



Wanda Baranowska

Małgorzata Kosiorek

## **Uczniowie Imigranci – wyzwanie dla narodowej edukacji w perspektywie doświadczeń z projektu „Portfolio of Integration” (POI)**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.016>

### **1. Imigranci w Polsce – podstawa budowania doświadczeń w Portfolio of Integration (POI)**

Polska jest państwem homogenicznym kulturowo i etnicznie. Skala imigracji w Polsce od kilku lat nieznacznie wzrasta, choć nadal jest marginalna w porównaniu z innymi państwami Europy. Imigranci w 2012 roku stanowili 0,13% całej populacji mieszkańców Polski, nieco więcej obywateli wyemigrowało z kraju na pobyt stały. Jednocześnie w 2012 roku odnotowano w Polsce zerowy przyrost naturalny (Dmochowska, 2013), co oznacza, że Polska staje się państwem zagrożonym demograficznie. Według opinii demografów polska polityka migracyjna powinna w pierwszej kolejności zadbać o powrót Polaków i osób polskiego pochodzenia z emigracji, w następnej stworzyć dogodne warunki do imigracji obywateli państw spoza UE bliskich kulturowo — Ukrainy, Białorusi, Rosji, Gruzji, Mołdawii i Armenii. Co więcej, postuluje się konieczność utworzenia instytucjonalnego systemu integracji, odpowiedzialnego za działania zmierzające do włączenia imigrantów w społeczeństwo polskie w obszarze edukacji, ochrony zdrowia, rynku pracy oraz życia publicznego. Badacze jed-

nocześniej wskazują potrzebę głębokiej zmiany postaw społeczeństwa wobec konieczności stawania się krajem migracyjnym (Iglicka, 2013).

### **1.1. Imigranci w szkole**

Cechami charakterystycznymi imigrantów w Polsce są dobre wykształcenie (około 40% ma wykształcenie wyższe) oraz zdominowanie przez grupę w wieku produkcyjnym (około 80%). Mamy do czynienia z imigracją osób aktywnych zawodowo (głównie mężczyzn), a nie całych rodzin. Ten stan przekłada się na liczebność uczniów imigrantów w polskich szkołach. W 2011 roku 0,03% mieszkańców Polski to imigranci poniżej 18. roku życia (podlegający obowiązkowi szkolnemu) i tylko 0,0028% wszystkich uczniów w Polsce w wieku 7–19 lat (Dmochowska, 2011). Należy dodać, że odsetek ten rozkłada się nierówno w obszarze Polski, tworząc gęste skupiska np. w województwie mazowieckim (ponad 30% wszystkich imigrantów) czy dolnośląskim. Według Dmochowskiej (2011) w 2010 roku największą z grup wśród imigrantów stanowiły dzieci w wieku do 4 lat (3474), natomiast najliczniejszą grupą w wieku szkolnym były dzieci 5–9-letnie (458) oraz młodzież w wieku 15–19 lat (423). Oznacza to, że Polska powinna sumiennie przygotować się do prowadzenia edukacji przedszkolnej imigrantów, która rozwijałaby ich umiejętności językowe, gwarantując dobry start edukacyjny dzieciom 5–6-letnim. Obecnie istotnym wyzwaniem staje się w Polsce włączenie do masowej edukacji uczniów powracających z „nieudanej” emigracji z rodzinami w wieku 8–14 lat. Poziom kompetencji w języku narodowym tych uczniów jest niski. Nie radzą sobie także z edukacją w języku kraju pobytu. Problem tych uczniów zostaje pogłębiony także różnicami w systemach edukacji formalnej w państwach Europy.

#### **1.1.1. Formalno-prawne podstawy włączenia uczniów imigrantów do systemu edukacji masowej w Polsce**

Główny Urząd ds. Cudzoziemców, zwany dalej skrótem UDSC, jest centralnym organem administracji rządowej właściwym w odniesieniu do wjazdu cudzoziemców na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, tranzytu cudzoziemców przez terytorium Polski, pobytu oraz osiedlenia, przyznającym cudzoziemcom status uchodźcy, azyl, pobyt tolerowany i tymczasową ochronę na czas rozstrzygnięcia, zarezerwowany przez kompetencje innych organów, jak przewidziano w przepisach.

Aktem prawnym regulującym bezpłatną edukację dzieci migrantów w Polsce jest: art. 70 ust. 1 Konstytucji RP („każdy ma prawo do nauki” — pod użytym sformułowaniem „każdy” kryje się nie tylko obywatel Polski, lecz również osoba nieposiadająca polskiego obywatelstwa, przebywająca na terenie naszego kraju); Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty z dnia (art. 94a ust. 1 „cudzoziemcy, którzy podlegają obowiązkowi szkolnemu (do 18 lat), korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych – na warunkach dotyczących obywateli polskich”). Powyższy dokument nowelizowano w styczniu 2010 roku i – co ważne – zrezygnowano wraz z tym z zasady odpłatności cudzoziemców za naukę w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych. Zwolnienie z opłat za naukę na poziomie ponadgimnazjalnym otworzyło drogę do tego szczebla edukacji wielu osobom, zwłaszcza spoza Unii Europejskiej. Natomiast w takich placówkach, jak szkoły policealne nauka nadal jest płatna); Rozporządzenie MEN z dnia 31 marca 2010, w sprawie przyjmowania cudzoziemców do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dla cudzoziemców dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia. Na mocy rozporządzenia, dodatkowa bezpłatna nauka języka polskiego obejmuje wszystkich uczniów-imigrantów, którzy realizują obowiązek nauki i znają język w stopniu niewystarczającym do uczenia się lub go nie znają w ogóle. Zajęcia powinny być prowadzone w takim wymiarze, by umożliwiły opanowanie języka polskiego w stopniu pozwalającym na aktywne uczestnictwo cudzoziemca w procesie edukacji. Minimum zajęć to 2 godziny tygodniowo, ale gmina – w miarę potrzeb i posiadanych środków – może zapewnić więcej godzin.

### **1.1.2. Strategie integracji uczniów imigrantów w Polsce w ocenach badaczy**

Wiadomo, że w Polsce, w zakresie dostępu imigrantów do edukacji, stosuje się model integracyjny (Todorovska-Sokolovska, 2009), w którym dzieci chodzą na obowiązkowe lekcje razem z dziećmi z kraju przyjmującego, a wsparcie językowe dostają indywidualnie podczas dodatkowych lekcji językowych. Istnieje jednak niewiele badań i opracowań skupionych na problemie dostępu do edukacji, polityce edukacyjnej oraz praktykach w zakresie integracji. Zamiast zalecanych metod/technik czytamy: o trudnościach napotkanych przez dzieci wietnamskie adaptujące się do nowego otoczenia kulturowego w ramach syste-

mu edukacji (Halik, Nowicka, 2002); o braku zrozumienia znaczenia edukacji przez samych imigrantów, co dotyczy przede wszystkim grup starających się o status uchodźcy lub o pobyt tolerowany; o niedostatecznym zaangażowaniu i współpracy władz lokalnych, dyrekcji szkół czy pracowników socjalnych, co przyczynia się do braku efektywnej integracji dzieci cudzoziemców wobec systemu edukacji, oraz o niedostatecznej liczbie nauczycieli wyszkolonych odpowiednio do pracy z tą grupą uczniów (Szelewa, 2010).

Postuluje się, by integracja imigrantów na platformie edukacyjnej szczególnie uwzględniała komunikację treści kulturowych i edukacyjnych w obu kierunkach. Otwartość obu grup na komunikację, również w placówkach edukacyjnych, jest ważnym krokiem na drodze do pełnego procesu integracji (Szelewa, 2010). Szczególnie przydatne może się okazać utworzenie zespołu wspierającego, na wzór zespołów wspierających w szkołach integracyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami, pomagającego dziecku imigrantów. W jego skład mogliby wchodzić: wychowawca (jako koordynator działań zespołu), inny nauczyciel, pedagog szkolny, psycholog, asystent nauczyciela (asystent kulturowy). Konieczne jest przygotowanie pracowników oświaty – kadry kierowniczej i nauczycieli – do wdrażania w placówkach szkolnych problematyki międzykulturowości przez szkolenia i działania edukacyjne. Dla rodziców-imigrantów należy opracować materiały informacyjne dotyczące funkcjonowania systemu edukacyjnego w Polsce, wydane w językach największych grup imigranckich w Polsce. Powinny one zawierać informacje o przepisach dotyczących obowiązku szkolnego, procedurach przyjmowania dzieci do szkoły, funkcjonowaniu szkół na różnych poziomach, prawach i obowiązkach uczniów, nauczycieli, rodziców, możliwościach wsparcia finansowego dziecka (Todorovska-Sokolovska, 2010).

### **1.1.3. Nauczycielska gotowość do integracji uczniów imigrantów w polskich szkołach**

Opinie przedstawione poniżej są wynikiem badań fokusowych, prowadzonych w pierwszej fazie realizacji projektu Portoflio of Integration (POI), zmierzających do określenia potrzeb szkoleniowych polskich nauczycieli. Należy zaznaczyć, że powołanie grupy badawczej nie było proste z powodu niskiego poziomu zainteresowania tematem. Marginalna obecność uczniów imigrantów w szkołach (o czym było w paragrafie 1.1) sprawia, że nauczyciele traktują problem włączania społecznego uczniów imigrantów jako hipotetyczny, nierealny.

Takie podejście zawężyło percepcję uczestników badań fokusowych, skupiając ich wypowiedzi na propozycjach działań na rzecz szkolnej integracji uczniów.

W opinii nauczycieli i ekspertów metody i narzędzia integracji wszystkich uczniów (bez szczególnego wskazywania imigrantów) sprowadzają się do prostych, typowych dla warunków szkolnych działań. Eksperti wymieniają pikniki sportowe i muzyczne przedsięwzięcia, zaadresowane do społeczności całej szkoły. Warto zauważyć, że w polskich szkołach rzadko mierzymy sposoby integracji czy poziom integracji całej grupy, częściej szukamy ucznia, który odróżnia się po tym względem od grupy, by podjąć wszelkie możliwe działania naprawcze. Dane surowe, będące podstawą takiej oceny, zawarte w opiniach ekspertów i nauczycieli, ujawniły jeden wspólny głos podkreślający to, że statystyczny polski nauczyciel posiada kompetencje do prowadzenia obiektywnej diagnozy potrzeb edukacyjnych ucznia (także ucznia imigranta). Uogólniając, nauczycielom brakuje umiejętności zwięzłego opisu potrzeb edukacyjnych. Konieczne jest podniesienie poziomu tych kompetencji oraz przygotowanie narzędzi potrzebnych do diagnozy. Po burzliwej dyskusji w czasie badań fokusowych uczestnicy stwierdzili, że programy szkoleniowe przygotowujące ich do „zarządzania” szkolną integracją uczniów imigrantów powinny na ogólnym poziomie zawierać: wiedzę o konsekwencjach i rozumienie znaczenia czynników działających w wymiarze wewnętrznej i zewnętrznej różnorodności ludzi oraz wiedzę o czynnikach w wymiarze organizacyjnym. Na poziomie szczegółowym oznacza to: wiedzę i szkolenia z zakresu teorii zachowania, która pozwala na rozumienie przekonań, nastawień i zachowania innych ludzi (uczniów i ich rodzin), szkolenie w zakresie stylów komunikacji oraz kompetencji diagnostycznych.

#### **1.1.4. Kontekst budowania doświadczeń uczestników POI — podsumowanie**

Homogeniczność kulturowa Polski i niski odsetek uczniów imigrantów w szkołach oddalają potrzebę podjęcia tematu ich społecznej inkluzji przez większość nauczycieli. Choć opinie demografów wyraźnie wskazują konieczność efektywnego realizowania polityki imigracyjnej, to w systemie edukacji nie widać realnego ożywienia problemu. Mimo że jest to zjawisko pożądane, to istotniejszym wyzwaniem dla edukacji staje się reemigracja dzieci polskiego pochodzenia, które rodziły się i rozpoczynały naukę w różnych państwach w Europie. Nierówne rozłożenie skali imigracji w Polsce powoduje, że mamy do czynienia ze szkołami „pełnymi” uczniów imigrantów, np. w miejscowościach, w któ-

rych zlokalizowano ośrodki dla uchodźców. W innych obszarach Polski z kolei problem nie jest w ogóle zauważalny. Należy stwierdzić, że przygotowanie nauczycieli do przyjęcia uczniów imigrantów w każdej polskiej szkole jest szansą na inkluzję społeczną imigrantów oraz „demograficzny ratunek” dla Polski. W takim kontekście uczestnictwo nauczycieli w projekcie POI jest bardzo uzasadnione.

## **2. Kurs pilotażowy POI**

### **2.1. Organizacja i przebieg kursu pilotażowego**

Utworzenie grupy do kursu pilotażowego nastęcało trudności, podobne do tworzenia grupy fokusowej. Łódź – siedziba polskiego partnera projektu — jest miastem położonym około 100 km od Warszawy, mało atrakcyjnym ekonomicznie dla imigrantów (stopa bezrobocia w I kwartale 2013 roku 17,6%). Jak wynika z zestawienia przygotowanego przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi, zaledwie w 18 łódzkich szkołach (blisko 1,5 tys. istniejących) uczą się dzieci obcokrajowców, w tym większość w wieku 7 – 9 lat. Nie prowadzi się statystyk uczniów z przeszłością migracyjną. Niska liczebność uczniów imigrantów w skali kraju i miasta stała się powodem braku szerokiego zainteresowania nauczycieli udziałem w kursie eksperymentalnym POI. Proces rekrutacji prowadzono kilkakrotnie, ostatecznie pod koniec stycznia 2013 roku zrekrutowano 10 nauczycieli reprezentujących 6 szkół w Polsce. Wszyscy byli przedstawicielami szkół publicznych. Cztery szkoły znajdują się w Łodzi, jedna w Zgierzu (10 km od Łodzi), jedna w Raszynie (pod Warszawą), do której uczniowie imigranci trafiają bezpośrednio po przybyciu do Polski. Osiągnięto blisko 100-procentową frekwencję w czasie seminariów, co między innymi zapewniło możliwość wdrożenia modelu *action learning*. W czasie siedmiu przeprowadzonych seminariów uczestnicy zapoznali się z teoretycznymi podstawami integracji szkolnej i środowiskowej uczniów, analizowano jej obszary i konstruowano rekomendacje.

#### **2.1.1. Obszary integracji uczniów imigrantów — nowe wyzwania dla polskich nauczycieli**

Problematyka szkolnych i pozaszkolnych relacji interpersonalnych uczniów jest dobrze znana polskim nauczycielom. Analiza tego obszaru wymagała jednak odniesienia wiedzy i umiejętności uczestników do ucznia imigranta, co

wygenerowało konieczność głębszego zastanowienia się nad zagadnieniem kompetencji językowych. Wiele emocji w dyskusjach zostało wywołanych tematem „motywacji uczniów” i zasobami szkoły, tworzącymi (lub nie) pożądanym kontekstem inkluzji społecznej uczniów. Można zaryzykować stwierdzenie, że problem wielokulturowości, wielojęzyczności i budowania tożsamości (kulturowej) ucznia stał się nowym i ważnym wyzwaniem dla uczestników kursu. Poniżej pogłębijmy ten temat.

### **2.1.2. Rozwój kompetencji językowych uczniów migrantów w dyskursie uczestników kursu POI**

Jak wspomniano w pierwszej części artykułu, w Polsce dość często mamy do czynienia z reemigracją rodzin i „skomplikowanym” przebiegiem kariery edukacyjnej dzieci, zwłaszcza dzieci w wieku do 14 lat. Zdarza się, że dzieci powracające są bilingualne, przy czym w żadnym z języków (polskim i kraju emigracji) nie osiągnęły wystarczających do swobodnej nauki kompetencji językowych. W takiej sytuacji trudno stwierdzić też, który z języków jest „pierwszym” (L1), który „drugim” (L2) w kontekście ich potrzeb edukacyjnych i realizacji obowiązku szkolnego. Wobec powyższego uczestnicy kursu sugerowali, by monitorowanie rozwoju kompetencji językowych reemigrantów odbywało się bez przyporządkowania do kodu (L1/ L2) i skupiało się na rozwoju kompetencji w zakresie języka polskiego. Uczniowie reemigrujący z państw anglojęzycznych i niemieckojęzycznych mogą kontynuować naukę tych języków w szkołach, rozwijając posiadane już umiejętności. Uczestnicy stwierdzili także, że w przypadku uczniów cudzoziemców we wczesnym etapie kontaktów z językiem polskim wyjątkowo trafne będą metody wizualne, np. obrazkowe słowniki codziennej i szkolnej komunikacji z klasą, nauczycielami i osobami poza szkołą, czy „dzienniki” ilustrowane fotografiami. Warto zauważyć, że w dotychczasowych doświadczeniach uczestników nie występowały krytyczne sytuacje związane z zakłóceniami komunikacji w języku polskim uczniów migrantów. Nauczyciele zgodnie stwierdzają także, że nie spotkali się z przejawami dyskryminacji opartej na ich „kłopotach językowych”. Więcej problemów, w opinii uczestników, generowanych jest trudnościami w komunikacji z rodzicami uczniów imigrantów. Uczestnicy zdają sobie jednak sprawę z faktu, że sytuacja Polski jest inna niż państwa, w których wskaźnik imigracji jest wysoki.

### **2.1.3. Relacje interpersonalne uczniów migrantów w opiniach uczestników kursu**

Początki dyskusji o relacjach interpersonalnych uczniów migrantów wywoływały wrażenie, że to zagadnienie jest w pełni znane i zrozumiałe dla nauczycieli. Głębsze dyskusje, zainicjowane pytaniami trenerów ujawniły, że konieczne jest nowe spojrzenie na temat. Analiza historii uczniów migrantów, opowiedzianych przez nauczycieli, uświadomiła szczególne okoliczności „budujące” miejsce ucznia imigranta w strukturze klasy szkolnej. Nauczyciele stwierdzają, że w monitorowaniu relacji ucznia imigranta proste jest wykrycie poziomu jego atrakcyjności dla rówieśników. Bez większych problemów można ustalić z pomocą badań socjometrycznych role, jakie przypisane są uczniowi imigrantowi przez kolegów w klasie. Szczególnych starań wymaga jednak rozpoznawanie jego samopoczucia i rozumienia norm grupowych na tle norm typowych dla jego kultury narodowej. Pamiętać przy tym należy o prawdopodobnych trudnościach językowych ucznia. Uczestnicy nie spotkali się z odrzuceniem czy brakiem akceptacji ucznia migranta w klasach. Przyznali jednak, że choć doskonale znają metody badań socjometrycznych, to do chwili rozpoczęcia kursu pilotażowego nie stosowali ich w klasach. Dyskusja, wywołana kursem POI, zwróciła uwagę nauczycieli na ważność obiektywnego pomiaru relacji interpersonalnych uczniów.

### **2.1.4. Tożsamość i motywacja uczniów migrantów jako obszary ich społecznej inkluzji**

Pierwsze wnioski z dyskusji w tej sekcji nawiązywały do powierzchownej znajomości problemu budowania tożsamości uczniów z innych kręgów religijnych i etnicznych. Ponadto nauczyciele zwrócili uwagę na fakt ograniczonego dostępu do rozpoznawania dynamiki rodzin i cech charakteru uczniów. Wspomnieli, że nie wolno im „wypytywać” o polityczne i społeczne konteksty funkcjonowania rodziny ucznia migranta, ‘wiedzą tylko tyle, ile rodzice chcą im powiedzieć’. Trudność rozpoznawania cech charakteru ucznia polega na ubogiej komunikacji i nauczyciele obawiają się nadinterpretacji tego, „co widzą”. Udział uczniów migrantów w projektach edukacyjnych pokazujących ich dziedzictwo kulturowe (zasugerowany w materiałach POI) uczestnicy uważają za cenną wskazówkę. Stwierdzają konieczność stałego poszerzania wiedzy o kulturze innych narodów. Głęboką dyskusję nauczycieli wywołało zagadnienie „motywacji” uczniów migrantów. W tym obszarze dostrzegają oni dwa wymiary.



Pierwszy z nich to motywacja ucznia do społecznej inkluzji – proces edukacji i integracji, w opinii nauczycieli, należy prowadzić tak, by uczeń imigrant „chciał poznać kulturę kraju, do którego przybył”. W tym wymiarze ważne staje się rozbudzenie jego ciekawości życiem rówieśników, a nie tylko szacunku dla grupy, jaką tworzy jego krąg kulturowy. Jest to szczególnie ważne w sytuacji Polski, gdzie często w klasie uczy się tylko jeden uczeń imigrant. Drugi wymiar tworzy motywacja ucznia do wysiłku poznawczego, niezależna od kultury czy wyznawanej religii. Na bazie takiej motywacji prowadzi się proces edukacji i integracji przez grupowe uczenie się. Praca nauczycieli nad tym wymiarem motywacji uczniów imigrantów docelowo zaspokoi ich potrzebę uznania społecznego. Tym samym integracja będzie się stawała faktem, a nie postulatem.

#### **2.1.5. Rozbudzanie kreatywności uczniów**

Uczestnicy kursu stwierdzają, że budowanie kreatywności uczniów w polskich szkołach jest formalnym priorytetem w Polsce od kilkunastu lat, co pozwoliło im „wytrenować” umiejętności edukatorskie. Dyskusje i analizy w tym obszarze w czasie kursu polegały na wyłonieniu znanych nauczycielom metod, które będą odpowiadały najlepiej potrzebom uczniów migrantów w konkretnych okresach ich pobytu w Polsce. Nauczyciele sugerują, że początek asymilacji ucznia ze społecznym tłem klasy to pochwała indywidualnego wysiłku ucznia i jego osiągnięć. Doceniać należy każdy zaprezentowany przez niego sposób poradzenia sobie ze szkolnym problemem. Stopniowo można włączyć jego pomysły do pracy grupowej, cały czas czuwając nad relacjami interpersonalnymi w klasie. Zarówno talent objawiony w czasie klasowego festiwalu, jak i ciekawy sposób rozwiązania zadania z matematyki może być powodem pochwał przez nauczyciela i kolegów. Pochwała i nagroda jest doskonałym narzędziem rozbudzania kreatywności oraz podnoszenia motywacji ucznia do wysiłku i zmian.

#### **2.1.6. Ocena udziału w kursie POI – podsumowanie**

Wszyscy uczestnicy kursu wysoko oceniają jego przydatność do konstruowania własnego warsztatu pracy związanego z edukacją ucznia imigranta. Wśród pozytywnych aspektów kursu wszyscy uczestnicy wskazali możliwość dyskusji, wymiany opinii o stosowanych rozwiązaniach i doświadczeniach. Uczestnicy zapytani o perspektywy poprawy organizacji kursu sugerują np. zastosowanie

materiałów audiowizualnych, które np. byłyby dokumentem związanym z życiem migrantów w kraju docelowym (np. nagrania wywiadów). W przypadku takich zagadnień jak „tożsamość” mogłyby być cennym materiałem dydaktycznym wspierającym rozumienie. Najważniejszym zyskiem z udziału w kursie jest dla uczestników „wyższy poziom autorefleksji”, „większa pewność dobrze przygotowania do pracy z imigrantami”, „doświadczenie innej perspektywy patrzenia na zjawisko imigracji i uczniów imigrantów”, „docenienie wartości kolektywnego uczenia się”. W świetle opinii zgromadzonych w poszczególnych sekcjach ocen można stwierdzić, że struktura kursu, jak i jego realizacja jest prawidłowa i gotowa do powielania w przyszłości. Szczególnie wartościowe jest przyjęcie *action learning* jako metody kształcenia wiedzy i umiejętności opartych na wiedzy.

### 3. Zeszyt Integracji (NOTEBOOK OF INTEGRATION) – WYNIKI TESTU NARZĘDZI

#### 3.1. „Bohaterowie” testu Zeszytu Integracji POI

Wśród uczniów poddanych obserwacji w czasie testowania narzędzi POI sześcioro ma status uchodźcy, pięcioro to dzieci Polaków reemigrujących z różnych państw świata. Tabela 1 prezentuje szczegółowe informacje o uczniach.

Tab. 1. Uczniowie podlegający obserwacji

NARODOWOŚĆ UCZNIWA	PŁEĆ	POZIOM/ KLASA	WIEK
białoruska	K	1 kl. szkoły podstawowej	7
polska, urodzony i mieszkający w USA, rodzice są Polakami	M	5 kl. szkoły podstawowej	12
polska, urodzony i mieszkający w Australii, rodzice są Polakami	M	5 kl. szkoły podstawowej	12
polska, urodzona i mieszkająca w Australii, rodzice są Polakami	K	4 kl. szkoły podstawowej	11
polska, urodzony w Polsce, ale mieszkający i uczący się w Niemczech	M	5 kl. szkoły podstawowej	12
polska (ale urodzony i mieszkający w Grecji)	M	2 kl. gimnazjum	15
armeńska	M	3 kl. gimnazjum	16
koreańska	M	2 kl. szkoły ponadgimnazjalnej	17
wietnamska	M	1 kl. szkoły ponadgimnazjalnej	16
wietnamska	M	2 kl. szkoły podstawowej	8
wietnamska	M	2 kl. szkoły podstawowej	8

## **3.2. Ogólna ocena przydatności Zeszytu Integracji (Notebook of Integration)**

### **3.2.1. Zakres zastosowania zawartości Zeszytu Integracji**

Wszyscy nauczyciele testujący Zeszyt Integracji (Notebook of Integration) podkreślają możliwość jego zastosowania do monitorowania integracji wszystkich uczniów w klasie, nie tylko migrantów. Szczególnie przydatne są narzędzia służące obserwowaniu (i „mierzeniu”) relacji interpersonalnych i motywacji uczniów do nauki. Większość osób testujących narzędzia POI sugeruje uwzględnienie emocjonalnej strony analiz oraz zastosowanie narzędzi poszukujących innych czynników warunkujących szkolną integrację uczniów (rodziny, kwestii ekonomicznych, zaburzeń rozwojowych, innych czynników „przeszkadzających” w integracji etc.). Ważne jest także uwzględnienie aspektów etycznych, które wiążą się z poszukiwaniem wiedzy o uczniu imigrancie i jego rodzinie. Wiele elementów w Zeszycie Integracji wymaga, w opinii nauczycieli, dostosowania do polskiej rzeczywistości. Przede wszystkim należy dopasować część odnoszącą się do Modułu 1 – rozwiązań (osób wspierających i narzędzi), jakie przyjmuje się w Polsce.

### **3.2.2. Walory Zeszytu Integracji w opiniach testujących**

Wszyscy testujący Zeszyt Integracji zgodnie przyznali, że największą jego zaletą jest skupienie w jednym narzędziu wszystkich obszarów integracji uczniów migrantów. Pozwala to na wykrywanie związków pomiędzy czynnikami tworzącymi te obszary. Co ważne, takie podejście gwarantuje holistyczne postrzeganie sytuacji uczniów na tle klasy i szkoły. To z kolei stwarza realną możliwość wspierania ich społecznej inkluzji. Narzędzia diagnozujące sytuację uczniów, zawarte w Zeszycie Integracji, stają się jednocześnie „metodami” pracy ze społecznością klasy. Ponadto znakomicie budują krytyczne myślenie i refleksyjność nauczyciela. Dodatkowym walorem jest możliwość wielokrotnego użycia narzędzi, co samoistnie generuje proces aktywnej, szerokiej diagnozy postępów ucznia w integracji. Testujący podkreślili także, że Zeszyt „oczekuje od nauczycieli pracy zespołowej”, która integruje środowisko edukatorów.

### **3.3. „Bohaterowie POI” – profile wybranych uczniów obserwowanych z wykorzystaniem Zeszytu Integracji (Notebook of Integration)**

#### **3.3.1. Przypadek 1. Tomas, 12 lat.**

Sytuacja Tomasa jest szczególna. Chłopiec ma podwójne obywatelstwo, polską narodowość, ale mieszka i do 10. roku życia uczył się w Niemczech. Od dwóch lat połowę roku szkolnego spędza w Niemczech, połowę w Polsce. Przebywając w Niemczech, jest pod opieką matki, będąc w Polsce, jest pod opieką dziadka. Matka na stałe przebywa w Niemczech i nie towarzyszy chłopcu w czasie pobytu w Polsce. Obserwatorzy nie posiadają informacji o strukturze rodziny, nie wiedzą, czy jest obecny w rodzinie i jaką rolę odgrywa ojciec chłopca. Przypuszczają, że dzielenie życia chłopca na dwa państwa jest spowodowane czynnikami ekonomicznymi (w tej sytuacji jest możliwość otrzymywania świadczeń socjalnych w dwóch państwach). Tomas komunikuje się w języku polskim, ale popełnia w nim wiele błędów. Może jednak realizować naukę, posługując się językiem polskim, z zastrzeżeniem, że będzie dokonywana ocena merytoryczna w przedmiotach szkolnych.

W sytuacjach trudnych zawsze sięga do języka niemieckiego. Chłopca objęto dodatkowymi zajęciami z języka polskiego, ale przerywanie ich ciągu w roku szkolnego nie przynosi szczególnych zmian w kompetencjach.

Tomas będąc w Polsce, osiąga przeciętne wyniki w nauce. Informacje o postępach w nauce w niemieckiej szkole docierają do Polski z dużym opóźnieniem. Zawierają informacje ogólne (typu „uczęszczał do szkoły, otrzymał promocję do następnej klasy”), nieszczegółowe. Na podstawie okazywanych przez dziadka dokumentów trudno jednoznacznie ustalić różnice programowe i ukierunkować chłopca na zdobywanie pożądanej wiedzy i umiejętności. Nie wiadomo też, które z państw będzie dla niego docelowym.

Badając dynamikę interakcji w klasie, można stwierdzić, że Tomas raczej „nie istnieje” w jej strukturze. Zwraca uwagę kolegów w klasie, gdy w niej jest. Dość często wywołuje konflikty rówieśnicze, przejawia cechy nadpobudliwości psychoruchowej. Tomas neguje posiadanie przyjaciół w polskiej klasie i poza szkołą. Opowiada o „kumplach” w niemieckiej szkole. Można przypuszczać, że po zajęciach w szkole jest izolowany przez dziadka od rówieśniczych kontaktów pozaszkolnych. Swoim zachowaniem wywołuje niechęć polskich kolegów, ale klasa zapomina o jego istnieniu zaraz po jego wyjeździe. Nauczyciele próbują maksymalnie wykorzystać obecność chłopca w polskiej szkole, stosując w czasie jego pobytu wiele różnorodnych działań wspierających. Niestety,

większość z tych działań wymaga dłuższego czasu stosowania do osiągnięcia pozytywnych efektów.

Badanie z wykorzystaniem Zeszytu Integracji nie przyniosło obiektywnej wiedzy o stosunku chłopca do ojczystego języka i kultury. Można stwierdzić, że chłopiec ma „rozdwojoną” tożsamość. Nie wiadomo, który język uważa za „ojczysty”, ponieważ równie cenne są dla niego kontakty z polskojęzycznym dziadkiem, jak i z niemieckojęzycznymi kolegami. Obserwatorzy przypuszczają, że jakość kontaktów rówieśniczych w Niemczech jest gloryfikowana przez chłopca jako opozycja do konfliktów, jakie wywołuje w polskiej szkole.

Korzystając z narzędzi zawartych w Zeszycie Integracji, trudno także wyciągnąć obiektywne wnioski o motywacji Tomasa do nauki. Zachowania opisujące chłopca w szkole świadczyłyby o negatywnym stosunku do dorosłych i kolegów w szkole. Obserwatorzy przypuszczają jednak, że ta sytuacja „ma drugie dno”. Zwracają uwagę na „trudne, choć częste kontakty nauczycieli z dziadkiem”, który jest zażenowany sytuacją chłopca. Wielokrotnie dziadek sygnalizował bezsilność wobec tej sytuacji.

Podsumowując, szczególna sytuacja Tomasa pokazała braki w zawartości Zeszytu Integracji. Trzeba jednak dodać, że wynikają one z profilu chłopca i szczególnych kontekstów jego sytuacji. Ponieważ historia Tomasa jest dość typowa dla Polski, warto następnym wydaniu Zeszytu wzbogacić o narzędzia adekwatne do opisanej sytuacji.

### **3.3.2. Przypadek 2. Adrian 16 lat**

Adrian jest Ormiańczykiem, uchodźcą, z przebywającym wraz rodziną w Polsce od dwóch lat. Rodzice chłopca są lekarzami. Rodzina nigdy nie przebywała w ośrodku dla uchodźców, od razu zamieszkała w wynajętym mieszkaniu. Ojciec podjął pracę jako lekarz, matka stara się o nostryfikację lekarskiego dyplomu. Oboje mają w Polsce dobrą pracę, traktują Polskę jako kraj ostatecznego osiedlenia. Rodzina przygotowywała się do przyjazdu do Polski, wszyscy uczyli się wcześniej języka polskiego.

Adrian w Polsce kontynuuje naukę w gimnazjum, które programowo odpowiada jego wcześniejszej edukacji. Popelnia błędy w języku polskim, ale nieznaczące dla osiągania dobrych wyników w nauce. Rozwój jego kompetencji językowych wspierano dodatkowymi zajęciami z języka polskiego. Nauczyciele przedmiotów organizowali w pierwszym roku pobytu chłopca dodatkowe spotkania „przedmiotowe”, które wspierały posługiwanie się językiem polskim w uczeniu się matematyki, biologii itp.

Budowanie relacji interpersonalnych w klasie w przypadku Adriana można podzielić na dwa okresy. W pierwszym roku w szkole charakteryzował je dystans i wyraźne poszukiwanie sprzymierzeńców. Klasa dobrze, ale z podobnym dystansem przyjęła chłopca. Znaczącą rolę odegrały indywidualne kontakty Adriana z nauczycielami poza lekcjami, czyniąc chłopca „atrakcyjnym” dla kolegów, niekoniecznie pozytywnie. Drugi rok nauki zdominowały kontakty chłopca z grupami nieformalnymi w szkole, które negatywnie wpłynęły na jego zachowanie. W strukturze klasy Adrian znalazł się na pozycji outsidera. Starania włączenia chłopca w dynamikę klasy, czynione przez nauczycieli, nie przyniosły dobrych rezultatów. Niechcący wzmocniono czynniki, które spowodowały wcześniej brak akceptacji chłopca. Należy dodać, że wśród tych czynników nie było takich, które odnoszą się do jego „inności” narodowej.

Adrian zdaje się nie oczekiwać wspierania jego związków z kulturą i językiem pochodzenia. Rodzice doznali wielu krzywd w swoim kraju i nastawiają się na budowanie „nowego życia w lepszym świecie”. Chłopiec w czerwcu 2013 roku ukończył gimnazjum z przeciętnymi wynikami i od września rozpoczął naukę w szkole ponadgimnazjalnej. Nadal trwają starania rodziców o poprawę jego zachowania.

W przypadku Adriana zastosowanie Zeszytu Integracji okazało się wyjątkowo przydatne. Nauczyciele obserwujący sporządzili na jego podstawie profil potrzeb edukacyjnych ucznia, który rodzice prześlą nauczycielom w następnej szkole.

## **Podsumowanie**

Historia chłopców poddanych obserwacji jest zupełnie inna i w różnym stopniu Zeszyt Integracji okazał się przydatny. Przyznać jednak należy, że jego zastosowanie spowodowało pracę zespołową nauczycieli, przyczyniając się do rozbudowy nauczycielskiego spostrzegania uczniów migrantów i ich potrzeb edukacyjnych.

Wartością udziału w kursie i testowaniu narzędzi Portfolio of Integration dla uczestników jest wyraźnie wyższa świadomość problemów imigrantów i poczucie konieczności poszerzania wiedzy o obszarach integracji. Cytując wypowiedzi uczestników kursu, stwierdzimy na zakończenie, że „dopiero po kursie zrozumieli, na czym polegają globalne problemy (i)migrantów i jak ważne jest przygotowanie się do pracy z nimi w sposób zapewniający włączenie ich w polską społeczność”. Nauczyciele zdają sobie także sprawę z tego, że dla poprawy struktury demograficznej Polski i poziomu życia w kraju obecność imigrantów jest konieczna.

## **Bibliografia**

- Dmochowska H. (2013), *Concise Statistical Yearbook of Poland. Statistical Publishing Establishment*, Warsaw.
- Dmochowska H. (2011), *Demographic Year of Poland. Statistical Publishing Establishment*, Warsaw.
- Halik T., Nowicka E. (2002), *Wietnamczycy w Polsce. Integracja czy izolacja?*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Iglicka K. (2013), *Imigranci pilnie potrzebni*, Fundacja Energia dla Europy, nr 8.
- Szelewa D. (2010), *Integracja a polityka Europejska. Raporty i analizy*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa.
- Todorowska-Sokolowska V. (2009), *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w szkołach w krajach UE – część I. Materiały nt. integracji dzieci imigrantów w szkołach*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Todorowska-Sokolowska V. (2010), *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

## **Immigrant Students – challenge for national education in the perspective of the experience of the project “Portfolio of Integration” (POI)**

### **Summary**

This article presents the synthesis of experiences Polish teachers collected as a result of participation in POI project. Section 1 includes information about social and demographical context of immigration in Poland and teachers' work in the project. Section 2 presents experiences in reference to the areas of integration in Poland, its typical aspects, all analysed during the course. Section 3 is a synthetic assessment of the usefulness of the Notebook of Integration, its testing results based on the profiles of the selected case studies of students.

**Keywords:** immigration, integration, students, social contexts of migration, research-training project.

