

**ACADEMIC TUTORING AS A FORM OF SUPPORTING FOREIGN
STUDENTS IN ADAPTION TO THE NEW LIVING CONDITIONS
AND STUDY IN POLAND**

**TUTORING AKADEMICKI JAKO FORMA WSPARCIA STUDENTÓW
ZAGRANICZNYCH W ADAPTACJI DO NOWYCH WARUNKÓW ŻYCIA
I NAUKI W POLSCE**

Aneta Sylwia Baranowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

aneta.baranowska@amu.edu.pl

ABSTRACTS

Student migrations are becoming more and more important part of international translocation of young people, which is exemplified by the statistics of students' dynamic mobility. Traveling abroad to acquire higher education in a foreign country is both an opportunity to progress and a cause of problems. Foreign students are usually at the periphery of society when they arrive at another country, where the culture and language are different than in their homeland. Immigrants also feel the weakening of family and friend bonds. They have to find their way through the new environment, which may be extremely hard, provided they do not have any migration supportive social network. This is why, actions to support student migration societies are crucial. One of the actions may be introducing academic tutoring to tertiary-level schools. Tutoring is a method of individualized education, based on an individual and supportive relationship between a student and a tutor. The basic assumptions of tutoring are: taking care of an integral development of a protege, concentrating on personal problems and needs of a student, eliciting his hidden potential, bonding with him, and taking into account his values and personal aims during work. Basing on these principles, tutoring may help educational migrants to adapt to a new living and academic environment.

Migracje edukacyjne stają się coraz istotniejszą częścią międzynarodowych przemieszczeń młodych ludzi, czego egzemplifikację stanowią statystyki, pokazujące dynamiczny wzrost mobilności studentów. Wyjazd zagraniczny w celu zdobycia wykształcenia wyższego poza swoją ojczyzną,

mimo że niesie ze sobą szansę rozwoju, to wiąże się także z wieloma trudnościami. Studenci cudzoziemcy, w momencie przybycia do nowego państwa, znajdują się zazwyczaj na peryferiach jego społeczeństwa, ponieważ reprezentują inną kulturę, nierzadko mają też problem z władaniem językiem kraju, do którego wyemigrowali. Imigranci odczuwają również osłabienie dotychczasowych więzi z rodziną, znajomymi. W obcym im środowisku, w tym edukacyjnym, muszą się odnaleźć, co w braku migracyjnych sieci wsparcia może okazać się niezwykle trudnym przedsięwzięciem. Dlatego też bardzo ważne są działania wspierające studenckie środowiska migracyjne. Jednym z nich może być wprowadzenie do szkół wyższych tutoringu akademickiego, czyli „metody edukacji zindywidualizowanej, opierającej się na indywidualnej, wspierającej relacji z drugą osobą – tutorem” (Czekierda, 2014). Jego podstawowe założenia, takie jak: troska o integralny rozwój podopiecznego, koncentracja na indywidualnych problemach i potrzebach studenta, wydobywanie ukrytego potencjału podopiecznego, nawiązywanie partnerskiej relacji ze studentem czy uwzględnianie w pracy z nim jego wartości i osobistych celów, mogą pomóc migrantom edukacyjnym w procesie adaptacji do nowego środowiska życia i studiowania.

KEYWORDS:

educational migration, foreign students, adaptation, academic tutoring, tutor, intercultural competence

migracje edukacyjne, zagraniczni studenci, adaptacja, tutoring akademicki, tutor, kompetencje międzykulturowe

WPROWADZENIE

Jednym z podstawowych problemów globalnego świata są migracje ludnościowe (Ptaszek 2009, s. 118), definiowane w literaturze przedmiotu jako „przemieszczenie terytorialne związane ze względnie trwałą zmianą miejsca zamieszkania” (Okólski, 2004, s. 82). W XXI wieku jeden mieszkaniec globu na trzydziestu pięciu jest międzynarodowym migrantem (Maksimczuk, Sidorowicz, s. 2008, s. 39). Współczesne ruchy migracyjne stanowią wielowymiarowy proces wywoływany przez systemy gospodarczo-polityczne poszczególnych państw, relacje i stosunki międzynarodowe, ewolucję praw człowieka, a także stan środowiska naturalnego, miejscowych warunków życia i edukacji (Knopek, 2008, s. 19).

W ostatnim czasie, na skutek dążenia do zwiększenia jakości kształcenia i wzmacniania jego globalnego zasięgu, szczególnego znaczenia nabiera ostatni czynnik (Marciniak, 2011, s. 7).

MIGRACJE EDUKACYJNE – ZARYS PROBLEMATYKI

Migracje edukacyjne rozumiane jako „czasowe przemieszczenie się ludzi w celu zdobycia wykształcenia poza granicami kraju pochodzenia” (Żołądowski, 2010, s. 12) lub „cyrkulacja mózgów” (Matysiak, 2009, s. 32) stają się coraz istotniejszą częścią migracji międzynarodowych. Uczestnikami tak rozumianej zmiany przestrzeni geograficznej są przede wszystkim studenci.

Migracje edukacyjne mogą przybierać formę przemieszczeń zewnętrznych, kontynentalnych, zamorskich i regionalnych (Maryański, za: Danilewicz, 2006, s. 16). Na ogół są one wolontarystyczne i planowane, czyli świadome, podejmowane dobrowolnie, bez przymusu zewnętrznego, a z inicjatywy i własnej woli migranta (Kawczyńska – Butrym, 2009, s. 16). Przeważnie mają charakter pozaekonomiczny i wiążą się z podniesieniem wykształcenia, nauką języka, uzyskaniem kwalifikacji zawodowych, prowadzeniem badań naukowych (Kawczyńska – Butrym, 2009, s. 19). Migracje edukacyjne należą do migracji legalnych, ponieważ status migranta jest uregulowany prawnie, np. posiada on w kraju przyjmującym prawo do zabezpieczenia społecznego czy opieki zdrowotnej. Znaczna część migracji w celach edukacyjnych ma charakter okresowy – migrant po osiągnięciu zamierzeń planuje powrót do ojczystego kraju. Okresowe migracje edukacyjne dzielą się na krótkotrwałe – trwające maksymalnie rok, związane z wyjazdami na staże czy z wymianą studencką oraz długotrwałe – dłuższe niż 12 miesięcy. Do grupy migrantów długotrwałych należą osoby, które decydują się na odbycie całych studiów poza granicami swojego kraju pochodzenia (Kawczyńska – Butrym, 2009, s. 21). Sytuacja takich właśnie jednostek będzie przedmiotem rozważań podjętych w tym artykule. Z najnowszych danych OECD wynika, że liczba studentów zagranicznych w ciągu ostatnich dwóch dekad zwiększyła się ponad trzykrotnie. W 1990 roku 1,3 mln osób studiowało na uczelniach wyższych znajdujących się poza krajem ich obywatelstwa, a w 2011 roku już 4,5 mln (OECD, 2013, s. 1–4). Fakt ten, zwłaszcza w dobie kryzysu ekonomicznego, może wydawać się dość zaskakujący. Tymczasem z prognoz australijskich wynika, iż w 2025 roku na świecie poza granicami własnego państwa studiować będzie aż 7,2 miliona

młodych ludzi, z czego 2/3 pochodzić będzie z Azji (Siwińska, za: Ruda, 2014, s. 25). Warto nadmienić, że już w 2011 roku studenci z tego kontynentu stanowili 53% wszystkich studentów uczących się poza swoją ojczyzną. Prawie co czwarty student-cudzoziemiec był Europejczykiem (23%), a co dziewiąty Afrykaninem (12%). Pozostała grupa migrantów edukacyjnych pochodziła z Ameryki Północnej (4%), Południowej (7%) i Australii i Oceanii (1%). Z danych OECD wynika, iż do najbardziej atrakcyjnych krajów docelowych należały Stany Zjednoczone (skupiające 17% wszystkich zagranicznych studentów), Wielka Brytania (13%), Australia (6%), Niemcy (6%) oraz Francja (6%). Statystyki te pokazują, że liczna społeczność migrantów edukacyjnych, bo aż ponad 1/3, pragnie zdobywać wykształcenie wyższe w krajach anglojęzycznych (OECD, 2013, s. 1–4).

Według Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji (IOM) za najważniejsze determinanty wyboru miejsca kształcenia przez studentów zagranicznych należy uznać: politykę imigracyjną kraju docelowego; możliwość zatrudnienia w państwie przyjmującym, koszt studiów i utrzymanie za granicą; jakość edukacji w kraju migracji i opinie na jej temat; oferta kształcenia wyższego w rodzimych stronach; uznawalność dyplomów; posiadanie migracyjnych sieci wsparcia, czyli „zbioru powiązań interpersonalnych łączących migrantów, byłych migrantów i nie migrantów w kraju pochodzenia i przyjmującym za pomocą więzi społecznych” (Faist, za: Kaczmarczyk, 2005, s. 81); język kraju przyjmującego oraz język, w którym będą prowadzone zajęcia; jakość życia w państwie studiów; bliskość geograficzna i kulturowa oraz więzi historyczne kraju pochodzenia i przyjmującego; infrastruktura i świadczenia społeczne dla studentów zagranicznych w państwie docelowym; wcześniejszy kontakt z krajem emigracji (Żołędowski, 2010, s. 20–22, s. 125).

Młodzi ludzie decydują się na wyjazd zagraniczny w celach edukacyjnych z wielu powodów. Dominująca jest chęć nauki i podwyższenia swoich kwalifikacji. Od kilku dekad widoczne staje się rosnące zainteresowanie młodzieży studiami wyższymi, mającymi zwiększyć jej kapitał intelektualny i społeczny, a tym samym prawdopodobieństwo uzyskania zatrudnienia. Niestety, we współczesnych czasach posiadanie dyplomu akademickiego nie gwarantuje zdobycia zgodnej z wykształceniem pracy, awansu społecznego czy wymarzonego prestiżu. W związku z tym coraz liczniejsza grupa młodych ludzi podejmuje studia poza swoją ojczyzną w celu wzmocnienia swoich szans na rynku pracy (Kawczyńska-Butrym, 2014, s. 19). Innym motywem rozpoczęcia studiów zagranicznych jest

chęć nabycia nowych doświadczeń kulturowych, możliwość poznania nowego miejsca czy pragnienie wypoczynku (Witt, Radtke, 2011, s. 161).

W wyniku mobilności studentów jednostki akademickie zmuszane są do podnoszenia swojej jakości kształcenia, np. ulepszania oferty dydaktycznej poprzez wzbogacenie jej zajęciami prowadzonymi w języku obcym, zwłaszcza angielskim (Kawczyńska-Butrym, 2014, s. 19). Zatem dzięki migracjom edukacyjnym zwiększa się konkurencyjność systemu szkolnictwa wyższego (Ruda, 2014, s. 24). Napływ studentów zagranicznych na uczelnie wyższe stanowi także o potencjale naukowym i poziomie nauczania jednostki akademickiej. W związku z tym liczba cudzoziemców podejmujących naukę w danej szkole wyższej uważana bywa za jeden z najważniejszych wskaźników atrakcyjności tej uczelni (Marciniak, 2011, s. 7).

Umieźdzynarodowienie szkolnictwa wyższego generuje wiele skutków nie tylko dla systemów edukacyjnych, ale również dla globalnych i wewnątrzpaństwowych procesów (Bielecka-Prus, 2014, s. 35). Napływ studentów zagranicznych postrzegany jest jako zjawisko pozytywne dla krajów przyjmujących, ponieważ osiągają one szereg korzyści ekonomicznych oraz społecznych z migracji edukacyjnych do ich uczelni. Dzięki uiszczaniu przez studentów-migrantów czesnego za pobierane wykształcenie czy wydatków konsumpcyjnych tej społeczności uczących się, zwiększa się budżet państw goszczących. Przykładowo: szacuje się, że dzięki licznej grupie studentów z Azji Południowo-Wschodniej gospodarka Australii wzbogaca się o 2 mld dolarów australijskich rocznie (Chutnik, 2007, s. 22).

Kraje docelowe dzięki stworzeniu możliwości studiowania cudzoziemcom na swoich uczelniach mogą pozyskać wysoko wykwalifikowaną kadrę pracowniczą, przeznaczając na jej edukację mniejsze fundusze niż w wypadku kształcenia rodaków, a także nowych obywateli, co w dobie coraz bardziej niepokojącego zjawiska, jakim jest niż demograficzny, wydaje się niezwykle korzystne (Żołądowski, 2010, s. 23). Dzielenie wspólnej przestrzeni z imigrantami stwarza ponadto sposobność do wzbogacenia własnej kultury, a także napływu nowych wzorców konsumpcji, zabaw, świąt, stylów ubierania się (Gocalski, 2008, s. 30–31).

Udział studentów zagranicznych w życiu społecznym kraju przyjmującego może implikować także negatywne konsekwencje. Należy do nich przede wszystkim zwiększone prawdopodobieństwo zakłócenia ładu

społecznego, gdy imigranci i ludność rodzima nie przejawiają wobec siebie postaw tolerancyjnych. Sytuacja ta może prowadzić do rywalizacji i konfliktów (Gocalski, 2008, s. 30–31).

Migracje edukacyjne niosą również szereg korzyści i strat dla państw wysyłających studentów. Do pozytywnych stron odpływu młodych ludzi w celu zdobycia wykształcenia poza granicami swojej ojczyzny, należą: transfer pieniędzy zarobionych w innym kraju, zminimalizowanie presji związanej z ewentualnym bezrobociem oraz prawdopodobna reemigracja wysoko wykwalifikowanych pracowników, zwłaszcza w wypadku studentów z krajów wysoko rozwiniętych (Kaczmarczyk, Okólski, 2005, s. 80). Natomiast negatywne aspekty migracji edukacyjnych, w odniesieniu do krajów pochodzenia mobilnych studentów, dotyczą głównie zmniejszenia możliwości rozwojowych państwa oraz braku specjalistów i rąk do pracy w starzejących się społeczeństwach (Gocalski, 2008, s. 28–30).

STUDENCI ZAGRANICZNI W POLSCE

Polska nie jawi się migrującej w celach naukowych młodzieży jako szczególnie atrakcyjny kraj. Z najnowszego raportu Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy” wynika bowiem, iż w Polsce w roku akademickim 2012/2013 studiowało tylko 29 172 obcokrajowców ze 142 krajów. Studenci cudzoziemcy stanowili zaledwie 1,74% wszystkich studentów uczących się na polskich uczelniach. Warto jednak podkreślić, że ich liczba, w porównaniu z rokiem akademickim 2011/2012, wzrosła aż o 4 tys. Pomimo to, wydawać by się mogło optymistycznego faktu, nasz kraj nadal posiada jeden z najniższych współczynników internacjonalizacji kształcenia wśród państw Unii Europejskiej (http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1157:raport-studenci-zagraniczni-w-polsce-2013&catid=24:wydarzenia&Itemid=119). Być może wynika to z faktu, że polskie uczelnie wyższe mają trudność z zaoferowaniem zagranicznym studentom możliwości edukacji w języku angielskim (Skibińska, 2011, s. 16).

Najwięcej studentów zagranicznych, bo prawie co 3, pochodzi z Ukrainy (9747), dlatego też coraz częściej mówi się o „ukrainizacji” polskich jednostek akademickich. Warto dodać, że od 2005 roku liczba Ukraińców uczących się nad Wisłą wzrosła ponad pięciokrotnie. Ponad 10% studentów-cudzoziemców przyjechało na polskie uczelnie z Białorusi (3388) i podobnie jak w wypadku obywateli Ukrainy ich liczba w Polsce znacznie

się zwiększyła. 5% studentów zagranicznych edukujących się w naszym kraju pochodziła z Norwegii, niewiele mniej z Hiszpanii i Szwecji. W roku akademickim 2012/2013 Polska wydawała się mało atrakcyjnym miejscem nauki dla Azjatów. Nad Wisłą studiowało bowiem tylko 618 Chińczyków, co stanowiło zaledwie 2,11% wszystkich studentów zagranicznych, 468 Tajwańczyków (1,6%), 217 Hindusów (0,74%), 209 Wietnamczyków (0,71%) i 201 Malezyjczyków (0,69%). Co trzeci student zagraniczny studiował w Polsce kierunki medyczne, co czwarty ekonomiczne, ponad 16% społeczne, prawie 13% techniczne, a co dziesiąty humanistyczne. Ponad połowę wszystkich studentów cudzoziemskich w Polsce stanowiły kobiety (52,2%). Najwyższy odsetek kobiet kształcących się w Polsce pochodził głównie ze Wschodu – Rosji (66,4%), Łotwy (65,8%) oraz Kazachstanu (64,5%) (http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1157:raport-studenci-zagraniczni-w-polsce-2013&catid=24:wydarzenia&Itemid=119).

Studenci zagraniczni mogą podejmować w Polsce studia licencjackie, magisterskie, doktoranckie, podyplomowe, staże habilitacyjne, naukowe, artystyczne, medyczne staże podyplomowe, szkolenia specjalistyczne, kursy doszkalające oraz studenckie praktyki zawodowe, a także brać udział w badaniach naukowych i pracach rozwojowych (Dz. U. nr 190 poz. 1406, ust. 1, pkt 1). Migranci edukacyjni mogą zostać przyjęci na studia prowadzone w języku polskim lub obcym. Wcześniej jednak muszą poświadczyć znajomość języka, w jakim pragną się uczyć (Dz. U. nr 190 poz. 1406, ust. 2, pkt 1–4).

Część cudzoziemców ma prawo podejmować w Polsce studia na zasadach obowiązujących obywateli polskich. Do tej kategorii imigrantów należą:

- cudzoziemcy, którym udzielono zezwolenia na pobyt stały;
- cudzoziemcy posiadający status uchodźcy nadany w Rzeczypospolitej Polskiej;
- cudzoziemcy korzystający z ochrony czasowej na terytorium RP;
- pracownicy migrujący, będący obywatelami państwa członkowskiego Unii Europejskiej, Konfederacji Szwajcarskiej lub państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym (EOG), a także członkowie ich rodzin, jeżeli mieszkają na terytorium RP;
- cudzoziemcy, którym na terytorium RP udzielono zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej (Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365, art. 43, ust. 2, pkt 1–5);

- cudzoziemcy, którym na terytorium RP udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony w związku z wykonywaniem pracy wymagającej wysokich kwalifikacji (Dz. U. 2013 poz. 1650, art. 127);
- cudzoziemcy, którym na terytorium RP udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony w związku z połączeniem z rodziną (Dz. U. 2013 poz. 1650, art. 159, ust. 1);
- cudzoziemcy, którzy posiadają zezwolenie na pobyt rezydenta długoterminowego UE udzielone przez inne państwo członkowskie Unii Europejskiej (Dz. U. 2013 poz. 1650, art. 186, ust. 1, pkt 3);
- cudzoziemcy, którzy są członkiem rodziny cudzoziemca, z którym przebywali na terytorium innego państwa członkowskiego Unii Europejskiej i towarzyszyli mu lub chcą się z nim połączyć (Dz. U. 2013 poz. 1650, art. 186, ust. 1, pkt 4);
- cudzoziemcy, którym udzielono ochrony uzupełniającej na terytorium RP;
- obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej, państw członkowskich EFTA – stron umowy o EOG lub Konfederacji Szwajcarskiej i członkowie ich rodzin, posiadający prawo stałego pobytu” (Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365, art. 43, ust. 2, pkt 6a–7).

Ponadto cudzoziemcy, którym przyznano kartę pobytu z adnotacją „dostęp do rynku pracy”, wizę Schengen lub wizę krajową, wydaną w celu podjęcia zatrudnienia na terytorium Polski, mogą odbywać studia wyższe, studia doktoranckie oraz korzystać z innych form kształcenia, a także uczestniczyć w badaniach naukowych i pracach rozwojowych na zasadach odpłatności. Nie mają oni jednak prawa otrzymywać stypendium socjalnego, stypendium specjalnego dla osób niepełnosprawnych oraz zapomóg (Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365, art. 43, ust. 2a).

Natomiast posiadacze ważnej Karty Polaka mogą podejmować powyższe formy kształcenia na zasadach obowiązujących obywateli polskich lub jak pozostałe kategorie cudzoziemców niewymienione wcześniej, tj. „na podstawie umów międzynarodowych, umów zawieranych z podmiotami zagranicznymi przez uczelnie, decyzji ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego lub innych ministrów w zależności od typu uczelni oraz decyzji rektora uczelni”. Obcokrajowcy ci mogą kształcić się w Polsce „jako stypendyści strony polskiej (rządu polskiego), jako stypendyści strony wysyłającej, bez odpłatności i świadczeń stypendialnych, na zasadach odpłatności lub jako stypendyści uczelni” (Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365, ust. 3–4, 5a).

TRUDNOŚCI ADAPTACYJNE MIGRANTÓW EDUKACYJNYCH W POLSCE

Studenci zagraniczni po przybyciu do Polski, stoją przed koniecznością przystosowania się do nowych warunków egzystencji i studiowania. Proces ten w literaturze przedmiotu nosi nazwę „akulturacji”, choć często bywa również określany jako powtórna enkulturacja, z tą różnicą, że dotyczy jednostek, które raz ją przeszły, jednak w innej kulturze, niż ta w której przyszło im żyć obecnie (Olczak, 2006, s. 41). Przystosowanie się do nowej kultury rozpatrywane bywa w aspekcie społeczno-kulturowym i psychologicznym. Adaptacja społeczno-kulturowa, określana także jako praktyczna, dotyczy zdolności „wpasowania się” lub nawiązywania skutecznych interakcji w nowym środowisku. Z kolei przystosowanie psychiczne odnosi się do „dobrego samopoczucia lub poczucia satysfakcji podczas przemieszczania się między kulturami” (Colleen, Ward, Nowicka, za: Chutnik, 2007, s. 66). Akulturacja nie jest łatwym procesem, ponieważ imigranci trafiają do środowisk wielokulturowych, „w których funkcjonują wzajemnie się ścierający ludzie różnych kultur” (Korczyński, 2014, s. 15). W związku z tym migranci edukacyjni zmagają się z wieloma trudnościami, będącymi implikacją zmiany miejsca zamieszkania i obcowania z inną kulturą (Chutnik, 2007, s. 66).

Dłuższy pobyt za granicą i towarzysząca mu zmiana kontekstów kulturowych wiąże się z koniecznością wypracowania wielu podstawowych umiejętności życia codziennego od początku (Kownacka, 2006, s. 39). Migrant rozpoczyna bowiem życie w społeczeństwie, którego normy i wartości są mu nieznane. Spostrzega także, że wiedza i zdolności, które nabył w rodzimym kraju w obcym miejscu okazują się bezużyteczne, a nawet sprzeczne z zasadami funkcjonowania mieszkańców kraju przyjmującego (Kawczyńska-Butrym, 2009, s. 80).

Studenci zagraniczni mają także trudność z biegłym posługiwaniem się językiem kraju, do którego wyemigrowali, w interesującym nas wypadku – polskim (Kubitsky, 2012, s. 59). Źródłem problemów w porozumiewaniu się z rodzimą ludnością kraju przyjmującego jest również nieznamość zasad, rządzących komunikacją niewerbalną i relacyjną w nowej kulturze (Chutnik, 2007, s. 29). Poprawne odczytywanie uczuć i myśli na podstawie mimiki członków społeczeństwa goszczącego stanowi dla nich ogromne wyzwanie (Kubitsky, 2012, s. 68).

Studenci zagraniczni mają zatem trudność z dopełnieniem różnych formalności na uczelni czy w urzędach. W ich obliczu są zmuszeni zwracać się o pomoc do innych, często obcych im ludzi, co przy wcześniej

wspomnianych barierach komunikacyjnych nie jest łatwym przedsięwzięciem (Żołądowski, 2010, s. 157).

Doświadczanie powyższych problemów wiąże się także z przyjęciem roli osoby niesamodzielnej, wręcz z ponownym wejściem w rolę dziecka. Sytuacja ta może implikować kolejne trudności, ponieważ osoba dorosła na ogół nie jest przygotowana na czasową zależność od innych, nieustanne przyjmowanie od nich dobrych rad, a nierzadko też krytycznych uwag (Olczak, 2006, s. 51).

Niejednokrotnie imigranci muszą poradzić sobie również z niezbyt przychylnym do nich stosunkiem społeczeństwa przyjmującego. Ludność miejscowa zazwyczaj z niepokojem spogląda na imigrantów, którzy jawią jej się jako intruzi, chcący pozbawić ją pracy czy tożsamości (Kubitsky, s. 34).

Z weryfikacji empirycznych podjętych przez Zofię Kawczyńską-Butrym wynika, iż Polacy z reguły pozytywnie odnoszą się do faktu dzielenia wspólnej przestrzeni z cudzoziemskimi studentami. Podkreślają możliwość obcowania z odmienną kulturą, przełamywania stereotypów czy korzyści materialne. Respondenci biorący udział w badaniu dostrzegli także negatywne strony obecności studentów-obcokrajowców w ich mieście. Zwrócili uwagę przede wszystkim na zajmowanie przez nich miejsca na uczelni polskim studentom, pobieranie stypendiów z podatków płaconych przez Polaków, zabieranie pracy Polakom (Kawczyńska-Butrym, s. 134–135).

Z badań przeprowadzonych przez Instytut Polityki Społecznej wynika, iż ponad połowa studentów zagranicznych uznała stosunek Polaków do obcokrajowców za dobry, choć wielu respondentów przyznało, że Polacy postrzegają ich czasami w sposób stereotypowy. Badani studenci przyznali również, że zdarzyło im się doświadczyć przemocy ze strony Polaków. Na tego rodzaju zachowania uskarżali się głównie studenci z byłego Związku Radzieckiego (naśmiewanie się z ich charakterystycznego akcentu) oraz obywatele krajów Trzeciego Świata (przejawianie wobec nich postaw rasistowskich) (Jaroszevska, 2008, s. 95–97).

Scharakteryzowane powyżej trudności adaptacyjne do nowych warunków życia i uczenia się, przejawiane przez społeczność migrantów edukacyjnych, zdają się potwierdzać dociekania empiryczne Sławomira Łodzińskiego. Na podstawie zdobytego materiału badawczego autor wyróżnił następujące problemy przystosowawcze tej grupy osób: komunikacja w języku polskim, przyzwyczajenie się do innego klimatu i jedzenia, tęsknota za najbliższymi i krajem pochodzenia, trudności z zakupami,

kontakty z Polakami, kłopoty z nauką, warunki finansowe, mieszkaniowe, higieniczne i sanitarne (za: Żołędowski, 2010, s. 95).

Badania przeprowadzone przez Julię Gorbaniuk również dowodzą szeregu trudności doświadczanych przez studentów zagranicznych w zaaklimatyzowaniu się do nowego miejsca zamieszkania i studiowania. Wśród tych najczęściej wymienianych przez respondentów była tęsknota za domem rodzinnym, niedostateczna znajomość języka polskiego, braki w wykształceniu na poziomie edukacji średniej, przebywanie w obcym otoczeniu, samotność, problemy w nawiązywaniu relacji ze społeczeństwem przyjmującym, problemy finansowe i mieszkaniowe (za: Żołędowski, 2010, s. 102).

Badania nad migrantami edukacyjnymi prowadził również Paulo de Carvalho. Opracował on tzw. indeks adaptacji studentów-cudzoziemców do warunków życia i nauki w Polsce, uwzględniając trzy jej składowe: przystosowanie do klimatu, warunków oraz adaptację psychiczną. Z podjętych przez niego weryfikacji empirycznych wynika, iż najmniejsze trudności z przystosowaniem się do życia w Polsce mają obywatele krajów Europy Wschodniej i Amerykanie. Trochę więcej problemów z adaptacją do życia nad Wisłą przejawiają obcokrajowcy pochodzący z Europy Zachodniej oraz Azjaci. Niski poziom akulturacji obserwowany jest u Latynosów i Arabów, najmniejszy natomiast u Afrykanów (Carvalho, 1990, s. 96). Dane te dowodzą, że adaptacja stanowi mniejsze wyzwanie dla osób pochodzących z bliższych kulturowo rejonów kraju, do którego wyemigrowali (Chutnik, 2007, s. 64).

Warto również nadmienić, iż wrastanie w nowe środowisko bywa najtrudniejsze w trakcie pierwszego roku pobytu za granicą, ponieważ w tym okresie źródłem stresu doświadczanego przez studentów-migrantów nie są wyłącznie różnice językowe, kulturowe i obyczajowe, ale także problemy związane z przystosowaniem się do obowiązków akademickich, odmiennych od dotychczasowych zadań szkolnych (Carvalho, 1990, s. 54). Sytuacja ta zatem multiplikuje poczucie zagubienia.

Konsekwencją zanalizowanej akulturacji jest szok kulturowy (stres akulturacyjny), definiowany jako „rezultat napotykanym w kulturze przyjmującej trudności, a jego istotą staje się doświadczanie nieprzyjemnych emocji, które kumulując się, owocują pogorszeniem ogólnego samopoczucia i satysfakcji z życia i co za tym idzie całości funkcjonowania człowieka” (Bochner, za: Olczak, 2006, s. 42). Stanowi on dynamiczny, aktywny proces radzenia sobie ze zmianą (Chutnik, 2007, s. 81), negatywną reakcją na nową kulturę (Chutnik, 2007, s. 89).

Szok kulturowy charakteryzuje się trzema właściwościami: smutkiem spowodowanym licznymi stratami (domu, środowiska naturalnego, osób, języka, autonomii i tożsamości), uczuciem stresu i lęku oraz kryzysem tożsamości (Kubitsky, 2012, s. 37). Do jego symptomów należy także: znużenie otoczeniem, ogólny niepokój i nieufność, ekstremalne reakcje na nieistotne sprawy, zmniejszony apetyt, słabsze wyniki w nauce, unikanie kontaktu z innymi ludźmi, zwłaszcza z osobami poza swojego kręgu kulturowego (Chutnik, 2007, s. 89), przeciążenie układu nerwowego i zmęczenie i co szczególnie istotne – mniejsza odporność psychiczna (Olczak, 2006, s. 53). Egzemplifikacją tego może być występowanie u migrantów „choroby emigracyjnej” lub „syndromu emigranta”, określanych jako „zespół chorobowy, charakteryzujący się występowaniem stanów depresyjnych, mogących prowadzić nawet do samobójstwa, częstymi atakami płaczu, zwłaszcza na wspomnienie domu rodzinnego, lękiem o przyszłość” (Misiak, za: Kawczyńska-Butrym, 2009, s. 93). Imigranci skarżą się także na problemy kardiologiczne, np. większe ciśnienie tętnicze, bóle brzucha, głowy, kończyn czy bezsenność. Warto również nadmienić, iż cudzoziemcy często rekompensują sobie trud zmiany miejsca zamieszkania, podejmując niosące wiele reperkusji dla ich zdrowia zachowania, takie jak: nadużywanie alkoholu czy zażywanie narkotyków (Kawczyńska-Butrym, 2009, s. 94).

Po przejściu przez fazę szoku kulturowego jednostka stoi przed koniecznością wyboru odpowiedniej strategii akulturacyjnej, czyli „znalezienia sposobu poradzenia sobie z dwoistością kulturową sytuacji, w jakiej znajduje się każdy imigrant” (Olczak, 2006, s. 58). Według Johna Berry’ego może wybrać jedną z czterech następujących strategii:

- integrację ze społeczeństwem goszczącym, czyli przyjąć kulturę kraju docelowego, przy jednoczesnym zachowaniu cennych dla siebie elementów kultury rodzimej;
- asymilację z członkami kultury przyjmującej, a więc zrezygnować z uczestnictwa w kulturze ojczystej i podtrzymać nową kulturę,
- separację od ludności tubylczej, czyli odrzucić kulturę państwa docelowego i pozostać przy swojej;
- marginalizację, a więc zerwać kontakt z kulturą rodzimą i nie wyrażać chęci do uczestnictwa w kulturze przyjmującej (Berry, za: Olczak, 2006, s. 58–60, Chutnik, 2007, s. 74–75).

Migranci edukacyjni muszą także podjąć trud kulturowego uczenia się, związanego z nabyciem charakterystycznej dla polskiej kultury wiedzy i umiejętności społecznych, w celu przetrwania i rozwijania się w nowym otoczeniu (Ward, za: Chutnik, 2007, s. 103).

Opisane wyzwania, z jakimi muszą zmierzyć się studenci zagraniczni chcąc odnaleźć się w nowej przestrzeni społecznej, dowodzą, jak niełatwym i skomplikowanym procesem jest akulturacja. Nie ulega wątpliwości zatem, że migranci edukacyjni stanowią grupę, którą należy objąć kompleksowym wsparciem i działaniami pomocowymi, by jak najskuteczniej zintegrowała się ze społeczeństwem przyjmującym. Dlatego też w szkołach wyższych, stanowiących znaczącą przestrzeń aktywności studenckiej migrantów edukacyjnych, powinny być podejmowane czynności, które pomogą tej zbiorowości oswoić się z nową kulturą. Z dociekań empirycznych przeprowadzonych przez Zofię Kawczyńską-Butrym i Sylwię Rudę wynika, że nawet sami studenci zagraniczni zgłaszają zapotrzebowanie na realizację na polskich uczelniach, w których studiują przedmiotu, który pomoże im zaadaptować się do nowego środowiska życia (Kawczyńska-Butrym, Ruda, 2014, s. 185). Należy twierdzić, mając na względzie złożoną i zarazem niepowtarzalną sytuację biograficzną imigrantów, że przedmiot taki powinien przybierać formę indywidualnych spotkań studenta zagranicznego z nauczycielem. Takie warunki pracy zapewnią wprowadzenie do szkół wyższych tutoringów akademickiego.

TUTORING AKADEMICKI JAKO METODA PRACY ZE STUDENTAMI ZAGRANICZNYMI NA UCZELNIACH WYŻSZYCH

Tutoring akademicki jest „jedną z metod edukacji zindywidualizowanej, która opiera się na bezpośrednim spotkaniu tutora ze studentem” (Budzyński, Czekierda i in., 2009, s. 6). Zrodził się on w Anglii i był odpowiedzią na brak powszechnego systemu szkolnictwa w tym kraju. Za jego prekursorów uważa się młodych absolwentów i studentów uczelni oxfordzkich, odpowiedzialnych za edukację dzieci arystokratycznych rodzin. Tutoring polegał wówczas na odbywaniu cyklicznych lekcji z młodzieżą w jej domu, a od początku XVII wieku przybierał również formę podróży po Europie tutora ze swoimi podopiecznymi. Z czasem stał się metodą nauczania praktykowaną także na uniwersytetach. Przyczyną takiego stanu rzeczy było przywiązywanie coraz większego znaczenia do edukacji akademickiej przez arystokratyczne rody, czego dowód stanowiło zapisywanie ich potomków do szkół wyższych. Kształcenie uniwersyteckie, oparte na podającej metodzie nauczania jaką jest wykład, sprawiało jednak dużo trudności młodzieży szlacheckiej. Panaceum na tę sytuację miało stać się właśnie wprowadzenie tutoringów, opartego na indywidualnym kontakcie studenta z profesorem. W ten sposób na

uniwersytecie obowiązywały dwa systemy kształcenia: wykład i tutoring. Dopiero reforma edukacji około 1870 roku zlikwidowała ten podział. W jej wyniku tutoring stał się powszechną metodą nauczania na uniwersytecie, obowiązującą i dostępną dla wszystkich studentów. Współcześnie stanowi on podstawową metodę kształcenia na dwóch najstarszych uczelniach wyższych w Anglii – Oxfordzie i Cambridge, przyczyniając się niewątpliwie do ich sukcesu i prestiżu (Pełczyński, 2007, s. 31).

W Polsce idea tutoringu powstała w osiemnastowiecznym Collegium Nobilium, w którym ówczesne elity doskonaliły się w sztuce argumentowania i wysławiania (Słaboń, 2014, s. 4). Obecnie tutoring akademicki nie cieszy się na polskich uczelniach tak dużym zainteresowaniem jak w szkołach wyższych Europy Zachodniej. Jego zasady są wdrażane w niewielu jednostkach akademickich, funkcjonujących w naszym kraju, np. na Uniwersytecie Warszawskim, na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Gdańskim, w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie.

Podstawowym założeniem tutoringu akademickiego jest troska o integralny rozwój jednostki. Metoda ta polega zatem na wsparciu studenta w rozwijaniu jego wszystkich zdolności, nie tylko tych związanych z jego intelektem, ale również z pozostałymi sferami rozwoju (Czekierda, 2012, s. 45). Dzięki temu studenci zagraniczni mają sposobność nabywania umiejętności i postaw społecznych, kompetencji emocjonalnych, istotnych w prawidłowym funkcjonowaniu w nowym otoczeniu społecznym.

Tutor akademicki w trakcie pracy z podopiecznym koncentruje się zawsze na jego specyficznych, konkretnych, indywidualnych problemach i potrzebach (Barnils, 2011). Takie podejście stwarza niewątpliwie szansę rozwoju dla migrantów edukacyjnych, ponieważ trudności doświadczane przez nich mają szczególny charakter. Różnią się nie tylko od problemów przeżywanych przez ich rówieśników nie będących migrantami, ale również od tych przejawianych przez innych studentów zagranicznych. To jak jednostka zareaguje na zmianę miejsca zamieszkania, kontekstów kulturowych zależy od szeregu czynników. W związku z tym proces radzenia sobie z sytuacją, w jakiej znalazł się migrant jest niepowtarzalny i u każdego przebiega inaczej. To oznacza z kolei, że każdy student zagraniczny wymaga innej pomocy. Jedni będą potrzebować wsparcia w nawiązywaniu satysfakcjonujących relacji z ludnością tubylczą, inni natomiast w radzeniu sobie ze zbyt silną tęsknotą za domem rodzinnym. Wykorzystanie w pracy ze studentami zagranicznymi metody

tutoringu akademickiego umożliwia skupienie się na tych zróżnicowanych problemach.

Tutoring akademicki opiera się również na założeniu, że każdy student posiada potencjał, który w odpowiednich warunkach może się uźwężyć. Zadanie tutora polega zatem na wydobyciu wszystkich możliwości drzemiących w podopiecznym (Czayka-Chelmińska, 2007, s. 42). Imigranci po przybyciu do nowego kraju często tracą wiarę w swoje zdolności. Czują się niekompetentni, mają trudność z załatwieniem podstawowych spraw. Ich poczucie własnej wartości jest mocno zaniżone. W obliczu doświadczanych problemów muszą zastosować adekwatne strategie radzenia sobie z nimi, mające na celu przywrócenie stanu naruszonej równowagi życiowej (Muszyński, 2008, s. 99). Imigranci często zniechęceni początkowymi porażkami uważają, że nie posiadają odpowiednich zasobów, by pokonać zaistniałe trudności, czy choćby zminimalizować reperkusje z nich wynikające. Dlatego tak bardzo ważne jest wzmacnianie ich pewności siebie. Indywidualne spotkania z tutorem umożliwiają to, ponieważ tutor, zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej, skupia się na mocnych stronach podopiecznego, dzięki czemu ten, mając świadomość ich posiadania, lepiej potrafi wykorzystać swój ukryty potencjał, a tym samym skuteczniej radzi sobie z trudnościami (Słaboń, 2014, s. 5).

Tutoring akademicki opiera się również na wyjątkowej relacji tutora z podopiecznym – ucznia z mistrzem. Relacja ta ma wymiar osobisty, który nadaje tej formie wsparcia studenta szczególnego charakteru. Dzięki niej tutor i jego podopieczny pracują w atmosferze zaufania i poczuciu bezpieczeństwa, co z kolei przyczynia się do nabywania przez podopiecznego gotowości do podejmowania nowych wyzwań, zmagania się z tym co obce, nieznane, niepewne (Słaboń, 2014, s. 5).

Skuteczność tutoringów akademickich warunkuje ponadto skoordynowana aktywność studenta i nauczyciela, w trakcie której podejmowane zadania stają się wspólnym przedsięwzięciem (Brzezińska, Rycielska, 2009, s. 25). W tego rodzaju interakcji ważna jest nie tylko osoba prowadzącego zajęcia, ale również student, który przejawia czynną postawę, bierze udział w planowaniu swojego rozwoju. Poczucie sprawstwa umacnia zatem migranta edukacyjnego w wysokiej samoocenie, co jak zostało podkreślone wcześniej, ma duże znaczenie w prawidłowej adaptacji do nowych warunków życia.

O sile tutoringów akademickich decyduje również to, że opiera się on na praktyce i doświadczeniu. Warto również dodać, że tutoring to metoda całościowa i kompleksowa, w której tutor uwzględnia wartości i cele

osobiste podopiecznego (Czekierda, 2009, s. 17). Jest to bardzo ważne w pracy z cudzoziemskimi studentami, ponieważ cele, wartości jednostki są nierzadko zależne od kultury, w której wzrastał. Branie ich pod uwagę zwiększa więc prawdopodobieństwo osiągnięcia zamierzonych efektów, a więc przystosowania się studentów zagranicznych do nowego otoczenia.

Tutoring nie stanowi wyłącznie metody indywidualnego kształcenia, ale także sposób indywidualnego wychowania (Fijałkowski, 2009, s. 9). W szkołach wyższych można spotkać się zatem z dwoma rodzajami tutoring: rozwojowym (wychowawczym) oraz naukowym. Celem pierwszego jest wsparcie studenta w odkrywaniu i rozwijaniu jego potencjału, mocnych stron, wypracowaniu indywidualnej strategii uczenia się i konstruowaniu osobistej ścieżki rozwoju (Budzyński, 2009, s. 32). Natomiast w tutoring naukowym, uczestnicy interakcji tutorskiej koncentrują się przede wszystkim na rozwijaniu u studenta umiejętności krytycznego myślenia, twórczego analizowania wiedzy, klarownego wyrażania swoich opinii, sztuki logicznej argumentacji i dyskusji, selekcjonowania informacji, samodzielnego uczenia się oraz zdolności do konstruktywnego radzenia sobie z wyzwaniami i problemami, z którymi przyjdzie mu zmierzyć się w przyszłości (Słaboń, 2014, s. 5). W pracy z migrantami edukacyjnymi powinno wykorzystywać się zarówno tutoring rozwojowy, jak i naukowy.

Tutoring akademicki składa się z pięciu etapów. Pierwszym z nich jest poznanie studenta, jego mocnych stron, talentów, wartości, planów życiowych, zainteresowań, a także zbudowanie z nim relacji, opartej na wzajemnym szacunku, akceptacji i dialogu. Na drugim etapie, działania uczestników interakcji tutorskiej skupiają się na wyznaczeniu celów rozwojowych. Po ich określeniu następuje planowanie rozwoju, a w dalszej kolejności realizacja podjętych zamierzeń. Ostatni etap tutoring to ewaluacja, czyli ocena osiągniętych rezultatów (Rowicka, 2014, s. 5–10, Traczyński, 2009, s. 34).

Tutoring praktykowany na prestiżowych brytyjskich uniwersytetach przybiera formę cyklicznych tutoriali, czyli indywidualnych spotkań tutora z jednym, dwoma lub rzadziej trzema studentami, odbywających się z reguły co 2–3 tygodnie przez cały semestr i trwających około godziny każde. Obowiązkiem zarówno tutora, jak i podopiecznego jest staranne przygotowanie się do spotkania. Student przed tutorialiem pracuje samodzielnie nad wybranym wcześniej przez tutora obszarem lub tematem. Wnioski z tej pracy najczęściej ujmuje w postaci eseju. W praktyce akademickiej stanowi on formę logicznej, zwartej i w czytelnej formie językowej wypowiedzi (Fijałkowski, 2009, s. 7). Esej tutorski składa się ze

wstępu, w którym student stawia tezę odnoszącą się do tematu wypowiedzi; rozwinięcia, w którym przedstawia argumenty potwierdzające skonstruowaną tezę oraz zakończenia, będącego autorskim podsumowaniem tematu i wyraźnie podkreśloną odpowiedzią na postawiony problem. W trakcie pisania eseju student korzysta z pozycji literaturowych, które uprzednio polecił mu tutor. Przed tutorialiem student przekazuje swój esej tutorowi, który dzięki temu może zaznajomić się z jego treścią i sporządzić listę pytań, na które odpowiedzi chciałby uzyskać od podopiecznego. Spotkanie z tutorem rozpoczyna się od przedstawienia przez studenta wyników jego własnej pracy. Sposób tej prezentacji zależy od tutora. Może on poprosić podopiecznego o przeczytanie swojego eseju lub o wygłoszenie jego najważniejszych tez. Następnie uczestnicy interakcji tutorskiej podejmują dyskusję, która dotyczy zagadnień poruszonych w pisemnej wypowiedzi studenta (Słaboń, s. 4, Czekerda 2014.). W praktyce oxfordzkiej w obrębie jednego przedmiotu realizowanych jest od 8 do 12 tutoriali. Studenci Oxbridge przez 3 lata studiów piszą 144 eseje, w każdym tygodniu 2 (Czekerda, 2014). W trakcie indywidualnych spotkań ze studentem zagranicznym tutor wykorzystuje również inne narzędzia, takie jak: rozmowa, analiza przypadków krytycznych, wspólne rozwiązywanie zadań, ćwiczenia praktyczne, aktywne słuchanie (Czekerda, 2014).

Celem tutoriali prowadzonych z migrantem edukacyjnym powinno być kształtowanie jego kompetencji międzykulturowych, które ułatwią mu adaptację do nowego środowiska i zapewnią wyższą sprawność działania (Chutnik, 2007, s. 114). Uwaga tutora powinna zostać skupiona w szczególności na rozwijaniu u podopiecznego: kompetencji społecznej, czyli empatii, tolerancji, umiejętności pracy w grupie, zdolności do dostosowania się, wychodzenia z inicjatywą, umiejętności komunikacyjnych i przywódczych; kompetencji indywidualnych, a dokładniej motywacji, optymistycznego nastawienia, umiejętności kontrolowania sytuacji, zdolności do samokrytyki; kompetencji strategicznych, a więc zarządzania wiedzą, świadomości kosztów i ryzyka, umiejętności organizacyjnych, umiejętności rozwiązywania problemów, gotowości do podejmowania decyzji oraz kompetencji zawodowych, czyli wiedzy fachowej, znajomości rynku i prawa, znajomości technologii rynku kraju pobytu (Bolten, za: Chutnik, 2007, s. 118).

Poruszane zagadnienia mogą koncentrować się także na kulturze goszczącej, przepisach społecznych, politycznych i administracyjnych, które bezpośrednio dotyczą i regulują życie studentów zagranicznych (Chutnik, 2007, s. 127). Ważne jest również omawianie tematów, związanych

z powrotem do rodzimego kraju. W literaturze przedmiotu coraz częściej pojawia się bowiem określenie „szoku powrotu”. Termin ten opisuje objawy, jakie towarzyszą reemigrantom w trakcie wyjazdu na stałe w rodzinne strony. Należy do nich m.in. cierpienie fizyczne, niepokój, apatia, samotność czy poczucie straty (Chutnik, 2007, s. 56). Wskazane zagadnienia powinny być omawiane w języku dobrze znanym tutorowi i studentowi zagranicznemu.

W tutoringu akademickim bardzo istotną rolę odgrywa osoba tutora. Dla studenta pełni on funkcję mistrza. Tutor to przyjaciel w jego rozwoju, w jego drodze budowania własnych kompetencji zawodowych bądź życiowych. Pomaga mu w zorganizowaniu warsztatu pracy i pobudza refleksję nad własnym rozwojem, sensem wykonywanych zadań, dokonywanymi wyborami. Stymuluje samodzielną eksplorację oraz stawia i egzekwuje wymagania. Stara się przygotować podopiecznego do samodzielności poprzez wzmacnianie jego odpowiedzialności i poczucia własnej wartości (Traczyński, 2009, s. 35).

Tutor musi być osobą dobrze przygotowaną merytorycznie, ekspertem w tej dziedzinie wiedzy, w której porusza się ze studentem (Słaboń, 2014, s. 5). Należy jednak zaznaczyć, że jego rolę nie musi pełnić wyłącznie wykładowca akademicki. Metodą tutoringu może pracować także psycholog czy antropolog kulturowy. Ważne, by osoba ta posiadała odpowiednie kompetencje diagnostyczne, komunikacyjne i osobowościowe (Sitko, 2011, s. 28), czyli umiała rozpoznać potencjał studenta i zaplanować właściwą dla niego ścieżkę rozwoju i co ważne – towarzyszyć mu w tym rozwoju. Tutora powinna także cechować autentyczność, świadomość posiadanych zasobów, jak i ograniczeń, wiara w podopiecznego (Słaboń, 2014, s. 5).

Każdy tutorial jest spotkaniem przedstawicieli odmiennych kultur, dlatego też tutor akademicki pracując z obcokrajowcem powinien cechować się również odpowiednim poziomem kompetencji międzykulturowych. Tutor musi posiadać „świadomość kulturową”, wyrażaną poprzez „szacunek dla kulturowych różnic i umiejętność wchodzenia w pozytywne relacje z osobami odmiennymi kulturowo” (Paszowska-Rogacz, 2006, s. 12) oraz wrażliwość międzykulturową, czyli zdawać sobie sprawę z istnienia różnic międzykulturowych i posiadać wyczucie w sytuacjach, gdy ma z nimi do czynienia (Cieślikowska, 2006, s. 80). Tutor musi znać także kontekst kulturowy, z którego wywodzi się jego podopieczny i dostosować do niego metody pracy ze studentem zagranicznym. Przedstawiciele odmiennych kultur inaczej bowiem interpretują takie kategorie jak: czas, otoczenie, zadania życiowe, role płciowe i społeczne, relacje

międzyludzkie (Olczak, 2006, s. 28), przejawiają także inne style myślenia i uczenia się (Cieślukowska, 2006, s. 85–86).

Ponadto tutor musi wyzbyć się postaw etnocentrycznych, czyli postrzegania różnych sytuacji wyłącznie z własnej perspektywy kulturowej oraz wyjaśniania i oceniania zachowań cudzoziemców w odniesieniu do znanych mu standardów. Tutor powinien przejawiać postawy etnorelatywne, czyli próbować interpretować określone zachowania imigrantów przez pryzmat konkretnego kontekstu kulturowego oraz traktować różnice kulturowe w kategorii wyzwania (Cieślukowska, 2006, s. 80–83). W związku z powyższym, tutor pracujący ze studentami z zagranicy, powinien brać udział w szkoleniach i warsztatach z zakresu kształtowania umiejętności międzykulturowych.

ZAKOŃCZENIE

Reasumując, zaprezentowana w artykule metoda tutoringu akademickiego stanowi alternatywną formę wsparcia migrantów edukacyjnych w rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza w fazie szoku kulturowego, będących implikacją wyjazdu poza granice własnego kraju i konieczności wrastania w nowe środowisko społeczno-kulturowe. Udział w tutorialach stwarza możliwość nabywania przez studentów zagranicznych kompetencji społecznoemocjonalnych oraz umiejętności życiowych niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Przyczynia się do zwiększenia u nich wiary we własne siły i poczucia własnej wartości. Migrant edukacyjny, przekonany o potencjale w nim drzemącym, jest w stanie wyznaczać nowe cele i pokonywać napotkane trudności i przeciwności (Słaboń, 2014, s. 5). Tutoring akademicki może stanowić także formę pomocy prewencyjno-promocyjnej, mającej na celu niedopuszczenie do powstania większych problemów u jednostki lub przeciwdziałanie ich eskalacji, gdy wystąpiły ich pierwsze objawy (w interesującym nas wypadku kryzysów migracyjnych) oraz wykorzystanie szans rozwojowych (Piorunek, 2010, s. 62). Tutoring akademicki można uznać również za rodzaj pomocy optymalizacyjnej, której zamierzeniem jest pomoc „w kontekście realizacji czynności, związanych z wypełnianiem zadań codziennych, z usprawnianiem bieżącego funkcjonowania” (Piorunek, 2010, s. 62). Może on pełnić także rolę doradztwa międzykulturowego i stać się tym samym „sposobem pomagania, w ramach którego doceniane są pozytywne wynikające z istnienia różnic pomiędzy ludźmi” (Paszowska-Rogacz, 2006, s. 12).

Warto również nadmienić, iż praca metodą tutoringu akademickiego może przynieść korzyści samym tutorom oraz uczelniom. Wykładowca akademicki dzięki pełnieniu roli tutora podnosi własne kompetencje dydaktyczne, wzbogaca swój warsztat pracy oraz zmniejsza prawdopodobieństwo doświadczania wypalenia zawodowego (Rowicka, 2014, s. 4). W wypadku zaś szkół wyższych – wdrożenie do nich opisanej metody zapewnia podmiotowe traktowanie studentów i wysoką jakość kształcenia, poprawia system wyłaniania oraz kształtowania młodych elit, ulepsza proces wprowadzania studentów w świat wartości i kultury (Kaczmarek, 2013, s. 75).

W związku z tym każda polska uczelnia wyższa, umożliwiająca studentom zagranicznym kształcenie na wydziałach ją tworzących, powinna rozważyć wzbogacenie programu nauczania migrantów edukacyjnych o prowadzony metodą tutoringu akademickiego przedmiot, którego celem będzie rozwijanie kompetencji międzykulturowych cudzoziemskich studentów.

REFERENCES

- Bielecka-Prus, J. (2014). *Strategie umiędzynarodawiania uniwersytetów w Polsce*. w: Z. Kawczyńska-Butrym (red.), *Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżyca* (ss. 35–53). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Brzezińska A. i Rycielska L. (2009). *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*. w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski i A. Zembrzuski (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (ss. 20–31) Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński M, Czekierda, P. Traczyński, J. Zalewski, Z. i Zembrzuski A. (2009). *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński M. (2009). *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki*. w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski i A. Zembrzuski (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (ss. 32–35) Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Chutnik M. (2007). *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*. Kraków: Universitas.
- Cieślikowska D. (2006). *Problemy integracji osób odmiennych kulturowo*. w: D. Cieślikowska, E. Kownacka, E. Olczak i A. Paszkowska Rogacz

- (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe* (ss. 65–90). Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Czayka-Chełmińska K. (2007). *Metoda tutoring*. w: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (ss. 38–43). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Czekierda P. (2009). *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły?*. w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski i A. Zembrzuski (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (ss. 16–19). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Czekierda P. (2014). *Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*. Wrocław.
- Danilewicz W. (2006). *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- De Carvalho, P. (1990). *Studenci obcokrajowcy w Polsce*. t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Fijałkowski, A. (2009). *Z dziejów myślenia o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania*. *Kwartalnik Pedagogiczny* (2), ss. 5–33.
- Gocalski W. (2009). *Migracje*. w: W. Gocalski (red.), *Barwy i cienie migracji* (ss. 7–37). Warszawa: Wojskowa Akademia Techniczna.
- How is international student mobility shaping up?* (2013). *Education Indicators in Focus* (5), ss. 1–4.
- Jaroszevska E. (2008). *Sytuacja cudzoziemców w Polsce w świetle badań IPS*. w: G. Firlit-Fesnak (red.), *Migracje międzynarodowe a modernizacja systemu politycznego i społecznego* (ss. 95–101). Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Kaczmarczyk P. (2005). *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kaczmarek M. (2013). *Tutoring, coaching, mentoring w praktyce akademickiej*. Pozyskano (23.11.2014) z <http://wydawnictwo.zut.edu.pl/files/magazines/2/39/467.pdf>.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2009). *Migracje. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2014). *Inność Obcego – opis i emocje*. w: Z. Kawczyńska-Butrym (red.), *Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżycy* (ss. 121–136) Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Kawczyńska-Butrym, Z. i Ruda S. (2014). *Zagraniczni studenci o swoich zagranicznych doświadczeniach*. w: Z. Kawczyńska-Butrym (red.), *Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżycy* (ss. 169–188). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Knopek J. (2008). *Migracje międzynarodowe jako przedmiot badań politologicznych*. w: L. Kacprzak i J. Knopek (red.), *Procesy migracyjne: teoria, ewolucja i współczesność* (ss. 17–29). Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica.
- Korczyński M. (2014). *Edukacyjne uwarunkowania dystansu społecznego emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii wobec wyznawców innych religii*. *Journal of Modern Science* (2), ss. 13–36.
- Kownacka E. (2006). *Od szoku do adaptacji: psychologiczne konsekwencje wyjazdu za granicę*. w: D. Cieślukowska, E. Kownacka, E. Olczak i A. Paszkowska Rogacz (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe* (ss. 39–63). Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Kruk M. (2014). *Lublin – miasto wyboru i studiowania*. w: Z. Kawczyńska-Butrym (red.), *Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżycy* (ss. 155–168). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kubitsky J. (2012). *Psychologia migracji*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Marciniak B. (2011). *Słowo wstępne*. w: T. Kaczmarek i J. Wciórka (red.), *Europejski Program Erasmus na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w latach 1998–2010* (ss. 7–8). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Muszyński, H. (2008). *Opieka w systemie pojęć*. w: R. Pawłowska, I. Jundził (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość* (ss. 95–108). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Okólski M. (2004). *Demografia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Olczak E. (2006). *Różnice kulturowe w funkcjonowaniu człowieka*. w: D. Cieślukowska, E. Kownacka, E. Olczak i A. Paszkowska Rogacz (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe* (ss. 23–38). Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Paszkowska-Rogacz A. (2006). *Doradztwo międzykulturowe*. w: D. Cieślukowska, E. Kownacka, E. Olczak i A. Paszkowska Rogacz (red.),

- Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe* (ss. 11–21). Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Pełczyński Z. (2007). *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*. w: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (ss. 31–34). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Piorunek M. (2010). *Poradnictwo. Wokół kwestii rudymenarnych*. w: E. Zierkiewicz i V. Drabik-Podgórna (red.), *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu* (ss. 59–67). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Ptaszek, S.W. (2009). *Współczesna migracja europejska młodych Polaków – aspekty społeczne*. w: W. Gocalski (red.), *Barwy i cienie migracji* (ss. 117–147). Warszawa: Wojskowa Akademia Techniczna.
- Raport „*Studenci zagraniczni w Polsce 2013*”. Pozyskano (9.11.2014) z http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1157:raport-studenci-zagraniczni-w-polsce-2013&catid=24:wydarzenia&Itemid=119.
- Rowicka A. (2014). *Tutoring akademicki*. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* (4), ss. 3–11.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 października 2006 r. w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych*. Dz. U. nr 190 poz. 1406, tekst jednolity.
- Ruda S. (2014). *Migracje edukacyjne – zasięg i znaczenie*. w: Z. Kawczyńska-Butrym (red.), *Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżycy* (ss. 21–33). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sitko M. (2011). *Tutoring szansą dla systemu edukacji*. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* (4), ss. 27–32.
- Skibińska B. (2011). *10 lat programu Erasmus w Polsce*. w: T. Kaczmarek i J. Wciórka (red.), *Europejski Program Erasmus na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w latach 1998–2010* (ss. 11–23). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Słaboń K. (2014). *Tutoring – nowatorska metoda pracy z uczniem zdolnym*. *Uczyć Lepiej* (4), ss. 4–5.
- Traczyński J. (2009). *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*. w: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski i A. Zembrzowski (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (ss. 36–38). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.

- Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie. Rozmowa z Josepem Marią Barnilsem przeprowadzona przez P. Czekierdę w 2011 roku.* Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense (2014).
- Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą* (2012). Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku 53 (4), ss. 45–48.
- Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach.* Dz. U. 2013 poz. 1650, tekst jednolity.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym.* Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365, tekst jednolity.
- Witt A. i Radtke M. (2011). *Turystyczne aspekty mobilności studentów Erasmusa.* w: T. Kaczmarek i J. Wciórka (red.), *Europejski Program Erasmus na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w latach 1998–2010* (ss. 160–173). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Żołędowski C. (2010). *Studenci zagraniczni w Polsce. Motywy przyjazdu, ocena pobytu, plany na przyszłość.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.