmer szkoli cudzoziemców przyjeżdżających do Polski, uchodźców, repatriantów, Polaków wyjeżdżających za granicę oraz kadrę pracowniczą świadczącą usługi cudzoziemcom (między innymi doradców zawodo-

wych, nauczycieli). Przeprowadziła badania tożsamości kulturowo-narodowej repatriantów z Kazachstanu. Autorka artykułów i publikacji poświęconych tematyce relacji międzykulturowych. Współpracuje z Polskim Forum Migracyjnym.

Każdy trener ma unikatowy warsztat pracy, dlatego prezentowane ćwiczenia należy traktować jako punkt wyjścia. Jeśli sytuacja w grupie tego wymaga, ćwiczenia można modyfikować, na przykład zaproponowane scenki do **dramowej techniki kart ról mogą być uznane jako kazusy do dyskusji w parach czy małych grupach.**

Każde ćwiczenie wymaga podsumowania, które utrwali prezentowane treści, dlatego na zakończenie każdego ćwiczenia jest proponowana dyskusja moderowana.

Stopień trudności ★★★★☆	60–90 minut (zależy od liczby uczestników) 	Gra w karty, ćwiczenie zespołowe 	Co najmniej dziewięcioro (grę można przeprowadzić w trzy- lub czteroosobowych grupach) 	Gra dobrze sprawdza się w różnych grupach (na przykład młodzież, studenci, urzędnicy, pracownicy korporacji) 
---------------------------------------	--	--	--	--

Trenerskie, psychologiczne 	Modele kulturowe, przywództwo, zasady, proces grupowy, podstawowy błąd atrybucji Ćwiczenie może być między innymi przeprowadzone w celu: (a) zobrazowania różnic między grupami w normach i zasadach, (b) pokazania, jak człowiek zakłada, że wyznawane przez niego normy i zasady są wspólne dla wszystkich, (c) przedstawienia strategii przystosowania się do nowej sytuacji 	Karty (jedna talia dla każdej grupy), wydrukowane polecenia (dokładny opis gry w karty znajduje się w książce, można również zaproponować własną prostą grę w karty, na przykład „Wojna”). Przygotowujemy tyle opisów gry, ile mamy grup 
--	---	---

Barnga



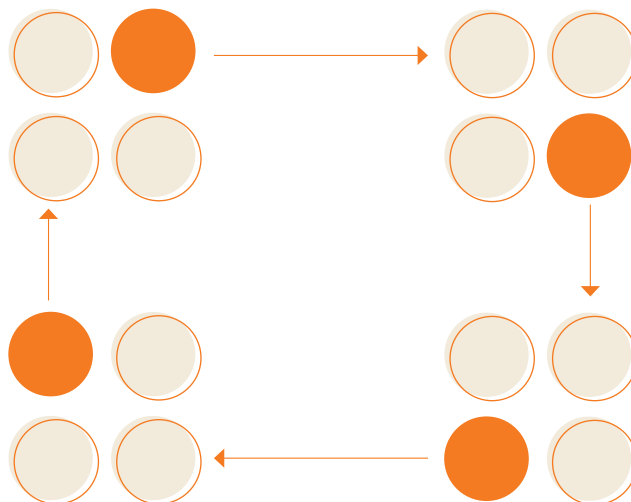
GRA W KARTY

Uczestników gry informujemy, że:

Celem gry jest nauka kooperacji.
Gra jest nastawiona na rywalizację.
Formujemy grupy trzy- lub czteroosobowe (zależy od liczby uczestników).
Siadamy wokół stołu (stoły powinny być od siebie oddalone, tak aby członkowie poszczególnych grup nie komunikowali się ze sobą).
Czytamy dokładnie zasady gry (opisy rozdane na kartkach).
Wybieramy sobie partnera (dotyczy tylko grup czteroosobowych).

Zasady gry dla uczestników:

- NIE** – uczestnikom nie wolno posługiwać się mową.
- TAK** – uczestnicy mogą używać gestów w celu porozumiewania się.
- NIE** – uczestnicy nie mogą posługiwać się językiem pisanym (pisać wskazówek na kartkach).
- TAK** – uczestnicy mogą rysować.



Gramy do pięciu trików – jeden trik to jedno rozdanie kart i rozegranie jednej rundy.

Gramy najwyżej po 5 minut (niezależnie od tego, czy uczestnicy zdążą w ciągu 5 minut rozegrać pięć trików – przerywamy, jeśli czas upłyne).

Gramy kilka gier (trików) z rzędu.

Liczymy punkty – 1 punkt to jeden wygrany trik (jeśli mamy czteroosobowe grupy, partnerzy liczą punkty wspólnie).

Zwycięzca (zwycięzcy w czteroosobowych grupach) z każdej grupy wstaje i zmienia grupę zgodnie z ruchem wskazówek ze-

gara. Po pierwszej zmianie zabieramy opisane na kartkach zasady gry i mówimy, że teraz gra staje się trudniejsza, ponieważ trzeba grać, wykorzystując zapamiętane zasady.

Jeśli mamy grupy czteroosobowe, prosimy uczestników, aby rozegrali dwie rundy. Następnie mówimy, że teraz każdy będzie liczył punkty osobno i że gramy już w pojedynkę. Uczestnicy są proszeni o rozegranie kolejnych (na przykład jeszcze dwóch) pięciominutowych rund. Po każdej z nich zwycięzca zmienia grupę.

Prowadzący (prowadząca), obserwując proces grupowy i zaangażowanie uczestników, powinien sam zdecydować, ile rund jest potrzebnych. Należy obserwować, czy uczestnicy są zaangażowani w grę (żywo gestykują, śmieją się, rysują), nie łamią zasad (na przykład nie rozmawiają, nie szepczą).

2

PODSUMOWANIE I ODREAGOWANIE

Czyli rozmowa, w czasie której uczestnicy są pytani o przebieg gry oraz o swoje uczucia. Ważnym elementem tej części jest odreagowanie trudnych emocji.

Pytania pomocnicze:

- Jak się czuliście, grając?
- Co się działo w tej grze?
- Co było trudne (łatwe)?
- Jak czuli się zwycięzcy?
- Jak czuły się pozostałe osoby?
- Jak poradziliście sobie, mając różnice zasady? (pytanie o strategię adaptacyjną)

Pytania dotyczące procesu grupowego? (wymagane psychologiczne kompetencje trenera)

Czy mając złe zasady, odczuwaliście złość? Na co lub na kogo się złościście?

Uczestnicy często mówią o złości na innych graczy, wskazują, że posądzali ich o nieumiejętność zapamiętania zasad. Można w tym miejscu wprowadzić termin podstawowego błędu atrybucji w wymiarze różnic kulturowych.

Można zapytać wprost o złość na prowadzącego, ponieważ to on wprowadził zamieszanie, podając niewłaściwe zasady. Należy wyjaśnić przy tym, że takie uczucia w stosunku do autorytetu są normalne i dopuszczalne, i jest ważne, aby mieć ich świadomość i rozumieć, że pojawiają się w toku rozwoju grupy.

Podsumowanie ćwiczenia:

3

TWORZENIE SPISU ZASAD W GRUPIE

Prosimy uczestników, aby na karteczkach napisali jedno zdanie – morał płynący z gry „Barnga” (na przykład: „Nie należy zakładać, że wszyscy grają na tych samych zasadach, co my”). Następnie prosimy uczestników, aby wstali i zaczęli wymieniać się karteczkami, które trzymają w rękach: chodzą swobodnie po sali i przekazują trzymaną w danej chwili kartkę kolejnej osobie – i tak kilka razy. Kiedy mówimy „stop”, przestają chodzić, a następnie dobierają się w pary i oceniają wspólnie trzymane w rękach zdania-morały zapisane na kartkach. Ważne, aby nikt nie trzymał w rękach swojej kartki. Każda para uczestników ma do dyspozycji 7 punktów, a do oceny dwa zdania-morały zapisane na dwóch kartkach (czyli na przykład jednemu zdaniu mogą przyznać 5 punktów, drugiemu – 2 punkty albo 0 i 7, albo 4 i 3). Ocena zdania-morału powinna być zapisana na odwrocie kartki. Następnie prosimy uczestników o ponowną wymianę kartek z innymi (chodzą po sali i przekazują sobie z rąk do rąk kartki z morałami). Kiedy mówimy „stop”, uczestnicy ponownie łączą się w pary i – jak poprzednio – oceniają morały i zapisują ich ocenę na odwrocie kartki. Po zakończeniu czytamy dziesięć najwyższej ocenionych zdań i dyskutujemy na ich temat. W ten sposób tworzymy „zasady gry”, które obowiązują w naszej grupie.

WAŻNE: Dla każdej grupy przygotowujemy zmodyfikowaną wersję zasad gry. Główne zasady gry, na przykład liczba kart, kolory (pik, kier), pozostają stałe, ale wprowadzamy niewielkie modyfikacje, na przykład as może być w jednej grupie atu, a w drugiej może być najslabszą kartą. Chodzi o to, aby każda grupa miała bardzo podobne zasady gry, jednocześnie jednak w każdej występowały zasady specyficzne tylko dla niej.

Stopień trudności 	45–90 minut (zależy od liczby uczestników) 	Ćwiczenie indywidualne lub w parach, rysowanie, dyskusja moderowana 	Minimum troje 	Trenerskie, psychologiczne 
--	---	--	--	---

Proces grupowy, modele kulturowe, na przykład model Shaloma H. Schwartz – charakterystyka wybranych regionów na świecie • Europa Zachodnia • kraje anglojęzyczne • różnice kulturowe na Zachodzie (między Europą Zachodnią a krajami anglojęzycznymi) • kraje konfucjańskie	• Afryka subsaharyjska i muzułmańskie kraje Bliskiego Wschodu • południowa Azja • Europa Wschodnia Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu zrozumienia stereotypowego wyobrażenia na temat mieszkańców różnych regionów świata i tego, jak kultura moduluje nasze wyobrażenie od nich 	Kartony A0 dla każdego uczestnika (dla każdej pary) i kolorowy zestaw mazaków 
---	---	--

Typowy przedstawiciel

Po wprowadzeniu teoretycznym dotyczącym wybranych modeli kulturowych prosimy uczestników o graficzne przedstawienie osoby typowej dla wyżej wymienionych regionów. Ważne, aby uczestnicy użyli swojej kreatywności i narysowali wszystkie swoje skojarzenia z wybranymi normami i wartościami.

Następnie każda osoba (para) prezentuje swoją pracę i omawia w ujęciu wybranej teorii.

Należy postawić następujące pytania: „Na co zwrócić uwagę w komunikacji z taką osobą?”, „Jakie obszary komunikacji z taką osobą wymagają szczególnej wrażliwości międzykulturowej?”.

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

Na zakończenie można zapytać uczestników:

O ich ocenę ćwiczenia – na przykład każdy uczestnik otrzymuje kartkę ze skalą od 1 do 5 (1 – nie podobało mi się w ogóle, 5 – podobało mi się bardzo), następnie wynik jest dyskutowany w kilkusobowych grupach i w każdej grupie uczestnicy muszą znaleźć przykłady tego, co im się podobało lub co im się nie podobało. Pokazujemy, czym jest konstruktywna krytyka.

O to, czy czują, że nauczyli się czegoś nowego.

O to, czy byli zaangażowani, zaciekawieni.

Stopień trudności 	45–60 minut (zależy od liczby osób) 	Dramowa technika kart ról (wejdźcie w rolę na podstawie opisu postaci) 	Minimum troje 	Osoby z różnych środowisk, dobrze posługujące się wspólnie znanym językiem 
--	--	---	--	---

Trenerskie, psychologiczne 	Modele kulturowe, zależność od uwarunkowań, „ja” niezależne i „ja” współzależne Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu pokazania, jak wymiary kulturowe wpływają na proces podejmowania decyzji lub negocjacje 	Karty z opisem ról 
---	--	---

Farma i zapłata

1

W trzyosobowych grupach uczestnicy odgrywają opisane poniżej scenki. Ważne jest danie uczestnikom swobody w odgrywaniu scenek i improwizacji. Sposób, w jaki uczestnicy odgrywają scenki, także wymaga analizy ze strony trenera, na przykład w odwołaniu do koncepcji zależności od uwarunkowań.

Scenka 1

Dwóch kolegów pomaga trzeciemu w pracy na jego farmie. Pod koniec dnia właściciel farmy chce wynagrodzić swoich kolegów. Ma 5 monet. Nie może ich jednak podzielić na dwie równe części (po 2,5 monety dla każdego kolegi). Ponadto wie, że matka jednego z kolegów potrzebuje 3 monet, żeby opłacić leczenie, które pozwoli jej uniknąć utraty wzroku. Dylemat: dać każdemu koledze po 2 monety, czy dać jednemu koledze 3 monety, a drugiemu 2 monety?

Scenka 2

Dwóch kolegów pomaga trzeciemu w pracy na jego farmie, pracując na polu i orząc pługiem pożyczonym od miejscowego handlarza. Z powodu niefrasobliwości dwóch kolegów pług (wart 20 monet) psuje się podczas orki. Handlarz oczekuje rekompensaty. Właściciel farmy musi zdecydować, jakie finansowe konsekwencje poniosą pomagający mu koledzy. Jeden z kolegów twierdzi, że nie może zapłacić więcej niż 5 monet, ponieważ ma do uiszczenia ratę kredytu, z którą nie może się spóźnić. Dylemat: kazać każdemu z kolegów zapłacić

po 10 monet, ryzykując, że jeden z nich straci (bardziej wartościowy) dom, czy wymagać, aby jeden z nich zapłacił 5 monet, drugi zaś 15 monet?

2

Dyskusja z prowadzącym i analiza podjętych decyzji oraz czynników, które do niej doprowadziły. Pomocnicze pytania:

Jak się czuliście w swoich rolach?

Co było trudne (łatwe)?

Czemu została podjęta taka decyzja? Jakie czynniki na nią wpłynęły?

Czy opis sytuacji i indywidualnych trudności (chora matka, kredyt) miały dla was znaczenie przy podejmowaniu decyzji?

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

Należy wypisać wszystkie czynniki, które miały wpływ na decyzję, i odnieść je do kulturowych wymiarów Geerta Hofstede, Charlesa Hampdena-Turnera i Fonsa Trompenaarsa, ze szczególnym uwzględnieniem kolektywizmu i indywidualizmu, partykularyzmu i uniwersalizmu, a także dodatkowo koncepcji zależności od uwarunkowań.

BARDZO WAŻNE, aby po odgrywaniu scenek nastąpiło „wyjście” uczestników z ról. Należy powtórzyć, że treści wypowiediane podczas odgrywania scenek przez uczestników są związane z przypisanymi im rolami, nie zaś z ich osobistymi normami czy wartościami.

Stopień trudności 	45–60 minut (zależy od liczby osób) 	Dyskusja w małych grupach 	Minimum troje 
Trenerskie, psychologiczne 	Proces grupowy, modele kulturowe Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu pokazania, jak wymiary kulturowe wpływają na proces podejmowania decyzji czy relacje z bliskimi		Wydrukowany na kartkach tekst historyjki 

Kierowca przyjaciel

1

Uczestnicy w grupach trzyosobowych dyskutują o poniższej sytuacji i starają się znaleźć odpowiedzi:

Jedziesz samochodem prowadzonym przez twojego bliskiego przyjaciela, który potrąca przechodnia. Wiesz, że przyjaciel jechał z prędkością przynajmniej 70 kilometrów na godzinę w miejscu, w którym dozwolona prędkość wynosi 50 kilometrów na godzinę. Nie ma świadków wypadku. Prawnik twojego przyjaciela mówi, że jeśli zeznasz pod przysięgą, że samochód jechał z prędkością tylko 40 kilometrów na godzinę, może to ocalić twojego przyjaciela przed poważnymi konsekwencjami. Jakie prawo ma twój przyjaciel, aby wymagać od ciebie, żebyś go chronił?

- A. Mój przyjaciel ma absolutne prawo – jako przyjaciel – aby wymagać ode mnie, żebym zeznał, że jechał wolniej.
- B. Mój przyjaciel ma częściowe prawo – jako przyjaciel – aby wymagać ode mnie, żebym zeznał, że jechał wolniej.
- C. Mój przyjaciel nie ma prawa – jako przyjaciel – aby wymagać ode mnie, żebym zeznał, że jechał wolniej.

Jak myślisz, co ty byś zrobił w tej sytuacji, będąc zobligowany jako świadek w sądzie i jako przyjaciel?

D. Zeznałbym, że przyjaciel jechał z prędkością 40 kilometrów na godzinę.

E. Nie zeznałbym, że przyjaciel jechał z prędkością 40 kilometrów na godzinę.

2

Dyskusja z prowadzącym i analiza podjętych decyzji oraz czynników, które do niej doprowadziły. Pomocnicze pytania:

Czy było to trudne (łatwe) zadanie?
Dlaczego została podjęta taka decyzja? Jakie czynniki na nią wpłynęły?

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

Należy wypisać wszystkie czynniki, które miały wpływ na decyzję, i odnieść je do kulturowych wymiarów Geerta Hofstede, Charlesa Hampdena-Turnera i Fonsa Trompenaarsa dotyczących zasad, a także do koncepcji zależności od uwarunkowań, „ja” niezależnego i „ja” współzależnego

Stopień trudności 	45–60 minut (zależy od liczby osób) 	Dramowa technika kart ról (wejście w rolę na podstawie opisu postaci) 	Minimum sześcioro 
Trenerskie, psychologiczne 	Modele kulturowe, przywództwo i zasady, proces grupowy Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu zobrazowania, jak jednostka radzi sobie w sytuacji bycia w większości lub mniejszości kulturowej 	Karty z opisem ról 	

Nowy pracownik

1

W trzyosobowych grupach uczestnicy odgrywają przypisane im role. Ważne, aby uczestnicy mieli możliwość swobodnego interpretowania ról. Nie należy narzucać określonej formy zachowania. Jeśli prowadzący widzi, że uczestnik ma obawy, jest niepewny, może to interpretować w wymiarze odgrywanej sytuacji (na przykład będąc nowym pracownikiem, można odczuwać lęk, ale również będąc już od dawna w firmie, kiedy przychodzi ktoś nowy, można odczuwać wiele obaw – czy polubię tę osobę, czy nie będzie z nią konfliktów, czy moja pozycja nie zostanie zachwiana).

2

Dyskusja z prowadzącym i analiza podjętych decyzji oraz czynników, które do niej doprowadziły. Pomocnicze pytania:

Jak się czuliście w swoich rolach?

Czy było to trudne (łatwe)?

Dlaczego została podjęta taka decyzja? Jakie czynniki na nią wpłynęły?

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

Należy wypisać wszystkie czynniki, które miały wpływ na decyzję, i odnieść je do kulturowych wymiarów Geerta Hofstede, Charlesa Hampdena-Turnera i Fonsa Trompenaarsa.

BARDZO WAŻNE, aby po odgrywaniu scenek nastąpiło „wyjście” uczestników z ról. Należy powtórzyć, że treści wypowiedziane podczas odrywania scenek przez uczestników są związane z przypisanymi im rolami, nie zaś z ich osobistymi normami czy wartościami.

ZAŁĄCZNIKI

Poniżej znajdują się opisy ról (dla sześciu osób). Są one pod wieloma względami bardzo do siebie podobne, jest jednak kilka podstawowych kwestii, które stanowią o ich odmienności. Zmienne różnicujące role to głównie wyznaczenie oraz nastawienie emocjonalne do nowego pracownika.

Jesteś szefem w firmie w Polsce

Nowy pracownik (pan X) właśnie dołączył do twojego zespołu. Pochodzi z Emiratów Arabskich i jest bardzo religijną osobą. Pracuje w firmie już od pięciu lat (w Emiratach Arabskich), ma opinię świetnego specjalisty i został oddelegowany do Polski na dwa lata.

Zauważyłeś, że kiedy wita się z kolegami z pracy, mówi *As-salamu 'alaykum* (pokój z wami), a kiedy wychodzi razem z nimi na obiad, przed jedzeniem wypowiada formułę *Bismillah* (w imię Boga). Zauważyłeś, że koledzy w twoim zespole nie czują się z tym swobodnie.

Kilka dni temu, w piątek, o godzinie 11.30 pan X powiedział, że wychodzi z biura i wróci o 14.30. Kiedy zapytałeś, dokąd i dlaczego wychodzi, wyjaśnił, że wybiera się do meczetu (naj-

bliższy jest oddalony o około godzinę jazdy od biura). Wyszedł z biura, mimo że wyraziłeś sprzeciw. Nikt nie słyszał tej rozmowy.

Masz poczucie, że nowy pracownik próbuje demonstrować swoją odmienność religijną. Wiesz, że jest bardzo dobrym pracownikiem, podczas pięciu lat pracy osiągał bardzo dobre wyniki. Nie chcesz go stracić (to naraziłoby na szwank twoją reputację), ale nie możesz tolerować takiego zachowania.

Jesteś nowym pracownikiem w oddziale w Polsce

Jesteś nowym pracownikiem, pochodzisz z Emiratów Arabskich. Pracujesz w firmie już od pięciu lat (w Emiratach Arabskich), masz opinię świetnego specjalisty i zostałeś oddelegowany do Polski na dwa lata.

Jesteś bardzo religijną osobą – kiedy witasz się z kolegami z pracy, mówisz *As-salamu 'alaykum* (pokój z wami), a kiedy wychodzisz razem z nimi na obiad, przed jedzeniem wypowiadasz formułę *Bismillah* (w imię Boga). Masz nadzieję, że takie miłe słowa sprawią, że wydasz się przyjazną osobą i łatwiej ci będzie zaprzyjaźnić się z nowymi kolegami. Sądzisz, że twoja odmienność może się wydać interesująca.

Jesteś praktykującą osobą. Modlisz się pięć razy dziennie, prosząc Boga o jego miłość, a także uczęszczasz na piątkową modlitwę (*Jumu'ah*), która jest obowiązkowa i trwa około godziny.

Najbliższy meczet jest oddalony o około godzinę jazdy od miejsca pracy. W ostatni piątek, kiedy tam jechałeś, twój szef zapytał, dokąd się wybierasz, i nie wyraził zgody na twoje wyjście. Byłeś zszokowany, ponieważ ta modlitwa to twój obowiązek, ponadto polityka firmy zakłada, że ludzie nie mogą być dyskryminowani albo prześladowani ze względu na religię.

Nie chcesz rezygnować z pracy, ale jeśli nie będziesz miał zgody na piątkową modlitwę, nie będziesz miał wyjścia.

Jesteś pracownikiem w oddziale w Polsce

Jesteś ateistą, pracujesz w firmie od pięciu lat. Twoja praca i twoje zaangażowanie jest wysoko oceniane przez przełożonych. Uważasz, że twoje prywatne życie (w tym przekonania religijne) powinno pozostawać bez związku z pracą.

Nowy pracownik właśnie dołączył do oddziału, w którym pracujesz. Pochodzi z Emiratów Arabskich i jest bardzo religijną osobą. Pracuje w firmie już od pięciu lat (w Emiratach Arabskich), ma opinię świetnego specjalisty i został oddelegowany do Polski na dwa lata.

Zauważyłeś, że kiedy wita się z kolegami z pracy, mówi *As-salamu 'alaykum* (pokój z wami), a kiedy wychodzi razem z nimi na obiad, przed jedzeniem wypowiada formułę *Bismillah* (w imię

Boga). Odnosisz wrażenie, że koledzy w twoim zespole nie czują się z tym swobodnie.

Kilka dni temu przez przypadek usłyszałeś rozmowę między szefem a nowym pracownikiem. Nowy pracownik powiedział, że w piątek o godzinie 11.30 wychodzi z biura i wróci o 14.30. Kiedy szef zapytał go, dokąd i dlaczego wychodzi, pracownik wyjaśnił, że wybiera się do meczetu (najbliższy jest oddalony o około godzinę jazdy od biura) – wyszedł z biura, mimo że szef wyraził sprzeciw. Wydaje ci się, że nikt nie słyszał tej rozmowy.

Nie tolerujesz takiego zachowania i nie rozumiesz, jak ktoś może mieć przywileje w pracy tylko ze względu na swoją religię. Masz zamiar porozmawiać z szefem i jasno powiedzieć, że nie tolerujesz takich sytuacji. Zdecydowanie nie zgadzasz się na otwartą manifestację religii w trakcie pracy i na trzygodzinną przerwę w piątek, jeśli sam nie dostajesz takiej możliwości. Jeśli nic nie ulegnie zmianie, jesteś gotów zrezygnować z pracy.

Jesteś pracownikiem w oddziale w Polsce

Jesteś ateistą, pracujesz w firmie od pięciu lat. Twoja praca i twoje zaangażowanie jest wysoko oceniane przez przełożonych. Uważasz, że twoje prywatne życie (w tym przekonania religijne) powinno pozostawać bez związku z pracą.

Nowy pracownik właśnie dołączył do oddziału, w którym pracujesz. Pochodzi z Emiratów Arabskich i jest bardzo religijną osobą. Pracuje w firmie już od pięciu lat (w Emiratach Arabskich), ma opinię świetnego specjalisty i został oddelegowany do Polski na dwa lata.

Zauważyłeś, że kiedy wita się z kolegami z pracy, mówi *As-salamu 'alaykum* (pokój z wami), a kiedy wychodzi razem z nimi na obiad, przed jedzeniem wypowiada formułę *Bismillah* (w imię Boga). Ty i twoi koledzy (przeważnie katolicy) nie czujecie się z tym swobodnie.

Chcesz, aby nowy kolega czuł się dobrze, i zamierzasz mu pomóc w aklimatyzacji.

Jesteś pracownikiem w oddziale w Polsce

Jesteś katolikiem, pracujesz w firmie od pięciu lat. Twoja praca i twoje zaangażowanie jest wysoko oceniane przez przełożonych. Uważasz, że twoje prywatne życie (w tym przekonania religijne) powinno pozostawać bez związku z pracą.

Nowy pracownik właśnie dołączył do oddziału, w którym pracujesz. Pochodzi z Emiratów Arabskich i jest bardzo religijną osobą. Pracuje w firmie już od pięciu lat (w Emiratach Arabskich), ma opinię świetnego specjalisty i został oddelegowany do Polski na dwa lata.

Zauważyłeś, że kiedy wita się z kolegami z pracy, mówi *As-salamu 'alaykum* (pokój z wami), a kiedy wychodzi razem z nimi na obiad, przed jedzeniem wypowiada formułę *Bismillah* (w imię Boga). Ty i twoi koledzy (przeważnie katolicy) nie czujecie się z tym swobodnie.

Taka jawna manifestacja odmienności religijnej bardzo ci przeszkadza.

Jesteś pracownikiem w oddziale w Polsce

Jesteś katolikiem pracujesz w firmie od pięciu lat. Twoja praca i twoje zaangażowanie jest wysoko oceniane przez przełożonych. Uważasz, że twoje prywatne życie (w tym przekonania religijne) powinno pozostawać bez związku z pracą.

Nowy pracownik właśnie dołączył do oddziału, w którym pracujesz. Pochodzi z Emiratów Arabskich i jest bardzo religijną osobą. Pracuje w firmie już od pięciu lat (w Emiratach Arabskich), ma opinię świetnego specjalisty i został oddelegowany do Polski na dwa lata.

Zauważyłeś, że kiedy wita się z kolegami z pracy, mówi *As-salamu 'alaykum* (pokój z wami), a kiedy wychodzi razem z nimi na obiad, przed jedzeniem wypowiada formułę *Bismillah* (w imię Boga). Ty i twoi koledzy (przeważnie katolicy) nie czujecie się z tym swobodnie.

Chcesz, aby nowy kolega czuł się dobrze, i zamierzasz mu pomóc w aklimatyzacji.

Stopień trudności 	45–60 minut (zależy od liczby uczestników) 	Ćwiczenie zespołowe, dyskusja moderowana 	Minimum czworo 	Gra świetnie się sprawdza w grupach dzieci i nastolatków. Doświadczenie pokazuje jednak, że także dorośli bardzo się angażują. Nie jest konieczne, aby uczestnicy znali dobrze wspólny język 
--	---	---	---	---

Trenerskie, psychologiczne 	Wymiary kultury, przywództwo i zasady Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu zaktywizowania grupy, zintegrowania jej, przy jednoczesnym wprowadzeniu tematyki specyficznego kulturowo zarządzania grupą 	Dla każdej grupy: 2 jajka, patyki do szaszłyków (20), taśma klejąca, 1 kartka papieru, słomki (20) 
---	---	---

Wrażliwość kulturowa jajka

Każda grupa ma za zadanie zbudować ładowisko dla jajka, które – zrzucone z wysokości 1 metra – się nie rozbije.

Każda grupa otrzymuje opis zasad dotyczący panujących w niej norm. Przykładowe zasady załączone w materiałach do ćwiczeń zakładają w jednej grupie wysoki poziom hierarchii (tylko szef ma prawo podejmować decyzję i nikt nie mówi niepytany), w drugiej zaś – egalitaryzm (nie ma przywódcy, członkowie mogą robić, co chcą, pod warunkiem, że współpracują – do podjęcia decyzji potrzebna jest zgoda większości grupy).

Zasady mogą być modyfikowane przy odwołaniu do innych wymiarów kultury.

Po zakończonym zadaniu sprawdzamy, która grupa wygrała, czyli na którym ładowisku jajko nie rozbiło się po zrzuconiu z wysokości 1 metra.

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

Omawiamy z uczestnikami odczucia związane z grą, biorąc pod uwagę odmienność zasad. Pokazujemy także, że dostosowanie się do odmiennych niż nasze reguł może budzić różne emocje, zarówno negatywne, jak i pozytywne.

UWAGI: Należy zwrócić uwagę na uczucia związane z wygraną i przegraną, szczególnie w grupach dziecięcych, i je omówić.

ZAŁĄCZNIKI

ZASADY

Hierarchiczność

Grupa wybiera szefa.

Od tej pory szef decyduje, kto może zabrać głos.

Szef samodzielnie podejmuje decyzje, nie musi pytać nikogo o zdanie.

Egalitaryzm

Nie ma szefa.

Każdy ma równe prawo głosu.

Decyzja jest podjęta wtedy, kiedy każdy czuje się usatysfakcjonowany zaproponowanym rozwiązaniem i się na nie zgadza.

Stopień trudności 	30–45 minut (zależy od liczby uczestników) 	Ćwiczenie w parach, rysowanie, dyskusja moderowana 	Minimum czworo 	Brak ograniczeń 
--	---	---	---	--

Trenerskie 	Filtry w sytuacji międzykulturowej – język Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu zobrazowania: (a) różnic indywidualnych w postrzeganiu świata, (b) tego, że język nie jest doskonałym i wystarczającym sposobem opisywania rzeczywistości 	Kartki A4 dla każdego uczestnika, mazaki, nożyczki 
---	--	---

Świat widziany przez moje oczy

Opisz, co widzisz

Każdy wycina w swojej kartce papieru dowolny otwór.

Następnie ogląda otoczenie przez wycięty otwór i zatrzymuje wzrok na przedmiocie, który jest w jego polu widzenia.

Uczestnicy łączą się w pary i stają do siebie plecami. Później decydują, kto pierwszy będzie rysował, a kto opowiadał, co rysować. Osoba, która nie rysuje, opisuje, co widzi, przez swój otwór w kartce. Zadaniem drugiej osoby jest w tym czasie rysowanie tego, co – jej zdaniem – opisuje partner. Potem następuje zamiana – rysuje osoba, która wcześniej opowiadała.

W dalszej części ćwiczenia uczestnicy porównują to, co narysowali, z rzeczywistym obrazem. W trakcie zadania okazuje się, że użyte słowa mogą być różnie rozumiane, co znajduje swoje odbicie w rysunku.

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

Po rysowaniu odbywa się dyskusja o tym, czy słowa są wystarczającym nośnikiem informacji.

Stopień trudności 	30–45 minut (zależy od liczby uczestników) 	Ćwiczenie grupowe, ruchowe, dyskusja moderowana 	Minimum ośmioro 	Należy zwrócić uwagę na to, czy kultura, z jakiej wywodzą się uczestnicy, pozwala na kontakt fizyczny (na przykład trzymanie za rękę) między osobami, które nie znają się dobrze, lub między mężczyznami i kobietami 
--	---	--	--	---

Trenerskie 	Filtry w sytuacji międzykulturowej – język Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu zaktywizowania grupy, zintegrowania jej. Jednocześnie ćwiczenie pokazuje, że język nie jest wystarczającym sposobem komunikacji, i podkreśla rolę komunikacji niewerbalnej 	Kawałek materiału (szalik) do zawiązania oczu każdemu z uczestników 
---	--	--

Kwadrat ślepców

Uczestnicy, mając zawiązane oczy, stają w różnych miejscach sali. Zadaniem całej grupy jest uformowanie kwadratu – uczestnicy, trzymając się za ręce, mają stworzyć kwadrat.

Prowadzący ma za zadanie dokładnie obserwować cały proces tworzenia kwadratu.

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

W podsumowaniu grupa zastanawia się nad tym, co ułatwiało a co utrudniało współpracę. Następnie prowadzący prowadzi dyskusję i omawia po kolei zagadnienia komunikacji niewerbalnej, zaufania i współpracy.

Stopień trudności 	30–45 minut (zależy od liczby uczestników) 	Ćwiczenie grupowe, ruchowe, dyskusja moderowana 	Minimum ośmioro 	Należy zwrócić uwagę na to, czy kultura, z jakiej wywodzą się uczestnicy, pozwala na kontakt fizyczny (na przykład trzymanie za rękę) między osobami, które nie znają się dobrze, lub między mężczyznami i kobietami 
--	---	--	---	---

Trenerskie 	Kolektywizm – indywidualizm, komunikacja, przywództwo, współpraca, filtry w sytuacji międzykulturowej Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu zaktywizowania grupy, zintegrowania jej, przy jednoczesnym pokazaniu potencjału twórczego tkwiącego w grupie 	Piłeczka wielkości ręki 
---	--	--

Piłeczka

Uczestnicy mają za zadanie podać sobie piłeczkę z rąk do rąk w jak najkrótszym czasie.

Kiedy kończą, mówimy im, że chcielibyśmy, aby zrobili to w o połowę krótszym czasie. Kiedy skończą, mówimy, że najlepsza grupa zrobiła to w ciągu na przykład 5 sekund (podajemy czas dużo krótszy od tego, w jakim udało im się tego dokonać, w celu zmaksymalizowania ich wyniku – ośmio- lub dziewięcioosobowa grupa jest w stanie podać sobie piłeczkę w ciągu około 3 sekund). Pytamy, czy chcą spróbować jeszcze raz i wymyślić jakiś inny sposób, aby osiągnąć lepszy czas

Większość grup wymyśla sposób, który pozwala na osiągnięcie tego czasu (na przykład sturlanie piłeczki po ułożonych obok siebie dłoniach, pod skosem – dłonie tworzą jakby pagórek).

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

Po wykonanym zadaniu jest prowadzona dyskusja na temat siły grupy i tego, jak czuli się uczestnicy, będąc częścią większej całości. Dobrze jest wprowadzić treści związane z kolektywizmem – indywidualizmem. Na przykład jeśli zaobserwowaliśmy podczas trwania gry, że uczestnicy kłócili się ze sobą, byli napięci, możemy nawiązać do tego, że dostosowanie się bywa stresujące, że jednostka ponosi koszty bycia w grupie, z drugiej jednak strony – często grupa jest inkubatorem najbardziej efektywnych pomysłów.

Stopień trudności 	30–45 minut (zależy od liczby uczestników) 	Dyskusja moderowana 	Minimum dwoje 	Brak ograniczeń 
--	---	--	--	--

Trenerskie 	Filtry w sytuacji międzykulturowej – kategoryzacja Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu zademonstrowania, jak kultura wpływa na sposób widzenia świata	Kartki z wydrukowanymi obrazkami lub prezentacja PowerPoint. Wybór zależy od tego, czy prowadzący chce się skupić na indywidualnych preferencjach uczestników, czy poznać tendencje w grupie  
---	---	---

Co z czym

Uczestnicy mają za zadanie odpowiedzieć na pytanie: „Gdybyś miał wybrać dwa obiekty, które w pewien sposób łączą się ze sobą, jakie byś wybrał i dlaczego?”.

Następnie odbywa się dyskusja, która porusza różnice występujące w kategoryzacji obiektów w otaczającym nas świecie.

Celem ćwiczenia jest pokazanie, że nie ma jednego słusznego sposobu postrzegania otaczającego nas świata i że kultura wpływa na to, jak interpretujemy określone zjawiska. To, co jednej osobie wydaje się logiczne, na przykład dostrzeżenie nadrzędnej relacji między krową a trawą, innej osobie wyda się pozbawione sensu, ponieważ będzie uważać, że słuszone jest połączenie we wspólnym zbiorze istot żywych, czyli kury i krowy.

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

Prowadzący zachęca uczestników do podania podobnych zbiorów, na przykład w Polsce jemy wieprzowinę i wołowinę, ale nie jemy mięsa małp czy psów, co jest spotykane w innych krajach, inaczej więc kategoryzujemy mięso (zwierzęta), które można jeść.

Przykładowe materiały:



Stopień trudności 	30–45 minut (zależy od liczby uczestników) 	Ćwiczenie indywidualne, rysowanie, dyskusja moderowana 	Minimum troje 	Osoby dorosłe 
--	---	---	--	--

Trenerskie, psychologiczne 	Filtry w sytuacji międzykulturowej, „ja” współzależne i „ja” niezależne Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu pokazania, jak kultura wpływa na postrzeganie samego siebie w wymiarze społecznym 	Kartki A4 i mazaki 
---	---	---

Socjogram

Zadanie projekcyjne

Uczestnicy rysują swój socjogram (przykład poniżej). Prowadzący tłumaczy, jak go wykonać, ale nie pokazuje przykładu, aby nie sugerować uczestnikom określonego typu socjogramu. Socjogram jest graficzną prezentacją relacji, w jakich pozostaje jednostka z innymi ludźmi i grupami. Prosimy uczestników, aby za pomocą kółek narysowali, jak wyobrażają sobie własne relacje społeczne. Mówimy, że to, co narysują, nie podlega ocenie.

Na podstawie załączonych socjogramów uczestnicy oceniają narysowane przez siebie socjogramy w ujęciu koncepcji „ja” współzależnego i „ja” niezależnego. Prowadzący rozpoczyna dyskusję, w której jest analizowane znaczenie tego, co narysowali uczestnicy. Ważne, aby prowadzący wcześniej wprowadził pojęcia „ja” współzależnego i „ja” niezależnego.

Należy także pamiętać, że socjogram nie jest wystandaryzowanym narzędziem do badania struktury „ja”. W tym wypadku jest to ćwiczenie, które lepiej pozwala zrozumieć koncepcję „ja” współzależnego i „ja” niezależnego.

Możliwe interpretacje w nawiązaniu do teorii Hazel Rose Markus i Shinobu Kitayamy (1991)

Jeśli kółeczka na siebie nachodzą, możliwa interpretacja jest taka, że dla konkretnej osoby relacje mają duże znaczenie. W koncepcji Hazel Rose Markus i Shinobu Kitayamy zachowanie jednostki prezentującej „ja” współzależne zależy od tego, z kim aktualnie jest ona w relacji. Osoba taka będzie więc miała „wiele twarzy”, zależnie od

togo, z kim będzie w interakcji. Na przykład inaczej będzie zachowywać się w relacji z koleżanką, a inaczej w relacji z profesorem. W pierwszej sytuacji może się prezentować jako osoba żywiołowa, energiczna i rozmowna, w drugiej – jako podporządkowana i cicha. Ze względu na określone uwarunkowania kulturowe, takie sprzeczności się nie wykluczają.

Osoby o niezależnej strukturze „ja” częściej rysują koła, które na siebie nie nachodzą, podkreślając niezależność swojego zachowania od innych ludzi. Takie osoby będą zachowywały się podobnie w relacjach z różnymi ludźmi.

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

Prowadzący pyta o to, czy jest ktoś chętny, aby podzielić się przykładami z własnego życia lub innymi na poparcie prezentowanej teorii.

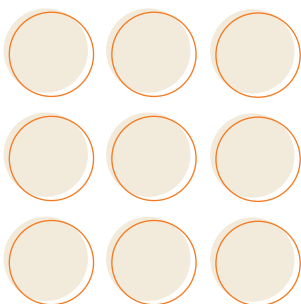
WAŻNE, aby prowadzący podkreślił, że odmienność struktury „ja” nie jest tożsama z tym, że któraś struktura jest lepsza.

Stopień trudności 	15–30 minut (zależy od liczby uczestników) 	Ćwiczenie indywidualne, rysowanie, dyskusja moderowana 	Minimum troje 	Ćwiczenie – ze względu na stopień trudności rozwiązania – nie jest odpowiednie dla dzieci 
--	---	---	--	--

Trenerskie, psychologiczne 	Filtry w sytuacji międzykulturowej – zależność od uwarunkowań Ćwiczenie może być przeprowadzone między innymi w celu poznawczego zaktywizowania grupy, jednocześnie pokazując, jak kultura może ograniczać proces twórczego myślenia 	Kartki A4 i mazaki 
---	--	---

Kropki

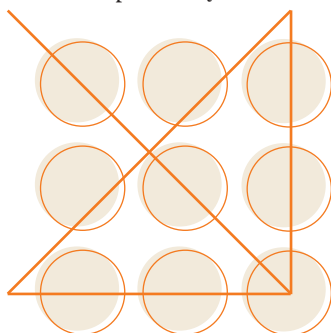
Prowadzący rysuje na tablicy kropki w poniższym układzie:



INSTRUKCJA

Proszę za pomocą czterech linii, nie odrywając dłoni od papieru, połączyć wszystkie kropki.

Jeśli nikt nie jest w stanie tego zrobić, dodajemy, że można „wyjechać” ołówkiem poza obręb kwadratu.

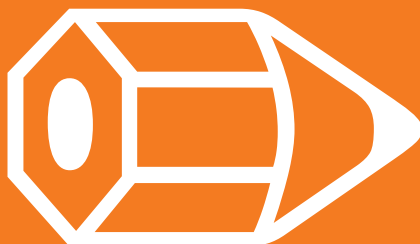


ANALIZA

Omawiamy sytuację, w której człowiek, będąc przywiązany do pewnych schematów, często nie widzi innych rozwiązań.

Ćwiczenia warsztatowe dla kobiet migrantek przymusowych

Patrycja Dołowy, Anna Pietruszka-Drózd



Uwaga: Każde ćwiczenie powinno być potraktowane jako niezależny moduł. Poszczególne moduły, z których jest zbudowany każdy warsztat, są tak pomyślane, aby mogły być dość elastycznie przedstawiane w odpowiedzi na przebieg procesu i potrzeby grupy.

30 minut	„Burza mózgów”	Od 10 do 15 osób	Duża wiedza międzykulturowa, wiedza psychologiczna, wiedza trenerska, praca z kobietami po doświadczeniach przemocy i traumy	Małe samoprzylepne kartki, kartki od flipchartu, długopisy, flamastry
				

Lista uczuć i emocji

Należy je przeprowadzić w części szkolenia związanej z rozpoznawaniem emocji

Każda uczestniczka dostaje kilkanaście małych karteczek, na których ma wypisać wszystkie emocje i uczucia, jakie zna (każde uczucie na jednej karteczce). Zapisane kartki są zbierane anonimowo przez prowadzącego. Uczestniczki starają się na forum grupy podzielić emocje na dwie grupy – dobre i złe. Prowadzący odczytuje po kolei wszystkie uczucia i emocje zapisane na kartkach a uczestniczki decydują, do której grupy powinno być one zaliczone.

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

Podział emocji i uczuć w grupie migrantek może okazać się kłopotliwy. Zdarzają się takie uczucia, których nie można zaliczyć do żadnej kategorii. Podział na dobre i złe jest podziałem sztucznym, ale w codziennym życiu ludzie posługują się nim, aby upraszczać różne sytuacje.

WSKAZÓWKI DLA PROWADZĄCEGO

Prowadzący próbuje wprowadzać podział po to, aby uczestniczki same się przekonały, że jest absurdalny, i zrozumiały, że to, w jaki sposób ludzie odbierają emocje i interpretują je, zależy od osobistych doświadczeń każdego człowieka. Może również wynikać z przekazów rodzinnych oraz z tego, w jaki sposób radzimy sobie z różnymi emocjami. Na jakie zachowania pod wpływem tych emocji pozwalamy sobie w stosunku do dzieci i dorosłych. Ocenę dobrych i złych uczuć czy emocji przekierowujemy na uczucia „przyjemne” lub „nieprzyjemne” podczas ich przeżywania. Staramy się wyeliminować ocenianie uczuć.

20 minut	Dyskusja, rozmowa	Od 10 do 15 osób	Duża wiedza międzykulturowa, wiedza psychologiczna, wiedza trenerska, praca z kobietami po doświadczeniach przemocy i traumy	Karty z opisem ról
				

Co to są granice

Należy je przeprowadzić w części dotyczącej wychowania, przy omawianiu potrzeb dziecka w różnym wieku

Uczestniczki na forum odpowiadają na pytania prowadzącego.

Pytania:

Co to są granice? (Informacja o tym, co wolno, a czego nie wolno robić.)

Jakie mamy granice? (Fizyczne – ciało, emocjonalne, intelektualne, duchowe.)

Skąd wiemy, gdzie przebiegają nasze granice? (Uczymy się tego przez wychowanie, przez przekazane nam zasady, normy społeczne, gdy ktoś zaczyna je przekraczać, zaczynamy odczuwać dyskomfort w ciele, zaczynają się pojawiać różne uczucia, na przykład złość, zdenerwowanie.)

PODSUMOWANIE ĆWICZENIA

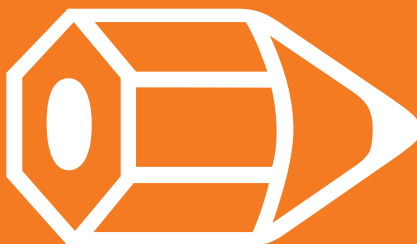
To, jak my sami zachowujemy się w stosunku do innych ludzi i na co pozwalamy innym ludziom, zależy tylko od naszych granic. Dzięki granicom wiemy, kiedy jesteśmy bezpieczni, kiedy zaś grozi nam niebezpieczeństwo.

WSKAZÓWKI DLA PROWADZĄCEGO

Ćwiczenie powinno być wykonane, kiedy uczestniczki są już ze sobą zapoznane i panuje bezpieczna atmosfera.

Ćwiczenia warsztatowe dla migrantów przymusowych z zakresu wiedzy prawnej i obywatelskiej

Dawid Cegiętka



Scenariusze szkoleń – przebieg procedury uchodźczej w Polsce

Zajęcia są przeznaczone dla osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce. Scenariusze mają na celu przekazanie w przystępny sposób informacji dotyczących procedury ubiegania się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce, przedstawienie cudzoziemcowi, jak wygląda procedura (kolejne etapy w procesie ubiegania się o nadanie statusu uchodźcy), jak wygląda sytuacja prawna rodziny zarówno w trakcie, jak i tuż po zakończeniu procedury. Osoba prowadząca zajęcia powinna posiadać wykształcenie prawnicze (względnie być studentem prawa) i mieć doświadczenie w pracy z osobami o odmiennych kulturowo.

Na początku zajęć należy się przedstawić, opowiedzieć krótko o swoich doświadczeniach w pracy z uchodźcami. W celu zapoznania się z grupą warto poprosić słuchaczy, żeby również się przedstawili, zwięźle podzielili się swoimi wrażeniami po przyjeździe do Polski, co pozwoli zmniejszyć dystans między prowadzącym a słuchaczami. Ważne jest, żeby opisać tematykę i zakres szkolenia, tak by nie rozbudzać płonnych nadziei, że zajęcia te rozwiążą problemy prawne i życiowe słuchaczy. Szkolenie jest narzędziem służącym zapewnieniu określonej wiedzy do samodzielnego wykorzystania przez uczestników, nie zaś remedium na aktualną sytuację życiową uczestników.

Stopień trudności ★★★★☆	40 minut (przy omawianiu ośmiu kazusów) lub 30 minut (przy omawianiu sześciu kazusów). 	(indywidualne i grupowe): praca z tekstem pisanym, kazusy 	Grupy trzyosobowe 	Ćwiczenie przeznaczone dla wszystkich cudzoziemców, w wypadku analfabetów i osób słabo czytających – wyznaczamy lidera grupy, sprawnie posługującego się słowem pisanym, jeśli brak takich osób – odczytujemy na głos kazusy i przepisy prawa 
Znajomość ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, umiejętność aktywizowania grup do pracy z tekstem pisanym 	Odwołanie do ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (por. odpowiedni fragment rozdziału teoretycznego podręcznika) 	Artykuły papiernicze – wydrukowane kazusy i stosowne przepisy (jeden zestaw na grupę) 		

Złożenie wniosku o nadanie statusu uchodźcy

Celem niniejszego ćwiczenia jest przedstawienie przepisów dotyczących składania wniosku o nadanie statusu uchodźcy i uświadomienie uczestnikom, jakie możliwe sytuacje mogą przy tym zaistnieć i jak regulują je przepisy prawne. Prosimy, żeby cudzoziemcy zwrócili szczególną uwagę na tę część, na wypadek, gdyby informowali o obowiązującej w Polsce procedurze swoich krewnych i znajomych. Zadanie będzie realizowane za pomocą kazusów rozdanych uczestnikom podzielonym na trzyosobowe grupy. Do kazusów są dołączone przepisy prawne regulujące daną kwestię. Prowadzący po rozdaniu tekstów daje czas grupom na zapoznanie się z nimi i opracowanie rozwiązania. Następnie wskazuje każdą z grup, prosząc o odczytanie swojego zadania. Po głośnym odczytaniu kazusu przez wybraną osobę z grupy prosimy o wskazanie, opierając się na przepisach, możliwych – według grupy – rozwiązań przedstawionej sytuacji. Objaśniamy na forum proponowane rozwiązania. Kazusy 5. i 7. rozdajemy uczestnikom tylko w wypadku późniejszego przeprowadzenia drugiej części – na temat procedury dublińskiej).

Kazusy wraz ze stosownymi przepisami, do rozdania uczestnikom zajęć (po jednym na grupę):

I

WNIOSKODAWCA MA WAŻNĄ WIZĘ

Kazus I.

Pan Omar z Syrii przyjeżdża na granicę polską, mając w paszporcie polską wizę studencką. Na granicy chce złożyć wniosek o nadanie statusu uchodźcy. Straż Graniczna informuje go, że ma wizę, może więc legalnie wjechać do Polski i nie musi składać wniosku o nadanie statusu uchodźcy. Gdyby chciał składać wniosek, zostanie mu anulowana wiza, czyli zupełnie mu się to nie opłaca, gdyż bez wizy nie wjedzie na terytorium Polski i nie będzie mógł studiować. Czy pogranicznicy mieli rację?

Przepisy do Kazusu I.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176)

Art. 28 [Złożenie wniosku]

1. Wniosek składa się do Szefa Urzędu za pośrednictwem komendanta oddziału Straży Granicznej lub komendanta placówki Straży Granicznej, zwanych dalej „organami przyjmującymi wniosek”. Złożenie wniosku wymaga osobistego stawiennictwa wnioskodawcy i osoby, w imieniu której wnioskodawca występuje.

Art. 33 [Wszczęcie postępowania w sprawie nadania statusu uchodźcy]

1. Wszczęcie postępowania w sprawie nadania statusu uchodźcy powoduje z mocy prawa:

1) unieważnienie wizy krajowej [...]

ODPOWIEDŹ

Złożenie wniosku powoduje anulowanie wizy, ale złożenie wniosku o nadanie statusu uchodźcy w tym wypadku nie może być postrzegane jako próba obejścia przepisów wizowych służąca wjechaniu na teren Unii Europejskiej. Cudzoziemiec składa wniosek w obawie przed prześladowaniem w kraju pochodzenia, nie zaś po to, żeby wjechać do Unii Europejskiej

(ma przecież ważną wizę). Wniosek złożony na granicy powinien być przyjęty, choć wiza krajowa będzie anulowana. Cudzoziemiec mimo anulowanej wizeny będzie mógł wjechać na terytorium Polski. Będąc w procedurze uchodźczej, cudzoziemiec może kontynuować edukację.

2

WNIOSKODAWCA NIE MA PRAWA WJAZDU NA TERYTORIUM RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ

Kazus 2.

Pan Ahmed z Pakistanu nie ma polskiej wizeny. Dojechał do granicy polskiej w Medyce i poprosił o status uchodźcy. Straż Graniczna powiedziała, że musi wrócić na Ukrainę i uzyskać wizę od polskiego konsula, żeby wjechać na terytorium Polski i złożyć wniosek. Czy pogranicznicy mieli rację?

Przepisy do Kazusu 2.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176)

Art. 28 [Złożenie wniosku]

3. Wnioskodawca, który nie posiada dokumentów uprawniających do przekroczenia granicy, składa wniosek podczas kontroli granicznej, za pośrednictwem komendanta placówki Straży Granicznej.

Art. 29 [Obowiązki organu przyjmującego wniosek]

1. Organ przyjmujący wniosek: [...]

4) ustala, czy wnioskodawca i osoba, w imieniu której wnioskodawca występuje, posiadają dokumenty uprawniające do przekroczenia granicy lub czy przebywają na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej legalnie [...]

Art. 55 [Zaświadczenie tożsamości]

1. Organ przyjmujący wniosek wydaje wnioskodawcy i małżonkowi, w imieniu którego wnioskodawca złożył wniosek, tymczasowe zaświadczenie tożsamości cudzoziemca, zwane dalej „zaświadczeniem tożsamości”, ważne przez okres 30 dni. [...]

6. Zaświadczenie tożsamości, w okresie swojej ważności potwierdza tożsamość osoby, której zostało wydane, i uprawnia tę osobę oraz małoletnie dzieci, których dane zostały tam wpisane, do pobytu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

ODPOWIEDŹ

Pan Ahmed nie musi wracać na Ukrainę. Jego sytuacja byłaby lepsza, gdyby miał wizę wjazdową, gdyż w wypadku jej braku może być umieszczony w ośrodku strzeżonym dla cudzoziemców, chyba że przedstawi wiarygodne przyczyny nielegalnego wjazdu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (bez ważnej wizeny) i złoży wniosek o nadanie statusu uchodźcy niezwłocznie na przejściu granicznym, podając jako powód wjazdu do Polski, mimo braku dokumentu do tego uprawniającego, chęć ubiegania się o międzynarodową ochronę.

3

WNIOSKODAWCA NIELEGALNIE PRZEKROCZYŁ GRANICĘ

Kazus 3.

Pan Kiron z Bangladeszu usiłował przepłynąć rzekę Odrę, aby dostać się do Niemiec. Został zatrzymany przez niemiecką policję i oddany w ręce polskich pograniczników. W Polsce poprosił o status uchodźcy. Czy jego wniosek zostanie przyjęty?

Przepisy do Kazusu 3.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176)

Art. 87 [Zatrzymanie cudzoziemca]

2. Zatrzymania można dokonać także w przypadku, gdy:

1) wnioskodawca lub osoba, w imieniu której wnioskodawca występuje, nielegalnie przekroczyli lub usiłowali przekroczyć granicę, chyba że przybyli bezpośrednio z terytorium, na którym ich życiu lub wolności zagrażało niebezpieczeństwo prześladowania lub ryzyko wyrządzenia poważnej krzywdy, przedstawili wiarygodne przyczyny nielegalnego wjazdu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej i złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy niezwłocznie po przekroczeniu granicy;

Art. 29 [Obowiązki organu przyjmującego wniosek]

1. Organ przyjmujący wniosek: [...]

4) ustala, czy wnioskodawca i osoba, w imieniu której wnioskodawca występuje, posiadają dokumenty uprawniające do przekroczenia granicy lub czy przebywają na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej legalnie; [...]

6) informuje wnioskodawcę, w języku dla niego zrozumiałym, o:

- zasadach i trybie postępowania w sprawie nadania statusu uchodźcy,
- przysługujących mu prawach, ciężących na nim obowiązkach i skutkach prawnych ich niewykonania,
- możliwości wyrażenia zgody na udzielanie przedstawicielowi Urzędu Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców informacji o przebiegu postępowania oraz przeglądanie akt sprawy i sporządzanie z nich notatek i odpisów,
- organizacjach, do których zadań statutowych należą sprawy uchodźców,
- adresie ośrodka, w którym musi się on stawić; [...]

Art. 55 [Zaświadczenie tożsamości]

1. Organ przyjmujący wniosek wydaje wnioskodawcy i małżonkowi, w imieniu którego wnioskodawca złożył wniosek, tymczasowe zaświadczenie tożsamości cudzoziemca, zwane dalej „zaświadczeniem tożsamości”, ważne przez okres 30 dni. [...]

6. Zaświadczenie tożsamości, w okresie swojej ważności, potwierdza tożsamość osoby, której zostało wydane, i uprawnia tę osobę oraz małoletnie dzieci, których dane zostały tam wpisane, do pobytu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

ODPOWIEDŹ

Pogranicznicy mają obowiązek przyjąć wniosek pana Kirona. Musi się on liczyć z tym, że najprawdopodobniej zostanie umieszczony w ośrodku strzeżonym na okres do 60 dni.

4

WNIOSKODAWCA SKŁADA WNIOSEK W OŚRODKU STRZEŻONYM DLA CUDZOZIEMCÓW

Kazus 4.

Pan John z Nigerii został zatrzymany podczas nielegalnego pobytu w Polsce i umieszczony w ośrodku strzeżonym dla cudzoziemców. Chciał poprosić o status uchodźcy, ale powiedziano mu, że będzie to oznaczało dla niego przedłużenie pobytu w areszcie aż o 3 miesiące, a i tak zostanie deportowany, gdyż w jego sprawie została już wydana decyzja o wydaleniu. Czy taka informacja jest prawdziwa?

Przepisy do Kazusu 4.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176)

Art. 28 [Złożenie wniosku]

4. Wnioskodawca, który przebywa w strzeżonym ośrodku lub areszcie w celu wydalenia, aresztu śledczego lub zakładu karnym, składa wniosek za pośrednictwem komendanta oddziału Straży Granicznej, obejmującego terytorialnym zasięgiem działania siedzibę strzeżonego ośrodka, aresztu w celu wydalenia, aresztu śledczego lub zakładu karnego.

Art. 33 [Wszczęcie postępowania w sprawie nadania statusu uchodźcy]

1. Wszczęcie postępowania w sprawie nadania statusu uchodźcy powoduje z mocy prawa: [...]

3) wstrzymanie wykonania decyzji o wydaleniu do dnia doręczenia cudzoziemcowi decyzji ostatecznej w sprawie o nadanie statusu uchodźcy – wydanych wnioskodawcy i osobie, w imieniu której wnioskodawca występuje.

Art. 89 [Okres pobytu cudzoziemca w strzeżonym ośrodku lub areszcie]

2. W przypadku gdy wnioskodawcą jest cudzoziemiec przebywający w strzeżonym ośrodku lub areszcie w celu wydalenia wskutek wykonania postanowienia sądu, wydanego na podstawie ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach, sąd przedłuża okres pobytu w strzeżonym ośrodku lub areszcie w celu wydalenia o 90 dni, przy czym pierwszym dniem przedłużonego okresu pobytu jest dzień złożenia wniosku o nadanie statusu uchodźcy.

ODPOWIEDŹ

O status uchodźcy można poprosić w dowolnym momencie pobytu na terenie Polski, także jeśli cudzoziemiec znajduje się w ośrodku strzeżonym. Każdy wniosek musi być przyjęty, choć jeśli złoży się go w ośrodku strzeżonym, oznacza to automatyczne przedłużenie pobytu w tym ośrodku o 90 dni. Wykonanie wcześniej wydanej decyzji o wydaleniu zostaje zawieszane aż do zakończenia postępowania uchodźczego.

5

WNIOSKODAWCA ODMAWIA PODANIA SWOICH DANYCH

Kazus 5.

Pani Beatrice jest chwilowo w Polsce, zastanawiając się, dokąd jechać dalej. Trafila do Polski wraz z grupką cudzoziemców z Afryki po tym, jak opłacili pośrednikom podróż. Znajoma poradziła jej, że może złożyć wniosek o nadanie statusu uchodźcy w Warszawie, ale lepiej, żeby nie zdradziła się, skąd przyjechała. Składając wniosek w Urzędzie do spraw Cudzoziemców, w obawie przed deportacją, nie przedstawia żadnych dokumentów, nie podaje, z jakiego kraju pochodzi ani jak się nazywa. Czy jej wniosek zostanie przyjęty?

Przepisy do Kazusu 5.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176)

Art. 32 [Pozostawienie wniosku bez rozpoznania]

1. Szef Urzędu pozostawia bez rozpoznania wniosek, który nie zawiera imienia i nazwiska wnioskodawcy lub określenia kraju pochodzenia i braków tych nie można było usunąć w wyniku czynności, o których mowa w art. 29 ust. 1 pkt 1 i 2 oraz ust. 3.

ODPOWIEDŹ

Jeśli w wyniku przesłuchania i przeszukania cudzoziemca nie uda się ustalić, z jakiego kraju on pochodzi, jak się nazywa, jego wniosek zostanie pozostawiony bez rozpoznania.

6

WNIOSKODAWCA UZYSKAŁ JUŻ OCHRONĘ W INNYM KRAJU

Kazus 6.

Państwo Aza i Ruslan otrzymali status uchodźcy na Litwie. Przyjechali jednak do Polski i wystąpili tutaj o przyznanie statusu uchodźcy. Czy mogą to zrobić?

Przepisy do Kazusu 6.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176)

Art. 23 [Wszczęcie postępowania na wniosek]

1. Postępowanie w sprawie nadania statusu uchodźcy wszczyna się na wniosek cudzoziemca, zwanego dalej „wnioskodawcą”.

Art. 40 [Umorzenie postępowania z powodu niedopuszczalności wniosku]

1. Jeżeli organ prowadzący postępowanie stwierdzi, że wniosek jest niedopuszczalny, wydaje decyzję o umorzeniu postępowania z powodu niedopuszczalności wniosku.

2. Wniosek jest niedopuszczalny, gdy:

1) wnioskodawca uzyskał status uchodźcy w innym państwie członkowskim [...]

ODPOWIEDŹ

Nie ma przeszkód, żeby państwo Aza i Rusłan złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy w Polsce, choć ich wniosek prawdopodobnie nie zostanie rozpatrzony (zostanie uznany za niedopuszczalny) i po zakończeniu procedury decyzją negatywną będą musieli powrócić na Litwę, jeśli przekroczą dopuszczalny trzymiesięczny okres bezwizowego pobytu w Polsce (osoby, które otrzymały status uchodźcy, mogą przebywać w innych krajach strefy Schengen bez wizy przez okres nie dłuższy niż 3 miesiące).

7

WNISKODAWCA NIE WSKAZUJE NA OBAWĘ PRZED PRZEŚLADOWANIEM PRZY SKŁADANIU WNIOSKU

Kazus 7.

Pan Aleksander z Białorusi wraz z rodziną złożył na granicy wniosek o nadanie statusu uchodźcy. Zeznał, że na Białorusi bardzo podróżowało życie, ma kłopoty ze znalezieniem pracy i grozi mu życie w ubóstwie, bez perspektywy i przyszłości dla niego i jego dzieci. Czy wniosek zostanie przyjęty przez strażników granicznych?

Przepisy do Kazusu 7.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., Nr 128, poz. 1176)

Art. 34 [Wniosek oczywiście bezzasadny]

1. Wniosek złożony przez wnioskodawcę, który:

1) podał inne przyczyny złożenia wniosku niż obawa przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej, lub ryzyko doznania poważnej krzywdy albo nie podał żadnych informacji o okolicznościach związanych z obawą przed prześladowaniem lub ryzykiem doznania poważnej krzywdy, [...]

2. Postępowanie w sprawie nadania statusu uchodźcy, w przypadku gdy wniosek jest oczywiście bezzasadny zgodnie z ust. 1, prowadzi się według zasad określonych w ustawie, z tym że:

1) wnioskodawcy, który podał inne przyczyny złożenia wniosku niż obawa przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej, lub ryzyko doznania poważnej krzywdy albo nie podał żadnych informacji o okolicznościach związanych z obawą przed prześladowaniem lub ryzykiem doznania poważnej krzywdy, nie przesłuchuje się, chyba że wnioskodawca jest małoletnim bez opieki;

2) wydanie decyzji powinno nastąpić w terminie 30 dni od dnia złożenia wniosku;

3) w decyzji o odmowie nadania statusu uchodźcy wskazuje się, że wniosek był rozpatrywany jako wniosek oczywiście bezzasadny;

4) odwołanie od decyzji o odmowie nadania statusu uchodźcy wnosi się w terminie 5 dni od dnia jej doręczenia;

5) rozpoznanie odwołania od decyzji o odmowie nadania statusu uchodźcy następuje w pierwszej kolejności w składzie jednoosobowym.

3. Państwo znajdujące się na liście, o której mowa w ust. 1 pkt 2, jest bezpiecznym dla wnioskodawcy krajem pochodzenia, jeżeli wnioskodawca posiada obywatelstwo tego państwa lub jest bezpaństwowcem i uprzednio stale zamieszkiwał w tym państwie oraz nie podał żadnych poważnych

podstaw do nieuznawania tego państwa za bezpieczny kraj pochodzenia w jego szczególnej sytuacji i w związku ze spełnianiem przez niego warunków do nadania statusu uchodźcy.

ODPOWIEDŹ

Straż Graniczna jest zobligowana przyjąć każdy wniosek. W tym wypadku jednak szef Urzędu do spraw Cudzoziemców potraktuje taką aplikację jako oczywiście bezzasadną i rozpatrzy sprawę w trybie przyspieszonym, przewidzianym w art. 34 ust. 2 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

8

WNISKODAWCA W TRAKCIE PROCEDURY OPUSZCZA POLSKĘ I SKŁADA WNIOSEK O NADANIE STATUSU UCHODŹCY W INNYM PAŃSTWIE UNII EUROPEJSKIEJ

Kazus 8.

Pan Ahmed otrzymał decyzję negatywną od szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców. Nie składając odwołania, postanowił spróbować złożyć wniosek w innym państwie Unii Europejskiej. Udało mu się dojechać do Austrii, gdzie poprosił o status uchodźcy. Czy władze austriackie będą zajmować się jego sprawą?

Przepisy do Kazusu 8.

Konwencja dublińska

Art. 13

W wypadku, gdy nie można wyznaczyć Państwa Członkowskiego odpowiedzialnego za rozpatrywanie wniosku o udzielenie azylu na podstawie kryteriów wymienionych w niniejszym rozporządzeniu, odpowiedzialne za rozpatrywanie wniosku o udzielenie azylu jest pierwsze Państwo Członkowskie, w którym wniosek został złożony.

ODPOWIEDŹ

Austria rozpocznie procedurę, ale należy uwzględnić, że za rozpatrzenie wniosku o nadanie statusu uchodźcy jest odpowiedzialny kraj, w którym złożono pierwszy wniosek o uzyskanie międzynarodowej ochrony. Inne kraje nie będą badały sprawy uchodźczej bez uprzedniego sprawdzenia, który kraj jest odpowiedzialny za aplikację cudzoziemca. Jeśli się okaże, że krajem takim jest Polska, wnioskodawca zostanie tam odesłany.

PODSUMOWANIE

Omawiamy ćwiczenie, zwracając szczególną uwagę uczestników na różne następstwa złożenia wniosku o nadanie statusu uchodźcy, zależne od różnego stanu rzeczywistego. Prosimy uczestników o podzielenie się własnymi doświadczeniami w tej materii. Staramy się przywołać konkretne zdarzenia wyjaśnić słuchaczom na podstawie znanych już przepisów.

Stopień trudności 	40 minut 	Wykład, praca z tekstem pisanym, kazusy 	Do 15 osób 	Ćwiczenie przeznaczone dla wszystkich cudzoziemców zwłaszcza tych, którzy zostali deportowani do Polski w ramach konwencji dublińskiej, a także tych, którzy noszą się z zamiarem złożenia wniosku w innym państwie Unii Europejskiej 
--	---	---	---	---

Dobra znajomość konwencji dublińskiej (rozporządzenia Dublin II), panowanie nad grupą, umiejętność prowadzenia burzliwej dyskusji 	Odwołanie do rozporządzenia Dublin II (por. odpowiedni fragment rozdziału teoretycznego podręcznika) 	Artykuły papiernicze – wydrukowane kazusy i stosowne przepisy, tekst rozporządzenia Dublin II dla prowadzącego, flamastry, flipcharty 
--	---	--

Konwencja dublińska

Celem tej części zajęć jest przedstawienie przepisów dotyczących konwencji dublińskiej i uświadomienie uczestnikom, jak kształtuje się kwestia odpowiedzialności Polski przy badaniu ich wniosku o nadanie statusu uchodźcy w stosunku do innych państw Unii Europejskiej. Prosimy, żeby cudzoziemcy zwrócili szczególną uwagę na tę część, na wypadek, gdyby informowali o obowiązującej procedurze swoich krewnych i znajomych. Zadanie będzie realizowane za pomocą wykładu. Konwencja dublińska zazwyczaj żywo interesuje cudzoziemców, dlatego jest bardzo istotne, żeby prowadzący dobrze się z nią zapoznał i miał ze sobą tekst rozporządzenia. Po wykładzie, realizowanym według scenariusza z podręcznika, słuchaczom zostaną rozdane kazusy. Każdy uczestnik otrzymuje jeden kazus, w zależności od wielkości grupy mogą się więc one powtarzać. Dajemy uczestnikom czas na zapoznanie się z rozdаныmi tekstami. Następnie wybieramy według własnego uznania pojedyncze osoby, prosząc o odczytanie kazusów na głos, po czym na podstawie informacji uzyskanych w trakcie przeprowadzonego przez nas wcześniej wykładu prosimy całą grupę o podanie poprawnej odpowiedzi.

CZĘŚĆ WYKŁADOWA

Prowadzący w formie ustnej przekazuje podane niżej informacje. Posiłkowo posługuje się tablicą/flipchartem i flamastrem, by zapisać rzeczy, o które poproszą słuchacze lub które uzna za stosowne (na przykład państwa, w których stosuje się rozporządzenie Dublin II).

Polska jest członkiem Unii Europejskiej od 1 maja 2004 roku i od tego czasu na jej terytorium obowiązują także – oprócz prawa polskiego – przepisy prawa wspólnotowego. Do Unii Europejskiej należą obecnie 27 państw: Austria, Belgia, Bułgaria, Cypr, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Malta, Niemcy, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Węgry, Wielka Brytania i Włochy. W większości tych państw oraz dodatkowo w czterech krajach, które nie należą do Unii Europejskiej – Szwajcarii, Liechtensteinie, Islandii i Norwegii – obowiązuje tak zwane rozporządzenie Dublin II¹, zgodnie z którym tylko jedno państwo jest odpowiedzialne za rozpatrzenie wniosku o nadanie statusu uchodźcy. Żaden kraj, w którym obowiązuje rozporządzenie Dublin II, w tym Polska, nie może przyjętych ustaleń samodzielnie zmienić i musi je stosować (na przykład nie może nie przyjąć cudzoziemca z powrotem po tym, jak został do Polski odesłany w ramach rozporządzenia Dublin II). Jeśli zatem pierwszy wniosek został złożony w Polsce, to Polska jest krajem odpowiedzialnym za jego rozpatrzenie.

Po złożeniu wniosku o nadanie statusu uchodźcy pierwsza rzecz, jaką zajmuje się kraj przyjmujący wniosek, to określenie, czy to właśnie on ma dalej badać sprawę, czy też przekazać cudzoziemca do innego, właściwego kraju. To sprawdzenie niekiedy wpływa na przeciągnięcie się postępowania uchodźczego, gdyż żaden kraj nie będzie badał merytorycznie sprawy uchodźczej bez uprzedniego sprawdzenia, czy może jakiś inny kraj nie jest odpowiedzialny za aplikację cudzoziemca.

Służy temu, obok wstępnego wywiadu złożonego funkcjonariuszom Straży Granicznej, podczas którego podaje się trasę przejazdu (informacje te w miarę możliwości są weryfikowane), między innymi system EURODAC – europejska baza od-

¹ Rozporządzenie Rady (WE) nr 343/2003 z dnia 18 lutego 2003 roku ustanawiające kryteria i mechanizmy określania Państwa Członkowskiego, które jest odpowiedzialne za rozpatrzenie wniosku o azyl złożonego w jednym z Państw Członkowskich przez obywatela kraju trzeciego.

cisków palców przeznaczona do identyfikacji między innymi cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy na terenie państw członkowskich Unii Europejskiej. Od każdej osoby składającej wniosek o nadanie statusu uchodźcy są pobierane odciski palców, które trafiają do systemu. Dokonuje się w nim sprawdzenia, który kraj pierwszy pobrał odciski palców – i właśnie ten kraj jest odpowiedzialny za zbadanie wniosku.

Tak więc tuż po złożeniu wniosku o nadanie statusu uchodźcy, a przed zbadaniem właściwej sytuacji uchodźcy, w pierwszej kolejności władze sprawdzają, czy zgodnie z rozporządzeniem Dublin II dany kraj jest rzeczywiście odpowiedzialny za jego rozpoznanie, a więc czy może wcześniej w innym kraju nie złożono wniosku o objęcie ochroną.

KLAUZULA SUWERENNOŚCI

Należy przy tym pamiętać, że w ramach odstępstwa każde państwo członkowskie może rozpatrzyć wniosek o udzielenie ochrony wniesiony na jego terytorium, nawet jeśli za takie rozpatrzenie nie jest odpowiedzialne na podstawie kryteriów ustanowionych w rozporządzeniu Dublin II. W takim wypadku właśnie to państwo staje się państwem członkowskim odpowiedzialnym za rozpatrzenie wniosku o udzielenie ochrony oraz przyjmuje zobowiązania związane z odpowiedzialnością. Ma także obowiązek powiadomienia państwa członkowskiego uprzednio odpowiedzialnego, państwa członkowskiego przeprowadzającego procedurę określania państwa członkowskiego odpowiedzialnego za rozpatrywanie wniosku o udzielenie azylu lub państwa członkowskiego, do którego został złożony wniosek, o przejęcie lub przyjęcie wnioskodawcy z powrotem.

Jeśli państwo członkowskie, do którego dotarł cudzoziemiec z terytorium państwa członkowskiego właściwego, z tego prawa nie skorzysta, odwołuje się ono do kryteriów przewidzianych rozporządzeniem. W praktyce oznacza to, że w większości wypadków cudzoziemiec będzie odesłany do kraju, w którym złożył swój pierwszy wniosek o nadanie statusu uchodźcy.

HIERARCHIA KRYTERIÓW

Jeśli osoba złożyła wniosek w Polsce, po czym wyjechała do innego państwa Unii Europejskiej, żeby tam starać się o status, i:

jest małoletnim bez opieki, czyli nie ma ukończonych osiemnastu lat i przebywa w Polsce bez rodziców lub innych opiekunów, a w innym państwie Unii Europejskiej przebywa legalnie członek jego rodziny (pod warunkiem, że leży to w najlepszym interesie małoletniego)

lub
ma ważny dokument uprawniający do pobytu w innym państwie Unii Europejskiej lub więź do tego kraju

lub

w ciągu 12 miesięcy przed złożeniem wniosku o nadanie statusu uchodźcy w Polsce przekroczyła nielegalny granicę innego państwa Unii Europejskiej, wjeżdżając do niego z kraju trzeciego

to właśnie to inne państwo Unii Europejskiej, a nie Polska, jest odpowiedzialne za rozpatrzenie wniosku.

KLAUZULA HUMANITARNA

Każde państwo członkowskie, nawet w wypadku, gdy nie jest odpowiedzialne za zbadanie wniosku, może połączyć członków rodziny, jak również innych krewnych pozostających na utrzymaniu, z przyczyn humanitarnych opartych szczególnie na względach rodzinnych lub kulturowych. W takim wypadku to państwo członkowskie na wniosek innego państwa członkowskiego rozpatruje wniosek o udzielenie ochrony zainteresowanej osobie. Osoby zainteresowane muszą wyrazić zgodę.

Członkowie rodziny

Wyjaśnienia wymaga pojęcie „członek rodziny”. Jest ono bardzo wąskie – zgodnie z przepisami rozporządzenia Dublin II, za członka rodziny cudzoziemca uważa się:

- małżonka (męża lub żonę – niezbędne jest tutaj posiadanie cywilnego aktu małżeństwa),
- partnera, z którym cudzoziemiec pozostaje w stałym związku (co oznacza, że ustawodawca włączył do kategorii rodziny osoby pozostające ze sobą w heteroseksualnym konkubinacie, a w polskich realiach także osoby, które zawarły ślub wyznaniowy, na przykład muzułmański),
- małoletnie, niezamężne dzieci,
- rodzica lub opiekuna w wypadku, gdy wniosek o przekazanie dotyczy małoletniego bez opieki.

W wypadku, gdy osoba chcąc dołączyć do rodziny jest uzależniona od pomocy innej osoby, z powodu ciąży lub opieki nad niemowlęciem, poważnej choroby, poważnego upośledzenia lub podeszłego wieku, państwa członkowskie nie rozłączają lub łączą osoby ubiegające się o azyl z osobą spokrewnioną przebywającą na terytorium jednego z państw członkowskich, pod warunkiem, że więzy rodzinne istniały w kraju pochodzenia.

W wypadku chęci połączenia z rodziną cudzoziemiec powinien jak najszybciej poinformować o tym: Straż Graniczną w czasie składania wniosku o nadanie statusu uchodźcy lub szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców – już po złożeniu wniosku.

Polska w sytuacji, gdy zostanie uznana przez inne państwo za kraj odpowiedzialny, na przykład przez władze niemieckie, a jest to zgodne z postanowieniami konwencji dublińskiej, musi przyjąć cudzoziemca z powrotem na swoje terytorium!

ZADANIE DLA UCZESTNIKÓW

Prowadzący zapowiada zadanie i rozdaje słuchaczom kazusy (każdy z uczestników otrzymuje wszystkie cztery kazusy). Uczestnicy szkolenia po otrzymaniu kazusów i zapoznaniu się z nimi są proszeni o odczytanie ich przez wybrane osoby. Następnie wspólnie, całą grupą, z uwzględnieniem informacji z części wykładowej, określają, który kraj będzie właściwy do zbadania sprawy przyznania ochrony cudzoziemcowi.

Kazus 1.

Cudzoziemiec złożył wniosek o nadanie statusu uchodźcy w Polsce, po czym wyjechał do Belgii, gdzie przebywa nielegalnie. Który kraj będzie odpowiedzialny za jego sprawę?

Odpowiedź: Polska

Kazus 2.

Cudzoziemiec złożył wniosek o nadanie statusu uchodźcy w Polsce, następnie umorzył postępowanie (osoby w procedurze uchodźczej często posługują się na określenie tej czynności terminem „zrobił stop”), wyjechał do Niemiec i tam złożył wniosek o nadanie statusu uchodźcy. Który kraj będzie odpowiedzialny za jego sprawę?

Odpowiedź: Polska

Kazus 3.

Cudzoziemiec złożył wniosek o nadanie statusu uchodźcy w Polsce, otrzymał decyzję negatywną od Rady do spraw Uchodźców. Wyjechał z Polski i postanowił złożyć kolejny wniosek we Francji. Który kraj będzie odpowiedzialny za jego sprawę?

Odpowiedź: Polska

Kazus 4.

Cudzoziemiec złożył wniosek o nadanie statusu uchodźcy w Polsce i otrzymał status uchodźcy. Mimo to postanowił złożyć kolejny wniosek w Austrii. Który kraj będzie odpowiedzialny za jego sprawę?

Odpowiedź: Polska

Ważne jest, abyśmy po tym ćwiczeniu starali się uzyskać ustne potwierdzenie, że uczestnicy ćwiczenia zrozumieli mechanizmy sprawiające, że w każdym z czterech kazusów krajem właściwym będzie Polska. Następnie kontynuujemy część wykładową, omawiając czas trwania procedury dublińskiej.

Czas trwania procedury w ramach rozporządzenia Dublin II

Jeśli na przykład Austria, w której został złożony wniosek o udzielenie ochrony, uznaje, że Polska jest odpowiedzialna za rozpatrywanie wniosku, może tak szybko, jak to możliwe, ale nie później niż w ciągu 3 miesięcy od daty złożenia wniosku w Austrii, wezwać Polskę do przejęcia tej osoby.

Jeśli Austria w ciągu 3 miesięcy nie zdąży tego zrobić, cudzoziemiec ma prawo pozostać do końca procedury w Austrii.

Polska ma 2 miesiące, aby udzielić odpowiedzi Austrii. Jeśli nie udzieli Austrii żadnej odpowiedzi w tym czasie, ma obowiązek przyjąć cudzoziemca.

Po przedstawieniu Polsce dowodów i poszlak Austria wysłała cudzoziemca do Polski. Na tę operację ma 6 miesięcy. Jeśli tego nie uczyni w tym czasie, stanie się krajem, który będzie musiał zbadać wniosek o status.

Cała procedura może zatem trwać aż do 11 miesięcy. Przez ten czas nie będą badane powody wyjazdu danej osoby z kraju pochodzenia, co wpływa także na przeciągnięcie się procedury uchodźczej.

Prowadzący robi krótką przerwę, żeby rozdać cudzoziemcom krótki tekst, prosząc, aby przyswoili zawartą w nim treść.

Propozycja tekstu do rozdania uczestnikom

Procedura dublińska sprawia, że mamy tylko jedną szansę na uzyskanie statusu uchodźcy wyłącznie w jednym kraju spośród państw Unii Europejskiej.

Jeden kraj będzie prowadził sprawę danej osoby o przyznanie statusu uchodźcy. Od tej zasady istnieją wyjątki, ale w praktyce są one bardzo rzadko stosowane.

Zanim cudzoziemiec zostanie wezwany na wywiad statusowy, sprawdza się, który kraj powinien taki wywiad przeprowadzić. Może to trwać nawet kilka miesięcy (razem z przekazaniem do właściwego kraju). Znacznie wydłuża to całą procedurę.

Na koniec prosimy uczestników o podzielenie się własnymi doświadczeniami. Staramy się dopasować podane sytuacje do przepisów konwencji i wspólnie z grupą dojść do rozwiązania, dlaczego w danym wypadku władze postąpiły tak, a nie inaczej, mając na uwadze postanowienia rozporządzenia Dublin II.

Jeśli cudzoziemiec zostanie deportowany do Polski na przykład z Austrii w ramach procedury dublińskiej, może trafić do ośrodka strzeżonego dla cudzoziemców. Ośrodki takie omówimy w następnej części.

PODSUMOWANIE

Część poświęcona konwencji dublińskiej jest wymagająca, należy się więc do niej dobrze przygotować. Kwestia ta bardzo często żywo interesuje cudzoziemców. Dlatego warto koniecznie poświęcić na omówienie indywidualnych kazusów. Prowadzący powinien być gotowy na dużą liczbę pytań z sali i żywe dyskusje dotyczące konkretnych sytuacji. Warto temu poświęcić chwilę uwagi, gdyż zazwyczaj taką formułę cudzoziemcy uznają za pożyteczną i istotną.

Stopień trudności 	30 minut 	Wykład, rozmowa z uczestnikami 	Do 15 osób 	Ćwiczenie przeznaczone dla wszystkich cudzoziemców, także tych, którzy przebywali w ośrodkach strzeżonych 
--	---	---	---	--

Wiedza na temat rodzajów ośrodków dla cudzoziemców, panowanie nad grupą, umiejętność prowadzenia dyskusji 	Odwołanie do ustawy o cudzoziemcach – znajomość art. 101–123, znajomość art. 87–89b ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (por. odpowiedni fragment rozdziału teoretycznego podręcznika) 	Artykuły papiernicze – kartki z prawami i obowiązkami mieszkańców ośrodka, mapa Polski wyświetlana na rzutniku (na przykład pobrana z Google Maps) 
--	--	---

Ośrodki strzeżone

Celem tej części zajęć jest przedstawienie przepisów dotyczących rodzajów i zasad funkcjonowania ośrodków dla cudzoziemców w Polsce. Pobyt w ośrodku strzeżonym może stać się udziałem każdego cudzoziemca. Prosimy, żeby cudzoziemcy zwrócili szczególną uwagę na tę część, na wypadek, gdyby informowali o obowiązującej procedurze swoich krewnych i znajomych. Zadanie będzie realizowane za pomocą wykładu. Chcemy, żeby cudzoziemcy byli świadomi swoich praw, ale i obowiązków związanych z pobytem w ośrodku strzeżonym, znali zasady w nich funkcjonujące i podstawy prawne regulujące te kwestie. Zaczynamy od krótkiego wprowadzenia (tekst poniżej), po czym wyświetlamy mapę Polski i prosimy uczestników o wskazanie (nazwanie) ośrodków strzeżonych. W razie potrzeby podpowiadamy i sami lokalizujemy je na mapie. Po tym zadaniu przechodzimy do części wykładowej, w trakcie której przedstawiamy informacje o sytuacjach, w jakich cudzoziemiec może być umieszczony w ośrodku strzeżonym, i podstaw opuszczenia takiego ośrodka.

Ośrodki dla cudzoziemców w Polsce dzielimy na otwarte i zamknięte, w ramach których wydzielamy także specjalne obiekty, pomieszczenia zwane aresztami w celu wydalenia (deportacji). Obowiązuje zasada umieszczania cudzoziemca najpierw w ośrodku strzeżonym, a gdy pobyt w nim okaże się lub mógłby się okazać nieskuteczny (narusza porządek pobytu w ośrodku), umieszcza się go w areszcie.

Ćwiczenie, w którym po wyświetleniu mapy Polski prosimy uczestników, żeby nazwali (wskazali) ośrodki zamknięte na terenie Polski.

Ośrodki strzeżone i areszty deportacyjne

a) Gdzie się znajdują ośrodki zamknięte?

Ośrodki zamknięte (strzeżone) znajdują się w miejscowościach:

1. Krosno Odrzańskie
2. Kętrzyn
3. Białystok
4. Biała Podlaska
5. Przemyśl
6. Lesznowola

Przechodzimy do części wykładowej, omawiając na głos odpowiedzi na poniżej postawione pytania (b–d)

b) Czym różni się areszt w celu wydalenia od ośrodka strzeżonego?

Areszt w celu wydalenia ma surowszy reżim, zamykaną z zewnątrz celę, służy izolacji.

c) Kiedy cudzoziemiec trafia do ośrodka zamkniętego?

Cudzoziemca umieszcza się w ośrodku strzeżonym, jeżeli:

- jest to niezbędne do sprawnego przeprowadzenia postępowania w sprawie o wydalenie lub o cofnięcie zezwolenia na osiedlenie się lub zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Wspólnot Europejskich,
- zachodzi uzasadniona obawa, że będzie się uchylał od wykonania decyzji o wydaleniu lub decyzji o cofnięciu zezwolenia na osiedlenie się lub zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Wspólnot Europejskich,
- przekroczył lub usiłował przekroczyć granicę Rzeczypospolitej Polskiej niezgodnie z przepisami, jeśli nie został niezwłocznie doprowadzony do granicy.



Przy składaniu wniosku o nadanie statusu uchodźcy podstawową zasadą jest, że cudzoziemca lub osoby, w imieniu której on występuje, nie zatrzymuje się, chyba że istnieje konieczność:

- ustalenia tożsamości,
- zapobieżenia nadużycia postępowania w sprawie nadania statusu uchodźcy – złożenia kolejnego wniosku o nadanie statusu uchodźcy w celu przedłużenia swojego pobytu w Polsce, bez wskazania nowych faktów w sprawie,
- zapobieżenia zagrożeniu dla bezpieczeństwa, zdrowia, życia lub własności innych,
- zapewnienia ochrony obronności lub bezpieczeństwa państwa albo ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego.

W tych wypadkach zatrzymanie jest obowiązkowe.

Zatrzymania można dokonać także wtedy, gdy:

- wnioskodawca (lub osoba, w imieniu której wnioskodawca występuje) nielegalnie przekroczył lub usiłował przekroczyć granicę, chyba że przybył bezpośrednio z terytorium, na którym istnieją okoliczności uzasadniające jego obawę przed prześladowaniem lub doznaniem poważnej krzywdy, i wjechał na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej lub przebywa na tym terytorium bez zezwolenia, pod warunkiem, że wniosek o nadanie statusu uchodźcy zostanie złożony niezwłocznie i będą przedstawione wiarygodne przyczyny nielegalnego wjazdu lub pobytu,
- zachowanie wnioskodawcy (lub osoby, w imieniu której wnioskodawca występuje) zagraża bezpieczeństwu, zdrowiu lub życiu innych cudzoziemców przebywających w ośrodku otwartym lub pracownikom ośrodka².

² Art. 87 ust. 2 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

d) Kogo nie zamyka się w ośrodku strzeżonym po złożeniu przez niego wniosku o nadanie statusu uchodźcy?

- małoletniego bez opieki,
- inwalidy,
- traumaty (osoby, której stan psychiczny i fizyczny wskazuje na to, że doświadczyła przemocy w kraju pochodzenia),
- osoby, dla której jest to związane z niebezpieczeństwem dla życia lub zdrowia.

Kontynuując część wykładową, poruszamy na forum dwie istotne kwestie (co się dzieje, jeśli cudzoziemiec złoży wniosek o nadanie statusu uchodźcy, będąc w ośrodku strzeżonym, oraz okres pobytu w ośrodku strzeżonym). Na głos omawiamy poniższe zagadnienia.

Złożenie wniosku o nadanie statusu uchodźcy w ośrodku strzeżonym albo w areszcie

Jeśli cudzoziemiec przebywający w strzeżonym ośrodku lub areszcie w celu wydalenia złoży wniosek o nadanie statusu uchodźcy, sąd przedłuża okres pobytu w strzeżonym ośrodku lub areszcie w celu wydalenia o 90 dni, przy czym pierwszym dniem przedłużonego okresu pobytu jest dzień złożenia wniosku o nadanie statusu uchodźcy³.

Czas pobytu w ośrodku strzeżonym

W ośrodku strzeżonym cudzoziemiec może przebywać od 30 dni do maksymalnie 12 miesięcy. O czasie pobytu w zamknięciu lub przedłużeniu tego pobytu decyduje sąd rejonowy w postanowieniu. Od postanowienia można się odwoływać do sądu okręgowego w terminie 7 dni od otrzymania postanowienia. Wniosek o zwolnienie z ośrodka strzeżonego można składać w sądzie rejonowym na dowolnym etapie pobytu w ośrodku strzeżonym. Sąd jest zobligowany zwolnić cudzoziemca, jeśli:

- upłynął maksymalny okres umieszczenia w ośrodku (jeden rok),
- wydano postanowienie o zwolnieniu ze strzeżonego ośrodka albo z aresztu w celu wydalenia,
- wykonano decyzję o wydaleniu.

Ponadto, będąc umieszczony w strzeżonym ośrodku lub w areszcie w celu wydalenia, cudzoziemiec może być zwolniony na podstawie decyzji szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców, jeśli z zebranego w sprawie materiału dowodowego wynika, że on i osoba, w imieniu której występuje, z dużym

prawdopodobieństwem spełniają warunki nadania statusu uchodźcy (określone w art. 13) lub udzielenia ochrony uzupełniającej (określone w art. 15), a ich pobyt na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej nie stanowi zagrożenia dla obronności lub bezpieczeństwa państwa albo bezpieczeństwa i porządku publicznego i nie istnieje podstawa, aby sądzić, że cudzoziemiec popełnił zbrodnię wojenną lub zbrodnię przeciwko ludzkości⁴.

PODSUMOWANIE

Ta część wymaga znajomości przepisów o pobycie w ośrodku strzeżonym i – podobnie jak w poprzedniej – warto skonfrontować ją z doświadczeniami cudzoziemców. Pozwala nam to budować zaufanie uczestników i sprawia, że zdobywają umiejętność przekładania przepisów na realne sytuacje, nierzadko przez te przepisy kształtowane.

³ Art. 89 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

⁴ Art. 89b ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

Stopień trudności	30 minut	Wykład, rozmowa z uczestnikami, praca z tekstem	Do 15 osób	Ćwiczenie przeznaczone dla wszystkich cudzoziemców
				

Wiedza na temat świadczeń socjalnych, jakie przysługują cudzoziemcowi w trakcie procedury uchodźczej, panowanie nad grupą, umiejętność prowadzenia dyskusji	Znajomość art. 70–86 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (por. odpowiedni fragment rozdziału teoretycznego podręcznika)	Artykuły papiernicze – kartki z prawami socjalnymi cudzoziemców, flipchart lub tablica i flamastry
		

Ośrodki otwarte, pomoc socjalna

Celem tej części zajęć jest przedstawienie przepisów dotyczących pomocy socjalnej w trakcie trwania procedury. Prosimy, żeby cudzoziemcy zwrócili szczególną uwagę na tę część, na wypadek, gdyby informowali o obowiązujących prawach i obowiązkach swoich krewnych i znajomych. Zadanie będzie realizowane za pomocą wykładu oraz dyskusji zapoczątkowanej rozdaniem tekstu z prawami cudzoziemców w trakcie procedury uchodźczej. Zaczynamy od krótkiego wprowadzenia (tekst poniżej) – jak w poprzednim ćwiczeniu, wyświetlamy mapę Polski, gdzie sami lokalizujemy ośrodki otwarte dla cudzoziemców. Następnie każdemu z uczestników wręczamy kartkę z przykładowymi prawami socjalnymi. Dajemy czas na zapoznanie się z tekstem, po czym, wywołując wybraną osobę, prosimy ją o odczytanie danego prawa na głos. Następnie pytamy całą grupę o to, jak sytuacja wygląda w ich ośrodku. Prowadzący powinien być przygotowany na możliwe burzliwe reakcje i gwałtowną dyskusję (na przykład w zakresie pomocy medycznej). Jest wskazane, aby po każdym omawianym przepisie prawa wskazać, jak ono wygląda w świetle obowiązujących regulacji, odwołując się do informacji zawartych poniżej i uregulowań art. 70–86 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

Obecnie w Polsce działa jedenaście otwartych ośrodków dla osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy⁵. Są to: Grupa koło Grudziądza, Biała Podlaska, Lublin, Łuków, Zalesie, Grotniki, Dębak, Linin, Warszawa Targówek, Białystok, Łomża.

Przykładowe prawa:

- prawo do pomocy medycznej
- prawo do bezpłatnych przejazdów
- prawo do nauki języka polskiego
- prawo do pomocy finansowej
- prawo do nocowania gości w ośrodku
- prawo do przyjmowania gości⁶
- prawo opuszczania ośrodka
- prawo do wyboru ośrodka
- prawo do edukacji dzieci
- prawo do wyboru pokoju
- prawo do podejmowania pracy
- prawo do prowadzenia handlu na terenie ośrodka

Zakres pomocy socjalnej w czasie trwania procedury uchodźczej (wykład: 10 minut). Przykładowe informacje, które prowadzący powinien przekazać uczestnikom w trakcie wspólnego omawiania praw socjalnych cudzoziemców (kolejność zależna od praw wyczytywanych z tekstu powyżej przez cudzoziemców). Cudzoziemiec wyczytuje na głos prawo, opowiada, jak – według niego – jest ono realizowane w ośrodku, w którym mieszka, po czym prowadzący na podstawie informacji poniżej i zawartych w art. 70–86 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej wyjaśnia prawa cudzoziemców.

Zakres pomocy socjalnej podczas pobytu w ośrodku, poza zapewnieniem miejsca zamieszkania, obejmuje:

- całodzienne wyżywienie zgodne z zasadami kulturowymi – trzy posiłki dziennie. Możliwe jest również przyznanie ekwiwalentu pieniężnego w zamian za wyżywienie (ze względów organizacyjnych). W takim wypadku rodzice dzieci do sześciu lat otrzymują ekwiwalent pieniężny w zamian za wyżywienie w celu zakupu odpowiednich produktów żywnościowych, dostosowanych

⁵ Dane Urzędu do spraw Cudzoziemców (stan na I lipca 2012 roku).

⁶ Cudzoziemiec może przyjmować odwiedziny w ośrodku w godzinach od 10.00 do 16.00 w miejscu wyznaczonym przez kierownika ośrodka.

Jedenaście otwartych ośrodków dla osób
ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy



do wieku dziecka – 9 złotych dziennie na dziecko. Także rodzice dzieci, które realizują obowiązek szkolny, otrzymują ekwiwalent pieniężny w zamian za wyżywienie, w wysokości 9 złotych dziennie na dziecko,

- obowiązkowe kieszonkowe na drobne wydatki – 50 złotych miesięcznie na osobę, z możliwością zwiększenia do 100 złotych w wypadku podejmowania się prac zleconych na rzecz ośrodka,
- obowiązkowe dodatkowe wsparcie na zakup środków higieny osobistej – 20 złotych miesięcznie na osobę,
- pomoc pieniężną na zakup odzieży i obuwia – 140 złotych jednorazowo (pomoc przyznawana na wniosek cudzoziemca, który może być rozpatrzony negatywnie),
- zwrot kosztów przejazdu w celu: wzięcia udziału w postępowaniu o nadanie statusu uchodźcy, stawienia się

na badania lekarskie lub szczepienia ochronne, w innych uzasadnionych wypadkach,

- dostęp do bezpłatnej nauki języka polskiego, która jest zorganizowana na terenie ośrodka, oraz podstawowe materiały niezbędne do nauki,
- dostęp do opieki medycznej przez lekarza pierwszego kontaktu w ośrodku, który po postawionej przez siebie diagnozie może skierować cudzoziemca do zewnętrznego specjalisty.

Ponadto można otrzymać zgodę na zamieszkanie poza ośrodkiem, na tak zwanej prywatnie. Wtedy cudzoziemiec otrzymuje dziennie od 12,5 do 25 złotych na samodzielne utrzymanie się (kwota ta zależy od liczby osób w rodzinie: 25 złotych dla jednej osoby, 20 złotych na osobę w rodzinie dwuosobowej, 15 złotych na osobę w rodzinie trzyosobowej, 12,5 złotego na osobę w wypadku, gdy rodzina składa się z czterech lub wię-

cej osób). Pieniądze na samodzielne zakwaterowanie należy pobierać raz w miesiącu u pracownika socjalnego w ośrodku, do którego cudzoziemiec jest przypisany. Samo świadczenie pieniężne może przysługiwać, jeśli wymagają tego względy organizacyjne albo jest to niezbędne do:

- zapewnienia bezpieczeństwa cudzoziemcowi, z uwzględnieniem szczególnej sytuacji samotnych kobiet,
- ochrony porządku publicznego,
- ochrony i utrzymania więzi rodzinnych,
- przygotowania cudzoziemca do prowadzenia samodzielnego życia poza ośrodkiem, po otrzymaniu decyzji o nadaniu statusu uchodźcy albo decyzji o odmowie nadania statusu uchodźcy, w której udzielono ochrony uzupełniającej lub zgody na pobyt tolerowany.

Prawo do pracy

Cudzoziemiec w trakcie procedury uchodźczej nie może podejmować zatrudnienia, chyba że w ciągu 6 miesięcy od rozpoczęcia procedury z powodów niezależnych od cudzoziemca nie zostanie wydana decyzja przez szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców. Wtedy na swój wniosek cudzoziemiec może otrzymać od szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców dokument zastępujący pozwolenie na pracę, ważny aż do zakończenia całej procedury uchodźczej. Taki dokument wraz z tymczasowym zaświadczeniem tożsamości cudzoziemca uprawnia cudzoziemca do podjęcia legalnego zatrudnienia na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Cudzoziemiec nie może liczyć na wsparcie ze strony Urzędu do spraw Cudzoziemców przy znalezieniu pracy.

Obowiązki cudzoziemca

To zadanie prowadzący realizuje tak samo jak poprzednie, z tym, że w miejsce omawiania praw cudzoziemca skupia się na jego obowiązkach w czasie pobytu w ośrodku.

Przykładowe obowiązki:

- wykazywanie szczególnej troski o bezpieczeństwo małoletnich dzieci pozostających pod jego opieką,
- przestrzeganie ciszy nocnej w godzinach od 22.00 do 6.00,
- powracanie do ośrodka przed godziną 23.00,
- posiadanie i okazywanie na żądanie pracownika ośrodka tymczasowego zaświadczenia tożsamości i identyfikatora,
- przy każdorazowym opuszczeniu terenu ośrodka pozostawianie pracownikowi ochrony ośrodka identyfikatora,
- udostępnianie pomieszczenia mieszkalnego do kontroli kierownikowi ośrodka lub innym osobom przez niego wyznaczonym.

PODSUMOWANIE

Zrealizowane ćwiczenie ma na celu uświadomienie cudzoziemcom najważniejszych praw, ale także obowiązków natury socjalnej w trakcie trwania procedury uchodźczej. Nierzadko aplikujący o nadanie statusu uchodźcy mają wygórowane oczekiwania i wyobrażenia związane z przyznawaną im pomocą, stąd przekazanie im w odpowiedni sposób podstaw prawnych ich uprawnień w tym zakresie nierzadko pozwala lepiej rozumieć rzeczywistość, z jaką przyszło im się zmierzyć, i sprawniej się w niej poruszać.

Stopień trudności ★★★★☆	50 minut 	Inscenizacja wywiadu, wykład 	Troje aktorów wybranych spośród uczestników, cała grupa 	Ćwiczenie przeznaczone dla cudzoziemców potrafiących czytać, śmiałych, niebojących się publicznych występów – aktorzy, reszta grupy – słuchacze. Ćwiczenie może być pomocne przede wszystkim dla osób, które jeszcze nie brały udziału w wywiadzie statusowym (przesłuchaniu), jaki jest przeprowadzany przez pracowników Urzędu do spraw Cudzoziemców w sprawie powodu wyjazdu z kraju pochodzenia 
---------------------------------------	--	--	---	---

Wiedza na temat przebiegu przesłuchania w procedurze uchodźczej, umiejętność ośmielania uczestników zajęć, dobra znajomość środowiska uchodźczego 	Odwołanie do art. 13–14 i art. 43 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (por. odpowiedni fragment rozdziału teoretycznego podręcznika) 	Wydrukowany scenariusz wywiadu (cztery kopie), tekst z etapami procedury (ułożonymi losowo), flipcharty lub tablica, flamastry, nożyczki 
---	--	--

Przebieg procedury

Po złożeniu wniosku do momentu otrzymania decyzji szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców

Celem tej części zajęć jest przedstawienie przebiegu przesłuchania o nadanie statusu uchodźcy i uzmysłowienie cudzoziemcom, jak duży wpływ może ono mieć na decyzję końcową postępowania. Tradycyjnie prosimy, żeby cudzoziemcy zwrócili szczególną uwagę na tę część, na wypadek, gdyby informowali o obowiązującej procedurze swoich krewnych i znajomych. Zadanie będzie realizowane za pomocą inscenizacji. Chcemy, aby cudzoziemcy przygotowali się do wywiadu, mieli wyobrażenia na temat jego przebiegu, a także świadomość doniosłości tego wydarzenia. Ponadto informujemy uczestników o poszczególnych, następujących po sobie etapach procedury. W tym celu na początku ćwiczenia rozdajemy karteczki z opisanymi etapami procedury (w losowej kolejności), prosząc uczestników, aby ułożyli je w odpowiednim porządku. Pytamy grupę o etapy procedury, po czym odpowiedzi zapisujemy na tablicy. Na koniec korygujemy odpowiedzi i powtarzamy to, żeby cudzoziemcy utrwaliли znajomość następujących po sobie kolejnych etapów procedury. Po omówieniu właściwego schematu przystępujemy do inscenizacji. Wybrane przez nas osoby (lub ochotnicy) wcielają się w rolę pracownika Urzędu do spraw Cudzoziemców, aplikanta, pełnomocnika. Czytają swoje role na głos. W momentach wskazanych w scenariuszu jako „przerwa” prowadzący przerywa i wyjaśnia określone zagadnienia wszystkim uczestnikom, omawiając je zgodnie z informacjami zawartymi w scenariuszu. Jeśli zabraknie chętnych do czytania ról, całą scenę odczytuje

na głos prowadzący, robiąc w odpowiednich momentach przerwę i wyjaśniającą zaznaczone zagadnienia.

Tekst do rozdania uczestnikom (każdy cudzoziemiec otrzymuje swój tekst, pocięty nożyczkami, tworzący losowy zbiór poszczególnych etapów procedury). Prosimy o zapoznanie się z nim, po czym pytamy grupę o kolejność procedury. Odpowiedzi zapisujemy na tablicy.

Złożenie wniosku o nadanie statusu uchodźcy

Złożenie wniosku w ośrodku w Dębaku o przyznanie świadczeń socjalnych (miejsc w ośrodku i świadczeń pieniężnych)

Sprawdzenie odpowiedzialności państwa – rozporządzenie Dublin II

Procedura przed pierwszą instancją – przed Urzędem do spraw Cudzoziemców

– wywiad

– pierwsza decyzja

– odwołanie

Procedura w drugiej instancji – przed Radą do spraw Uchodźców

– druga decyzja

– skarga do wojewódzkiego sądu administracyjnego

Po utrwaleniu etapów procedury prosimy uczestników, którym przydzielamy rolę uchodźcy (U), pracownika Urzędu do spraw Cudzoziemców (P) i pełnomocnika (N – pracownik organizacji pozarządowej), aby odczytywali na głos, z podziałem na role, uprzednio przez nas rozdany scenariusz zaaranżowanego wywiadu. Zatrzymujemy się w wskazanych punktach (oznaczone jako przerwa w scenariuszu) i omawiany je na forum grupy w celu ustalenia wszystkich okoliczności związanych z nadaniem statusu uchodźcy: w jakim zakresie przytoczone zeznania mogą być podstawą przyznania statusu uchodźcy zgodnie z konwencją genewską, w jakim stopniu nie wypełniają tych przesłanek i dlaczego. W wypadku braku partycypacji uczestników samodzielnie odczytujemy kwestie z wywiadu.

Przykładowy wywiad

U: Dzień dobry.

P: Dzień dobry.

N: Dzień dobry.

P: Informuję pana (panią) o odpowiedzialności karnej za składanie fałszywych zeznań i proszę o podpisanie oświadczenia, że jest pan (pani) tego świadomy (świadoma).

P: Proszę pokazać dokument tożsamości.

U: Proszę.

P: Czy zgadza się pan (pani) na rozmowę w języku polskim?

U: Nie, nie zgadzam się. Chciałbym (chciałabym) rozmawiać po rosyjsku, bo słabo znam język polski.

PRZERWA. Komentarz prowadzącego w formie miniwykładu.

Wyjaśnienie zagadnienia związanego z konsekwencjami fałszywych zeznań (podstawa odebrania statusu uchodźcy, odpowiedzialność karna). Zwrócenie uwagi, że cudzoziemiec ma prawo, aby wywiad odbywał się w języku dla niego zrozumiałym, choć protokół zostanie sporządzony w języku polskim i nie będzie przetłumaczony. Jedynie po zakończeniu wywiadu cudzoziemiec będzie mógł się zapoznać z ustnym tłumaczeniem, dokonywanym przez pracownika Urzędu do spraw Cudzoziemców, z protokołu sporządzonego w języku polskim.

Prowadzący posiłkuje się odpowiednimi przepisami ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz stosownym zapisem kodeksu karnego.

Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej:

Art. 21 [Pozbawienie statusu uchodźcy]

1. Cudzoziemca pozbawia się statusu uchodźcy, jeżeli po nadaniu tego statusu właściwy organ stwierdził, że cudzoziemiec: [...]

9) zataił informacje lub dokumenty albo przedstawił fałszywe informacje lub dokumenty o istotnym znaczeniu dla nadania statusu uchodźcy.

Kodeks karny:

Art. 233 [Fałszywe zeznania]

Par. 1. Kto, składając zeznanie mające służyć za dowód w postępowaniu sądowym lub w innym postępowaniu prowadzonym na podstawie ustawy, zeznaje nieprawdę lub zataja prawdę, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

Kontynuacja wywiadu.

P: Dlaczego wyjechał pan (wyjechała pani) ze swojego kraju?

U: Jest wiele powodów. Przede wszystkim, w moim kraju panują trudne warunki ekonomiczne, nie ma pracy, aby zapewnić dzieciom miejsce w dobrej szkole, musiałem (musiałam) płacić łapówki. Nie było mnie na to stać. Nie płaciłem (płaciłam) czynszu, wyrzucono mnie więc z mieszkania. Mieszkiałem (mieszkiałam) z sześciuosobową rodziną. Popadłem (popadłam) w długi, a znajomy, który pożyczył mi pieniądze, groził mi, że jeśli mu ich nie oddam, zrobi krzywdę moim dzieciom.

P: Czy bał się pan (bała się pani) o swoje życie?

U: Swoje nie, ale dzieci. One nie mają tam przyszłości. Wyjechałem (wyjechałam) dla nich. Tam się nie da żyć. Ten, od którego pożyczyłem (pożyczyłam) pieniądze, powiedział, że zabierze mi dzieci, żeby odpracowały mój dług. Prześladował mnie cały czas.

N: Na czym polegały te prześladowania?

U: Groził mi, zostałem pobity (zostałam pobita) przez nasłanych przez niego zbirów. Byłem porwany i więziony (byłam porwana i więziona), wypuszczono mnie, ale powiedziano, że muszę to odpracować. Odbiorą mi dzieci na zawsze i dopiero wtedy będziemy kwita.

P: Kiedy dokładnie był pan zatrzymywany (była pani zatrzymywana) i na jak długo?

U: Nie pamiętam, to było lato albo wiosna. Trzymali mnie dwa albo trzy dni, było ciemno, nie pamiętam dokładnie.

N: Czy ma pan (pani) jakieś dokumenty potwierdzające, że był pan pobity (była pani pobita)? Czy ma pan (pani) obdukcję lekarską?

U: Nie, nie byłem (byłam) z tym u lekarza, nie miałem (miałam) pieniędzy, nie widziałem (widziałam) sensu w uzyskiwaniu kolejnego papierka.

P: Czy zwracał się pan (zwracała się pani) o pomoc na policję?

U: Nie, oni i tak nic by nie zrobili. Tam prawo nie działa. Bogaty ma władzę i rządzi, ot co.

P: Czy ktoś jeszcze pana (panią) prześladował?

U: Nie, ale przed tymi ludźmi nie byłem (byłam) w stanie się nigdzie ukryć.

PRZERWA. Komentarz prowadzącego w formie miniwykładu.

Wyjaśnienie definicji uchodźcy w rozumieniu konwencji genewskiej. Kim jest uchodźca według definicji zawartej w konwencji genewskiej.

Art. 1A konwencji genewskiej

[Uchodźca to:] Osoba, która na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniami z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem (lub nie posiada żadnego obywatelstwa) i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa.

Omówienie wszystkich przesłanek:

- religia,
- rasa,
- narodowość,
- przynależność do określonej grupy społecznej,
- poglądy polityczne.

Omówienie z uczestnikami tego, czy w inscenizowanym wywiadzie któraś z przesłanek została spełniona. Na co zwrócić uwagę przy przesłuchaniu? Co zwiększa szanse cudzoziemca na pozytywne rozpatrzenie wniosku, jeśli spełnia przynajmniej jedną z przesłanek statusowych? Przede wszystkim zwracamy uwagę uczestników, aby w trakcie wywiadu podawali szczegóły (dokładne daty, nazwy ulic, czas zatrzymania), gdyż wpływa to na spójność i wiarygodność przedstawionej przez nich historii, w miarę możliwości niech przedstawiają dokumenty potwierdzające okoliczności poruszone w zeznaniach. Usprawnia to proces dowodowy. Z kolei spójne zeznania potwierdzają wiarygodność aplikanta. Jeśli takich elementów brakuje (jak w przykładowym wywiadzie), podkreślamy, że szanse na uzyskanie pozytywnej decyzji są mniejsze. Dodatkowo powinniśmy uczyć uczestników na konieczność mówienia prawdy, jeszcze raz odwołując się do możliwych negatywnych konsekwencji nieczynienia tego (pierwsza część przykładowego wywiadu).

Kontynuacja wywiadu.

P: W jaki sposób trafił pan (trafiła pani) do Polski?

U: Nielegalnie. Nie mogłem (mogłam) uzyskać paszportu w swoim kraju, taniej było zapłacić pośrednikom i pojechać razem z nimi.

P: Jaka wyglądała pana (pani) podróż?

U: Nie pamiętam. Cały czas jechaliśmy w zamkniętej ciężarówce. Nie umiem powiedzieć, jak długo to trwało. Wylądowaliśmy w jakimś lesie, kazano nam iść wzdłuż torów. Tam zatrzymała nas policja. Okazało się, że krajem, w którym wylądowaliśmy, jest Polska.

P: Czy w stosunku do pana (pani) była stosowana przemoc?

U: Tak.

P: Kto ją stosował? Przedstawiciele państwa?

U: Nie, ci bandyci.

N: A w stosunku do osób, które miały dług, podobnie jak pan (pani)?

U: Tego nie wiem, chyba tak.

P: Czy może podać pan (pani) nazwiska osób, które miały kłopoty?

U: Nie, nie znam ich. Nie wiem, co to za osoby.

P: Czy dysponuje pan (pani) dokumentami lub raportami, które mówią o tym, że policja ani pozostałe władze nie udzielają pomocy osobom w sytuacji podobnej do pana (pani) sytuacji, że w kraju właściwie struktury państwowe nie istnieją.

U: Nie mam takich informacji.

N: Postaram się dostarczyć raporty międzynarodowych organizacji na ten temat, jeśli są dostępne.

PRZERWA. Komentarz prowadzącego w formie miniwykładu.

Prowadzący omawia następujące okoliczności: Podmiot dopuszczający się prześladowań – kto groził prześladowaniem? Czy były to władze, czy na przykład grupa przestępcza? Należy zaznaczyć, że w badaniu wniosku uchodźczego zawsze bierze się pod uwagę źródło zagrażającej krzywdy. Podmiotami wyrażającymi krzywdę mogą być :

- państwo,
- partie lub organizacje kontrolujące państwo,
- podmioty niebędące państwami, jeśli władze państwowe nie są w stanie lub nie chcą zapewnić skutecznej ochrony aplikantowi.

Jak się mają takie okoliczności do stanu opisanego w przykładowym wywiadzie? W zakresie trzeciego powyższego punktu ustalamy, czy przesłuchiwany miał możliwość uzyskania pomocy od władz państwowych, czy podjął kroki temu służące, czy taka pomoc w kraju jego pochodzenia jest realna (czy władze państwowe działają sprawnie, nie współdziałają w szerokim zakresie z podmiotami prześladowającymi).

W nawiązaniu do scenariusza wywiadu kierujemy także uwagę uczestników w części wykładowej na takie okoliczności, jak

- sposób wydania paszportu – czy władze utrudniały uzyskanie paszportu (jeśli tak, mogłoby to wskazywać na prześladowanie danej osoby)
- jaką drogę w celu opuszczenia kraju pochodzenia przebył wnioskujący (czy jego opowieść brzmi wiarygodnie, czy był konsekwentny w podawaniu dat),
- rozróżnienie między prześladowaniem a dyskryminacją: prześladowanie to bezprawne działania, zazwyczaj władzy państwowej lub podmiotów przez tę władzę wspieranych

przeciw części społeczności lub konkretnej osobie, zwykle na tle rasowym, etnicznym, politycznym, religijnym lub kulturowym; dyskryminacja to forma wykluczenia społecznego, objawiająca się przez traktowanie danej osoby mniej przychylnie, zazwyczaj przez pozostałych członków społeczeństwa, niż innej w porównywalnej sytuacji ze względu na jakąś cechę (na przykład płeć, tożsamość seksualną, wiek, niepełnosprawność, religię, przekonania, pochodzenie etniczne lub rasowe), ale niezagrożające jej zdrowiu i życiu. Opisujemy, że obawa aplikującego przed prześladowaniami nie musi dotyczyć aplikanta bezpośrednio, a może dotyczyć jego rodziny, przyjaciół – osób postrzeganych przez prześladowających jako jedna grupa społeczna, do której cudzoziemiec należał (na przykład prześladowanie było skierowane przeciwko żonie lub mężowi, władze zaś rozciągnęły swoje działania na całą rodzinę albo istnieją realne obawy, że może to nastąpić w przyszłości),

- możliwość dołączania do sprawy raportów opisujących sytuację w kraju pochodzenia (na przykład nieskuteczność ochrony uzyskiwanej od władzy państwowej). Warto wskazać źródła takich raportów (na przykład biblioteka Amnesty International, brytyjskiego Home Office, informacje uzyskane z polskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych, niezależne ośrodki badawcze, organizacje pozarządowe, jak rosyjski „Memoriał”).

Kontynuacja wywiadu.

P: Czy próbował pan (próbowała pani) wyjechać z rodzinnego miasta? Pochodzi pan (pani) z dużego kraju, czy nie mógł pan (nie mogła pani) się przeprowadzić?

U: A za co miałbym (miałabym) mieszkać w stolicy? Jak tam znajdę pracę, mieszkanie? Poza tym ci ludzie na pewno mnie odszukają, mają swoje kontakty wszędzie.

P: Czy chce pan (pani) coś do dodać?

U: Nie, to wszystko.

P: Odczytam teraz protokół. Proszę mi powiedzieć, czy wszystko się zgadza?

U: Nie. Chciałbym (chciałabym) sprostować treść protokołu. Powiedziałem (powiedziałam), że nie znam nazwisk osób, które miały długi podobnie jak ja, ale przypomniałem (pripomniałam) sobie, że jeden z nich nazywał się Iksiński. Proszę to zaprotokołować.

P: Proszę o podpisanie protokołu na każdej stronie.

U: Chciałbym (chciałabym) otrzymać kopię protokołu przesłuchania.

P: Bardzo proszę.

U: Proszę o podbicie wezwania na wywiad.

P: Dziękuję.

N: Dziękuję.

U: Dziękuję.

PRZERWA. Komentarz prowadzącego w formie miniwykładu.

Na koniec prowadzący wyjaśnia następujące kwestie związane z przeprowadzaniem wywiadu, które nie wynikają jednoznacznie ze scenariusza przykładowego wywiadu, i z proceduralną stroną przesłuchania.

Prowadzący tłumaczy uczestnikom:

- czym jest wewnętrzna migracja. Otóż, nie zostanie uznany za uchodźcę ten, któremu można zapewnić bezpieczeństwo, jeśli wyjedzie do innej części własnego kraju,
- że pełnomocnik ma zawsze w trakcie wywiadu prawo zadawania dodatkowych pytań,
- że można i warto prezentować wszystkie posiadane dokumenty (świadczenia szkolne, legitymacje partyjne, studenckie, świadectwa chrztu) istotne dla sprawy aplikanta, potwierdzające jego twierdzenia – nawet jeśli są sporządzone w języku obcym, Urząd do spraw Cudzoziemców ma obowiązek je przetłumaczyć,
- po wywiadzie należy poprosić o podbicie wezwania na wywiad – trzeba to zrobić, aby móc przedstawić zaświadczenie pracownikowi socjalnemu i na tej podstawie otrzymać zwrot kosztów przejazdu,
- że warto prosić o kopię wywiadu – urzędnicy Urzędu do spraw Cudzoziemców na prośbę cudzoziemca są zobowiązani mu ją wydać, jest ona bezpłatna i sporządzona wyłącznie w języku polskim,
- że na każdym etapie procedury cudzoziemiec ma prawo wglądu do akt postępowania, może zgłosić się do Urzędu do spraw Cudzoziemców i domagać się przejrzania teczek swojej sprawy.

Prowadzący uczy uczestników w zakresie praw dostępnych cudzoziemcowi w procedurze przed pierwszą instancją – szefem Urzędu do spraw Cudzoziemców. Wyjaśnia, że wnioskodawca ma prawo:

- złożenia zażalenia na niedotrzymanie terminu w wypadku jego przekroczenia – wówczas szef Urzędu do spraw Cudzoziemców ma obowiązek wyznaczenia ostatecznego terminu zakończenia sprawy,

- ♦ złożenia dodatkowych wniosków, na przykład o ponowny wywiad, o dołączenie dokumentu do akt sprawy – wniosek dowodowy,
- ♦ dołączenia dokumentów na każdym etapie procedury,
- ♦ na własny wniosek umorzyć postępowanie i wrócić do kraju pochodzenia.

PODSUMOWANIE

Ćwiczenie powyższe jest niezwykle istotne z punktu widzenia kwestii, jakie porusza. Proponowany przykładowy wywiad jest modelowym obrazem sytuacji, która pozwala przypuszczać, że procedura zakończy się wydaniem negatywnej decyzji. Dlatego sprawne przeprowadzenie tego zadania wymaga od prowadzącego dużej wiedzy zarówno teoretycznej, jak i praktycznej związanej z wywiadem statusowym, jego możliwymi następstwami. Prowadzący powinien umieć wyjaśnić, dlaczego poszczególne kwestie zeznane przez aplikującego nie spełniają znamion potrzebnych do uzyskania ochrony w Polsce, i jasno przekazać tę wiedzę uczestnikom. Powinien liczyć się z dyskusją i reagować odpowiednio do zaistniałej sytuacji, żeby móc sprawnie przekazać cały materiał.

Stopień trudności	25 minut	Wykład	Grupa do 15 osób	Ćwiczenie przeznaczone dla cudzoziemców znajdujących się w procedurze uchodźczej
				

Wiedza na temat przebiegu poszczególnych etapów procedury uchodźczej	Odwołanie do ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej	Artykuły papiernicze – wydrukowane prawa i obowiązki do rozdania uczestnikom
		

Rodzaje decyzji i dalsza procedura

Celem niniejszego ćwiczenia jest przedstawienie dalszego przebiegu procedury o nadanie statusu uchodźcy i jej zakończenia (postępowania przed Radą do spraw Uchodźców). Prosimy, żeby cudzoziemcy zwrócili szczególną uwagę na tę część, na wypadek, gdyby informowali o obowiązującej procedurze swoich krewnych i znajomych. Zadanie będzie realizowane przez krótkie omówienie czterech możliwych decyzji procedury odwoławczej w formie wykładowej. Omawiając postępowanie przed Radą do spraw Uchodźców, prowadzący informuje uczestników, że procedura w drugiej instancji jest w zasadzie taka sama, jak w pierwszej. Uchodźcy przysługują także takie same prawa. Aby je jeszcze raz uściślić i sprawdzić, czy powiedział to dostatecznie jasno, prowadzący rozdaje uczestnikom karteczki z ich prawami i obowiązkami. Zadaniem uczestników jest zakreślenie odpowiedzi P (prawda) lub F (fałsz) przy poszczególnych czynnościach związanych z postępowaniem przed Radą do spraw Uchodźców. Prowadzący prosi grupę o odczytanie na głos zaznaczonych odpowiedzi, po czym wyjaśnia, dlaczego dana odpowiedź jest prawdziwa lub fałszywa. Następnie przystępuje do części wykładowej i przedstawia możliwe decyzje Rady do spraw Uchodźców. Osobno omawia sposób wniesienia skargi do wojewódzkiego sądu administracyjnego.

PRZYKŁADOWA CZĘŚĆ WPROWADZAJĄCA

Prowadzący opowiada o tym, jak może się zakończyć postępowanie o nadanie statusu uchodźcy w pierwszej instancji. Zaznacza, że po wywiadzie statusowym i zbadaniu dostarczonych dowodów szef Urzędu do spraw Cudzoziemców może:

- wydać decyzję pozytywną – przyznać status uchodźcy,
- uznać wniosek za oczywiście bezzasadny – w sytuacjach, gdy treść wniosku wskazuje, że nie ma podstaw do ubiegania się o status, dane we wniosku są niewiarygodne lub nieprawdziwe, cudzoziemiec pochodzi z bezpiecznego kraju lub gdy wniosek został złożony w celu uniknięcia wydalenia. Na złożenie odwołania do Rady do spraw Uchodźców cudzoziemiec ma trzy dni,
- wydać decyzję z przyznaniem ochrony uzupełniającej lub ze zgodą na pobyt tolerowany – na odwołanie do Rady do spraw Uchodźców przysługuje 14 dni. Odwołanie składa się za pośrednictwem szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców do Rady do spraw Uchodźców. Odwołanie wnosi się do części związanej z nienadaniem statusu uchodźcy,
- wydać decyzję negatywną, bez przyznania żadnej formy ochrony – oznacza to, że cudzoziemiec będzie zobowiązany do opuszczenia terytorium Rzeczypospolitej Polskiej w określonym terminie. Odwołanie wnosi się od całej decyzji w terminie 14 dni od dnia jej otrzymania.

Po skutecznym terminowym wniesieniu odwołania postępowanie toczy się przed Radą do spraw Uchodźców (druga instancja). Jeśli cudzoziemiec nie dotrzyma terminu, decyzja szefa Urzędu do spraw Cudzoziemców uprawomocnia się i postępowanie zostaje zakończone, a cudzoziemiec musi opuścić Polskę. Jeśli cudzoziemiec złoży odwołanie w terminie, ma prawo dalej korzystać ze świadczeń socjalnych, o których mowa w ćwiczeniu trzecim, a jego sprawa toczy się dalej przed Radą do spraw Uchodźców.

W tym momencie prowadzący rozdaje uczestnikom na osobnych kartkach przykładowe prawa i obowiązki, jakie przysługują cudzoziemcom w postępowaniu przed Radą do spraw Uchodźców, prosząc, żeby zaznaczyli, czy – według nich – poszczególne zdania są prawdziwe czy fałszywe.

Postępowanie przed Radą do spraw Uchodźców

- podczas wywiadu cudzoziemiec ma prawo do tego, żeby został mu odczytany protokół (P) (prowadzący powinien przy omawianiu tej odpowiedzi podkreślić, że przed Radą do spraw Uchodźców wywiad odbywa się bardzo rzadko – rada w wyjątkowych wypadkach wzywa cudzoziemca do siebie w celu przeprowadzenia przesłuchania)
- cudzoziemiec ma prawo do przedstawienia wszystkich dostępnych dokumentów (P)
- cudzoziemiec ma obowiązek posiadania ważnego paszportu (F)
- cudzoziemiec w czasie wywiadu ma obowiązek odpowiadania w języku zaproponowanym przez urzędnika (F)
- cudzoziemiec ma prawo do odpowiadania na wywiadzie w każdym dowolnym języku, nawet jeśli dobrze zna język zaproponowany przez urzędnika (F)
- cudzoziemiec może powołać się na niebezpieczeństwo, które dotknęło bezpośrednio nie jego, ale inne osoby (P)
- cudzoziemiec ma obowiązek tłumaczyć na język polski wszystkie dokumenty, które chce dołączyć w postępowaniu (F)
- do przyznania statusu uchodźcy konieczne jest występowanie prześladowania, nie zaś jedynie dyskryminacji (P)
- cudzoziemiec ma prawo do przeglądania stenogramu z wywiadu na miejscu, ale nie może otrzymać jego kopii (F)
- cudzoziemiec w każdej chwili ma prawo wglądu do akt (P)

Prowadzący po omówieniu uprawnień cudzoziemców przed Radą do spraw Uchodźców kontynuuje część wykładową, przedstawiając, jakie możliwe decyzje w sprawie cudzoziemca może wydać Rada do spraw Uchodźców.

Decyzja pozytywna (cudzoziemiec otrzymuje jedną z form ochrony – por. ćwiczenie ósme)

Po otrzymaniu decyzji pozytywnej uchodźca ma prawo do:

- pobytu do 2 miesięcy w ośrodku (art. 74 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej),
- wnioskowania o przyznanie świadczenia pieniężnego zamiast pobytu w ośrodku, jeśli przebywa w ośrodku.

Decyzja o przekazaniu sprawy do ponownego rozpoznania

Sprawę w tym wypadku rozpoznaje ponownie szef Urzędu do spraw Cudzoziemców. Postępowanie cudzoziemca jest wówczas w toku, a świadczenia socjalne nadal obowiązują.

Decyzja negatywna

Jeśli cudzoziemiec otrzyma decyzję negatywną Rady do spraw Uchodźców i nie uzyska żadnej ochrony, ma obowiązek opuścić terytorium Rzeczypospolitej Polskiej nie później niż do momentu upływu terminu do wniesienia skargi do wojewódzkiego sądu administracyjnego. Cudzoziemiec jest uprawniony do wniesienia skargi do wojewódzkiego sądu administracyjnego. Może to uczynić w ciągu 30 dni od momentu otrzymania negatywnej decyzji Rady do spraw Uchodźców. Wniesienie skargi do wojewódzkiego sądu administracyjnego nie wstrzymuje wykonania decyzji o wydaleniu, nie przedłuża także świadczeń pomocy społecznej ani legalności pobytu. Cudzoziemiec znajduje się poza procedurą uchodźczą. Sąd może jednak wstrzymać wykonanie decyzji o wydaleniu aż do sądowego rozpatrzenia sprawy, jeśli zostanie złożony do sądu taki wniosek i będzie on rozpatrzony pozytywnie.

Prowadzący omawia skargę do wojewódzkiego sądu administracyjnego.

Skarga do wojewódzkiego sądu administracyjnego

Skargę można wnieść:

- na decyzję Rady do spraw Uchodźców,
- w ciągu 30 dni od doręczenia decyzji Rady do spraw Uchodźców,
- za pośrednictwem Rady do spraw Uchodźców (choć adresowana do wojewódzkiego sądu administracyjnego, jest przesłana na adres Rady do spraw Uchodźców),
- na decyzję, jeśli ma ona poważne błędy formalne lub materialne. W takim wypadku należy szczegółowo uzasadnić skargę – wskazać konkretne błędy i naruszenia prawa (na przykład niewzięcie pod uwagę wszystkich okoliczności sprawy – brak wyczerpującego rozpatrzenia materiału dowodowego). Na tym etapie warto skorzystać z pomocy wyspecjalizowanej organizacji pozarządowej (na przykład Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, Stowarzyszenia Interwencji Prawnej), do której działań statutowych należy udzielanie pomocy prawnej cudzoziemcom.

PODSUMOWANIE

W ćwiczeniu prowadzący ukazuje dwuinstancyjność postępowania w sprawie o nadanie statusu uchodźcy i przybliża uczestnikom zasady złożenia skargi do wojewódzkiego sądu administracyjnego.

Stopień trudności 	20 minut 	Wykład 	Grupa do 15 osób 	Ćwiczenie przeznaczone dla cudzoziemców znajdujących się w procedurze uchodźczej 
--	---	---	---	---

Wiedza na temat praw związanych z różnymi formami ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (art. 89d-o, art. 97–105 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej) 	Odwołanie do art. 89d-o i art. 97–105 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, oraz art. 91–95 ustawy o pomocy społecznej 	Artykuły papiernicze – wydrukowana tabelka, flipcharty lub tablica, flamastry 
---	---	--

Formy ochrony – podobieństwa i różnice

Celem niniejszego ćwiczenia jest wskazanie różnic i podobieństw w prawach, jakie posiadają cudzoziemcy z różną formą ochrony. Słuchacze otrzymają tabelę, w której są wskazane

uprawnienia cudzoziemców zależne od tego, czy przyznano im status uchodźcy, ochronę uzupełniającą czy pobyt tolerowany. Następnie prowadzący rysuje tabelkę wspólnie ze słuchaczami, prosząc, żeby patrząc w swoje teksty, podpowiadali pola do wypełnienia, i omawia ją na forum grupy, zwracając uwagę na wyszczególnione kwestie.

PODSUMOWANIE

To proste ćwiczenie ma na celu przystępnie przedstawić główne różnice i podobieństwa w prawach cudzoziemców, zależne od form ochrony, jaką uzyskali. Jego przeprowadzenie nie powinno nastręczać kłopotów prowadzącemu i uczestnikom.

STATUS UCHODŹCY, OCHRONA UZUPEŁNIAJĄCA, POBYT TOLEROWANY ORAZ PRAWA Z NIMI ZWIĄZANE

Omawiamy tabelkę, wypełniając ją wspólnie z uczestnikami.

	STATUS UCHODŹCY	OCHRONA UZUPEŁNIAJĄCA	POBYT TOLEROWANY
Prawo do legalnego, bezterminowego pobytu w Polsce i pracy w Polsce bez zezwolenia	TAK	TAK	TAK
Ważność karty pobytu (pamiętajmy, że prawo do pobytu jest bezterminowe!)	3 lata	2 lata	1 rok
Dokument podróży	paszport genewski	paszport kraju pochodzenia/polski dokument podróży	paszport kraju pochodzenia
Możliwość wzięcia udziału w indywidualnym programie integracyjnym (IPI)	TAK	TAK	NIE
Możliwość korzystania ze świadczeń opieki społecznej po zakończeniu indywidualnego programu integracyjnego (IPI)	TAK	TAK	Tylko w zakresie ciepłego posiłku, ubrania, miejsca w noclegowni, zasiłku celowego
Czas, po jakim można uzyskać zgodę na osiedlenie się	5 LAT	5 LAT	10 LAT

Stopień trudności 	20 minut 	Wykład 	Grupa do 15 osób 	Ćwiczenie przeznaczone dla cudzoziemców znajdujących się w procedurze uchodźczej 
--	---	---	---	---

Wiedza na temat praw związanych z różnymi formami ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, wiedza na temat indywidualnego programu integracyjnego (IPI) 	Odwołanie do art. 89d-o i art. 97–105 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz do art. 91–91 ustawy o pomocy społecznej 	Artykuły papiernicze – wydrukowana tabelka, flipcharty lub tablica, flamastry 
--	--	--

Pomoc po zakończeniu procedury uchodźczej

Celem niniejszego ćwiczenia jest opisanie funkcjonowania indywidualnego programu integracyjnego, warunków przystąpienia do niego i korzyści płynących z jego realizacji. Zajęcia są prowadzone w formie wykładu opartego na przedstawionych niżej informacjach. Prowadzący rozdaje uczestnikom materiały, a następnie je omawia, w razie potrzeby korzystając z tablicy lub flipchartów.

POMOC INTEGRACYJNA

Omówienie podstawowych zagadnień w formie wykładu

Osoba, która uzyskała status uchodźcy albo ochronę uzupełniającą w Polsce, ma prawo do specjalnej pomocy służącej wspieraniu procesu integracji obcokrajowca w Polsce – tak zwanej pomocy integracyjnej, która obejmuje:

- świadczenie pieniężne, którego wysokość zależy od indywidualnej sytuacji życiowej uchodźcy i od liczby osób w rodzinie (obecnie jej wysokość jest określona w granicach od 446 do 1175 złotych na osobę miesięcznie),
- opłacanie składki na ubezpieczenie zdrowotne, dzięki czemu można korzystać z bezpłatnej pomocy medycznej (na przykład bezpłatnej wizyty u lekarza),
- specjalistyczne poradnictwo socjalne wspierające proces integracji (na przykład konsultacje z pracownikiem socjalnym na temat

zatrudnienia, znalezienia mieszkania, pomoc w wypełnianiu wniosków do różnych urzędów).

Pomoc jest udzielana maksymalnie na okres jednego roku. Co ważne, pomocy integracyjnej nie otrzyma uchodźca, jeśli jego współmałżonek jest obywatelem Polski.

Aby uchodźca uzyskał pomoc integracyjną, musi w ciągu 60 dni od dnia otrzymania decyzji o nadaniu statusu uchodźcy albo ochrony uzupełniającej zgłosić chęć do uczestniczenia w programie integracyjnym i skorzystania z pomocy integracyjnej. Uchodźca powinien zgłosić się do powiatowego centrum pomocy rodzinie w tym województwie, w którym chce zamieszkać, i:

- przedstawić decyzję o nadaniu statusu uchodźcy albo ochrony uzupełniającej,
- przedstawić kartę pobytu,
- przedstawić dokument podróży (paszport, paszport genewski),
- przedstawić inne dokumenty, które mogłyby pomóc w opracowaniu programu integracyjnego (na przykład poświadczenie znajomości języków obcych, zaświadczenia o posiadanym wykształceniu, nabytych umiejętnościach),
- wyrazić gotowość przystąpienia do programu integracyjnego,
- złożyć pisemną deklarację o zamiarze zamieszkania na terenie określonego województwa,
- złożyć pisemne oświadczenie, że podobnego wniosku uchodźca nie złożył na terenie innego województwa.

Następnie pracownik powiatowego centrum pomocy rodzinie przeprowadza z uchodźcą w jego miejscu zamieszkania wywiad środowiskowy, na podstawie którego układa indywidualny program integracyjny. Po upływie pierwszych 6 miesięcy odbędzie się drugi wywiad. Pomoc finansowa w drugim półroczu jest zawsze trochę niższa, co wynika z ustawy o pomocy społecznej.

W praktyce termin 60 dni jest nierzadko zbyt krótki na wyrobienie karty pobytu, dlatego w żadnym wypadku nie należy zwlekać. Lepiej pojawić się jedynie z decyzją o nadaniu statusu, niż stracić termin do ubiegania się o pomoc. Resztę dokumentów należy donieść niezwłocznie po ich otrzymaniu. W momencie zgłaszania się do programu nie jest jeszcze znany dokładny adres zamieszkania. Na początek można podać adres ośrodka dla uchodźców i wyrazić zamiar zamieszkania na obszarze danego powiatu.

W ramach programu integracyjnego uchodźca ma obowiązek:

- zameldowania się w miejscu zamieszkania,
- zarejestrowania się w urzędzie pracy,
- obowiązkowego uczestniczenia w kursach języka polskiego, jeśli zachodzi taka potrzeba,
- spotkań z realizatorem programu, pracującym w centrum pomocy rodzinie, w ustalonych terminach (co najmniej dwa razy w miesiącu).

Zmiana miejsca zamieszkania ustalonego na początku programu integracyjnego w trakcie jego trwania oznacza, że uchodźca rezygnuje z udziału w programie. W szczególnie uzasadnionych wypadkach (na przykład znalezienia pracy na terenie innego województwa) jest jednak możliwa zmiana miejsca zamieszkania w toku programu i jednocześnie jego kontynuowanie.

Pomoc może być wstrzymana w wypadku:

- niewykonywania z własnej winy przyjętych na siebie zobowiązań (na przykład nieuczęszczanie na zajęcia z języka polskiego mimo podjętego zobowiązania do nauki tego języka) – pomoc wstrzymuje się na okres do 3 miesięcy,
- wykorzystywania pomocy w sposób rażąco niezgodny z celem, na który została przyznana (na przykład wydanie pieniędzy przeznaczonych na naukę języka polskiego na inny cel) – pomoc wstrzymuje się na okres do 3 miesięcy,
- udzielenia nieprawdziwych informacji o swojej sytuacji życiowej (na przykład fałszywe dane na temat miejsca zamieszkania) – do czasu wyjaśnienia okoliczności ich udzielenia,
- wszczęcia przeciwko uchodźcy postępowania karnego – do czasu prawomocnego zakończenia postępowania,
- gdy uchodźca przebywa w zakładzie opieki zdrowotnej (szpitalu lub sanatorium) dłużej niż 60 dni – do czasu opuszczenia zakładu.

Pomocy pozbawia się, gdy:

- cudzoziemiec, wobec którego jest kontynuowana uprzednio wstrzymana pomoc, ponownie dopuszcza się działań, jakie stanowiły podstawę wstrzymania pomocy,
- cudzoziemiec został skazany prawomocnym wyrokiem sądu za przestępstwo popełnione umyślnie,
- cudzoziemiec został pozbawiony statusu uchodźcy lub cofnięto mu ochronę uzupełniającą.

PODSUMOWANIE

Zadaniem tego ćwiczenia jest przygotowanie cudzoziemców po szczęśliwym zakończeniu procedury uchodźczej do podjęcia stosownych kroków zmierzających do rozpoczęcia procesu integracji.

Noty o autorach

KAROLINA GROT

Absolwentka Centrum Europejskiego na Uniwersytecie Warszawskim i Szkoły Głównej Handlowej, gdzie ukończyła specjalizację z negocjacji i zarządzania projektami. Od kilku lat związana z trzecim sektorem. Od 2007 roku zaangażowana w działania rzecznicze różnych organizacji pozarządowych, w tym Amnesty International i Fundacji Inna Przestrzeń. Obecnie pracuje jako koordynator projektów i analityk w Programie Polityki Migracyjnej Instytutu Spraw Publicznych, gdzie zajmuje się problematyką integracji cudzoziemców w Polsce, polityką migracyjną i azyłową w Unii Europejskiej, a także migracjami Polaków i ich sytuacją na zagranicznych rynkach pracy, ostatnio między innymi w Królestwie Niderlandów.

WITOLD KLAUS

Doktor nauk prawnych, adiunkt w Zakładzie Kryminologii Instytutu Nauk Prawnych Polskiej Akademii Nauk, prezes Stowarzyszenia Interwencji Prawnej, absolwent Szkoły Praw Człowieka Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka oraz Podyplomowych Studiów Ewaluacji Programów Społecznych w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zdobywca Społecznego Nobla 2008 dla innowatora społecznego – nagrody przyznawanej przez Fundację Ahoka – Innovators for the Public. Autor wielu publikacji z zakresu praw człowieka, praw cudzoziemców, kryminologii i sprawiedliwości naprawczej.

AGNIESZKA OLSZEWSKA

Politolożka, mediatorka, trenerka umiejętności społecznych. Absolwentka studiów podyplomowych z zakresu Terapii i Treningu Grupowego na Uniwersytecie Warszawskim. Ukończyła szkolenie w zakresie terapii dla osób dorosłych w Centrum Terapii Poznawczo-Behawioralnej, szkolenie Training in International Family Mediation (w 2011 roku w Belgii) i szkolenie superwizora mediacji rodzinnej (w 2010 roku). Specjalizuje się w mediacji transgranicznej

(międzykulturowej), jako mediatorka i trenerka pracuje na polu integracji cudzoziemców w Polsce. Na arenie międzynarodowej współtworzy sieć współpracy ekspertów z zakresu rozwiązywania konfliktów międzykulturowych, szkoląc prawników oraz mediatorów.

AGNIESZKA ZAWADZKA

Etnolożka, mediatorka i certyfikowana trenerka. W pracy korzysta z wiedzy z obszaru antropologii kultury i psychologii. Prowadzi szkolenia z doskonalenia kompetencji międzykulturowych, rozwiązywania konfliktów, komunikacji, adaptacji kulturowej dla grup polskich i cudzoziemskich. Ma wieloletnie doświadczenie w prowadzeniu mediacji dla osób w sytuacji konfliktu. Mediacyjnie i trenersko związana z Mediatorzy.pl. Od 2007 roku współpracuje z Instytutem Spraw Publicznych, realizując warsztaty dla osób z różnych obszarów kulturowych oraz pracowników sektora administracyjnego i pozarządowego. Z Ośrodkiem Badań nad Migracjami od kilku lat realizuje warsztaty z komunikacji międzykulturowej dla Straży Granicznej.

ANNA ZAJENKOWSKA

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Psychologii Społecznej (specjalizacja – psychologia międzykulturowa) Akademii Pedagogiki Specjalnej, psychoterapeuta w Centrum Terapii Dialog. Wiedzę psychologiczną zdobywała również na Uniwersytecie Wiedeńskim. Ukończyła szkolenie w Instytucie Analizy Grupowej Rasztów w Warszawie, rekomendowane przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne, a także studia magisterskie w zakresie International Commerce na Uniwersytecie Korei w Seulu. Ma kilkunastoletnie międzynarodowe doświadczenie w biznesie, które wykorzystuje w prowadzeniu treningów międzykulturowych. Współpracuje z Instytutem Spraw Publicznych oraz Helsińską Fundacją Praw Człowieka.

KATARZYNA KUBIN

Absolwentka międzywydziałowych studiów w Instytucie Krajów Rozwijających się i na Wydziale Antropologii w London School of Economics. Prezes Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej. Jej teksty dotyczące wielokulturowości, równego dostępu do edukacji, migracji i integracji migrantów ukazały się w publikacjach następujących instytucji: Związek Nauczycielstwa Polskiego, Stowarzyszenie Willi Decjusza, Instytut Spraw Publicznych. Wykładała na temat migrantów z Afryki mieszkających w Polsce w ramach studiów podyplomowych prowadzonych przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego dla funkcjonariuszy Straży Granicznej (w 2011 i 2012 roku). Współautorka programu szkoleniowego Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej dla nauczycieli i nauczycielek pracujących z dziećmi cudzoziemskimi w placówkach oświaty w Polsce.

PATRYCJA DOŁOWY

Działaczka i wiceprezeska Fundacji MaMa, trenerka psychospołeczna. Absolwentka studiów z zakresu biologii na Uniwersytecie Warszawskim (2002) i fotografii artystycznej (Wrocławska Szkoła Fotografii AFA), doktor nauk przyrodniczych (2007). Popularyzatorka nauki (laureatka nagrody im. Karola Sabatha za najlepszy tekst popularnonaukowy w 2011 roku, wieloletnia zastępczyni redaktora naczelnego popularnonaukowego magazynu „Academia”, członkini Rady Upowszechniania Nauki przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Stowarzyszenia Dziennikarzy Naukowych). Od 2009 roku wspólnie z Anną Pietruszką-Dróżdź prowadzi warsztaty dla migrantek przymusowych we współpracy ze Stowarzyszeniem Interwencji Prawnej, Warszawskim Centrum Pomocy Rodzinie i Instytutem Spraw Publicznych.

ANNA PIETRUSZKA-DRÓŹDŹ

Aktywna działaczka społeczna związana z polskimi i zagranicznymi organizacjami pozarządowymi. Współzałożycielka Fundacji MaMa. Z wykształcenia socjolożka. Absolwentka *gender studies* Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk. Trenerka psychospołeczna. Certyfikowana *coach* International Coaching Community – specjalizuje się w *coachingu* holistycznym, w tym również *diet-coachingu* i *coachingu* rodzicielskim. Twórczyni filmów dokumentalnych o tematyce społecznej. Od 2009 roku wspólnie z Patrycją Dołową prowadzi warsztaty dla migrantek przymusowych we współpracy ze Stowarzyszeniem Interwencji Prawnej, Warszawskim Centrum Pomocy Rodzinie i Instytutem Spraw Publicznych.

DAWID CEGIEŁKA

Prawnik, absolwent Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, aplikant adwokacki w Okręgowej Izbie Adwokackiej w Warszawie, członek założyciel i wieloletni pracownik Stowarzyszenia Interwencji Prawnej, gdzie od wielu lat udziela porad prawnych w Sekcji do spraw Cudzoziemców. Trener i szkoleniowiec. Współpracownik Instytutu Spraw Publicznych oraz Polskiego Forum Migracyjnego.

INSTYTUT SPRAW PUBLICZNYCH
Program Polityki Migracyjnej

Opracowanie redakcyjne: Marcin Grabski (mesem.pl)

Fotografie: Adam Rostkowski

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2012

Przedruk materiałów Instytutu Spraw Publicznych w całości lub części jest możliwy wyłącznie za zgodą Instytutu. Cytowanie i wykorzystywanie danych empirycznych jest dozwolone z podaniem źródła.

ISBN: 978-83-7689-141-5

Wydawca:

Fundacja Instytut Spraw Publicznych
00-031 Warszawa, ul. Szpitalna 5 lok. 22
tel. (22) 55 64 260, faks (22) 55 64 262
e-mail: isp@isp.org.pl www.isp.org.pl

Skład i łamanie:

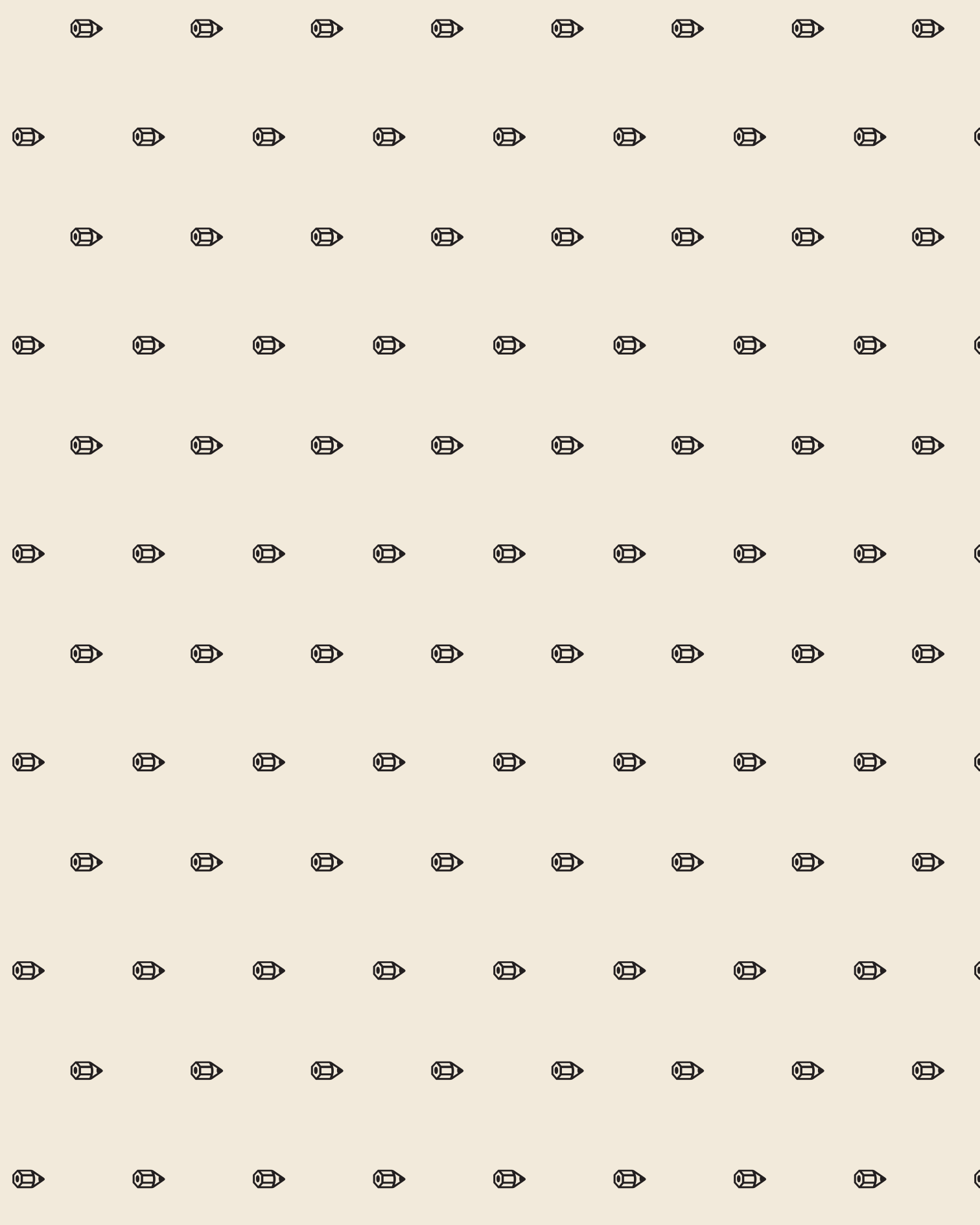
 **RZECZYOBRAZKOWE.PL**

Druk:

WEMA Wydawnictwo – Poligrafia Sp. z o.o.



Niniejsza publikacja powstała w ramach projektu „Psychoedukacja i wiedza obywatelska drogą do integracji”, współfinansowanego przez Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców oraz budżet państwa.





„Inspirator międzykulturowy” to podręcznik nie tylko dla trenerów, ale także dla wszystkich osób pracujących lub planujących podjąć pracę z cudzoziemcami. Jest kompendium wiedzy i praktycznych wskazówek dotyczących prowadzenia szkoleń i warsztatów dla migrantów. Podręcznik zarówno inspirowe, jak i skłania do autodiagnozy i refleksji nad własnymi stereotypami, wskazuje również umiejętności i kompetencje niezbędne do pracy na pograniczu różnych kultur.

