

Małgorzata Rosalska

## PROFILAKTYKA NIEPOWODZEŃ MIGRACYJNYCH DOROSŁYCH

Zjawisko migracji (nie tylko zarobkowych) jest coraz bardziej powszechne. Mobilność przestrzenna postrzegana jest jako jedna z kluczowych kompetencji warunkujących powodzenie na globalnym rynku pracy. Zjawisko to nie dotyczy już tylko sytuacji związanych z wyjazdem do pracy za granicę, ale szerzej – pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo zarówno w kraju, za granicą, jak i w sferze wirtualnej. Najnowszy raport *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, w którym zaprezentowano najbardziej poszukiwane na rynku pracy kompetencje, na pierwszym miejscu dla kadry zarządzającej ulokował umiejętność funkcjonowania w otoczeniu międzynarodowym. Dla pracowników wykonawczych kompetencja ta znajdowała się na szóstym miejscu, jednak warto odnotować, że na drugim umiejscowiono mobilność przestrzenną<sup>1</sup>. Dane te wskazują, że kompetencje wielokulturowe coraz mocniej dotyczą codziennego wymiaru życia i stanowią powszechną praktykę rynku pracy. Także na gruncie edukacji coraz wyraźniej dostrzegane są potrzeby myślenia w kategoriach wielokulturowości i edukacji wielokulturowej. Jak zauważa Danuta Lalak główne cele wychowania wielokulturowego są jednak formułowane dość ogólnie i wskazują raczej uniwersalny kierunek pedagogicznych poszukiwań, niż niosą konkretne wskazówki i sugestie do praktycznych zastosowań<sup>2</sup>. Cele te formułowane są przede wszystkim w kontekście edukacji formalnej realizowanej w szkołach, a adresatami tych propozycji są głównie dzieci i młodzież. Sugestie dotyczące edukacji dorosłych kierowane są najczęściej do środowiska biznesowego i koncentrują się na rozwijaniu kompetencji kulturowych niezbędnych w pracy przy projektach i w korporacjach międzynarodowych. Grupa potencjalnych odbiorców oddziaływań edukacyjnych w tym zakresie jest jednak zdecydowanie szersza. Kompetencje wielokulturowe przydatne są studentom uczestniczącym w programach wymiany międzynarodowej, osobom chcącym podjąć pracę za granicą, migrantom i uchodźcom, repatriantom, a także, a może przede wszystkim, osobom

<sup>1</sup> *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, red. K.B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik, Warszawa 2010, s. 129-130.

<sup>2</sup> D. Lalak, „Swoi” i „obcy” w perspektywie antropologiczno-społecznej, [w:] *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, red. D. Lalak, Warszawa 2007, s. 113.

pracującym z tymi grupami. W pracy edukacyjnej z osobami dorosłymi trudno jest przewidywać, kiedy i w jakich sytuacjach kompetencje do pracy z osobami odmiennymi kulturowo mogą okazać się przydatne. Coraz częściej w różnych kontekstach edukacyjnych spotyka się osoby, które myślą o wyjeździe z Polski, które do niej przyjechały lub które pracują w zespołach zróżnicowanych nie tylko narodowościowo, ale także kulturowo. Każda z nich potrzebuje wsparcia edukacyjnego lub doradczego.

Celem tego opracowania jest próba wskazania na rolę, jaką oddziaływania edukacyjne mogą odegrać w zakresie profilaktyki niepowodzeń migracyjnych. Zagadnienie to zostanie opisane w kontekście trzech podstawowych poziomów profilaktyki, rozumianej nie tylko jako działania zapobiegawcze, ale także jako propozycja ukierunkowana na zwiększanie kompetencji w zakresie wykorzystywania szans, jakie daje funkcjonowanie w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Analizie poddane zostaną także kluczowe czynniki ryzyka oraz kompetencje warunkujące dynamikę i przebieg procesu akulturacji. Kompetencje te opisane zostaną w dwóch perspektywach. Pierwszą stanowią potrzeby osób doświadczających procesu akulturacji, z różnych przyczyn wchodzących w nową, obcą kulturę. Drugą perspektywę stanowią potrzeby osób pracujących z dorosłymi, których celem jest przygotowanie ich do efektywnego funkcjonowania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.

## Czynniki ryzyka

Perspektywa uczestnika obcej kultury koncentruje się przede wszystkim na czynnikach warunkujących efektywny przebieg procesu akulturacji rozumianej jako powtórna enkulturacja, czyli ponowne uczenie się kultury (nowej, obcej), tym razem jako człowiek dorosły. Proces ten obejmuje zdobywanie wiedzy o kulturze przyjmującej, uczenie się nowych zasad komunikacji, pełnienia ról społecznych i zawodowych, schematów zachowań obowiązujących w nowym kraju. Jest to proces trudny, wywołujący wiele napięć, a strategią uczenia się jest tu często metoda prób i błędów. Nieznajomość miejscowych kodów społecznych powoduje wiele nieporozumień i generuje doświadczenia niepowodzeń na różnych płaszczyznach życia codziennego<sup>3</sup>. Zmiana dotyczy funkcjonowania w podstawowych obszarach życia. Jako najważniejsze przyjmuje się tutaj szerokie kategorie kultury: jedzenie i ubranie, warunki mieszkaniowe i technikę, gospodarkę i transport, aktywności indywidualne i rodzinne, społeczność lokalną i rząd, opiekę społeczną, religię i naukę, seks i cykl życiowy<sup>4</sup>. Jeśli przyjąć za Geertem

<sup>3</sup> E. Kownacka, *Od szoku do adaptacji: psychologiczne konsekwencje wyjazdu za granicę*, [w:] D. Cieślakowska, E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, Warszawa 2006, s. 42.

<sup>4</sup> D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007, s. 22.

Hofstede, że kultura jest zaprogramowaniem umysłu, wzorcem myślenia, odczuwania i zachowania przyswajany szczególnie intensywnie w okresie wczesnego dzieciństwa, to zmiana tego wzorca jest zadaniem trudnym i wymagającym. Jak zauważa cytowany autor: „zmiana raz zakodowanego sposobu myślenia, odczuwania i zachowania wymaga podwójnego wysiłku: rezygnacji z czegoś, co już przyswoiliśmy, i powtórnej nauki. Jest to zawsze dużo trudniejsze niż uczenie się po raz pierwszy”<sup>5</sup>. Osoba, która zmienia warunki życia w tak wielu obszarach narażona jest na sytuacje, które będą dla niej nie tylko inne, nieznanne, ale także stresujące, a czasem zagrażające. Odczucia te mogą być szczególnie nasilone u osób, które podejmują decyzję o wyjeździe bez świadomości podstawowych wymiarów różnic kulturowych. Ważna jest tu także motywacja do wyjazdu. Decyzje migracyjne zawsze mają charakter złożony, jednak nawet pobieżna analiza doniesień medialnych na temat przyczyn emigracji Polaków wskazuje, że dominują powody wynikające z frustracji i niezadowolenia z możliwości realizacji własnych potrzeb w kraju. Odnosząc się do teorii Everetta S. Lee, który wskazał podstawowe kategorie czynników „wypychających” z kraju pochodzenia i „przyciągających” do kraju emigracji, można zauważyć, że w przypadku polskich migrantów szczególną rolę odgrywają czynniki wypychające: ubóstwo, bezrobocie, niskie zarobki, brak możliwości awansu. Osoba podejmująca decyzję o wyjeździe najczęściej zestawia cechy kraju pochodzenia z krajem docelowym<sup>6</sup>. Jest to jeden z głównych czynników ryzyka niepowodzeń migracyjnych. Owe porównania i szacowania ewentualnych zysków i strat nie dotyczą często faktów, a raczej przekonań, opinii, doświadczeń innych osób. Osoby, które doznają niepowodzeń w Polsce, często idealizują propozycje, możliwości i warunki oferowane w kraju docelowym. Przypisują im istotne znaczenie i formułują duże oczekiwania. Często nie zauważają, że deficyty kompetencyjne, które utrudniały lub uniemożliwiały realizację ich potrzeb, planów, marzeń i aspiracji w kraju mogą utrudniać także realizację celów na emigracji. Jest to duży obszar dla oddziaływań edukacyjnych. Urealnienie myślenia o szansach i zagrożeniach, jakie stwarza emigracja, wiedza o kraju docelowym, wzmocnienie refleksyjności w zakresie własnych kompetencji wielokulturowych może pomóc osobom myślącym o wyjeździe podjąć bardziej racjonalne niż emocjonalne decyzje.

Powyżej zarysowane czynniki dotyczą procesu podejmowania decyzji o wyjeździe oraz przygotowania się do niego. Można założyć, że im dana osoba jest lepiej przygotowana i posiada bogatszy zasób kompetencji ułatwiających funkcjonowanie w środowisku nowym i zróżnicowanym kulturowo, tym większe ma szanse na sukces emigracyjny. Założenie to nie jest do końca słuszne. Sposób funkcjonowania w sytuacji

<sup>5</sup> G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2007, s. 16.

<sup>6</sup> O. Dębowska, *Migracje – wyniki aktualnych badań i analiz*, Kraków 2007, s. 7.

stresu akulturacyjnego zależy nie tylko od dobrego przygotowania, ale przede wszystkim od indywidualnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych oraz od możliwości uzyskania wsparcia. Podstawowym zadaniem osoby wchodzącej w nieznaną kulturę jest zatem konstruktywne rozwiązanie problemu stresu akulturacyjnego. Stres ten

obejmuje funkcjonowanie psychiczne, fizyczne i społeczne człowieka i jest rezultatem napotykanym w kulturze przyjmującej trudności, a jego istotą staje się doświadczanie negatywnych emocji, które kumulując się, owocują pogorszeniem się ogólnego samopoczucia i satysfakcji z życia i co za tym idzie całości funkcjonowania człowieka<sup>7</sup>.

Ma on charakter kumulatywny i związany jest z codzienną koniecznością pokonywania barier wynikających ze zderzenia się z inną, nieznaną kulturą. Najczęściej wskazuje się na trzy grupy czynników dynamizujących siłę stresu akulturacyjnego – są to bariery psychologiczne, społeczne i fizyczne. Marta Guzik określa kluczowe przeszkody psychologiczne: językowe, mentalności, stereotypizacji negatywnej, etnocentryzmu, samotności nieakceptowanej i izolacji społecznej<sup>8</sup>. Zmierzenie się z tymi trudnościami jest doświadczeniem, które wiąże się ze zmianą statusu z osoby kompetentnej kulturowo w kraju pochodzenia na osobę niekompetentną kulturowo w kraju przyjmującym. Doświadczenie to generuje stres, którego przebieg, dynamika, a także stosowane strategie radzenia sobie z problemami w znacznym stopniu określają sytuację migranta w kraju przyjmującym. Bariery społeczne wiążą się z niedostateczną znajomością języka i – co za tym idzie – brakiem możliwości wchodzenia w zróżnicowane i satysfakcjonujące relacje społeczne. Niepowodzenia społeczne w kraju docelowym zwiększają ryzyko przyjęcia strategii gettoizacji, co zdecydowanie utrudnia korzystanie z możliwości i szans, jakie daje nowe środowisko życia.

Jest wiele modeli ilustrujących dynamikę procesu akulturacji. Najbardziej popularna jest krzywa przystosowania w kształcie litery U. Uwzględnia się w niej cztery fazy reakcji emocjonalnych związanych z pobytem za granicą: euforię, szok kulturowy, adaptację oraz stan równowagi, określane także jako dopasowanie<sup>9</sup>. Podział ten jest bardzo uproszczony, w literaturze można spotkać bardziej rozbudowane krzywe akulturacyjne. Kluczowe dla podjętych rozważań jest pojęcie szoku kulturowego, który określany jest jako efekt kumulacji stresu akulturacyjnego<sup>10</sup>. Sytuacja ta wymusza na emigrancie podjęcie działań ukierunkowanych na rozwiązanie tego kryzysu. To czas przyjęcia określonych strategii akulturacyjnych. Emigrant może wybrać strategię konstruktywne

<sup>7</sup> E. Kownacka, *op. cit.*, s. 42.

<sup>8</sup> M. Guzik, *Polacy – emigranci w Niemczech u schyłku XX i na początku XXI wieku. Bariery psychologiczne a integracja*, [w:] *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość...*, s. 221.

<sup>9</sup> M. Chutnik, *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków 2007, s. 49.

<sup>10</sup> E. Kownacka, *op. cit.*, s. 42.

lub wycofać się z trudnej dla niego sytuacji. Jest to kolejny krytyczny moment, który wymaga wsparcia. Nie zawsze wystarcza tu pomoc edukacyjna lub doradcza, czasem konieczna jest pomoc socjalna lub psychoterapeutyczna.

Powyżej zarysowane czynniki ryzyka niepowodzeń migracyjnych wymagają zróżnicowanych oddziaływań profilaktycznych. Oddziaływania te powinny być projektowane z uwzględnieniem rodzaju problemów, dynamiki stresu akulturacyjnego lub grupy adresatów. W dalszej części niniejszego opracowania zaprezentowane zostaną propozycje dobrych praktyk w zakresie profilaktyki niepowodzeń migracyjnych. Propozycje te uwzględniają trzy podstawowe poziomy działań profilaktycznych.

## Profilaktyka pierwszorzędowa

Profilaktyka pierwszorzędowa adresowana jest do grupy niskiego ryzyka. W kontekście podjętych rozważań działania profilaktyczne będą miały na tym poziomie charakter edukacyjny i ukierunkowane będą na cele związane z edukacją międzykulturową i kształtowaniem kompetencji wielokulturowych. W zakresie edukacji międzykulturowej spójny katalog celów zaproponowała D. Lalak. Autorka wśród podstawowych zadań wskazuje kształtowanie zachowań społecznych opartych na tolerancji, współdziałaniu, solidarności, zdolności rozwiązywania problemów, kształtowanie umiejętności rozumienia różnic kulturowych oraz postaw społecznych w oparciu o systemy prawne, wiedzę i wrażliwość społeczną. Tak ogólnie zarysowane cele zostały zoperacjonalizowane poprzez wskazanie konkretnych rozwiązań edukacyjnych. Do najważniejszych należy stwarzanie uczniom warunków do zdobywania doświadczeń kulturowych w zakresie kompetencji językowych i bezpośrednich kontaktów z osobami odmiennymi kulturowo oraz eliminacja z programów szkolnych treści rasistowskich i weryfikacja treści podręczników w kontekście szacunku dla odmienności i różnorodności. Ważne jest także włączenie do programów kształcenia nauczycieli treści związanych z umiejętnościami rozwijania kompetencji wielokulturowych<sup>11</sup>.

Podając się prób projektowania zestawów kompetencji, które mogą okazać się przydatne w procesie uczenia się nowej kultury, akcentuje się czynniki obniżające poziom lub przeciwdziałające nasileniu się stresu akulturacyjnego i szoku kulturowego. Badacze podejmują próby stworzenia katalogu cech i umiejętności, które warunkują udane życie za granicą i jednocześnie pozwalają na konstruktywne rozwiązanie konfliktów wynikających z potrzeby uczenia się nowych zachowań społecznych i zawodowych. Mitchell R. Hammer, William Gudykunst i Richard L. Wieseman zaproponowali uproszczony trójczynnikiowy model efektywności międzykulturowej obejmujący

<sup>11</sup> D. Lalak, *op. cit.*, s. 114.

zdolność do radzenia sobie ze stresem psychologicznym, zdolność do efektywnego komunikowania się oraz zdolność do ustalania relacji międzyludzkich<sup>12</sup>. Inni badacze proponują katalogi bardziej rozbudowane, wskazując jednocześnie, iż konstruktywne rozwiązanie kryzysu związanego z szokiem kulturowym warunkowane jest wieloczynnikowo. Richard Arvey, Rabi S. Bhagat i Eduardo Salas wskazują na następujące determinanty sukcesu w kraju odmiennym kulturowo: umiejętności techniczne związane z wykonywaną pracą, odpowiedni zestaw cech osobowościowych (tolerancja niepewności, elastyczność zachowań, nieosądzanie, empatia kulturowa, niski etnocentryzm), odpowiednia motywacja, wsparcie ze strony rodziny i innych znaczących osób oraz odpowiednia biegłość w języku danego kraju. Daniel J. Kealey natomiast wskazuje na: empatię, szacunek, umiejętność słuchania, realistyczne oczekiwania, zainteresowanie lokalną kulturą, elastyczność, tolerancję, umiejętności techniczne, inicjatywę, otwartość, towarzyskość i pozytywny obraz samego siebie<sup>13</sup>. Warto zauważyć, że większość z tych elementów dotyczy kompetencji społecznych (miękkich) lub cech osobowościowych. Próby systematyzacji rozproszonych czynników dokonał Jürgen Bolten. Autor ten dokonał typologii czynników warunkujących sukces w obcej kulturze, wprowadzając cztery kategorie kompetencyjne: kompetencję indywidualną, społeczną, strategiczną oraz zawodową. Pierwsza z nich obejmuje motywację, zdolności organizacyjne, optymistyczne nastawienie, umiejętności kontrolowania sytuacji i samokrytyki oraz wydajność. W obszarze społecznym autor za kluczowe uznał empatię, umiejętność pracy w grupie, zdolności adaptacyjne, inicjatywę oraz umiejętności komunikacyjne i przywódcze. Komponentami kompetencji strategicznej są według J. Boltena zarządzanie wiedzą, świadomość kosztów i ryzyka, umiejętność planowania i podejmowania decyzji oraz myślenie synergiczne. Ostatnim obszarem kompetencyjnym w prezentowanej typologii są kompetencje zawodowe obejmujące wiedzę fachową, doświadczenia zawodowe, znajomość lokalnego rynku i prawa, a także znajomość technologii kraju pobytu<sup>14</sup>.

Propozycje typologii kompetencji wielokulturowych ilustrują bogactwo podejść do prób usystematyzowania tych czynników, które mogą warunkować w miarę bezpieczne i efektywne przejście procesu akulturacji. W perspektywie edukacyjnej ważne jest jednak, aby same kompetencje wielokulturowe traktować szerzej, jako składnik rozbudowanego zestawu kompetencji kluczowych. W zakresie rozwiązań edukacyjnych już na najwcześniejszych etapach edukacji szkolnej warto wprowadzać warsztaty kompetencji międzykulturowych<sup>15</sup>, a także aranżować doświadczenia międzykulturowe

<sup>12</sup> M. Chutnik, *op. cit.*, s. 115.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 116.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 118.

<sup>15</sup> Zob. K. Białek, A. Kowalska, E. Kawnacka, M. Piegat-Kaczmarczyk, *Warsztat kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Warszawa 2008.

i wzmocniać refleksyjność w zakresie własnego etnocentryzmu oraz postaw wobec odmienności i różnorodności.

## Profilaktyka drugorzędowa

Profilaktyka drugorzędowa adresowana jest do grupy podwyższonego ryzyka. W kontekście podjętych rozważań będą to osoby, które myślą o wyjeździe do pracy za granicę. Celem profilaktyki na tym poziomie będzie już nie tylko rozwijanie kompetencji wielokulturowych, ale przede wszystkim takie przygotowanie do podjęcia decyzji, które umożliwi racjonalne – oparte na faktach – przygotowanie do wyjazdu i refleksyjny namysł nad motywacją do emigracji. W zakresie rozwiązań edukacyjnych oferta działań profilaktycznych na tym poziomie powinna być realizowana głównie wobec trzech podstawowych grup adresatów: uczniów szkół ponadgimnazjalnych – szczególnie tych o profilu zawodowym, studentów oraz osób poszukujących pracy przez powiatowe urzędy pracy. Te osoby najczęściej podejmują decyzję o pracy poza granicami kraju. Profilaktyka niepowodzeń migracyjnych powinna być ukierunkowana na tym poziomie na takie treści, jak: przygotowanie do wyjazdu, opracowanie dokumentów aplikacyjnych w języku kraju docelowego, procedury rekrutacyjne, pozyskiwanie kluczowych informacji, podstawowe wymiary różnic kulturowych oraz rozpoznanie źródeł wsparcia w kraju pochodzenia i w kraju docelowym.

Przykładem programu profilaktycznego na tym poziomie jest program *Euro\*Job – skutecznie, fachowo, za granicą*. Jest to program, który powstał w ramach akcji 1.2 Programu *Młodzież w działaniu* – Inicjatywy młodzieżowe. Autorami tej oferty są studenci ze Studenckiego Koła Doradztwa Zawodowego i Personalnego działającego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Celem projektu było wzmocnienie kompetencji wielokulturowych uczniów II i III klas technikum Zespołu Szkół Przemysłu Spożywczego w Poznaniu, którzy deklaruwali zainteresowanie możliwością podjęcia zatrudnienia poza krajem. Cele dotyczyły kluczowych umiejętności związanych z poszukiwaniem pracy, procedurami aplikacyjnymi i specyfiką pracy w środowiskach wielokulturowych. Autorzy założyli, że udział w projekcie umożliwi uczestnikom:

- poznanie podstawowych prawnych uwarunkowań pracy w krajach Unii Europejskiej,
- umiejętne zastosowanie procedury aplikowania o pracę w krajach Unii Europejskiej,
- zapoznanie się z możliwościami dokumentów Europass, które ułatwiają osobom poszukującym pracy profesjonalną prezentację umiejętności zawodowych i kompetencji,

- poznanie głównych cech pracy w środowiskach odmiennych kulturowo,
- poznanie dynamiki procesów akulturacyjnych, w tym głównie szoku kulturowego,
- rozpoznanie własnych poglądów na temat odmienności kulturowej,
- rozpoznanie osobistych strategii reagowania w sytuacjach trudnych, wynikających z odmienności kulturowej,
- poznanie instytucji i programów ukierunkowanych na wspieranie osób pracujących poza granicami Polski.

Tak szeroko sformułowane cele były realizowane poprzez zróżnicowane oddziaływania edukacyjne. Uczniowie uczestniczyli w sześciu 45-minutowych spotkaniach, podczas których zostały zrealizowane trzy moduły tematyczne: jak dobrze przygotować się do wyjazdu, pułapki pracy za granicą i niezbędnik Polaka na europejskim rynku pracy. W pierwszym module przedstawiono zagadnienia dotyczące możliwości pracy w krajach Unii Europejskiej oraz zadania, które warto podjąć przygotowując się do wyjazdu. W drugim zaprezentowano najważniejsze niebezpieczeństwa, z którymi uczniowie mogą się spotkać, wyjeżdżając do pracy za granicę. Omówione zostały także sposoby radzenia sobie ze stresem akulturacyjnym i trudnościami związanymi ze współpracą z osobami z innych krajów. Trzeci moduł miał na celu zaprezentowanie najważniejszych elementów, na które należy zwrócić uwagę wyjeżdżając do pracy (najważniejsze adresy, dokumenty aplikacyjne, strony internetowe). Dodatkowo przeprowadzono dwa warsztaty *Multi-kulti jest ciekawe!*, których celem było wzmocnienie wielokulturowych kompetencji uczniów, a także rozwijanie umiejętności w zakresie poszukiwania pracy za granicą. Podczas warsztatów uczniowie rozwijali umiejętności związane z opracowywaniem EuroCV i wyszukiwaniem koniecznych podczas pracy za granicą informacji. Każdy z uczestników otrzymał także opracowany na potrzeby projektu poradnik *Euro\*Job – 4U*, który zawierał niezbędne informacje dla osób wyjeżdżających do pracy za granicę<sup>16</sup>.

## Profilaktyka trzeciorzędowa

Ten poziom profilaktyki adresowany jest do grupy wysokiego ryzyka. Cel stanowi tu przeciwdziałanie pogłębianiu się negatywnych zjawisk związanych z procesem akulturacji i wspomaganie procesu integracji. Poziom ten jest bardzo trudno zorganizować. Kluczowe staje się pytanie o organizatorów i ich kompetencje. Oddziaływania trzeciorzędowe realizowane są na terenie kraju przyjmującego – pytanie dotyczy zatem tego, czy profilaktykę niepowodzeń migracyjnych mają realizować instytucje miejscowe, czy

<sup>16</sup> *EuroJob for you. Jak odnaleźć się w wielokulturowej rzeczywistości*, Poznań 2009.



być może powinny to być polskie organizacje świadczące usługi edukacyjne i doradcze na terenie krajów docelowych. W praktyce istnieją oba modele. Polskie organizacje prowadzą działalność na terenie krajów Unii Europejskiej. Przykładem może być tu Barka UK, która świadczy pomoc socjalną i doradczą dla tych Polaków, którzy szczególnie są zagrożeni marginalizacją i wykluczeniem społecznym<sup>17</sup>. Dużą rolę odgrywają także parafie polonijne prowadzone przez polskich księży. W przypadku polskich parafii istnieje jednak duże ryzyko wzmocnienia tendencji do gettoizacji polskiej społeczności. W drugim modelu przyjmuje się strategię działania, która umożliwi Polakom korzystanie z miejscowych instytucji udzielających wsparcia doradczego i edukacyjnego. Podstawowym rozwiązaniem organizacyjnym jest zatrudnienie polskich specjalistów, którzy mogą komunikować się z Polakami w ich ojczystym języku<sup>18</sup>. Na szczególną uwagę zasługują projekty realizowane wspólnie przez Polaków i organizacje miejscowe. Projekty ukierunkowane na integrację nie są zbyt częste, tym bardziej warto je popularyzować. Przykładem dobrej praktyki w tym zakresie jest projekt realizowany w Holandii w miejscowości Maasbree. Otrzymał on nagrodę dla inicjatywy wolontaryjnej w konkursie na najlepsze inicjatywy społeczne w kategorii „Integracja”. Konkurs organizuje Provinciale Ondersteuning Vrijwilligerswerk Limburg wspólnie z władzami prowincji Limburgia. Ideą projektu „Polen willen door voetbalsport integreren” jest powołanie polskiej drużyny piłki nożnej przy lokalnym klubie piłkarskim MVC-19 Maasbree. Pomysłodawcą idei był klub piłkarski. Drużyna ma polskiego trenera, ale zawodnicy mają kontakt z holenderskimi graczami oraz szansę na grę również w holenderskim zespole. W ten sposób próbuje się stworzyć naturalne warunki do integracji. Choć akcja zaczęła się we wrześniu 2011 roku, drużyna liczy już 25 stałych członków, regularnie trenujących na stadionie w Maasbree, a zainteresowanie drużyną jest bardzo duże. Adresatami są Polacy mieszkający na terenie gminy Peel en Maas, jednak zawodnicy pochodzą także z terenu prowincji. Treningi odbywają się raz w tygodniu, w piątek. Projekt jest postrzegany pozytywnie zarówno przez Holendrów, jak i Polaków. Z wywiadu przeprowadzonego z polskim koordynatorem wynika jednak, iż Polacy postrzegają tę ofertę głównie w zakresie interesującej formy spędzania czasu wolnego i integracji społeczności polonijnej. Podstawową barierą jest brak znajomości języka. Polscy zawodnicy bardziej chcą grać przeciw Holendrom, niż z nimi. Z tego powodu też zmieniono nazwę drużyny – już nie jest nazywana polską drużyną, ale MVC-19 9. Organizatorzy tego projektu mają jednak świadomość, że integracja to proces długotrwały i trudny. Sytuacje wspólnych sportowych przedsięwzięć z jednej strony będą wymuszać konieczność komunikowania się w języku niderlandzkim, a z drugiej są

<sup>17</sup> Zob. <http://barkauk.org/>.

<sup>18</sup> Zob. <http://barka.org.pl/content/de-pers-polak-potrzenie-psyhiczej-szuka-pomocy-0>.

szansą do nawiązywania realnych relacji z miejscowymi zawodnikami. Kontakty te są szczególnie istotne, ponieważ nie dotyczą kontekstu pracy.

## Kompetencje edukatora

Realizacja zadań profilaktycznych na każdym poziomie wymaga od osób je prowadzących specyficznych kompetencji w zakresie edukacji wielokulturowej. Dotyczy to także edukatorów. Kategoria edukatora jest tu rozumiana bardzo szeroko. Nie jest on postrzegany tylko jako nauczyciel dorosłych, lecz raczej jako osoba pracująca z osobami dorosłymi doświadczającymi na różnych poziomach problemu nieradzenia sobie z odmiennością kulturową. W tym kontekście edukatorem będzie zarówno nauczyciel realizujący warsztaty z edukacji międzykulturowej, osoba wspierająca proces adaptacji pracowników odmiennych kulturowo, doradca zawodowy, koordynator projektów międzynarodowych, jak i pracownik socjalny pracujący w środowisku uchodźców lub polskich emigrantów poza granicami kraju. Kompetencje wielokulturowe edukatora mają znaczenie nie tylko dla efektywności jego pracy z osobami odmiennymi kulturowo. Wartą zaakcentowania płaszczyzną wykorzystywania tych kompetencji jest profilaktyka społecznej ekskluzji i niepowodzeń migracyjnych.

Propozycje typologii kompetencji wielokulturowych edukatorów koncentrują się na trzech podstawowych wymiarach. Są to przekonania i postawy, wiedza oraz umiejętności. Wśród postaw sprzyjających pracy w kontekście wielokulturowości wymieniane są najczęściej tolerancja dla niejednoznaczności, ciekawość poznawcza i szacunek dla odmienności. Wiedza powinna obejmować świadomość komunikatywności, czyli informacje o różnych możliwych barierach komunikacyjnych, zagadnienia dotyczące różnorodności kulturowej świata oraz własną świadomość kulturową. Ważnym obszarem jest tu także wiedza o dynamice i strukturze europejskiego rynku pracy. Umiejętności to przede wszystkim elastyczność zachowania, nawiązywanie i budowanie pozytywnych relacji międzykulturowych oraz diagnozowanie<sup>19</sup>. Aby refleksyjnie realizować zadania związane z profilaktyką niepowodzeń migracyjnych edukator powinien rozwijać i wzmacniać także własne, indywidualne kompetencje do pracy w zakresie wielokulturowości. Wśród nich najważniejsze to: świadomość i akceptacja różnic, samoświadomość, uwzględnianie zmienności poglądów, wiedza o kulturze kraju docelowego oraz adaptacja umiejętności polegająca na wrażliwym

---

<sup>19</sup> M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer-Ronowicz, B. Smoter, E. Kownacka, *Podjęcie wielokulturowe w doradztwie zawodowym*, Warszawa 2007, s. 39.

dostosowywaniu swoich umiejętności warsztatowych do indywidualnych potrzeb i możliwości osoby, z którą pracuje<sup>20</sup>.

Próby uporządkowania zestawu kompetencji osób pracujących w kontekście wielokulturowym podjęli się Derald Wing Sue, Patricia Arredondo i Roderick J. McDavis. Autorzy wyodrębnili trzy kluczowe obszary zawierające zestawy postaw, wiedzy i umiejętności, których rozwijanie i wzmacnianie może warunkować efektywność pracy w środowiskach wielokulturowych. Obszary te to: świadomość własnych przekonań, założeń, wartości i uprzedzeń, rozumienie światopoglądu osoby pochodzącej z innej kultury oraz rozwój odpowiednich strategii i technik pracy z nią. W obszarze metodycznym autorzy wskazują na konieczność uwzględniania przekonań religijnych i duchowych, zasad udzielania pomocy i wsparcia obowiązujących w poszczególnych grupach etnicznych oraz ograniczeń wynikających z niedostatecznej znajomości nowego języka. W procesie konstruowania oddziaływań edukacyjnych ważna jest także wiedza dotycząca pochodzenia klienta i jego zasobów kulturowych i społecznych, barier instytucjonalnych w nowym kraju, uprzedzeń i stereotypów dotyczących jego grupy narodowej lub wyznaniowej i praktyk dyskryminacyjnych, których może doświadczyć. W obszarze umiejętności akcentuje się natomiast możliwości wykorzystywania zróżnicowanych kanałów komunikacyjnych, umiejętne projektowanie interwencji, także przy wykorzystaniu potencjału innych instytucji, dostosowywanie narzędzi diagnostycznych i metodycznych do kontekstu życia emigranta oraz wspieranie go w procesie rozwiązywania różnorodnych problemów wynikających z dynamiki procesu akulturacji<sup>21</sup>.

W procesie konstruowania katalogu umiejętności przydatnych w pracy edukacyjnej w środowisku zróżnicowanym kulturowo pomocna może być także propozycja Lisy Y. Flores. Autorka dokonuje próby operacjonalizacji składników kompetencji zawodowej osoby wspierającej rozwój osób w procesie akulturacji. Wyodrębnia ona trzy podstawowe obszary:

Świadomość:

- wpływu czynników zewnętrznych na tożsamość jednostki (szczególnie w sytuacjach ucisku i dyskryminacji),
- siebie samego jako jednostki obdarzonej kulturą,
- faktu, iż każdy człowiek odbierany powinien być zawsze w określonym kontekście.

---

<sup>20</sup> V.G. Zunker, *Career Counseling. Applied Concepts of Life Planning*, Pacific Grove 2002, s. 293.

<sup>21</sup> D.W. Sue., P. Arredondo, R.J. McDavis, *Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession*, "Journal of Counseling & Development" 1992, no March/April, vol. 70, s. 477-486.

Wiedza na temat:

- pojawiających się teorii dotyczących etnicznej i kulturowej tożsamości jednostki,
- metod pracy edukacyjnej lub doradczej stosowanych w innych obszarach kulturowych,
- historii różnych grup kulturowo odmiennych oraz związków zachodzących między historią a kształtowaniem się rozmaitych światopoglądów.

Umiejętność:

- pracy w roli tego, który powoduje zmianę społeczną,
- przyjmowania pojawiających się reakcji jako wskazówek do podnoszenia kwalifikacji zawodowych,
- krytycznego podejścia do tradycyjnych praktyk i teorii edukacyjnych w odniesieniu do możliwości ich zastosowania w środowisku wielokulturowym<sup>22</sup>.

Szczególnie ostatni punkt dotyczący krytycznej oceny przydatności warsztatu pracy edukatora w kontekście wielokulturowości prowokuje do postawienia pytania o jakość przygotowania pedagogów dorosłych i doradców zawodowych do pracy z osobami odmiennymi kulturowo.

## Zakończenie

Mimo swoistej mody na wielokulturowość strategię kształcenia nauczycieli, doradców zawodowych i pracowników socjalnych w niewystarczającym stopniu uwzględniają potrzebę kształtowania, rozwijania i wzmacniania kompetencji do pracy z osobami doświadczającymi problemów wynikających ze zderzenia kultur i konieczności funkcjonowania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Przedstawione powyżej próby systematyzacji kompetencji edukatorskich w kontekście profilaktyki niepowodzeń migracyjnych wskazują na potrzebę odnalezienia właściwych proporcji pomiędzy zestawem kompetencji twardych, metodycznych a zestawem kompetencji społecznych i refleksyjnością nad uwarunkowaniami pracy w środowiskach wielokulturowych. Warto zatem formułować pytania o miejsce kształcenia do wielokulturowości w edukacji dorosłych. Problem jest o tyle istotny, że wraz z procesami globalizacyjnymi, zwiększoną mobilnością przestrzenną i dużą dynamiką migracji zarobkowych grupa ewentualnych adresatów tej oferty będzie się systematycznie zwiększać. Edukacyjna oferta adresowana do dorosłych może pełnić funkcję profilaktyczną na wszystkich poziomach. Ważne jest jednak, aby była to oferta dostępna i adekwatna do rzeczywistych potrzeb adresatów. Im bardziej będzie dopasowana, tym większe jest prawdopodobieństwo, że wystarczą oddziaływania informacyjne i edukacyjne, zamiast interwencyjnych i ratunkowych.

<sup>22</sup> L.Y Flores, M.J. Heppner, *Multicultural Career Counseling: Ten Essentials for Training*, "Journal of Career Development" 2002, no. 3(28), s. 186.

## PREVENTING FAILURE OF ADULT MIGRATION

### Summary

The aim of the article is to show the importance of educational processes in preventing failures of adult migration. This issue is analysed in the context of the three fundamental levels of prevention, understood not only as such, but also as a proposal aimed at increasing intercultural skills. Moreover, the analysis covered the key risk factors and competencies that condition dynamics and the course of the acculturation process. These competencies are described from two perspectives. The first one includes needs of adults experiencing processes of acculturation who, for various reasons, are entering an unfamiliar culture. The second perspective involves needs of educators working with adults to prepare them for operating effectively in multicultural environments. The study also presents the practical educational solutions aimed at preventing failures of migration addressed to people planning to migrate or already functioning in a multicultural environment.

**Keywords:** migration, migration failures, intercultural skills