

„POZNAJMY SIĘ – SZANUJMY SIĘ”

**RAPORT Z PROJEKTU NA RZECZ UCZNIÓW
Z MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH/ETNICZNYCH
ORAZ UCZNIÓW CUDZOZIEMSKICH**

Realizacja zadania publicznego
Ministerstwa Edukacji Narodowej

ELŻBIETA JASZCZYSZYN, JOLANTA ANDRZEJEWSKA

Warszawa 2012

Recenzent: prof. zw. dr hab. Rafał Piwowarski
(Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa)

Autorzy raportu: dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn, dr Jolanta Andrzejewska
Współpraca: Anna Wróbel (PK OMEP, Warszawa)

Projekt okładki: Grzegorz Chodacki
Korekta: Zespół

© Copyright by Polski Komitet Światowej Organizacji
Wychowania Przedszkolnego (PK OMEP)

02-956 Warszawa, ul. Gubinowska 28/30
tel./fax 22 842 56 33, e-mail: zarzad@omep.org.pl



Wydanie I
Warszawa 2012

ISBN 978-83-901609-1-7

Druk i oprawa:
Elpil – Jarosław Pilich
08-110 Siedlce, ul. Artyleryjska 11
tel. 25 643 50 42

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
CELE PROJEKTU	8
DZIAŁANIA PK OMEP W RAMACH REALIZACJI PROJEKTU	8
ADRESACI I BENEFICJENCI PROJEKTU. JEGO PROMOCJA	9
ETAPY REALIZACJI PROJEKTU I ICH WYNIKI	10
WIEDZA OSOBISTA NAUCZYCIELA A PROBLEM WIELOKULTUROWOŚCI	14
WIEDZA NAUCZYCIELA NA TEMAT PROBLEMÓW DZIECI CUDZOZIEMCÓW I PRZEDSTAWICIELI MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH	15
WIEDZA NAUCZYCIELA NA TEMAT FUNKCJONOWANIA DZIECI CUDZOZIEMCÓW I PRZEDSTAWICIELI MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH I ETNICZNYCH W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ	19
WIEDZA NAUCZYCIELA NA TEMAT PRZYCZYŃ TRUDNOŚCI ADAPTACYJNYCH WYCHOWANKÓW	25
ZAKRES TREŚCI Z EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ	29
WSPARCIE DZIECKA PRZEZ NAUCZYCIELA	33
FORMY WSPARCIA WYCHOWANKÓW I ICH RODZIN	35
FORMY WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELA Z RODZICAMI CUDZOZIEMCÓW I PRZEDSTAWICIELI MNIEJSZOŚCI	40
PROBLEMY WIELOKULTUROWOŚCI A DOSKONALENIE I SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELA	42
FORMY DOSKONALENIA NAUCZYCIELA	45
WSPARCIE NAUCZYCIELA W ROZWOJU	47
OPISOWE WYPOWIEDZI UCZESTNIKÓW PROJEKTU	50

WSTĘP

Niniejsza publikacja jest podsumowaniem realizacji jednego z zadań Polskiego Komitetu Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego (PK OMEP) podjętego w ramach realizacji zadania publicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej „Projekty na rzecz uczniów z mniejszości narodowych/etnicznych oraz uczniów cudzoziemskich pt: „Poznajmy się – Szanujmy się”. Oczywiście nie wyczerpuje on wielu interesujących wątków dotyczących problematyki wielokulturowości we współczesnych społeczeństwach, ale nie jest to jego zadaniem. Rozpoczynając wiosną 2011 roku realizację projektu mieliśmy świadomość, iż migracje ludzi w zglobalizowanym świecie ukazały „wielokulturowość świata, jednocześnie otwierając człowieka na problematykę różnic, różnorodności, odrębności, odrzucenia czy uprzedzeń. Inność i odmienność stała się nie tylko faktem, codziennością, ale przede wszystkim wyzwaniem edukacyjnym, źródłem wzajemnego wzbogacania się, źródłem wiedzy”¹. Społeczeństwo przestało być jednorodną wspólnotą, gdzie wartości są dla wszystkich takie same, niezmiennie i przewidywalne. Tożsamość sztywno urzędzonego i stabilnego świata zamieniono na tożsamość kreowaną przez wielu uczestników². Powróciła, tak jak zawsze w takich okolicznościach społeczna potrzeba negocjowania i osiągania kompromisu w procesie tworzenia świata. Zaistniała konieczność zmiany kultury i zmiany edukacji³ w kierunku problematyki podmiotowości człowieka, akcentowania wielokulturowości i międzykulturowości społeczeństw. Dlatego współczesna edukacja kładzie nacisk na niepowtarzalność i odrębność jednostki ludzkiej, akcentuje wolność człowieka w postnowoczesnym świecie oraz podkreśla prawo grup do odmiennego stylu

¹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 15.

² J. Nikitorowicz, *Dialog międzykulturowy w edukacji patrioty i obywatela świata*, (w:) *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Białystok 2002, s. 115.

³ D. Klus-Stańska, *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podejście wyzwania czy ucieczka*, (w:) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Warszawa 2003, s. 47.

życia. Rozumienie świata, znajomość siebie oraz zdolność do dialogu są istotne nie tylko z perspektywy osobistego sukcesu jednostki, ale mają one szersze znaczenie, jako cechy postaw obywatelskich, które decydują o sposobach angażowania się człowieka w budowanie dobra wspólnego⁴.

W rozważaniach o edukacji międzykulturowej w Polsce z jednej strony poruszane są tematy różnic etnicznych, rasowych i kulturowych społeczeństwa a z drugiej strony wiązane są w nich odmienne wizje świata i koncepcje w celu umożliwienia dialogu między grupami i ochrony odrębności kulturowej. Zachęca się uczestników dialogu do przekraczania granic i wchodzenia w pogranicza. Celem tego typu zabiegów jest m.in. wzbogacenie wewnętrzne człowieka i łagodzenie/likwidowanie napięć społecznych. Można stwierdzić więc, iż edukacja międzykulturowa dotyczy „kształtowania rozumienia odmienności kulturowych, poczynając od struktur we własnej społeczności, aż do kultur innych społeczeństw”⁵. „Taka edukacja nie ogranicza się jedynie do otwartości na odmienności kulturowe, lecz skłania poszczególne jednostki do zastanowienia się nad swoją kulturą, a także wzbogacaniem własnej tożsamości kulturowej”⁶.

Na kompetencje międzykulturowe, nabywane w trakcie międzykulturowego uczenia się składają się między innymi takie elementy jak praktyczna umiejętność decentracji, nie traktowanie różnicy jako cechy wykluczającej, świadomość relatywizmu kulturowego oraz różnic kulturowych prowadzących czasami do konfliktów⁷. Edukacja międzykulturowa na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej może dotyczyć wartości rdzennych dla określonej wspólnoty kulturowej lub narodowościowej m.in. języka, wyznawanych religii, terytorium, tradycji, obyczajów, zasad i norm zachowań w „ojczyźnie prywatnej/rdzennej” i relacji społecznych opartych na tolerancji i akceptacji odmienności.

Na uwagę zasługują dyskusje na Forum dyskusyjnym Projektu. Poruszono pięć wątków tematycznych. Dotyczyły one książek przydatnych

⁴ E. Zalewska, *Szkoła jako miejsce uczenia się siebie i świata?*, (w:) *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Białystok 2005, s. 144.

⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Edukacja międzykulturowa w przedszkolu*, (w:) *Kultura pogranicza, pogranicze kultur*, red. A. Bobryk, Siedlce – Pułtusk 2005, s. 136.

⁶ A. Gajdzica, *Założenia edukacji międzykulturowej a możliwości ich realizacji w klasach początkowych*, (w:) *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*, red. B. Grzeszkiewicz, Szczecin 2006, s. 268.

⁷ P. Grzybowski, *Wspólny język-utopia czy środek komunikacji międzykulturowej?*, (w:) *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz, Cieszyn – Warszawa 2004.

w praktyce (77 odsłon), czasu rozpoczynania kształtowania wrażliwości na odmienność (107 odsłon), bajek w edukacji międzykulturowej (80 odsłon), dobrych praktyk – pracy z dziećmi obcojęzycznymi (84 odsłon) i pracy z dziećmi obcojęzycznymi (60 odsłon).

Praca składa się z wcześniej nie publikowanych opracowań. Opisują one badania własne autorek wraz z ich interpretacją. Realizowane były w ramach projektu na rzecz uczniów z mniejszości narodowych/etnicznych oraz uczniów cudzoziemskich „Poznajmy się – szanujmy się” finansowanego przez MEN a wykonany przez Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.

CELE PROJEKTU

W projekcie celem głównym uczyniono popularyzację edukacji na rzecz wspierania środowisk międzynarodowych. Jego realizacja nastąpiła dzięki:

1. Propagowaniu praw dziecka ze szczególnym uwzględnieniem środowisk, w których przebywają cudzoziemcy.
2. Popularyzacji idei pedagogicznych Janusza Korczaka ze szczególnym akcentowaniem szacunku i tolerancji dla innych.
3. Popularyzowaniu osiągnięć w dziedzinie instytucjonalnego wychowania przedszkolnego w Europie dzięki współpracy prowadzonej w ramach Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.
4. Wymianie doświadczeń w zakresie edukacji międzykulturowej we współpracy z placówkami w kraju i z zagranicy.
5. Wypracowaniu dobrych praktyk i wymianie doświadczeń w zakresie edukacji międzykulturowej w Polsce i na płaszczyźnie międzynarodowej.
6. Wspieraniu integracji grup cudzoziemców ze środowiskiem lokalnym.

DZIAŁANIA PK OMEP W RAMACH REALIZACJI PROJEKTU

Wszystkie założone cele i zadania projektu określone w ofercie skierowanej do Ministerstwa Edukacji Narodowej zostały w pełni wykonane przy dużym zaangażowaniu zarówno realizatorów programu jak i wolontariuszy. Były one realizowane poprzez:

- stworzenie dwujęzycznej (polsko-angielskiej) platformy dotyczącej projektu na temat edukacji wielokulturowej i prezentowanie na niej publikacji i materiałów edukacyjnych opracowanych przez zespół programowy PK OMEP oraz prezentację dobrych praktyk na temat edukacji wielokulturowej;
- wymianę doświadczeń w zakresie edukacji międzykulturowej na forum dyskusyjnym projektu;

- organizację Międzynarodowego Konkursu dla nauczycieli „Prezentacja dobrych praktyk w zakresie edukacji wielokulturowej”;
- organizację i prezentację Międzynarodowej Galerii Plastycznej dla dzieci „Ja-Ty-My”;
- gromadzenie informacji zwrotnych o projekcie dzięki ankietom ewaluacyjnym.

ADRESACI I BENEFICJENCI PROJEKTU. JEGO PROMOCJA

Projekt „Poznajmy się – szanujmy się” skierowany był nie tylko do kreatorów polskiej oświaty, ale i do osób mieszkających za granicą, współpracujących ze Światową Organizacją Wychowania Przedszkolnego OMEP Polska. Ponieważ jego idee miały dotrzeć do jak najszerszego grona zainteresowanych problematyką, rozpowszechniano go wieloma drogami. Drogą mailową informacje o projekcie zostały rozesłane do przedstawicieli narodowych komitetów OMEP z całej Europy.

Na terenie Polski promocja projektu przebiegała bezpośrednio poprzez pocztę elektroniczną skierowaną do przedszkoli z obszaru działalności oddziałów PK OMEP, tj. do: Trójmiejskiego Oddziału PK OMEP (Gdańsk, Gdynia, Sopot), Warszawskiego Oddziału PK OMEP (m. st. Warszawa), Mazowieckiego Oddziału PK OMEP (woj. mazowieckie), Świętokrzyskiego Oddziału PK OMEP (woj. świętokrzyskie, Oddział PK OMEP w Częstochowie (miasto Częstochowa), Śląskiego Oddziału PK OMEP (woj. śląskie), Podlaskiego Oddziału PK OMEP (woj. podlaskie), Oddziału PK OMEP w Lublinie (woj. lubelskie).

Większość osób zainteresowanych projektem dowiedziała się o nim dzięki informacjom zamieszczonym w Internecie (31%). Inni otrzymanie wiadomości zawdzięczali członkostwu w OMEP Polska (18%), OMEP Rosja (13%) i OMEP Ukraina (3%). Odmianą drogą rozpowszechniania się informacji o projekcie i jego celach były wzmianki o nim w miejscu pracy beneficjentów (13%) lub informacje od znajomych (13%). Nauczyciele akademicy byli źródłem informacji dla osób w Polsce, Ukrainie i Wielkiej Brytanii (16%). Natomiast widzowie telewizyjni i czytelnicy czasopisma pedagogicznego „Wychowanie w Przedszkolu” (6%) wiedzę o projekcie zawdzięczają wymienionym mediom.

ETAPY REALIZACJI PROJEKTU I ICH WYNIKI

Realizacja projektu była rozłożona na trzy etapy:

- I etap obejmował badanie i analizę wiedzy osobistej nauczycieli, ich indywidualnych doświadczeń z zakresu pracy z dzieckiem cudzoziemców, repatriantów i mniejszości narodowych i etnicznych, preferowanych form doskonalenia w zakresie edukacji międzykulturowej i oczekiwanych korzyści w wymiarze osobistym, zawodowym i poziomemu pracy określonej placówki czy społeczności lokalnej.
- II etap projektu związany był z animacją środowiska nauczycielskiego i wychowanków przedszkoli, szkół różnego szczebla i środowiska lokalnego.
- III etap obejmował badanie opinii uczestników projektu „Poznajmy się i szanujmy się” na temat przydatności poszczególnych działań projektowych i oddźwięk społeczny zaproponowanych tematów z zakresu edukacji międzykulturowej.

W *pierwszym etapie* projektu określono wiedzę i potrzeby uczestników w zakresie edukacji międzykulturowej. Na pytania umożliwiające diagnozę stanu rzeczy udzieliło odpowiedzi 60 osób (58 kobiet i 2 mężczyzn). Badane osoby legitymowały się wykształceniem: średnim (24%), wyższym zawodowym (8%) i wyższym magisterskim (68%). Miejscem ich pracy są żłobki (13%), przedszkola (17%), szkoły podstawowe (50%) i gimnazja (15%). Wśród respondentów 5% stanowiły osoby bezrobotne.

W tym etapie projektu przeprowadzono również badania on-line. Ankietę zamieszczoną na stronie internetowej projektu dotyczącą problematyki wielokulturowości i edukacji międzykulturowej w różnych krajach Europy wypełniło 39 osób (z Polski, Rosji, Ukrainy, Wielkiej Brytanii, Niemiec). Większość osób biorących udział w badaniu on-line stanowiły kobiety (98%), najczęściej miejscem zamieszkania respondentów było miasto (95%). Ich wykształcenie można uznać za zróżnicowane, bo 49% posiadało wykształcenie wyższe zawodowe, 48% wykształcenie wyższe magisterskie, 3% legitymowało się wykształceniem średnim. Dominowały osoby zatrudnione w przedszkolach (74%). Dla pozosta-

łych osób miejscem pracy była uczelnie wyższe (21%) i szkoły podstawowe (5%).

W *drugim etapie* projektu „Poznajmy się – szanujmy się” nauczyciele na stronach OMEP Polska mogli zapoznać się rzetelną i dostosowaną do ich potrzeb wiedzę naukową z zakresu edukacji międzykulturowej. Artykuły zamieszczone na stronie OMEP opisywały:

- stan wiedzy na temat wielokulturowość,
- rozwiązania praktyczne zawierające scenariusze lekcji i zajęć integracyjnych tak zwaną „Prezentację dobrych praktyk”,
- rozkład materiałów na poszczególne okresy rozwoju wychowanka od przedszkola po edukację na poziomie liceum,
- spis najnowszej literatury polskiej i światowej na temat problemów edukacji międzykulturowej w Unii Europejskiej.

Osoby interesujące się problemami uczniów cudzoziemców i repatriantów w trakcie trwania projektu mogli uczestniczyć w polemikach i dyskusjach prowadzonych na Forum dyskusyjnym OMEP.

Nauczyciele – wychowawcy, którzy chcieli zasięgnąć natychmiastowej informacji o tym, w jaki sposób poradzić sobie z problemem dydaktycznym lub wychowawczym w klasie szkolnej a wynikającym z wielokulturowości korzystali z rad specjalistów (nauczycieli akademickich, nauczycieli praktyków, cudzoziemców mieszkających w Polsce) dyżurujących przy telefonie OMEP Polska. Większość nauczycieli i studentów pedagogiki uczestniczących w projekcie korzystało z licznych szkoleń i projektów edukacyjnych.

Na uwagę zasługuje skala uczestnictwa w „Międzynarodowej Galerii Plastycznej – Ja-Ty-My”. Galerię stworzyło 59 placówek, w tym 28 z Polski oraz 31 z zagranicy. Polskę reprezentowało 16 placówek z Warszawy, 3 z Częstochowy, 2 z Białegostoku, 2 z Gdańska oraz po 1 placówce z Krasnobrodu, Opoczna, Katowic, Olsztyna, Ostrowca Świętokrzyskiego i Przywidza. Przedstawicielami zagranicy były 24 placówki z Rosji, 2 z Ukrainy i 1 z Wysp Dziewiczych. Łącznie nadesłano 206 prac.

W Galerii wzięło udział 364 dzieci i 125 nauczycieli. Konkurs podsumowano i zamknięto 29.10.2011 r. podpisaniem protokołu z prac komisji konkursowej. Podczas oceny prac wzięto pod uwagę samodzielność, pomysłowość oraz oryginalność artystycznych dziecięcych wizji. Nagrodzono 12 prac poprzez zamieszczenie ich w specjalnie wydany kalendarzu na rok 2012. Ponadto wyróżniono 50 prac plastycznych oraz przy-

znano nagrodę specjalną dla 3 nauczycieli przygotowujących prace plastyczne z dziećmi (z Gdańska, Warszawy i z Moskwy). Wyróżnieni nauczyciele będą mieli możliwość nieodpłatnego uczestnictwa w Europejskiej Konferencji OMEP „Szacunek dla dziecka”, która odbędzie się w Warszawie w dniach 18.04. – 20.04. 2012 r.

Wszystkie placówki biorące udział w konkursie otrzymały dyplomy i książki związane z edukacją regionalną. Każda praca nadesłana na konkurs została zaprezentowana na stronie internetowej projektu. Duże zainteresowania Galerią obrazuje liczba odsłon poszczególnych galerii przedszkolnych (od 57 do 7105 odsłon).

Nagrodzone i wyróżnione prace plastyczne były zaprezentowane podczas:

- III Ogólnopolskiej Konferencji Dyrektorów i Nauczycieli Przedszkoli – „Przedszkole 2011/2012 – potrzeby, wyzwania, inspiracje” w dniach 24–25 listopada 2011r. zorganizowanej w Bibliotece Narodowej w Warszawie;
- spotkania Klubu Przyjaciół Twórczości Zdzisława Wiwickiego w Przedszkolu Nr 31 im. Z. Witwickiego w Warszawie;
- Konkursu „Pieśni i Tańca Ludowego” zorganizowanego w Domu Kultury Śródmieście przy ul. Smolnej.

W Międzynarodowym Konkursie dla nauczycieli „Prezentacja dobrych praktyk w zakresie edukacji wielokulturowej” wzięły udział 23 placówki, w tym 13 placówek z Polski (4 placówki z Warszawy, 2 z Gliwic oraz po 1 z Częstochowy, Olsztyna, Ostrowca Świętokrzyskiego oraz Białegostoku) oraz 10 placówek z zagranicy (9 z Rosji i 1 z Ukrainy). W konkursie wzięło udział 35 nauczycieli, którzy przestali łącznie 30 prac konkursowych. W kategorii:

- Projekt/scenariusz – nadesłano 20 prac;
- Esej – nadesłano 4 prace;
- Film/Prezentacja – nadesłano 10 prac.

Nadrzędnym kryterium oceny przyjętym przez Komisję Konkursową była zgodność proponowanych rozwiązań praktycznych z celami projektu, podstawowymi założeniami psychologii rozwoju dziecka oraz metodyki pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym.

Przyznano Nagrodę Specjalną: wybrano jedną pracę do prezentacji projektu podczas Europejskiej Konferencji OMEP „Szacunek dla Dziecka”

w kwietniu 2012 r. (grant w postaci refundacji kosztów opłaty konferencyjnej);

Wybrano 8 prac nagrodzonych poprzez zamieszczenie ich w publikacji pt: „Prezentacja dobrych praktyk w zakresie edukacji wielokulturowej”, pod redakcją E. Jaszczyszyn, J. Uszyńskiej-Jarmoc oraz zamieszczenie nagrodzonych prac na stronie internetowej projektu „Poznajmy się – szanujmy się”.

Wybrano 2 prace do publikacji w czasopiśmie dla nauczycieli „Wychowanie w Przedszkolu”. Wskazano 3 prace w kategorii film/prezentacja do zamieszczenia stronie internetowej projektu.

Wszyscy nauczyciele, którzy wzięli udział w konkursie otrzymali dyplomy uczestnictwa w projekcie oraz wydaną w ramach projektu publikację metodyczną.

Łącznie na potrzeby projektu przetłumaczono 200 stron z języka polskiego na język angielski i 25 stron z języka rosyjskiego na język polski. Tłumaczenie objęło teksty metodyczne zamieszczone przez zespół programowy PK OMEP, materiały pomocnicze, tekst strony internetowej projektu oraz nagrodzone przykłady dobrych praktyk nadesłane przez nauczycieli.

W *trzeciej fazie projektu* z uwagą organizatorzy wczytywali się w opinie wszystkich uczestników różnych form aktywności projektowych. Najwięcej pozytywnych ocen (80% wypowiedzi) napływało od nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach podstawkowych, studentów pedagogiki przedszkolnej i kształcenia zintegrowanego z uniwersytetów w Białymstoku, Warszawie, Lublinie, Toruniu oraz rodziców dzieci biorących udział w konkursach plastycznych z całej Polski.

WIEDZA OSOBISTA NAUCZYCIELA A PROBLEM WIELOKULTUROWOŚCI

W fazie początkowej projektu dzięki wykorzystaniu badań ankietowych określono wiedzę osobistą nauczycieli (tych, którzy zadeklarowali m.in. udział w wielu formach projektowych). Na bazie uzyskanych wyników zaprojektowano i zorganizowano różne formy doskonalenia uczestników projektu mających na celu efektywne podniesienie poziomu ich wiedzy z zakresu edukacji międzykulturowej i funkcjonowania dzieci mniejszości narodowych i etnicznych oraz cudzoziemców w przedszkolu i szkole.

Badano poziom wiedzy osobistej nauczycieli na temat:

- przyczyn problemów dzieci cudzoziemców i przedstawicieli mniejszości narodowych,
- sposobu funkcjonowania tych dzieci w grupie rówieśniczej,
- przyczyn trudności adaptacyjnych wychowanków,
- przydatności wybranych treści z edukacji międzykulturowej w placówkach przedszkolnych i szkolnych,
- sposobów wsparcia wychowanków i ich rodzin poprzez edukację międzykulturową ze strony placówki i nauczyciela,
- przydatności wybranych form współpracy nauczyciela z rodzicami cudzoziemców i przedstawicielami mniejszości.

W projekcie przyjęto, że „wiedza osobista nauczyciela stanowi „potężny filar interpretacyjny, za pomocą którego jednostka postrzega i ocenia nowe doświadczenia i napływające dane”⁸. Wiedzę osobistą wychowawcy tworzy wiedza potoczna i wiedza naukowa, która ma postać zobiektywizowaną, wewnątrznie uporządkowaną i uzasadnioną empirycznie.

Wiedza potoczna to pierwotne usytuowanie człowieka w świecie, ustanawia perspektywę działania i myślenia jednostki, sposób widzenia ludzi i samego siebie. Opiera się na obiektywnej logice, jest subiektywna najczęściej jest formułowana w sądach kategoriowych, bezwyjątkowych, dwubiegunowych (białe – czarne, dobro – zło), kieruje się często

⁸ D. Zdybel, K. Kusiak, B. Bednarczuk, *Indywidualny wymiar edukacji nauczycielskiej o procesie stawania się refleksyjnym praktykiem*, (w:) E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*, Lublin 2011, s. 195.

przesądami, stereotypami, przesądami, zdrowym rozsądkiem. Wiedza ta ma charakter a priori i dlatego ten rodzaj wiedzy jest słabo dostępny świadomej refleksji i werbalizacji, stąd często jest nazywana wiedzą milczącą, ukrytą przed refleksją jednostki⁹. Wiedza służy porządkowaniu obrazu świata, radzeniem z niejasnością sytuacji, systematyzacja informacji i postmodernistycznym chaosem. Źródłem wiedzy potocznej jest natura człowieka, społeczno-kulturowe formy życia, tradycje i zwyczaje, w których jednostka się wychowała oraz język.

Wiedza osobista nauczyciela to taki rodzaj wiedzy, która została głęboko przeżyta i wbudowana w system pojęć, wyobrażeń, sądów i twierdzeń na temat rzeczywistości. Dorosły rozwijając się powoli konstruuje własny obraz świata. Początkiem tej żmudnej pracy jest właśnie wiedza osobista, która zależy od wykształcenia rodziców i statutu społecznego rodziny oraz otoczenia. Do wiedzy osobistej dodawana wiedza naukowa. Do tej wiedzy trzeba świadomie sięgnąć i wbudować w prywatne doświadczenie.

WIEDZA NAUCZYCIELI NA TEMAT PROBLEMÓW DZIECI CUDZOZIEMCÓW I PRZEDSTAWICIELI MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH

Edukacja międzykulturowa wychodzi naprzeciw dzieciom i nauczycielom i wyposaża ich w wiedzę naukową na temat grup etnicznych, narodowych religijnych, zapoznaje z inną kulturą, pogłębia wrażliwość, likwiduje funkcjonujące uprzedzenia i stereotypy oraz daje poczucie bezpieczeństwa. Edukacja oparta na solidnej wiedzy naukowej z zakresu filozofii, socjologii, antropologii kultury umożliwia dostrzeżenie wartości w innej kulturze, wypracowanie sposobów porozumienia się i stworzenie ogólnego klimatu przedszkola/szkoły nastawionego na społeczność wielokulturową.

Nauczyciel może posiadać wiedzę potoczną i naukową na temat problemów, z jakimi spotyka się wychowanek w placówce. Wiedza nauczyciela jest przecież trwałą reprezentacją rzeczywistości, ma postać upo-

⁹ R. Kwiaśnica, *Dwie racjonalności. Ku milczącej wiedzy pedagogicznej*, „Forum Oświatowe” 1989 nr 1, s. 71.

rządowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacyjnej, kodowanej w pamięci długotrwałej. Zostaje poddana w umyśle obróbce i przetworzeniu i staje się swoistym konstruktem o zabarwieniu emocjonalnym i związanym z systemem przekonań i sądów¹⁰.

Nauczyciel pracując z Innym powinien stale wzbogacać własną wiedzę naukową na temat problemów wychowanków i poddać systematycznej refleksji obecną w jego świadomości, doświadczeniu i działaniu wiedzę potoczną.

Wiedza potoczna nauczyciela na temat dzieci cudzoziemców, repatriantów czy mniejszości niejednokrotnie przeszkadza mu w dojściu do prawdy, bezstronnej analizie sytuacji edukacyjnej, zrozumieniu zachowań Innych w klasie szkolnej osadzonych w obcej kulturze a szczególnie w języku. Z biegiem lat najtrudniej nauczycielowi określić, nazwać, uświadomić i poddać krytyce własne ograniczenia i przyczyny wielu postaw wobec cudzoziemców, repatriantów czy mniejszości narodowych. Niezmiernie trudno jest określić, co czyni nauczyciela w przedszkolu i szkole nietolerancyjnym, zamkniętym na problemy „obcych” i co wyznacza jego granice dzisiejszego poznania i zrozumienia. Zdaniem Giraux¹¹, Kwiaśnicy¹² każda wiedza posiadana przez człowieka powinna być nieustannie poddawana krytyce adaptacyjnej, hermeneutycznej i emancypacyjnej. Takie zachowanie nauczyciela jest podstawą walki ze świadomością fałszywą, która czyni go nierefleksyjnym, podatnym na zachowania ksenofobiczne i działania stereotypowe.

¹⁰ E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2007, s. 137.

¹¹ H. Giraux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, (w:) Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993, s. 106.

¹² R. Kwiaśnica, *Trzy wykładnie hasła bądź krytyczny. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2.

Tabela 1. Wiedza nauczycieli na temat problemów, z jakimi najczęściej spotykają się dzieci cudzoziemców i mniejszości narodowych i etnicznych w placówkach przedszkolnych i szkolnych (N=60)

Problemy dzieci związane z:	Dzieci w przedszkolu		Dzieci w szkole	
	N	%	N	%
Brakiem tolerancji, poniżaniem, wyśmiewaniem, szykanowaniem, agresją, wykorzystywaniem, przemocą	37	62	36	60
Trudnościami językowymi	27	45	27	45
Innym wyglądem	10	17	10	17
Wyznawaniem innej religii, odmienność symboli	10	17	10	17
Odrzuceniem przez rówieśników podczas zabawy	9	15	9	15
Akceptacją nowych zachowań	6	10	6	10
Adaptacją w nowym środowisku	9	15	7	12
Brakiem zaufania „np. do cyganów”	3	5	7	12
Przyswojenia wiedzy	3	5	3	5
Problemami emocjonalnymi	5	8	5	8
Niezrozumienia zwyczajów, zachowania się	5	8	5	8
Innym trybem życia	4	7	5	8
Poczuciem niższości	2	3	2	3
Brak odpowiedzi	1	2	1	2

Dane nie sumują się, ponieważ respondenci dokonywali wyborów wielokrotnych.
Źródło: badania własne.

Wiedza osobista badanych nauczycieli na temat problemów, z jakimi borykają się dzieci cudzoziemców i repatriantów w placówkach przedszkolnych i szkolnych jest stosunkowo rozległa i dotyczy zagadnień: braku tolerancji w środowiskach rówieśniczych, trudności w komunikowaniu się w języku polskim, odmienności związanej z wyglądem, zachowaniem się w pewnych sytuacjach o charakterze społecznym, jak również odrzuceniem w zabawie i trudnościami adaptacyjnymi związanymi z wejściem w inną społeczność oraz brakiem zaufania do niektórych grup narodowych.

Wielu badanych nauczycieli uważa (62%), że największym problemem dzieci cudzoziemców, repatriantów i z mniejszości narodowych jest *brak tolerancji* w polskim społeczeństwie i zachowania agresywne, dlatego tak ważna, ich zdaniem, jest edukacja międzykulturowa wychowanków od jak najwcześniejszych lat w kierunku prawidłowego po-

strzegania Innego. Natomiast zadaniem nauczyciela jest wnikliwie obserwowanie zachowania i aktywności wychowanków i wykorzystywanie wszystkich nadarzających się okazji edukacyjnych tworzonych samodzielnie przez dzieci, by wywołać określone zachowania lub zmiany w ich strukturze wiedzy i postaw (akceptacji i tolerancji dla odmienności).

Dla polskich dzieci przybywających w zróżnicowanych grupach rówieśników najważniejsze są cechy ułatwiające lub utrudniające wspólną zabawę z dzieckiem innej narodowości. Dzieci w przedszkolu i klasach I-III zwracają uwagę czy rówieśnik cudzoziemiec potrafi inicjować i współtworzyć ciekawe zabawy, jak podczas niej się komunikuje, jak często się obraża podczas zadań, w jakim zakresie potrafi się podporządkować zespołowi i na ile wnosi ciekawe pomysły w interakcje koleżeńskie. Zdaniem 15% badanych nauczycieli problemy dzieci cudzoziemców wynikają właśnie z *odrzućcia ich w zabawie* lub *pominięcia w zadaniu*. Rolą wychowawcy jest stworzenie odpowiedniego klimatu w grupie dzieci, aby każdy czuł się w niej potrzebny, atrakcyjny i niezastąpiony w zabawie i zadaniach powierzonych przez nauczyciela.

W opinii 8% nauczycieli *odmienność stylów wychowania* preferowanych w różnych kulturach i narodowościach, a co za tym idzie inne formy zachowanie się w określonych sytuacjach powodują, że przystosowanie się dzieci o niepolskich korzeniach do rówieśników przebiega często z wieloma problemami. Dzieci np. przyzwyczajone w rodzinach do ciepłych kontaktów, przytulania, chodzenia za/pod rączkę nie mogą zrozumieć, dlaczego inne dzieci pozbawiane w domu (np. Azjaci) takich doświadczeń płaczą podczas prób głaskania i przytulania. Początkowo odmienności kulturowe to częsta przyczyna nieporozumień rówieśniczych w klasie szkolnej, ale dzięki pracy nauczycieli różnice kulturowe zostają zrozumiane i zaakceptowane przez obie strony.

Zdaniem 45% nauczycieli, konflikty lub sytuacje problemowe w grupach rówieśniczych sprowadzają się do *języka i wzajemnej komunikacji werbalnej i pozawerbalnej*. Niekiedy niejednoznaczność wielu symboli powoduje, że nauczyciele pracujący z grupą, w której są dzieci cudzoziemców czy z mniejszości narodowych powinni być wyczuleni na pewne zwroty językowe, gesty, postawę ciała i mimikę, która może być różnie odczytana przez każdego z wychowanków.

Odmienność w wyglądzie, to według 17% badanych, to również przyczyna wielu nieporozumień. Dzieci spontanicznie wyszukują i odczytują

równice w wygładzi twarzy, kolorze skóry, wielkości ciała i dopytują się, dlaczego dziecko cudzoziemców nie ma takich samych jak ono włosów lub oczu. Przedszkolaki np. odczytują za młodsze wiekiem dzieci niższego wzrostu np. z Azji i zaczynają się z nimi bawić w bobasa lub córeczkę, co powoduje opór rówieśnika. Problemy może pogłębiać lub je niwelować literatura czy treści przekazów medialnych.

Badane nauczycielki (3%) bardzo rzadko wymieniały problemy dzieci z *przyswojeniem wiedzy* wynikające z innego pochodzenia. Wychowawczynie nie doceniały znaczenia faktu, że konstruowanie wiedzy w umyśle jest związane z wcześniejszymi doświadczeniami i posiadany obrazem świata, który na pewno był inny u dzieci cudzoziemców czy repatriantów niż doświadczenia dzieci wpisane w polską kulturę i interpretację świata.

WIEDZA NAUCZYCIELI NA TEMAT FUNKCJONOWANIA DZIECI CUDZOZIEMCÓW I PRZEDSTAWICIELI MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH I ETNICZNYCH W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ

Dziecko w początkowym etapie nauki w przedszkolu i szkole podstawowej jest zależne od nauczyciela i postrzega go, jako osobę, której zachowania są dla niego bezpośrednim i natychmiastowym źródłem nagród i kar, co skłania je do podporządkowania i przyswajania zachowań zgodnych z oczekiwaniem wychowawcy. Stosunek małego człowieka do szkoły, norm i zadań, a także do innych uczestników życia szkolnego, w tym do cudzoziemców, kształtuje się między innymi poprzez swoją więź z nauczycielem. Pierwsze relacje z osobami dla dziecka ważnymi są źródłem wzorców w późniejszych relacji interpersonalnych. Reprezentacje społeczne ważnych osób przechowywane w pamięci dzieci są aktywizowane w sytuacjach kontaktu z nieznaną osobą. Gdy ogólna ocena ważnej osoby (rodzica, nauczyciela) i stosunek do niej są pozytywne, wówczas w procesie przeniesienia występują pozytywne reakcje na zachowania osoby nieznannej np. rówieśnika cudzoziemca. W szkolnych relacjach małego dziecka z innymi jest to niezmiernie ważny mechanizm, ułatwiający mu adaptację do nowych sytuacji, zadań, osób i po-

dejmowania z nimi współdziałania. Opisywane zjawisko daje nauczycielowi w pierwszych latach pobytu dziecka w przedszkolu lub szkole ogromne możliwości wpływania na jego relacje z rówieśnikami i dalszy rozwój. Dopełnieniem mechanizmu przeniesienia są czynności świadomie podejmowane przez nauczyciela w celu tworzenia spójnej grupy klasowej i przyjaznego klimatu podczas pobytu dziecka w placówce.

W projekcie OMEP „Poznajmy się – szanujmy się” zakładano, że nauczyciele zostaną wyposażeni w wiedzę i umiejętności przydatne do kreowania życzliwej atmosfery w grupie przedszkolnej i klasie szkolnej wychowanków pochodzenia polskiego i cudzoziemców. Stąd podczas badań próbowano określić, jaki jest zasób wiedzy osobistej nauczyciela w tym zakresie oraz jakich umiejętności i jakiej wiedzy naukowej jeszcze potrzebuje.

Badane nauczycielki wykazały się stosunkowo bogatą wiedzą na temat funkcjonowania Innego dziecka w grupie przedszkolnej i klasie szkolnej. Respondentki zwróciły uwagę na różnorodne formy wsparcia, jakie może podjąć nauczyciel świadomy problemów wynikających z różnorodności pochodzenia dzieci i posługiwania się przez nie różnymi językami (Tabela 2).

Nauczyciel jest osobą znaczącą dla wychowanków, jego zachowanie i wygłaszane poglądy na forum klasy mają szczególną moc. Połowa badanych nauczycieli zwróciła uwagę na znaczenie samej *postawy nauczyciela* wobec wszystkich wychowanków. Jego akceptacja inności i odmienności oraz wsparcie emocjonalne dziecka, które wchodzi w grupę jednorodną pod względem narodowości i języka ma niesamowitą wagę.

Tabela 2. Wiedza nauczycieli na temat możliwości wsparcia dziecka cudzoziemców i przedstawicieli mniejszości w odnalezieniu się w grupie rówieśniczej (N=60)

Sposoby pomocy nauczyciela w budowaniu relacji w grupie	W przedszkolu		W szkole	
	N	%	N	%
Akceptacja każdego dziecka w grupie przez nauczyciela, pokazywanie, że jest lubiane, doceniane	24	40	30	50
Wspólne zabawy i gry pozwalające poznać drugą osobę z jak najlepszej strony	18	30	18	30
Podniesienie wiedzy dzieci na temat Innego poprzez prezentację filmu, pogadankę, literaturę na temat różnych kultur i religii	15	25	18	30
Zaciekawienie dzieci innością rówieśnika poprzez specjalne zajęcia/lekcje, promowanie innej kultury poprzez projekty edukacyjne	18	30	19	32
Zajęcia integracyjne budujące przyjazną atmosferę, zaufanie między dziećmi	15	25	25	42
Zajęcia wyrównawcze podnoszące wiedzę i prestiż Innego w klasie	5	8	13	22
Rozmowa z dziećmi na temat różnic między ludźmi	12	20	12	20
Tworzenie zespołów zadaniowych z różnych dzieci	8	13	8	13
Warsztaty dla całych rodzin	16	43	6	10
Spotkania z rodzicami całej grupy, imprezy z udziałem rodziców	10	17	5	8
Brak propozycji wsparcia	3	5	3	5

Dane nie sumują się, ponieważ respondenci dokonywali wyborów wielokrotnych.
Źródło: badania własne.

Nauczyciel, który kreuje i inicjuje interakcje na terenie placówki, angażuje w ten proces własne myśli, uczucia i zachowania. Od niego zależy klimat między dziećmi w grupie przedszkolnej i klasie szkolnej oraz wrażliwość wychowanków na odmienność w wymiarze biologicznym, społecznym i kulturowym, a także złożone relacje pomiędzy rodzicami. Nauczyciel tworzący *klimat* w klasie musi natychmiast reagować w sytuacjach problemowych i konfliktowych, których początkiem są różnice rasowe czy narodowościowe. Brak reakcji może grozić eskalacją wzajemnych uprzedzeń i zaszłości. Konieczne, ze strony nauczyciela a czasem i rodziców, jest dogłębne przeanalizowanie problemu, wnikięcie w jego istotę, gdyż bardzo często jest on wynikiem różnic kulturowych i odmiennych interpretacji świata.

W badaniu wiedzy osobistej najczęściej brały udział nauczycielki pracujące w żłobkach, przedszkolach i szkołach podstawowych, dlatego 1/3 wychowawców często proponowała *zestaw zabaw, gier i zawodów w terenie*, jakie mogą być wykorzystane w pracy przedszkola lub szkoły podstawowej w celu integracji grupy. Ponieważ dla dzieci wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zabawa jest nadal ważną formą aktywności wydaje się zasadne odwołanie się respondentek do jej zalet i funkcji jakie pełni. Zabawy rozwijają nie tylko procesy poznawcze dziecka, ale także wzbogacają wiedzę, rozwijają zainteresowania, pomagają w niecodziennych warunkach nawiązać kontakty społecznie, uczą przestrzegania reguł postępowania w określonych okolicznościach. Dobrze zorganizowane zabawy pozwalają rozładować negatywne emocje, poszerzyć doświadczenia i dać przyjemność i radość uczestnikom. Dziecko polskie o Innym rówieśniku może nauczyć się w zabawie poprzez zabawę z nim, jego podglądanie, naśladowanie, wspólne eksplorowanie otoczenia i pomocy.

Nauczyciele pracujący na wyższych szczeblach edukacji proponowali *zajęcia integracyjne* budujące przyjazną atmosferę w zespole klasowym a wykorzystujące inscenizacje, taniec, zadania plastyczne w zespołach z elementami humoru, improwizacje teatralne, zabawy z chustą animacyjną, dramę, festyny, zawody sportowe, gry zespołowe w sali gimnastycznej i na terenie boiska lub parku.

W edukacji międzykulturowej ważna jest, zdaniem badanych nauczycielek, *wiedza*, jaką posiadają dzieci o kulturze, języku lub państwie, z którego pochodzi Inny. Zadaniem edukacyjnym jest pokazywanie wszystkim wychowankom cech stanowiących wartość każdego z nas, ukazywanie elementarnych praw człowieka i jego prawa do wolności.

Najlepszym sposobem przeciwdziałania agresji i wykluczeniu człowieka na tle rasowym, narodowym lub religijnym w zróżnicowanym społeczeństwie jest edukacja międzykulturowa kształtująca wrażliwych na innych ludzi i bezpośrednia komunikacja między ludźmi pochodzącymi z różnych kultur. Przypuszczalnie dlatego 1/3 badanych nauczycieli proponowała: specjalne, *cyklicznie organizowane zajęcia i lekcje*, których celem byłoby zaciekawienie dzieci innością rówieśnika; promowanie innej kultury poprzez projekty edukacyjne, które miałyby realizować całe klasy lub cała społeczność szkoły; podniesienie wiedzy wychowanków na temat Innego poprzez prezentację filmów o innych religiach, poga-

danki na temat wartości każdej kultury, literaturę np. przewodniki turystyczne, albumy, atlasy na temat różnych krajów pokazujące ich odrębność i niezwykłość; zgłębienie szczegółów poszczególnych kultur poprzez przygotowanie prezentacji multimedialnych przez starszych uczniów.

Dla niektórych nauczycieli ważne były *bezpośrednie rozmowy* z dziećmi na temat różnic między ludźmi np. w ich wyglądzie, stroju, języku, wyznawanych wartościach. Nauczycielki podkreślały, że bezpośrednia rozmowa pozwoli dotrzeć do wiedzy osobistej wychowanków i wydobyć ich lęki, uprzedzenia wyniesione ze środowiska domowego lub niepewność. Rozmowy prowadzone w przyjaznej i rzeczowej atmosferze miałyby na celu wzbudzenie zaciekawienia poznawczego i zmianę dotychczasowej wiedzy.

Część nauczycieli (13%) zwróciła uwagę na duże znaczenie *tutoringu rówieśniczego* w budowaniu właściwych relacji w grupie klasowej. Proponowali oni tworzenie zespołów zadaniowych z różnych dzieci podczas wykonywania różnych zadań. Istotą tutoringu rówieśniczego są indywidualne spotkania między wychowankami przebiegające w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi, pozwalające poznać w sposób precyzyjny dany obszar wiedzy i samodzielnie rozwijać określone umiejętności potrzebne do funkcjonowania w rzeczywistości społecznej. Tutoring pobudza aktywność poznawczą wychowanków, sprzyja nawiązaniu więzi społecznych, gromadzeniu szeregu doświadczeń życiowych i doskonaleniu umiejętności interpersonalne. Tutor – bardziej doświadczony rówieśnik pomaga koledze/koleżance w odkrywaniu i rozwijaniu jego zdolności, wypracowaniu własnego stylu radzenia w sytuacjach trudnych lub złożonych. Tutor prowadzi rówieśnika, w kierunku budowania osobistej ścieżki rozwój.

Oprócz treści z zakresu edukacji międzykulturowej ważne jest, zdaniem badanych nauczycieli samo *przebywanie* dziecka odmiennej kultury w grupie przedszkolnej i klasie szkolnej, bezpośrednie sposoby poznawania odmienności kulturowej i religijnej oraz czas na wbudowanie nowych treści do zasobu wiedzy już posiadanej.

Uczenie się dziecka odbywa się poprzez doświadczenie społeczne w kontaktach z partnerskim nauczycielem, rówieśnikiem, tutorem i innymi osobami znaczącymi, inspirującymi. Osoby znaczące są zawsze autorytetami dla dziecka i wpływają na podejmowane przez niego formy

zachowania i decyzje. „Dziecko będące przedstawicielem innej kultury staje się dla drugiego dziecka interpretatorem odmienności, którą wnosi wraz z sobą. Przyjmuje na siebie rolę swoistego „tłumacza” różnic, ułatwia ich osvajanie”¹³. Bezpośrednie kontakty wychowanków spoza tych samych kręgów kulturowych odbywające się w przyjaznej atmosferze pozwalają im odkryć odmienność świata, dostrzec i porównać wybrane elementy kultur czy odmienności rasowej (kolorytu skóry, charakterystycznych rysów twarzy, posturę ciała). Dziecko powoli wplata nowe wzorce kulturowe (preferencje w zachowaniu, rodzaju zabawy, relacji społecznych) w konstruowane przez siebie wytwory i adaptuje je w sposób niezauważony do własnego aparatu pojęciowego. Uczeń obcując na co dzień z różnymi przejawami odmienności kulturowej powoli staje się tolerancyjny, wyciszają się pobudzone najczęściej przez dorosłych stereotypy, następuje akceptacja różnic. Wychowanek odkrywa prawo do własnego zdania i akceptuje rówieśników, którzy mają inny punkt widzenia, na przykład w co i jak się bawić, z kim stać w parze, komu pożyczyć pomoce, z kim pełnić dyżur przy posiłku lub wykonywać trudne zadanie na lekcjach.

Nauczyciele pracujący ze starszymi uczniami zwrócili uwagę na konieczność organizowania na terenie szkoły *zajęć wyrównawczy* podnoszących z jednej strony wiedzę i umiejętności Innego a z drugiej wydobywające jego niezwykłość, oryginalność, szczególne uzdolnienia i podnoszące jego prestiż w klasie.

Badane nauczycielki pracujące w przedszkolach, zwróciły uwagę na to, że na klimat klasy mają ogromny wpływ rodzice, którzy są osobami przekazującymi cały system wartości i interpretacji świata. Z tego powodu badane osoby proponowały warsztaty dla całych rodzin na tematy różnych religii, niezwykłych tradycji i spotkania z rodzicami całej grupy oraz imprezy z udziałem rodziców np. festyny, przedstawienia, zabawy integracyjne.

¹³ K. Kamińska, *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2005, s. 24.

WIEDZA NAUCZYCIELI NA TEMAT PRZYCZYN TRUDNOŚCI ADAPTACYJNYCH WYCHOWANKÓW

Aby rozwiązać problemy dzieci innej narodowości nauczyciel powinien pamiętać, że przystosowanie współczesnego człowieka oznacza nie tylko zaspokojenie potrzeb w danej niszy środowiskowej, ale także rozwijanie zdolności twórczych w działaniu, stymulowanie kreatywnej postawy i umiejętności współdziałania.

W życiu każdego przedszkolaka/ucznia, szczególnie innej narodowości, istnieje szereg sytuacji wymagających dużego wysiłku przystosowawczego i mającego jednocześnie znaczny wpływ na funkcjonowanie osobowe i społeczne człowieka. Całe życie jest ciągłym procesem adaptacji¹⁴. Jednym ze szczególnych okresów wymagających dużej mobilizacji zdolności przystosowawczych jednostki niewątpliwie należy rozpoczęcie nauki w przedszkolu i klasie I.

Do podstawowych mechanizmów adaptacyjnych człowieka należy:

- odporność układu nerwowego na bodźce;
- szybkość reakcji;
- poziom rozwoju języka;
- poziom rozwoju procesów poznawczych;
- zdolności społecznego uczenia się;
- indywidualne doświadczenia człowieka.

Wiedza nauczycieli na temat przyczyn problemów adaptacyjnych wychowanków skupiała się przede wszystkim wokół dzieci z mniejszości narodowych i etnicznych oraz cudzoziemców (Tabela 3). Najmniej problemów adaptacyjnych dostrzegali badani nauczyciele u dzieci repatriantów, może być to spowodowane małym doświadczeniem pracy z takimi dziećmi lub brakiem namysłu nad tą problematyką. Badani nauczyciele najczęściej wymieniali problemy adaptacyjne cudzoziemców związane z nowym językiem (90%), inną kulturą i zachowaniem (83%), funkcjonowaniem dzieci w zabawie (75%) i trudnościami z przyswojeniem wiadomości (72%). Zdaniem badanych najwięcej problemów adaptacyjnych mają dzieci pochodzące z mniejszości narodowych i etnicznych w relacjach z rówieśnikami w zabawie (68%), relacjach z nauczycielami

¹⁴ D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 2004.

(60%) i zrozumieniem innej religii. Natomiast według badanych osób dzieci repatriantów mają najczęściej problemy ze zmianą trybu życia z domowego na przedszkolny lub szkolny.

Tabela 3. Wiedza nauczycieli na temat przyczyn problemów adaptacyjnych dzieci innej narodowości, repatriantów i mniejszości w przedszkolu lub szkole podstawowej (N=60)

Problemy adaptacyjne dzieci związane z:	Dzieci cudzoziemców		Dzieci repatriantów		Dzieci mniejszości narodowej/etnicznej	
	N	%	N	%	N	%
Przyswojeniem nowych wiadomości	43	72	21	35	25	42
Opanowaniem emocji	11	18	28	47	22	37
Zmianą trybu życia	41	68	39	65	23	38
Nową kulturą i zachowaniem	50	83	23	38	34	57
Innym językiem	54	90	18	30	32	53
Relacjami z nauczycielem i rówieśnikami	31	52	29	48	36	60
Akceptacją nowych pokarmów	36	60	11	18	13	22
Zrozumieniem religii	30	50	34	57	36	60
Z agresją rówieśników	36	60	23	38	32	52
Właściwym zachowaniem	22	37	23	38	26	43
Odrzuceniem w zabawie	45	75	26	43	41	68
Przezwiska związane z pochodzeniem	2	3	0	0	1	2

Dane nie sumują się, ponieważ respondenci dokonywali wyborów wielokrotnych.
Źródło: badania własne.

Przygotowanie dziecka innej narodowości do nowych zadań w placówce oświatowej oznacza nabycie kompetencji z pewnym wyprzedzeniem. Przygotowanie w aspekcie podmiotowym dotyczy działania na rzecz bezpieczeństwa emocjonalnego, intelektualnego, społecznego i fizycznego w nowej sytuacji społeczno-psychicznej.

Dziecko cudzoziemców/repatriantów/uchodźców, którego rodzice posłali do polskiego przedszkola lub szkoły w pierwszym miesiącach adaptuje się w placówce do:

- nowości i zmiany;
- środowiska społecznego;
- ról społecznych;

- środowiska przyrodniczego;
- środowiska technicznego.

Badane nauczycielki (68%) miały świadomość, że szczególnie dzieci cudzoziemców i repatriantów mogą mieć problemy adaptacyjne związane ze *zmianą trybu życia*. Zatem podstawowym zadaniem dziecka przebywającego do polskiej placówki jest zaadaptowanie się do nowości i zaakceptowanie: istnienia innego środowiska niż domowe; innego języka a przez to odmiennej wizji świata; myślenia i definiowania¹⁵, porządkowania doświadczeń; innej kultury i wynikającej z niej zachowań; czasem odmiennej religii, oraz nowych sytuacji społecznych, rzeczy, osób i pomieszczeń. Rolą dorosłych, nauczycieli i rodziców jest pomoc dziecku w przygotowaniu się do zmiany. Podjęcie zawczasu wielu zabiegów, aby wychowanek znał inną kulturę, wiedział jak się zachowywać w innych sytuacjach i umiał łagodnie wejść w nowe role.

Nauczycielki dostrzegły także problem adaptacyjny związany z funkcjonowaniem w grupie przedszkolnej i wśród rówieśników. Respondentki zwróciły uwagę na *problemy agresji* między dziećmi szczególnie w stosunku do dzieci cudzoziemców (60% nauczycieli) i pochodzących z mniejszości narodowych lub etnicznych (52% nauczycieli). Duże znaczenie dla badanych miał problem *odtrącania* dzieci cudzoziemców (75% badanych) i mniejszości narodowych (68%) w zabawie, która w tym wieku jest jedną z podstawowych form aktywności dzieci i pełni wiele istotnych funkcji m.in w rozwoju społecznym i emocjonalnym dziecka. Zadaniem dziecka, przy wsparciu dorosłych (rodziców cudzoziemców i nauczycieli), jest zaakceptowanie przynależności do miejsca i środowiska – moja sala, moja grupa, koledzy. Dziecko w tym czasie powinno rozpoznawać swoich nauczycieli i kolegów oraz powoli nabywa przekonanie o konieczności przestrzegania zasad nieoddalania się od nauczyciela i w razie potrzeby zwracania się do osób sprawujących opiekę. Dziecko z czasem staje się ufne w stosunku do kolegów mówiących innym językiem, wychowawczynie i innych pracowników przedszkola.

Niezmiernie skomplikowanym zadaniem dla dzieci cudzoziemców w polskich placówkach edukacyjnych zdaniem 90% badanych nauczycie-

¹⁵ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 69.

li jest *oswajanie językowe* nowego świata, porządkowanie doświadczeń w języku domowym i ogólnopolskim, komunikowanie się w grupie rówieśniczej poprzez aktywne uczestniczenie w zabawach swobodnych, organizowanych przez nauczyciela i innych formach aktywności, podejmowanie zadań i zabaw w zespole, używanie imion najbliższych kolegów i właściwe reagowanie językowe na wezwania i polecenia nauczyciela.

Tylko 1/3 badanych nauczycieli zwróciła uwagę na trudności dzieci cudzoziemców, repatriantów i mniejszości narodowych z *opanowaniem emocji* i akceptacją nowych relacji. Duża zmiana w życiu dziecka po rozpoczęciu edukacji dotyczy dopasowania się do nowych ról społecznych i kompetencji emocjonalnych. Dziecko, stosunkowo szybko, w polskim przedszkolu ma za zadanie zaakceptować nową rolę przedszkolaka, kolegi i pomocnika. Niestety badania, prowadzone pod kierunkiem H. Sowińskiej, *poziomu kompetencji emocjonalnych dziecka i poziomu rozwoju kompetencji społecznych* w sytuacjach edukacyjnych wskazują na niski poziom tych kompetencji na etapie przedszkola i na bardzo niski poziom radzenia sobie z emocjami¹⁶ i poczucia podmiotowości¹⁷ wśród uczniów w wieku wczesnoszkolnym.

Wiedza nauczycieli na temat kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci ze szczególnym uwzględnieniem dzieci cudzoziemców, repatriantów i mniejszości narodowych była niewystarczająca i wymagałaby szczególnej uwagi.

Trudno dzieciom uczęszczającym do przedszkola i szkoły jest poznać szybko nowe *środowisko materialne*. Dość dużym wyzwaniem dla niektórych dzieci jest poznanie i zaakceptowanie nowego otoczenia, np. toalet, sali, ogrodu, boiska, sali gimnastycznej czy gabinetu stymulacji zmysłów oraz samodzielne korzystanie z niego na miarę swoich potrzeb. Badane nauczycielki nie zwróciły na to zagadnienie uwagi, wychodząc prawdopodobnie z założenia, że rodzice posyłając dziecko do przedszkola/szkoły przygotowują go do nowego środowiska materialnego. Nauczycielki z przedszkoli i szkół (60% badanych osób) dostrzegły jedynie to, że dzieci cudzoziemców mogą mieć problemy z akceptacją nowych

¹⁶ K. Mikołajczyk, *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, (w:) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 352.

¹⁷ H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, (w:) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 352.

pokarmów w placówkach. Przygotowanie podmiotowe dziecka do środowiska instytucjonalnego dotyczy sytuacji, warunków, materiałów, przyborów, aranżacji, przestrzeni i czasu. Przygotowaniem tym nie tylko powinni zająć się rodzice posyłając dziecko do placówki, ale również nauczyciele, którzy w swoich działaniach edukacyjnych powinni uwzględnić zajęcia, zadania, projekty związane z poznawaniem środowiska materialnego sali, świetlicy szkolnej, sali gimnastycznej, korytarzy i zakamarków szkolnych¹⁸.

ZAKRES TREŚCI Z EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Kolejnym zadaniem postawionym w ankiecie przed badanymi nauczycielami było przedstawienie przez nich hipotetycznych tematów lekcji z edukacji międzykulturowej. Zadanie brzmiało: *Które tematy powinna Pani poruszyć na zajęciach w przedszkolu i szkole podstawowej w przypadku zapisania dziecka cudzoziemców, repatriantów i mniejszości narodowych?* (Tabela 4).

W polskich przedszkolach i szkołach spotyka się wiele pośrednich form rozwiązywania problemów związanych z przybyciem dziecka cudzoziemców, repatriantów lub mniejszości narodowej do grupy (zespołu klasowego) i przystosowywania się do nowych sytuacji, które na pewno z tym przybyciem się pojawia.

¹⁸ E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatek i ich rodziców w stosunku do szkoły a realizacja obowiązku szkolnego*, Białystok 2010, s. 30-58.

Tabela nr 4. Nauczycielskie propozycje tematów zajęć z edukacji międzykulturowej (N=60)

Tematy zajęć lekcji edukacji międzykulturowej	Liczba nauczycieli	%
Bogactwa różnych języków	51	85
Różnego wyglądu ciała rówieśnika w grupie/ klasie (np. skóry, oczu, wysokości)	42	70
Ciekawe tradycje, zwyczaje legendy	42	70
Elementy świadczące z państwowością (hymn, język, flaga, godło, nazwa stolicy.	41	68
Odmiennych zachowań w różnych sytuacjach np. powitania się, spożywania posiłku	39	65
Różnorodność zwyczajów związanych (np. z obdarowywaniem się prezentami, pogrzebem, ruch uliczny)	37	62
Stereotypów, mitów (np. Szkot – skąpy, cygan – złodziej, arab – terrorysta)	35	58
Różnorodności obrządków religijnych	32	53
Zróżnicowanie flory i fauny w ojczyznach cudzoziemców, ciekawe zabytki architektury	29	48
Bogactwa dań narodowych,	29	48
Problem wojen zmuszających ludzi do opuszczenia własnych domów i kraju,	29	48
Przedmiotów rytualnych w różnych kulturach i religiach (np. nikab, kadzidło, nakrycia głowy, świeca)	28	47
Znaczenie gwary	24	40
Zachowań agresywnych wobec Innego, wobec odmierności religijnej i kulturowej	20	33
Problem głodu i nędzy	13	22

Dane nie sumują się, ponieważ respondenci dokonywali wyborów wielokrotnych.
Źródło: badania własne.

Częstym sposobem przystosowania jest *wycofanie się*. Polega ono na tym, że podmioty edukacyjne – uczeń, nauczyciel, rodzice – powierzchownie wywiązują się z obowiązków, bez zaangażowania i zapału. Realizują powierzone zadania na umiarkowanym poziomie, nie wysilając się i nie angażując się emocjonalnie czy twórczo. czynią dostatecznie wiele, aby zachować pozory radzenia sobie z nową sytuacją. Ich działalność nie opiera się na przyswajaniu nowej wiedzy lub umiejętności, ale dostosowaniu już posiadanych zasobów do nowej sytuacji lub czerpaniu z gotowych scenariuszy zamieszczonych w publikacjach. Dlatego w bada-

niach część nauczycieli (około 60%) podawała wyłącznie wybrane tematy lekcji, które nie wymagają szczególnego przygotowania się merytorycznego i metodycznego. Ta problematyka została wielokrotnie opisana w przewodnikach dla nauczyciel lub zaprezentowana w ramach realizacji wielu projektów na warsztatach szkoleniowych. Do tych tematów należy omówienie: elementów świadczących o państwowości (hymn, język, flaga, godło, nazwa stolicy; opisanie różnego wyglądu ludzi, porównanie wybranych zwyczajów i języków, ciekawych tradycji, legend.

Innym zachowaniem przystosowawczym do nowej sytuacji jest *segregacja uczniów*. Wychowawca od razu dokonuje podziału uczniów na tych, którzy odniosą sukces i zaadaptują się do warunków i na tych, którym nie warto poświęcać czasu i energii. Dlatego pomimo zapisania uczniów repatriantów czy cudzoziemców do placówki nauczyciel nie podejmuje żadnych tematów z edukacji międzykulturowej w myśl zasady, że uczeń ma się dostosować do polskich realiów oświatowych. Wśród badanych nauczycieli zaledwie 2% nie czuła się zobowiązana do podjęcia wybranych tematów na zajęciach i lekcjach.

Jeszcze inną strategią jest przeanalizowanie *korzyści ubocznych*. Nauczyciel widząc możliwość zapewnienia sobie dodatkowych profitów z zorganizowanych zajęć podejmuje się dodatkowej pracy. Ponieważ edukacja międzykulturowa jest zagadnieniem nietradycyjnym, często monitorowanym przez władze oświatowe, media, fundacje i samorządy lokalne wychowawca opracowuje program lekcji związanych z wprowadzaniem dzieci repatriantów w środowisko polskiej kultury kierując się nie tyle dobrem podopiecznych, ale względami własnymi. W swojej pracy wybiera wyłącznie tematy nośne, które łatwo można zaprezentować w formie gazetek, filmów i imprez szkolnych. Zagadnienia niewygodne, trudne, o dużym zabarwieniu emocjonalnym są bagatelizowane, jako niewystępujące i niemające uzasadnienia w realizacji na tym terenie. Wśród badanych nauczycieli jedynie 16% podawała wyłącznie tematy odmiennych zachowań w różnych sytuacjach np. powitania się, spożywania posiłku; znaczenie gwary np. kaszubskiej, lubelskiej, białostockiej; bogactwa dań narodowych, różnorodności obrządków religijnych; zróżnicowanie flory i fauny w ojczyznach cudzoziemców. Większość nauczycieli dołączała tą tematykę do innych zagadnień.

Najbardziej korzystnym zachowaniem nauczycieli jest aktywne rozwiązywanie problemów i *zmierzenie się* z całością problematyki wielo-

kulturowości. Wychowawca w ten sposób może antycypować, wyprzedzić niektóre pytania lub niewłaściwe zachowania dzieci. Zakładając realizację wielu problemów stara się wnikliwie poznać nowe obszary wiedzy, wyrobić własny pogląd na daną problematykę, zastanowić się nad najkorzystniejszym dla podopiecznych scenariuszem projektów, zajęć lub okazji edukacyjnych.

Wśród badanych nauczycieli zaciekawionych edukacją międzykulturową w obrębie projektu „Poznajmy się – szanujmy się” aż 22% podało prawie wszystkie tematy. Świadczy to o dużej odwadze zawodowej tych polskich nauczycieli, ich chęci zmierzenia się z nowymi wyzwaniem i bycia profesjonalistą. Ta humanistyczna postawa świadczy, iż nauczyciele widząc zmiany w migracji ludności oraz chcą skutecznie pomóc wychowankom w adaptacji do polskich warunków oświatowych i kulturowych. Budujący jest fakt, iż nauczyciele chcą i potrafią przełożyć na język i percepcję dziecka tak złożone i trudne tematy społeczne jak: problem głodu i nędzy (22%), problem wojen zmuszających ludzi do opuszczenia własnych domów i kraju (48% nauczycieli), znaczenie stereotypów, mitów (58% badanych), problem zachowań agresywnych, ksenofobicznych wobec Innego i wobec odmienności religijnej i kulturowej (33%). Chęć nauczyciela do zgłębiania złożonych zagadnień wielokulturowych pozytywnie rokuje na promowanie w polskiej oświacie kulturowego pluralizmu istniejącego ciągle w praktyce monokulturowego programu nauczania. „Kulturowy pluralizm i różnorodność to cecha demokratycznego społeczeństwa”¹⁹, wobec tego szkoły powinny być miejscem kulturowego i religijnego pluralizmu. Wychowawca powinien mieć świadomość, że nie jest propagatorem monokultury w klasie szkolnej a ma zmieniać, modyfikować i oferować wizję edukacji przygotowującej wszystkich, niezależnie od pochodzenia i kultury, jaką reprezentują, do życia i współdziałania w świecie.

¹⁹ J. Nikitorowicz, *Nauczyciel i szkoła w aspekcie edukacji międzykulturowej*, (w:) *Mysł pedagogiczna i działanie nauczyciela*, red. A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec, Warszawa – Białystok 1997, s. 104.

WSPARCIE DZIECKA PRZEZ NAUCZYCIELA

Nauczyciele dostrzegając potrzeby dzieci cudzoziemców i mniejszości narodowych/etnicznych widzą potrzebę zrozumienia inności, uzupełnienia wiedzy z innych kultur i rozpoczęcia wewnętrznego dialogu, którego celem będzie przełamanie stropów i obiegu opinii np. na temat mniejszości narodowych. Rzetelna wiedza i umiejętności są podstawą dla nauczyciela w procesie wsparcia każdego podopiecznego w rozwoju.

Wspieranie rozwoju dziecka przez wychowawcę stało się pojęciem rozumianym różnorodnie w zależności od podejścia, wiedzy, doświadczeń i intuicji nauczycielskiej. Wspieranie może, zdaniem D. Klus-Stańskiej²⁰, przybierać formę:

- funkcjonalno-behawiorystyczną;
- humanistyczno-adaptacyjną;
- konstruktywistyczno-rozwojową;
- konstruktywistyczno-społeczną;
- krytyczno-emancypacyjną.

W ujęciu *funkcjonalno-behawiorystycznym* wspieranie jest traktowane, jako kierowanie liniowo rozwijającym się dzieckiem z góry określonym kierunkiem i według określonych standardów. Nauczyciel pełni rolę kierownika, który ma za zadanie organizować i kierować działaniami dzieci. Jego zadaniem jest dostarczanie nowych wiadomości, inicjowanie indywidualnych zadań, prowadzenie zajęć/lekcji według sprawdzonych scenariuszy, wspieranie ucznia poprzez dodatkowe zadania w podręcznikach i kartach pracy.

Humanistyczno-adaptacyjne ujęcie definiuje wsparcie, jako uczenie się bycia sobą. Nauczyciel bezwarunkowo akceptuje dziecko takim, jakie ono jest, z czym przychodzi. Rolą wychowawcy jest pomoc dziecku o określonym potencjale w adaptowaniu się do zastanych warunków środowiskowych.

W ujęciu *konstruktywistyczno-rozwojowym* wsparcie to organizowanie środowiska edukacyjnego dziecka pojmowanemu, jako aktywny,

²⁰ D. Klus-Stańska, *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*, (w:) *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki, Wrocław 2008, s. 42-44.

samodzielny podmiot uczący się. Nauczyciel pełni rolę kreatora środowiska materialnego, osobowego, duchowego, dydaktycznego. Ma za zadanie organizować jak najlepsze środowisko badawcze do uczenia się dziecka, czyli konstrukcji i rekonstrukcji znaczeń. Praca opiera się na indywidualizacji, zadaniach w małych grupach i dopuszczenia wielu prawidłowych odpowiedzi, pomysłów, projektów.

Konstruktystyczno-społeczne ujęcie akcentuje wspieranie, jako pomaganie. Punktem wyjścia pracy nauczyciela jest Sfera Najbliższego Rozwoju SNR (L. S. Wygotskiego) i na niej pedagog projektuje pracę dydaktyczno-wychowawczą. Przydatne są tu metody projektów, praca w zespołach uczniowskich o zróżnicowanym zasobie wiedzy i umiejętności, tutoring rówieśniczy. Nauczyciel angażuje w proces rozwoju dziecka najbliższą rodzinę, która doskonale zna jego możliwości rozwojowe, ale może dać mu właściwe wsparcie. Ważna jest odpowiednia motywacja dziecka, odpowiedni klimat emocjonalny, indywidualne, zaangażowane relacje nauczyciela i ucznia.

W podejściu *krytyczno-emancypacyjnym* wsparcie to wyzwolenie się od pewnych założeń społecznych i osobistych oraz utartych schematów zachowań. Nauczyciel powinien pozbyć się w swojej pracy przemocy symbolicznej, realizacji ukrytego programu szkoły. Ma za zadanie nauczyć dzieci obrony własnego zdania i stanowiska, doceniania własnej kultury i korzeni rodzinnych, osobistego zaangażowania w zmianę na lepsze. Nauczyciel jest zobowiązany do przekraczania własnych uprzedzeń, stereotypów, przyzwyczajęń i dostrzeżenia potencjału tkwiącego w zmianie, różnicy, trudnościach interpretacyjnych²¹. Wychowawca pokazuje dzieciom świat wielowymiarowy, z różnych punktów widzenia (np. z perspektywy narracyjnej dzieci polskich, cudzoziemców, rodziców Polaków, rodziców obcokrajowców). Zatem pojawienie się dzieci i rodziców z innych kultur jest szansą dla pedagoga i jego wychowanków na poszerzenie perspektyw interpretacyjnych.

²¹ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.

FORMY WSPARCIA WYCHOWANKÓW I ICH RODZIN

Dziecko przychodząc na świat nie otrzymuje gotowego dziedzictwa kulturowego ani cywilizacyjnego, lecz dopiero w procesie uczenia się i wychowania gromadzi doświadczenia i tworzy w swoim umyśle trwałe konstrukcje. Zadaniem nauczyciela jest udzielenie dziecku wsparcia w procesie wrastania w małą społeczność klasy i stawania się powoli obywatelem świata. Zadanie postawione przed badanymi nauczycielami brzmiało: *Jakie zabiegi podjęłaby Pani/Pan w przypadku zapisania dziecka cudzoziemców, repatriantów i mniejszości narodowych do grupy przed-szkolnej/klasy szkolnej?*

Badani nauczyciele najczęściej wybierali formy przyporządkowane wsparciu funkcjonalno-behawiorystycznemu i konstruktywistyczno-społecznemu. Najmniej uwagi badani nauczyciele zwrócili na formy wsparcia w ujęciu konstruktywistyczno-rozwojowym. Stosunkowo rzadko wychowawcy wybierali formy pomocy znajdujące się w obrębie wsparcia krytyczno-emancypacyjnego.

Z ujęcia *funkcjonalno-behawiorystycznego*, najbardziej popularnego wśród respondentek, nauczycielki wybierały diagnozę dziecka, pracę indywidualną z dzieckiem o innej narodowości, diagnozę rodziny i zajęcia wyrównawcze odbywające się na terenie placówki. Te formy najprawdopodobniej najczęściej występują w programach wychowawczych szkół i pedagodzy są do ich realizacji przygotowani i wszechstronnie szkoleni.

Tabela 5. Preferowane przez nauczyciela formy wsparcia wychowanków (N=60)

Formy wsparcia dziecka cudzoziemca, repatrianta, z mniejszości narodowych przez nauczyciela w placówce	Liczba nauczycieli	% nauczycieli
Wsparcie funkcjonalno-behawiorystyczne		
Diagnoza dziecka	39	65
Praca indywidualna z dzieckiem	36	60
Diagnoza rodziny	31	52
Zajęcia wyrównawcze	29	48
Pomoc specjalistów	13	22
Dodatkowe zadania	6	10
Wsparcie humanistyczno-adaptacyjne		
Pomoc w włączaniu dziecka do grupy rówieśniczej	56	93
Pomoc społeczną	13	22
Pomoc materialną	8	13
Prezentacja prac wykonanych przez dziecko	7	12
Wsparcie konstruktywistyczno-rozwojowe		
Słowniczki z ważnymi słowami używanymi przez dziecko	9	15
Indywidualne programy rozwojowe	9	15
Dodatkowe pomoce dydaktyczne	7	12
Tworzenie specjalnego środowiska	6	10
Środowisko materialne do badania różnych kultur, religii	4	7
Wsparcie konstruktywistyczno-społeczne		
Wsparcie emocjonalne	44	73
Pomoc w włączaniu w grupę zadaniową w klasie	37	62
Dodatkowe motywowanie w zadaniu	20	33
Dodatkowe zadania dla rodziców w domu	15	25
Specjalne role w grupie np. asystentów	8	13
Częste pochwały na tle grupy	7	12
Tutoring rówieśniczy	6	10
Wsparcie krytyczno-emancypacyjne		
Promowanie jego kultury na terenie klasy	19	32
Prezentacje zorganizowane przez rodziców w klasie	18	30
Specjalne wycieczki do miejsc kultu	12	20

Dane nie sumują się, ponieważ respondenci dokonywali wyborów wielokrotnych.
Źródło: badania własne

Z prowadzonych badań wynika, że większość nauczycieli preferowało szczególnie jedną z form *wsparcia humanistyczno-adaptacyjnego* dzieci z rodzin cudzoziemców, repatriantów i mniejszości narodowych – nauczyciele wybierali najczęściej pomoc we włączaniu dziecka do grupy rówieśniczej, czyli adaptacji do wymogów nowego środowiska społecznego. Wychowanek przy pomocy nauczyciela ma jak najlepiej i najszybciej odczytać wzory zachowań obowiązujące w grupie, jej system wartościowania świata i dostosować swoje formy zachowania do nowej kultury. Wychowawca w tym ujęciu nie skupia się na bogactwie, jakie wnosi dziecko z obcej kultury, ale cały ciężar jego pracy skupia się na przystosowaniu „obcego” do obowiązującej polskiej kultury.

Wśród badanych stosunkowo często akcentowano wsparcie w ujęciu *konstruktywistyczno-społecznym*. Nauczyciele chętnie udzieliliby dziecku z rodzin cudzoziemców i mniejszości narodowych wsparcia emocjonalnego, pomocy uczniowi we włączeniu się w grupę zadaniową podczas realizacji projektów oraz dodatkowo motywowałiby go podczas pracy. Nauczyciele opowiadający się za konstruktywistyczno-społecznym wsparciem wychowanka przyjęli, że różnorodność w grupie przedszkolnej lub klasie szkolnej stwarza w naturalny sposób możliwość konfliktów, agresji ale również integracji między kulturami. Definiowanie Innego w znacznej mierze zależy od postawy wychowawcy i właściwych jego zachowań w różnych sytuacjach edukacyjnych z dziećmi i rodzicami, nadania swoistych znaczeń w określonych sytuacjach odmiennych kulturowo. Ich zdaniem odmiennosc i inność nie powinna w przedszkolu/szkole być rozumiana, jako zagrożenie, co prowadzi do dyskryminacji, ale jako szansa na wzbogacenie wiedzy i poszerzenie własnych interpretacji świata i ludzkich zachowań.

Z analizy wyborów dokonanych przez respondentki można przypuszczać, że nauczyciele nadal nie są przygotowani, aby udzielać wsparcia wychowankowi poprzez np.: tworzenie specjalnego środowiska edukacyjnego, przygotowywanie dodatkowych pomocy dydaktycznych niezbędnych do badania różnych kultur, religii, konstruowanie mini słowniczków z ważnymi słowami używanymi przez dziecko cudzoziemców, tworzenie indywidualnych programów rozwojowych. Dlatego w myśl podejścia *konstruktywistyczno-rozwojowego* pedagodzy powinni poznać sposoby tworzenia nowych form wiedzy uczniów, w których punktem wyjścia jest ich codzienność i konkretność doświadczeń a podstawą kon-

takt: z przedmiotami związanymi z kulturą lub religią, wiedzą potoczną, kulturą wizualną i wirtualną. Należy pamiętać, iż budowanie wiedzy dziecka o zachowaniu innych osób następuje powoli. Proces ten wiąże się między innymi z rozumieniem przez wychowanka takich założonych emocji, jak zdziwienie, będące wynikiem niezgodności między oczekiwaniami a rzeczywistością²².

Nauczyciele, zgodnie z *teorią konstruktywizmu* organizują dzieciom środowisko, w którym gromadzą one różnorodne doświadczenia także związane poznaniem innych kultur, ale to „dzieci wybierają spośród oferowanych im przez dorosłych doświadczeń te, które dla nich są najbardziej odpowiednie i wspierające. Rozwijające się dziecko jest sprawcą zmian zachodzących w nim samym, jak i w otoczeniu, szczególnie w relacjach wiążących się z innymi ludźmi”²³. Dziecko ma naturę badacza, człowieka dociekliwego, ustawicznie poszukuje nowości²⁴, przeskakuje od jednej do innej aktywności. Na bazie wcześniejszych i nowych doświadczeń tworzy/konstruuje w swoim umyśle nowe pojęcia, idee, pomysły, wiedzę, poglądy, reguły, zasady i strategie. Przez cały dzień aktywności przetwarza różnorodne informacje, selekcjonuje je, rozwiązuje problemy praktyczne i społeczne, przewiduje konsekwencje niektórych działań, tworzy scenariusze i modele postępowania oraz podejmuje decyzje. Ciężko „pracuje” aby: zdobyć wiedzę o świecie, uporządkować ją, określić zależności przyczynowo-skutkowe, umieścić poznaną wiedzę w określonej przestrzeni, czasie, kulturze (wartości poznawcze, etyczne, ontyczne, estetyczne) lub naturze²⁵. Proces uczenia się uwikłany jest w dziecięcy egocentryzm, opiera się na indywidualnych ścieżkach doświadczeń i odbywa się w toku działania.

W ujęciu *krytyczno-emancypacyjnym* nauczyciel w edukacji międzykulturowej nie tylko jest interpretatorem, komentatorem i mediatorem innej kultury, języka czy religii wniesionej przez rówieśnika, ale także

²² M. Kielar-Turska, *Jak dziecko interpretuje zachowania własne i innych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 10.

²³ A. Twardowski, *Strategie nauczania wspierającego rozwój psychiczny dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 4, s. 6.

²⁴ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 228.

²⁵ J. Andrzejewska, J. Wierucka, *Pogram wychowania przedszkolnego. Razem w przedszkolu. Wydanie rozszerzone*, Warszawa 2010, s. 16.

pomaga wbudować obcy obraz świata w już istniejącą w umyśle dziecka wiedzę wyniesioną z domu i środków masowego przekazu.

Dlatego jedna trzecia badanych nauczycielek zwróciła uwagę na dużą rolę promocji innej/obcej kultury czy religii na terenie klasy, znaczenie prezentacji odmiennego spojrzenia na świat przez rodziców dzieci cudzoziemców i konieczność organizacji specjalnych wycieczek do miejsc ważnych dla dzieci mniejszości narodowych.

Dziecko aprobeuje odmienne treści kulturowe nawet wówczas, gdy ich nie rozumie i nie widzi związku z tym, co dotychczas poznało, ponieważ nauczyciel jest dla niego osobą znaczącą. „Inność powinna być utożsamiana przez dziecko z nowością, a nie obcością²⁶”. Takie podejście inicjuje dziecięcą ciekawość poznawczą i chęć poszukiwania, badania i odrywania. Zaprezentowane z rozważą *treści* edukacji międzykulturowej umożliwiają dziecku identyfikację kulturową i religijną, rozwój jego zainteresowań, uczenie się odmienności, tolerancji innego i poszerzenie kręgów kulturowych²⁷. Przy czym inność nie wynika jedynie z różnic rasowych czy etnicznych, ale „każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium obcości bądź inności”²⁸ i prowadzić do izolacji, agresji wobec człowieka i grup oraz łamania jego praw. Odpowiednio dobrane treści powinny propagować postawę otwartości i tolerancji wśród dzieci, tak silnie identyfikujących się z własną rodziną, a przez nią z określoną kulturą i językiem²⁹. Odpowiednia edukacja może pomóc dziecku w dokonywaniu adekwatnej do jego wieku rozwojowego oceny odmienności i inności. „W tym wieku dzieci są rozbudzone poznawczo i dlatego chętnie poznają świat ludzi, przedmiotów i zjawisk. Przejawia się to podczas manipulowania interesującym obiektem, spotkania z interesującą osobą, eksperymentowania, rozwiązywania problemów i formułowaniu różnorodnych pytań o fakty i zjawiska”³⁰.

²⁶ K. Kamińska, *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2005, s. 22.

²⁷ Ibidem, s. 19.

²⁸ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Przygody Innego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 1, s. 23.

²⁹ B. A. Orłowska, *Edukacja wielokulturowa, międzykulturowa i proeuropejska – czy potrzebna od dzieciństwa?*, (w:) B. Grzeszkiewicz, *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, Szczecin 2010, s. 92.

³⁰ J. Andrzejewska, *Rozbudzanie zainteresowań dzieci kulturą krajów Unii Europejskiej*, (w:) *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Białystok 2005, s. 131.

FORMY WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELA Z RODZICAMI CUDZOZIEMCÓW I PRZEDSTAWICIELI MNIEJSZOŚCI

Głównym sprzymierzeńcem rodziców obcego pochodzenia i mniejszości narodowych w walce o dobrą polską edukację ich dziecka powinna być placówka przedszkolna i szkoła. Każda polska placówka jest zobowiązana dołożyć wszelkich starań, aby zapewnić wszystkim dzieciom obcojęzycznym lub z innej kultury najlepsze warunki do osiągnięcia przez nie potencjału rozwojowego i pełnego rozwoju osobowości. Przy projektowaniu działalności wspomagającej rozwój dziecka niezbędna jest rzetelna diagnoza jego potrzeb, sytuacji i powiązań, w jakich ono pozostaje, jakich doświadcza, ale także maksymalne wykorzystanie potencjału, jaki tkwi w środowisku rodzinnym i jego kulturze domowej. Do tego niezbędna jest doskonała komunikacja między tymi ekosystemami i wielokierunkowa działalność. Uczestnictwo rodziców i nauczycieli we wspólnych przedsięwzięciach i zadaniach może przerodzić się w stałe partnerstwo w imię dobra każdego dziecka.

Gotowość nauczyciela do udzielenia pomocy dzieciom cudzoziemców, małym repatriantom i dzieciom z mniejszości narodowych jest przejawem wrażliwości społecznej profesjonalizmu zawodowego. Rodzice powinni ufać nauczycielowi własnego dziecka, że zawsze udzieli wsparcia i zachowa się w każdej sytuacji odpowiedzialnie.

Rodzice-obcokrajowcy jak potrafią tak wspierają własne dziecko w osiągnięciu sukcesów adaptacyjnych w nowych środowiskach. Pomagają dziecku wybrać cele, angażują dziecko do takich zadań, w których może odnieść powodzenie, pomagają w zdobyciu wiedzy i umiejętności umożliwiających osiągnięcie sukcesu³¹.

³¹ B. Grzeszkiewicz, *Uwarunkowania dziecięcych sukcesów*, (w:) B. Grzeszkiewicz, B. Walak, *Obszary edukacji dziecka*, Gorzów Wielkopolski 2011, s. 94.

Tabela 6. Propozycje tematów spotkań nauczycieli z rodzicami cudzoziemców i przedstawicieli mniejszości wg nauczycieli (N=60)

Tematy spotkań z rodzicami	W przedszkolu		W szkole	
	N	%	N	%
Pogłębienie wiedzy na temat Innego, jego kultury, religii				
Różnice między kulturami	22	37	22	37
Różnorodność obrzędów	5	8	8	13
Różnorodność religijna a problem tolerancji	9	15	7	12
Stereotypy i mity „o innym”	5	8	6	10
Przybliżenie rodzicom pracy placówki i problemów dziecka w grupie rówieśniczej				
Adaptacja dziecka do wymagań placówki	10	17	10	17
Zasady funkcjonowania placówek oświatowych w Polsce	7	12	8	13
Akceptacja inności w grupie przedszkolnej i klasie	7	12	7	12
Możliwości wsparcia dziecka w polskiej placówce	7	12	7	12
Trudności, jakie może spotkać dziecko	1	2	1	2
Prawa dziecka w Polsce	0	0	1	2
Funkcjonowanie społeczne dziecka wśród rówieśników	0	0	1	2
Możliwości wsparcia dziecka przez rodziców				
Rozwój dziecka w przedszkolu i szkole	1	2	1	2
Sposoby pracy z dzieckiem w domu	2	3	3	5
Wzajemne poznanie się partnerów edukacyjnych				
Spotkania integracyjne rodziców	3	5	3	5
Rozmowa na temat przyczyny pobytu dziecka cudzoziemców w polskiej placówce	5	8	5	8
Poznanie kultury rodziców i ich oczekiwań wobec placówki	1	2	1	2

Dane nie sumują się, ponieważ respondenci dokonywali wyborów wielokrotnych.
Źródło: badania własne.

Analizując propozycje tematów spotkań nauczycieli z rodzicami w przedszkolu i szkole można wyodrębnić kilka bloków tematycznych:

- pogłębienie wiedzy na temat Innego, jego kultury, religii;
- przybliżenie rodzicom pracy placówki i problemów dziecka w grupie rówieśniczej;
- możliwości wsparcia dziecka przez rodziców;
- wzajemne poznanie się partnerów edukacyjnych.

Nauczyciele w swojej pracy z rodzicami uczniów najczęściej proponują spotkania, których celem będzie: merytoryczne poznanie różnic między kulturami, obrzędami lub religiami, zapoznanie rodziców z trudnościami adaptacyjnymi dzieci i możliwościami wsparcia dzieci obcojęzycznych w Polskich przedszkolach, problematyka funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej i akceptacji inności. Wychowawczynie chcą poznać rodziców podopiecznych podczas zajęć integracyjnych i poprzez kontakt z rodzicami wychowanków dowiedzieć się o przyczyny pobytu dzieci w Polsce.

Niestety istnieje wśród badanych grupa nauczycieli (15%), która nie dostrzega potrzeby organizowania spotkań z rodzicami i współpracy z nimi w potrzebnych dla społeczności przedszkolnej/szkolnej zakresach.

Niewielu nauczycieli podjęłoby trud pedagogizacji rodziców w zakresie potencjałów rozwojowych i potrzeb dzieci oraz sposobów indywidualnej pracy z wychowankiem w placówce i domu. Dlatego zadaniem szkoleń w projekcie „Poznajmy się – szanujmy się” z zakresu edukacji międzykulturowej było pokazanie nauczycielom istnienia związku między pedagogizacją rodziców (zwłaszcza matek) na osiągnięciach rozwojowych ich dzieci.

PROBLEMY WIELOKULTUROWOŚCI A DOSKONALENIE I SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Współczesna edukacja międzykulturowa przyjmując dziecko/ucznia, za podmiot uczący się powinna szanować autonomię wychowanka³², wnikliwie analizować działania podejmowane przez dziecko z własnej inicjatywy, uruchamiać, podtrzymywać i wzmacniać ciekawości poznawczą dziecka, umożliwiać mu wybór drogi poznawania środowiska zgodnie z teorią inteligencji wielorakich Howarda Gardnera³³, prowokować dyskusję nawet na trudne tematy np. biedy, rasizmu, nierówności spo-

³² J. Uszyńska-Jamroc, *Wybrane problemy uczenia się dzieci we wczesnym dzieciństwie*, (w:) *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, red. A. Cichoński, Białystok 2005, s. 91.

³³ M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004, s. 25-29.

łącznej; organizować proces uczenia się dziecka w sytuacjach o bardziej strukturalizowanym charakterze; tworzyć okazję do podejmowania działań badawczych; zachęcać do dwóch trybów myślenia (pragmatycznego i narracyjnego)³⁴, które służą porządkowaniu doświadczeń związanych ze światem fizycznym i światem intencji, przekonań i pragnień³⁵.

Postnowoczesny świat jest pełen wielu narracji, informacji o różnych kulturach i ich prawdach oraz obrazach świata zachęca nauczyciela spotykającego się z dzieckiem z innej kultury do refleksji i wychodzenia poza utarte ścieżki interpretacyjne. To rodzące się w nauczycielu zwątpienie w istnienie absolutnej prawdy i dwubiegunowego rozumienia wartości może go deprymować, osaczać lub cieszyć i motywować do samodoskonalenia się³⁶.

Motywy, które decydują o tym, że nauczyciele podejmują trud poszerzenia wiedzy z zakresu edukacji międzykulturowej bywają różnorakie. Wskazujemy na:

- *wyzwania cywilizacyjne* (np. zmiany społeczne, migracja ludności, ciągłe zmiany kulturowe, dominacja w życiu przypadkowości, utrata autorytetów, nowe struktury społeczne w klasach szkolnych, przeobrażenia się nowych technologii informacyjnych);
- *edukacyjne* (ciągłe zmieniająca się rola nauczyciela we współczesnym świecie, brak porządku w wiedzy pedagogicznej, metodycznej i psychologicznej, chaos wielu równoległe funkcjonujących teorii pedagogicznych i wzajemnie wykluczających się koncepcji metodycznych, pojawianie się stale „nowych – najlepszych” metod i formy pracy z edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, rosnąca autonomia nauczycieli rodzi potrzebę posiadania autentycznej wiedzy i kwalifikacji zawodowych);
- *osobiste* (dostosowanie własnych kompetencji do celów realizowanych w określonej placówce, zdobycie nowych umiejętności i predyspozycji potrzebnych do wprowadzania zmian w swojej pracy zawodowej, podniesienie prestiżu nauczyciela, wyeksponowania profesjonalizmu i fachowości nauczyciela twórczego,

³⁴ M. Kowalik-Olubińska, *Konstruktywizm w edukacji małych dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 10, s. 10.

³⁵ J. Andrzejewska, *Przedszkole rozwija aktywność dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 3, s. 6.

³⁶ Z. B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin 2001.

zdobycia wiedzy i umiejętności wpływających bezpośrednio, na jakość i efektywność pracy, budowanie osoby o wysokim poziomie osobowościowym lub na opanowanie lęku przed problemami z uczniami, podwyższeniem samooceny, uporaniem się z trudnościami w relacjach z cudzoziemcami, repatriantami w klasie szkolnej).

Samokształcenie może pomóc nauczycielowi w poradzeniu sobie z wolnością osobistą i zawodową oraz w wzbudzeniu poczucia odpowiedzialności za drugiego człowieka. „Ścieżka profesjonalnego rozwoju nauczyciela jest ściśle zindywidualizowana, zarówno co do tempa zmian, jak i osiąganego poziomu”³⁷. Dlatego nie wszyscy nauczyciele po latach praktyki są na takim samym poziomie wiedzy, umiejętności i refleksji³⁸. Niekiedy wychowawcy nie osiągają umiejętności refleksyjnego odczytywania i działania w złożonych i niepowtarzalnych sytuacjach edukacyjnych³⁹. Nieustannie trzymają się postrzegania własnej działalności jedynie przez pryzmat poleceń wydanych przez władze oświatowe różnego szczebla. Refleksja w działaniu nauczyciela ma miejsce w przebiegu sytuacji edukacyjnej i polega na świadomym dokonywaniu zmian w jej elementach stosownie do kontekstów i przestrzeni. Poczucie własnych kompetencji i obraz samego siebie jest punktem wyjścia dla procesu samokształcenia i autokreacji.

³⁷ D. Zdybel, K. Kusiak, B. Bednarczuk, *Indywidualny wymiar edukacji nauczycielskiej o procesie stawania się refleksyjnym praktykiem*, (w:) *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Lublin 2011, s. 185.

³⁸ R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995, s.17.

³⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 6.

FORMY DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

Nauczyciel w toku pracy zawodowej podejmuje świadomy, indywidualny trud budowania siebie poprzez samokształcenie i autokreację. Samodzielnie rezygnuje z utartych ścieżek wyuczonych zachowań i stereotypowych wzorców działań racjonalności adaptacyjnej na rzecz elastyczności, niepowtarzalności, kreatywności, odwadze i odpowiedzialności w sytuacjach edukacyjnych racjonalności emancypacyjnej⁴⁰.

W badaniach wstępnych uczestników projektu „Poznajmy się – szanujmy się” zapytano respondentów, jakich form wsparcia oczekują w zakresie problematyki edukacji międzykulturowej, jakie pragną osiągnąć korzyści poprzez udział w różnorodnych formach działań projektowych. Rozkład odpowiedzi zawierają kolejne tabele.

Tabela 7. Formy wsparcia oczekiwane przez nauczycieli w projekcie (N=39)

Formy wsparcia	N	%
Uczestniczenie w warsztatach poświęconych metodom pracy z wykorzystaniem potencjału tkwiącego w kulturze przedstawicieli mniejszości narodowych/ etnicznych oraz cudzoziemców	26	67
Uczestniczenie w osobistych spotkaniach z nauczycielami pracującymi z przedstawicieli mniejszości narodowych/ etnicznych oraz cudzoziemców	21	54
Rekomendowanie literatury poświęconej mniejszościom narodowym/ etnicznym oraz cudzoziemcom	21	54
Uczestniczenie w osobistych spotkaniach z przedstawicieli mniejszości narodowych/ etnicznych oraz cudzoziemców	8	20
Dzielenie się doświadczeniami wyniesionymi z pracy	1	2

Dane nie sumują się, ponieważ respondenci dokonywali wyborów wielokrotnych.
Źródło: badania własne

⁴⁰ R. Kwiaśnica, *Dwie racjonalności. Ku milczącej wiedzy pedagogicznej*, „Forum Oświatowe” 1989, nr 1, s. 74.

Tabela 8. Przewidywane przez nauczycieli korzyści z uczestnictwa w projekcie na rzecz uczniów z mniejszości narodowych/etnicznych oraz uczniów cudzoziemskich „Poznajmy się – szanujmy się” (N=39)

Przewidywane korzyści	Liczba nauczycieli	%
Mobilizacja do zdobycia wiedzy merytorycznej (jej zakres i tematyka zawarta jest w nazwie projektu)	26	67
Przygotowanie metodyczne (wiedza i stosowanie zasad, metod i form nauczania adekwatnych do celów i treści edukacji wielokulturowej);	26	67
Dzielenie się własnymi doświadczeniami	23	59
Szersza współpraca z innymi dorosłymi na rzecz uczniów z mniejszości narodowych/etnicznych oraz uczniów cudzoziemskich (współpraca z dyrektorem, zespołem nauczycieli i rodziców, podejmowanie inicjatyw)	21	54
Uaktywnienie własnych umiejętności realizacyjnych w procesie wychowawczo-dydaktycznym (dobór środków dydaktycznych, panowanie nad grupą, umiejętność obserwacji i interpretacji zjawisk wychowawczych)	13	34
Modyfikacja/zmiana własnej postawy wobec dzieci z mniejszości narodowych/etnicznych oraz uczniów cudzoziemskich	13	34
Nowe znajomości z osobami zainteresowanymi tematyka wielokulturowości	1	3
Wzbogacenie warsztatu pracy	1	1

Dane nie sumują się, ponieważ respondenci dokonywali wyborów wielokrotnych.
Źródło: badania własne.

Tabela 9. Rady i sugestie nauczycieli przekazywane realizatorom projektu (N=39)

Rady i sugestie uczestników projektu	N	%
Cykliczne doskonalenie nauczycieli w zakresie wielokulturowości	5	13
Publikacja scenariuszy zajęć/lekcji	4	10
Wymianę dobrych praktyk	3	8
Utrzymanie strony internetowej o wielokulturowości	3	8
Szersza promocja projektu	2	5
Stworzenie bazy instytucji wspierających nauczycieli na rzecz edukacji międzykulturowej	1	3
Integracja kulturowa rodzin cudzoziemskich	1	3

Dane nie sumują się, ponieważ respondenci dokonywali wyborów wielokrotnych.
Źródło: badania własne.

Na podstawie przeprowadzonych analiz wypowiedzi respondentów można wnioskować, iż badani nauczyciele najczęściej oczekiwali wiedzy deklaratywnej z zakresu problematyki wielokulturowości i międzykulturowości odnoszącej się do danych faktów, wiadomości i informacji. W projekcie „Poznajmy się – szanujmy się” taka wiedza była zamieszczona na stronie internetowej OMEP Polska. Uczestnik mógł znaleźć na stronie artykuły o tematyce wielokulturowości wydane w Polsce, dane na temat instytucji zajmujących się rodzinami cudzoziemców, uchodźców, repatriantów, adresy stowarzyszeń, fundacji i organizacji międzynarodowych działających na rzecz dzieci i rodziny.

Nauczyciele preferowali wiedzę proceduralną związaną z inteligencją praktyczną (Jak to zrobić?) zdobywaną poprzez poznanie i analizę wzorcowych scenariuszy zajęć z edukacji międzykulturowej, przykłady dobrych praktyk na poziomie przedszkola i szkoły, warsztaty i treningi, dzielenie się doświadczeniami w kontaktach osobistych z innymi nauczycielami lub cudzoziemcami.

W projekcie „Poznajmy się – szanujmy się” w trakcie spotkań szkoleniowych nauczyciele otrzymali wiele przydatnych scenariuszy zajęć, lekcji, rozkładów materiałów z zakresu edukacji międzykulturowej.

WSPARCIE NAUCZYCIELA W ROZWOJU

Przechodzenie przez kolejne etapy profesjonalnego rozwoju nie dokonuje się automatycznie, lecz wymaga wysiłku ze strony nauczyciela, który ciągle się uczy działania w sytuacjach zawodowych. W tym uczeniu się może korzystać z pomocy specjalistów, którzy są osobiście zaangażowani, znaczący w danym środowisku, autonomiczni, przedsiębiorczy i zachęcający otoczenie do poszerzenia posiadanej wiedzy, umiejętności i zachowań. Ponadto specjaliści powinni pamiętać, że człowiek potrzebuje czasu i namysłu, aby zrezygnować z dotychczasowych zasobów i wytworzyć nowe konstrukty w aparacie pojęciowym. Dla zaistnienia rozwoju profesjonalnego konieczne jest zaistnienie swoistego bodźca, który zainicjuje jednostkę przez modyfikację szeregu swoich działań, poszukiwanie sposobów otrzymania wsparcia, dokonania rekonstrukcji praktyki zawodowej oraz transformacji doświadczenia zarówno jed-

nostkowej, jak i kulturowej. Ten etap można nazwać *fazą stymulacji*. Takim bodźcem inspirującym chęć przystąpienia do projektu „Poznajmy się – szanujmy się” było w świetle wyników badań:

- bezpośrednio zatknięcie się z dzieckiem/ucznikiem i jego rodzicem, cudzoziemcem, emigrantem lub repatriantem w pracy zawodowej (67% badanych);
- spotkanie ze studentem z innego kraju (10%),
- nagłośnienie problematyki mniejszości narodowych w mediach (5%);
- spotkanie się w środowisku nauczycielskim z problemami adaptacyjnymi dzieci (34%);
- spotkanie w codziennej sytuacji życiowej z barierą językową (5%);
- praca z uchodźcami (3%);
- zetknięcie się z brakiem tolerancji religijnej (3%).

Badani najczęściej zetknęli się z problemem wielokulturowości w życiu codziennym i w pracy zawodowej. W przypadku nauczycieli akademickich były to problemy kulturowe i różne sposoby definiowania sytuacji edukacyjnych, rasowych czy religijnych. W przypadku nauczycieli przedszkola były to problemy w adaptacji dzieci do przedszkola, bariery językowe (np. mniejszości niemieckiej, ukraińskiej, białoruskiej, chińskiej), kulturowe (dzieci romskie, uchodźcy afgańscy i repatrianci z Rosji), odmienny wygląd dziecka (ciemna karnacja, skośne oczy), problemy wielu religii.

W rozwoju zawodowym nauczyciela konieczne jest przejście od *fazy stymulacji* określonym, silnym bodźcem do następnych faz: *modyfikacji, aplikacji, rekonstrukcji, transformacji*.

Faza modyfikacji jest to etap, w którym nauczyciel poszukuje, w jaki sposób udoskonalić swoje praktyczne działanie. Rozpoczyna się od analizy swoich dotychczasowych działań poszukiwania nowych rozwiązań i sprawdzania ich zgodności ze specyfiką występującą w środowisku nauczyciela. Współczesny nauczyciel przedszkola i szkoły nauczył się szukanie sieci wsparcia i doradztwa w swoich poczynaniach związanych z pracą z dziećmi cudzoziemców, repatriantów i mniejszości narodowych. Dlatego na pytanie „Czy Pan/Pani uważa, że istnieje potrzebna wymiana doświadczeń nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej?” 37 ankietowanych osób (94,9%) odpowiedziało, iż potrzebuje

podzielenia się zasobem wiedzy, przemyśleń i doświadczeń z innymi. Kluczem do sukcesu jest łączność z szerszym środowiskiem pedagogów. Każda osoba w sieci powiązań wnosi swoją wiedzę osobistą i nią ubogaca innych członków społeczności. Nauczyciel doświadczający wysokiego wsparcia ma najkorzystniejsze warunki do zaangażowania się w projekty i jest najbardziej otwarty na krytyczny ogląd aktualnych metod pracy i wprowadzanie stosownych modyfikacji.

Faza aplikacji polega na ustaleniu praktycznych sposobów włączenia nowej wiedzy umiejętności do pracy zawodowej. W fazie rekonstrukcji nauczyciel przechodzi od zajmowania się projektowaniem zmian w swojej pracy w edukacji np. międzykulturowej do przeprowadzania tych zmian. Na tym etapie dokonuje się modyfikacja myślenia i działania zawodowego nauczyciela. Dobrze jak na tym etapie zmiana dokonuje się także na poziomie instytucji i nauczyciel otrzymuje wsparcie od władz, współpracowników, uczniów i rodziców.

Końcowym etapem jest *faza transformacji* w wymiarze jednostkowym jest to usankcjonowanie zmian w myśleniu, działaniu i postawie nauczyciela, natomiast w wymiarze instytucjonalnym jest to formalna adaptacja zmiany, co zostaje przełożone na zmodyfikowane sposoby działania. Nauczyciel, który początkowo sam przez działanie bodźca potrzebował nowego paradygmatu w działaniu po przejściu wszystkich faz dokonał nie zawsze świadomie zmiany w całym systemie organizacji edukacji międzykulturowej. Dlatego doskonalenie zawodowe nauczyciela jest wieloetapowym, wyrastającym z niezadowolenia z aktualnego stanu⁴¹ i ukierunkowanym na osiągnięcie sukcesu w sytuacjach edukacyjnych i w rozwoju osobowym.

⁴¹ Z. B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin 2001, s. 58.

Tabela 10. Korzyści wyniesione przez uczestników projektu (N=39)

Korzyści z uczestnictwa w projekcie	N	%
Przygotowanie metodyczne (wiedza i stosowanie zasad, metod i form nauczania adekwatnych do celów i treści edukacji wielokulturowej)	31	65
Szersza współpraca z innymi dorosłymi na rzecz uczniów z mniejszości narodowych/etnicznych oraz uczniów cudzoziemskich (współpraca z dyrektorem, zespołem nauczycieli i rodziców, podejmowanie inicjatyw)	30	63
Uaktywnienie własnych umiejętności realizacyjnych w procesie wychowawczo-dydaktycznym (dobór środków dydaktycznych, panowanie nad grupą, umiejętność obserwacji i interpretacji zjawisk wychowawczych)	27	57
Mobilizacja do zdobycia wiedzy merytorycznej	27	57
Dzielenie się własnymi doświadczeniami	27	57
Modyfikacja/zmiana własnej postawy wobec dzieci z mniejszości narodowych/etnicznych oraz uczniów cudzoziemskich	14	29
Likwidacja stereotypów i uprzedzeń	14	29

Dane nie sumują się, ponieważ respondenci dokonywali wyborów wielokrotnych.
Źródło: badania własne.

Ankietowani bardzo wysoko ocenili wartość projektu. Aż 80% ankietowanych oceniło projekt według najwyższej oceny. W skali od 0 do 5 – 38 osób (co stanowi 80% badanych) oceniło projekt na 5, 6 osób (co stanowi 12% badanych) oceniło projekt na 4, 1 osoba (co stanowi 2% badanych) oceniła projekt na 3 oraz 2 osoby nie oceniły projektu.

OPISOWE WYPOWIEDZI UCZESTNIKÓW PROJEKTU

Informacje zawarte na stronie służyły pełnej realizacji projektu. Często zaglądałam na stronę i wykorzystywałam w relacjach z przyjaciółmi – Punkt Przedszkolny przy Domu Polskim w Sankt Petersburgu. Nasza wymiana doświadczeń oparta jest na poznawaniu kultury Gdańska i Sankt Petersburga. Od dwóch lat Rodzice z dziećmi tych miast wymieniają się doświadczeniem, historia i kulturą swoich miast.

Bardzo ciekawa forma krzewienia kultury swojego kraju, a także możliwość poznawania kultur, zwyczajów i religii innych krajów.

Bardzo dużo ciekawych materiałów do wykorzystania na zajęciach, przydadzą mi się w przygotowaniu studentów do prowadzenia zajęć w przedszkolach.

Udział we wszystkich formach pogłębiły moje przekonanie, że edukacja wielokulturowa jest zjawiskiem, do którego każdy nauczyciel musi być świetnie przygotowany. Dyskusja na Forum spowodowała, że połączenie wspólnego myślenia na ten temat. Zakładam, że myślenie to przerodzi się we wspólne działania.

Uważam, że zamieszczone informacje były interesujące i w ciekawy sposób zaprezentowane. Poszerzyły moją wiedzę na temat wielokulturowości, a jednocześnie zachęciły do dalszego zajmowania się tą tematyką.

Materiały były interesujące, dawały informacje, których poszukiwałam oraz inspirowały do podejmowania podobnych działań. Dziękuję :)

Znacznie wzbogaciło moją wiedzę i horyzonty. Wspaniały projekt i bardzo ciekawe pomysły.

