

Grażyna Bartkowiak

ORCID: 0000-0002-9292-0538

Postawy nauczycieli wobec kształcenia dzieci imigrantów w polskich szkołach. Problemy związane z ich edukacją

Wprowadzenie

Dynamika przemian społecznych jest zjawiskiem, które nie omija sektora edukacyjnego. Kilka lat temu tematem wszechobecnym w większości opracowań przygotowywanych na gruncie nauk społecznych była globalizacja. Rozpatrywano ją głównie w kategoriach konieczności dopasowania rozwijającej się infrastruktury technologicznej do zmiany mentalnego nastawienia członków społeczeństw, nieuchronności podejmowania współpracy między członkami zróżnicowanych społeczności, zacieraniem się granic między państwami i konieczności przeciwdziałania negatywnym zjawiskom, które proces ten pociąga za sobą. Był to i trwa nadal proces pogłębiania światowych powiązań we wszystkich aspektach współczesnego życia politycznego, społecznego, ekonomicznego i kulturowego¹. Wiązą się z tym migracje ludności i mieszanie się wzorców kulturowych, które w znaczącym stopniu wywierają wpływ na życie ludzi² i ma on charakter wielowymiarowy.

¹ B. Liberska, *Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej*, [w:] B. Liberska (red.), *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, PWE, Warszawa 2002, s. 17.

² H. Gardner, *Five Minds for the future*, Harvard Business Press, Boston, Massachusetts 2008; G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Duża mobilność kapitału, będąca efektem liberalizacji prowadzi do nierównego podziału zasobów, rynki pogłębiają różnice między biedą a ubóstwem, a dążenie do zysku pozostaje w konflikcie z wartościami społecznymi, bezpośrednio może szkodzić środowisku³. Istnieją też konflikty polityczne, uwarunkowania gospodarcze, które powodują migracje ludności⁴ chociaż, jak wskazują dane⁵, nasz kraj nie wydaje się osobom przybywającym do Polski szczególnie atrakcyjny jako docelowe miejsce imigracji.

Według danych z 2018 roku Polska jest w Unii Europejskiej krajem stosunkowo jednorodnym pod względem narodowości. Zamieszkuje w niej blisko 345 tys. przedstawicieli innych nacji z czego około 46% stanowią imigranci z Ukrainy. Mimo że osoby te w porównaniu z innymi krajami w Unii Europejskiej napotykać więcej trudności zarówno pod względem wymogów formalnych, związanych ze stałym pobyt, dostępem do opieki lekarskiej, instytucji zajmujących się edukacją i możliwościami znalezienia swego miejsca na rynku pracy, tendencja ta ma charakter rosnący, a ich dzieci stanowią prawie 0,7% populacji polskich dzieci. W Polsce system bezpłatnej, obowiązkowej edukacji obejmuje dzieci i młodzież do 18 lat, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum, a od 2010 roku jest dostępny nawet na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. W tej sytuacji można oczekiwać, że w najbliższym czasie istotnym problemem, jaki pojawi się przed polskim systemem edukacji będzie kształcenie dzieci imigrantów w polskich szkołach.

Sytuacja ta stanowi trudne zadanie dla szkoły i innych instytucji edukacyjnych, wymaga tolerancji, potrzeby dialogu z Innymi, podejmowania współpracy w obrębie poszczególnych podmiotów⁶, a przede

³ G. Soros, *George Soros on Globalization*, Perseus Book, Cambridge 2002.

⁴ J. Cabańska, *Uwarunkowania migracji ludności na jednolitym rynku europejskim na przykładzie państw członkowskich Unii Europejskiej*, nieopublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem B. Gruchmana, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań 2015, s. 89-90; P. Koryś, M. Okólski, *Czas globalnych migracji. Mobilność Międzynarodowa w perspektywie globalizacji*, „Seria Prace Migracyjne”, nr 55, Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2004, s. 25.

⁵ CBOS 2010 za A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski, *Uprzedzenia w Polsce*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Filomatów Liberi Libri, Warszawa 2015, s. 126.

⁶ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 80.

wszystkim zmiany mentalnej: transformacji wiedzy o świecie w kategoriach rozumienia nieuchronności tego procesu, kreowania postaw akceptacji odmienności, podejmowania inicjatyw na poziomie dostępnym z perspektywy każdego nauczyciela.

Z pewnością podstawowym i najważniejszym zadaniem nauczyciela, szkoły i innych instytucji edukacyjnych jest nauczanie, które, zdaniem Grzegorza Mazurkiewicza⁷, powinno być autentyczne tzn. oparte na poczuciu bezpieczeństwa, wysokim poziomie motywacji, świadomości własnej tożsamości. W procesie tym uczestniczą wszyscy jego interesariusze: nie tylko uczniowie i nauczyciele, ale także rodzice i cała społeczność. Proces ten wymaga otwartej komunikacji między wszystkimi zainteresowanymi stronami, wzajemnego zaufania, przeświadczenia o możliwościach popełniania błędów i tolerancji porażek, wykorzystania nowych technologii i ustawicznego podejmowania współpracy między partnerami tego procesu. Kolejnym, równie doniosłym zadaniem jest proces wychowania: promowania wartości współpracy⁸, poszanowania przekonań innych osób, budowania wspierających relacji, niesienia pomocy. Z tego względu nie do przecenienia wydają się postawy tolerancji, nastawione na pokonywanie trudności w procesie uczenia i wychowania, wzajemne poszanowanie odmienności etnicznej, podkreślanie wspólnych wartości. Z drugiej strony, należy brać pod uwagę ewentualne trudności, które mogą występować w procesie edukacji dzieci uchodźców i tak jak jest to możliwe przygotować się na radzenie sobie z nimi. Pierwszym znaczącym etapem na drodze do analizy problemu wydaje się dokonanie diagnozy postaw nauczycieli wobec uczenia dzieci imigrantów.

Postawy – aspekty terminologiczne

W większości opracowań postawa, jako pojęcie występujące głównie na gruncie psychologii społecznej oznacza ocenę obiektu postawy w aspekcie poznawczym, afektywnym behawioralnym:

⁷ Ibidem.

⁸ J. Bąbka, *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji: Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.

- **Komponent poznawczy** odnosi się do psychologicznej organizacji percepcyjno-intelektualnego aspektu ogólnej oceny obiektu (np. wiedza o obiekcie postawy).
- **Komponent afektywny** obejmuje poziom wrażliwości emocjonalnej, wywołujący działanie o charakterze propulsywnym (stanowiącym o atrakcyjności obiektu postawy) bądź repulsywnym (prowadzącym do unikania) wobec obiektu postawy⁹.

Behawioralny komponent stanowi o konkretnych, obserwowalnych aktach zachowania wobec obiektu postawy, podejmowanych w bezpośrednich relacjach z tymże obiektem¹⁰.

Obserwowalne akty zachowania mogą ulegać zmianie lecz zazwyczaj są pochodnymi komponentu poznawczego i emocjonalnego¹¹.

Postawy charakteryzują się kierunkiem np. wrogością lub chęcią współpracy oraz natężeniem – mogą być silne lub słabe.

Większość badań dotyczących poznawczego komponentu postaw zostało przeprowadzonych w ramach socjologicznego i psychologicznego podejścia¹². Wskazują one na przekonania o charakterze stereotypów i uprzedzeń, które modyfikują procesy poznawcze. W podejściu socjologicznym, skoncentrowanym na ujmowaniu przekonań jako efektów procesu socjalizacji, wzmacnianych przez funkcjonowanie instytucji społecznych i zróżnicowanych ich struktur dominuje społeczny, zewnętrzny charakter. Psychologiczny punkt widzenia koncentruje się na mechanizmach budowania takich przekonań i tym, jaki przybierają one wymiar w zachowaniu człowieka. Postawy, w zależności, który komponent decyduje o ich modalności (poznawczy – wiedza o obiekcie postawy; emocjonalno-motywacyjny – emocje i tendencja do działania propulsywnego (dążenie do kontaktu z obiektem postawy) lub

⁹ S.T. Fiske, A.J.C. Cuddy, P. Glick, J. Xu, *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warm respectively from perceived status and competition*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, t. 82, s. 878-902; K. Stasiuk, D. Maison, *Psychologia konsumenta*, PWN, Warszawa 2014, s. 331.

¹⁰ P. Ron, *Elderly people's attitudes and perceptions of aging and old age The role of cognitive dissonance?*, „International Journal of Geriatric Psychiatry” 2007, t. 22, s. 657.

¹¹ H. Rosencrantz, T.A. McNewin, *Factor analysis of attitudes toward the aged*, „Gerontologist” 1969, t. 9(1); R.L. Aiken, *Late Life*, Philadelphia Press, Philadelphia 1978.

¹² Por. J. Heckhausen, R.A. Dixon, P.B. Bales, *Gains and losses in development. Throughout adulthood as perceived by different adult age groups*, „Developmental Psychology” 1989, t. 25, s. 109-121.

repulsywnego (unikanie obiektu postawy) i behawioralny – (konkretne akty zachowania) można podzielić na deklarowane i rzeczywiste¹³.

Postawy deklarowane, bazujące na komponencie poznawczym, wyrażane są publicznie, w sytuacji ekspozycji społecznej, często cechuje je polityczna poprawność i racjonalna argumentacja. W przeciwieństwie do nich, postawy zawierające osobiste ustosunkowanie się do ich obiektu, odwołujące się do komponentu emocjonalno-motywacyjnego i behawioralnego są postawami rzeczywistymi. Mogą wykazywać zgodność z postawami deklarowanymi, co wskazuje na ich spójność, jednocześnie mogą być z nimi całkowicie rozbieżne. Mimo że postawy rzeczywiste decydują o konkretnych aktach zachowań i jak można przypuszczać to od nich zależy faktyczna wola inicjowania współpracy z przedstawicielami innych kultur, a ich badanie wymaga zastosowania bardziej skomplikowanych niż kwestionariuszowe technik (np. technik projekcyjnych lub wywiadów pogłębionych) badawczych. Postawy deklarowane można traktować jako swoiste zobowiązanie podmiotu, wstępny etap na drodze do budowania relacji z obiektem postaw.

Postawy wobec przedstawicieli odmiennych kultur, zadania szkoły

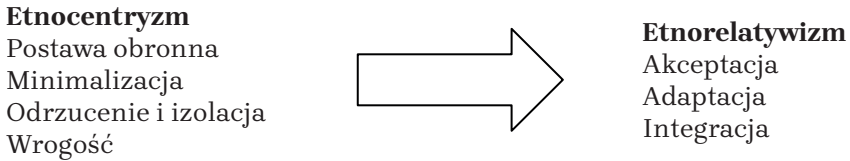
Postawy wobec przedstawicieli odmiennych nacji były już przedmiotem badań prowadzonych przez wielu autorów.

Model wrażliwości kulturowej Milтона Benneta opisuje behawioralny aspekt postaw, wyzwalający określone zachowania w sytuacji różnorodności kulturowej, stanowiące kontinuum kulturowej świadomości, rozumienia i dostosowania od etnocentryzmu do etnorelatywizmu¹⁴.

¹³ G. Bartkowiak, *Niepełnosprawni w przemysłowych zakładach pracy*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 6-7.

¹⁴ M.J. Bennet, *Towards ethnorelativism: a development model of intercultural diversity*, [w:] R.M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine 1993, s. 21-71.

Rysunek 1. Tolerancja wobec odmienności kulturowej



Źródło: M.J. Bennet, *Towards ethnorelativism: a development model of intercultural diversity*, [w:] R.M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine 1993, s. 22.

Stadium etnocentryzmu obejmuje, „wizję świata” sprowadzającą się do **odrzućcia różnic kulturowych**, w której własna kultura podmiotu dokonującego oceny jest osią centralną i prowadzi do braku akceptacji wszelkich różnic kulturowych i do izolacji (kiedy podmiot nie pragnie nawiązywać żadnych kontaktów z przedstawicielami innych kultur) oraz do separacji (kiedy podmiot w sposób świadomy separuje się od doświadczania odmienności kulturowej), aby utrzymać swój „obraz świata”. Stadium **obrony przeciw odmienności kulturowej** sprowadza się do dywersyfikacji świata na **nasz świat i ich świat**. W ramach tego stadium dochodzi do dyskredytowania innych kultur i ich przedstawicieli, wywyższania przedstawicieli swojej kultury oraz przeświadczenia, że uznawana, zaadaptowana przez podmiot kultura jest lepsza niż kultura pochodzenia. **Minimalizowanie różnic kulturowych** sprowadza się do uznania **uniwersalnych, fizycznych charakterystyk** wszystkich ludzi, wyznaczających zachowania, niezależnie od różnic kulturowych oraz **transcendentalnego uniwersalizmu**, odwołującego się do wspólnych wartości. Jednak uniwersalizacja wartości odnosi się do własnej wizji świata, uznawanej przez podmiot. Na tym poziomie różnice kulturowe bywają trywializowane lub traktowane jako „romantyczne”.

Ostatnie stadium nosi miano **etnorelatywizmu**. W jego ramach odmienna kulturowość bywa rozpatrywana relatywnie, a poszczególne zachowania są zrozumiałe jedynie w odniesieniu do kontekstu kulturowego. Etnorelatywizm sprowadza się do **akceptacji rozbieżności kulturowych** i traktowania własnej kultury jako jednej z wielu możliwości postrzegania obrazu świata, co oznacza poszanowanie dla **odmiennych wzorców zachowań** oraz **poszanowanie odmiennych**

wartości jako przejawów odmiennych wartości i przekonań, funkcjonujących w określonym kontekście kulturowym.

W badaniach postaw wobec przedstawicieli innych nacji autorstwa Anny Majdy, Joanny Zalewskiej-Puchały i Ewy Barczyk¹⁵ przeprowadzonych z wykorzystaniem Skali Bogardusa (skala dystansu społecznego) w stosunku do mniejszości narodowych, w grupie 100 studentów pielęgniarstwa okazało się, że 77% badanych prezentuje negatywną postawę wobec Romów, 69% wobec muzułmanów, a 55% wobec Żydów.

O negatywnych postawach Polaków wobec mniejszości narodowych pisali także inni autorzy np. Ewa Nowicka¹⁶, Anna Stefaniak i Michał Bilewicz¹⁷. Prowadzone rozważania, nawiązujące do konkretnych badań potwierdzają istnienie w Polsce uprzedzeń i stereotypów wobec mniejszości narodowych, w szczególności Arabów i muzułmanów. Choć tych ostatnich w pierwszej dekadzie XXI wieku zdiagnozowano nie więcej niż 10-20 tys. (Agata Marek, Agata Skowron-Nalborczyk¹⁸). Należą oni (być może właśnie dlatego) do najmniej akceptowanych grup mniejszościowych w naszym kraju. Antypatia wobec przedstawicieli tej nacji, zdaniem Zan Straback i Ola Lithaug¹⁹, przybierać może postać **islamofobii** i może być efektem specyficznego lęku międzygrupowego, który najczęściej sprowadza się do dyskomfortu odczuwanego na myśl o kontakcie z grupą obcą (Walter G. Stephan, Cookie White Stephan²⁰; Martijn Van Zomeren, Agneta H. Fisher, Russell Spears²¹). Optymistyczną przesłanką z badań jest fakt, że interpersonalne kontakty społeczne spowodowane np. wyjazdem i wspólnym studiowaniem w ramach programu Erasmus zmieniają to nastawienie. Analiza

¹⁵ A. Majda, J. Zalewska-Puchała, E. Barczyk E., *Postawy studentów pielęgniarstwa wobec osób odmiennych kulturowo*, „Problemy Pielęgniarstwa” 2013, t. 21, nr 3, s. 327-334.

¹⁶ E. Nowicka, *Blaski i cienie migracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.

¹⁷ A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski, *Uprzedzenia w Polsce...*

¹⁸ A. Marek, A. Skowron-Nalborczyk, *Nie bój się islamu. Leksykon dla dziennikarzy*, Towarzystwo Więź, Warszawa 2005.

¹⁹ Z. Strabac, O. Lithaug, *Anti-Muslim prejudice in Europe. A multilevel analysis of survey data from 30 countries*, „Social Science Research” 2008, t. 37, s. 268-286.

²⁰ W.G. Stephan, C.W. Stephan, *Intergroup anxiety*, „Journal of Social Issues” 1985, t. 41, s. 157-175.

²¹ M. Van Zomeren, A.H. Fischer, R. Spears, *Testing the limits of tolerance: How intergroup anxiety amplifies negative and offensive responses to out-group-initiated contact*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2007, t. 33, s. 1686-1699.

statystyczna poziomu dystansu społecznego, jaki odczuwali polscy studenci wobec wyznawców islamu (poziom dystansu społecznego przed wyjazdem: $M = 2,21$; $SD = 0,73$ i po powrocie $M = 1,17$; $SD = 0,64$) po pobycie na wyjeździe zagranicznym wykazała, że dystans ten zmalał w sposób statystycznie istotny (badanie przed wyjazdem powtórzone po pół roku) w stosunku do stanu wyjściowego.

W podobnym tonie wypowiada się inny autor Przemysław Paweł Grzybowski²², który podkreśla jednak, że w praktyce konflikty między mniejszościami narodowymi przebiegają na poziomie pierwszego stadium etnocentryzmu i wymagają izolacji oraz separacji przedstawicieli poszczególnych grup mniejszościowych, aby nie eskalować dalszego konfliktu. Barbara Dobrowolska²³ zwraca uwagę na konkretne problemy, które mogą wystąpić w szkole w związku z pojawieniem się dzieci z odmiennych kultur. Należą do nich:

- zderzenie kultur i pojawienie się nowych etnosów²⁴,
- trudności w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej,
- różne systemy wartości i ich wzajemna transgresja,
- nowe płaszczyzny międzykulturowego uczenia się i wychowania.

Ta sama autorka podaje konkretne propozycje dla szkoły, dotyczące kształtowania postaw wobec odmienności kulturowej. Należą do nich następujące zalecenia:

- pogłębianie wiedzy o innych kulturach i nawiązywanie relacji międzykulturowych (zdobywanie kompetencji międzykulturowych),
- wprowadzenie do szkół nowej symboliki kulturowej, uczenie się wzajemne własnych zachowań, pojawienie się nowych rytuałów szkolnych (np. dzień kultury wietnamskiej w szkole),
- wzajemne uczenie się języków, problemy bilingwistyczne²⁵.

²² P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska. Od wielokulturowości do międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 357.

²³ B. Dobrowolska, *Diagnoza pedagogiczna w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań*, [w:] B. Dobrowolska (red.), *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2010, s. 159-175.

²⁴ J. Nikitorowicz nazywa etnosem zespół cech charakteryzujących grupy lub jednostki, [w:] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 504.

²⁵ B. Dobrowolska, *Diagnoza pedagogiczna...*

Organizacja badań własnych

Przeprowadzone rozważania upoważniają do sformułowania następujących problemów badawczych, w badaniach własnych autorki artykułu:

- Jakie postawy wobec kształcenia dzieci imigrantów prezentują polscy nauczyciele?
- Jakie problemy dydaktyczno-wychowawcze mogą wystąpić w związku z pojawieniem się w polskich szkołach dzieci imigrantów?
- Jakie działania powinni podejmować nauczyciele, aby usprawnić proces dydaktyczny, integrować środowisko szkolne poprzez wdrażanie *diversity management* (zarządzanie różnorodnością)?

Badania przeprowadzono w dwóch etapach: pierwszy z nich to badania pilotażowe, przeprowadzone w grupie 23 nauczycieli szkół podstawowych (2 szkoły) i gimnazjum (2 gimnazja); drugi etap to badania właściwe, w których uczestniczyło 42 nauczycieli, z 4 publicznych i niepublicznych gimnazjów i szkół podstawowych. Warunkiem uczestnictwa w badaniach było posiadanie doświadczenia pracy dydaktycznej z minimum jednym dzieckiem pochodzącym z innego kraju. Oprócz badania za pomocą kwestionariusza zastosowano technikę wywiadu pozwalającą na diagnozę postaw nauczycieli, a następnie weryfikującą uzyskane w kwestionariuszu dane, niekiedy pogłębiającą uzyskane rezultaty badawcze. W dalszej części procedury badawczej, tak zaplanowane badania pozwoliły na wyłonienie następujących grup problemów (pojawiających się w wypowiedziach przynajmniej 51% nauczycieli) związanych z uczeniem dzieci imigrantów:

- problemy wynikające z nieznaności języka; brak przygotowanych językowo nauczycieli, podręczników i pomocy naukowych,
- psychologiczne problemy, stanowiące efekt braku poczucia bezpieczeństwa np. agresja wśród rówieśników i wobec nauczycieli, nieakceptowane zachowania dzieci imigrantów społecznie koncentrujące na sobie uwagę otoczenia,
- problemy związane z procesem dydaktycznym, brak zainteresowania i aktywnego uczestnictwa w lekcji, brak motywacji do uczenia się, przeszkadzanie na lekcjach,
- wagary,

- brak znajomości sytuacji życiowej dzieci emigrantów, utrudniony kontakt z rodzicami.

Analiza działań zasugerowanych przez uczestniczących w badaniach pilotażowych nauczycieli, podejmowanych w celu przeciwdziałania ewentualnym problemom w środowisku szkolnym doprowadziła do wykreowania następujących alternatyw odpowiedzi:

- pozyskanie środków na naukę języka przez dzieci, zatrudnienie nauczycieli znających języki obce, zapewnienie odpowiednich pomocy naukowych, zatrudnianie nauczycieli wspomagających,
- organizowanie i zlecanie zadań wymagających podejmowania współpracy i komunikowanie się uczniów z innych kultur,
- rozpoznawanie mocnych stron uczniów tzn. umiejętności poza językowych, które mogą zaimponować innym i ich promowanie np. poprzez organizowanie konkursów, dających tym uczniom szanse wykazania się,
- budowanie klimatu tolerancji dla odmienności np. poprzez zlecanie uczniom zadań promujących specyfikę innych kultur (starsze klasy szkoły podstawowej i gimnazjum),
- włączanie i zachęcanie rodziców i dziadków do udziału w procesie kształcenia dzieci (w przeciwieństwie do przerzucania odpowiedzialności na nich za jego efekty).

Wdrażanie praktycznych aspektów *diversity management*, w opinii nauczycieli biorących udział w badaniach pilotażowych, to:

- unikanie różnicowania dzieci, ale „nieprzesadzanie z polityczną poprawnością”,
- zapraszanie wszystkich rodzin na imprezy organizowane przez szkołę,
- promowanie szeroko rozumianej współpracy wśród dzieci np. poprzez udział w zawodach sportowych, zręcznościowych,
- promowanie wiedzy o odmiennych kulturach np. poprzez organizowanie „dni arabskich”,
- profesjonalne występowanie o środki wspomagające realizację procesu dydaktycznego w środowisku multikulturowym.

Przeprowadzone badania pilotażowe pozwoliły opracować Kwestionariusz do Badania Postaw Nauczycieli wobec Dzieci Imigrantów²⁶, w którym znalazły się pozycje zaakceptowane przez ponad 50% nauczycieli. Ze względu na sondażowy charakter badań założono, że badane postawy mają charakter deklarowany. Postawy rzeczywiste badano za pomocą wywiadu, ocenianego metodą sędziów kompetentnych²⁷.

Oto dyspozycje do wywiadu:

- Jakie emocje wzbudza u Pani(a) współpraca w szkole z dziećmi imigrantów?
- Czy kraj pochodzenia ucznia ma dla Pani(a) znaczenie? (afektywny, emocjonalny komponent postawy)?
- Czy dobrowolnie chciałby (chciałaby) Pan(i) uczyć uczniów z innej nacji, w swojej szkole/klasie? (behawioralny komponent postawy)?

Wyniki badań

Postawy nauczycieli wobec uczniów innej nacji

Uzyskane dane wykazały niewielkie zróżnicowanie – badani nauczyciele generalnie (39 osób) prezentowali pozytywne postawy, które, odwołując się do klasyfikacji Benneta, sędziowie kompetentni zaklasyfikowali jako postawy **akceptacji** (32 osoby) i **integracji** (7 osób).

Wypowiadając się temat **doświadczanych emocji** osoby badane na ogół podkreślały, że emocje, których doświadczają w relacji z uczniem są uzależnione od tego, jak się dziecko zachowuje, a z pewnością nie od tego z jakiego pochodzi kraju. Wskazuje na to np. wypowiedź nauczycielki Pani Anity²⁸ lat 42 z niepublicznej szkoły podstawowej: „Kiedy mam przed sobą dziecko nie ma dla mnie znaczenia z jakiego kraju pochodzi, ale jak się zachowuje, czasami zdarzają się dzieci, które wręcz drażnią, być może nieświadomie i wtedy ja też się usztyw-

²⁶ Rzetelność tego kwestionariusza badana metodą test-retest (współczynnik „r” Pearsona) wynosiła $r = 0,894$.

²⁷ Sędziami kompetentnymi było dwóch pedagogów szkolnych i dwóch psychologów (nauczycieli akademickich). Decyzję o zaklasyfikowaniu wypowiedzi do określonych kategorii podejmowano w przypadku zgodności co najmniej trzech osób.

²⁸ Ze względu na poczynione ustalenia z osobami udzielającymi wypowiedzi, odnoszące się do ich anonimowości zamieszczone w tekście imiona zostały zmienione.

niam, ale nie są to często spotykane przypadki”. I nauczyciela Pana Witolda (lat 51) z publicznego gimnazjum: „Raczej rzadko zdarzają mi się sytuacje, kiedy kontakt z uczniem wywołuje poczucie niechęci, a jeśli nawet tak się dzieje nie z powodu kraju, z którego pochodzi, tylko dlatego, że nie dotrzymuje ustaleń albo mnie oszukuje”.

Opinie nauczycieli na temat woli współpracy z uczniami z innej nacji nie wykazywały całkowitej zgodności. Część nauczycieli podkreślała, że ich doświadczenie we współpracy z uczniami pochodzącymi z innych kultur nie jest bogate, być może nie mają pełnej świadomości jak ta współpraca mogłaby wyglądać w praktyce, ale przewidują wystąpienie problemów, które wymagałyby większego ich zaangażowania we współpracę z takimi dziećmi. Jednak w żadnej wypowiedzi nie było zdecydowanej dezakceptacji sytuacji pracy z dzieckiem z innej nacji. Oto wypowiedź nauczycielki Pani Roksany (lat 32) z publicznego gimnazjum:

Jestem zdania, że praca nauczyciela, którą lubię i cieszę się z niej, nie jest łatwa, nie chciałabym jednak dodawać sobie kolejnych obciążeń... Mówiłam, że w poprzedniej szkole miałam już dziecko romskie, chłopiec mówił po polsku, chociaż nie najlepiej, ale był całkowicie niedopilnowany. Przez cały rok matka pojawiała się w szkole naprawdę rzadko, mimo że mamy elektroniczne dzienniki... W końcu dostał promocję, ale z trudem...

Kolejna wypowiedź doświadczonej nauczycielki, Pani Edyty (lat 55) z publicznej szkoły podstawowej:

Całkowicie akceptuję w klasie dzieci innej nacji, to ważne, aby nasze umiały w przyszłości z nimi współpracować... Kształcenie dzieci z innych nacji i środowisk kulturowych, których przecież będzie coraz więcej, wymaga jednak zmian systemowych, nauczycieli wspomagających, środków finansowych... Nie spodziewam się, aby nauczyciele w jakikolwiek sposób byli temu przeciwni...

Przytoczone wypowiedzi wskazują na pozytywne postawy nauczycieli wobec ich aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia dzieci innej nacji. Należy jednak mieć świadomość, że wypowiedzi nauczycieli, mogą być nieco zmodyfikowane, aby zachować zgodność z trendami politycznej poprawności mimo że w metodyce badań założono, że będą badać rzeczywiste ich postawy.

Problemy związane z kształceniem dzieci z innych nacji

Wypowiadając się na temat kształcenia uczniów pochodzących z innych krajów, uczestniczący w badaniach nauczyciele wskazali na „całą gamę” dostrzeganych problemów.

Tabela 1. Problemy wynikające z realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego z dziećmi imigrantów

Problemy szkolne związane z dziećmi imigrantów	N*	%
Wynikające z nieznamomości języka; brak przygotowanych językowo nauczycieli, podręczników i pomocy naukowych	41	97,62
Psychologiczne problemy stanowiące efekt braku poczucia bezpieczeństwa np. agresja wśród rówieśników i wobec nauczycieli, zachowania nieakceptowane dzieci imigrantów społecznie koncentrujące na sobie uwagę otoczenia	37	73,81
Problemy związane z procesem dydaktycznym, brak zainteresowania, brak aktywnego uczestnictwa w lekcji, brak motywacji do uczenia się, przeszkadzanie na lekcjach	24	57,14
Wagary	11	26,19
Brak znajomości sytuacji życiowej dzieci imigrantów, utrudniony kontakt z rodzicami	10	23,81
Inne	6	14,28

* Wybór określonych wariantów odpowiedzi nie wykluczał wyboru innych, stąd ich liczba przekracza 100%.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują uzyskane dane, za najistotniejszą przyczynę w kształceniu dzieci imigrantów nauczyciele uznają brak przygotowanej pod względem językowym kadry nauczycielskiej oraz brak podręczników i innych pomocy naukowych, niezbędnych w procesie dydaktycznym.

Zdaniem autorki artykułu przyczyna ta, choć trudno jest ją uznać za nieważną, wydaje się wynikać także z braku doświadczenia w pracy z dziećmi pochodzącymi z innych kultur. Problemy te mogą bowiem ulec złagodzeniu po paru miesiącach intensywnej nauki języka polskiego, chociaż pomoce naukowe są szczególnie przydatne przy istnieniu bariery językowej.

Częstotliwość typowań w dalszej części pytania odnoszącego się do omawiania barier wskazuje na przezorność nauczycieli co do przewidywania efektów procesu dydaktycznego dzieci imigrantów niezależnie od własnych wysiłków oraz na rozumienie przez nich psychologicznych mechanizmów zaangażowania się dzieci w proces dydaktyczny.

Ponadto, wypowiedzi nauczycieli dowodzą uznania przez nich znaczącej roli rodziców w procesie dydaktycznym. Stąd też niezbędne wydaje się nawiązanie kontaktu z rodzicami dzieci imigrantów i ich rodzinami.

Tabela 2. Przeciwdziałanie ewentualnym problemom wynikającym z obecności w szkole dzieci imigrantów

Działania ze strony środowiska szkolnego przeciwdziałające problemom wynikającym z ich integracji?	N	%
Otrzymanie i pozyskanie środków na naukę języka przez dzieci, zatrudnienie nauczycieli znających języki obce, zapewnienie odpowiednich pomocy naukowych, zatrudnianie nauczycieli wspomagających	42	100,0
Organizowanie i zlecanie zadań wymagających podejmowania współpracy i komunikowanie się uczniów z innymi kultur	24	57,14
Rozpoznawanie mocnych stron uczniów tzn. umiejętności pozajęzykowych, które mogą zaimponować innym i ich promowanie np. poprzez organizowanie konkursów, dających tym uczniom szansę wykazania się sprawnością fizyczną czy współdziałaniem	23	54,76
Budowanie klimatu tolerancji dla odmienności np. poprzez zlecanie uczniom zadań promujących specyfikę innych kultur (starsze klasy szkoły podstawowej i gimnazjum)	19	45,24
Włączanie i zachęcanie rodziców i dziadków do udziału w procesie kształcenia dzieci (w przeciwieństwie do przerzucania odpowiedzialności na nich za jego efekty)	16	38,09
Inne (tworzenie wyspecjalizowanych jednostek zajmujących się kształceniem dzieci imigrantów, propozycja tworzenia par uczniów w wybranych regionach, z których jedno dziecko „otrzymuje” pod opiekę kolegę	4	9,52

Źródło: opracowanie własne.

Zarówno nauczyciele uczestniczący w badaniach pilotażowych jak i uczestnicy badań „właściwych” wykazali się dobrym i trafnym rozumieniem, co oznacza w praktyce zarządzanie różnorodnością, w odniesieniu do pracy z dziećmi imigrantów jak i pomysłowością w zakresie wprowadzania działań zapobiegających ich dyskryminacji. Na szczególną uwagę zasługuje promowanie współpracy w zespołach uczniowskich jak i wskazywanie grupie mocnych stron dzieci, które chcieliby z tą grupą zintegrować.

Tabela 3. Rozumienie wdrażania *diversity management* w praktyce szkolnej

<i>Diversity management</i> jako działania w praktyce szkolnej	N	%
Unikać różnicowania dzieci, ale „nie przesadzać z polityczną poprawnością”	33	78,57
Zapraszać rodziny na imprezy organizowane przez szkołę	27	64,28
Promować szeroko rozumianą współpracę wśród dzieci np. poprzez udział w zawodach sportowych, zręcznościowych	21	50,0
Promować wiedzę o odmiennych kulturach np. poprzez organizowanie „dni arabskich” i inne	17	40,48
Profesjonalnie występować o środki wspomagające realizację procesu dydaktycznego w środowisku multikulturowym	11	26,19
Inne	4	9,52

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane od nauczycieli dane wskazują na doskonałe rozumienie możliwości przełożenia idei zawartych w pojęciu *diversity management* na praktykę szkolną. Propozycje podawane przez nauczycieli wydają się realistyczne, znakomicie dostosowane do sytuacji w sektorze edukacji szkolnej, jednocześnie wymagające dodatkowej aktywności nauczycieli i współpracy wszystkich członków społeczności szkolnej (interesariuszy).

Podsumowanie wyników i dyskusja

Otrzymane dane, chociaż dotyczą postaw zarówno o charakterze deklarowanym jak i rzeczywistych wskazują na to, że uczestniczący w badaniach nauczyciele generalnie w pozytywny sposób ustosunkowują się do kształcenia uczniów imigrantów:

- prezentują nieobarczone stereotypami i uprzedzeniami postawy wobec dzieci pochodzących z innych krajów,
- z dużym wyczuciem uwzględniają realne możliwości stworzenia im warunków umożliwiających skuteczną adaptację w środowisku polskim,
- mają świadomość trudności, które mogą pojawić się w procesie uczenia się; jednocześnie profesjonalnie rozważają możliwości przeciwdziałania występującym trudnościom,
- za najistotniejszą barierę uznają trudności komunikowania się uczniów nie tylko z nauczycielami, ale ze swoimi rówieśnikami, które mogą powodować frustrację i agresję,
- szczególną wartość ma rozumienie wsparcia rodziny w procesie dydaktycznym i propozycje włączania się całej rodziny w proces uczenia się dzieci.

Podsumowując, nauczyciele prezentują pozytywne postawy wobec kształcenia dzieci imigrantów chociaż niekiedy wyłaniający się obraz wydaje się nazbyt optymistyczny. Można przypuszczać, że nauczyciele nie do końca są świadomi wszystkich problemów, które mogą pojawić się w grupie rówieśniczej. Wypowiedzi badanych pomijały całkowicie efekt izolacji²⁹, który może pojawić się w grupie rówieśniczej. Jednak szczególnie istotne wydaje się, że uzyskane wyniki badań nie potwierdzają istnienia negatywnych postaw Polaków wobec innych nacji, stwierdzonych w badaniach innych autorów (np. Ewa Nowicka³⁰; Anna Stefaniak i Michał Bilewicz³¹). Rozbieżność ta może wynikać ze specyfiki badanej próby. Nauczyciele jako grupa społeczna są dobrze wyedukowani, ich wiedza o świecie i mechanizmach powstawania stereotypów i uprzedzeń stanowi skuteczną barierę chroniącą przed

²⁹ Por. B. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982, s. 28.

³⁰ E. Nowicka, *Blaski i cienie...*

³¹ A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski, *Uprzedzenia w Polsce...*

przejmowaniem nieracjonalnych poglądów. Z drugiej strony, zrozumiale wydaje się, że pozytywne postawy wobec kształcenia uczniów pochodzących z innych krajów nie przesłaniają im dostrzegania problemów, związanych z procesem ich edukacji, (a które od pewnego czasu stają się już przedmiotem rozważań w literaturze przedmiotu (np. Barbara Dobrowolska³²).

Oprócz tego na uwagę zasługuje postulowanie aktywności w celu pozyskania funduszy na profesjonalnie prowadzony proces dydaktyczno-wychowawczy jak również fakt, że badani nauczyciele (informacje pozyskane w trakcie bezpośrednich rozmów) wykazują zainteresowanie podwyższaniem własnych kompetencji językowych odnośnie do uczenia się angielskiego.

Przeprowadzone badania z uwagi na niezbyt wysoką liczebność osób w nich uczestniczących nie upoważniają do dokonywania daleko idących uogólnień, jednak z pewnością inspirują do dalszych badań tej, jakże aktualnej problematyki.

Abstract

According to data from 2018, Poland is a relatively homogeneous country in the European Union in terms of nationality. Around 345 000 representatives of other nations live in our country, of which about 46% are immigrants from Ukraine. Despite the fact that these people, in comparison with other countries in the European Union, face more difficulties both in terms of formal requirements related to permanent residence, access to medical care, institutions dealing with education, and opportunities to find their place in the labour market, this trend is growing and their children constitute about 0,7% of the Polish children's population (Portal: prawy.pl). In Poland, the system of free, obligatory education covers children and youth up to 18 years in primary, and since 2010 also secondary, schools. In this situation, one can expect that a significant problem that will appear before the Polish education system in the near future will be the education of refugee children in Polish schools.

The subject of the article is the attitudes of teachers towards the education of immigrant children in Poland and problems related to the education of these children. The article aims to answer the following questions:

1. What are the attitudes towards the education of immigrant children presented by Polish teachers?

³² B. Dobrowolska, *Diagnoza pedagogiczna...*

2. What kind of didactic and educational problems can occur in connection with the appearance of immigrant children in Polish schools?
3. What actions should teachers take to improve the teaching process to integrate the school environment?

In order to get an answer to a research problem formulated thusly, surveys using a specially prepared questionnaire were planned and carried out in a group of 42 primary and middle school teachers in two Polish cities (with over 600 000 inhabitants) and subsequently interviews with them were conducted. The data obtained generally showed an understanding of the problems of education of immigrant children and the teachers' professional approach to their education.

Bibliografia

- Aiken R.L., *Late Life*, Philadelphia Press, Philadelphia 1978.
- Bartkowiak G., *Niepełnosprawni w przemysłowych zakładach pracy*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
- Bennet M.J., *Towards ethnorelativism: a development model of intercultural diversity*, [w:] R.M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine 1993.
- Bąbka J., *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji: Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.
- Cabańska J., *Uwarunkowania migracji ludności na jednolitym rynku europejskim na przykładzie państw członkowskich Unii Europejskiej*, nieopublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem B. Gruchmana, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań 2015.
- Dobrowolska B., *Diagnoza pedagogiczna w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań*, [w:] B. Dobrowolska (red.), *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2010.
- Dobrowolska B., *Odmiennosc kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie dzieci czeczeńskich w Polsce. Badanie kompetencji kulturowych*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Ekiert-Grabowska B., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982.

- Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A. (red.), *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Wydawnictwo UNICEF, Warszawa 2013.
- Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P., Xu J., *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively from perceived status and competition*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, t. 82.
- Gardner H., *Five Minds for the future*, Harvard Business Press, Boston – Massachusetts 2008.
- Grzybowski P.P., *Edukacja europejska. Od wielokulturowości do międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Heckhausen J., Dixon R.A., Bales P.B., *Gains and losses in development. Throughout adulthood as perceived by different adult age groups*, „Developmental Psychology” 1989, t. 25.
- Koryś P., Okólski M., *Czas globalnych migracji. Mobilność międzynarodowa w perspektywie globalizacji*, „Seria Prace Migracyjne”, nr 55, Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2004.
- Liberska B., *Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej*, [w:] B. Liberska (red.), *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, PWE, Warszawa 2002.
- Majda A., Zalewska-Puchała J., Barczyk E., *Postawy studentów pielęgniarstwa wobec osób odmiennych kulturowo*, „Problemy Pielęgniarstwa” 2013, t. 21, nr 3.
- Marek A., Skowron-Nalborczyk A., *Nie bój się islamu. Leksykon dla dziennikarzy*, Towarzystwo Więż, Warszawa 2005.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nowicka E., *Blaski i cienie migracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Ron P., *Elderly people's attitudes and perceptions of aging and old age. The role of cognitive dissonance?*, „International Journal of Geriatric Psychiatry” 2007, t. 22.
- Rosencrantz H., McNewin T.A., *Factor analysis of attitudes toward the aged*, „Gerontologist” 1969, t. 9(1).
- Soros G., *George Soros on Globalization*, Perseus Book, Cambridge 2002.
- Stasiuk K., Maison D., *Psychologia konsumenta*, PWN, Warszawa 2014.
- Stefaniak A., Bilewicz M., Winiewski M., *Uprzedzenia w Polsce*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Filomatów Liberi Libri, Warszawa 2015.

- Stephan W.G., Stephan C.W., *Intergroup anxiety*, „Journal of Social Issues” 1985, t. 41.
- Strabac Z., Listhaug O., *Anti-Muslim prejudice in Europe. A multilevel analysis of survey data from 30 countries*, „Social Science Research” 2008, t. 37.
- Van Zomeren M., Fischer A.H., Spears R., *Testing the limits of tolerance: How intergroup anxiety amplifies negative and offensive responses to out-group-initiated contact*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2007, t. 33.
- Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.