

Szkoła dla wszystkich

Od tolerancji do integracji

Redakcja naukowa
Krzysztof Jurek
Robert Szwed

Recenzenci

dr hab. Urszula Kusio, prof. UMCS
dr Sylwia Gwiazdowska-Stańczak

Redaktor prowadzący
Paweł Jaroniak

Redaktor techniczny
Ryszard Kurasz

Korekta
Zespół

Projekt okładki
Krzysztof Galus, Jakub Marcinkowski

Zdjęcie i grafiki na okładce: Freepik

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

© Copyright by Fundacja Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Lublinie

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2024

ISBN 978-83-8180-936-8

Projekt finansowany ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu „Społeczna odpowiedzialność nauki II” (moduł „Popularyzacja nauki”). Numer umowy: POPUL/SN/0295/2023/01



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Szkoła dla WSZYSTKICH
od tolerancji do **INTEGRACJI**

PAN
POLSKA AKADEMIA NAUK

Fundacja
Oddziału
w Lublinie

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel. 56 664 22 35; e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 664 22 35, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87-148 Łysomice

Spis treści

Wstęp	5
Robert Szwed Różnorodność w szkołach – od tolerancji do integracji	13
Joanna Bielecka-Prus Modele kształcenia uczniów ukraińskich w opinii nauczycieli szkół polskich	31
Błażej Dyczewski Tolerancja i integracja w edukacji. Kluczowe czynniki i rekomendacje dla nauczycieli	57
Krzysztof Jurek, Monika Kocon Edukacja międzykulturowa kluczem do integracji społecznej w szkołach. Na przykładzie Zespołu Szkolno-Przedszkolnego im. Noblistów Polskich w Lesznowoli	73
Joanna Szegda Strategie komunikacyjne ułatwiające integrację uczniów romskich	83
Urszula Furtak, Agata Janczak, Anna Łyjak, Monika Maciejewska, Karolina Mucha, Anna Mróz Różnorodność nie oznacza słabości. Płaszczyzny integracji w szkole na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach	99

Andrzej Dyczewski, Iwona Wit Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji. Przykłady działań w Szkole Podstawowej im. Stanisława Konarskiego w Milejowie	115
Karolina Kusiak, Adrian Mościcki, Wiktoria Prokopiuk „Od tolerancji do integracji” – edukacyjna gra interaktywna	129
Aneta Szczykutowicz Od integracji do tolerancji w fundacyjnej praktyce. Działania Europejskiego Domu Spotkań – Fundacji Nowy Staw	141
Krzysztof Jurek, Robert Szwed, Błażej Dyczewski Wyniki i omówienie wybranych wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji”	153
Adriana Stec Projekt „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji” – założenia, działania i efekty realizacji	161
Ministrownik	173
Bibliografia	177

Wstęp

Czy tolerancji można „nauczyć”? Czy szkoły i organizacje edukacyjno-integracyjne są przestrzenią, w której dzieci i młodzież mogą „praktykować” tolerancję i budować postawy zrozumienia i współpracy? Jeśli tak, to jak to robić. Niniejsza książka stara się na te pytania odpowiedzieć i poza rozważaniami akademików i badaczy, zawiera artykuły zaangażowanych w procesy integracji dzieci cudzoziemskich, nauczycieli i aktywistów.

Tolerancja jest pojęciem nietrywialnym do zdefiniowania, niejednoznacznym i nieostrym, i należałoby ją raczej umieszczać na skali od obojętności, zdolności do „znoszenia” kogoś lub czegoś, czego nie lubimy, co budzi negatywne uczucia, do pełnej akceptacji wszelkich różnic¹. Na jednym końcu skali mamy zatem definicje, które stwierdzają, że tolerancja jest „świadomą/celową decyzją braku ingerencji w zachowanie, którego się nie aprobuje”², a na drugim określenia przyjmujące pełną akceptację innych, bez względu na ich kolor skóry, rasę, wyznanie czy przekonania³.

Różnice w sposobach definiowania tolerancji są ważne, bowiem kształt wartości, które chcemy promować w szkołach, decyduje o stawianych w systemie szkolnictwa celach, efektach edukacyjnych. Tolerancja bliska obojętności, rozumiana jako zdolność „znoszenia odmienności”, konstatuje, że ludzie reprezentujący różne kultury podejmują nie zawsze zrozumiałe działania, które „tolerujemy”, znosimy, co nie oznacza ich aprobaty albo poparcia. W konsekwencji ludzie mogą być jednocześnie tolerancyjni i przeko-

¹ Por. M. Walzer, *On toleration*. New Haven 1997, s. 10–11; R. Forst, *Toleration*, [w:] *The Stanford encyclopedia of philosophy*, E.N. Zalta (red.), <https://plato.stanford.edu/entries/toleration/>.

² L. Burwood, R. Wyeth, *Should schools promote toleration?*, „Journal of Moral Education” 1998, nr 27 (4), s. 465. Zob. również definicję W. Paula Vogta, stwierdzającą, że tolerancją jest „świadome/celowe samoograniczenie się w obliczu czegoś, czego nie lubimy, czemu się sprzeciwiamy, co uważamy za zagrażające lub do czego w inny sposób mamy negatywną postawę”. Tenże, *Tolerance and education. Learning to live with diversity and difference*, Thousand Oaks 1997, s. 3.

³ Zob. rozumienie tolerancji np. u Michaela Walzera, który akceptację różnorodności wiąże z „entuzjastycznym popieraniem różnic” (M. Walzer, *On toleration...*).

nani o prawdziwości stereotypów na temat innych, pełni uprzedzeń wobec „obcych”. Tolerowanie imigrantów i uchodźców w taki właśnie sposób może ukrywać dezaprobatę ich kultur i praktyk, ponieważ otwarta ich kontestacja mogłaby oznaczać utratę pracy, klientów czy choćby uwagę w dzienniku. Tolerancja rozumiana jako brak dyskryminacji może być zatem funkcją konformizmu, świadomości tego, co jest społecznie akceptowane, wiedzy o tym, jak „należy się” zachować, lub kalkulacji na temat tego, co przyniesie korzyść. Tak pojmowana tolerancja nie musi być oznaką szacunku dla odmiennych przekonań i wartości, może bowiem skrywać swoiście pojmowaną „cierpliwość wobec odmienności” traktowanej z pobłażliwością, poczuciem wyższości, czemu towarzyszyć może przekonanie o społecznej i moralnej szkodliwości wszystkiego, co przynoszą ze sobą „obcy”.

Tolerancja nie ogranicza się zatem do braku zachowań dyskryminujących, ale przywodzi intencjonalne, świadome postawy otwartości, oparte na przekonaniu o obywatelskiej i moralnej słuszności traktowania innych jako równych sobie. Wzajemny szacunek wynika z przekonania o niezbywalnej godności wszystkich ludzi, ich autonomii, wolności, co – w żadnym razie – nie może oznaczać bezkrytycznej akceptacji praktyk, których efektem jest np. krzywdzenie czy szkodenie innym. Pozytywnie rozumiana tolerancja jest świadoma, empatyczna i sprawiedliwa, umożliwia współistnienie różnych przekonań, o ile są one zgodne z powszechnie akceptowanym systemem wartości.

Czy szkoły tak rozumianą tolerancję mogą wspierać, budować? Niektórzy badacze zauważają, że nie istnieje prosta korelacja między edukacją a tolerancją⁴, a równie ważną rolę odgrywają np. socjalizacja, pochodzenie społeczne i kulturowe, zróżnicowanie etniczne i religijne czy klimat społeczno-polityczny w kraju⁵. Większość badaczy przyznaje jednak, że edukacja przyczynia się do wzrostu tolerancji⁶, a nawet, że jest najważniejszym

⁴ Zob. np. A. Green, J. Preston, J.G. Janmaat, *Education, equality and social cohesion: A comparative analysis*. Basingstoke 2006; M.R. Jackman, M.J. Muha, *Education and intergroup attitudes: Moral enlightenment, superficial democratic commitment, or ideological refinement?*, „American Sociological Review” 1984, nr 49 (6), s. 751–769.

⁵ L. Hagendoorn, *A model of the effects of education on prejudice and racism*, [w:] *Education and racism: A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance*, *Research in migration and ethnic relations series*, L. Hagendoorn, S. Nekuee (red.), Aldershot 1999, s. 1–20; A. Green, J. Preston, J.G. Janmaat, *Education, equality and social cohesion*....

⁶ Np. D.E. Campbell, *What is education's impact on civic and social engagement?*, [w:] *Measuring the effects of education on health and civic/social engagement*, R. Desjardins, T. Schuller (red.), OECD, CERi 2006, s. 25–126; F. Borgonovi, *The relation-*

czynnikiem odpowiadającym za jej poziom⁷. Najczęściej wskazuje się przy tym na cztery czynniki, mechanizmy przyczynowe, poprzez które edukacja może wpływać na tolerancję. Są nimi „wyrafinowanie poznawcze” (*cognitive sophistication*), socjalizacja wartości, kontakt i pozycja społeczna⁸. „Wyrafinowanie poznawcze”⁹ osiąga się poprzez rozwój wiedzy i rozumienia różnorodnych grup i kultur, co pozwala ludziom odrzucić uprzedzenia i stereotypy na ich temat oraz zmniejszyć postrzeganie tych grup jako źródła zagrożenia dla nich samych. Tolerancję można również wzmacniać poprzez podkreślanie jej wartości i przypominanie, że wykluczające, nietolerancyjne i rasistowskie przekonania są złe i niedopuszczalne, a tolerancyjne postawy i zachowania są dobre i pożądane¹⁰. Ważnym i skutecznym mechanizmem budującym tolerancję są interakcje między dziećmi, młodzieżą dominującą

ship between education and levels of trust and tolerance in Europe, „British Journal of Sociology” 2012, nr 63 (1), s. 146–167; F. Haegel, *The effects of education on the expression of negative views towards immigrants in France. The influence of the republican model put to the test*, [w:] *Education and racism: A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance*, Research in migration and ethnic relations series, L. Hagendoorn, S. Nekuee (red.), Aldershot 1999, s. 33–46; W.T. Plant, *Longitudinal changes in intolerance and authoritarianism for subjects differing in amount of college education over four years*, „Genetic Psychology Monographs” 1965, nr 72, s. 247–287.

⁷ H. de Witte, *Everyday’ racism in Belgium. An overview of the research and an interpretation of its links with education*, [w:] *Education and racism: A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance*, Research in migration and ethnic relations series, L. Hagendoorn, S. Nekuee (red.), Aldershot 1999, s. 33–46; L. Halman, *Variation in tolerance levels in Europe: Evidence from the eurobarometer and the European values survey*, „European Journal on Criminal Policy and Research” 1994, nr 2–3, s. 15–38.

⁸ H. Weber, *The educational divide over feelings about ethnic minorities: Does more education really lead to less prejudice?*, „Journal of Ethnic and Migration Studies. Advance online publication” 2020, nr 48 (1), s. 228–247; L. Hagendoorn, *A model of the effects of education on prejudice and racism...*; W.P. Vogt, *Tolerance and education...*; R. Stubager, *Education effects on authoritarian-libertarian values: A question of socialization*, „British Journal of Sociology” 2008, nr 59 (2), s. 327–350.

⁹ „Wyrafinowanie poznawcze” jest jednym z wielu terminów obejmujących m.in. umiejętność logicznego rozumowania, myślenia krytycznego, intelektualnej elastyczności czy umiejętności przetwarzania dużej liczby informacji. Zob. np.: H. de Witte, *Everyday’ racism in Belgium. An overview of the research and an interpretation of its links with education...*; W.P. Vogt, *Tolerance and education...*

¹⁰ Warto zauważyć, że niektóre badania wskazują na to, że przekazywana w procesie edukacji wiedza na temat fundamentalnych wartości, takich jak równość czy sprawiedliwość, również przyczynia się do braku dyskryminacji innych ze względu na płeć, rasę czy przynależność etniczną.

w wymiarze społeczno-kulturowym w danym społeczeństwie, a przedstawicielami różnych grup mniejszościowych. Taki międzykulturowy kontakt może zmniejszyć uprzedzenia i wrogię uczucia wobec mniejszości, zwiększając zrozumienie i empatię wobec grup mniejszościowych. Ważnym czynnikiem jest wreszcie budowanie pozycji społecznej – im wyższy status społeczny jednostek, tym mniej prawdopodobne, że takie osoby będą postrzegać przedstawicieli mniejszości jako konkurentów w rywalizacji o ograniczone zasoby czy źródło zagrożenie dla ich stylu życia.

Edukacja nakierowana na budowanie tolerancji poprzez bezpośrednie redukcje uprzedzeń, praktyk dyskryminacyjnych jest niewątpliwie skuteczna, przy czym nauczyciele muszą uwzględniać wiek dzieci i strukturę grup, w których zajęcia się odbywają. Co interesujące i ważne, budując tolerancję nie zawsze trzeba odwoływać się do niej samej, bowiem u podstaw tolerancji leżą uniwersalne przekonania na temat znaczenia poprawnego rozumowania, równości, sprawiedliwości i empatii (współczucia i troski). Promowanie takich właśnie, uniwersalnych wartości związanych z tolerancją jest równie skuteczne, co bezpośrednie piętnowanie praktyk wykluczających, nietolerancyjnych¹¹. W ten sposób „edukacja na rzecz tolerancji” może być włączona w programy edukacji moralnej, etyki, literatury, historii czy filozofii.

* * *

Artykuły zgromadzone w niniejszej monografii podejmują problem „edukacji dla tolerancji”, której efektem ma być integracja dzieci cudzoziemskich do polskiego systemu szkolnictwa i społeczeństwa.

Do książki wprowadza artykuł Roberta Szweda, poświęcony uwarunkowaniom efektywnej edukacji włączającej. Tą problematyką zajmują się nie tylko badacze, ale również politycy, samorządowcy, przedstawiciele organizacji pozarządowych i nauczyciele. Projektując różnorodne rozwiązania budujące tolerancję u dzieci, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na ich dojrzałość i zdolności poznawcze, decydujące o skuteczności różnego rodzaju programów nauczania. Okazuje się, że integracja dzieci cudzoziemskich wymaga zaangażowania wszystkich podmiotów uczestniczących w tym procesie – od rodziców po Ministerstwo Edukacji. Kluczowa jest również diagnoza i zaspokojenie potrzeb edukacyjnych, społecznych i emocjonalnych dzieci uchodźczych. Współpraca różnych środowisk, w tym przede wszystkim kompetentnych nauczycieli, może przyczynić się do uczynienia ze

¹¹ L. Blum, *Shared values and particular identities in anti-racist education*, 1999, <http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES> (dostęp: 1.09.2024).

szoły przestrzeni sprzyjającej integracji i zapewniającej wszystkim uczniom równe szanse rozwoju.

Joanna Bielecka-Prus podejmuje problem kształcenia uczniów ukraińskich z perspektywy nauczycieli szkół polskich. Najpierw omawia separacyjny i integracyjny model kształcenia, ich wady i zalety, aby następnie skupić się na realizowanym w Polsce modelu mieszanym. Autorka wskazuje na niedoskonałości polskiego systemu edukacji w zakresie integrowania dzieci cudzoziemskich i diagnozuje niepokojące zjawiska z tym związane: niewielką liczbę dzieci cudzoziemskich włączonych do polskiego systemu szkolnego, mobilność rodziców dzieci (przede wszystkim do większych miast) i niewielki wskaźnik skolaryzacji. Diagnozuje również szereg problemów w kształceniu dzieci migrantów: ich brak znajomości języka polskiego, brak kompetencji kulturowych, problemy z adaptacją, poczucie alienacji czy doświadczenie traumy. Na podstawie zrealizowanych badań własnych w latach 2022–2023, Bielecka-Prus wskazuje na problemy wymagające reakcji ze strony organów prowadzących szkoły czy Ministerstwa Edukacji: niedostatecznie przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi uchodźczymi, któremu towarzyszy niechęć do rozwijania kompetencji własnych oraz pozytywna ocena oddziaływań przygotowawczych w szkołach.

Kluczowe aspekty tolerancji i integracji oraz ich znaczenie w edukacji omawia w swoim tekście Błażej Dyczewski. W badaniach zrealizowanych w ramach projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji” omawia poziom tolerancji polskich uczniów szkół podstawowych, ciepłą i zimną tolerancję oraz granice tolerancji. Kluczowymi czynnikami decydującymi o charakterze oraz poziomie tolerancji okazały się znajomość innych kultur, ogólny poziom wyników w nauce, poczucie przynależności do szkoły, a także zdolność do akceptacji inności, empatia, ciekawość świata i otwartość, sprawiedliwość nauczycieli i zdolność do konfrontowania się z ludźmi, którzy mają odmienne przekonania. Interesujące są wyniki badań na temat granic tolerancji, które zależą od identyfikacji krzywdy drugiego człowieka, jego obrażania, czy innych zachowań dyskryminacyjnych. Na końcu artykułu Autor formułuje szereg rekomendacji skierowanych do nauczycieli i całego środowiska zaangażowanego w proces edukacji.

W kolejnym tekście Krzysztof Jurek analizuje znaczenie edukacji wielokulturowej w procesie integracji dzieci cudzoziemskich do polskiego systemu szkolnego. Autor dowodzi w swoim artykule, że edukacja międzykulturowa odgrywa kluczową rolę w wspieraniu integracji społecznej w szkołach poprzez promowanie zrozumienia, szacunku i współpracy między uczniami z różnych środowisk kulturowych. Główne cele edukacji międzykulturowej

powinny obejmować zwiększenie wiedzy o różnych kulturach, ich wartościach, tradycjach i zwyczajach oraz kształtowanie postaw otwartości, szacunku i zrozumienia dla ludzi o odmiennym pochodzeniu kulturowym.

Strategie komunikacyjne ułatwiające integrację uczniów romskich analizuje w swoim tekście Joanna Szegda. Odmienność kulturowa i językowa dzieci romskich stanowi o niewątpliwie specyficznej i szczególnej grupie uczniów, często niedostrzeganej w dyskursie publicznym. Autorka przeprowadziła wywiady pogłębione z nauczycielami, aby zidentyfikować bariery utrudniające integrację uczniów i strategie komunikacyjne sprzyjające integracji. Komunikacja spersonalizowana, inkluzywna, wspólnotowa, wielokanałowa, oparta na zaufaniu, równości, szacunku może przyczynić się do skuteczniejszej integracji dzieci romskich.

Nauczycielki pracujące w Szkole Podstawowej nr 4 w Puławach, Urszula Furtak, Agata Janczak, Anna Łyjak, Monika Maciejewska, Karolina Mucha i Anna Mróz, podjęły w swoim tekście temat „płaszczyzn integracji” na podstawie własnych doświadczeń w edukacji dzieci pochodzenia romskiego i ukraińskiego oraz grupy uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wskazują na pozytywne aspekty klas integracyjnych oraz wyzwania z nimi związane. Nie mają żadnych wątpliwości, że klasy integracyjne mają ogromny potencjał do kształtowania przyszłych, otwartych na różnorodność obywateli. Ważne jest, aby nauczyciel skupił się na uczniu, dostrzegł jego potrzeby i problemy oraz właściwymi metodami zachęcił do pracy. Konieczne jest uświadomienie dziecku jego wartości i drzemiącego w nim potencjału, a niewielkie kameralne placówki z klasami integracyjnymi stwarzają do tego doskonałe warunki.

Andrzej Dyczewski i Iwona Wit podejmują tematykę integracji uczniów z Ukrainy w Szkole Podstawowej im. Stanisława Konarskiego w Milejowie. Kadra dydaktyczna szkoły w ramach realizowanych przez siebie działań określiła cele, którymi było przełamywanie barier językowych i kulturowych, wsparcie emocjonalne i psychologiczne, wzmocnienie pozytywnej samooceny dzieci i integrację społeczną. Proces integracji nakierowany był nie tylko na uczniów, ale również na ich rodziny. Dla realizacji celów opracowano scenariusze zajęć integracyjnych, organizowano imprezy, projekty klasowe i szkolne a uczniowie brali również udział w konkursach, warsztatach i akcjach wolontariackich. Podsumowując tekst, jego Autorzy podzielili się doświadczeniami i przedstawili szereg rekomendacji, których uwzględnienie może przyczynić się do stworzenia otwartej i przyjaznej społeczności szkolnej, w której każdy uczeń będzie czuł się akceptowany i wspierany, niezależnie od swojego pochodzenia czy potrzeb edukacyjnych.

Interesującym przykładem narzędzia służącego do integracji uczniów są edukacyjne gry interaktywne. Jedną z nich – „Od tolerancji do integracji” przybliżyli w swoim opracowaniu Karolina Kusiak, Adrian Mościcki i Wiktor Prokopiuk. Uczestnicy gry zapoznają się ze skomplikowaną historią Alexa, która pozwala czytelnikom zanurzyć się w fabule ilustrującej złożoność i wielowymiarowość tożsamości kulturowej. Wykorzystanie gry podczas zajęć szkolnych jest korzystne w wymiarze edukacyjnym, budowania krytycznego myślenia i empatii, rozwiązywania problemów oraz podejmowania decyzji w kontekście różnorodności kulturowej.

Aneta Szczykutowicz przybliżyła w swoim artykule działania Europejskiego Domu Spotkań – Fundacji Nowy Staw, skupiając swoją uwagę na tych projektach, które zdały egzamin w zakresie osiągniętych celów edukacyjnych związanych z integracją dzieci i młodzieży cudzoziemskiej. Ważnym narzędziem integracji okazały się międzynarodowe wymiany młodzieży oraz działania budujące kompetencje językowe dzieci i młodzieży, kursy zawodowe, wycieczki integracyjne czy pikniki rodzinne. Zespół Fundacji wypracował cztery programy edukacyjne dla młodzieży, które poza częścią teoretyczną zawierają praktyczne scenariusze zajęć implementowanych w czasie 5-dniowych spotkań młodzieży. Autorzy tekstu dzielą się z czytelnikami ćwiczeniami pochodzącymi z programu „Różnorodność kulturowa”.

Ważną częścią projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji” były badania ankietowe obejmujące 3142 polskich uczniów, w tym 1644 uczniów szkół podstawowych oraz 1498 uczniów szkół ponadpodstawowych. Ich wyniki znajdują się w tekście Krzysztofa Jurka, Roberta Szweda i Błażeja Dyczewskiego. Większość respondentów (78,7%) uważała, że w ich szkole toleruje się uczniów pochodzących z innych krajów. Z kolei ponad połowa z nich (72,6%) twierdziła, że nauczyciele traktują uczniów pochodzących z innych krajów na równi z innymi. Polska młodzież deklarowała, że poziom integracji uczniów pochodzących z innych krajów niż Polska ze społecznością ich szkoły jest co najwyżej średni. Szkoła powinna zapewnić wsparcie i pomoc dla uczniów, którzy przybywają z innych kultur, aby ułatwić im adaptację i integrację w nowym środowisku szkolnym. Ważne w tym zakresie są szkolenia dla nauczycieli, wsparcie językowe, promowanie wartości edukacyjnych oraz systematyczne monitorowanie, szkoły mogą skutecznie wspierać różnorodność kulturową i integrację. Z badań wynika szereg rekomendacji obejmujących kontynuację działań promujących tolerancję i akceptację, wzmocnienie wsparcia dla uczniów imigrantów, kontynuację szkoleń i programów rozwoju zawodowego dla nauczycieli, monitorowania atmosfery szkolnej i reagowania na sygnały alarmowe, takie jak incydenty

dyskryminacji lub nietolerancji, organizowanie interaktywnych zajęć międzykulturowych i wspieranie inicjatyw uczniowskich.

Ostatnim artykułem monografii jest tekst Adriany Stec, poświęcony założeniom, działaniom i efektom projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji”. Główną jego ideą było tworzenie lepszego klimatu do nauki i lepszych wyników w nauce poprzez promocję wśród uczniów i nauczycieli postaw opartych na tolerancji wobec wszelkiej odmienności/inności, poszanowaniu praw człowieka i godności ludzkiej oraz poszukiwaniu wzajemnego zrozumienia i radzenia sobie z napięciami czy konfliktami. Inicjatywa służyła również popularyzacji wiedzy naukowej z zakresu nauk społecznych (perspektywa psychologiczna, socjologiczna i pedagogiczna) na temat: postaw tolerancji, szacunku, poszanowania godności osobistej wśród uczniów; otwartości na wielokulturowość; relacji pomiędzy tolerancją a procesami integracji i współpracy w środowisku szkolnym. Takie działania jak warsztaty dla uczniów oraz kadry pedagogicznej w zakresie wielokulturowości, spotkania uczniów z osobami, które pochodzą z innych kultur i mają doświadczenie życia w wielu systemach społeczno-kulturowych, ogólnopolskie badanie uczniów szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych, ogólnopolski konkurs fotograficzno-filmowy dla uczniów klas 6–8 szkół podstawowych i ponadpodstawowych, konferencja i panele naukowe, mogą przyczynić się do popularyzacji wiedzy na temat integracji uczniów cudzoziemskich i mogą być źródłem wiedzy w dla osób i instytucji zaangażowanych w ten proces.

Interesujący, dla użytkowników niniejszej publikacji, może być zamieszczony na jej końcu „Mini słownik”, zawierający podstawowe definicje terminów, którymi nauczyciele, aktywiści czy decydenci posługują się, gdy realizują projekty mające na celu budowanie szkół otwartych dla wszystkich, które przyczyniają się do integracji dzieci cudzoziemskich do polskiego systemu edukacyjnego i polskiego społeczeństwa.

Lublin, 4 września 2024 r.
Robert Szwed
Krzysztof Jurek

Różnorodność w szkołach – od tolerancji do integracji

Wprowadzenie

Młode pokolenie dorasta i funkcjonuje w świecie pełnym różnorodności, w którym występują znaczące różnice w przekonaniach, wierzeniach i praktykach. Ich źródłem są kontakty z „innymi” reprezentującymi różne języki, rasy, narodowości, tożsamości, religie i grupy.

Doświadczana różnorodność jest, w głównej mierze, konsekwencją procesów globalizacyjnych i migracji. Rozwój handlu, technologii i komunikacji ułatwia kontakt między ludźmi reprezentującymi różne kultury, idee, wartości, między ludźmi należącymi do różnych „światów społecznych”. Kontakt z „innymi” może prowadzić do większej otwartości, akceptacji i empatii, ale może również stanowić wyzwanie dla społeczeństw, tradycyjnych kultur i tożsamości. Konflikty i napięcia pojawiają się wówczas, gdy doświadczane odmienności są niezrozumiałe lub sprzeczne z osobistymi przekonaniem oraz gdy trudno je pogodzić ze społecznie przechowywanymi tradycjami, normami i wartościami¹. Źródłem konfliktów mogą być również doświadczane konsekwencje migracji, prowadzące do zasadniczych zmian w strukturze etnicznej krajów przyjmujących, zmian na rynku pracy, w strukturze wiekowej, w systemie edukacji czy opiece zdrowotnej. Gdy doświadczane zmiany są zbyt daleko idące, „nieakceptowalne”, zagrażające poczuciu kontroli i własności przez społeczeństwa przyjmujące, stają się źródłem nieporozumień, konfliktów, braku dialogu, a nawet uprzedzeń i stereotypów².

¹ B. Bräuchler, A. Ménard, *Patterns of Im/mobility, Conflict and Identity*, London 2021; R. Hsu, *Ethnic Europe Mobility, Identity, and Conflict in a Globalized World*, Stanford 2010.

² S.C. Bağcı, M.E. Verkuyten, E. Canpolat, *When they want to take away what is “ours”: Collective ownership threat and negative reactions towards refugees*, „Group Processes & Intergroup Relations” 2023, nr 26 (5), s. 1032–1052. Zob. również analizę Józefa Górniewicza, który zauważa, że tolerancja możliwa tam, „gdzie występuje konflikt o niewielkim natężeniu. Jeśli przekracza on pewne granice, powoduje

Migracje często są rezultatem aspiracji migrantów, ich pragnień i nadziei na wyższy standard życia, edukacji i opieki społecznej, ale są one również funkcją czynników niezależnych od uchodźców. Zgodnie z raportem Biura Wysokiego Komisarza ds. Uchodźców (UNHCR), pod koniec 2023 roku w wyniku prześladowań, konfliktów, przemocy, naruszeń praw człowieka oraz innych przyczyn, na całym świecie przymusowo przesiedlonych było ponad 117 milionów ludzi, z czego 47 milionów (40%) stanowiły dzieci poniżej 18. roku życia³. Uwzględniając dane z poprzednich lat okazuje się, że pomiędzy rokiem 2010 a 2023 liczba przymusowo przesiedlonych dzieci uchodźców i osób ubiegających się o azyl, wzrosła ponad dwukrotnie. Co istotne, UNHCR szacuje, że ponad połowa spośród tych dzieci nie uczęszcza do szkoły, a średni współczynnik skolaryzacji brutto dla uchodźców wynosił 38 procent dla oddziałów przedszkolnych, 65 procent dla szkół podstawowych, 41 procent dla szkół średnich i 6 procent dla szkół wyższych⁴. W Polsce ta tendencja jest również widoczna, szczególnie po wybuchu pełnoskalowej wojny na Ukrainie w 2022 roku. Według danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej, liczba uczniów cudzoziemskich podlegających obowiązkowi szkolnemu w Polsce wzrosła w ostatnich kilku latach pięciokrotnie, od niemal 49 tysięcy dzieci w roku szkolnym 2020/2021, do blisko 223 tysięcy w roku szkolnym 2022/2023, przy czym – według raportu Centrum Edukacji Obywatelskiej – 53 procent z 293 tys. ukraińskich dzieci nie jest włączona do polskiego systemu edukacyjnego⁵.

Nierówności w dostępie do edukacji dla dzieci uchodźców skłoniły do podjęcia globalnych działań na rzecz stworzenia systemów edukacyjnych sprzyjających integracji tych uczniów do społeczeństw przyjmujących. UNESCO w 1990 r. opublikowało dokument *World Education for All* oraz

destrukcję życia społecznego. Jeśli natomiast natężenie konfliktu jest niewielkie, może przyczynić się do rewizji dotychczasowych stanowisk stron konfliktu”, Tenże, *Spoleczne i psychologiczne czynniki warunkujące poziom tolerancji religijnej młodzieży szkolnej i studenckiej*, „Studia Socjologiczne” 1992, nr 1–2 (124–125), s. 75–89.

³ *Global Trends. Forced Displacement in 2023*, UNHCR, <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-06/global-trends-report-2023.pdf>.

⁴ Tamże.

⁵ Według szacunków CEO liczba dzieci uchodźczych poza polskim systemem edukacji różni się w zależności od poziomu edukacji: współczynnik skolaryzacji brutto dla dzieci w szkołach podstawowych wynosi 49 procent, a w szkołach ponadpodstawowych zaledwie 39%. Zob.: P. Chrostowska, *Uczniowie uchodźczy w polskim systemie edukacji*, Raport 2023, CEO, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/11/CEO_uczniowie_uchodzczy_pazdziernik_2022-fin-1.pdf (dostęp: 13.01.2023).

Framework for Action to Meet Basic Learning Needs jako pokłosie Światowej Konferencji na rzecz Edukacji dla Wszystkich (Jomtien, Thailand 5–9 March, 1990). Dokument ten zawiera wskazówki dla organów rządowych, organizacji międzynarodowych, specjalistów ds. rozwoju w projektowaniu i wdrażaniu polityk i strategii, mających na celu poprawę podstawowych usług edukacyjnych⁶. W dokumencie dostrzega się problem nieefektywnej edukacji w przypadku osób, które wymagają specjalnej uwagi: „Wielu osobom odmawia się równego dostępu ze względu na rasę, pochodzenie geograficzne, wiek, pochodzenie etniczne lub przekonania polityczne. Ponadto wysoki odsetek osób przedwcześnie kończących naukę i słabe wyniki w nauce są powszechnie uznawanymi problemami na całym świecie. Te bardzo ogólne zmiany ilustrują potrzebę zdecydowanych działań na dużą skalę, z określonymi celami i zadaniami”⁷. W czerwcu 1994 r. przedstawiciele 92 rządów i 25 organizacji międzynarodowych spotkali się w Salamance na Światowej Konferencji na temat Edukacji Specjalnej, której efektem był kolejny dokument, w którym czytamy, że „szkoły o orientacji włączającej/inkluzywnej są najskuteczniejszym sposobem zwalczania postaw dyskryminujących, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania społeczeństwa włączającego i edukacji dla wszystkich; co więcej, zapewniają one skuteczną edukację dla większości dzieci, poprawiają efektywność a ostatecznie opłacalność całego systemu edukacji”⁸. Dokument wzywa również społeczność międzynarodową do poparcia podejścia określanego mianem edukacji inkluzywnej i wspierania rozwoju edukacji specjalnej jako integralnej części wszystkich programów edukacyjnych. Podejście do edukacji włączającej zawarte w oświadczeniu z Salamanki było jednym z wielu dokumentów zachęcających do pogłębionych analiz i budowania rekomendacji w tym zakresie. Kolejne badania i publikacje zwracały uwagę na znaczenie edukacji włączającej, zarówno jako sposobu na zapewnienie dostępu do możliwości edukacyjnych dla wszystkich dzieci, a także jako sposobu na zwalczanie dyskryminujących postaw i socjalizowania dzieci, młodzieży i dorosłych do większej akceptacji wszelkiego rodzaju różnorodności⁹.

⁶ UNESCO, *World Education for All, Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Paris 1990.

⁷ Tamże.

⁸ UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, UNESCO, Salamanca, Spain 7–10 June 1994.

⁹ Zob. UNESCO, *World Declaration on Education for All*, Paris 2000, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117> (dostęp: 10.07.2024); UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, 2009, <https://unesdoc.unesco.org/>

Na poziomie globalnym nie brakuje zatem ram, które odnoszą się do praw dzieci do edukacji wolnej od dyskryminacji i odpowiadającej ich szczególnym potrzebom edukacyjnym i kulturowym. Poza wspomnianymi wcześniej dokumentami i publikacjami, bezpośrednio odwołanie zawierają przecież *Deklaracja Praw Człowieka ONZ z 1949 roku*, *Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 roku* czy *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 1952 roku*. Pomimo tego pojawiają się kolejne dokumenty, które bezpośrednio odnoszą się do praw dzieci i ich rodzin żyjących w warunkach przesiedlenia. W ten sposób, np. w 2016 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ jednogłośnie przyjęło *Deklarację Nowojorską w sprawie uchodźców i migrantów*. Przedstawiciele państw i rządów zobowiązują się w niej, w punkcie 39., do „zwalczania ksenofobii, rasizmu i dyskryminacji w naszych społeczeństwach wobec uchodźców i migrantów” oraz do „podjęcia środków w celu poprawy ich integracji i włączenia [...] ze szczególnym uwzględnieniem dostępu do edukacji, opieki zdrowotnej, systemu sprawiedliwości i szkoleń językowych”¹⁰.

Konieczność skutecznej integracji uchodźców dostrzegają zatem nie tylko analitycy i badacze, ale również politycy i decydenci, którzy zdają sobie sprawę z tego, że integracja nowych przybyszów ze społeczeństwem przyjmującym musi obejmować nie tylko krótkoterminowe rozwiązania, takie jak zakwaterowanie czy wyżywienie, ale stawia również pytania o długoterminowe perspektywy integracji, w których edukacja pełni rolę kluczową. Dane potwierdzające wysoki udział dzieci, nastolatków i młodych dorosłych wśród uchodźców, wskazują, że to właśnie edukacja jest jednym z najważniejszych obszarów prowadzącym do ich skutecznej integracji. Skupienie uwagi na

ark:/48223/pf0000177849 (dostęp: 10.07.2024); OECD, *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*, Paris: OECD Publishing 2015. https://www.oecd.org/en/publications/immigrant-students-at-school_9789264249509-en.html; Human Right Council, *Inclusive Education for Migrants and Refugees*, Geneva Global Hub for in Emergencies, 24.06.2021, <https://eiehub.org/wp-content/uploads/2021/10/Report-HRC47-side-event-Final.pdf>; *Plan działania na rzecz integracji i włączenia społecznego na lata 2021–2027*, Komisja Europejska, Bruksela 24.11.2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758> (dostęp: 10.07.2024); P. Enslin, N. Hedge, *Inclusion and diversity*, [w:] *The Sage handbook of philosophy of education*, R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, C. McCarthy (red.), Los Angeles 2010, s. 385–400; P. Hick, G. Thomas (red.), *Inclusion and diversity in education: Mapping the field*, London 2008.

¹⁰ UN Assembly. 2016. New York Declaration for Refugees and Migrants, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_71_1.pdf (dostęp: 10.07.2024).

edukacji wynika, po pierwsze, z konieczności przestrzegania praw człowieka w tym prawa dostępu do edukacji. Po drugie, edukacja jest kluczem do sukcesu społeczno-ekonomicznego zarówno uchodźców, jak i społeczności lokalnych¹¹. Po trzecie, młodzi uchodźcy mają szczególne potrzeby społeczne i emocjonalne, które edukacja może im pomóc przezwyciężyć¹².

Skuteczny system integracji uchodźców poprzez edukację wymaga nie tylko gruntownej analizy dotychczasowych doświadczeń w tym obszarze w różnych krajach, ale również uwzględnienia czynników lokalnych: istnienia profesjonalnych kadr zarządzających różnorodnością, otwarcia i gotowości społeczeństw przyjmujących do uczestnictwa w procesie integracji uchodźców oraz instrumentów, dzięki którym uchodźcy i migranci mogliby włączać się w społeczeństwa przyjmujące.

Tolerancja w szkole

W obliczu masowych migracji, współczesne szkoły stanęły przed wyzwaniem integracji uczniów pochodzących z różnych środowisk, przywiązanych do odmiennych wartości narodowych, kulturowych, religijnych i społecznych. To zadanie szkół wynika z przekonania, że są one kluczowym miejscem adaptacji dzieci cudzoziemskich oraz miejscem przygotowania wszystkich dzieci do życia w wielokulturowym społeczeństwie, w którym uczy się tolerancji dla odmienności, wzajemnego szacunku i akceptacji różnorodności. Jak pisze Agnieszka Piejka: „[k]ształtowanie postaw tolerancji i promowanie tendencji do integracji z Innymi to bez wątpienia jedno z najważniejszych współczesnych wyzwań edukacyjnych. Wymaga czasu, wytrwałości i – co szczególnie ważne – gotowości do dokonywania przewartościowań w zakresie realizowanych rozwiązań i strategii edukacyjnych. I choć nie przynosi szybkich i spektakularnych efektów, tak jak wiele innych działań realizowanych na gruncie edukacji międzykulturowej, stanowi jedną z podstawowych ścieżek budowania ładu pokojowego wśród ludzi”¹³.

¹¹ H. Bonin, *Education of migrants: A social investment*, European expert network on economics of education (EENEE policy brief 3/2017), <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Policy-Briefs.html> (dostęp: 12.07.2024).

¹² M. Fazel, R.V. Reed, C. Panter-Brick, A. Stein, *Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors*, „The Lancet” 2012, nr 379 (9812), s. 266–282.

¹³ A. Piejka, *Tolerancja i integracja drogą do pokojowego współistnienia w społeczeństwie wielokulturowym*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, nr 7/2 (15), s. 157–170.

Idea tolerancji, choć intuicyjnie rozumiała, wciąż pozostaje niejednoznaczna i trudna do precyzyjnego zdefiniowania, w różnych bowiem dyscyplinach przywodzi ona nieco inne desygnaty i konotuje odmienne sensy. Socjologowie definiują tolerancję jako wartość, która reguluje zachowania społeczne ludzi w społeczeństwie. Z kolei dla psychologów tolerancja jest zdolnością do empatii, wybaczenia, okazywaniem szacunku dla drugiego człowieka oraz poszanowania praw i autonomii innych ludzi. Z perspektywy pedagogiki idea tolerancji odsyła do umiejętności krytycznego myślenia, świadomego tolerowania odmiennych poglądów innych ludzi w szkole i poza nią, nawet jeśli nie są one powszechnie akceptowane.

Bez względu na sposób rozumienia, tolerancja jest zasadą promowaną w szkołach – uczniowie powinni być świadomi wielokulturowego charakteru swojego otoczenia, dostrzegać elementy wspólne i różne, a jednocześnie szanować tradycję, w której sami się wychowali. Jednocześnie powinni oni posiadać umiejętność szanowania potrzeb i opinii innych ludzi oraz zachować otwartość na różne punkty widzenia. Tolerancja jest rodzajem postawy wobec otoczenia, wobec ludzi i ich stylów życia, tożsamości, wartości lub praktyk i oznacza poszanowanie różnorodności, zarówno w odniesieniu do innych osób, jak i ich poglądów, przekonań, wartości czy sposobów życia. Tak rozumiana tolerancja prowadzi do otwartości na odmienne idee i światopoglądy, nawet jeśli są one sprzeczne z naszymi własnymi. W praktyce oznacza to pewną formę samokontroli, jest ona bowiem zdolnością „akceptacji rzeczy, z którymi się nie zgadzamy”¹⁴.

W życiu codziennym tolerancja ujawnia się, gdy z czymś (np. zachowaniem, wartością czy idea) się nie zgadzamy. Jeśli jest nam to obojętne, wówczas nie musimy niczego tolerować. Tolerancją nie jest również powstrzymanie się od działania ze strachu, dezaprobaty społecznej, możliwych sankcji lub obaw o własny wizerunek. Ponadto tolerancja zakłada możliwość wpływu na to, co tolerujemy. Nie możemy tolerować sił natury, praw fizyki czy czasu, bo nic z nimi zrobić nie możemy. Możemy jednak zareagować, gdy słyszymy obraźliwe żarty na temat jakiejś grupy etnicznej, uchodźców, gdy obserwujemy zachowanie niezgodne z zasadami *savoir-vivre* albo jesteśmy świadkami przemocy. W tym sensie tolerancja odnosi się do praktyk i przekonań innych, które naruszają powszechnie obowiązujące normy społeczne i moralne i są zazwyczaj postrzegane jako złe i niedopuszczalne.

Umiejętność tolerowania różnorodności nie jest czymś danym, wrodzonym, lecz kształtuje się w procesie rozwoju dziecka. Dlatego istotne jest

¹⁴ B. Crick, *Tolerance and Tolerance in Theory and Practice*, „Government and Opposition” 1971, nr 6 (2), s. 143–171.

pytanie, kiedy można mówić o tolerancji u dzieci. Okazuje się, że sposób, w jaki dzieci postrzegają i oceniają różne zachowania i przekonania, zmienia się w zależności od wieku i zdolności poznawczych.

Robert D. Enright i Daniel K. Lapsley, odnosząc się do wczesnych koncepcji osobowości nietolerancyjnej, autorytarnej, dogmatycznej¹⁵, zaproponowali etapowy model zmian rozwojowych, opisujący przejście od uogólnionej nietolerancyjnej orientacji w dzieciństwie do bardziej refleksyjnej orientacji w okresie dojrzewania, która rozwija się wraz z rozwojem zdolności społeczno-poznawczych jednostki¹⁶. Późniejsze badania wskazały, że tolerancja nie rozwija się w sekwencji odpowiadającej wiekowi dziecka, w której po postawie nietolerancyjnej pojawia się postawa tolerancyjna. Cecilia Wainryb (i in.) dowodzi, że tolerancja co prawda wiąże się z wiekiem, ale w każdej sytuacji zależy od konkretnej kwestii: „Ogólnie rzecz biorąc [...] wzorce tolerancji i nietolerancji współistnieją na różnych poziomach wiekowych [...] rozróżnienia dzieci i nastolatków między tym, co tolerują, a tym, czego nie tolerują, są funkcją szeregu parametrów (oprócz wieku), w tym konkretnego wymiaru tolerancji, rodzaju tolerowanych przekonań i ich kontekstu kulturowego”¹⁷. Późniejsze badania, np. Judith G. Smetany (i in.) wskazują, że tolerancja dzieci zależy od ich zrozumienia oczekiwań i reguł społecznych, które są egzekwowane w różnych sytuacjach społecznych i w kontekście różnych relacji społecznych¹⁸.

Z tolerancją wiąże się ocena moralna, która przekracza konwencje, wzory zachowań i uwzględnia np. podstawowe prawa innych osób. Sprowadza się do umiejętności przyjęcia perspektywy innej osoby i rozumienia, dlaczego ludzie czasem w jedne rzeczy wierzą, o innych mówią i robią jeszcze coś innego. Jak piszą Maykel Verkuyten i Melanie Killen, to właśnie odróżnia „tolerancję od akceptacji opartej na obojętności, niezrozumieniu, strachu

¹⁵ T.W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson, N. Sanford, *The Authoritarian Personality*, New York 1950; M. Rokeach, *The nature and meaning of dogmatism*, „Psychological Review” 1954, nr 61, s. 194–204; tenże, *The open and closed mind*, New York 1960; G. Wilson, *The psychology of conservatism*, New York 1973.

¹⁶ R.D. Enright, D.K. Lapsley, *Judging Others Who Hold Opposite Beliefs: The Development of Belief-Discrepancy Reasoning*, „Child Development” 1981, nr 52 (3), s. 1053–1063.

¹⁷ C. Wainryb, L.A. Shaw, C. Maianu, *Tolerance and intolerance: Children’s and adolescents’ judgments of dissenting beliefs, speech, persons, and conduct*, „Child Development” 1998, nr 69 (6), s. 1541–1555.

¹⁸ J.G. Smetana, M. Jambon, C. Ball, *The social domain approach to children’s moral and social judgments*, [w:] *Handbook of moral development*, M. Killen, J.G. Smetana (red.), New York 2014, s. 23–45.

lub braku wiedzy. Wraz z wiekiem dzieci lepiej radzą sobie z przyjmowaniem perspektywy innych i rozumieniem, dlaczego inni myślą i działają inaczej¹⁹.

Badania wskazują, że dzieci w wieku ok. 6–7 lat zaczynają rozpoznawać, że ludzie mogą mieć inne przekonania niż, one same, a co więcej, rozumieją nawet czym jest wolność słowa i tolerancja²⁰. Badania R. Witenberg wskazały, że dzieci są bardziej tolerancyjne wobec posiadania odmiennych przekonań, niż ich publicznego wyrażania i mniej tolerancyjne wobec działania zgodnie z tymi przekonaniami. Od 11. roku życia pojawia się tendencja do dostrzegania i uznawania napięć i niezgodności między np. tolerancją rasową a wolnością słowa oraz podporządkowywania tolerancji wolności słowa, szczególnie wówczas, gdy istnieje konflikt między otwartym wyrażaniem uprzedzeń a tolerancją rasową. Dzieci w tym wieku potrafią również kierować się sprawiedliwością. Na podstawie badań Melanie Killen (i in.) stwierdza, że o ile młodsze dzieci, w wieku od 5 do 6 lat przeznaczały więcej zasobów na własną grupę, niż grupy zewnętrzne, to w wieku 10–11 lat „u dzieci nie stwierdzono już uprzedzeń wewnątrzgrupowych, a wszystkie dzieci przydziałały więcej zasobów upośledzonym grupom mniejszości etnicznych (które były równo podzielone między przedstawione grupy rasowe)”²¹. Sytuacja się nieco zmienia, gdy mamy do czynienia z nieco starszymi dziećmi – nastolatkami w wieku 13–14 lat. Wówczas, gdy „tożsamość grupowa jest coraz ważniejsza, nastolatki – w przeciwieństwie do młodszych dzieci – uznawały, że mogą istnieć tarcia między normami specyficznymi dla grupy i normami ogólnymi, szczególnie w sferze moralnej [...] nastolatki zwracały większą uwagę niż dzieci, na dynamikę grupy i normy grupowe podczas formułowania sądów i rozumowania, przy czym nadal odnosiły się do uogólnionych priorytetów moralnych. Potrafiły bardziej niż młodsze dzieci równoważyć normy na różnych poziomach, zdając sobie jednocześnie sprawę z oczekiwań zarówno swojej grupy społecznej, jak i szerszej społeczności (np. szkoły lub szerszego społeczeństwa)”²². Kiedy nastolatki doświadczali konfliktów między własną grupą a innymi grupami, byli skłonni trakto-

¹⁹ M. Verkuyten, M. Killen, *Tolerance, Dissenting Beliefs, and Cultural Diversity*, „Child Development Perspectives” 2012, nr 15 (1), s. 51–56.

²⁰ R.T. Witenberg, *Subordination of racial tolerance to freedom of speech: Some considerations for education in contemporary multicultural societies*, „Australian Psychologist” 2004, nr 39 (2), s. 114–117.

²¹ M. Killen, A. Dahl, *Moral Reasoning Enables Developmental and Societal Change*, „Perspectives on Psychological Science” 2021, 16 (6), s. 1209–1225.

²² M. Killen, A. Rutland, D. Abrams, K.L. Mulvey, A. Hitti, *Development of Intra- and Intergroup Judgments in the Context of Moral and Social-Conventional Norms*, „Child Development” 2013, nr 84 (3), s. 1063–1080.

wać priorytetowo grupę własną z powodów związanych z przynależnością do grupy, lojalnością i funkcjonowaniem grupy. Jeśli jednak odbywało się to kosztem niesprawiedliwego traktowania innych lub wiązało z wyrządzeniem krzywdy, konsekwencje stawały się moralnie problematyczne. Nastolatkomie zdawali sprawę z tego, że kwestie moralne są ważne, ale często zmagali się z tego typu konfliktami w zależności od własnego usytuowania w grupie, znaczenia tożsamości grupowej i funkcjonowania grupy.

Badania Maykela Verkuytena i Luuka Sloomera nad nieco starszą młodzieżą, wskazują, że różnice związane z wiekiem istnieją również w zakresie tolerancji nastolatków dla publicznego głoszenia odmiennych przekonań. Okazało się, że holenderska młodzież w wieku od 16 do 18 lat była mniej tolerancyjna wobec różnych praktyk mniejszości muzułmańskich, niż młodzież w wieku od 12 do 14 lat²³. Podobnie w Australii, starsi nastolatki byli mniej tolerancyjni wobec mniejszości etnicznych niż młodsi²⁴. Wraz z wiekiem nastolatki nie tylko lepiej rozumieją zło dyskryminacji, ale coraz większą uwagę przywiązują do kwestii przynależności grupowej i oczekiwań stawianych przez grupy. Te obawy często prowadzą do wewnętrznych konfliktów. Starsze nastolatki mogą postrzegać praktyki mniejszości jako zagrożenie dla norm i wartości ich własnej grupy i społeczeństwa jako całości, nawet jeśli jednocześnie sprzeciwiają się dyskryminacji ze względu na pochodzenie etniczne. Z badań Allison Harell nad młodzieżą belgijską i kanadyjską (średnia wieku w badanych grupach wynosiła 16 lat) wynika, że zachowania i przekonania, które przekraczają normy społeczne i moralne (np. zastraszanie czy nękanie) są postrzegane przez młodzież jako złe i niedopuszczalne. W ten sposób badana młodzież była tolerancyjna wobec budzących sprzeciw przekonań, ale – co ciekawe – nie wobec mowy nienawiści²⁵.

Ważnym czynnikiem decydującym o poziomie tolerancji jest również identyfikacja z grupą przynależności. Z wielu badań wynika, że dorośli i dzieci, które odczuwają silną identyfikację grupową, w sytuacji zagrożenia mogą być bardziej zaniepokojone trwaniem, odrębnością i tożsamością grupy własnej. Wówczas, gdy pojawiają się „obcy” z ich przekonaniami i „krzykliwą

²³ M. Verkuyten, L. Sloomer, *Tolerance of Muslim beliefs and practices: Age related differences and context effects*, „International Journal of Behavioral Development” 2007, nr 31, s. 467–477.

²⁴ R.T. Witenberg, *Reflective racial tolerance and its development in children, adolescents and young adults: Age related difference and context effects*, „Journal of Research in Education” 2002, nr 12, s. 1–8.

²⁵ A. Harell, *The Limits of Tolerance in Diverse Societies: Hate Speech and Political Tolerance Norms Among Youth*, „Canadian Journal of Political Science” 2010, nr 43 (2), s. 407–432.

propagandą”, powinni się oni liczyć z mniejszą tolerancją wobec ich aktywności, niż wtedy, gdy poziom identyfikacji z grupą jest niższy.

Badania nad tolerancją wskazują, że proces oceny zachowań i przekonania innych ludzi jest skomplikowany, że dzieci i młodzież biorą pod uwagę różne aspekty tego, co mają tolerować, że istnieją różne rodzaje różnorodności i odmienności, a niektóre z nich są bardziej problematyczne niż inne. Różnorodność nie jest taka sama w każdej sytuacji i dokonując oceny, młodzież wykorzystuje różne rodzaje rozumowania w zależności od sytuacji, obserwowanych różnic i odmienności. Badania i praktyka budowania postaw tolerancyjnych powinny uwzględniać kontekst społeczny, uwikłane w ocenę czynniki moralne i osobiste, poziom empatii, związki między przekonaniem a zachowaniem, siłę tożsamości grupowej i grupową dynamikę.

Badania zdają się wskazywać, że edukacja przyczynia się do wzrostu postaw tolerancyjnych: im wyższy poziom wykształcenia tym większa tolerancja²⁶. Mimo tego – jak zauważają Paul R. Abramson i Ronald Inglehart – trzeba być niezwykle ostrożnym w formułowaniu generalizacji: „Twierdzenie, że edukacja ma jakąś nieodłączną tendencję do wpajania wartości demokratycznych, nie wytrzymuje konfrontacji z perspektywą historyczną. Na przykład w Niemczech w epoce weimarskiej narodowi socjaliści wygrali wybory studenckie na ośmiu uniwersytetach, w czasie, gdy naziści zdobyli tylko 18 procent głosów w wyborach krajowych. Wśród radzieckich emigrantów z lat pięćdziesiątych, ci bardziej wykształceni w największym stopniu popierali system stalinowski. Obecnie szkolnictwo wyższe ma tendencję do wspierania wartości demokratycznych, ale związek ten odzwierciedla szczególne warunki historyczne i nie jest automatyczną konsekwencją edukacji”²⁷. Mimo licznych zastrzeżeń, Louk Hagendoorn zauważa jednak, że na poziomie mikro istnieją mechanizmy, dzięki którym edukacja może prowadzić do budowania tolerancji²⁸. Po pierwsze, edukacja prowadzi do

²⁶ N. Emler, E. Frazer, *Politics: the Education Effect*, „Oxford Review of Education” 1999, nr 25 (1, 2), s. 271–272; M. Coenders, P. Scheepers, *The Effect of Education on Nationalism and Ethnic Exclusionism: An International Comparison*, „Political Psychology” 2003, nr 24, s. 313–343; J.A. Heerwig, B.J. McCabe, *Education and Social Desirability Bias: The Case of a Black Presidential Candidate*, „Social Science Quarterly” 2009, nr 90 (3), s. 674–686; P. Adman, L. Gschwind, *Is the Positive Effect of Education on Ethnic Tolerance a Method Artifact? A Multifactorial Survey Experiment on Social Desirability Bias in Sweden*, „International Journal of Public Opinion Research” 2023, nr 35 (4), s. 1–6.

²⁷ P. Abramson, R. Inglehart, *Education, Security and Postmaterialism: a Comment on Dutch and Taylor’s “Postmaterialism and the Economic Condition”*, „American Journal of Political Science” 1994, nr 38 (3), s. 797–814.

²⁸ L. Hagendoorn, *Introduction: a Model of the Effects of Education on Prejudice and*

rozwoju umiejętności poznawczych obejmujących zwiększone zdolności do kategoryzowania, rozumienia związków przyczynowych i okoliczności zdarzeń. W związku z tym jednostki są w stanie, w większym stopniu niż przeciętnie, zrozumieć, że potencjalnie wykluczające, rasistowskie stwierdzenia, na przykład obwiniające migrantów o bezrobocie, opierają się na błędnym rozumowaniu. Po drugie, jednostki mogą przyjąć tolerancję jako wartość w ramach socjalizacji szkolnej, przy czym kluczową rolę odgrywają takie kursy, które podkreślają krytyczne zdolności jednostek²⁹.

Wielu autorów zdaje sobie sprawę z niedoskonałości wielu projektów nauczania tolerancji i międzykulturowości. Jak zauważa np. Tadeusz Lewowicki, „[s]łabości edukacji wielokulturowej ujawniają się w radykalny sposób w różnych państwach europejskich. Co pewien czas wybuchają konflikty m.in. we Francji, w Niemczech, w Wielkiej Brytanii. Konflikty wybuchają w Hiszpanii, na Bałkanach i w innych miejscach Europy. Ich podłożem są różnicowania społeczne, nierówność szans życiowych, różnice statusu społecznego i warunków życia, rozmaite obszary stratyfikacji społecznej utrwalonej w dużym stopniu przez edukację, również dążenia do autonomii, niepodległości, swobód. Edukacja wielokulturowa nie spełnia oczekiwań związanych z przełamywaniem obcości kulturowej, z przygotowaniem do życia w warunkach wielokulturowości (niestety, skojarzonej ze zróżnicowaniem standardów życia i szans życiowych). Skłania to dużą część opinii publicznej do formułowania błędnych wniosków, że wielokulturowość przeżywa kryzys. A wielokulturowość jest naturalnym zjawiskiem, coraz bardziej dostrzeganym we współczesnym świecie. To nie wielokulturowość dotknięta została kryzysem, lecz przyjmowane rozwiązania kwestii społecznych, prawnych, edukacyjnych dotyczących społeczeństw wielokulturowych. Nader często sprawom tym towarzyszą hipokryzja, podejście hegemonistyczne, utrwalane stereotypy. Przykłady – ogłędnie to ujmując – niedoskonałości znaleźć można w niemal każdym (może nawet każdym) państwie i społeczeństwie”³⁰.

Racism, [w:] Education and Racism: a Cross-National Inventory of Positive Effects on Education and Racial Tolerance, L. Hagendoorn, S. Nekuee (red.), Aldershot 1999, s. 1–20.

²⁹ Tamże, s. 6.

³⁰ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3, s. 19–38. Zob. również, np.: M. Razer, V.J. Friedman, B. Warshofsy, *Schools as agents of social exclusion and inclusion*, „International Journal of Inclusive education” 2013, 17 (11), s. 1152–1170; E. Demintseva, *Migrant schools’ and the ‘children of migrants’: constructing boundaries around and inside school space*, „Race Ethnicity and Education” 2020, nr 23 (4), s. 598–612; N. Ribeiro, C. Malafaia, T. Neves, I. Menezes, *Immi-*

Mimo tego akademicy mają nadzieję, że kompetentni edukatorzy, wyposażeni w gruntowną wiedzę społeczną, psychologiczną i pedagogiczną, są w stanie osiągać pożądane cele. Jak pisze David Heyd, „mamy uzasadnioną nadzieję, że poprzez promowanie zdolności do kompromisu [...] stopniowo uczymy się tolerancji wobec innych; i że poprzez nabywanie tolerancyjnego usposobienia, stopniowo zmierzamy w kierunku pełnego uznania przynajmniej niektórych opinii i praktyk innych ludzi. Tak więc, poprzez zdolność do oddzielania podmiotów od ich działań, ludzie mogą nauczyć się najpierw kompromisu, potem tolerancji, a w końcu pełnego szacunku i akceptacji innych jednostek”³¹. Badania wskazują, że sama edukacja na temat różnic oparta na wykładowej konwencji relacjonowania faktów i weryfikacji wiedzy na ten temat, nie przynosi właściwych efektów³². Dlatego nauczyciele muszą podnosić kompetencje w zakresie nowych metod, technik nauczania, budując umiejętności niezbędne do podejmowania z uczniami zagadnień różnorodności i promowania tolerancji. Jak sugerują w zakończeniu książki *Teaching Tolerance in a Globalized World*, Maria M. Isac, Andrés Sandoval-Hernández i Daniel Miranda, „[z]achęcanie uczniów do dyskusji na temat kontrowersyjnych kwestii i pozwalanie im na wyrobienie sobie własnego zdania przy jednoczesnym przedstawianiu kilku stron w omawianych kwestiach, wydaje się być obiecującą praktyką nauczania. Dlatego też interwencje szkolne w połączeniu z programami ciągłego doskonalenia nauczycieli mające na celu promowanie wyższego poziomu otwartej dyskusji w klasie mogą okazać się skuteczne”³³. Choć – jak czytamy w *Teaching Tolerance* – czynniki mierzone na poziomie indywidualnym uczniów, takie jak status społeczno-ekonomiczny, wiedza czy zainteresowania uczniów, pozytywnie wpływają na poziom tolerancji, to badania wskazują, że szkoła w której panuje korzystny klimat dla otwartej dyskusji w klasie, w której zachęca się do swobodnego dialogu i krytycznej debaty między ludźmi z różnych środowisk, pozostaje niezmiennie czynnikiem kluczowym, wspierającym efektywność edukacji w zakresie różnorodności i tolerancji.

gration and the ambivalence of the school: Between inclusion and exclusion of migrant youth, „Urban Education” 2019, nr 54 (9), s. 1290–1318.

³¹ D. Heyd, *Education to Toleration: Some Philosophical Obstacles and Their Resolution*, [w:] *The Culture of Toleration in Diverse Societies*, C. McKinnon, D. Castiglione (red.), Manchester 2003, s. 196–207.

³² Zob. np. E.B. Coleman, K. White (red.), *Religious tolerance, education and the curriculum*, Springer Science & Business Media 2011.

³³ M.M. Isac, A. Sandoval-Hernández, D. Miranda, *Teaching Tolerance in a Globalized World: Final Remarks*, [w:] *Teaching Tolerance in a Globalized World*, M.M. Isac, A. Sandoval-Hernández, D. Miranda (red.), New York 2018.

Integracja w szkole

Doświadczenia „wchodzenia” dorosłych imigrantów, uchodźców oraz ich dzieci w społeczeństwo przyjmujące są zróżnicowane, co odzwierciedlają pojęcia używane w odniesieniu do ich integracji. W języku potocznym i w analizach naukowych mówi się o separacji, marginalizacji, adaptacji i integracji jako kolejnych etapach „włączania się” imigrantów w społeczeństwo³⁴. Każde z tych pojęć obejmuje zarówno sam proces, jak i jego rezultat, odzwierciedlając dynamikę zachodzących zmian oraz ich ostateczny kształt.

Separacja polega na izolowaniu się danej grupy przez nią samą lub przez większość społeczeństwa. Może ona mieć różne przyczyny, począwszy od bieżących wydarzeń, przez politykę prowadzoną przez państwo, aż po historyczne uprzedzenia czy resentymenty. Choć zinstytucjonalizowane formy separacji w Europie są rzadko spotykane, to można zaobserwować separację nieformalną, wynikającą z zamieszkiwania imigrantów w określonych miejscach i separację w szkołach, która jest funkcją przyjętej polityki edukacyjnej. W ten sposób w niektórych krajach edukacja imigrantów opiera się na modelu organizacyjnym, w którym uczniowie mają dostęp do wspólnych przestrzeni edukacyjnych (np. budynku szkoły), ale codzienna nauka odbywa się w oddzielnych klasach z innymi, nowo przybyłymi uczniami. Zakłada się, że uczniowie-uchodźcy są nauczani w oddzielnych szkołach (klasach) przez wykwalifikowanych nauczycieli przygotowanych do pracy w wielokulturowych środowiskach, w których język rodzimy jest drugim językiem, a proces edukacji jest prowadzony w bezpiecznym, pozbawionym wykluczeń i dyskryminacji środowisku. Po ukończeniu takiej edukacji, uczniowie – jak się przyjmuje – zdobędą nie tylko niezbędną wiedzę, ale ugruntują własną tożsamość, co pozwoli efektywnie funkcjonować w życiu społecznym³⁵. Należy

³⁴ Wielu badaczy, wskazując na istotne argumenty, stwierdza, że ostatnią fazą włączania imigrantów do społeczeństw przyjmujących jest asymilacja czy transnacjonalizm. Zob. np. B. Laubenthal, *Introduction: Assimilation, integration or transnationalism? An overview of theories of migrant incorporation*, „International Migration” 2023, nr 61 (1), s. 84–91; V.C. Cormoş, *The Processes of Adaptation, Assimilation and Integration in the Country of Migration: A Psychosocial Perspective on Place Identity Changes*, „Sustainability” 2022, nr 14 (16), s. 1–20; V. Omanović, A. Langley, *Assimilation, Integration or Inclusion? A Dialectical Perspective on the Organizational Socialization of Migrants*, „Journal of Management Inquiry” 2023, nr 32 (1), s. 76–97; raport z projektu Małgorzaty Budyty-Budzyńskiej, <http://www.migracje.civitas.edu.pl/migracje/index.php/pl/> (dostęp: 20.07.2024).

³⁵ L. Bartlett, M. Mendenhall, A. Ghaffar-Kucher, *Culture in acculturation: Refugee*

zauważyć, że również w polskim systemie edukacyjnym, po wybuchu wojny w Ukrainie, istnieją oddziały przygotowawcze, w których proces nauczania dostosowany jest do potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów nieznających języka polskiego lub znających go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki w regularnych klasach³⁶.

Adaptacja to kolejny stopień „wchodzenia” imigrantów i uchodźców w społeczeństwo przyjmujące i oznacza minimalne przystosowanie się do warunków biologiczno-ekonomicznych, językowych i społeczno-kulturowych. Tak rozumiane „wchodzenie” nie wymaga bliskich kontaktów z autochtonami i zakłada przyjęcie podstawowych wzorów zachowań i norm dominujących w środowisku gospodarzy, utrzymując własne wzory zachowań i wartości dotyczące sfery prywatnej. Richard Hamilton zauważa, że „jednym z głównych zadań stojących przed dzieckiem uchodźcy po przybyciu do nowego kraju jest adaptacja do nowego środowiska szkolnego”³⁷. Oczywiście potrzeby edukacyjne dzieci uchodźców są tylko częścią kontekstu lokalnego, z którym dzieci i ich rodziny wejdą w interakcje po przybyciu do kraju przyjmującego. Obejmuje on m.in. kwestie mieszkaniowe, opiekę społeczną, służbę zdrowia czy rynek pracy. System edukacyjny i szkoła stanowiąc będą jednak przestrzeń, z którą dzieci uchodźców będą miały częsty i stały kontakt. Warto przy tym zauważyć, że „szkoły są uznawane i cenione przez większość społeczności uchodźców”³⁸, podczas gdy takie instytucje jak opieka społeczna, mogą być zniechęcające i nieznane³⁹.

youth's schooling experiences in international schools in New York City, „International Journal of Intercultural Relations” 2017, nr 60, s. 109–119; D. Vogel, E. Stock, *Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees*, Brussels 2018; M. Svensson, M. Eastmond, „Betwixt and between”: *Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden*, „Nordic Journal of Migration Research” 2013, nr 3 (3), s. 162–170; N. Bunar, *Migration and Education in Sweden*, NESET II ad hoc question No. 3/2017. Brussels: Erasmus+.

³⁶ Nauka w takim oddziale trwa rok z możliwością przedłużenia do dwóch lat. Zob. *Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa* [Dz.U. 2022, poz. 583].

³⁷ R. Hamilton, *Schools, teachers and education of refugee children*, [w:] *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice*, R. Hamilton, D. Moore (red.), New York 2004, s. 83–96.

³⁸ R. Hek, *The Experiences and Needs of Refugee and Asylum Seeking Children in the UK: A Literature Review*, National Evaluation of the Children's Fund University of Birmingham, Research Report 635, 2005, <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5398/1/RR635.pdf> (dostęp: 20.07.2024).

³⁹ J. Dutton, R. Hek, L. Hoggart, R. Kohli, R. Sales, *Supporting refugees in the inner city: An examination of the work of social services in meeting the settlement needs of*

Adaptacja jest etapem w procesie integracji dzieci do nowego systemu, a sama integracja jest procesem, w którym imigranci i uchodźcy budują trwałe relacje z członkami społeczeństwa przyjmującego i aktywnie angażują się w różne sfery jego życia, jednocześnie zachowując swoją odrębność kulturową. Dzięki integracji imigranci zyskują dostęp do niezbędnych warunków ekonomicznych, umożliwiających im rozwój osobisty. Nabywają również kompetencje językowe, kulturowe i społeczne, które pozwalają im stać się pełnoprawnymi członkami społeczeństwa przyjmującego. Integracja jest jednak niemożliwa bez pomocy płynącej ze strony społeczeństwa (otwartego na imigrację) i państwa, które dostarcza niezbędnego instrumentarium dla pełnego włączenia imigrantów do społeczeństwa.

Integracja dzieci imigrantów wymaga zaangażowania wszystkich podmiotów uczestniczących w tym procesie: dzieci i ich rodziców, nauczycieli, pedagogów, psychologów i całe środowisko szkolne, organizacje pozarządowe, samorząd lokalny, kuratoria oświaty i Ministerstwo Edukacji i Nauki. Gdy nie ma odpowiedniego wsparcia, dzieci uchodźców mogą się czuć oderwane od nauki. Doświadczają wówczas wyższego poziomu absencji i rzadziej nawiązują dobre relacje z rówieśnikami⁴⁰. W związku z tym ważne jest, aby korzystać z najlepszych praktyk oraz – na poziomie lokalnym – zidentyfikować obszary, w których wsparcie może zostać wzmocnione.

Wsparcie dzieci uchodźców powinno uwzględniać wielość potrzeb i czynników zwiększających szanse na udany proces integracji. Oznacza to, że integracja edukacyjna dzieci uchodźców może być skuteczna, jeśli wszystkie (lub przynajmniej większość) ich potrzeb edukacyjnych, społecznych i emocjonalnych zostanie zaspokojona. Potrzeby społeczne dzieci uchodźców obejmują potrzebę nauki języka kraju przyjmującego, poczucia przynależności i więzi ze społecznością, poznania norm, zasad społecznych, kodeksów postępowania, umiejętności prezentacji samego siebie i potrzeby zabezpieczenia socjalnego. Potrzeby edukacyjne obejmują – poza wspomnianymi trudnościami językowymi – trudności w dostępie do programu nauczania, zrozumienia nowego systemu edukacyjnego i rutyny szkolnej, zasad i przepisów szkolnych, dostosowania się do nowych metod edukacyjnych, przełożenia istniejącego profilu edukacyjnego na nową rzeczywistość edukacyjną. Dzieci uchodźców muszą wreszcie, na poziomie emocjonalnym,

refugees, London 2000, <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/supporting-refugees-in-the-inner-city-an-examination-of-the-work> (dostęp: 20.07.2024).

⁴⁰ K. Block, S. Cross, E. Riggs, L. Gibbs, *Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students*, „International Journal of Inclusive Education” 2014, nr 18 (12), s. 1337–1355.

czuć się bezpiecznie i radzić sobie z izolacją, stresem, żalem, niepewnością, bezbronnością i traumą. Sposób i poziom realizacji potrzeb zależą od zdrowia fizycznego i psychicznego oraz zdolności dzieci-uchodźców, rodzaju relacji z rówieśnikami, wsparcia rodzinnego i społecznego oraz środowiska nauczania, interakcji nauczyciel-uczeń, możliwości korzystania z zajęć pozalekcyjnych i zaangażowanie rodziców w społeczność szkolną⁴¹.

Korzyści płynące z udanej integracji dzieci uchodźców i osób ubiegających się o azyl są widoczne w dłuższej perspektywie na różnych szczeblach: indywidualnym, lokalnym i krajowym. Udana integracja na poziomie indywidualnym nie tylko poprawia jakość życia uchodźców, ale może również pomóc im w przezwyciężeniu traumatycznych doświadczeń z przeszłości. Integracja uchodźców na poziomie lokalnym może przynieść pozytywne zmiany dla wszystkich członków społeczności, w tym dla organizacji pozarządowych, firm i instytucji publicznych. Integracja zwiększa również spójność społeczną i buduje silniejsze, bardziej integracyjne i zróżnicowane kulturowo społeczności. Na poziomie krajowym integracja uchodźców może stać się dźwignią wzrostu gospodarczego i dywersyfikacji siły roboczej. Wykorzystanie potencjału tkwiącego w uchodźcach może przynieść korzyści tym sektorom gospodarki, które zmagają się z niedoborem pracowników. Lepsza integracja uchodźców i osób ubiegających się o azyl może również przynieść natychmiastowe korzyści ekonomiczne dla podatników poprzez zmniejszenie wydatków rządowych na wsparcie dla uchodźców i osób ubiegających się o azyl.

Wnioski

Istnieje silny związek między tolerancją a procesem integracji dzieci imigrantów i uchodźców do krajów przyjmujących. Poziom tolerancji różni się w zależności od rozwoju i kontekstu, w którym dzieci funkcjonują. Dzieci w wieku przedszkolnym mają ograniczone rozumienie pojęcia „inności” i mogą być bardziej skłonne do myślenia posługując się zapośredniczonymi z otoczenia stereotypami i uprzedzeniami. Mogą też mieć trudności z empatią dla osób, które różnią się od nich. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym

⁴¹ L. Cerna, *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*, OECD Education Working Papers 203, 2019; OECD, *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, OECD „Reviews of Migrant Education”, OECD Publishing, Paris 2018; M. Kakos, *Developing a holistic, rights-based model for the educational inclusion of migrant and refugee students*, „Intercultural Education” 2024, s. 1–16.

zaczynają rozwijać bardziej złożone rozumienie świata i stają się bardziej świadome różnorodności. Mogą być bardziej skłonne do akceptacji innych, ale nadal mogą mieć uprzedzenia wynikające z ich ograniczonych doświadczeń. Nastolatki są bardziej krytyczne w myśleniu i są w stanie posługiwać się bardziej abstrakcyjnymi pojęciami, dzięki którym mogą kwestionować stereotypy i uprzedzenia oraz rozwijać silniejsze poczucie sprawiedliwości społecznej. Ważny punkt odniesienia na każdym etapie rozwoju dziecka stanowią grupy odniesienia i grupy przynależności.

Wysoki poziom tolerancji w społeczeństwie może ułatwić dzieciom uchodźcom adaptację do nowego środowiska, bowiem tolerancyjna atmosfera sprzyja otwartości i akceptacji, co pozwala dzieciom czuć się bardziej komfortowo i pewnie w nowym otoczeniu. Tolerancyjne otoczenie sprzyja również nawiązywaniu przyjaźni i relacji – dzięki właściwemu „klimatowi” łatwiej dzieciom imigrantów nawiązywać kontakty z rówieśnikami i budować relacje z ludźmi z różnych środowisk, co jest kluczowe dla ich rozwoju społecznego i emocjonalnego. Doświadczenia uchodźców często wiążą się z traumą. W tolerancyjnym środowisku dzieci łatwiej otrzymują wsparcie psychologiczne i pomoc w radzeniu sobie z traumatycznymi przeżyciami.

Szkoły, w których pracują profesjonalni nauczyciele, odgrywają kluczową rolę w nauczaniu tolerancji i włączaniu do społeczeństwa dzieci uchodźców. Tworzą przyjazną i otwartą atmosferę, w której wszyscy uczniowie czują się akceptowani, niezależnie od ich pochodzenia, religii czy kultury. Pomagają uczniom imigrantów w nauce języka, orientacji w szkole i nawiązywaniu przyjaźni, zachęcają do udziału w zajęciach lub aktywnościach pozalekcyjnych z dziećmi z kraju przyjmującego, zapewniają dostęp do poradnictwa psychologicznego i innych form wsparcia emocjonalnego.

Szkoły, w których prowadzi się edukację włączającą, muszą rozumieć zachowania tolerancyjne uczniów, uwarunkowania procesu ich integracji, co oznacza posiadanie odpowiedniej wiedzy i umiejętności. Równie ważne jest zaangażowanie i chęć zrozumienia potrzeb uczniów uchodźców. Dzięki współpracy różnych specjalistów i otwartości nauczycieli, szkoły mogą stać się miejscami sprzyjającymi integracji i zapewniającymi wszystkim uczniom równe szanse rozwoju.

Modele kształcenia uczniów ukraińskich w opinii nauczycieli szkół polskich

Wstęp

Szkoła jest instytucją pośredniczącą między dzieckiem z doświadczeniem migracyjnym a społecznością kraju przyjmującego, kluczową przestrzenią społeczną, w której intensywnie budowane są relacje z dziećmi – członkami społeczeństwa przyjmującego, ale także z jego dorosłymi przedstawicielami – nauczycielami odpowiedzialnymi za transmisję wiedzy i kultury¹. Dzieci migrantów w szkole często po raz pierwszy stykają się z kulturą kraju przyjmującego, a sukcesy edukacyjne dziecka wpływają na proces integracji i decyzje ich rodziny o osiedleniu się². Zwraca się uwagę na fakt, że poczucie przynależności do szkoły może wpływać na pozytywną integrację i dobre samopoczucie³. Jednakże szkoły mogą być także miejscem dyskryminacji czy prześladowań, dlatego mogą one zarówno łagodzić, jak i zwiększać czynniki ryzyka dla dzieci uchodźców⁴. Mimo prawnych regulacji określonych w Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka dostęp dzieci uchodźczych do edukacji jest utrudniony⁵. Dane UNHCR⁶ wskazują wyraźnie, że inklu-

¹ M. Kia-Keating, B.H. Ellis, *Belonging and connection to school in resettlement: young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry” 2007, nr 12 (1), s. 29–43.

² D. Devine, *Value'ing Children Differently? Migrant Children in Education*, „Children & Society” 2013, nr 27, s. 282–294.

³ M. Kia-Keating, B.H. Ellis, *Belonging and connection to school in resettlement: young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment...*

⁴ S. Thommessen, B. Todd, *How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice*, „Children and Youth Services Review” 2018, nr 85, s. 228–238.

⁵ S. Dryden-Peterson, *Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences*, „Theory and Research in Education” 2015, nr 14 (2), s. 1–18.

⁶ UNHCR, *Multi-Sector Needs Assessment. Education Sector Findings. Poland*, Warszawa, UNHCR 2022.

zujność szkoły jest w dużej mierze na poziomie deklaratywnym, a szkoła jest instytucją, w której dzieci imigrantów często doświadczają marginalizacji, wykluczenia lub instytucjonalnej dyskryminacji, które wpływają na osiągnięcia edukacyjne tych uczniów, prowadzą do obniżenia aspiracji zawodowych i kapitału intelektualnego⁷. Według danych UNHCR (2022) pod koniec 2022 roku liczba uchodźców na świecie sięgała 35 milionów, z czego około 41% to osoby niepełnoletnie. Jedynie część z nich włączona jest w system edukacji krajów przyjmujących, a im wyższy poziom nauczania, tym mniejszy odsetek osób uczących się: do szkół podstawowych uczęszcza 65% dzieci uchodźczych, do szkół średnich 41%, a jedynie 6% kończy edukację na poziomie wyższym. Oznacza to, że duża grupa dzieci jest poza systemem kształcenia lub mają niewielkie szanse na uzyskanie wykształcenia wyższego warunkującego awans społeczny⁸. W związku z tym zwraca się uwagę na konieczność podejmowania skutecznych działań ograniczających wykluczenie edukacyjne dzieci i młodzieży uchodźczej i wdrożenie programów wspierających integrację⁹.

Kluczową rolę w tych działaniach odgrywa nauczyciel, który nie tylko jest odpowiedzialny za dydaktykę, ale także działania nakierowane na integrację dziecka ze środowiskiem szkolnym i jej otoczeniem¹⁰. W przypadku dzieci

⁷ M. Ajdukovic, *Displaced adolescents in Croatia: Sources of stress and posttraumatic stress reaction*, „Adolescence” 1998, nr 33 (129), s. 209–217; K. Roxas, *Who dares to dream the “American Dream”?: The success of Somali Bantu male students at an American high school*, „Multicultural Education” 2008, nr 16 (2), s. 2–9; K. Slany, M. Ślusarczyk, J. Struzik, M. Warat, *On the Visibility and Agency of Migrant Children in the Contemporary World. Educational Issues and Challenges*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 4 (182), s. 7–22; A. Popyk, P. Pustułka, *Educational Disadvantages During COVID-19 Pandemic Faced by Migrant Schoolchildren in Poland*, „Journal of International Migration and Integration” 2023, nr 24, s. 487–505; C. Sattin-Bajaj, J.B. Alcazar, D. Hong, M. Romo-González, *An expanded framework for preparing teachers to educate children of immigrant backgrounds*, „Teaching and Teacher Education” 2023, nr 129, s. 104–120.

⁸ E.M. Goździak, *To dream or not to dream: The effects of immigration status, discrimination, and parental influence on Latino children's access to education*, „Migration Studies” 2014, nr 2 (3), s. 392–414.

⁹ C. Koehler, J. Schneider, *Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe*, „Comparative Migration Studies” 2019, nr 7, 28, <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>.

¹⁰ S. Thommessen, B. Todd, *How do refugee children experience their new situation in England and Denmark?...?*; J. Struzik, K. Slany, M. Ślusarczyk, M. Warat, *“We do everything with our own hands” – everyday experiences of teachers working with migrant children in Poland*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 4 (182), s. 139–157.

imigrantów wsparcie to może okazać się szczególnie trudne ze względu na sytuację społeczną dziecka, jak i kompetencje nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym. Należy jednakże pamiętać, że problemy te są wynikiem słabości samego systemu edukacyjnego, gdy szkoła nie potrafi poradzić sobie ze zróżnicowanymi potrzebami uczniów i ogranicza w ten sposób ich potencjał rozwojowy¹¹. Nie tylko uczniowie muszą dostosować się do nowego środowiska szkolnego, ale także nauczyciele powinni dostosować się do różnorodnych grup dzieci w szkole, zróżnicowanych pod względem kultury i doświadczeń biograficznych, a dostosowanie systemu edukacji wymaga dużego wysiłku instytucjonalnego¹². W ideologiach, które kładą nacisk na szybką integrację imigrantów ze społeczeństwem przyjmującym, szkoła jest kluczową instytucją formującą świadomość narodową uczniów przez przekazywanie kanonu kultury państw narodowych. Podejście to jest krytykowane przez pedagogikę wielokulturowości, która domaga się, aby w przekazywanych treściach uwzględniano także kultury mniejszości narodowych. Wrażliwa na różnice kulturowe pedagogika powinna być realizowana w trzech wymiarach: instytucjonalnym (administrowanie polityką edukacyjną, organizacja szkoły, współpraca z otoczeniem), personalnym (postawy nauczycieli, ich zaangażowanie i kompetencje, wrażliwość na stereotypy i uprzedzenia) oraz instrumentalnym (efektywna dydaktyka dostosowana do potrzeb uczniów)¹³. Artykuł stawia sobie dwa cele badawcze. Pierwszym celem jest zbadanie, jakie są kompetencje nauczycieli kształcących dzieci uchodźcze i jaki jest preferowany przez nich model edukacji tych dzieci. Drugim celem jest sprawdzenie, czy w polskim modelu edukacji cudzoziemców szkoły prowadzące oddziały przygotowawcze, a zatem te, w których jest większa liczba dzieci z doświadczeniem migracyjnym, napotykają trudności związane z edukacją i jakiego są one typu.

¹¹ M.H. Sinkkonen, M. Kytälä, *Experiences of Finnish teachers working with immigrant students*, „European Journal of Special Needs Education” 2014, nr 29 (2), s. 167–183; A. Popyk, P. Pustułka, *Educational Disadvantages During COVID19 Pandemic Faced by Migrant Schoolchildren in Poland...*

¹² L. Cerna, *Refugee Education: Integration Models And Practices in OECD Countries*, OECD Education Working Paper 2019, nr 203; Y. Guo, S. Maitra, S. Guo, „I belong to nowhere”: *Syrian refugee children’s perspectives on school integration*, „Journal of Contemporary Issues in Education” 2019, nr 14 (1), s. 89–105; J. Kościółek, *Children with Migration Backgrounds in Polish Schools – Problems and Challenges*, „Annales. Series Historia et Sociologia” 2020, nr 30 (4), s. 601–612.

¹³ H.V. Richards, A.F. Brown, T.B. Forde, *Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy*, „Teaching Exceptional Children” 2007, nr 39 (3), s. 64–68.

Modele edukacji dzieci imigranckich

Polityki edukacyjne dotyczące kształcenia dzieci imigrantów w wielu krajach skupiają się przede wszystkim na wspomaganiu rozwoju kompetencji językowych, a opanowanie języka kraju przyjmującego ma być skutecznym remedium na problemy związane z nauczaniem dzieci imigranckich i włączenia ich w nowe środowisko kulturowe. Zasadniczo realizowane są dwa modele kształcenia: separacyjny i integracyjny. W modelu separacyjnym dzieci uczą się w oddzielnych klasach przygotowawczych przez określony czas (zwykle rok lub dwa lata), aby opanować obowiązujący język w stopniu pozwalającym na aktywny udział w pracy na lekcji, a następnie włączane są w ogólny system nauczania. Ten system obowiązuje na przykład na Węgrzech, w Irlandii, we Włoszech i w Szwecji¹⁴. W modelu integracyjnym dzieci uczestniczą w zajęciach przewidzianych dla dzieci z kraju przyjmującego, a zatrudniani przez szkołę nauczyciele-asystenci mają za zadanie wspierać dzieci i nauczycieli przedmiotowych w procesie przekazywania wiedzy. Dodatkowo dzieci uczęszczają na kursy językowe¹⁵. Ten system realizowany jest w Niemczech, Rumunii i Holandii¹⁶.

Oba modele mają swoje wady i zalety. W modelu separacyjnym dzieci mają intensywne lekcje języka kraju przyjmującego, mogą powoli aklimatyzować się do nowych wymagań edukacyjnych, poznają kulturę kraju przyjmującego, diagnozowane są także ich potrzeby edukacyjne. Ponadto dzieci, ze względu na podobieństwo doświadczeń biograficznych, mogą udzielać sobie wzajemnego wsparcia na początkowych etapach adaptacji¹⁷. Zauważa się jednak, że klasy przygotowawcze spowalniają proces integracji społecznej dzieci, zwłaszcza w przypadku klas jednoetnicznych, w których dzieci tworzą zamknięte grupy komunikujące się w języku ojczystym. Zdarza się także, że są tam edukowane dzieci z nierozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które wymagają szczególnego wsparcia specjalistycznego¹⁸.

¹⁴ E. Szilassy, Z. Árendás, *Understandings of 'Difference' in the Speech of Teachers Dealing with Refugee Children in Hungary*, „Journal of Ethnic and Migration Studies” 2007, nr 33 (3), s. 397–418.

¹⁵ J. Struzik, K. Slany, M. Ślusarczyk, M. Warat, „We do everything with our own hands” – everyday experiences of teachers working with migrant children in Poland...

¹⁶ E. Januszewska, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 43, s. 129–152.

¹⁷ M. Ślusarczyk, *Transnarodowe życie rodzin. Na przykładzie polskich migrantów w Norwegii*, Kraków 2019.

¹⁸ M.H. Sinkkonen, M. Kytälä, *Experiences of Finnish teachers working with immigrant students...*

Problemem jest też przejście z oddziałów przygotowawczych do klas mieszanych¹⁹. Dlatego też w wielu krajach, na przykład w Norwegii, nie jest dozwolone grupowanie dzieci uchodźczych w osobnych klasach, za wyjątkiem dodatkowych lekcji nauczania języka norweskiego²⁰.

Model integracyjny otwiera większe możliwości kontaktu z rówieśnikami kraju przyjmującego i budowania sieci koleżeńskich, ale jednocześnie stawia duże wymagania dzieciom imigranckim, które mogą mieć problemy z przyswajaniem materiału nauczania ze względu na bariery językowe, co w rezultacie powoduje duży stres i skutkuje słabszymi osiągnięciami szkolnymi. Zdarza się także, że dziecko jest umieszczane, głównie z powodu złej diagnozy, w grupie młodszych dzieci, w klasie nieodpowiadającej wiekowi metrykalnemu, jego historii edukacyjnej i potencjałowi akademickiemu, a to z kolei może prowadzić do buntu, zniechęcenia i ostatecznie porzucenia szkoły²¹. Wskazuje się, że najlepszym modelem jest model mieszany, w którym dzieci intensywnie uczą się języka kraju przyjmującego i uczestniczą w zajęciach, w których nie są konieczne dobrze rozwinięte kompetencje językowe (np. WF, zajęcia artystyczne itp.), a po osiągnięciu sprawności językowej uczęszczają na wszystkie przedmioty²².

Obecnie w Polsce realizowany jest model mieszany. Regulacje prawne zawarte są w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59) oraz Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2023 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2023, poz. 2301). Uczniowie cudzoziemscy mogą uczęszczać do oddziałów przygotowawczych (maksymalnie przez dwa lata), w których nauczanie prowadzone jest według realizowanych w szkole programów nauczania, z dostosowaniem metod do potrzeb edukacyjnych uczniów oraz nauki języka polskiego dla cudzoziemców, w wymiarze nie niższym niż 6 godzin tygodniowo. Oddziały te, z założenia, mają pełnić funkcję adaptacyjną i integracyjną. Decyzję dotyczącą uruchomienia oddziału przygotowawcze-

¹⁹ M. Tędziągolska, B. Walczak, A. Żelazowska-Kosiorok, *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*, Warszawa 2022.

²⁰ C. Green, J.M.V. Jo Iversen, *Refugees and the educational attainment of natives: Evidence from Norway*, „Economics of Education Review” 2022, nr 88, s. 102–258.

²¹ M. Bačáková, *Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic*, „Intercultural Education” 2012, nr 22 (2), s. 163–175.

²² E. Januszewska, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją...*

go podejmuje organ prowadzący szkołę²³. W oddziale przygotowawczym dopuszcza się organizację nauczania w klasach łączonych dzieci w różnym wieku i na różnych poziomach edukacji. Zajęcia edukacyjne prowadzą nauczyciele poszczególnych przedmiotów, mogą być także wspomagani przez asystenta międzykulturowego, który posługuje się językiem kraju pochodzenia ucznia i pomaga w procesie dydaktycznym, a jego zatrudnienie jest finansowane przez organ prowadzący szkołę. Ponadto uczniowie mają prawo do dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu nauczania²⁴. W praktyce okazuje się, że ten model nauczania również nie zapobiega problemom dydaktycznym i edukacyjnym. Zwraca się uwagę na to, że oddziały przygotowawcze nie są efektywne, gdyż utrudniają integrację tych dzieci z rówieśnikami polskimi. Ponadto w klasach nadmiernie skupia się uwagę na nauczaniu języka polskiego, co znacznie opóźnia postępy w nauce. Pojawiają się także problemy w organizacji takich oddziałów, gdyż nie zawsze organy prowadzące są w stanie wygospodarować wystarczające środki do ich prowadzenia²⁵. Nieefektywne okazują się także zajęcia wyrównawcze, gdyż dodatkowe lekcje nadmiernie obciążają obowiązkami uczniów²⁶.

W polskiej polityce edukacyjnej dominuje ideologia asymilacyjna, w której dąży się do upodobnienia uczniów cudzoziemskich do uczniów polskich²⁷. Nauczyciele najczęściej popierają ten typ polityki, część z nich zaś akceptuje odmiennosc kulturową uczniów pod warunkiem, że dziecko skutecznie adaptuje się do środowiska szkolnego²⁸. Co więcej, szkoły polskie

²³ J. Łosiak-Pilch, B. Weźgowiec, *Dziecko-uchodźca w polskiej edukacji: Jakie wsparcie w edukacji szkolnej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej przysługuje uczniom uchodźcom?*, „Intercultural Relations” 2023, nr 7 (13), s. 118–132.

²⁴ K. Gmaj, *Polish Educational System Response Towards Immigrant Children's Presence at Public Schools*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 4 (182), s. 251–263; M. Pamuła-Behrens, *Polish Teacher Competencies in Teaching Students from Migrant Backgrounds in Preparatory Classes*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 4 (182), s. 161–182.

²⁵ K. Gmaj, *Polish Educational System Response Towards Immigrant Children's Presence at Public Schools...*

²⁶ A. Szybura, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1, s. 117–117.

²⁷ T. Halik, E. Nowicka, E. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006; M. Ślusarczyk, K. Slany, J. Struzik, M. Warat, *(In)visible learners or school as a space for negotiating integration? Challenges of working with migrant children through the lens of teachers*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 4 (19), s. 127–138.

²⁸ A. Bobryk, I. Kochan, *Między integracją i asymilacją. Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach*, [w:] *Człowiek w przestrzeni życia społecznego*, E. Czykwin, I. Kochan (red.), Warszawa 2023, s. 71–84.

nie tylko nie są przygotowane na zmianę na edukację wielokulturową, ale mają także problemy z realizacją modelu asymilacyjnego.

Uczniowie ukraińscy w polskich szkołach w świetle danych urzędowych

Aż do lutego 2022 roku, czyli do pełnoskalowej inwazji Rosji na Ukrainę w polskich szkołach uczyły się dzieci cudzoziemskie, jednak ich liczba nie była duża, choć systematycznie rosła. Według danych gromadzonych w Systemie Informacji Oświatowej (SIO) do 2010 roku do polskich szkół uczęszczało 4–6 tysięcy uczniów cudzoziemskich. W latach 2015–2019 liczba ta wzrosła do niemal 42 tysięcy, co było związane z konfliktem na Ukrainie w 2014 roku. Zdecydowana większość uczniów cudzoziemskich (75%) była narodowości ukraińskiej, głównie dzieci migrantów zarobkowych, natomiast dzieci uchodźcze były najczęściej narodowości czeczeńskiej. Po wybuchu wojny w lutym 2022 roku, gdy około 3,5 mln obywateli ukraińskich szukało schronienia w Polsce, liczba dzieci ukraińskich gwałtownie wzrosła. Szacuje się, że w lutym 2022 roku do Polski przybyło co najmniej 350 tys. dzieci w wieku szkolnym, z czego 40% z nich rozpoczęło naukę w polskich szkołach. Oznacza to, że uczniowie ci stanowili około 4% całej populacji uczniów²⁹. W czerwcu 2022 roku do szkół polskich uczęszczało ponad 182 tys. ukraińskich uchodźców, a w kwietniu 2024 roku liczba ta spadła do 180 tys. Warto zauważyć, że coraz częściej uczniowie ci wybierają szkolnictwo niepubliczne: w 2022 jedynie 8% wybrało ten typ szkół, a w 2024 aż 15% uczniów. Może to wynikać z przekonania, że polskie szkoły publiczne nie spełniają oczekiwań rodziców ukraińskich pod względem dostosowywania procesu nauczania do potrzeb dziecka. Biorąc pod uwagę typ placówki, w 2024 roku w porównaniu z rokiem szkolnym 2022/2023 spadła liczba dzieci w oddziałach przedszkolnych (o ponad 19 tys.), szkołach podstawowych (o niemal 16 tys.) oraz liceach (o 1,8 tys.), wzrosło natomiast zainteresowanie szkołami dającymi uprawnienia zawodowe: szkołami branżowymi I stopnia (wzrost liczby uczniów o 5 tys.), technikami (wzrost o 10 tys. uczniów) i szkołami policealnymi (wzrost o 10 tys.). W kwietniu 2024 roku do liceów ogólnokształcących uczęszczało 5% ogólnej populacji uczniów ukraińskich, a do techników i szkół branżowych pierwszego stopnia 10,5%. Wzrost liczby uczniów uczęszczających do szkół branżowych i techników może wynikać z dążenia uczniów do

²⁹ J. Łosiak-Pilch, B. Weźgowiec, *Dziecko-uchodźca w polskiej edukacji: Jakie wsparcie w edukacji szkolnej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej przysługuje uczniom uchodźcom?...*

szybkiego uzyskania zawodu i wejścia na rynek pracy, ale może także być rezultatem niepowodzenia szkolnego³⁰. Lekcje kształcenia zawodowego charakteryzują się większą swobodą w zakresie prowadzenia zajęć³¹, a zatem dzieci cudzoziemskie z niższymi kompetencjami językowymi łatwiej radzą sobie z przyswajaniem wiedzy. Zauważa się także, że w szkołach średnich pojawiają się uczniowie, którzy ukończyli szkoły podstawowe w systemie ukraińskim i następnie aplikowali do polskiej szkoły średniej, co pozwoliło im ominąć egzamin ośmioklasisty. Być może to wpływa na to, że duża liczba dzieci ukraińskich uczęszczających do szkół średnich porzuca szkołę lub nie uzyskuje promocji do kolejnych klas. Na przykład ponad połowa uczniów z III klas liceów nie podjęła nauki w klasie IV³².

Biorąc pod uwagę rozmieszczenie przestrzenne, największy odsetek uczniów zlokalizowanych jest w województwach zachodniej Polski, oddalonych od granicy polsko-ukraińskiej (województwo dolnośląskie, śląskie i wielkopolskie), wyjątkiem jest województwo mazowieckie ze względu na Warszawę, która przyciąga migrantów³³. Analizując trendy wydać wyraźnie, że województwa Polski wschodniej (warmińsko-mazurskie, podlaskie, lubelskie) odnotowały największy odpływ uczniów. Dane SIO z kwietnia 2024 roku wskazują na jeszcze inny ważny kierunek przemieszczania się rodzin z dziećmi, a mianowicie migrację do większych miast. Niemal wszystkie miasta na prawach powiatu odnotowały wzrost liczby uczniów przyjętych do szkół (największy przyrost miał miejsce we Wrocławiu, Krakowie i Poznaniu – o niemal 2–3 tys. w każdym z tych miast). Biorąc pod uwagę fakt, że w kwietniu 2024 roku ogólna liczba uczniów ukraińskich nieco spadła w porównaniu z danymi z czerwca 2022 roku, wzrosty te można wyjaśnić tendencją do przenoszenia się rodzin do większych miast, w których są większe możliwości zatrudnienia i uzyskania wsparcia. W 2022 roku 45% uczniów-uchodźców mieszkało w miastach na prawach powiatów, a w 2024 roku aż 57%.

Wyraźnie zmniejsza się liczba oddziałów przygotowawczych, które pozwalają dzieciom łagodnie włączyć się w system szkolny. W czerwcu 2022 roku w oddziałach tych uczyło się 20% uczniów z Ukrainy, w kwietniu na-

³⁰ P. Chrostowska, *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*, Raport 2022, CEO, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/11/CEO_uczniowie_uchodzczy_pazdziernik_2022-fin-1.pdf (dostęp: 13.01.2023).

³¹ M. Głowacka, A. Kąkolewski, *Uczniowie cudzoziemscy w szkolnictwie zawodowym jako szansa dla rynku pracy aglomeracji poznańskiej*, „Polityka Społeczna” 2023, nr 9, s. 25–34.

³² P. Chrostowska, *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji...*

³³ M. Kruk, *Education of Children with a Refugee Background in Poland in the Situation of War in Ukraine. Outline of the Problems*, „Kultura i Edukacja” 2023, nr 2 (140), s. 7–22.

tomiast zaledwie 2%. Ten spadek wynika ze znacznego zmniejszenia liczby tych oddziałów (z 2049 do 316), co wiąże się z przepisami prawnymi, które zezwalają na naukę w tej formie jedynie przez dwa lata. Analizując dane SIO wyraźnie widać, że oddziały te funkcjonują przede wszystkim w większych miastach (74%), co może także przyczyniać się do migracji uczniów do tych miast. Warto podkreślić, że w czerwcu 2022 roku oddziały nie koncentrowały się w dużych ośrodkach miejskich i jedynie 41% z nich było tam ulokowanych. Ten spadek liczby oddziałów przygotowujących może budzić obawy, że uczniowie nie nabędą odpowiednich kompetencji językowych umożliwiających im swobodną komunikację, zwłaszcza że jedynie 46% uczniów uczęszcza na bezpłatne lekcje języka polskiego.

Analiza danych z SIO wskazuje także na inne niepokojące zjawisko. Przepisy pozwalają uczniom na kontynuowanie kształcenia w formie zdalnej w szkołach zlokalizowanych na terenie Ukrainy, jeśli rodzic lub osoba sprawująca opiekę nad dzieckiem złożyła specjalne oświadczenie³⁴. Brakuje danych dokładnie określających liczbę takich uczniów, szacuje się, że 50–69% dzieci pozostaje poza polskim systemem edukacyjnym³⁵. Porównując z innymi krajami ten wskaźnik jest bardzo wysoki, jedynie Rumunia ma podobne wskaźniki scholaryzacji (23%). Na przykład w Niemczech 23% badanych uczniów uczestniczy on-line w lekcjach w ukraińskich szkołach, a jedynie 3% uczęszcza wyłącznie na takie lekcje (Brücker, Herbert i in. 2023). W Czechach w system edukacji włączonych jest 88% dzieci, na Słowacji 45%, w Estonii 79% i na Litwie 81%³⁶.

Krytycy tego stanu rzeczy zwracają uwagę na fakt, że w Polsce funkcjonują dwa równoległe systemy edukacyjne dla uczniów ukraińskich, a część z dzieci przebywających na terenie Polski, których liczba jest trudna do ustalenia, może nie być w ogóle objęta obowiązkiem szkolnym, co jest naruszeniem przepisów zawartych w innych aktach prawnych i należy opracować mechanizm monitorujący tę sytuację³⁷. Funkcjonowanie poza polskim sys-

³⁴ G. Chovpan, *Parental uncertainty in plans and education of ukrainian refugee children in European countries: a pilot study introduction*, „ScienceRise: Pedagogical Education” 2024, nr 1 (58), s. 31–40.

³⁵ UNHCR, *Multi-Sector Needs Assessment. Education Sector Findings...*; Halabi i wsp., *Poza szkołą. Analiza barier systemowych dla nastolatków z Ukrainy przebywających w Polsce*, Raport 2024, https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/PL_online_report_CARE.pdf/.

³⁶ IOM, *Survey with Refugees from Ukraine: Needs, Intentions, and Integration challenges*, Wiedeń 2023.

³⁷ J. Uliasz, *Realizacja prawa do nauki przez dzieci ukraińskie w Polsce – uwagi krytyczne*, „Ius Et Administratio” 2023, nr 51 (2), s. 169–181.

temem edukacyjnym jest zjawiskiem bardzo niekorzystnym dla dzieci, które mają ograniczone możliwości nauki języka polskiego i integracji z polskimi rówieśnikami³⁸. Nie są zbadane powody rezygnacji dzieci ukraińskich z nauki w polskich szkołach. Część rodzin dzieci nie wybrała miejsca względnie stałego zamieszkania i żyje w poczuciu tymczasowości, być może także rodzice tych dzieci obawiają się edukacji w polskich szkołach, ze względu na ewentualne bariery językowe i kulturowe, których konsekwencją są problemy z nauką³⁹. Innym powodem rezygnacji z uczęszczania do polskich szkół może być chęć utrzymania ciągłości edukacji i kontaktów ze środowiskiem rówieśniczym pozostającym na Ukrainie, ważnym dla dobrostanu emocjonalnego dzieci, zachowania tożsamości kulturowej i poczucia bezpieczeństwa, a wirtualna szkoła staje się społecznym schronem⁴⁰. Nieposyłanie dzieci do polskich szkół może być także wyrazem „oporu transformacyjnego”⁴¹, gdyż rodzice nie zgadzają się na role narzucane ich dzieciom przez polski system edukacji. Badania pokazują, że aż 73% rodziców uczniów obawiało się edukowania dzieci w polskich szkołach, a im niższy był ich poziom znajomości języka polskiego, tym obawy te były większe⁴².

Aby zachęcić rodziców dzieci ukraińskich do realizacji obowiązku szkolnego w polskich szkołach, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej opracowało nowe przepisy, które będą obowiązywać od 1 września 2024 roku. Świadczenie rodzinne 800+ uchodźcom z Ukrainy będzie wypłacane pod warunkiem, że ich dziecko będzie uczęszczało do przedszkola lub szkoły należącej do polskiego systemu edukacji. Może to oznaczać, że liczba uczniów ukraińskich w polskich szkołach zwiększy się, a problemy związane z kształceniem tych dzieci będą się nasilać.

³⁸ S. Halabi i wsp., *Poza szkołą. Analiza barier systemowych dla nastolatków z Ukrainy przebywających w Polsce...*

³⁹ G. Chovpan, *Parental uncertainty in plans and education of ukrainian refugee children in European countries: a pilot study introduction...*

⁴⁰ M. Tędziągolska, B. Walczak, A. Żelazowska-Kosiorok, *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*, Warszawa 2022; N. Khvorostianov, „Is everyone alive?": Smartphone use by Ukrainian refugee children, *„New Media& Society”* 2023, nr 1–17.

⁴¹ D. Vigil, L.S. Lopez, *Countering educational inequities in refugee and immigrant communities: Family navigational strategies in educational settings*, *„New Directions for Higher Education”* 2020, nr 191, s. 43–54.

⁴² A. Chabasińska, T. Marcinkowski, J. Sikorski, *Obawy i lęki uchodźców wojennych z Ukrainy przybyłych na teren województwa lubuskiego w pierwszych miesiącach konfliktu*, *„Studia Wschodnioeuropejskie”* 2022, nr 17, s. 266–293.

Problemy w kształceniu dzieci migrantów

Badania dzieci imigranckich prowadzone w wielu krajach wskazują, że podstawowym problemem edukacyjnym są bariery językowe oraz brak kompetencji kulturowych, a w rezultacie niechęć do angażowania się w naukę, porzucenie szkoły lub jej ukończenie na poziomie niższego szczebla⁴³. Szkoły, w obawie o obniżenie wyników nauczania, niechętnie przyjmują dzieci uchodźcze, gdyż zapewnienie dobrej edukacji takiemu dziecku wymaga więcej wysiłku, czasu i funduszy⁴⁴. Zdaniem polskich nauczycieli uczniowie cudzoziemscy słabo komunikują się w języku polskim i dotyczy to także uczniów ukraińskich⁴⁵. Okazuje się, że także w przypadku uczniów mówiących językiem słowiańskim, pokrewieństwo językowe nie wystarcza do efektywnego porozumiewania się w kontekście szkolnym, gdyż znajomość języka polskiego w momencie podjęcia nauki w polskiej szkole jest niska, a jedynie 19% uczniów posługiwało się językiem polskim na poziomie A1–A2⁴⁶. Badania prowadzone wśród uczniów ukraińskich w polskich szkołach wskazują, że aż połowa uczniów miała trudności związane z edukacją w Polsce, a około 1/3 uczniów doświadczała problemów wynikających z niskich kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim⁴⁷. Nauczyciele w większości nie są w stanie komunikować się z uczniami w języku ukraińskim lub rosyjskim, ewentualnie angielskim. Dotyczy to także nauczycieli przedmiotów ścisłych, które wymagają specjalistycznego słownictwa⁴⁸. Dodatkowe lekcje

⁴³ E. Szilassy, Z. Árendás, *Understandings of 'Difference' in the Speech of Teachers Dealing with Refugee Children in Hungary...*; Ç. Çelik, A. İçduygu, *Schools and Refugee Children: The Case of Syrians in Turkey*, „International Migration” 2019, nr 57 (2), s. 253–267.

⁴⁴ E. Szilassy, Z. Árendás, *Understandings of 'Difference' in the Speech of Teachers Dealing with Refugee Children in Hungary...*

⁴⁵ A. Zapolska, D. Pająk-Bener, *Analiza przeprowadzonego ankietowania rodziców uczniów z Ukrainy oraz kadry pedagogicznej szkół i placówek edukacyjnych w Krakowie*, Kraków 2019; J. Kościółek, *School Staff Experiences of Intercultural Teaching in Kraków – A Contribution to the Discussion on Integration Practices*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 4 (182), s. 219–237; M. Stoch, *Rozwiązania na rzecz integracji dzieci i młodzieży w szkołach krakowskich po wybuchu wojny w Ukrainie. Wnioski z badania pilotażowego*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2023, nr 37, s. 41–77.

⁴⁶ A. Zapolska, D. Pająk-Bener, *Analiza przeprowadzonego ankietowania rodziców uczniów z Ukrainy oraz kadry pedagogicznej szkół i placówek edukacyjnych w Krakowie...*

⁴⁷ K. Jurek, A. Betlej, I. Niewiadomska, *Proces integracji społecznej dzieci ukraińskich w polskim systemie oświaty*, Toruń 2022.

⁴⁸ M. Ślusarczyk, *Transnarodowe życie rodzin. Na przykładzie polskich migrantów w Norwegii...*

polskiego nie spełniały swoich zadań, ze względu zbyt małą liczbę zajęć, dużą absencją dzieci na tych lekcjach, problemy z włączeniem tych lekcji w plan zajęć, a także niewystarczające kwalifikacje nauczycieli prowadzących⁴⁹. Trudności sprawiają także duże różnice w treści programów nauczania, szczególnie w przypadku przedmiotów humanistycznych⁵⁰, a zajęcia wyrównawcze nie spełniają swojej funkcji⁵¹. Brak kompetencji językowych i kulturowych powoduje, że dzieci nie są aktywne na lekcji, gdyż boją się zabierać publicznie głos⁵². Bariery językowe stają się jeszcze większe, jeśli uwzględnimy fakt, że klasy w szkołach publicznych są przepełnione, co znacznie ogranicza możliwość indywidualnej pracy z dzieckiem⁵³. Problemy językowe oraz różnice programowe przyczyniają się do piętrzenia się trudności, jakie napotyka dziecko z przygotowaniem prac domowych, a na pomoc rodziców uczniowie często nie mogą liczyć⁵⁴.

Duże trudności sprawia nauczycielom nawiązywanie współpracy z rodzicami dzieci, którzy często nie mają kompetencji językowych, aby skutecznie komunikować się z nauczycielem i pomagać dzieciom w przygotowaniu do lekcji⁵⁵. Rodzice mają problem z korzystaniem z dziennika elektronicznego oraz nie znają polskiego systemu edukacji⁵⁶, a także nie doceniają wartości

⁴⁹ J. Kościótek, *Children with Migration Backgrounds in Polish Schools – Problems and Challenges*, „Annales. Series Historia et Sociologia” 2022, nr 30 (4), s. 601–612; E. Januszewska, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją...*; A. Zapolska, D. Pająk-Bener, *Analiza przeprowadzonego ankietowania rodziców uczniów z Ukrainy oraz kadry pedagogicznej szkół i placówek edukacyjnych w Krakowie...*; M. Ślusarczyk, *Transnarodowe życie rodzin. Na przykładzie polskich migrantów w Norwegii...*

⁵⁰ K. Jurek, A. Betlej, I. Niewiadomska, *Proces integracji społecznej dzieci ukraińskich w polskim systemie oświaty...*

⁵¹ A. Szybura, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów...*

⁵² H. Kawalec, *Uczniowie-Uchodźcy w szkołach w Rzeszowie – Raport z badań, Rzeszów 2024.*

⁵³ E. Januszewska, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją...*; J. Kościótek, *Children with Migration Backgrounds in Polish Schools – Problems and Challenges*, „Annales. Series Historia et Sociologia” 2020, nr 30 (4), s. 601–612.

⁵⁴ K. Jurek, A. Betlej, I. Niewiadomska, *Proces integracji społecznej dzieci ukraińskich w polskim systemie oświaty...*

⁵⁵ K. Gmaj, *Polish Educational System Response Towards Immigrant Children’s Presence at Public Schools...*

⁵⁶ A. Zapolska, D. Pająk-Bener, *Analiza przeprowadzonego ankietowania rodziców uczniów z Ukrainy oraz kadry pedagogicznej szkół i placówek edukacyjnych w Krakowie...*

kapitału edukacyjnego, co rodzi napięcia w relacjach z nauczycielami⁵⁷. Co ciekawe, tylko 30% rodziców i niemal połowa nauczycieli wskazała na potrzebę pomocy asystenta kulturowego, a ten niski poziom wskazań najprawdopodobniej jest związany z tym, że badani nie mieli wystarczającej wiedzy o roli takiego asystenta i zakresie pomocy, jaki może świadczyć.

Nauczyciele skarżą się, że mają duże problemy z zakwalifikowaniem dziecka do klasy na poziomie odpowiadającym jego dotychczasowemu wykształceniu⁵⁸. Sytuacja taka ma najczęściej miejsce w przypadku dzieci uchodźczych, które nie mogą okazać świadectw szkolnych. Szkoły przyjmując uczniów, nie mają narzędzi dostosowanych do rzetelnej i obiektywnej diagnozy poziomu znajomości wiedzy uczniów, a przydzielenie do oddziałów opiera się jedynie na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej przeprowadzonej przez osobę kierującą placówką i na jej bazie nie jest łatwo wydać stosowną decyzję⁵⁹. Nie ma także opracowanych procedur oceniania i promowania uczniów, którzy nie znają języka polskiego⁶⁰. Ze względu na konieczność zmiany miejsc zamieszkania i związaną z tym dużą rotacyjność uczniów, dzieci pojawiają się w szkole w trakcie roku szkolnego, co tym bardziej utrudnia włączenie ich do bieżącego procesu edukacji⁶¹. Zauważa się także, że w klasach mieszanych nauczyciele nie aktywizowali uczniów, a powierzone im zadania nie były adekwatne do ich poziomu wiedzy⁶².

Wśród nauczycieli dominuje przekonanie o podobieństwie kultur polskiej i ukraińskiej, które sprzyja niedostrzeganiu istotnych różnic kulturowych. Tymczasem sami ukraińscy uczniowie podkreślają liczne różnice na poziomie kultury szkoły. Badania pokazują także, że strategią najczęściej stosowaną przez nauczycieli jest strategia ignorowania takich uczniów, o ile nie sprawiają kłopotów wychowawczych, nie biorąc pod uwagę środowiska socjalizującego dziecka i jego kompetencji kulturowych⁶³. Być może postawy

⁵⁷ M. Ślusarczyk, *Transnarodowe życie rodzin. Na przykładzie polskich migrantów w Norwegii...*

⁵⁸ M. Tędziągolska, B. Walczak, A. Żelazowska-Kosiorek, *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy...*

⁵⁹ J. Kościółek, *Children with Migration Backgrounds in Polish Schools – Problems and Challenges...*

⁶⁰ M. Pamuła-Behrens, *Polish Teacher Competencies in Teaching Students from Migrant Backgrounds in Preparatory Classes...*

⁶¹ M.H. Herudzińska, *Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy*, „Wychowanie w Rodzinie” 2018, nr 18 (1), s. 187–209.

⁶² M. Tędziągolska, B. Walczak, A. Żelazowska-Kosiorek, *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy...*

⁶³ K. Gmaj, *Polish Educational System Response Towards Immigrant Children's Presence*

takie wynikają z przyjętej przez nauczycieli „strategii dopuszczania”, czyli takiej logiki instytucjonalnej, w której zabrania się wyróżniania jakiegokolwiek grupy uczniów, aby nie wzbudzać konfliktów grupowych⁶⁴. Zdarza się także sytuacja odwrotna, gdy różnice te są podkreślane, co skutkuje egzotyzacją dzieci, a nawet stygmatyzacją kulturową. Często także nie traktuje się dziecka jako aktywnego podmiotu działającego, który ma prawo do wyrażania i realizacji własnych potrzeb oraz tożsamości kulturowej, postrzegając go wyłącznie przez pryzmat biernej ofiary wymagającej wsparcia. Wynika to nie tyle z niechętnych postaw nauczycieli, ale przede wszystkim z braku wiedzy o tym, jak należy ich kształcić⁶⁵.

Do tego dochodzą trudności uczniów z adaptacją społeczną, poczucie alienacji i problemy z nawiązaniem kontaktów z rówieśnikami, dyskryminacja i stygmatyzacja⁶⁶. Dzieci uchodźcze mają problemy z integracją z uczniami polskimi, pojawiają się sytuacje, w których dzieci te są marginalizowane przez rówieśników postrzegających ich poprzez negatywne stereotypy etniczne i rolę uchodźców⁶⁷. Badania pokazują, że ukraińscy uczniowie najczęściej budują sieci koleżeńskie w obrębie osób tej samej narodowości⁶⁸, choć zwraca się także uwagę na to, że wykluczenie pojawia się nie tylko w relacjach między uczniami polskimi a ukraińskimi, ale także w obrębie grup ukraińskich, które są zróżnicowane pod względem statusu ekonomicznego oraz regionu zamieszkiwanego przez nich przed wojną⁶⁹. Pojawiają się konflikty z uczniami polskimi, którzy mają poczucie, że w stosunku do dzie-

at Public Schools...; M. Ślusarczyk, *Transnarodowe życie rodzin. Na przykładzie polskich migrantów w Norwegii...*; M. Pamuła-Behrens, *Polish Teacher Competencies in Teaching Students from Migrant Backgrounds in Preparatory Classes...*

⁶⁴ M. Pawlak, *Organizacyjna reakcja na nowe zjawisko: Szkoły i instytucje pomocowe wobec uchodźców w Polsce po 2004 r.*, Warszawa 2013.

⁶⁵ M. Pamuła-Behrens, *Polish Teacher Competencies in Teaching Students from Migrant Backgrounds in Preparatory Classes...*

⁶⁶ B. Dobrowolska, *Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre'a Bourdieu i Basila Bernsteina*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 1 (8), s. 89–104.

⁶⁷ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Daily routine of Polish school from the perspective of students with the migrant background*, „Hearingtheir voice” research results, „Edukacja Międzykulturowa” 2023, nr 4 (23), s. 105–118; M. Ślusarczyk, *Transnarodowe życie rodzin. Na przykładzie polskich migrantów w Norwegii...*

⁶⁸ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Daily routine of Polish school from the perspective of students with the migrant background*, „Hearingtheir voice” research results...

⁶⁹ A. Zapolska, D. Pajak-Bener, *Analiza przeprowadzonego ankietowania rodziców uczniów z Ukrainy oraz kadry pedagogicznej szkół i placówek edukacyjnych w Krakowie...*

ci migrantów nauczyciele stosują łagodniejsze kryteria oceniania⁷⁰. Z kolei badania nauczycieli pokazują, że stosują oni te same kryteria oceniania, jak w przypadku uczniów polskich, nie biorąc pod uwagę różnic w kapitale językowym tych dwóch grup, co może być krzywdzące dla dzieci cudzoziemskich⁷¹, albo w ogóle unikają oceniania tych uczniów⁷². Pojawiają się także napięcia między szkołą a rodzicami polskimi, którzy czasami wyrażają negatywne nastawienie do obecności dzieci imigranckich szkole, winiąc ich za obniżanie poziomu nauczania i spadki w rankingach szkół⁷³. Badania pokazują także, że im starsze dzieci, tym większe napotykają problemy adaptacyjne, młodsze zaś szybciej przyswajają język i mają mniejsze zaległości programowe do nadrobienia⁷⁴. Bardzo nisko oceniany jest poziom inkluzji uczniów uchodźców w procesie edukacji, zwłaszcza na terenach miejskich⁷⁵. Zauważa się także, że integracja w szkołach jest powierzchowna i często sprowadza się jedynie do okazjonalnych wydarzeń kulturalnych, brak natomiast opracowanego i systematycznie realizowanego planu rozwoju uczniów i programu wsparcia dla nauczycieli we współpracy z organami nadzorującymi oraz organizacjami pozarządowymi⁷⁶. Brakuje uregulowanych systemowo procedur wyprowadzania nowych uczniów w środowisko szkolne, a działania takie rzadko podejmowane są z inicjatywy nauczycieli⁷⁷.

Dziecko migranckie, zwłaszcza w sytuacji, gdy doświadcza ono migracji przymusowej uciekając z terenów objętych działaniami wojennymi, przeżywa poczucie utraty dotychczas znanego mu świata życia codziennego i osadzonych w nich praktyk. Wywołuje to w dzieciach głębokie poczucie

⁷⁰ H. Kawalec, *Uczniowie-Uchodźcy w szkołach w Rzeszowie – Raport z badań...*

⁷¹ A. Szybura, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów...*

⁷² M. Tędziągolska, B. Walczak, A. Żelazowska-Kosiorek, *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy...*

⁷³ A. Kosowicz, *Access to Quality Education By Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report*. Warszawa 2007; M. Pawlak, *Organizacyjna reakcja na nowe zjawisko: Szkoły i instytucje pomocowe wobec uchodźców w Polsce po 2004 r...*

⁷⁴ S. Thommessen, B. Todd, *How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice...*; Ç. Çelik, A. İcduygu, *Schools and Refugee Children: The Case of Syrians in Turkey...*

⁷⁵ M. Głowacka, J. Głowacki, J. Pieronkiewicz-Kowalska, R. Sułkowski, *Model integracji uczniów z Ukrainy w szkołach województwa małopolskiego*, Kraków 2022.

⁷⁶ K. Block, S. Cross, E. Riggs, L. Gibbs, *Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students*, „International Journal of Inclusive Education” 2014, nr 18 (12), s. 1337–1355.

⁷⁷ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Daily routine of Polish school from the perspective of students with the migrant background...*

lęku, zagubienia i dezorientacji. Mimo iż w miejscu schronienia nie grozi mu niebezpieczeństwo fizyczne, nieznanne otoczenie społeczne i kulturowe jest źródłem niepewności. Wiele badań potwierdza, że dzieci uchodźcze cierpią z powodu psychologicznej traumy i zespołu stresu pourazowego, nasilonego lęku o najbliższych pozostających w kraju opanowanym wojną, depresji i stresu adaptacyjnego⁷⁸. W związku z tym mogą pojawić się trudności wychowawcze, na przykład obniżona frekwencja, bunt, agresja lub samoagresja, zachowania niewłaściwe dla wieku ucznia⁷⁹. Nauczyciele zauważali, że uczniowie przeżywają lęk związany z nową sytuacją życiową i tymczasowością pobytu oraz brakiem stabilizacji, który skutkuje wycofaniem, biernością i odrzuceniem narzuconej im trajektorii, co skutkowało często obniżeniem motywacji do nauki i pogorszeniem wyników szkolonych, a także zamykaniem się we własnych grupach⁸⁰. Nauczyciele zauważają, że dzieci/młodzież ukraińska często zbyt emocjonalnie reaguje na stres, pojawiają się także zachowania agresywne⁸¹. Brakuje dobrze funkcjonującego wsparcia psychologicznego i terapeutycznego, a także farmakologicznego dla dzieci i ich rodzin, które zmagają się z wojenną traumą⁸². Badania dowodzą, że sytuacja życiowa dzieci uchodźczych znacznie różni się od sytuacji dzieci migrantów, których rodzice przyjechali do kraju przyjmującego z własnej woli i widzą tym życiową szansą a nie narzucony konfliktem wojennym przymus⁸³. Dla dzieci uchodźczych integracja szkolna jest szczególnie ważna, gdyż pozytyw-

⁷⁸ V. Papageorgiou, A. Frangou-Garunovic, R. Iordanidou, W. Yule, P. Smith, P. Vostanis, *War trauma and psychopathology in Bosnian refugee children*, „European Child and Adolescent Psychiatry” 2000, nr 9, s. 84–90; C. Sattin-Bajaj, J.B. Alcazar, D. Hong, M. Romo-González, *An expanded framework for preparing teachers to educate children of immigrant backgrounds*, „Teaching and Teacher Education” 2023, nr 129, s. 104–120.

⁷⁹ M.H. Herudzińska, *Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy...*

⁸⁰ W. Łosiak, *Stres wojny i migracji – konsekwencje dla dzieci i młodzieży*, „Intercultural Relations” 2023, nr 1 (13), s. 108–117.

⁸¹ H. Kawalec, *Uczniowie-Uchodźcy w szkołach w Rzeszowie – Raport z badań...*

⁸² R. Dybdahl, *Children and mothers in war: An outcome study of a psychosocial intervention program*, „Child Development” 2001, nr 72, s. 1214–1230; K.A. Ehntholt, W. Yule, *Practitioner review: assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2006, nr 47 (12), s. 1197–1210; N. Hlebova, L. Afanasieva, I. Bukrieieva, L. Glyns'ka, E. Murtaziiev, *Problems of ukrainian school youth in the conditions of forced migration: Sociological dimensions*, „Revista Eduweb” 2023, nr 17 (3), s. 47–59.

⁸³ J.U. Ogbu, *Cultural discontinuities and schooling*, „Anthropology & Education Quarterly” 1982, nr 13 (4), s. 290–307.

na adaptacja w środowisku szkolnym dziecka zmniejsza prawdopodobieństwo pojawienia się depresji i obniża poziom stresu związanego z traumą⁸⁴.

Poważnym problemem jest brak kompetencji nauczycieli do nauczania w środowisku wielokulturowym. Z badań wynika, że większość nauczycieli nie czuje się przygotowana do pracy z uczniami imigranckimi⁸⁵. Według raportu NIK (2020) wynika, że jedynie 4% nauczycieli uczących dzieci przybywające z zagranicy nie zgłaszało żadnych problemów dydaktycznych lub wychowawczych. Dyrektorzy szkół nie czuli się kompetentni w zakresie organizacji edukacji dla dzieci cudzoziemskich, i tylko 5% badanych potwierdziło, że ma wystarczającą wiedzę i umiejętności⁸⁶. Zdarza się, że nauczyciele przenoszą na migrantów winę za trudności dydaktyczne, ich słaby kapitał językowy i kulturowy, sami natomiast niezbyt chętnie uczestniczą w kursach doszkalających ze względu na zbyt duże obciążenie obowiązkami zawodowymi⁸⁷. Badania wskazują także, że nauczyciele w początkowej fazie przyjazdu uczniów z Ukrainy nastawiali się na przetrwanie, zmagali się z poczuciem zagubienia, stresu i podejmowali wysiłki, aby zarządzać niepewnością, tworząc sieci wsparcia i wymiany doświadczeń⁸⁸. Zauważa się, że nauczyciele oceniający pozytywnie swoje kompetencje pracowali w szkołach zlokalizowanych w dużych miastach, w szkołach od dawna przyjmujących dzieci migrantów⁸⁹.

System wsparcia instytucjonalnego zarówno dla dzieci, ich rodzin, jak i dla nauczycieli jest słaby, źle finansowany, niestabilny i niezintegrowany

⁸⁴ M. Kia-Keating, B.H. Ellis, *Belonging and connection to school in resettlement: young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment...*

⁸⁵ M. Pamuła-Behrens, *Polish Teacher Competencies in Teaching Students from Migrant Backgrounds in Preparatory Classes...*; J. Kościółek, *School Staff Experiences of Intercultural Teaching in Kraków – A Contribution to the Discussion on Integration Practices...*

⁸⁶ NIK, *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, Warszawa 2022.

⁸⁷ M. Pamuła-Behrens, *Polish Teacher Competencies in Teaching Students from Migrant Backgrounds in Preparatory Classes...*

⁸⁸ M. Popow, *Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu polskich nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r.*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2023, nr 2 (94), s. 65–87.

⁸⁹ J. Kościółek, *Children with Migration Backgrounds in Polish Schools – Problems and Challenges...*; J. Kościółek, *School Staff Experiences of Intercultural Teaching in Kraków – A Contribution to the Discussion on Integration Practices...*; N. Cooc, G.M. Kim, *School Inclusion of Refugee Students: Recent Trends From International Data*, „Educational Researcher” 2023, nr 52 (4), s. 206–218.

w spójny program działań⁹⁰. Badania UNHCR (2022) wskazują, że aż 77% dzieci ukraińskich uczęszczających do polskich szkół potrzebuje wsparcia, językowego, psychologicznego i finansowego. Postuluje się, aby szkoły, w których uczą się dzieci cudzoziemskie, dysponowały dodatkowymi środkami finansowymi przeznaczonymi na pomoce dydaktyczne, specjalne dodatki dla nauczycieli uczących w klasach wielokulturowych oraz pokrycie kosztów szkoleń w zakresie metodyki pracy⁹¹. Takie dofinansowanie jest szczególnie potrzebne szkołom w biedniejszych gminach, oddalonych od dużych miast, w których dostęp do systemu wsparcia, programów i kontaktów z organizacjami pozarządowymi jest mocno ograniczony⁹².

Metoda i narzędzie badawcze

Aby odpowiedzieć na postawione pytania badawcze, przeprowadzono badania nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych na terenie całej Polski z wyłączeniem przedszkoli, szkół policealnych oraz innego typu szkół. Ankieta on-line była rozsyłana do wszystkich szkół (15 043) uwzględnionych w Rejestrze Szkół i Placówek Edukacyjnych, które według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) kształciły dzieci uchodźcze z Ukrainy. Kwestionariusz składał się z 28 pytań zamkniętych, w tym 11 pytań z rozbudowaną kafeterią w formie pięciostopniowej skali Likerta, i jednego pytania otwartego. Badania były prowadzone od czerwca 2022 do czerwca 2023 roku. Ankieta dotarła do 7699 odbiorców, wypełniono w sumie 1723 ankiet, do analizy zakwalifikowano 1720 ankiet, trzy odrzucono ze względu na wysoki poziom braku danych. Wskaźnik *response rate* wyniósł 22,38%, a zatem był na poziomie prawidłowym biorąc pod uwagę badania on-line przy próbie tej wielkości⁹³ (Nulty 2008). W tabeli 1 przedstawiono główne zmienne charakteryzujące badaną próbę.

⁹⁰ K. Kamińska, *Edukacja dzieci z doświadczeniami migracyjnymi w polskiej szkole – problemy i wyzwania*, „Edukacja” 2019, nr 3 (150), s. 18–28.

⁹¹ A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, Warszawa 2009.

⁹² J. Struzik, K. Slany, M. Ślusarczyk, M. Warat, “We do everything with our own hands” – everyday experiences of teachers working with migrant children in Poland...

⁹³ D.D. Nulty, *The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2008, nr 33 (3), s. 301–314.

Tabela 1. Charakterystyka próby badawczej.

	Ogółem (N=1720)
wiek	46 (SD=10,2)
płeć (=kobiety)	85%
staż pracy	22 (SD=11,6)
Awans zawodowy nauczyciel stażysta nauczyciel kontraktowy nauczyciel mianowany nauczyciel dyplomowany	8% 14% 14% 64%
typ szkoły (=publiczna)	95%
Typ podmiotu szkoła podstawowa w tym: klasy I-III szkoła ponadpodstawowa*	90% 35% 29%
Wielkość szkoły do 100 uczniów 101-500 uczniów powyżej 500 uczniów	21% 52% 27%
wychowawca klasy (=tak)	48%
klasy przygotowawcze (=tak)	17%
Miejscowość wieś miasto do 100 000 mieszkańców miasto powyżej 100 000 mieszkańców	35% 47% 18%

* W próbie byli nauczyciele uczący w różnych podmiotach, dlatego częstości nie sumują się do 100%

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych to kobiety (85,5%) pracujące w szkołach podstawowych (81%), czyli w takich, w których kształci się największa liczba uczniów z Ukrainy. Próba spełnia kryteria reprezentatywności pod względem awansu zawodowego nauczycieli: 64% z nich to nauczyciele dyplomowani (w całej populacji, według danych GUS z 2003 roku to 57%), natomiast 14% było zatrudnionych na stanowisku nauczyciela mianowanego (18% w całej populacji nauczycieli).

Zebrane dane analizowano za pomocą pakietu SPSS. W analizie wykorzystano nieparametryczny test Kruskala-Wallisa (H) dla prób niezależnych, porównania wewnątrzgrupowe (testy post-hoc) przeprowadzone za pomocą testu Manna-Whitneya (wartość istotności skorygowano metodą Bonferro-niego), a także test t-Studenta dla prób niezależnych (gdy zmienna niezależna przyjmowała dwie wartości). Zastosowanie testu parametrycznego t-Studenta jest zasadne ze względu na wielkość próby i dodatkowe zastosowanie

bootstrappingu (liczba prób w bootstrappingu=1000) oraz kontrolę wyników za pomocą nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya⁹⁴.

Omówienie wyników

Edukacja inkluzywna wymaga od współczesnego nauczyciela rozumienia ważności i wartości edukacji międzykulturowej w szkole wielokulturowej, co związane jest z ciągłym podnoszeniem kwalifikacji zawodowych i kompetencji kulturowych⁹⁵. Ponad połowa badanych nauczycieli (55%) uważa, że ma kompetencje do pracy z uczniami uchodźczymi, w tym 35% twierdzi, że kompetencje te należy poszerzyć. Jedynie 22% przyznało, że nie ma wiedzy w tym zakresie. Badani najniżej ocenili swoje kompetencje w obszarze dostosowania programu nauczania do potrzeb ucznia ($M=3,05$), najwyżej zaś umiejętności związane z integracją dzieci ($M=3,43$), wprowadzaniu nowych pomocy dydaktycznych ($M=3,42$) oraz doboru metod nauczania ($M=3,40$). Analiza statystyczna wskazała, że nauczyciele dyplomowani mieli wyższą samoocenę ($t= 3,009$ (1718); $p=0,006$), co może wynikać z doświadczenia zawodowego. Nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego niżej oceniali swoje kompetencje międzykulturowe ($H=20,435$ (2), $p<0,001$), wiąże się to prawdopodobnie z tym, że napotykali oni duże problemy dydaktycznie związane z nauczaniem dzieci czytania i pisanie w języku obcym dla migrantów. Nauczyciele, którzy nisko ocenili swoje kompetencje, nie zgłaszali chęci poszerzenia swoich umiejętności. Analiza statystyczna wykazała bardzo słabą korelację między samooceną kompetencji a chęcią uczestnictwa w szkoleniach w zakresie edukacji międzykulturowej ($r=0,128$; $p<0,001$) oraz studiach podyplomowych ($r=0,194$; $p<0,001$). Na podstawie badań trudno jest określić powody niechęci rozwijania tych kompetencji. Analiza korelacji nie wykazała związków między przeżywanym przez nauczycieli stresem, obciążeniem obowiązkami i poziomem satysfakcji zawodowej a chęcią podejmowania szkoleń. Być może zatem nauczyciele mieli wątpliwości związane z przydatnością i jakością tych szkoleń, a swoją wiedzę na temat pracy z dziećmi imigranckimi woleli poszerzać na bazie własnego doświadczenia pedagogicznego (81% badanych) oraz wymiany pomysłów i doświadczeń z innymi nauczycielami (78% badanych). Należy zwrócić uwagę, że niektórzy badani

⁹⁴ A.K. Dwivedi, I. Mallawaarachchi, L.A. Alvarado, *Analysis of small sample size studies using nonparametric bootstrap test with pooled resampling method*, „Statistics in Medicine” 2017, nr 36 (14).

⁹⁵ E. Januszewska, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją...*

podejmowali duży wysiłek, aby zdobyć potrzebną wiedzę, na co wskazują takie wypowiedzi: „czytam podręczniki w języku ukraińskim, szukam informacji w Internecie, porównuję polski system edukacji oraz system edukacji w Ukrainie, przeglądam rządowe strony wsparcia dla dzieci uchodźczych, mam kontakt mailowy z nauczycielami ukraińskimi, rozmawiam ze starszymi lub mówiącymi po polsku dziećmi na temat ich potrzeb i oczekiwań, rozmawiam z prawnymi opiekunami” (K, nauczyciel dyplomowany).

Zbadano także opinie nauczycieli na temat modelu edukowania dzieci migrantów w polskich szkołach (tab. 2).

Tabela 2. Opinie nauczycieli na temat modeli nauczania dzieci z Ukrainy

Modele kształcenia	dobry pomysł	zły pomysł	nie mam zdania	M (1=bardzo zły pomysł, 5=bardzo dobry)	SD
Część zajęć prowadzonych on line przez szkoły na Ukrainie, a część nauczania w trybie normalnym w polskich szkołach	54%	19%	27%	3,42	1,15
Stworzenie oddziałów wyłącznie dla dzieci uchodźczych w ramach szkoły	51%	23%	26%	3,40	1,21
Stworzenie szkół dla dzieci ukraińskich, kształcących w ojczystym języku	47%	13%	30%	3,30	1,18
Nauczanie on line w szkołach ukraińskich	58%	12%	30%	3,58	1,03

Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele w zdecydowanej większości popierali model separacyjny. Najwięcej pozytywnych opinii uzyskał taki model kształcenia, który całkowicie (58%) lub częściowo (54%) sytuuje dzieci ukraińskie poza polskim systemem edukacji. Największy odsetek negatywnych (23%) ocen uzyskał pomysł tworzenia osobnych oddziałów dla tych uczniów. Warto zauważyć, że co trzeci nauczyciel nie miał skonkretyzowanej opinii na temat preferowanego modelu. Funkcjonowanie w szkołach oddziałów przygotowawczych ani stopień awansu zawodowego nie miały istotnego statystycznie wpływu na opinie nauczycieli, natomiast pewne znaczenie miał typ nauczanych przedmiotów. Nauczyciele przedmiotów z obszaru nauk ścisłych rzadziej popierali nauczanie on-line w szkołach ukraińskich ($H=16,534$ (2); $p<0,001$), natomiast nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego częściej byli zwolennikami tworzenia odseparowanych oddziałów w ramach szkoły ($H=9,818$ (2); $p=0,007$). Istotnie statystycznie okazały się pozytywne postawy nauczycieli do obecności dzieci ukraińskich w szkole: ci, którzy dostrzegali korzyści płynące z obecności uchodźców częściej negatywnie oceniali modele separacyjne ($t = 3,643$ (838); $p < 0,001$, d Cohena $0,344$) i byli zwolennikami nauczania

hybrydowego, łączącego nauczanie on-line w ukraińskich szkołach z polskim nauczaniem systemowym ($t=2,433$ (170,925), $p=0,015$, d Cohena=0,254). Należy także zauważyć, że pozytywne opinie na temat separacyjnego modelu kształcenia korelowały z popieranym przez 60% badanych poglądem, że dzieci migranckiej powinny wzrastać we własnym środowisku kulturowym (tab. 3).

Tabela 3. Ocena modeli kształcenia a model społeczeństwa wielokulturowego

Modele kształcenia	asymilacja	zachowanie kultury
	r Pearsona	r Pearsona
Część zajęć prowadzonych on line przez szkoły na Ukrainie, a część nauczania w trybie normalnym w polskich szkołach	0,323*	0,449*
Stworzenie oddziałów wyłącznie dla dzieci uchodźczych w ramach szkoły	0,197*	0,304*
Stworzenie szkół dla dzieci ukraińskich, kształcących w ojczystym języku	0,182*	0,414*
Nauczanie on line w szkołach ukraińskich	0,342*	0,513*

* $p<0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Można zatem wnioskować, że pozytywne opinie na temat modelu separacyjnego nie wynikają z chęci stawiania barier i budowania dystansu społecznego, ale mogą w dużej mierze wynikać z obaw, że uczniowie kształceni w polskich szkołach ulegną polonizacji i będą pozbawieni kontaktu z własnym środowiskiem kulturowym. Wniosek ten potwierdzają niektóre wypowiedzi badanych, na przykład: „Dzieci z Ukrainy powinny realizować własną podstawę programową, aby móc po wojnie dalej kontynuować naukę we własnym kraju. Spolszczenie „na siłę” nie jest zbyt dobrym pomysłem” (K, nauczyciel dyplomowany). Byli także nauczyciele (51%), którzy popierali model separacyjny realizowany w oddziałach przygotowawczych z intensywną nauką języka polskiego aż do momentu, gdy uczniowie nabiorą kompetencji językowych umożliwiających uczęszczanie na lekcje razem z uczniami polskimi: „Uczniowie, którzy nie znają języka polskiego powinni być w oddziałach przygotowawczych. Do mojej klasy zostali zapisani uczniowie nie znający języka polskiego. Przychodzili na zajęcia bez podręczników, nie wykonywali zadań. Nie rozumieli żadnych poleceń. Przeszkadzali w prowadzeniu lekcji, co utrudniało polskim uczniom naukę. Kilkakrotnie zgłaszałam dyrektorowi o trudnościach, które stwarzali ci uczniowie, niestety

było to jak grochem o ścianę. Dyrektor wziął na przetrzymanie, aby jakoś przetrwać do końca roku szkolnego” (K, nauczyciel dyplomowany). Badani zauważali także, że w oddziałach przygotowawczych brakuje nauczycieli-tłumaczy lub osób znających język ukraiński, aby usprawnić komunikację na lekcji. Złym pomysłem jest tworzenie oddziałów dla dzieci w różnym wieku. Oddziały nie są tworzone w małych szkołach, ze względu na mało liczne klasy, więc należałoby opracować model indywidualnego przygotowania uczniów migranckich w takich szkołach.

W kolejnej części badań analizowano, czy obecność oddziałów przygotowawczych w szkołach pozytywnie wpływa na realizację zadań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli. Zakładano bowiem, że szkoły prowadzące takie oddziały mają większe doświadczenie w kształceniu dzieci migranckich lub potrafią mobilizować posiadane zasoby ludzkie i organizacyjne. Analiza statystyczna częściowo potwierdziła to założenie. W niektórych zadaniach wychowawczych szkoły te napotykały więcej trudności niż szkoły, które nie prowadzą oddziałów przygotowawczych. Nauczyciele pracujący w szkołach, w których funkcjonują oddziały przygotowawcze, mieli częściej problemy ze złym zachowaniem dziecka w stosunku do nauczyciela ($t=2,612$ (409,98); $p=0,016$; d Cohena= $0,018$), złym zachowaniem dziecka w stosunku do innych uczniów ($t=2,546$ (417,21); d Cohena= $0,172$) oraz autoagresją ($t=2,106$ (418,904); $p=0,018$; d Cohena= $0,142$). Problemem były także negatywne stereotypy ukraińskiego uchodźcy ($t=2,528$ (1623), $p=0,006$; d Cohena= $0,162$).

Tabela 4. Problemy dydaktyczne w szkołach

Problemy dydaktyczne	klasy przygotowawcze		Test t studenta			
	tak	nie	t	df	p	d Cohena
	M'	M'				
Diagnoza zasobu wiedzy dziecka zaraz po przyjęciu do szkoły	2,94	3,10	-2,083	1623	0,02	-0,133
Przeładowanie programu nauczania	2,94	3,16	-2,815	1623	0,006	-0,180
Dobór treści nauczania	2,48	2,66	-2,389	1623	0,025	-0,153
Metody przekazywania wiedzy	2,45	2,61	-2,259	1623	0,032	-0,145
Ocena postępów ucznia w trakcie zajęć	2,44	2,60	-2,224	456,42	0,028	-0,138
Ocena końcowa poziomu wiedzy ucznia	2,59	2,75	-1,908	1623	0,04	-0,137

Skala Likerta: 1 – brak trudności 5 – bardzo duże trudności

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analiz statystycznych wskazują na to, że szkoły z oddziałami przygotowawczymi lepiej radzą sobie z realizacją zadań dydaktycznych, natomiast częściej pojawiają się problemy związane z funkcją wychowawczą szkoły, a także przełamywaniem negatywnych stereotypów między uczniami. Być może wynika to z tego, że kadra nauczycielska tych szkół ma większe doświadczenie i kompetencje do prowadzenia zajęć dla obcokrajowców, dysponuje także lepszym potencjałem metodycznym. Nasilenie problemów wychowawczych w tych szkołach może być spowodowane tym, że większa liczba uczniów uchodźczych powoduje napięcia w relacjach interpersonalnych, a w szkołach tych brakuje wyspecjalizowanego wsparcia psychologicznego i programów integracyjnych. Potwierdza to analiza potrzeb zgłaszanych przez badanych nauczycieli, bowiem w szkołach prowadzących oddziały częściej niż w szkołach bez oddziałów zgłaszano konieczność wsparcia psychopedagogicznego ($t=-2,237$ (1623), $p=0,013$; d Cohena= $-0,43$), a także nauczyciela wspierającego lub asystenta kulturowego ($t=-4,951$ (1623); $p<0,001$; d Cohena= $-0,317$). Wysoka wartość współczynnika d Cohena w przypadku asystenta kulturowego wskazuje wyraźnie, że nauczyciele zatrudnieni w szkołach prowadzących oddziały przygotowawcze znacznie częściej oczekiwali takiego wsparcia. W tych szkołach potrzebna jest także większa pomoc ze strony organu prowadzącego ($t=-2,119$ (1623); $p=0,029$; d Cohena= $0,136$) oraz kościoła prawosławnego ($t=-2,185$ (1623); $p=0,035$; d Cohena= $0,121$). Warto także podkreślić, że nauczyciele zatrudnieni w szkołach prowadzących oddziały przygotowawcze częściej byli zainteresowani pogłębianiem swoich kompetencji na studiach lub kursach z zakresu edukacji międzykulturowej ($t=-3,669$ (1623); $p=0,001$; d Cohena= $0,235$) lub metodyki nauczania ($t=-2,399$ (1623), $p=0,018$; d Cohena= $0,154$).

Analiza pytań otwartych potwierdza potrzebę zorganizowania instytucjonalnej sieci wsparcia dla szkół kształcących dzieci uchodźcze. Nauczyciele zwracali uwagę na to, że brakuje dwujęzycznych podręczników i kart pracy do nauczania przedmiotowego dostosowanych do wieku uczniów i ich kompetencji językowych. Badani narzekali także, że nie otrzymują wystarczającego wsparcia ze strony organów prowadzących: „ani rząd, ani kuratoria nie poczuwają się do odpowiedzialności za edukację dzieci uchodźców. Dyrektor i nauczyciel jest pozostawiony sam sobie, kompletny brak działań ministerstwa edukacji, to próba przeczekania problemu. Czuję, że zostałam rzucona „na głęboką wodę” i zostawiona sama sobie” (K, nauczyciel dyplomowany). Dużym problemem jest nadmierne obciążenie nauczyciela prowadzeniem dokumentacji i biurokratyzowane procesu uczenia, a także zbyt liczne klasy uniemożliwiające indywidualizację nauczania.

Wnioski

Nowa sytuacja w polskich szkołach, w których bardzo szybko wzrosła liczba uczniów uciekających przed wojną z Ukrainy, postawiła polskich nauczycieli przed trudnym zadaniem, gdyż większość z nich nie miała doświadczenia w nauczaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Obecność tak dużej liczby uczniów cudzoziemców jest dla systemu oświaty wstrząsem, który wymusza zmiany organizacyjne w polu edukacji i poszukiwanie nowych wzorów instytucjonalnych. Sytuacje kryzysowe czy zdarzenia krytyczne wymuszają modyfikację istniejących i nieefektywnych sposobów działania, a umiejętność dostosowania się do zmian jest kluczową kompetencją w czasach zmiany⁹⁶. Konieczne jest wypracowanie nowych form praktyk, reguł rozumianych jako przyjęte wzory działania (np. zasady przyjmowania uczniów do szkoły czy klas), technologii (metod rozwiązywania problemów) oraz ich teoretyzacja (poszukiwanie uzasadnień dla ideologii pedagogicznej przyjętej przez szkołę)⁹⁷. Jest to dla nauczycieli okazja do poszerzania repertuaru dydaktycznego, kształtowania umiejętności pracy w środowisku wielokulturowym i tworzenia inkluzyjnej transnarodowej przestrzeni edukacyjnej, uwzględniającej potrzeby uczniów⁹⁸. Polska szkoła dopiero uczy się tego podejścia, a uczeń cudzoziemski jest przede wszystkim traktowany jako źródło problemów organizacyjnych, nie dąży się natomiast do poszukiwania takich modeli szkolnictwa, w których wielokulturowość będzie pożądaną wartością. Nauczyciele nie dostrzegają pozytywnych stron pogłębienia się różnorodności kulturowej szkoły, nie potrafią wykorzystywać potencjału tkwiącego w odmienności kulturowej⁹⁹. Tymczasem obecność uczniów odmiennych kulturowo może być pozytywnym impulsem zmian w zakresie tolerancji i akceptacji obcości.

⁹⁶ H. Mamzer, *Edukacja wobec wyzwania wielokulturowych migracji*, [w:] *Edukacja Migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, E. Kledzik, M. Praczyk (red.), Poznań 2016, s. 13–25.

⁹⁷ M. Pawlak, *Organizacyjna reakcja na nowe zjawisko: Szkoły i instytucje pomocowe wobec uchodźców w Polsce po 2004 r...*

⁹⁸ M. Ainscow, A. Sandill, *Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership*, „International Journal of Inclusive Education” 2010; nr 14 (4), s. 401–416; M. Popow, *Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu polskich nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r...*

⁹⁹ P.P. Grzybowski, *Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie*, „Edukacja Międzykulturowa” 2023, nr (2), s. 177–189.

Przedstawione wyniki badań potwierdzają ten obraz sytuacji. Niemal co czwarty nauczyciel uczący dzieci z doświadczeniem migracyjnym uważa, że nie ma wystarczającego przygotowania do takiej pracy. Nauczyciele jednak nie są chętni, aby rozwijać swoje umiejętności w ramach szkoleń i studiów podyplomowych, wolą bazować na własnym doświadczeniu i tworzyć sieci nieformalnego doradztwa wśród innych nauczycieli. Należałoby zatem wprowadzić system zachęt do podejmowania takich studiów (np. atrakcyjne dodatki szkoleniowe), a także sprawdzić, czy program oferowanych szkoleń jest przydatny w praktyce nauczycielskiej. Choć część z badanych dostrzega pozytywne wartości, jakie niesie obecność dzieci ukraińskich w polskich szkołach, większość badanych powiada się za separacyjnym modelem edukacji: w formie osobnych oddziałów w ramach szkoły, kształcenia dzieci on-line w ukraińskim systemie edukacji lub w systemie hybrydowym, w którym uczniowie ukraińscy kształcą się on-line w ukraińskich szkołach i uczęszczają także na niektóre lekcje w szkołach polskich. Nauczyciele zauważają bowiem, że włączanie dzieci bez kompetencji językowych do polskiego systemu edukacji jest ogromnym wyzwaniem dydaktycznym, które może prowadzić do spadku motywacji do nauki i absencji szkolnej, a ponadto prowadzi do polonizacji tych uczniów, co nie jest korzystne dla podtrzymywania ich tożsamości kulturowej. Można zatem przypuszczać, że nauczyciele traktują pobyt rodzin ukraińskich w Polsce jako tymczasowy, podobnie jak duża część uchodźców ukraińskich, a nauczanie w modelu separacyjnym daje możliwość płynnego kontynuowania nauki w systemie szkolnictwa ukraińskiego. Natomiast przyjęte przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej rozwiązania prawne obligują dzieci ukraińskie do uczęszczania do polskich szkół, a zatem model ten jest sprzeczny z tym, który popiera większość badanych nauczycieli.

Badania pokazały także, że szkoły prowadzące oddziały przygotowawcze lepiej radzą sobie z problemami pojawiającymi w procesie dydaktycznym, co prawdopodobnie wynika z faktu, że uczący tam nauczyciele mają większe doświadczenie metodyczne, dysponują większymi zasobami kadrowymi i wsparciem instytucjonalnym. Należy zatem jak najszybciej opracować sieć wsparcia metodycznego dla szkół, które takich oddziałów nie prowadzą, a uczą dzieci ukraińskie w oddziałach łączonych. Szkoły prowadzące oddziały przygotowawcze częściej zmagają się z problemami natury wychowawczej, co wynika z większych napięć między uczniami polskimi i ukraińskimi, a także bardzo słabo zorganizowanej sieci wsparcia psychologicznego dla dzieci uchodźczych. Jeśli liczba uczniów ukraińskich w polskich szkołach wzrośnie, wskazane jest zorganizowanie skutecznego wsparcia w tym zakresie, szczególnie ze strony organów prowadzących.

Tolerancja i integracja w edukacji. Kluczowe czynniki i rekomendacje dla nauczycieli

Wstęp

Tolerancja i integracja są fundamentalnymi wartościami w kontekście edukacji szkolnej, które przyczyniają się do budowania harmonijnego, inkluzywnego oraz bezpiecznego środowiska dla uczniów. Tolerancja to zdolność do akceptacji i szacunku dla różnorodności wśród uczniów i nauczycieli, obejmująca poszanowanie dla odmiennych poglądów, kultur, religii, stylów życia i sposobów myślenia, miejsca pochodzenia lub rasy. Jest to aktywne dążenie do zrozumienia i doceniania różnic, co prowadzi do bardziej zintegrowanej społeczności szkolnej. Integracja natomiast polega na włączeniu różnorodnych grup uczniów do jednej spójnej społeczności, zapewniając wszystkim równe szanse do nauki i rozwoju.

Ciepła tolerancja odnosi się do pozytywnego podejścia do różnic między ludźmi, w którym osoba aktywnie próbuje zrozumieć i docenić odmienności innych. Zimna tolerancja natomiast jest odwrotnością tolerancji ciepłej i swoistą formą nietolerancji, obejmującą postawy i zachowania wskazujące na ignorowanie, unikanie lub ocenianie innych na podstawie pierwszych wrażeń lub osobistych uprzedzeń. Z kolei granice tolerancji określają obszary, w których tolerancja jednostki się kończy i staje się interwencją, wskazując na gotowość do obrony swoich przekonań i reagowania na niesprawiedliwość.

W poniższym tekście omówione zostaną kluczowe aspekty tolerancji i integracji oraz ich znaczenie w edukacji. Przedstawione będą również korzyści, jakie niesie ze sobą tworzenie środowiska szkolnego opartego na tych wartościach, w tym wpływ na rozwój społeczny i emocjonalny uczniów. Projekt „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji” posłuży jako przykład projektu badającego i wspierającego te wartości w polskich szkołach, bada zjawisko tolerancji i integracji w polskich szkołach, wspiera te wartości i promuje rozwój harmonijnej społeczności szkolnej. W celu zbada-

nia poziomu tolerancji zastosowano Skalę Tolerancji Międzyludzkiej (IPTS), która mierzy różne poziomy tolerancji: ciepłą tolerancję, zimną tolerancję oraz granice tolerancji.

Wyniki badań przeprowadzonych na próbie 3142 uczniów z terenu całej Polski dostarczają cennych informacji na temat postaw i zachowań uczniów w zakresie ciepłej i zimnej tolerancji oraz granic tolerancji¹. Analiza wyników pokazuje, że kluczowe czynniki wpływające na te postawy to sprawiedliwość nauczycieli, znajomość różnych kultur, poziom nauki, płeć uczniów oraz poczucie przynależności do szkoły. Te wyniki wskazują na potrzebę promowania sprawiedliwości, edukacji międzykulturowej oraz budowania wspierającego środowiska szkolnego, aby wspierać rozwój pozytywnych postaw wobec różnorodności i przeciwdziałać nietolerancji.

Implementacja rekomendacji wynikających z tych badań może przyczynić się do stworzenia bardziej tolerancyjnego i zintegrowanego środowiska szkolnego, sprzyjając rozwojowi pozytywnych relacji między uczniami oraz budowaniu społeczeństwa opartego na wzajemnym szacunku i akceptacji różnorodności.

Definicja tolerancji i integracji w kontekście szkolnym

W kontekście edukacji szkolnej, tolerancja i integracja odgrywają kluczowe role w kształtowaniu harmonijnego i wspierającego środowiska nauki. Tolerancja to zdolność do akceptacji i szacunku dla różnorodności wśród uczniów i nauczycieli. Obejmuje poszanowanie odmiennych poglądów, kultur, religii, stylów życia i sposobów myślenia. Tolerancja wykracza poza unikanie konfliktów, promując aktywne dążenie do zrozumienia i doceniania różnic, co prowadzi do bardziej inkluzywnego środowiska edukacyjnego.

Integracja natomiast to proces, w którym różnorodne grupy uczniów są włączane do jednej, spójnej społeczności szkolnej. Zakłada, że wszyscy uczniowie, niezależnie od ich pochodzenia, mają równe szanse do nauki i rozwoju. Integracja w szkole to nie tylko fizyczna obecność uczniów z różnych grup, ale także zapewnienie im wsparcia, które umożliwi pełne uczestnictwo w życiu szkoły.

¹ Badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji” dofinansowanego ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Społeczna odpowiedzialność nauki II” (moduł „Popularyzacja nauki”). Numer umowy: POPUL/SN/0295/2023/01. Analizie poddano odpowiedzi pochodzące od 3142 uczniów, w tym 1644 uczniów szkół podstawowych oraz 1498 uczniów szkół ponadpodstawowych.

Dlaczego tolerancja i integracją są kluczowe w edukacji?

Tolerancja jest fundamentem skutecznej edukacji, ponieważ:

1. Tworzy bezpieczne środowisko do nauki. Kiedy uczniowie czują się akceptowani i szanowani, są bardziej skłonni do aktywnego uczestnictwa w zajęciach i podejmowania ryzyka intelektualnego. Bezpieczne i wspierające środowisko sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności.
2. Promuje współpracę i wzajemne zrozumienie. W środowisku tolerancyjnym uczniowie uczą się współpracować z osobami o różnym pochodzeniu i doświadczeniach. To rozwija umiejętności komunikacyjne i interpersonalne, które są kluczowe nie tylko w edukacji, ale i w życiu zawodowym i osobistym.
3. Przeciwdziała dyskryminacji i konfliktom. Edukacja oparta na tolerancji pomaga eliminować uprzedzenia i stereotypy, które mogą prowadzić do dyskryminacji i konfliktów. W ten sposób szkoła staje się miejscem, gdzie różnorodność jest wartością, a nie źródłem problemów.
4. Wzmacnia poczucie własnej wartości. Uczniowie, którzy są akceptowani za to, kim są, rozwijają silniejsze poczucie własnej wartości i pewność siebie. To z kolei wpływa pozytywnie na ich osiągnięcia akademickie i osobiste.

Z kolei integracja ma kluczowe znaczenie dla rozwoju społecznego uczniów, ponieważ:

1. Buduje kompetencje społeczne. Uczniowie w zintegrowanym środowisku uczą się, jak efektywnie komunikować się i współpracować z osobami o różnych doświadczeniach życiowych. To przygotowuje ich do życia w zróżnicowanym społeczeństwie.
2. Kształtuje postawy empatyczne. Integracja umożliwia uczniom zrozumienie i docenienie perspektyw innych ludzi, co rozwija empatię i zdolność do współczucia. To ważne umiejętności w kontekście budowania relacji międzyludzkich i społecznych.
3. Zwiększa tolerancję i otwartość. Codzienne doświadczenia z różnorodnością uczą uczniów, że różnice mogą być źródłem siły i innowacji. To zwiększa ich tolerancję i otwartość na nowe doświadczenia i idee.
4. Przygotowuje do globalnego obywatelstwa. W dzisiejszym zglobalizowanym świecie, umiejętność współpracy i komunikacji z osobami z różnych kultur jest nieoceniona. Integracja w szkole kształtuje przy-

szłych obywateli świata, którzy są gotowi do aktywnego uczestnictwa w globalnej społeczności.

Skala Tolerancji Międzyludzkiej (IPTS)

W celu zbadania poziomu tolerancji w polskich szkołach zastosowano kwestionariusz zawierający Skalę Tolerancji Międzyludzkiej (IPTS). Skala ta została opracowana w celu pomiaru poziomu tolerancji jednostki wobec osób różniących się od niej pod względem społecznym, kulturowym, religijnym czy ideologicznym. Jest to doskonałe narzędzie do oceny i zrozumienia, jak ludzie reagują na różnorodność w ich otoczeniu. IPTS dostarcza kompleksowego obrazu postaw tolerancyjnych i nietolerancyjnych wśród uczniów i nauczycieli. Dzięki IPTS można zidentyfikować obszary wymagające wsparcia i interwencji, co pozwala na skuteczniejsze promowanie wartości tolerancji i integracji w środowisku szkolnym. Została zaprojektowana tak, aby mogła być stosowana zarówno w badaniach psychologicznych, jak i społecznych, dostarczając wiarygodnych i miarodajnych wyników².

Celem IPTS jest nie tylko identyfikacja poziomu tolerancji, ale także zrozumienie mechanizmów, które wpływają na postawy tolerancyjne i nietolerancyjne. Skala ta pomaga zidentyfikować obszary, w których potrzebne są interwencje edukacyjne i społeczne, aby promować postawy tolerancji i integracji. IPTS mierzy tolerancję na różnych poziomach, które można podzielić na trzy główne kategorie: ciepła tolerancja, zimna tolerancja i granice tolerancji.

Ciepła tolerancja odnosi się do pozytywnego podejścia do różnic między ludźmi, gdzie osoba aktywnie próbuje zrozumieć i docenić odmienności innych. Osoby o wysokim poziomie ciepłej tolerancji są otwarte na nowe perspektywy i różnorodność, widząc je jako okazję do nauki i rozwoju. Kluczowe wskaźniki ciepłej tolerancji, to otwartość na dialog (uczniowie chętnie angażują się w rozmowy z osobami o odmiennych poglądach i starają się zrozumieć ich punkt widzenia); szacunek dla różnorodności (uczniowie szanują różnorodność kulturową, religijną i społeczną, uznając ją za wartość); empatia (umiejętność wczucia się w sytuację innych osób i umiejętność zrozumienia ich uczuć i motywacji).

Z kolei zimna tolerancja obejmuje postawy i zachowania wskazujące na ignorowanie, unikanie lub ocenianie innych na podstawie pierwszych wra-

² M. Thomae, M. Denise Birtel, J. Wittemann, *The Interpersonal Tolerance Scale (IPTS): Scale Development and Validation, Conference: 39th Annual Meeting of the International Society for Political Psychology*, Warszawa 2016.

zeń lub osobistych uprzedzeń. Do głównych wskaźników zimnej tolerancji można zaliczyć szybkie osądzanie (uczniowie mają tendencję do oceniania innych na podstawie pierwszego wrażenia, bez próby zrozumienia ich); unikanie różnorodności (uczniowie unikają kontaktu z osobami, które różnią się od nich pod względem kulturowym, religijnym czy społecznym); ocenianie z własnej perspektywy (uczniowie oceniają innych ludzi głównie z własnego punktu widzenia, ignorując inne perspektywy).

Natomiast trzecim wymiarem tolerancji są jej granice, które określają momenty, w których tolerancja jednostki się kończy i staje się interwencją. To, jak daleko osoba jest w stanie tolerować zachowania lub przekonania innych, zanim zdecyduje się podjąć działania, aby wyrazić niezgodę lub przeciwstawić się. Kluczowe wskaźniki granic tolerancji to reakcja na niesprawiedliwość (uczniowie reagują na zachowania, które uważają za niesprawiedliwe lub krzywdzące dla innych); obrona słabszych (uczniowie stają w obronie osób, które są dyskryminowane lub traktowane niesprawiedliwie); sprzeciw wobec obrażania innych (uczniowie nie zgadzają się na obrażanie i dyskryminowanie osób różniących się od większości, reagując na takie zachowania).

Rodzaje tolerancji – analiza wyników badań ankietowych

Analiza wyników opiera się na próbie 3142 uczniów z terenu całej Polski. W próbie znalazło się 1860 dziewcząt (59,2%), oraz 1282 chłopców (40,8%). Średni wiek uczniów wynosi 16,29 lat, z odchyleniem standardowym wynoszącym 1,79 lat. Najmłodszy uczniowie mają 15 lat, a najstarsi 18 lat. Badaniem objęto uczniów zarówno szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych. W klasie 7 szkoły podstawowej jest 491 uczniów (15,6%), w klasie 8 – 291 uczniów (9,3%). W szkołach ponadpodstawowych, w klasie 1 jest 862 uczniów (27,4%), w klasie 2 – 578 uczniów (18,4%), w klasie 3 – 399 uczniów (12,7%), w klasie 4 – 399 uczniów (12,7%), a w klasie 5 (dotyczy technikum) – 122 uczniów (3,9%). Jeżeli chodzi o wielkość miejscowości zamieszkania, to respondenci pochodzą z różnych miejscowości, podzielonych według wielkości (wieś – 45,7%; małe miasta – 24,3%; średnie miasta 20,3%; duże miasta 9,7%). Ogólnie rzecz biorąc, badanie obejmuje szeroką i zróżnicowaną grupę uczniów, co pozwala na uzyskanie reprezentatywnych wyników dotyczących postaw i zachowań uczniów w zakresie ciepłej i zimnej tolerancji oraz granic tolerancji.

W pierwszej kolejności omówimy wyniki badań odnoszące się do ciepłej tolerancji, która wśród uczniów szkół podstawowych w Polsce charakteryzuje się głównie poszanowaniem różnorodności i odmienności. Spośród

badanych uczniów, najczęściej nie próbują oni na siłę zmieniać innych osób, wierząc, że każdy może być sobą (75%). Ponadto, 68% ankietowanych uważa, że każdy ma prawo do własnego zdania na jakiś temat, uznając, że inni również mogą mieć rację, nawet jeśli mają odmienne poglądy.

Ciepła tolerancja obejmuje także akceptację różnorodnych zachowań, ubiorów oraz muzyki. 65% uczniów stwierdziło, że nie przeszkadzają im osoby różniące się od nich pod względem zachowań czy pochodzenia z innego kraju. W dużej mierze uczniowie szanują innych bez względu na różnice w przekonaniach (65%).

Ponadto, ciepła tolerancja wśród uczniów jest aktywną formą tolerancji. Spośród badanych 64% stara się wczuć w sytuację drugiej osoby, aby lepiej ją zrozumieć i nie zniechęcają się łatwo podczas rozmów z kimś, kto ma odmienne zdanie na dany temat. Około połowa respondentów (53%) stara się słuchać argumentów drugiej osoby, wyciągać wnioski i dochodzić do porozumienia. Jeśli przeszkadza im jakieś zachowanie drugiej osoby, zawsze starają się porozmawiać na ten temat, nie odrzucając jej (53%).

Ciepła tolerancja jest aktywna i angażująca. Około połowa respondentów (53%) lubi spotykać ludzi o odmiennych zdaniach i uczyć się od nich nowych rzeczy. Jednak najrzadziej respondenci wskazują, że chętnie przystosowują się do zmian, nawet jeśli ich nie lubią, bądź akceptują zasady postępowania cudzoziemców, którzy przyjechali z innego kraju, nawet jeśli wydają się im one niewłaściwe (43%).

Podsumowując, ciepła tolerancja wśród uczniów szkół podstawowych w Polsce objawia się otwartością, akceptacją różnorodności oraz aktywnym dążeniem do zrozumienia innych. Uczniowie wykazują gotowość do słuchania i dialogu, co sprzyja budowaniu harmonijnego i zintegrowanego środowiska szkolnego.

Z kolei zimna tolerancja wśród uczniów szkół podstawowych w Polsce charakteryzuje się negatywnym nastawieniem do różnorodności, skłonnością do szybkich osądów oraz trudnościami w akceptacji odmienności.

Najczęściej zimna tolerancja objawia się tym, że uczniowie nie lubią, kiedy ktoś zawstydza ich swoim zachowaniem (58%). Ponadto, blisko połowa uczniów uważa, że ich podejście do życia jest bardziej właściwe od podejścia innych osób (47%). Spośród ankietowanych 44% ma tendencję do oceniania innych ludzi z własnego punktu widzenia, a 41% chciałoby się odegrać, jeśli ktoś ich sprowokuje lub zdenerwuje.

Zimna tolerancja objawia się również tym, że 39% respondentów często ocenia innych na podstawie pierwszego wrażenia. Kolejnym aspektem zimnej tolerancji jest to, że 37% uczniów stara się przekonać innych do zmiany

swojego zachowania, jeśli im się ono nie podoba, podczas gdy 34% uczniów nie bierze pod uwagę zdania ludzi, których nie rozumieją.

Mniej powszechne objawy zimnej tolerancji obejmują unikanie ludzi, którzy mają inne przekonania (24%), oraz trudności z zaakceptowaniem ludzi, którzy bardzo się od nich różnią (24%). Spośród ankietowanych, 28% ocenia innych, nawet jeśli nic o nich nie wiedzą, a 19% respondentów ma trudności z docenianiem ludzi, którzy różnią się od nich.

Najrzadziej zimna tolerancja przejawia się w tym, że uczniowie starają się unikać ludzi, którzy mają inne przekonania od ich własnych. Tylko 24% uczniów stwierdziło, że starają się unikać takich osób, a zaledwie 8% zdecydowanie się z tym zgadza.

Podsumowując, zimna tolerancja wśród uczniów szkół podstawowych w Polsce przejawia się głównie w niechęci do bycia zawstydzanym, wyższości nad innymi, szybkim ocenianiu ludzi oraz skłonności do działań odwetowych. Mniej powszechne są postawy unikania ludzi o odmiennych przekonaniach oraz trudności w docenianiu różnorodności.

Natomiast granice tolerancji są przez ankietowanych wyraźnie określone i objawiają się zdecydowaną reakcją na wszelkie formy obrażania, dyskryminacji oraz nietolerancji. Najczęściej objawiają się w reakcji na rozpowszechnianie nieprawdziwych informacji o drugiej osobie oraz w postawie, że tolerancja kończy się tam, gdzie zaczyna się krzywda drugiego człowieka. Spośród ankietowanych 55% zgodziło się ze stwierdzeniem, że starają się reagować, gdy ktoś rozpowszechnia nieprawdziwe informacje, oraz że ich tolerancja kończy się tam, gdzie zaczyna się krzywda drugiego człowieka. Podobnie, 54% uczniów zaznaczyło, że ważne jest dla nich reagowanie na złe zachowania wobec innych osób, oraz że zaczynają reagować na złe zachowanie drugiej osoby, gdy widzą, że komuś robi się krzywdę.

Spośród przebadanych uczniów 53% nie zgadza się na obrażanie w ich obecności osób, które różnią się od większości pod względem orientacji seksualnej, rasy czy religii. Blisko połowa uczniów (49%) staje w obronie słabszych osób, gdy ktoś próbuje im zrobić krzywdę. 47% respondentów zwraca uwagę ludziom, gdy widzą, że ktoś kogoś obraża oraz przeciwstawia się wszelkim przejawom nietolerancji.

Przeciwstawianie się nietolerancji, sięgając po mocne argumenty, również jest częstą reakcją. Spośród ankietowanych 43% zaznaczyło, że sięga po mocne argumenty w walce z nietolerancją. Z kolei najrzadziej granice tolerancji przejawiają się w reakcji na wszelkie formy nietolerancji poprzez zdecydowane przeciwstawianie się im, choć wciąż jest to postawa zauważalna (47%).

Podsumowując, granice tolerancji wśród uczniów szkół podstawowych w Polsce są jasno zdefiniowane i objawiają się zdecydowaną reakcją na wszelkie formy obrażania, dyskryminacji oraz nietolerancji. Uczniowie są gotowi przeciwstawić się niesprawiedliwości, bronić słabszych i reagować na niesprawiedliwość, co świadczy o ich zaangażowaniu w tworzenie sprawiedliwego i szanującego różnorodność środowiska szkolnego.

Czynniki kształtujące różne rodzaje tolerancji

Jeżeli chodzi o czynniki kształtujące ciepłą tolerancję, analiza wyników wskazuje na kilka kluczowych aspektów. Najważniejszym czynnikiem okazała się sprawiedliwość nauczycieli. Uczniowie, którzy postrzegają swoich nauczycieli jako sprawiedliwych, wykazują wyższy poziom ciepłej tolerancji. Oznacza to, że w środowisku, gdzie nauczyciele są sprawiedliwi, uczniowie są bardziej skłonni do akceptowania różnorodności i okazywania empatii.

Kolejnym istotnym czynnikiem jest znajomość różnych kultur. Uczniowie, którzy mają większą ekspozycję na różne kultury, są bardziej tolerancyjni. To pokazuje, jak ważne jest włączanie elementów edukacji międzykulturowej do programu nauczania, aby uczniowie mogli lepiej zrozumieć i docenić różnorodność.

Sympatia do szkoły oraz poczucie przynależności do szkoły również odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu ciepłej tolerancji. Uczniowie, którzy lubią swoją szkołę i czują się z nią związani, są bardziej otwarci na różnorodność i chętni do dialogu. Warto zatem tworzyć przyjazne i wspierające środowisko szkolne, które sprzyja budowaniu pozytywnych relacji między uczniami.

Wielkość miejscowości, z której pochodzą uczniowie, również ma znaczenie. Uczniowie z większych miast wykazują wyższy poziom ciepłej tolerancji niż ci z mniejszych miejscowości. W związku z tym, warto zwrócić uwagę na potrzeby uczniów z różnych środowisk i dostosować programy edukacyjne tak, aby promować tolerancję i zrozumienie we wszystkich kontekstach społecznych.

Pod względem demograficznym płeć uczniów także wpływa na poziom tolerancji. Dziewczęta wykazują wyższy poziom ciepłej tolerancji w porównaniu z chłopcami. Może to sugerować potrzebę większego wsparcia w rozwijaniu empatii i akceptacji wśród chłopców poprzez odpowiednie programy wychowawcze i działania w szkole.

Z kolei zimna tolerancja wśród uczniów szkół objętych badaniem charakteryzuje się negatywnym nastawieniem do różnorodności, skłonnością do szybkich osądów oraz trudnościami w akceptacji odmienności. Analiza

wskazuje, że na zimną tolerancję wpływają różne czynniki, z których najistotniejsze to poziom nauki, płeć, sprawiedliwość nauczycieli i znajomość innych kultur.

Największy wpływ na zimną tolerancję ma poziom nauki. Uczniowie na wyższych poziomach nauki wykazują wyższy poziom zimnej tolerancji. Jest to istotne, ponieważ sugeruje, że z wiekiem uczniowie mogą być bardziej skłonni do wykazywania negatywnych postaw wobec różnorodności. Również płeć uczniów odgrywa znaczącą rolę – chłopcy częściej niż dziewczynki wykazują zimną tolerancję. To zrozumienie może pomóc w tworzeniu programów edukacyjnych, które będą uwzględniać te różnice płciowe.

Sprawiedliwość nauczycieli w ocenianiu uczniów ma także istotny wpływ na poziom zimnej tolerancji. Uczniowie, którzy czują się niesprawiedliwie oceniani, częściej wykazują zimną tolerancję. Dlatego kluczowe jest, aby nauczyciele dbali o sprawiedliwość i równość w swoim podejściu do uczniów, aby zmniejszyć te negatywne postawy.

Znajomość kultur jest kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na zimną tolerancję. Uczniowie, którzy mają większą wiedzę o różnych kulturach, wykazują niższy poziom zimnej tolerancji. Edukacja międzykulturowa może odegrać kluczową rolę w redukowaniu tych negatywnych postaw, promując zrozumienie i akceptację różnorodności.

Inne czynniki, takie jak wiek uczniów, wielkość miejscowości, z której pochodzą oraz obecność uczniów zagranicznych w szkole, nie wykazują istotnego wpływu na zimną tolerancję. Sugeruje to, że postawy zimnej tolerancji są bardziej związane z indywidualnymi doświadczeniami i edukacją, a niekoniecznie z miejscem zamieszkania czy samym kontaktem z różnorodnością.

Analiza wyników dotyczących granic tolerancji wśród ankietowanych w Polsce wskazuje na kilka kluczowych czynników decydujących o ich kształcie. Najważniejszym czynnikiem okazała się płeć uczniów. Dziewczęta wykazują większą skłonność do stawiania granic wobec nietolerancji niż chłopcy. Może to wynikać z różnic w wychowaniu oraz społecznych oczekiwaniach wobec dziewcząt i chłopców, gdzie dziewczęta są częściej uczone empatii i współczucia.

Kolejnym istotnym czynnikiem jest poziom nauki. Uczniowie na wyższych poziomach edukacji są bardziej świadomi i gotowi do przeciwdziałania nietolerancji. Wynika to prawdopodobnie z większej ekspozycji na tematy związane z tolerancją w programie nauczania oraz z dojrzałego podejścia do kwestii społecznych w miarę zdobywania doświadczeń edukacyjnych.

Znajomość różnych kultur również odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu granic tolerancji. Uczniowie, którzy mają większą wiedzę o różnych kul-

turach, wykazują większą skłonność do akceptacji i obrony różnorodności. To pokazuje, jak ważne jest włączanie elementów edukacji międzykulturowej do programu nauczania, aby uczniowie mogli lepiej zrozumieć i docenić różnorodność.

Sprawiedliwość nauczycieli w ocenianiu uczniów ma również istotny wpływ na granice tolerancji. Uczniowie, którzy czują, że są sprawiedliwie traktowani przez swoich nauczycieli, są bardziej skłonni do przeciwdziałania nietolerancji i bronięcia słabszych. Oznacza to, że w środowisku, gdzie nauczyciele są sprawiedliwi, uczniowie są bardziej skłonni do stawiania granic wobec nietolerancji.

Poczucie przynależności do szkoły także odgrywa ważną rolę w kształtowaniu granic tolerancji. Uczniowie, którzy czują się częścią społeczności szkolnej, są bardziej zaangażowani w tworzenie bezpiecznego i tolerancyjnego środowiska. Silne więzi ze szkołą sprzyjają budowaniu wspólnoty, gdzie uczniowie są bardziej skłonni do stawiania granic wobec nietolerancji.

Mniejsze, ale istotne znaczenie ma wielkość miejscowości, z której pochodzą uczniowie. Uczniowie z większych miast mogą mieć więcej okazji do kontaktu z różnorodnością, co sprzyja większej tolerancji. Sympatia do szkoły oraz duma ze szkoły również wpływają na granice tolerancji. Uczniowie, którzy lubią swoją szkołę i są z niej dumni, są bardziej skłonni do angażowania się w działania promujące tolerancję i przeciwdziałające nietolerancji.

Podsumowując, analiza trzech wymiarów, w których analizowana jest tolerancja wśród uczniów szkół podstawowych w Polsce wskazuje na kluczowe czynniki kształtujące te postawy. Sprawiedliwość nauczycieli, znajomość innych kultur, poziom nauki, płeć uczniów oraz ich poczucie przynależności do szkoły odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu zarówno ciepłej, jak i zimnej tolerancji oraz granic tolerancji. Dlatego też zachęcamy, do tego by szkoły skupiły się na promowaniu sprawiedliwości, edukacji międzykulturowej i budowaniu wspierającego środowiska szkolnego, aby wspierać rozwój pozytywnych postaw wobec różnorodności i przeciwdziałać nietolerancji.

Relacja pomiędzy ciepłą a zimną tolerancją oraz granicą tolerancji

Z analizy danych ankietowych wynika kilka praktycznych wniosków dotyczących ciepłej tolerancji, zimnej tolerancji i granic tolerancji wśród uczniów. Po pierwsze, istnieje odwrotna zależność między ciepłą a zimną tolerancją. Oznacza to, że uczniowie wykazujący się wyższym poziomem ciepłej tolerancji – czyli akceptacją różnorodności i empatii – są mniej skłonni do

przejawiania zimnej tolerancji, która wiąże się z negatywnym nastawieniem do odmienności. To sugeruje, że promowanie ciepłej tolerancji może pomóc zmniejszyć poziom zimnej tolerancji wśród uczniów.

Po drugie, zauważalna jest silna dodatnia zależność między ciepłą tolerancją a granicami tolerancji. Uczniowie, którzy akceptują różnorodność i wykazują empatię, są również bardziej skłonni do reagowania na przejawy nietolerancji i stawiania granic wobec takich zachowań. To oznacza, że promowanie ciepłej tolerancji w szkole może nie tylko zwiększyć akceptację różnorodności, ale również wzmocnić gotowość uczniów do przeciwdziałania nietolerancji i obrony swoich przekonań.

Natomiast korelacja między zimną tolerancją a granicami tolerancji jest znikoma i nieistotna statystycznie, co sugeruje, że uczniowie przejawiający zimną tolerancję nie są ani bardziej, ani mniej skłonni do reagowania na nietolerancję w porównaniu z innymi uczniami. To wskazuje, że postawy zimnej tolerancji są bardziej związane z indywidualnymi przekonaniem i doświadczeniami, a niekoniecznie z gotowością do obrony swoich wartości.

Niezależnie od tego, czy uczniowie wykazują się bardziej ciepłą czy zimną tolerancją, warto zwrócić uwagę na kontekst społeczny, w którym funkcjonują. Ciepła tolerancja to akceptacja inności i empatia, zimna tolerancja to brak akceptacji i negatywne nastawienie do różnorodności, natomiast granice tolerancji to zewnętrzne przejawy obrony swoich przekonań i gotowość do działania. Promowanie ciepłej tolerancji i edukacji międzykulturowej w szkołach może pomóc w budowaniu środowiska, w którym uczniowie nie tylko akceptują różnorodność, ale również aktywnie przeciwdziałają nietolerancji.

Budowanie tolerancji – praktyczne wskazówki

Aby promować pozytywne rodzaje tolerancji wśród uczniów, nauczyciele mogą wdrożyć szereg strategii opartych na wynikach badań. Poniżej przedstawiamy rekomendacje, które mogą pomóc w kształtowaniu ciepłej tolerancji, ograniczaniu zimnej tolerancji oraz wspieraniu granic tolerancji.

Budowanie ciepłej tolerancji

1. Sprawiedliwość w ocenianiu i traktowaniu uczniów
 - a. Szkolenia dla nauczycieli. Regularne warsztaty i szkolenia dotyczące sprawiedliwości w ocenianiu oraz równego traktowania uczniów są kluczowe. Nauczyciele powinni być świadomi swoich uprzedzeń i pracować nad ich minimalizowaniem. Dzięki temu będą mogli

stworzyć środowisko, w którym każdy uczeń czuje się sprawiedliwie traktowany. Szkolenia te powinny obejmować różnorodne metody oceny, aby nauczyciele mogli dostosować swoje podejście do indywidualnych potrzeb uczniów.

- b. **Transparentność.** Wprowadzenie jasnych kryteriów oceniania i otwarty dialog z uczniami na temat ich osiągnięć i oceny może zwiększyć poczucie sprawiedliwości. Nauczyciele powinni regularnie informować uczniów o kryteriach oceniania oraz umożliwiać im zadawanie pytań i uzyskiwanie wyjaśnień. Dodatkowo, feedback powinien być konstruktywny i ukierunkowany na rozwój uczniów.
2. **Edukacja międzykulturowa**
 - a. **Programy międzykulturowe.** Włączenie do programu nauczania elementów związanych z różnorodnością kulturową jest kluczowe. Lekcje historii, geografii czy języków obcych mogą być wzbogaczone o treści dotyczące różnych kultur i tradycji. To pomoże uczniom zrozumieć i docenić różnorodność. Nauczyciele mogą organizować projekty międzykulturowe, które angażują uczniów w badanie i prezentowanie różnych kultur.
 - b. **Wymiany międzyszkolne.** Organizowanie wymian uczniów z różnych regionów Polski lub z innych krajów pozwoli uczniom na bezpośrednie doświadczenie różnorodności. Takie inicjatywy pomagają w rozwijaniu empatii i zrozumienia wobec innych kultur. Uczniowie mogą uczestniczyć w programach wymian krótkoterminowych lub długoterminowych, co wzbogaci ich doświadczenia i poszerzy horyzonty.
 3. **Budowanie wspierającego środowiska szkolnego**
 - a. **Programy integracyjne.** Organizowanie dni integracyjnych, wspólnych projektów klasowych oraz zajęć pozalekcyjnych, które sprzyjają współpracy i wzajemnemu poznawaniu się uczniów, może budować poczucie wspólnoty i przynależności do szkoły. Uczniowie, którzy czują się częścią wspólnoty szkolnej, są bardziej otwarci i tolerancyjni. Dni tematyczne, takie jak Dzień Różnorodności, mogą być okazją do świętowania i uczenia się o różnych kulturach i tradycjach.
 - b. **Kluby zainteresowań.** Tworzenie klubów zainteresowań, w których uczniowie mogą wspólnie rozwijać swoje pasje, sprzyja nawiązywaniu pozytywnych relacji między uczniami o różnych przekonaniach. Dzięki temu uczniowie uczą się współpracy i szacunku wobec różnorodności. Kluby takie jak klub książki, klub teatralny czy

klub sportowy mogą promować różnorodność i integrację poprzez wspólne działania i projekty.

Ograniczanie zimnej tolerancji

1. Wzmacnianie empatii i umiejętności społecznych
 - a. Warsztaty empatii. Regularne warsztaty i zajęcia dotyczące empatii, umiejętności słuchania oraz rozwiązywania konfliktów mogą pomóc uczniom w lepszym zrozumieniu i akceptacji innych. Warsztaty mogą obejmować różne techniki, takie jak medytacje uważności, które pomagają uczniom lepiej zrozumieć siebie i innych. Ćwiczenia empatii mogą obejmować również scenki rodzajowe, gdzie uczniowie wcielają się w role innych osób, aby lepiej zrozumieć ich perspektywę.
 - b. *Role-playing*. Ćwiczenia typu *role-playing*, gdzie uczniowie wcielają się w różne role, mogą pomóc im lepiej zrozumieć perspektywy innych osób. Tego rodzaju aktywności rozwijają umiejętności empatii i współczucia. Scenariusze mogą obejmować różne sytuacje społeczne (problemy dzieci rodzin migrantów), które wymagają rozwiązywania konfliktów i zrozumienia innych.
2. Promowanie sprawiedliwości i równego traktowania
 - a. Polityka antydyskryminacyjna. Wprowadzenie i egzekwowanie polityk antydyskryminacyjnych w szkołach zapewni, że wszyscy uczniowie są traktowani z szacunkiem i sprawiedliwością. To może obejmować kodeksy postępowania, które wyraźnie określają, że dyskryminacja nie będzie tolerowana. Szkoły mogą również stworzyć mechanizmy zgłaszania i rozpatrywania przypadków dyskryminacji, aby uczniowie czuli się bezpiecznie i wiedzieli, że ich obawy są traktowane poważnie.
3. Edukacja w zakresie różnorodności kulturowej
 - a. Zajęcia o różnorodności. Wprowadzenie regularnych zajęć i warsztatów na temat różnorodności kulturowej, religijnej, społecznej itp., aby uczniowie mieli większą wiedzę i zrozumienie na temat różnorodności. Takie zajęcia mogą obejmować interaktywne prezentacje, filmy edukacyjne oraz wizyty gości z różnych kultur, którzy mogą podzielić się swoimi doświadczeniami.

Wspieranie granic tolerancji

1. Rozwijanie umiejętności reagowania na nietolerancję
 - a. Szkolenia i warsztaty. Regularne szkolenia i warsztaty dla uczniów na temat sposobów reagowania na nietolerancję, dyskryminację i prze-

moc. Uczniowie powinni być szkoleni w zakresie rozpoznawania nietolerancji i skutecznych metod jej przeciwdziałania. Ćwiczenia praktyczne, takie jak symulacje sytuacji konfliktowych, mogą pomóc uczniom w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z nietolerancją.

- b. Wsparcie psychologiczne. Zapewnienie dostępu do wsparcia psychologicznego dla uczniów, którzy mogą doświadczać trudności w akceptacji różnorodności, jest kluczowe. Szkolni psychologowie mogą prowadzić indywidualne i grupowe sesje wspierające rozwój tolerancji i zrozumienia. Uczniowie powinni mieć możliwość rozmowy z psychologiem w przypadku doświadczenia dyskryminacji lub nietolerancji.

2. Współpraca z rodzicami

- a. Spotkania z rodzicami. Organizowanie regularnych spotkań z rodzicami, na których omawiane są kwestie związane z tolerancją i różnorodnością, może zapewnić spójność w podejściu do tych wartości zarówno w domu, jak i w szkole. Nauczyciele mogą prezentować przykłady dobrych praktyk oraz proponować sposoby, w jakie rodzice mogą wspierać rozwój tolerancji u swoich dzieci.
- b. Programy edukacyjne dla rodziców. Edukowanie rodziców na temat znaczenia tolerancji i różnorodności poprzez warsztaty i materiały edukacyjne może wspierać rozwój granic tolerancji wśród uczniów. Rodzice mogą odgrywać kluczową rolę w promowaniu tych wartości w codziennym życiu swoich dzieci. Szkoły mogą również organizować seminaria i warsztaty dla rodziców, które pomogą im lepiej zrozumieć i wspierać różnorodność.

3. Promowanie pozytywnych wzorców

- a. Promowanie pozytywnych wzorców. Nauczyciele i szkoły mogą promować pozytywne wzorce postaw i zachowań poprzez wyróżnianie i nagradzanie uczniów, którzy wykazują się tolerancją i empatią. Nagrody mogą obejmować certyfikaty, pochwały publiczne czy drobne upominki, które motywują uczniów do dalszego rozwijania tych cech. Szkoły mogą również tworzyć programy mentorskie, w których starsi uczniowie będą pełnić rolę wzorców dla młodszych kolegów i koleżanek.

Implementacja tych rekomendacji może pomóc w tworzeniu bardziej tolerancyjnego i zintegrowanego środowiska szkolnego. Sprzyja to rozwojowi pozytywnych relacji między uczniami oraz budowaniu społeczeństwa opartego na wzajemnym szacunku i akceptacji różnorodności. Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu postaw uczniów, dlatego ich za-

angażowanie i profesjonalizm są niezwykle ważne w procesie promowania tolerancji. Wdrażanie tych działań wymaga ciągłej współpracy i zaangażowania całej społeczności szkolnej, aby zapewnić trwałe i pozytywne zmiany w postawach uczniów.

Podsumowanie

Analiza wyników dotyczących różnych wymiarów tolerancji wśród uczniów szkół podstawowych w Polsce wskazuje na kilka kluczowych czynników kształtujących postawy uczniów wobec różnorodności i integracji. Ciepła tolerancja, charakteryzująca się akceptacją różnorodności, empatią i otwartością na dialog, jest silnie związana z poczuciem sprawiedliwości nauczycieli, znajomością różnych kultur, sympatią do szkoły oraz poczuciem przynależności do społeczności szkolnej. Uczniowie, którzy postrzegają swoich nauczycieli jako sprawiedliwych i są eksponowani na różnorodne kultury, wykazują wyższy poziom ciepłej tolerancji.

Zimna tolerancja, natomiast, przejawiająca się w negatywnym nastawieniu do różnorodności i skłonności do szybkich osądów, jest najbardziej widoczna wśród uczniów na wyższych poziomach nauki i częściej występuje wśród chłopców. Wyniki wskazują, że uczniowie, którzy czują się niesprawiedliwie oceniani, oraz ci, którzy mają ograniczoną znajomość różnych kultur, częściej przejawiają zimną tolerancję.

Granice tolerancji, czyli gotowość do reagowania na nietolerancję i obrona swoich przekonań, są najsilniej związane z płcią uczniów, poziomem nauki, znajomością kultur, sprawiedliwością nauczycieli oraz poczuciem przynależności do szkoły. Dziewczęta wykazują większą skłonność do stawiania granic wobec nietolerancji niż chłopcy, co może wynikać z różnic w wychowaniu i społecznych oczekiwaniach.

Wnioski z tych badań podkreślają, jak ważne jest promowanie sprawiedliwości w ocenianiu i traktowaniu uczniów, włączanie edukacji międzykulturowej do programu nauczania oraz budowanie wspierającego środowiska szkolnego. Wdrażanie tych strategii może pomóc w rozwijaniu ciepłej tolerancji, ograniczaniu zimnej tolerancji oraz wspieraniu granic tolerancji, co przyczyni się do tworzenia bardziej zintegrowanej i harmonijnej społeczności szkolnej.

Zakończenie

Promowanie tolerancji i integracji w szkołach jest kluczowym elementem tworzenia społeczeństwa opartego na wzajemnym szacunku i akcepta-

cji różnorodności. Wyniki przeprowadzonych badań dostarczają cennych wskazówek dla nauczycieli, jak kształtować postawy uczniów wobec różnorodności. Sprawiedliwość nauczycieli, znajomość różnych kultur, poczucie przynależności do szkoły oraz wsparcie emocjonalne i psychologiczne odgrywają istotną rolę w kształtowaniu ciepłej tolerancji i granic tolerancji, jednocześnie pomagając w ograniczaniu zimnej tolerancji.

Dla nauczycieli oznacza to konieczność stałego doskonalenia zawodowego, uczestnictwa w szkoleniach z zakresu edukacji międzykulturowej i sprawiedliwości, a także tworzenia przestrzeni, w której uczniowie czują się bezpiecznie i są zachęceni do wyrażania swoich opinii. Również współpraca z rodzicami i społecznością lokalną jest kluczowa dla wspierania tych wartości zarówno w szkole, jak i poza nią.

Wspólnie, poprzez zaangażowanie całej społeczności szkolnej, możemy budować szkoły, które nie tylko uczą, ale również wychowują uczniów na świadomych, empatycznych i tolerancyjnych obywateli. To inwestycja w przyszłość, która przyniesie korzyści nie tylko jednostkom, ale całemu społeczeństwu, promując pokój, zrozumienie i współpracę na wszystkich poziomach.

Edukacja międzykulturowa kluczem do integracji społecznej w szkołach. Na przykładzie Zespołu Szkolno-Przedszkolnego im. Noblistów Polskich w Lesznowoli

Wstęp

Edukacja międzykulturowa to proces, który ma na celu rozwijanie u uczniów świadomości i wrażliwości na różnorodność kulturową oraz umiejętności życia i współpracy w wielokulturowym społeczeństwie.

Jerzy Nikitorowicz wskazuje, że edukacja międzykulturowa to „ogół wzajemnych wpływów oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości odrębności. Skutkiem edukacji ma być dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne powiązanie, zbliżenie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju”¹.

Założeniem edukacji międzykulturowej jest społeczeństwo wielokulturowe, tj. takie, w którym żyją obok siebie różne grupy społeczne, kulturowe, narodowe, religijne czy językowe. „Edukacja międzykulturowa jest swoistą odpowiedzią wobec faktu zaistnienia społeczeństw wielokulturowych, faktu ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorów, dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej”².

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 282.

² Tenże, *hasło Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Warszawa 2003, s. 934.

Edukacja międzykulturowa w szkołach

Elementy edukacji międzykulturowej pojawiają się w podstawach programowych na wszystkich etapach edukacji. Grzybowski i Idzikowski podkreślają, że „podstawą formalnej edukacji międzykulturowej są głównie programy realizowane w placówkach wychowawczo-oświatowych (oraz innych wyspecjalizowanych instytucjach) i poza nimi, uwzględniające potrzeby środowiska. Wymaga to, szczególnie od szkoły, otwartości i przystosowania do realiów środowiska zróżnicowanego kulturowo. Zadaniem placówek oświatowych jest pomoc w międzykulturowej komunikacji, w której uczestniczą nauczyciele, uczniowie, rodzice, pracownicy administracji, władza lokalna i inne instytucje, mieszkańcy środowiska niezwiązani bezpośrednio ze szkołą itp.”³

Edukacja międzykulturowa nie powinna zatem przybierać formy „powierzchowej”. Jej istotą nie jest bowiem tylko przekazywanie uczniom „treści wielokulturowych”, koncentracja na aspektach kulturowych związanych z jedzeniem, stylem życia, folklorem, ubiorem itp. (krytycy takiego podejścia ostrzegali przed tworzeniem stereotypów i uprzedzeń wobec kultur imigrantów)⁴. Celem edukacji jest bowiem, poza budowaniem wiedzy, kształtowanie kompetencji i umiejętności uczniów, które umożliwiają skuteczne i harmonijne współżycie w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie. Są to m.in. umiejętność analizowania i krytycznego oceniania informacji związanych z różnorodnością kulturową, zdolność do rozpoznawania i dekonstrukcji stereotypów oraz uprzedzeń, skuteczne komunikowanie się w różnych kontekstach kulturowych, zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie, zdolność do dostosowywania się do różnych norm i oczekiwań kulturowych, umiejętność zarządzania konfliktami i negocjowania w kontekstach międzykulturowych; zdolność do znajdowania kompromisów i budowania mostów między różnymi grupami kulturowymi, zaangażowanie w działania na rzecz integracji i przeciwdziałania dyskryminacji. „Działania edukacyjne podejmowane w celu rozwiązywania problemów wynikających ze zróżnicowania kulturowego to informowanie, uwrażliwianie, pobudzanie, zachęcanie do odpowiednich postaw, kształtowanie umiejętności, potrzeb i świadomości wiążących się z zauważaniem różnic międzyludzkich i ich społecznych następstw”⁵.

³ P.P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy – ale Swoi*, Bydgoszcz 2018, s. 43.

⁴ A. Escarbajal-Frutos, T. Izquierdo-Rus, I. Aznar-Díaz, M. Pilar Cáceres-Reche, *Intercultural and Community Schools. Learning to Live together*, „Sustainability” 2019, nr 13, 3734.

⁵ P.P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy – ale Swoi...*

Jak wskazuje Krystyna Błeszyńska „celem makrospołecznym [edukacji międzykulturowej – K.J.] jest transformacja świadomości umożliwiająca rozwój poczucia solidarności ogólnoludzkiej oraz budowę demokratycznego i wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego. Do celów mikrospołecznych zaliczamy natomiast uwrażliwienie uczących się na różnice kulturowe, osłabienie barier kontaktu międzykulturowego (jak etnocentryzm, uprzedzenia rasowe i etniczne, czy ksenofobia), rozwinięcie predyspozycji do dialogu i pokojowej koegzystencji z osobami odmiennymi religijnie, etnicznie i kulturowo, jak również kształtowanie kompetencji międzykulturowych oraz umiejętności skutecznego radzenia sobie z procesami akulturacji”⁶. Kompetencję międzykulturową można zdefiniować jako zdolność do skutecznej i odpowiedniej interakcji w sytuacjach międzykulturowych, w oparciu o wiedzę międzykulturową, umiejętności i postawy⁷. Uczenie się międzykulturowe ma charakter rozwojowy w tym sensie, że uczący się przechodzą przez etapy coraz bardziej zaawansowanych poziomów zrozumienia. Zrozumienie to obejmuje zarówno różne kultury, jak i ich własną. Ważne jest, aby uczący się miał poczucie samoświadomości kulturowej, która będzie stanowić podstawę do porównań, które są nieuchronnie dokonywane przez uczącego się⁸.

Edukacja międzykulturowa a integracja społeczna uczniów

Edukacja międzykulturowa odgrywa kluczową rolę w wspieraniu integracji społecznej w szkołach poprzez promowanie zrozumienia, szacunku i współpracy między uczniami z różnych środowisk kulturowych. Oto kilka przykładów:

- Edukacja międzykulturowa „daje narzędzia” uczniom, które mogą wykorzystywać w różnych kontekstach kulturowych, ułatwiają porozumiewanie się i współpracę z rówieśnikami o różnym pochodzeniu;
- Edukacja międzykulturowa podkreśla znaczenie równości i sprawiedliwości społecznej, promując politykę i praktyki, które zapewniają równe szanse dla wszystkich, niezależnie od pochodzenia kulturowego;

⁶ K.M. Błeszyńska, *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, s. 41.

⁷ D.K. Deardorff, *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization*. „Journal of Studies in Intercultural Education” 2006, nr 10, s. 241–266.

⁸ H.C. Lane, *Intercultural Learning*, [w:] *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, N.M. Seel (red.), Boston 2012; A. Młynarczuk-Sokołowska, *Intercultural Education: from Theory to Practice*, [w:] *Social Contexts of Child Development*, J. Uszyńska-Jaromoc, B. Dudel (red.), Białystok 2013, s. 135–158.

- Edukacja międzykulturowa sprzyja budowaniu bezpiecznego i przyjaznego środowiska, w którym każdy uczeń czuje się akceptowany i szanowany;
- Edukacja międzykulturowa promuje zaangażowanie rodziców w „życie szkoły”, co wzmacnia więzi między szkołą a rodzinami uczniów;
- Edukacja międzykulturowa pomaga uczniom zrozumieć i szanować różnorodność kulturową. Poprzez poznawanie różnych kultur, uczniowie uczą się, że każda kultura ma swoje unikalne wartości i tradycje, które zasługują na szacunek;
- Edukacja międzykulturowa przygotowuje uczniów do życia i pracy w globalnym, zróżnicowanym kulturowo świecie. Uczy ich, jak być odpowiedzialnymi obywatelami, którzy rozumieją i doceniają różnorodność;
- Edukacja międzykulturowa wspiera rozwój osobisty uczniów, ucząc ich krytycznego myślenia, samodzielności i odpowiedzialności.

Realizacja edukacji międzykulturowej w przestrzeni szkoły jest procesem złożonym i wcale nietrywialnym, wymagającym specyficznych umiejętności i podejścia nauczycieli. Warto podkreślić, że edukacja międzykulturowa w polskim dyskursie publicznym pojawiła się dopiero na początku lat 90. XX wieku, wraz z dokonującą się wówczas transformacją ustrojową. Analiza literatury przedmiotu pozwala wskazać kilka cech i kompetencji (poza wiedzą) pożądaných u pedagogów zajmujących się edukacją międzykulturową:

- Postawa otwartości na różnorodność kulturową i gotowość do uczenia się od uczniów oraz ich rodzin;
- Umiejętność refleksji nad własnymi uprzedzeniami i stereotypami oraz ich wpływem na praktyki dydaktyczne;
- Zdolność do krytycznej analizy sytuacji i problemów związanych z różnorodnością kulturową oraz znajdowanie konstruktywnych rozwiązań;
- Umiejętność dostosowywania metod nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów;
- Umiejętność zarządzania konfliktami międzykulturowymi w klasie;
- Zachęcanie uczniów do współpracy i pracy zespołowej;
- Aktywne zaangażowanie rodziców i społeczności lokalnej w proces edukacyjny oraz budowanie pozytywnych relacji między szkołą a rodzinami uczniów;
- Gotowość do rozwoju zawodowego oraz poszukiwanie nowych metod i narzędzi wspierających różnorodność kulturową;
- Regularne aktualizowanie wiedzy na temat aktualnych trendów i badań w dziedzinie edukacji międzykulturowej;

- Wykazywanie empatii i współczucia wobec uczniów, rozumienie ich wyzwań i wspieranie ich w procesie adaptacji i integracji;
- Wykazywanie szacunku i tolerancji wobec wszystkich uczniów.

Nikiforova oraz Skvortsova wskazują, że kształcenie w zakresie komunikacji międzykulturowej jest ważne z kilku powodów: dostarcza konkretnej wiedzy na temat różnic kulturowych, rozwija lepsze zrozumienie siebie i innych, przyczynia się do rozwoju takich cech osobistych, jak empatia i otwartość, wzmacnia określone biznesowe umiejętności międzykulturowe, przyczynia się do poprawy wyników uczniów w zakresie nauki języków obcych⁹.

Integracja społeczna a tożsamość

W literaturze przedmiotu wiele miejsca poświęca się relacji pomiędzy tożsamością a edukacją międzykulturową. Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, proces dialogu edukacyjnego wzmacnia wśród uczniów i młodzieży przekonanie, że poznanie i zrozumienie siebie oraz swojej najbliższej kultury pozwala dostrzegać odmienności oraz poszukiwać sposobów wzajemnego zrozumienia, porozumienia i współpracy. Nikitorowicz podkreśla, że wychowawca, kształtując u dziecka poczucie własnej tożsamości, zobowiązany jest budować jednocześnie fundament jego postawy otwartej i tolerancyjnej, które będą mogły kreować pluralizm kulturowy¹⁰.

W przypadku uczniów cudzoziemskich ważne jest, aby w procesie edukacji dostrzegać i godzić postawy regionalizmu i uniwersalizmu oraz pomagać uczniom w przyswajaniu nowej kultury, nowego środowiska języka, sposobów komunikowania się, adaptowania do inności, nie odrzucając przy tym wartości rdzennych. Międzykulturowość jest zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym, prowadzącym do wychowania ucznia w duchu wielokulturowym. Jak podkreśla Lisowska dzieci i młodzież zaciekawione odmiennością, powinny być ukierunkowywane na chęć jej poznania i współegzystowania kulturowego¹¹. Należy pamiętać, że uczniowie ze środowisk nieimigracyjnych mogą mieć mniej doświadczeń międzykulturowych poza

⁹ M. Nikiforova, I. Skvortsova, *Intercultural competence and intercultural communication in the context of education for sustainable development*, „E3S Web of Conferences” 2021, 296, 08026.

¹⁰ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017, s. 130.

¹¹ K. Lisowska, *Jak kształtować tożsamość dzieci i młodzieży w przestrzeni współczesnej szkoły? Między edukacją regionalną, międzykulturową a transkulturowością*, „Podstawy Edukacji” 2022, t. 15, s. 103–118.

szkołą, co sugeruje, że sposób, w jaki placówki oświatowe podchodzą do różnorodności kulturowej, ma kluczowe znaczenie dla określenia postaw i poziomu komfortu uczniów w interakcjach międzykulturowych. Bez edukacji międzykulturowej rosnące proporcje różnorodności w klasach mogłyby wywołać poczucie zagrożenia wśród uczniów urodzonych w danym kraju¹².

Istotnym zadaniem edukacji międzykulturowej jest rozwijanie wielopłaszczyznowej tożsamości jednostki oraz stymulowanie procesu samopoznania¹³. Ciekawą, w przypadku niniejszych rozważań, wydaje się teoria Petera Adlera, która stanowi współczesne podejście do szoku kulturowego. Jednostka, aby móc się dobrze czuć w nowej kulturze, musi przejść całe spektrum doświadczeń związanych z życiem w nowym społeczeństwie. Według Adlera szok kulturowy to pięciostopniowy proces edukacyjno-rozwojowy, który może doprowadzić do wypracowania dwu lub wielokulturowej tożsamości, a co za tym idzie normalnego funkcjonowania w więcej niż jedna kulturze. Pierwsza faza procesu, faza turystyczna, to okres przybycia do danego kraju, różnice kulturowe traktowane są jako coś nowego, ciekawego, pozytywnego, głębsze różnice kulturowe są racjonalizowane, by uniknąć dysonansu poznawczego. W fazie drugiej różnice są coraz bardziej zauważane, pojawia się niepokój, dezorientacja. Dodatkowo niezrozumienie oczekiwań otoczenia społecznego rodzi poczucie winy, alienację, wykluczenie. Faza trzecia, którą często trudno zaobserwować, to tendencja do obwiniania nie siebie, ale środowiska społecznego, nowej kultury, uczucia, jakie się pojawiają to wrogość, złość, nowa kultura jawi się jako ta gorsza. Czwarta faza to racjonalne porównanie pozytywnych i negatywnych cech obu kultur, jednostka nabywa umiejętność zrozumienia drugiej kultury, pojawia się uczucie bezpieczeństwa, pewności siebie. W fazie piątej, ostatniej, jednostka odnajduje swoje „Ja” w drugiej kulturze, czuje się w obu tak samo, obie kultury traktuje jako swój dom. Jednostka wyzbywa się etnocentryzmu i relatywizmu kulturowego¹⁴. Na powyższy proces duży wpływ mają kompetencje międzykulturowe, które umożliwiają jednostkom efektywne

¹² G. Basarkod, T. Dicke, K.A. Allen, P. D. Parker, M. Ryan, H.W. Marsh, Z.T. Carrick, J. Guo, *Do intercultural education and attitudes promote student wellbeing and social outcomes? An examination across PISA countries*, „Learning and Instruction” 2024, nr 91, 101879.

¹³ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*, Białystok 2016, s. 18.

¹⁴ H. Grzymała-Moszczyńska, *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*, [w:] *Goście i Gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka (red.), Kraków 1998.

funkcjonowanie w innej kulturze¹⁵. Według Darli Deardorff ich nabywaniu sprzyjają takie postawy jak¹⁶:

- otwartość – gotowość na uczenie się i poznawanie innych kultur, nie-oceniając, niewartościując ich;
- szacunek – doceniając innych kultur, doceniając ich dorobek;
- ciekawość połączona z tolerancją – inna kultura może wzbudzać niepewność, ale inność nie musi oznaczać zagrożenia.

Dopiero w oparciu o te elementy kształtują się pozostałe: wiedza, zrozumienie oraz umiejętności, które mogą zostać zinternalizowane i efektywnie wykorzystane w sytuacji kontaktu międzykulturowego. Uczeń ma więc świadomość tego skąd jest, ma wiedzę o innych kulturach i jednocześnie rozumie konteksty kulturowe, różnorodne powiązania, prawidłowo interpretuje różnice kulturowe. Zwieńczeniem całego procesu jest osiągnięcie pożądanego rezultatu wewnętrznego, na przykład poczucia empatii, zdolności adaptacji oraz rezultatów zewnętrznych, takich jak efektywne zachowanie i komunikacja w odmiennych kontekstach kulturowych. Powyższy proces winna wspierać edukacja międzykulturowa, której „celem jest wnikanie w istotę kultur i wzajemne porównywanie i odnoszenie, co wzmacnia własną tożsamość i pozwala na kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania własnej kultury z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania dla innych kultur”¹⁷.

Przykładowe działania z zakresu edukacji międzykulturowej realizowane w Zespole Szkolno-Przedszkolnym im. Noblistów Polskich w Lesznowoli

Edukacja międzykulturowa w Zespole Szkolno-Przedszkolnym im. Noblistów Polskich w Lesznowoli przybiera różne formy i sposoby realizacji, np.:

- włączanie treści dotyczących różnorodności kulturowej w ramach różnych przedmiotów, takich jak historia, geografia, język polski etc., zajęcia dodatkowe uwrażliwiające na kwestie różnorodności kulturowej;
- organizowanie oddziałów przygotowawczych dla uczniów przybywających z zagranicy, którzy nie znają języka polskiego lub znają go na po-

¹⁵ R. Suchocka, *Migranci pomiędzy dwiema kulturami i pomiędzy dwiema strategiami adaptacyjnymi*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2013, z. 1, s. 249–265.

¹⁶ D.K. Deardorff, *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization...*

¹⁷ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 122.

ziomie niewystarczającym do nauki. W ZSP Lesznówola funkcjonowały 4 oddziały przygotowawcze dla uczniów cudzoziemskich z podziałem na grupy wiekowe. W oddziale klas 1–2 (dla 20 uczniów) oraz oddziale klas 3 (dla 10 uczniów) w ciągu 20 godzin dydaktycznych realizowano odpowiednio następujące przedmioty: 18 godzin nauki języka polskiego jako obcego oraz 1 godzinę języka angielskiego, 1 godzinę zajęć artystycznych. Z kolei na drugim etapie edukacji rozkład przedmiotów wyglądał następująco: w oddziale klas 4–6 (dla 18 uczniów) oraz oddziale klas 7–8 (dla 14 uczniów) w ciągu 25 godzin dydaktycznych odbywała się 18 godzin języka polskiego, 3 godziny języka angielskiego, 2 godziny wychowania fizycznego oraz po godzinie zajęć z muzyki i plastyki;

- organizowanie warsztatów prowadzonych przez nauczycieli i specjalistów, które mogą obejmować tematy, takie jak: stereotypy, uprzedzenia, prawa człowieka, ale także nauka języków obcych, poszerzanie wiedzy o innych kulturach etc., Szkoła otrzymała grant w ramach programu POWER. Dzięki niemu przedstawiciele kadry pedagogicznej mieli możliwość wyjazdów na międzynarodowe szkolenia i kursy doskonaląc swoje umiejętności językowe i w zakresie realizacji projektów międzynarodowych. Gmina Lesznówola, na terenie której znajduje się szkoła od 2007 roku, zatrudnia na potrzeby placówek oświatowych p. Michalinę Jarmuż – koordynatorkę i ekspertkę do spraw zarządzania wielokulturowością w gminie, która w ramach działań na rzecz integracji przeprowadziła szereg szkoleń dla nauczycieli o tematyce nauczania języka polskiego jako obcego. Zorganizowano również, najbardziej wartościowe pod względem praktycznym, spotkanie z przedstawicielkami ukraińskiej szkoły „Materynka” im. Dmytra Pawłyuczka w Warszawie. Spotkanie w swoim założeniu miało być symulacją lekcji w języku ukraińskim z użyciem oryginalnych ukraińskich podręczników. W trakcie spotkania polscy nauczyciele mogli poczuć się jak ich ukraińscy uczniowie.
- organizowanie projektów/zadań grupowych, w których uczniowie badają i analizują różne kultury, a następnie prezentują swoje spostrzeżenia, refleksje; wykorzystanie atrakcyjnych form pracy np. filmów, książek, artykułów, blogów i mediów społecznościowych do eksploracji i dyskusji na temat różnorodności kulturowej. W szkole realizowany jest projekt „Z kulturą mi do twarzy”. Przykładowo w ramach zadania „Cztery Wielkie Wynalazki – druk, kompas, papier, proch” (moduł „Kultury świata”) dzieci mogły obejrzeć film edukacyjny oraz ciekawe prezentacje przybliżające dzieciom historię jednej z najstarszych cywilizacji na świecie;

- organizowanie dni kultury, podczas których uczniowie i ich rodzice mogą dzielić się swoją kulturą poprzez jedzenie, muzykę, taniec, tradycje i sztukę; szkolne festiwale, które celebrują różnorodność kulturową poprzez występy, warsztaty i prezentacje. W ramach integracji uczniowie z oddziałów przygotowawczych organizowali występy podczas kiermaszu zimowego, pikniku szkolnego. Ponadto uczniowie brali udział w szkolnym konkursie „Voice of Lesznowola”, w trakcie którego prezentowali utwory w językach narodowych;
- programy wymiany uczniów z innymi krajami, które umożliwiają bezpośrednie doświadczenie życia w innej kulturze. Szkoła uczestniczy w programie Erasmus+. Przygoda szkoły z Erasmus+ rozpoczęła się w 2017 roku, kiedy to uczniowie ówczesnych klas szóstych wzięli udział w trzyletnim projekcie poświęconym zwalczaniu stereotypów wobec rówieśników z innych obszarów kulturowych. Podjęto wówczas współpracę ze szkołami z Sycylii, Węgier i Turcji. Z kolei celem projektu e-Twinning „Brieffreundschaft – wir lernen uns kennen” było nawiązanie znajomości korespondencyjnej pomiędzy uczniami z trzech krajów partnerskich: Polski, Turcji i Finlandii. Udział w projekcie miał zmotywować uczniów do nauki języka niemieckiego, poprzez pokazanie im, że język ten może być przydatny również w nawiązywaniu relacji w życiu codziennym. Ponadto uczniowie rozwijali umiejętność współpracy w grupie poprzez tworzenie wspólnych prezentacji multimedialnych oraz kształtowali postawę tolerancji i otwartości wobec innych narodowości i innych kultur;
- partnerstwo z władzami lokalnymi i organizacjami pozarządowymi zajmującymi się kwestiami międzykulturowymi, które mogą oferować programy edukacyjne, warsztaty i projekty. W ramach projektu Erasmus+ grupa francuskich nauczycieli odwiedziła szkołę w Lesznowoli. W trakcie wizyty mogli obserwować pracę w klasach wielokulturowych oraz wymieniać się doświadczeniami z polskimi nauczycielami.
- używanie gier edukacyjnych i symulacji, które pomagają uczniom – w sposób interesujący – zrozumieć i doświadczyć wyzwań związanych z życiem w wielokulturowym społeczeństwie.

Podsumowanie

Główne cele edukacji międzykulturowej obejmują zwiększenie wiedzy o różnych kulturach, ich wartościach, tradycjach i zwyczajach oraz kształtowanie postaw otwartości, szacunku i zrozumienia dla ludzi o odmiennym pocho-

dzeniu kulturowym. Ponadto w ramach edukacji międzykulturowej zakłada się rozwijanie umiejętności komunikacji i współpracy z osobami z różnych kultur, zachęcanie do refleksji nad własnymi uprzedzeniami i stereotypami, ich dekonstruowanie oraz promowanie równości i sprawiedliwości społecznej.

Edukacja międzykulturowa ma na celu podkreślenie dynamicznej natury różnorodności kulturowej jako niestabilnej mieszanki tego, co wspólne, i tego, co inne. To wyzwanie odnosi się do dynamicznej koncepcji samej kultury, jako społecznie konstruowanej i nieustannie przekształcanej rzeczywistości poprzez interakcje komunikacyjne¹⁸.

¹⁸ C. Rapanta, S. Trovão, *Intercultural Education for the Twenty-First Century: A Comparative Review of Research*, [w:] *Dialogue for Intercultural Understanding*, F. Maine, M. Vrikki (red.), Springer, Cham. 2021.

Strategie komunikacyjne ułatwiające integrację uczniów romskich

Wstęp

Szkoła Podstawowa nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach jest jedną z niewielu szkół, do której uczęszczają dzieci pochodzenia romskiego. Celem szkoły jest: integracja społeczności polskiej i romskiej, podniesienie poziomu edukacji wśród dzieci pochodzenia romskiego, motywowanie do nauki, organizowanie dla uczniów romskich zajęć wyrównawczych z języka polskiego i innych przedmiotów oraz kształtowanie postawy tolerancji poprzez zwrócenie uwagi na fakt, iż dzieci romskie są członkami większej grupy, w której wszyscy mają takie same prawa i obowiązki.

Z uwagi na odmienną kulturę i język dzieci romskie stanowią niewątpliwie specyficzną i szczególną grupę uczniów. Szkoła organizuje dodatkowe zajęcia edukacyjne i podejmuje działania wychowawcze w stosunku do tych uczniów, którzy muszą pokonywać rozmaite progi edukacyjne i trudności w adaptacji szkolnej. Większość Romów nie w pełni obiektywnie ocenia wartość edukacji. Uważa ona, że uczęszczanie dzieci romskich do polskich szkół powoduje ich polonizowanie i odsuwa od romskiej kultury i tradycji. Wynika to z tego, że wartości preferowane przez dzieci romskie są inne niż obowiązujące w społeczeństwie większościowym.

Wielokulturowość szkoły, która dodatkowo gości w swoich progach dzieci ukraińskie oraz prowadzi klasy integracyjne, stała się punktem wyjścia dla prowadzonych badań. Zwłaszcza kontekst romski wydaje się być dużym wyzwaniem i w związku z tym zadano sobie pytanie, w jaki sposób można wzmocnić integrację w takiej szkole i jakie strategie komunikacyjne mają szansę tę integrację wspomóc. W celu odpowiedzi na pytanie badawcze przeprowadzono wywiady pogłębione z nauczycielami. W badaniu wzięło udział 17 nauczycieli różnych klas, z różnym stażem zawodowym i różnymi doświadczeniami w pracy z dziećmi i młodzieżą romską¹.

¹ Wywiady przeprowadzono w okresie od 1 kwietnia do 15 maja 2024 r. Lista nauczycieli w załączniku.

Na podstawie wywiadów pogłębionych sformułowano pewne wnioski dotyczące stosowanych strategii komunikacyjnych mogących ułatwić integrację tych dzieci w szkole.

Nauczyciele wskazują wiele barier utrudniających integrację i większość tych barier leży przede wszystkim po stronie mniejszości romskiej. Wśród nich należy wymienić wysoką absencję uczniów romskich, brak motywacji do nauki, niezrozumienie potrzeby nauki i kształcenia, brak zainteresowania rodziców postępami w nauce swoich dzieci, hermetyczną kulturę romską, stereotypy powielane wśród mniejszości romskiej dotyczące tego, jak Polacy ich oceniają oraz niedostateczną znajomość języka polskiego. To tylko niektóre ze zidentyfikowanych barier i są one potwierdzone przez badaczy kultury romskiej i samych Romów². Mimo to w wypowiedziach nauczycieli pojawia się wiele ciekawych wątków i działań mogących sprzyjać integracji uczniów romskich w szkole i można pogrupować je w strategię komunikacyjne, które zostaną omówione poniżej.

Strategie komunikacyjne w integracji uczniów romskich

Pierwszą ze strategii jest komunikowanie oparte na zaufaniu. Strategia ta oparta jest na przyjęciu otwartej i inkluzywnej postawy przez nauczyciela w stosunku do dzieci romskich. Jest to przede wszystkim nawiązywanie osobistego kontaktu, okazywanie troski, ale także zrozumienia dla tradycji i wartości kultury romskiej. Komunikowanie oparte na zaufaniu realizowane jest na kilku płaszczyznach. Po pierwsze, jest to budowanie świadomości ważności edukacji. Ponieważ powszechnym zjawiskiem, nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach zamieszkiwanych przez Romów, jest zjawisko wypadania dzieci romskich z systemu edukacji³, nauczyciele prowadzą indywidualne rozmowy z dziećmi romskimi uzmystawiając im wagę edukacji we współczesnym świecie. Dużym problemem jest wysoka absencja uczniów

² M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, Oświęcim 2011; A. Świątek i wsp., *Jak edukować dzieci romskie?*, Kraków 2014; M. Lubińska-Bogacka, J. Urbanek, *Współczesne problemy społeczno-edukacyjne Romów w Krakowie*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych: ku społecznej jedności*, Z. Szarota (red.), Kraków 2012, s. 185–197.

³ E. Nowicka, *Szkoła, rodzina i dzieci romskie*, [w:] *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.), Oświęcim 2011, s. 35–50.

romskich, dlatego nauczyciele starają się motywować do pokonywania trudności edukacyjnych i zachęcać do jak najczęstszego udziału w lekcjach. Oprócz rozmów podejmowane są także działania mające na celu pokazanie, że nauka może być „fajna” i że warto chodzić do szkoły: „staram się uświadamiać potrzebę systematycznego uczęszczania do szkoły, ukazać jak wiele tracą poprzez liczne nieobecności. Atrakcyjne formy realizacji tematów pokazują to dobitnie dzieciom, które same komentują „Ooo, jakie fajne rzeczy robiliście – a nas nie było!”” (N3), „motywuję do samodzielnej pracy, pomagam w nauce na zajęciach wyrównawczych” (N7), „staram się, aby nauka była praktyczna i doświadczeniowa. Bezpośrednie spotkania i interakcje pomagają przełamywać bariery i budować zaufanie” (N10).

Drugą płaszczyzną realizowania tej strategii jest równe traktowanie dzieci polskich i romskich. Jest to szczególnie ważne, gdyż niestety sama społeczność romska funkcjonuje w kulturowym stereotypie i wpaja go swoim dzieciom: „inni cię nie lubią, bo jesteś Romką/Romem” (N3) lub „wszystko ci się należy, bo jesteś przedstawicielem mniejszości” (N3). Prowadzić to może do oczekiwania innego, specjalnego traktowania dzieci romskich. Nauczyciele podkreślają, jak ważne jest pokazanie dzieciom romskim, że nie są inne, a przede wszystkim gorsze: „nie dzielę uczniów, staram się wszystkich jednakowo angażować w szkolne aktywności” (N8), „jako nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, która bardzo angażuje się w swoją pracę, zawsze staram się, aby wszystkie dzieci w mojej klasie czuły się akceptowane, zrozumiane i zintegrowane. Moje metody nie są dostosowane wyłącznie do uczniów pochodzenia romskiego. Stosuję je wobec wszystkich dzieci w mojej klasie, aby promować różnorodność, tolerancję i wzajemny szacunek. Integracja kulturowa jest korzystna dla wszystkich uczniów, ponieważ uczy ich otwartości na inne kultury i pozwala na rozwijanie empatii oraz umiejętności społecznych” (N10).

Wreszcie komunikacja oparta na zaufaniu powinna być budowana także w oparciu o szacunek dla różnorodności kulturowej. Nauczyciele zdają sobie sprawę, że jednym z powodów niskiej frekwencji uczniów romskich jest obawa dorosłych przed polonizacją i utratą własnej tożsamości kulturowej. Jest to obawa uzasadniona o tyle, że program nauczania jest wspólny dla wszystkich i jest oparty przede wszystkim o polską kulturę i historię. Ważne jest zatem, aby nie tylko zauważać różnorodność kulturową, ale także nie oceniać kultury, a wręcz korzystać z jej bogactwa i włączać do zajęć treści prezentujące różnorodność kulturową. Taka postawa jest ściśle związana z drugą strategią ułatwiającą integrację dzieci i młodzieży romskiej w szkole, a mianowicie strategią komunikacji wielokulturowej.



Zdjęcie 1. Zajęcia w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach (fot. Janina Mazurkiewicz)

Nauczyciele zauważają ogromny potencjał kulturowy Romów i wskazują pewne cechy ich kultury, które – jeśli będą odpowiednio realizowane – mogą sprzyjać integracji. Są to m.in. pozytywne nastawienie do życia, otwartość, towarzyskość, szczerłość, rodzinność, życzliwość, poczucie humoru, umiejętność zabawy i świętowania. Doceniane są także wytwory kultury romskiej, takie jak muzyka, taniec, śpiew. Wielu nauczycieli deklaruje, że uwzględnia tę różnorodność podczas swoich zajęć i uważa to za element budujący tolerancję i wzajemną akceptację: „często daję im okazję, żeby opowiedzieli o swojej kulturze – jak to jest u was? Pytam, albo: jak to powiedzieć po romsku? Wykazuję zainteresowanie ich aktualnymi tematami” (N3), „bogata kultura romska: zwyczaje, śpiew, taniec, muzyka mogą być wykorzystane w lekcjach literatury, pomagając uczniom zrozumieć i docenić różnorodność kulturową. Wykorzystuję zbiory baśni i legend romskich, które można czytać dzieciom na lekcjach. Wykorzystuję nagrania tradycyjnej muzyki romskiej na zajęciach” (N9), „uważam, że jest to niezwykle ważne, aby uczniowie mieli możliwość poznania i docenienia różnorodności kulturowej, organizuję Kulturowe Dni Tematyczne. Oto niektóre z materiałów, z których korzystam: „Papusza” Angeliki Kuźniak, „Wędrówki z bajką” – zbiór baśni i legend romskich, które można czytać dzieciom na lekcjach. Te opowieści są nie tylko fascynujące, ale również

uczą ważnych wartości i przekazują mądrość ludową. Wykorzystują nagrania tradycyjnej muzyki romskiej na zajęciach muzyki. Uczniowie mogą słuchać utworów, a także uczyć się o instrumentach i stylach muzycznych charakterystycznych dla Romów. Organizują zajęcia taneczne w klasie, podczas których dzieci mogą uczyć się tradycyjnych romskich tańców. To wszystko pozwala dzieciom lepiej zrozumieć swoich kolegów z klasy. Angażują dzieci w projekty artystyczne inspirowane kulturą romską, takie jak tworzenie biżuterii, malowanie czy taniec. Takie zajęcia pozwalają na wyrażanie siebie i budowanie poczucia własnej wartości u dzieci romskich, jednocześnie integrując całą klasę” (N10). „Wykorzystuję opowieści i folklor – romskie historie i opowieści ludowe mogą być wykorzystane w lekcjach literatury, pomagając uczniom zrozumieć i docenić różnorodność kulturową oraz elementy sztuki i rzemiosła – romskie tradycje rękodzielnicze, takie jak tworzenie biżuterii czy haft, wykorzystywane na zajęciach plastycznych, sprzyjają integracji i wzajemnemu zrozumieniu” (N12), „zachęcam uczniów romskich do dzielenia się z uczniami polskimi informacjami na temat ich kultury” (N7).

Niestety inne elementy kultury okazują się trudną do sforsowania przez nauczycieli barierą, jak chociażby „uroczystości rodzinne, które trwają bardzo długo i się zdarzają bardzo często (wesela, chrzciny, pogrzeby, które powodują nawet kilkutygodniową absencję w szkole)” (N9), czy hermetyczność całej kultury i zamknięcie we własnym stylu życia. „Odmiennosc kulturowa niejednokrotnie tworzy barierę pomiędzy rówieśnikami polskimi a romskimi. Romowie często są nieobecni, bo coś świętują albo po prostu za długo śpią. Często też chorują, to fakt, źle się odżywiają często i nie dbają o ruch. To zależy od oddziały, wieku i frekwencji” (N3). Podczas realizowania tej strategii warto pamiętać o tym, że Romowie kierują się *romanipen*, czyli ustnie przekazywanym kodeksem postępowania, który jest niezrozumiały dla osób spoza mniejszości. Jest on tak silnym narzędziem, że w bezpośredni sposób wpływa na zachowanie uczniów romskich. Niezrozumienie jego zasad przez szkołę i nauczycieli może generować konflikty. Niektóre oceniane negatywnie zachowania dzieci wcale nie muszą wynikać ze złej woli czy celowej i świadomej chęci szkodzenia lub postępowania szkoły. Najczęściej wynikają właśnie z konieczności przestrzegania *romanipen*⁴.

W podejściu kulturowym warto także wykorzystać narzędzie, jakim jest wyznanie Romów. „Wyznanie tej samej religii może być ważnym polem dla działalności integracyjnej wśród uczniów w szkole. W celu budowania poczucia integracji należy angażować romskie dzieci w wydarzenia szkolne

⁴ A. Świątek i wsp., *Jak edukować dzieci romskie?*, Kraków 2014.

o charakterze religijnym, np. organizację klasowej wigilii. Pozwoli to dostrzec wszystkim uczniom, że istnieją elementy kultury i zwyczaje, które ich łączą”⁵.

Kolejną strategią mogącą ułatwiać integrację dzieci i młodzieży romskiej jest komunikowanie spersonalizowane. Jest to nic innego, jak dostosowanie komunikacji do indywidualnych potrzeb i umiejętności ucznia. W przypadku uczniów romskich jest to o tyle ważne, że jak przyznają nauczyciele: „dzieci społeczności romskiej nie mają wdrożonych motywacji, nie postrzegają nauki, jako procesu, który pomoże im w kreowaniu przyszłej roli życiowej, zdobyciu zawodu, radzenia sobie w życiu. Zatem nie widzą właściwego sensu nauki” (N12). Personalizacja metod nauczania i uwzględnianie indywidualnych potrzeb i talentów dzieci romskich wydaje się być dobrą metodą motywującą ich do nauki i integracji ze społecznością szkolną. Wszyscy badani nauczyciele deklarują stosowanie komunikacji spersonalizowanej nie tylko wobec uczniów pochodzenia romskiego, ale także wszystkich pozostałych: „stosuję metody integracji dla wszystkich takie same, z czujnością, aby nikt nie został pominięty” (N3), „każde dziecko jest inne, dlatego stosuję indywidualne podejście do każdego ucznia, w tym dzieci romskich. Zrozumienie ich potrzeb i doświadczeń jest kluczem do skutecznej integracji” (N9), „metody pracy dostosowują do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz do grupy” (N5), „każde dziecko jest inne, dlatego stosuję indywidualne podejście do każdego ucznia, w tym dzieci romskich. Zrozumienie ich potrzeb i doświadczeń jest kluczem do skutecznej integracji” (N10), „wśród dzieci romskich, które rozpoczynają naukę w klasach młodszych są różni uczniowie. Na początku staram się ich poznać (obserwacja i diagnoza) i na tej postawie dobieram metody pracy i sposoby realizacji podstawy programowej. Z uwagi na niski poziom wykształcenia rodziców dzieci romskich, aby wyrównać szanse edukacyjne, każde dziecko ma możliwość uczestniczenia w dodatkowych zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych oraz zajęciach rozwijających zainteresowania. W czasie lekcji etyki, często poruszanym tematem jest tolerancja i akceptacja. dostosowuję metody do wieku dzieci i do ich potrzeb indywidualnych” (N12).

Niektórzy nauczyciele deklarują stosowanie dodatkowych metod mających na celu nadrabianie materiału i uzupełnianie zaległości: „stosuję karty pracy przygotowane dla nich, indywidualne ćwiczenia na komputerze itp. po to, aby nadrobili zaległości i nie czuli się „inni”, że czegoś nie potrafią” (N3), „stosuję różne metody i formy pracy, aktywizuję dzieci romskie poprzez nawiązywanie do ich zainteresowań muzyką i sportem, stosuję karty pracy związane z ich zainteresowaniami, TIK” (N1).

⁵ Tamże, s. 17.

Kolejną strategią mogącą ułatwić integrację dzieci romskich w szkole jest komunikowanie oparte na inkluzywnym języku. Jak pokazują badania, język, w tym przypadku polski, może być jedną z barier skutecznej integracji dzieci z grup mniejszościowych. W przypadku Romów i sytuacji w analizowanej szkole, nauczyciele dostrzegają problemy wynikające z braku znajomości języka polskiego zarówno wśród dzieci, jak i ich opiekunów. Podkreślają ubogi zasób słownictwa w przypadku odpowiedzi ustnych i pisemnych, brak umiejętności tworzenia pojęć nadrzędnych, problemy z pisanem w języku polskim, problemy z rozumieniem tekstu czytanego, liczne błędy ortograficzne, stylistyczne i gramatyczne. „Uczniowie romscy i ich rodzice nie czują potrzeby, aby dzieci nauczyły się czytać i pisać, co jest podstawą samodzielnego funkcjonowania w dorosłym życiu. Porozumiewać się w języku polskim potrafi w mniejszym lub większym stopniu większość uczniów. Dużo słabiej wypada umiejętność pisanie i czytania” (N9). Być może problemy te wynikają z faktu, że język romani jest językiem głównie oralnym. Oznacza to, że nie ma formy pisanej, a zatem i żadnych reguł ortograficznych, gramatycznych i stylistycznych. W dodatku język ten jest dynamiczny i często ulega zmianom. Dostępność tekstów pisanych w języku romani jest niewystarczająca, dlatego też dzieci nie mają możliwości trenowania umiejętności czytania nawet we własnym języku⁶.



Zdjęcie 2. Zajęcia w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach (fot. Janina Mazurkiewicz)

⁶ A. Adamczyk, *Romowie – naród bez ojczyzny*, „Przegląd Narodowościowy” 2014, nr 3, s. 11–29.

Ponieważ język polski jest dla Romów drugim językiem, trudno się dziwić, że w swoich grupach posługują się językiem romani, co wpływać może na ich wykluczenie, a nawet lęk wśród innych dzieci: „dzieci romskie porozumiewają się ze sobą po romsku, ponadto sposób zachowania na przerwach (bardzo głośne rozmowy, czasami wręcz krzyki) powodują lęk u innych” (N12). Nauczyciele zauważają jednak duże rozbieżności pomiędzy uczniami, jeśli chodzi o poziom znajomości i umiejętności posługiwania się językiem polskim i związek tego poziomu ze znajomością języka przez rodziców: „rodzice często nie mogą im pomóc, ponieważ sami znają polski na poziomie podstawowym – część z nich nie czyta i nie pisze” (N2), „poziom znajomości języka polskiego ucznia rozpoczynającego naukę w szkole jest różny i zależy od rodziny, w jakiej się wychowuje” (N12).

Jednocześnie okazuje się, że uczniowie romscy potrafią bardzo skutecznie komunikować się z polskimi uczniami. Biorąc pod uwagę powyższe trudności, warto zwrócić szczególną uwagę na stosowanie podczas lekcji języka inkluzywnego, dostosowanego do poziomu uczniów i uwzględniającego fakt, że język polski jest dla uczniów romskich językiem obcym. Kluczem w tej komunikacji może być używanie prostego języka, unikanie skomplikowanych terminów, dostosowanie tempa mówienia, wyjaśnienie prostymi słowami bardziej skomplikowanych terminów. Dobrym pomysłem byłoby wykorzystanie materiałów o kulturze romskiej napisanych w języku polskim.

Kolejną, niezwykle ważną strategią, jest komunikowanie w oparciu o wspólnotę. Strategia ta może być realizowana na dwóch płaszczyznach. Pierwszą z nich jest wspólnota klasy i szkoły. Większość nauczycieli biorących udział w wywiadach dostrzega potrzebę włączania dzieci romskich w imprezy klasowe, wydarzenia i uroczystości szkolne, wycieczki, wyjścia i warsztaty. Jest to zdecydowanie element spajający klasę, ale i budujący poczucie tożsamości i przynależności do wspólnoty szkolnej. Uczniowie romscy są nie tylko zachęcani do biernego udziału w uroczystościach, ale biorą w nich aktywny udział: „zachęcam do udziału w wydarzeniach klasowych, wyjściach, wycieczkach, staram się, aby dzieci romskie czynnie uczestniczyły we wszystkich wydarzeniach klasowych” (N4), „włączam uczniów romskich w działania artystyczne” (N1), „włączam ich w organizację kiermaszów, w których zbieraliśmy pieniądze na wyjazd dla dzieci, w działania podjęte na rzecz Fundacji Przyjazna Łapa (np. sprzedawanie ciast)” (N6), „zachęcam do udziału w wydarzeniach klasowych, wyjściach, wycieczkach. Współpraca z rodzicami odgrywa bardzo ważną rolę, wspierają mnie w działaniach mających na celu włączenie dzieci romskich w życie klasy, motywują dzieci do udziału w wydarzeniach klasowych (jednak nie zawsze się to udaje). Staram

się, aby dzieci romskie czynnie uczestniczyły we wszystkich wydarzeniach klasowych” (N4), „zachęcam do włączania się w życie szkoły: udziału w konkursach Samorządu Uczniowskiego, akcjach SU” (N7).

Na wzmocnienie integracji w klasie może wpłynąć także uczestnictwo w imprezach pozaszkolnych jak chociażby urodziny: „uczniowie w mojej klasie są zintegrowani, spotykają się także po szkole, zapraszają się wzajemnie na urodziny” (N9), „integracja w mojej klasie jest na wysokim poziomie, uczniowie uczestniczą w życiu klasy i szkoły, różnych imprezach okolicznościowych, nawet tych organizowanych prywatnie, przez rodziców, np. urodzinach” (N10).

Niestety dobrze zintegrowane klasy zdarzają się dość rzadko, mimo, że niemalże w każdej jest co najmniej jeden uczeń pochodzenia romskiego: „dzieci romskie najchętniej spędzają czas ze sobą, w grupie innych dzieci romskich. W każdym z roczników, które uczyłam było dziecko romskie, pamiętajmy jednak, że w każdym przypadku stanowiło ono lub oni zdecydowaną mniejszość, co może powodować niepokój lub poczucie osamotnienia. Nie bez znaczenia jest podejście dzieci polskich, które czasami przychodzą do szkoły z pewnym nastawieniem i tendencją do generalizowania dzieci romskich” (N12), „dzieci nie zauważają się wzajemnie, traktują jak powietrze” (N15), „w mojej klasie dzieci romskie są lubiane, choć nie są zintegrowane z resztą klasy w takim stopniu, jak pozostali uczniowie. Nie mają tyle okazji by się poznać. Często nie chodzą na urodziny kolegów, mimo, że są zapraszani” (N10).

Drugą płaszczyzną realizowania strategii komunikacji opartej na wspólnotcie jest wspólnota rodzinna i klanowa. „Romowie tworzą wspólnotę rodową. Przywiązują dużą wagę do więzi krewniaczych, które są podstawą systemu społecznego. Romskie zasady zobowiązują członków społeczności do wzajemnego szacunku, w szczególności dla starszych. Z tego wynika również tradycja podporządkowywania się rodzicom i starszym rodu, która może być przyczyną pewnych niezrozumiałych zachowań romskich uczniów w szkole, z porzuceniem edukacji włącznie. Ważne jest zatem nawiązanie przez szkołę kontaktu z romskimi rodzicami, zdobycie ich zaufania i stałe przekonywanie o konieczności kontynuacji edukacji”⁷. Jak podkreśla jeden z nauczycieli: „zdecydowana większość przekonań dzieci pochodzi z domu rodzinnego. Jednak zdarza się, że to rodzice dzieci romskich mają negatywne przekonania”. Wszyscy pytani nauczyciele zwracają uwagę na siłę i pozycję rodziny w kulturze romskiej. Czasem ten wpływ jest pozytywny: „rodzice

⁷ A. Świątek i wsp., *Jak edukować dzieci romskie?...*, s. 13.

romscy interesują się postępami swoich dzieci w szkole” (N7), „regularnie współpracuję z rodzicami, aby lepiej zrozumieć tło kulturowe i potrzeby ich dzieci. Wspólna praca z rodzinami pomaga stworzyć spójne środowisko wspierające zarówno w domu, jak i w szkole” (N10), „rodzice zazwyczaj pozytywnie reagują na chęci współpracy i w zależności od celu spotkania,



Zdjęcie 3. Zajęcia w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach (fot. Janina Mazurkiewicz)

obiecują wsparcie dziecka w zakresie rozwijania wiadomości i umiejętności lub pozytywnego zachowania” (N12), czasem zaś negatywny: „rodzina ma bardzo duży wpływ na dzieci, niestety niektórzy starsi Romowie są niechętnie nastawieni jeżeli chodzi o integrację ich dzieci z dziećmi polskimi” (N6), „rodzina ma największy wpływ. Jeśli w rodzinach romskich nie zmieni się sposób myślenia i podejście do edukacji, szkoła w niewielkim stopniu będzie wpływała na proces integracji” (N9), „dzieci romskie bardzo dobrze czują się w szkole i mam wrażenie, że z chęcią do niej uczęszczają, a problem tkwi w rodzinach, którzy nie przyprowadzają ich do szkoły (chodzi o uczniów z edukacji wczesnoszkolnej)” (N10), „często borykam się z trudnościami w utrzymaniu kontaktu z rodzicami, którzy nie przychodzą na zebrania. Brak współpracy z rodzicami rzutuje na efektywne nauczanie. Ponieważ pracuję głównie z małymi dziećmi (klasy 1–3), to podstawą jest wymiana doświadczeń z rodzicami, pozyskiwanie niezbędnych zgód na wyjścia, wycieczki itp. Od lat pracuję z dziećmi posiadającymi orzeczenia z PPP⁸ (prowadzę zajęcia rewalidacyjne z dziećmi młodszymi i starszymi). Przyczyny zaburzeń są różne,

⁸ PPP – Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna.

ale uważam, że w zdecydowanej większości wynikają z zaniedbania środowiskowego, w tym nieregularnego uczestnictwa dziecka w lekcjach” (N12). Współpraca z rodziną jest szczególnie istotna, gdyż wielu badaczy wskazuje właśnie rodziców i sytuację rodzinną, jako hamulec edukacyjny⁹.

W ramach tej strategii warto wskazać kilka możliwych działań podejmowanych przez nauczycieli i wspierających proces edukacji i integracji:

1. Osobiste kontakty z rodzicami i opiekunami dzieci (zarówno indywidualne, twarzą w twarz, poprzez telefon czy inne media, jak i zbiorowe podczas zebrań klasowych): informowanie o postępach ucznia, zachęcanie do włączenia się w działania szkoły, motywowanie do wspierania dzieci w procesie edukacji i uzupełniania zaległości szkolnych, rozwiązywanie bieżących problemów, budowanie pozytywnego wizerunku szkoły jako miejsca przyjaznego i niedążącego do nachalnej polonizacji dzieci romskich.
2. Stosowanie prostego i nieetykietującego języka: okazywanie szacunku dla kultury i tradycji romskich, jasne i konkretne stawianie wymagań z jednoczesnym podkreśleniem pozytywnego stosunku i do dzieci i do ich opiekunów, uzmysławianie, jaką wartość ma edukacja i przekonanie rodziców, że ich dzieci powinny chodzić do szkoły, nauczyć się czytać, pisać, liczyć, aby samodzielnie funkcjonować w dorosłym życiu, mieć możliwość zdobycia pracy;
3. Angażowanie rodzin romskich w życie szkoły: współpraca przy przygotowaniu uroczystości klasowych i szkolnych, wspólna realizacja projektów ukierunkowanych na integrację społeczności romskiej,
4. Współpraca z innymi instytucjami: psycholog, pedagog, kurator. W niektórych przypadkach to jedyna możliwość, żeby wymusić na rodzicu przyrowadzenie dziecka do szkoły.

Wymienione działania pomagają w budowaniu pozytywnych relacji ze szkołą i nauczycielem. Rodzice widząc zaangażowanie i troskę ze strony szkoły, wykazują także pozytywne nastawienie, chętniej się komunikują, rozmawiają o problemach i trudnościach, budują zaufanie.

Wreszcie ostatnia ze strategii to komunikowanie multimodalne, czyli takie, które koncentruje się na używaniu różnych modalności (czyli kanałów komunikacyjnych) jednocześnie. Oznacza to, że w jednym przekazie może być użyty tekst, dźwięk, obraz, gesty i inne formy komunikacji, które razem tworzą bardziej złożony i bogaty przekaz, ale także ułatwiają przyswajanie i zrozumienie treści. Dodatkowo komunikowanie multimodalne wykorzy-

⁹ M. Lubińska-Bogacka, J. Urbanek, *Współczesne problemy społeczno-edukacyjne Romów w Krakowie...*

stuje różne platformy do komunikowania i budowania wspólnoty w ramach klasy i szkoły.

W przeprowadzonych wywiadach pojawiło się wiele różnych metod stosowanych przez nauczycieli, które można podzielić na dwie podstawowe grupy:

1. Metody analogowe: zabawy dydaktyczne, gry, projekty edukacyjne, elementarz języka romskiego, poezja Papuszy, zadania graficzne, zadania obrazkowe, zabawy integracyjne, wycieczki, wyjścia, rozmowy, scenki dramatyczne, zadanie z grupie lub parach.
2. Metody multimedialne z zastosowaniem nowoczesnych technologii:
 - a. Duolingo, Quizlet: aplikacje pomagające dzieciom romskim w nauce języka polskiego. Dzięki interaktywnym i zabawnym lekcjom, uczniowie mogą rozwijać swoje umiejętności językowe w tempie dostosowanym do ich potrzeb.
 - b. Platforma Microsoft Teams: umożliwia łatwą komunikację i współpracę między uczniami, nauczycielami i rodzicami, są używane do udostępniania materiałów edukacyjnych, organizowania spotkań online i zapewniania wsparcia indywidualnego.
 - c. Prezentacje multimedialne.
 - d. Canva, Book Creator: programy i aplikacje zachęcające uczniów do tworzenia własnych projektów i książek na temat tradycji kulturowych i własnych doświadczeń. Dzięki tym narzędziom mogą one wyrazić siebie w kreatywny sposób i podzielić się swoimi historiami z kolegami.
 - e. Kahoot!, Quizizz, Matzoo, PisuPisu: interaktywne quizy i gry edukacyjne, aby angażować uczniów i promować naukę przez zabawę. Te narzędzia są świetne do nauki nowych pojęć i powtarzania materiału.
 - f. Facebook klasowy – multimedialna kronika z życia klasy i forma szybkiego kontaktu z rodzicami.
 - g. Filmy i nagrania zawierające nawiązania do kultury romskiej.
 - h. Tablica interaktywna.
 - i. Wordwall.

N10: „Technologia jest nie tylko elementem do integracji dzieci romskich, ale również wzbogaca proces nauczania dla wszystkich uczniów. Dzięki różnorodnym narzędziom mogę dostosować metody nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, promować różnorodność i tworzyć bardziej inkluzywne środowisko edukacyjne. Prezentacje multimedialne zawierające zdjęcia, filmy i nagrania audio związane z kulturą romską pomagają uczniom

lepiej zrozumieć i docenić tę kulturę. Wykorzystanie tych materiałów nie tylko wzbogaca program nauczania, ale również pomaga w budowaniu mostów międzykulturowych i promowaniu zrozumienia oraz szacunku wśród uczniów”.



Zdjęcie 5. Zajęcia w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach (fot. Janina Mazurkiewicz)

Podsumowanie

Przeprowadzone wywiady z nauczycielami pozwalają na określenie potrzeb po stronie szkoły i nauczyciela, których realizacja wpłynęłaby pozytywnie na poziom integracji szkolnej uczniów romskich.

Po pierwsze, potrzeba wsparcia instytucjonalnego. Z rozmów z nauczycielami wynika, że nie mają oni odpowiednich narzędzi mogących skłonić rodziców romskich do posyłania dzieci do szkoły i pilnowania regularnego uczęszczania do niej. Brak świadomości ważności edukacji, a wręcz negowanie jej wartości przez starszyznę romską powoduje niechęć u dzieci i brak szacunku do wiedzy. Wydaje się, że jednym z możliwych rozwiązań mogłaby być współpraca z innymi instytucjami samorządu lokalnego mającymi realny wpływ na przekazywanie rodzinom romskim wsparcia finansowego. Jest to jednak nacisk zewnętrzny, który może być odbierany negatywnie, jako przymus i agresja. Dlatego bardzo ważne jest równoczesne pedagogizowanie

rodziców i opiekunów, włączanie ich w życie szkoły i uświadamianie, jaką wartość ma edukacja. Rodzice romscy muszą mieć pewność, że kultura romska będzie poszanowana i ich dzieci nie będą polonizowane. Doświadczenie nauczycieli pokazuje, że dzieci, które były przyprowadzane do szkoły nie tylko były lepiej zintegrowane z klasą, ale przed wszystkim osiągały satysfakcjonujące wyniki w nauce, które pozwalały im kontynuować edukację na następnym szczeblu. Okazuje się, że dane Związku Romów Polskich, czyli najprężniej działającej romskiej organizacji pozarządowej, wskazują na stały wzrost liczby studentów i absolwentów uczelni wyższych, którzy mają pochodzenie romskie. Wprawdzie póki co większość z nich to przedstawiciele Romów karpaccich, ale widać pewne delikatne zmiany i jak mówi jeden z nauczycieli: „optymistycznie patrzę w przyszłość z nadzieją, że takich uczniów będzie więcej” (N12)¹⁰.

Według części nauczycieli bardzo dobrym pomysłem mogłoby być zatrudnienie asystenta edukacji romskiej, który pełniłby rolę pomostu między szkołą a wspólnota rodzinną, kulturą romską i kulturą polską. Asystent edukacji romskiej uczestniczy w działaniach na rzecz społeczności romskiej, zmierzających do poprawy stanu ich edukacji poprzez zapewnienie uczącym się dzieciom i młodzieży wszechstronnej opieki i pomocy w szkole oraz poza nią. Asystent edukacji romskiej jest pracownikiem samorządowym, zajmującym stanowisko określone jako pomoc nauczyciela w placówkach edukacyjnych. Jest to osoba wskazana przez lokalne środowiska romskie, mająca zaufanie społeczności romskiej, znająca dobrze uczniów, ich szkolne i domowe problemy, niebojąca się wyzwania i ewentualnej presji ze strony samych Romów, a także rozumiejąca potrzebę edukacji. Celem pracy asystenta jest przede wszystkim poprawa frekwencji i ocen uczniów narodowości romskiej. Aby go osiągnąć, asystent edukacji romskiej motywuje uczniów do systematycznej nauki. Pracuje również z rodzicami tych uczniów, aby poprawić ich relacje ze szkołą. Uświadamia rodziców i uczniów narodowości romskiej o korzyściach płynących z edukacji.

Po drugie, potrzeba wsparcia merytorycznego, w ramach którego nauczyciele otrzymaliby narzędzia wzmacniające ich działania edukacyjne. Do takich narzędzi można zaliczyć: konferencje poświęcone Romom i ich kulturze, szkolenia i warsztaty, literatura wspomagająca działania edukacyjne, materiały dla dzieci romskich o kulturze romskiej, ale w języku polskim.

Na zakończenie warto przytoczyć kilka rad nauczycieli doświadczonych w pracy z uczniami romskimi dla swoich kolegów po fachu:

¹⁰ J. Matkowska, *Romowie górscy jako społeczność wielokulturowa karpacciego pogranicza*, „Góry, Literatura, Kultura” 2018, nr 11, s. 305–316.

- Najlepiej sprawdza się jednakowe traktowanie, aktywne angażowanie uczniów romskich.
- Dużo wyrozumiałości, poświęcenia czasu uczniom romskim, zrozumienia ich problemów.
- Nauczyć się słuchać dziecka i dać mu możliwość dojścia do słowa, „nie karać” go odgórnie tylko dlatego, że jest Romem.
- Edukować całe rodziny. Najważniejsze jest przekonanie rodziców, żeby przyprawdzali dzieci do szkoły.

Załącznik: uczestnicy wywiadów pogłębionych:

N1 – nauczyciel klas 4–8 z 19-letnim stażem

N2 – nauczyciel klas 4–8 z 6-letnim stażem

N3 – nauczyciel klas 1–3 z 7-letnim stażem

N4 – nauczyciel klas 4–8 z 9-letnim stażem

N5 – nauczyciel klas 4–8 z 23-letnim stażem

N6 – nauczyciel klas 4–8 z 23-letnim stażem

N7 – nauczyciel klas 4–8 z 24-letnim stażem

N8 – nauczyciel klas 4–8 z 12-letnim stażem

N9 – nauczyciel współorganizujący kształcenie w klasach 1–3 i logopeda

N10 – nauczyciel klas 1–3 i terapeuta z 4-letnim stażem

N11 – nauczyciel klas 4–8 z 6-letnim stażem

N12 – nauczyciel klas 1–8 z 13-letnim stażem

N13 – nauczyciel klas 1–3 z 3-letnim stażem

N14 – nauczyciel klas 4–8 z 2-letnim stażem

N15 – nauczyciel klas 1–3 z 3-letnim stażem

N16 – nauczyciel współorganizujący kształcenie w klasach 1–3

N17 – nauczyciel w klasach 1–3 z 15-letnim stażem

Urszula Furtak, Agata Janczak,
Anna Łyjak, Monika Maciejewska,
Karolina Mucha, Anna Mróz

Różnorodność nie oznacza słabości. Płaszczyzny integracji w szkole na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach

Wstęp

Szkoła Podstawowa nr 4 w Puławach jest placówką kameralną, położoną na uboczu miasta. Społeczność szkolna liczy 240 uczniów, z czego 27 uczniów posiada orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, znaczna jest też liczba opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej (ppp). Dodatkowo do szkoły uczęszcza 46 uczniów pochodzenia romskiego oraz ośmioro uczniów, którzy opuścili swój kraj, Ukrainę, w wyniku działań wojennych. Różnorodność i wielokulturowość szkoły jest przestrzenią do integracji uczniów na różnych jej poziomach. W dzisiejszych czasach pojęcie integracji zyskuje na popularności i odnosi się do różnych sfer życia np. integracja europejska, społeczna czy edukacyjna. W kontekście szkolnym integracja oznacza włączenie dzieci z niepełnosprawnościami, mniejszości etnicznych i narodowych do ogólnego systemu edukacji przeciwdziałając ich segregacji.

Integracja w zespole klasowym na pierwszym etapie kształcenia

Integracja uczniów w normie intelektualnej, uczniów z autyzmem i z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnością w stopniu lekkim oraz w stopniu umiarkowanym, w tym z chorobami przewlekłymi – doświadczenia nauczyciela

Zgodnie z nowym modelem oświaty w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach od kilku lat działają klasy integracyjne. To podejście w edukacji, znane również jako nauczanie włączające, umożliwia

osobom z niepełnosprawnościami korzystanie z powszechnego systemu szkolnictwa. Takie nauczanie pomaga wychować nowe pokolenie, które będzie bardziej tolerancyjne i empatyczne wobec różnorodności.

Główną zaletą klas integracyjnych jest ich mała liczebność – od 15 do 20 uczniów, w tym od 3 do 5 uczniów z niepełnosprawnością. Dzieci z trudnościami muszą mieć orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez Publiczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną. Klasa integracyjna jest prowadzona przez dwóch nauczycieli: prowadzącego i współorganizującego proces edukacyjny.



Zdjęcie 1. Zajęcia w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach (fot. Janina Mazurkiewicz)

Jako nauczyciele z trzyletnim doświadczeniem w pracy w klasie integracyjnej edukacji wczesnoszkolnej możemy podzielić się swoimi spostrzeżeniami, refleksjami oraz wnioskami na temat budowania relacji między uczniami w tak specyficznym środowisku edukacyjnym.

Nasza klasa ma status klasy integracyjnej już od klasy pierwszej. Jest bardzo zróżnicowana. W klasie uczą się uczniowie w normie intelektualnej, uczniowie z autyzmem i z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz w stopniu umiarkowanym, w tym z chorobami przewlekłymi. Jest to środowisko, w którym dzieci uczą się akceptacji i zrozumienia dla różnorodności. Spotykają się tu uczniowie o różnym poziomie sprawności fizycznej, intelektualnej oraz emocjonalnej. Dzięki temu uczniowie od najmłodszych lat uczą się empatii, tolerancji oraz szacunku dla innych.

Dzieci w takiej klasie jak nasza często uczą się współpracy i wzajemnego wspierania. Uczniowie bardziej sprawni mogą pomagać swoim kolegom z trudnościami, co rozwija u nich poczucie odpowiedzialności i empatii. Jednocześnie dzieci z niepełnosprawnościami mają szansę na rozwijanie swoich umiejętności w naturalnym środowisku społecznym.

Niewątpliwym plusem klasy integracyjnej jest mniejsza liczebność oraz wsparcie dodatkowego nauczyciela, co pozwala na bardziej indywidualne podejście do każdego dziecka. To sprzyja lepszemu dostosowaniu metod nauczania do potrzeb każdego ucznia.

Ogromną zaletą jest współpraca z rodzicami, dzięki której możemy tworzyć spójne zasady wychowawcze zarówno w domu, jak i w szkole. Dzięki regularnym spotkaniom i wymianie informacji nauczyciele i rodzice mogą ustalać wspólne cele i strategie, co sprzyja jednolitemu podejściu do wychowania i edukacji dzieci. Bliska relacja między nauczycielami a rodzicami pozwala na szybsze identyfikowanie i reagowanie na problemy emocjonalne uczniów. Rodzice mogą informować nauczycieli o trudnościach, z jakimi borykają się dzieci w domu, a nauczyciele mogą udzielać wskazówek, jak radzić sobie z nimi w szkolnym środowisku. Zauważamy, że uczniowie, którzy widzą zaangażowanie swoich rodziców w życie szkolne, często są bardziej zmotywowani do nauki. Aktywny udział rodziców w procesie edukacyjnym pokazuje dzieciom, że ich postępy i osiągnięcia są ważne, co zachęca je do większego zaangażowania w naukę. Współpraca między nauczycielami a rodzicami w klasie integracyjnej przynosi liczne korzyści, które wpływają na lepsze funkcjonowanie całego systemu edukacyjnego. Dzięki zaangażowaniu obu stron, uczniowie mają szansę na wszechstronny rozwój w sprzyjającym i wspierającym środowisku.

Na przestrzeni trzech lat spotkałyśmy się także z trudnościami. Praca w klasie integracyjnej wymaga od nauczyciela dużej elastyczności i umiejętności organizacyjnych. Każdy uczeń ma inne potrzeby edukacyjne, co może prowadzić do trudności w zarządzaniu czasem i zasobami. Budowanie relacji między uczniami o zróżnicowanych możliwościach może być trudne. Często zdarzają się sytuacje, w których uczniowie muszą nauczyć się, jak radzić sobie z frustracją wynikającą z różnic w tempie nauki czy poziomie umiejętności. Inną obawą jest kwestia relacji rówieśniczych. Dzieci w klasie integracyjnej mogą doświadczać trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z rówieśnikami. Zdarza się, że dzieci bardziej sprawne fizycznie czy intelektualnie mają trudności w zrozumieniu i zaakceptowaniu różnic, co może prowadzić do wykluczenia lub konfliktów.

W toku pracy spotkałyśmy się także z trudnościami z przekonaniem rodziców, aby udali się do poradni w celu zdiagnozowania swojego dziecka, które

wykazywało trudności edukacyjne. Trzeba było wielu spotkań i rozmów dotyczących istoty nauczania integracyjnego, by zmienić głęboko zakorzenione w naszym społeczeństwie stereotypy. Największe problemy stwarzali dorośli, a nie dzieci – te bardzo szybko zaadaptowały się do nowej sytuacji.

Częstym mitem, z jakim można się spotkać w kontekście klasy integracyjnej, jest to, że większą korzyść wnoszą uczniowie z niepełnosprawnościami, a wszelkie działania są dostosowane do możliwości dzieci z zaburzeniami. Uczestnictwo w klasie integracyjnej przynosi uczniom zdolnym liczne korzyści, rozwijając nie tylko ich umiejętności intelektualne, ale także emocjonalne i społeczne, przygotowując ich do pełnienia aktywnej i świadomej roli w społeczeństwie. W klasie integracyjnej uczniowie mają okazję uczestniczyć w różnorodnych formach nauczania, które mogą być bardziej kreatywne i zróżnicowane. Zajęcia dostosowane do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami często wprowadzają innowacyjne metody nauczania, z których korzystają wszyscy uczniowie, w tym zdolni. Uczniowie ci często pełnią rolę mentorów dla swoich rówieśników z trudnościami edukacyjnymi. Taka współpraca może być bardzo rozwijająca, ponieważ uczy odpowiedzialności, cierpliwości i umiejętności tłumaczenia zagadnień w sposób zrozumiały dla innych. Praca w zróżnicowanym środowisku uczy uczniów zdolnych, jak radzić sobie z różnorodnością i jak współpracować z ludźmi o różnych możliwościach i potrzebach. To przygotowuje ich do dorosłego życia w społeczeństwie, które jest zróżnicowane i wymaga umiejętności współpracy z różnymi osobami.



Zdjęcie 2. Zajęcia w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach (fot. Janina Mazurkiewicz)

Wnioski nauczyciela

Po trzech latach pracy w klasie integracyjnej dostrzegamy, jak ważne jest budowanie relacji między uczniami na zasadach wzajemnego szacunku i zrozumienia. Kluczem do sukcesu jest cierpliwość oraz umiejętność słuchania i reagowania na potrzeby każdego dziecka. Regularne rozmowy o różnorodności i akceptacji, wspólne zabawy i projekty, a także systematyczne wsparcie emocjonalne są fundamentem skutecznej integracji.

Wierzmy, że klasy integracyjne mają ogromny potencjał do kształtowania przyszłych, otwartych na różnorodność obywateli. Wymaga to jednak zaangażowania ze strony nauczycieli, rodziców oraz całej społeczności szkolnej. Pomimo trudności, korzyści płynące z edukacji w klasie integracyjnej przewyższają wyzwania, tworząc przestrzeń, w której każde dziecko może się rozwijać na miarę swoich możliwości.

Integracja w zespole klasowym na drugim etapie kształcenia

Integracja uczniów w normie intelektualnej, uczniów z autyzmem i z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnością w stopniu lekkim, uczniów pochodzenia romskiego i ukraińskiego – doświadczenia nauczyciela

W ramach edukacji włączającej niewątpliwie wielką zaletą jest jak najwcześniejsze zdiagnozowanie dzieci i rozpoczęcie przez nich nauki w ramach drugiego etapu edukacyjnego już w systemie klasy integracyjnej. Nie zawsze jednak taka sytuacja jest osiągalna.

W zespole klasowym, będącym przedmiotem tej analizy, pierwsze dziecko zostało zdiagnozowane w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (ppp) w klasie czwartej (był to zespół Aspergera). Od tego momentu klasie towarzyszył nauczyciel współorganizujący. Sukcesywnie pojawiały się kolejne orzeczenia o niepełnosprawności w stopniu lekkim (jedno z nich u dziecka romskiego) oraz pięć opinii z ppp. Od klasy szóstej oddział miał status klasy integracyjnej. Dodatkowo w klasie siódmej dołączyły dwie dziewczynki pochodzące z Ukrainy.

W klasie należało pracować jednocześnie z uczniami, którzy na szczęście znali się już wcześniej, chociaż konieczne było uświadomienie im, że każdy jest inny i może zachowywać się w nieco inny sposób, i rodzicami.

Dziecko z zespołem Aspergera nie integrowało się z grupą, pozostawało w swoim świecie, mimo to osiągało dobre wyniki w nauce. Chłopiec czasami niechętnie przychodził do szkoły, nie chciał uczestniczyć w wyjściach klaso-

wych i wycieczkach. W klasie została jednak wypracowana atmosfera zrozumienia i akceptacji. Uczniowie od klasy czwartej byli wychowani w klimacie tolerancji wobec inności drugiego człowieka. Taki sam sposób postępowania wprowadzono wobec uczniów z lekkim stopniem niepełnosprawności.

Dzięki pracy nauczyciela wspomagającego oraz dzieleniu materiału na mniejsze części, stosowaniu metod pracy adekwatnych do ich możliwości, uczniowie w klasie czuli się dobrze, to wspomogło ich integrację z grupą. Rozmowy z wychowawcą, wspólne zabawy w czasie przerw, umożliwianie udziału w konkursach, stałe wsparcie i pomoc sprawiły, że uczniowie z dysfunkcjami coraz lepiej radzili sobie zarówno w zespole klasowym, jak i środowisku szkolnym.



Zdjęcie 3. Zajęcia w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach (fot. Janina Mazurkiewicz)

Wnioski nauczyciela

Będąc wychowawcą zawsze znajdowałam czas dla moich wychowanków na rozmowę, nawet o błahych sprawach. Starłam się być dla nich rzeczywistym wsparciem. Z czasem rozpoczęły się wspólne wyjścia i wycieczki, a z czasem pełna integracja wszystkich uczniów. Także nawiązanie bardzo dobrej współpracy z rodzicami było procesem długotrwałym. Każda ze stron musiała zrozumieć, że w całym procesie najważniejszym ogniwem jest dziecko i jego dobro.

1. Ważne jest, aby dziecko jak najwcześniej zostało zdiagnozowane w ppp.
2. Działania nauczycieli muszą być spójne i długotrwałe.
3. Współpraca z rodzicami to bardzo ważny i niezbędny element integracji.
4. Wyniki egzaminów zewnętrznych dzieci pochodzenia romskiego (takich, które nie mają orzeczenia o niepełnosprawności) nie powinny być traktowane na równi z wynikami dzieci polskich i wpływać na średnią szkół. Wszyscy doskonale wiemy, że Romowie nie przykładają większej wagi do wykształcenia, często opuszczają lekcję, nie pracują w domach, a wynika to z ich tradycji i kultury. Sukcesem dla dziecka romskiego jest sam fakt przystąpienia do egzaminu ósmoklasisty i ukończenie szkoły podstawowej.

Integracja uczniów romskich

Romowie (i pokrewna grupa Sinty) to lud pochodzenia indyjskiego, historycznie zamieszkujący przede wszystkim Europę Środkową, który nigdy nie utworzył własnego państwa, wszędzie będąc mniejszością. Romowie dzielą się na wiele grup posługujących się różnymi dialektami, wyznających zazwyczaj dominującą w danym kraju religię. Współcześnie liczebność społeczności romskiej szacuje się na kilkanaście milionów. Większość grup romskich jest mocno konserwatywna i patriarchalna, a reguły ich funkcjonowania oparte są na autorytecie starszyny rodowej.

Romowie w większości krajów doświadczali dyskryminacji ze strony społeczeństw większościowych, czego apogeum był plan całkowitej zagłady Romów podczas II wojny światowej. W Polsce Romowie są jedną z czterech grup – obok Łemków, Tatarów i Karaimów – o statusie mniejszości etnicznej, co reguluje ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych z 2005 roku.

Romowie (Roma, Rroma) to nazwa własna tej grupy, a Cyganie (Tsigani, Cikani, Gypsies, Zigeuner) to nazwy nadawane przez społeczeństwa dominujące. Określenia te obrosły przez wieki w pejoratywne konteksty – wystarczy wspomnieć polskie „cyganić”. Część Romów postrzega słowo „Cygany” jako obraźliwe i niestosowne, podczas gdy dla innych jest to po prostu ich polska nazwa. Zdecydowanie lepiej w kontaktach z osobami należącymi do tej mniejszości używać określenia Romowie (mężczyzna to Rom, kobieta – Romni), gdyż nie jest ono w żaden sposób nacechowane.

Romowie w Polsce stanowią niewielką mniejszość: w Narodowym Spisie Powszechnym z 2011 roku niecałe 17 tysięcy obywaterek i obywateli zade-

klarowało narodowość romską. Nawet przyjmując, że dane te są zaniżone i faktycznie szacuje się, że jest to 30–50 tysięcy, daje to mniej niż 1 promil mieszkańców. Historia Romów na ziemiach polskich sięga czasów późnego średniowiecza.

W Polsce historycznie obecnych jest kilka grup romskich: dwie najliczniejsze to bardziej tradycyjna Polska Roma, rozproszona po całym kraju i osiadła od pokoleń, oraz biedniejsza Bergitka Roma, tradycyjnie zamieszkująca południową Małopolskę, a od II wojny światowej emigrująca także na Śląsk.

Dzieci i młodzież pochodzenia romskiego mają ustawowo zagwarantowany dostęp do edukacji na równych prawach ze wszystkimi uczniami objętymi obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki. Uczniowie romscy uczęszczają do szkół publicznych, ucząc się w grupach klasowych razem ze swoimi nieromskimi rówieśnikami.

Szkoła Podstawowa nr 4 w Puławach od początku swojego funkcjonowania miała charakter szkoły wielokulturowej, w której obok uczniów polskich uczyli się uczniowie romscy. Wynika to głównie z faktu sąsiedowania szkoły z osiedlem socjalnym zamieszkiwanym w znacznej większości przez tę mniejszość etniczną. Obecność w szkole uczniów tej narodowości budziła i wciąż budzi ciekawość i jednocześnie niepokój, chociaż podejmowane z biegiem czasu zmiany przyniosły poprawę w stosunkach polsko-romskich.



Zdjęcie 4. Zajęcia w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach (fot. Janina Mazurkiewicz)

Na terenie miasta Puławy zamieszkuje ponad 260 osób Romów. Szacuje się, że większość dzieci pochodzenia romskiego w wieku szkolnym uczęszcza do Szkoły Podstawowej nr 4 w Puławach. Wywodzą się oni w większości z rodzin o niskim statusie materialnym. Uczniowie ci charakteryzują się wysoką absencją, problemami z porozumiewaniem się z powodu dwujęzyczności, problemami edukacyjnymi. Znaczna część tych dzieci posiada orzeczenie o niepełnosprawności bądź opinie o trudnościach w nauce, a jednocześnie nie ma wsparcia w rodzicach, którzy sami mają duże braki i nie są w stanie pomóc w odrabianiu lekcji czy powtarzaniu materiału.

Czynniki te, a także hermetyczna, zamknięta kultura w znaczny sposób utrudniają proces integracji uczniów społeczności romskiej z uczniami polskimi. Jednak najwięcej kontrowersji wzbudzała zawsze edukacja Romów.

Początkowo rozwiązaniem problemów szkolnych Romów miały stać się tzw. klasy romskie, powołane na początku lat 90. XX w. z inicjatywy nauczycieli oraz krajowego duszpasterza Romów, księdza Stanisława Opockiego. Uczęszczały do nich tylko dzieci romskie w różnym wieku, w zależności od stopnia opanowania wiadomości i umiejętności wymaganych na danym etapie edukacyjnym. Ostatecznie klasy te zostały skrytykowane przede wszystkim przez lokalnych liderów społeczności romskiej jako „getta etniczne”. Po doświadczeniach związanych z klasami romskimi, urzędnicy uznali, że system edukacji w odniesieniu do Romów wymaga szczególnej uwagi i specyficznych rozwiązań. Świadomość tego faktu zaowocowała pilotażowym, programem rządowym na rzecz społeczności romskiej na lata 2001–2003, którego najistotniejszą częścią miały być działania związane z podniesieniem poziomu wykształcenia.

Wspomniany program próbował wspomóc dzieci romskie w klasach zintegrowanych oraz dostarczać odpowiednie narzędzia nauczycielom. Jednym z najważniejszych zadań programu było powołanie do pracy tzw. asystentów romskich. Do niektórych obowiązków asystentów należeć miało towarzyszenie dzieciom w drodze do i ze szkoły, pilnowanie frekwencji, pośredniczenie w kontaktach między rodzicami a szkołą, wyjaśnianie ewentualnych nieobecności, pomoc w odrabianiu lekcji, zajmowanie się dziećmi romskimi podczas przerw i pobytu w świetlicy etc. Obecność asystenta romskiego szczególnie istotna była dla najmniejszych dzieci, które wkraczały po raz pierwszy do placówki szkolnej i miały trudności z przystosowaniem się do nieznanego środowiska.

W założeniu asystent to także swego rodzaju pomoc dla nauczycieli, którzy nie znają romskiego kontekstu kulturowego i w osobie asystenta znajdują pomoc w zrozumieniu romskich zwyczajów. Nie wszyscy nauczyciele

mieli świadomość, że np. nieobecność dorastających dziewczynek romskich w szkołach wynika nie tyle z lekceważenia obowiązku szkolnego, co z kodu kulturowego, który nie pozwala na zniknięcie dziewcząt spod kontroli wspólnoty romskiej z obawy, iż taka uczennica może zostać porwana w celu matrymonialnym. Odmienność kulturowa może być przyczyną niosących poważne konsekwencje – a błędnych – interpretacji, zatem asystent pełnił funkcję swoistego tłumacza między środowiskiem romskim a środowiskiem szkolnym. Niestety wśród społeczności romskiej w Puławach nie udało się znaleźć osoby do objęcia tej funkcji, a powołana do jej pełnienia osoba pochodzenia polskiego nie zyskała pełnej aprobaty tutejszych Romów. Do dnia dzisiejszego nie ma w Puławach asystenta romskiego.

Dzieci romskie na terenach objętych programem, zgodnie z założeniami, zostały wyposażone w pomoce szkolne oraz podręczniki, ponadto gmina sfinansowała ich dożywianie. Zorganizowano także świetlicę, w której dzieci odrabiały lekcje, stworzono koła zainteresowań poświęcone zwłaszcza budowaniu tożsamości romskiej i afirmowaniu tej kultury, wydłużano naukę w klasach zerowych, dofinansowywano wypoczynek letni i zimowy. Wszystkie te działania przynosiły raz lepsze raz gorsze efekty, a samo wsparcie miało charakter wykluczający biedne polskie rodziny, dlatego też, po konsultacjach ze społecznością romską, postanowiono skupić się głównie na aspekcie edukacyjnym i tak powstał pomysł na zorganizowanie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych w ramach kolejnego programu wsparcia społeczności romskiej na lata 2015–2022.

W 2021 roku w takich zajęciach uczestniczyło 10 uczniów, w tym 5 uczniów pochodzenia romskiego. Uczniowie podczas zajęć nabywali podstawowe umiejętności czytania, pisania, liczenia, wyrównywali braki edukacyjne. Każde zajęcia prowadzone były z wykorzystaniem innowacyjnych form, metod oraz pomocy dydaktycznych, a dzieci uczestniczące w zajęciach chętniej angażowały się na lekcjach, przychodziły do szkoły przygotowane.

W związku z pozytywnymi efektami i dużym zainteresowaniem zarówno ze strony rodziców, jak i uczniów, powstał pomysł na prowadzenie zajęć skierowanych do większej grupy dzieci i z podziałem na wiek. Projekt „Równi na start” – zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla najmłodszych dzieci, dążył do zwiększenia integracji społeczności romskiej w życiu społeczeństwa obywatelskiego, dzięki wsparciu udzielonemu w dziedzinie edukacji. Głównym celem było pobudzenie ciekawości, motywacji do nauki, rozwijanie umiejętności czytania, pisania i liczenia z zastosowaniem innowacyjnych materiałów i narzędzi. Zajęcia były skierowane do uczniów w wieku od 7 do 10 lat i okazały się doskonałą okazją także do integracji z innymi dziećmi,

które niejednokrotnie miały podobne problemy edukacyjne. W ramach zajęć oferowano wsparcie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, oligofrenopedagogów. Najstarsza grupa uczestniczyła w zajęciach prowadzonych przez nauczyciela robotyki dzięki czemu uczyła się matematyki, programowania i informatyki z wykorzystaniem najnowocześniejszego sprzętu. Efektem podejmowanych działań było zmniejszenie liczby uczniów romskich kilkakrotnie powtarzających klasę (tzw. uczniów przerośniętych).

Dzisiaj większość dzieci romskich kształci się w szkołach publicznych razem z uczniami polskimi. Wydaje się, iż jest to najskuteczniejsza forma integracji. Niesie ona jednak za sobą poważne wyzwania pedagogiczne: słaba znajomość języka polskiego wśród uczniów romskich, brak edukacji przedszkolnej, bariery adaptacyjne, często zła sytuacja ekonomiczna rodziców romskich i ich niska świadomość konieczności nauki jako przepustki do „lepszego świata”.

Najczęstszymi przyczynami niewypełniania obowiązku szkolnego przez dzieci i młodzież romską są częste zmiany miejsc zamieszkania, wyjazdy za granicę, czego konsekwencją jest brak danych uczniów w ewidencji placówek oświatowych, czynniki środowiskowe – strach przed szkołą jako instytucją gadziów (nie-Romów) – oraz problemy materialne. Mimo, że proces integracji pozostaje nadal dużym wyzwaniem, to obserwuje się znaczny postęp w tej kwestii i zmieniający się stosunek rodziców do nauki i tym samym ich wpływ na edukację dzieci.

Nowa jakość edukacji: integracyjny potencjał budzącej się szkoły – refleksja nauczyciela

Wychodząc naprzeciw potrzebom tak zróżnicowanej społeczności szkolnej została podjęta decyzja o włączeniu szkoły w nurt placówek „Budzącej się Szkoły”.

Podstawą pracy w placówce idącej nurtem „Budzącej się Szkoły” jest odejście od porównywania dzieci. Każde dziecko dojrzewa w swoim czasie i nurt BSS podkreśla potrzebę wsparcia harmonijnego rozwoju, ale nie organizowania dzieciom wyścigów w rozwoju. Dzieci dostrzegają różnice między sobą w poziomie umiejętności z danego zakresu, biegłości w rozwiązywaniu wspólnych zadań i tempie ich rozwiązywania. Ale ważnym aspektem jest fakt, że te różnice nie są ujęte oceną cyfrową i nie dają okazji do wzajemnego porównywania na danej skali. Dlatego faktycznie obserwuję, że dzieci nie mówią sobie przykrych słów dotyczących ocen, nie naśmiewają się z tych uczniów, którym się nie udało i w tradycyjnym systemie zdobyły słaby stopień.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym mają zazwyczaj wewnętrzną motywację do nauki, zdobywania pochwał, starania się, a wdrażanie założeń „Budzącej się Szkoły” umożliwia podtrzymanie tej motywacji. Dzieci, które są zmotywowane wewnątrznie czują, że robią pewne czynności zaproponowane przez nauczyciela dla siebie, nie dla oceny i uznania w oczach kolegów. To oczywiście nie oznacza, że każde zadanie wykonywane jest z jednakowym poziomem zaangażowania, ale przy pobudzonej motywacji wewnętrznej uczniowie są otwarci na argumenty „dlaczego” i „w jakim celu” – w jakim celu uczy się czytać, w jakich sytuacjach przyda nam się umiejętność czytania, dlaczego kolejność wykonywania działań jest ważna itd. Tak zmotywowane wewnątrznie dzieci są skupione na zbieraniu tego doświadczenia i gromadzeniu umiejętności i wiadomości dla siebie, bez chęci dominowania nad klasą.



Zdjęcie 5. Zajęcia w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach (fot. Janina Mazurkiewicz)

Realizując taki model edukacji, należy szczególnie pamiętać o docenianiu dzieci, nie tylko tych, które mają swoje pasje lub wyróżniają się w jakiejś dziedzinie, ale każdego z osobna nawet za z pozoru błahe rzeczy. Dzięki takiej postawie nauczyciela dzieci wiedzą, że „ta dziewczynka pięknie maluje, a ten chłopiec jest świetny z matematyki, a tamten doskonale sprawdza się w organizacji wydarzeń klasowych”. Nie każda umiejętność musi być ujęta w ramy którejś z edukacji – może być to zdolność wynikająca z osobowości ucznia czy wypracowania pewnych umiejętności. Taki sposób pracy z ucznia-

mi, z całym wachlarzem różnorodnych osobowości i doświadczeń, umożliwia budowanie zintegrowanego zespołu.

Wychodząc od docenienia każdego ucznia – jako wychowawca idący nurtem „Budzącej się Szkoły” – zawsze podkreślam potrzebę akceptowania odmienności. Inny, nie znaczy gorszy. Jeśli któryś z uczniów wygląda inaczej, jest w rodzinie zastępczej, jest słabszy w tabliczce mnożenia czy czyta wolniej, nie oznacza to, że jest w jakiś sposób gorszą osobą. Takie podejście wychowawcy otwiera pożądane postawy uczniów. Oczywiście nie od razu i nie podczas jednej rozmowy. Jednym dzieciom do szybkiej zmiany postawy wystarczą bajki terapeutyczne i nawiązywanie w sytuacjach z życia codziennego do tolerancji, inne potrzebują więcej czasu i więcej metod dydaktycznych. Żeby zasiane przez wychowawcę nasionko wykiełkowało, niezbędne jest wsparcie rodziny, grupy rówieśniczej i grupy zainteresowań.

„Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej” – refleksja nauczyciela

Wsparciem w budowaniu zintegrowanej grupy była także realizacja wspomnianego programu „Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej” (APPE). Celem programu jest rozwijanie w dzieciach podstawowych umiejętności społecznych oraz emocjonalnych, a także przygotowanie uczniów do radzenia sobie z trudnościami. Korzystając z założeń psychologii pozytywnej, sformułowanych przez amerykańskiego psychologa Martina E.P. Seligmana, w ramach założeń programu „Apteczki” przyjęto, że optymizmu można się nauczyć, a postawa optymizmu może prowadzić do szczęśliwego i satysfakcjonującego życia. Dbam o rozwój optymizmu w uczniach, ucząc ich, jak oddalać te pesymistyczne myśli, które budują poczucie ograniczeń. Widzę, że bardzo lubią etykę – przedmiot, w ramach którego realizuję APPE. Widzę także, że praca w zasadach tolerancji, nieoceniania siebie wzajemnie, niewyśmiewania się z cudzych zwierzeń, działa na dzieci jak ogromna zachęta do otworzenia się. Słuchając dziecięcych opowieści obserwowałam ich postawy podczas pierwszych spotkań z APPE i w trakcie realizowania programu zauważyłam pojawiającą się dojrzałość spostrzeżeń, a także odwagę dzielenia się nimi z innymi. Uczniowie mogli, w każdej chwili, powiedzieć „nie, nie chcę opowiadać/mówić o tym”, a jednak niezwykle rzadko z tego korzystali. W ramach programu „Apteczki” realizowałam kolejno działy:

- Apteczka Skarbów – jak leczyć rany duszy?
- Optymizm – myśl pozytywniej, wtedy jest łatwiej.
- Przyjaźń – okazuj miłość i przyjaźń.

- Kreatywność – ucz się całe życie, odkrywaj i wzmacniaj swoje talenty.
- Wytrwałość – nie poddaj się, sukces w życiu to długi dystans.

Do zrealizowania pozostała mi jeszcze druga połowa działań, w których będziemy poruszać tematy zdrowia fizycznego, szczerości, życzliwości, wdzięczności i marzeń. Czytając założenia każdego z działań wiem, że będzie to bardzo wartościowy materiał do pracy z dziećmi. Dotychczasowa część programu dała mi okazję do przeprowadzenia ważnych rozmów, wysłuchania od początku do końca, do szczerości, do otworzenia się na doświadczenia dzieci, w końcu na wspaniałe ćwiczenia i zabawy, które niosły dzieciom ogromną radość, a mnie ważne cele. Nie zdawałam sobie sprawy, że realizując taki program, w tak dużym stopniu wpłynę na zintegrowanie zespołu młodych ludzi. Wiedząc jak wartościowe są to propozycje – mogę polecić każdemu pedagogowi pochylenie się nad „Apteczką”.



Zdjęcie 6. Zajęcia w Szkole Podstawowej nr 4 im. Mikołaja Kopernika w Puławach (fot. Janina Mazurkiewicz)

Podsumowanie

Jak widać na podstawie zebranego materiału, także w małej placówce skupiającej dzieci z różnorodnymi problemami oraz zróżnicowane narodowościowo proces integracji może przebiegać sprawnie i pomyślnie. Ważne jest, aby nauczyciel skupił się na uczniu, dostrzegł jego potrzeby i problemy oraz właściwymi metodami zachęcił do pracy. Konieczne jest uzmysłowienie dziecku jego wartości i drzemiącego w nim potencjału, a niewielkie kameeralne placówki stwarzają do tego doskonałe warunki.

Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji. Przykłady działań w Szkole Podstawowej im. Stanisława Konarskiego w Milejowie

Współczesne systemy edukacyjne stają przed wyzwaniem adaptacji do coraz bardziej zróżnicowanych społeczności uczniów. Jest to spowodowane czynnikami zewnętrznymi, takimi jak napływ społeczności z innych kręgów kulturowych, najczęściej z powodu konfliktów zbrojnych czy sytuacji ekonomicznej. Czynniki wewnętrzne natomiast wynikają z coraz lepszych diagnoz uczniów i ich deficytów ujawnianych na podstawie ekspertyz poradni psychologiczno-pedagogicznych. Dzisiejsza społeczność szkolna jest bardzo zróżnicowana, a każde dziecko wymaga indywidualnego podejścia we wszystkich obszarach rozwoju na każdym szczeblu edukacji.

Integracja uczniów z Ukrainy

Szkoła Podstawowa im. Stanisława Konarskiego w Milejowie jest największą spośród pięciu szkół Gminy Milejów. W roku szkolnym 2023/2024 uczyło się w niej 265 uczniów, w 15 oddziałach klasowych, w tym troje uczniów z Ukrainy, którzy przybyli po ataku Rosji na Ukrainę. Zgodnie z art. 55b ust. 1a ustawy z 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy, uczniowie ci mieli prawo do dodatkowej nauki języka polskiego, co zostało w pełni wykorzystane. Zakupiono pomoce naukowe, które pozwoliły efektywniej przyswajać wiedzę i umiejętności językowe. Celem podjętych działań było:

- *Przełamywanie barier językowych i kulturowych.* Uczniowie oznaczyli wszystkie pomieszczenia szkolne tabliczkami w języku polskim i ukraińskim, zakupiono słowniki i inne pomoce do nauki języka. Dzięki zaangażowaniu nauczycieli i uczniów osiągnięto zamierzone efekty, co potwierdziły lepsze wyniki na egzaminie ósmoklasisty.

- *Wsparcie emocjonalne i psychologiczne.* Dzieci z Ukrainy otrzymały wsparcie w różnych działaniach, które zaspokajały ich potrzeby. Jakkolwiek potrzeby fizjologiczne, jak posiłki w szkole, dostęp do opieki zdrowotnej, mieszkanie, formy wsparcia finansowego, zostały zapewnione przez inne instytucje szczebla nadrzędnego, tak pozostałe potrzeby bezpieczeństwa były zaspokajane przez szkołę. Opieka nad zdrowiem psychicznym, w którym terapeuci i psycholodzy szkolni udzielali wsparcia emocjonalnego i psychologicznego, pomagając dzieciom radzić sobie z traumą i stresem.
- *Integracja społeczna.* W kontekście potrzeb przynależności i miłości, podjęto działania w zakresie integracji społecznej. Organizowanie wspólnych zajęć szkolnych i pozalekcyjnych, takich jak sport, sztuka i muzyka, umożliwia dzieciom nawiązywanie relacji z rówieśnikami. Szkoła udzielała wsparcia nie tylko uczniom, ale i rodzicom, poprzez rozmowy, szkolenia dla rodziców organizowane przez zewnętrznych specjalistów, czy chociażby wyjaśnienie procesu egzaminu ósmoklasisty. Uczniowie brali udział w przeróżnych programach szkolnych, wycieczkach, dofinansowanych przez podmioty zewnętrzne. Konkursy, w jakich dzieci brały udział, dały im możliwość osiągnięcia sukcesów i otrzymywania uznania za swoje dokonania.
- *Samoocena dzieci.* Ważnym elementem było wzmacnianie pozytywnej samooceny dzieci z Ukrainy. Działania takie jak warsztaty rozwoju osobistego i kursy umiejętności życiowych pomagają dzieciom w budowaniu pewności siebie i poczucia własnej wartości. Uczniowie mieli możliwość rozwoju swoich talentów poprzez udział w programach artystycznych, sportowych i naukowych, które umożliwiły im rozwijanie swoich pasji i talentów. Poprzez zorganizowanie dodatkowych lekcji z języka polskiego oraz konsultacje z nauczycielami innych przedmiotów, dzieci miały dostęp do wysokiej jakości edukacji, kursów językowych i zajęć pozalekcyjnych, dzięki którym w pełni wykorzystały swój potencjał. Aż w końcu uczestnictwo uczniów w projektach twórczych, takich jak akademia, naukowe projekty badawcze z fizyki, wspierające ich kreatywność i rozwój osobisty.

Dzięki różnorodnym formom wsparcia dzieci z Ukrainy mogą zaspokajając swoje podstawowe potrzeby, rozwijać się emocjonalnie i społecznie, a także realizować swoje marzenia i ambicje, tworząc silne fundamenty do przyszłego życia. Oprócz wsparcia edukacyjnego, uczniowie z Ukrainy otrzymali także pomoc psychologiczną i emocjonalną. Zorganizowano sesje z psychologiem szkolnym, podczas których mogły wyrazić swoje obawy i trudności. Dzieci

nawiązały poprawną więź z wychowawcą i nauczycielami, co przyczyniło się do poprawnego funkcjonowania w środowisku szkolnym i lokalnym. Zostały zabezpieczone ich potrzeby, w pierwszej kolejności bezpieczeństwa. Ważnym elementem integracji były również działania mające na celu włączenie rodziców uczniów z Ukrainy do społeczności szkolnej. Regularne spotkania z rodzicami i opiekunami pozwoliły na wymianę doświadczeń i budowanie relacji opartych na zaufaniu i współpracy. Oto przykłady podjętych działań:

- *Spotkanie z Klubem Seniora.* W ramach projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji” zorganizowano wyjątkowe spotkanie, mające na celu zbliżenie uczniów z Ukrainy oraz mieszkańców Milejowa, szczególnie członków lokalnego Klubu Seniora. Spotkanie to stało się doskonałą okazją do budowania więzi międzykulturowych i międzypokoleniowych poprzez wspólne gotowanie tradycyjnych ukraińskich potraw. Uczniowie z Ukrainy przygotowali listę produktów potrzebnych do przyrządzenia pączków serowych. Z pomocą nauczycieli przekazali ją seniorom, którzy z entuzjazmem zakupili niezbędne składniki. Przed spotkaniem odbyła się rozmowa o tradycjach, kulturze oraz zwyczajach zarówno polskich, jak i ukraińskich, a także o systemach edukacji w obu krajach. Było to szczególnie interesujące dla seniorów, wśród których było wielu byłych nauczycieli oraz osób, które w przeszłości odwiedzały Ukrainę. Wspólne gotowanie zakończyło się degustacją pączków serowych, które zyskały uznanie zarówno wśród uczniów, jak i seniorów. Rozmowy przy wspólnym stole stały się okazją do dalszej wymiany kulturowej, opowieści o tradycjach i zwyczajach oraz budowania relacji. Spotkanie w Klubie Seniora było nie tylko okazją do nauki i wspólnej zabawy, ale także do zrozumienia, jak ważne jest dzielenie się swoimi kulturami i tradycjami. Uczniowie z Ukrainy poczuli się docenieni i zintegrowani z lokalną społecznością, a seniorzy mieli okazję nawiązać kontakty z młodszym pokoleniem oraz poszerzyć swoje horyzonty kulinarne.
- *Zajęcia integracyjne dla klasy Ib.* Klasa Ib, licząca 13 uczniów (7 dziewczynek i 6 chłopców), jest klasą integracyjną, w której dwoje uczniów posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. W celu efektywnego włączenia tych uczniów w życie klasy i wspierania ich rozwoju społecznego oraz emocjonalnego, zaplanowano i przeprowadzono cykl zajęć integracyjnych, których celem było stworzenie atmosfery zaufania i wsparcia, która jest kluczowa w profilaktyce wychowawczej oraz codziennym funkcjonowaniu klasy. Podczas zajęć integracyjnych skoncentrowano się na kilku kluczowych celach:

- ▶ Wzajemne poznanie się uczniów: umożliwienie uczniom lepszego poznania siebie nawzajem, co jest fundamentem budowania relacji i współpracy w klasie. Poznawanie swoich zainteresowań, mocnych stron i preferencji sprzyja tworzeniu pozytywnych więzi między uczniami.
- ▶ Budowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania: zajęcia miały na celu stworzenie bezpiecznego środowiska, w którym każdy uczeń czuje się akceptowany i rozumiany. Bezpieczeństwo emocjonalne jest kluczowe dla efektywnego uczenia się i współpracy.
- ▶ Ośmielenie i zwiększenie otwartości: poprzez różnorodne ćwiczenia i gry, uczniowie mieli okazję do przełamywania barier i zwiększania swojej otwartości w kontaktach z rówieśnikami. Takie działanie ma istotne znaczenie dla integracji i wspólnego działania w grupie.
- ▶ Uczenie się uważnego słuchania innych: wspólne działania i dyskusje były zaplanowane w taki sposób, aby uczniowie nauczyli się uważnie słuchać i szanować zdanie innych. Umiejętność ta jest fundamentalna w budowaniu efektywnych relacji interpersonalnych.
- ▶ Rozwijanie aktywności twórczej: zajęcia były zaprojektowane tak, aby stymulować kreatywność uczniów oraz umożliwiać im wyrażanie siebie poprzez różnorodne formy aktywności artystycznej i twórczej.

Scenariusze zajęć integracyjnych

„Zajęcia Tematyczne w Pierwszym Miesiącu” – w pierwszym miesiącu pracy z klasą Ib przeprowadzono serię zajęć tematycznych, mających na celu wspieranie integracji uczniów i budowanie pozytywnej atmosfery w klasie. Każde z zajęć było zaplanowane w taki sposób, aby angażować uczniów, rozwijać ich umiejętności społeczne oraz wzmacniać poczucie przynależności do grupy. Oto szczegółowy opis poszczególnych zajęć:

„Jacy jesteśmy”

- Cel: zajęcia miały na celu odkrycie i zrozumienie unikalnych cech każdego ucznia. Kluczowym aspektem było stworzenie przestrzeni, w której uczniowie mogli dzielić się swoimi zainteresowaniami, pasjami i doświadczeniami.
- Metody: w ramach tych zajęć uczniowie uczestniczyli w różnych aktywnościach, takich jak tworzenie plakatów przedstawiających swoje zainteresowania, prowadzenie krótkich prezentacji o sobie, a także wy-

pełnianie kart pracy, które pomogły im w refleksji nad tym, co sprawia, że są wyjątkowi.

- Korzyści: zajęcia umożliwiły uczniom lepsze poznanie się nawzajem, co sprzyjało budowaniu więzi oraz poczucia akceptacji. Uczniowie zaczęli dostrzegać różnorodność w klasie jako wartość, a także uczyli się szanować indywidualność swoich kolegów i koleżanek.

„Poznajmy się bliżej”

- Cel: ćwiczenia skoncentrowane na głębszym poznaniu się nawzajem poprzez różne formy aktywności. Celem było rozwijanie umiejętności interpersonalnych oraz budowanie relacji opartych na zaufaniu i współpracy.
- Metody: zajęcia obejmowały gry integracyjne, takie jak „Kim jestem?” (gdzie uczniowie musieli odgadywać, kim są na podstawie opisów), oraz dyskusje w małych grupach na tematy związane z codziennym życiem i zainteresowaniami. Zorganizowano także warsztaty z wykorzystaniem metod dramy, które pomagały uczniom w lepszym rozumieniu siebie i innych.
- Korzyści: uczniowie mieli okazję nawiązywać głębsze relacje z rówieśnikami, uczyć się słuchać i rozumieć innych. Gry i dyskusje pozwoliły na budowanie atmosfery zaufania i wsparcia w klasie.

„Zaufaj mi”

- Cel: zajęcia miały na celu budowanie zaufania w grupie poprzez zadania, które wymagały współpracy i wzajemnego wsparcia. Kluczowym elementem było rozwijanie umiejętności współpracy oraz umiejętności polegania na sobie nawzajem.
- Metody: uczniowie uczestniczyli w różnych zadaniach grupowych, takich jak „Ślepcy i przewodnicy” (gdzie jedna osoba była przewodnikiem, a druga z zasłoniętymi oczami musiała polegać na przewodniku), oraz „Budowanie z klocków” (gdzie każda grupa miała za zadanie stworzyć budowlę bez używania słów). Wprowadzone zadania były dostosowane do wieku uczniów, zapewniając jednocześnie odpowiednie wyzwania.
- Korzyści: zajęcia przyczyniły się do wzrostu zaufania w grupie oraz umiejętności współpracy. Uczniowie nauczyli się, jak ważne jest wspieranie się nawzajem i jak budować zaufanie w zespole.

„Jesteśmy zgraną klasą”

- Cel: działania miały na celu umocnienie więzi klasowych oraz promowanie poczucia przynależności do grupy. Zajęcia miały na celu integrację uczniów oraz budowanie silnych relacji między nimi.
- Metody: zorganizowano różnorodne aktywności grupowe, takie jak „Drużynowe wyzwania” (gry zespołowe, które wymagały współpracy) oraz „Klasowa kronika” (gdzie uczniowie wspólnie tworzyli kronikę z wydarzeniami i wspomnieniami z pierwszych miesięcy w szkole). Zajęcia obejmowały także wspólne projekty artystyczne, takie jak tworzenie klasowych murali lub kolaży.
- Korzyści: zajęcia te pomogły uczniom poczuć się częścią zgranego zespołu. Wspólne tworzenie i realizowanie projektów wzmacniało poczucie przynależności i umacniało więzi między uczniami.

Imprezy klasowe i szkolne

W ramach dalszej integracji organizowane były różne imprezy klasowe i szkolne, które miały na celu umożliwienie uczniom wspólnego przeżywania ważnych momentów oraz angażowanie się w życie szkoły. Te wydarzenia były kluczowe w procesie integracji i budowały pozytywne relacje w klasie:

- Ślubowanie klas 1: ceremonia, podczas której uczniowie oficjalnie zostali przyjęci do społeczności szkolnej. Był to ważny moment symbolizujący początek ich edukacyjnej przygody oraz integrację z grupą.
- Dzień Chłopaka: święto, podczas którego uczniowie mieli okazję wyrazić swoje uznanie dla kolegów z klasy. Wspólne świętowanie sprzyjało budowaniu pozytywnych relacji i wzmacniało więzi w klasie.
- Mikołajki: wydarzenie związane z obchodami świąt, które sprzyjało integracji i wspólnym zabawom. Uczniowie uczestniczyli w różnych aktywnościach i grach, co pozwalało na budowanie wspólnego ducha i radości.
- Wigilia klasowa: tradycyjne spotkanie, które umożliwiło uczniom i nauczycielom wspólne spędzenie czasu w świątecznej atmosferze. Była to okazja do wymiany życzeń, wspólnego kolędowania oraz dzielenia się potrawami wigilijnymi.
- Pierwszy dzień wiosny: zajęcia i zabawy związane z początkiem wiosny, które integrowały uczniów poprzez wspólne przygotowywanie i uczestniczenie w wydarzeniach, takich jak tworzenie wiosennych dekoracji i uczestnictwo w grach na świeżym powietrzu.

- Klasowe lekcje tematyczne: Dzień Kosmosu, Dzień Pszczoły itp. Zajęcia te wprowadzały uczniów w różnorodne tematy w sposób interaktywny i angażujący, pozwalając im na rozwijanie zainteresowań i poszerzanie wiedzy w atrakcyjny sposób.
- Apel i uroczystości szkolne: regularne uczestnictwo w szkolnych uroczystościach wzmacniało poczucie wspólnoty i integracji z szerszą społecznością szkolną, a także pozwalało uczniom na prezentację swoich osiągnięć i zaangażowanie się w życie szkoły.

Zajęcia tematyczne oraz imprezy klasowe i szkolne miały na celu wspieranie integracji klasy Ib poprzez różnorodne działania, które angażowały uczniów, rozwijały ich umiejętności społeczne oraz budowały pozytywną atmosferę w grupie. Wspólne przeżywanie ważnych momentów i uczestnictwo w różnych wydarzeniach przyczyniły się do umocnienia więzi między uczniami oraz stworzenia atmosfery zaufania i wsparcia w klasie.

Projekty klasowe

Ważnym elementem integracji były projekty klasowe, które angażowały uczniów w długofalowe działania i rozwijały ich umiejętności:

- „Polak mały” – projekt mający na celu kształtowanie postaw patriotycznych i poznawanie historii oraz kultury Polski.
- „Zdrowo jem, więcej wiem” – projekt promujący zdrowy styl życia i edukację na temat zdrowego odżywiania.

Akcje wolontariackie

Uczniowie brali również udział w akcjach wolontariackich, które uczyły ich empatii i zaangażowania w działania na rzecz innych:

- „Paka dla psiaka” – zbiórka darów dla zwierząt.
- „Paczka dobroci” – przygotowanie paczek z pomocą dla potrzebujących.
- „Osłódź Dzieciom Świąta” – akcja mająca na celu obdarowanie dzieci w trudnej sytuacji życiowej prezentami na Świąta.
- „Wigilia dla bezdomnych i samotnych” – organizacja świątecznej Wigilii dla osób w potrzebie.

Udział uczniów w konkursach jako część integracji

W ramach działań integracyjnych uczniowie klasy Ib uczestniczyli w różnych konkursach, które miały na celu nie tylko rozwijanie ich umiejętności,

ale także umożliwienie prezentacji indywidualnych talentów oraz wspólne przeżywanie sukcesów. Udział w tych konkursach był istotnym elementem procesu integracji, przyczyniając się do budowania poczucia przynależności i wspólnoty w klasie. Oto szczegółowy opis poszczególnych konkursów:

Gminny Przegląd Pieśni Patriotycznych

- Cel: Gminny Przegląd Pieśni Patriotycznych miał na celu promowanie wiedzy o historii i kulturze narodowej oraz rozwijanie zainteresowania pieśniami patriotycznymi. Konkurs ten zachęcał uczniów do odkrywania tradycji i wartości związanych z ich ojczyzną.
- Przygotowania: uczniowie przygotowywali się do występu, ucząc się pieśni patriotycznych oraz doskonaląc umiejętności wokalne i interpretacyjne. Wspólne przygotowania sprzyjały integracji zespołu oraz budowały poczucie wspólnego celu.
- Korzyści: udział w przeglądzie pozwolił uczniom na rozwijanie umiejętności wystąpień publicznych, budowanie pewności siebie oraz poczucia dumy narodowej. Wspólne występy były także okazją do wspólnego świętowania i uznania dla osiągnięć grupy.

Gminny Przegląd Poezji

- Cel: Gminny Przegląd Poezji miał na celu zachęcanie uczniów do twórczego wyrażania siebie poprzez słowo pisane oraz rozwijanie umiejętności interpretacyjnych. Konkurs ten promował literaturę i poezję jako ważne elementy kultury i edukacji.
- Przygotowania: uczniowie przygotowywali recytacje wierszy, ucząc się ich na pamięć oraz pracując nad interpretacją i ekspresją. Nauczycielki wspierały uczniów w doborze tekstów oraz w doskonaleniu umiejętności recytatorskich.
- Korzyści: udział w przeglądzie poezji pozwolił uczniom na rozwijanie umiejętności recytatorskich, wzmacnianie pamięci oraz pewności siebie. Była to także okazja do współpracy w grupie i wspólnego przygotowywania się do występu.

Konkurs Recytatorski z Okazji Święta Ziemi

- Cel: Konkurs Recytatorski z Okazji Święta Ziemi miał na celu zwiększenie świadomości ekologicznej oraz promowanie wartości związanych z ochroną środowiska poprzez literaturę i poezję ekologiczną.
- Przygotowania: uczniowie wybierali wiersze o tematyce ekologicznej, które następnie recytowali, przygotowując się do prezentacji i analizując przekaz ekologiczny zawarty w utworach.

- Korzyści: udział w konkursie rozwijał świadomość ekologiczną uczniów oraz umiejętności recytatorskie. Była to także doskonała okazja do refleksji nad ważnymi kwestiami ochrony środowiska i „zdrowia” planety.

Konkursy szkolne

- Cel: konkursy szkolne miały na celu rozwijanie różnorodnych umiejętności uczniów oraz angażowanie ich w aktywności, które wykraczają poza standardowy program nauczania. Mogły obejmować różne dziedziny, takie jak matematyka, języki obce, sztuka czy sport.
- Przygotowania: uczniowie przygotowywali się do konkursów poprzez dodatkowe zajęcia, warsztaty oraz indywidualne ćwiczenia. Wspólne przygotowania sprzyjały integracji i współpracy w klasie.
- Korzyści: udział w konkursach szkolnych pozwalał uczniom na rozwijanie swoich pasji, zdobywanie nowych umiejętności oraz budowanie pewności siebie. Wspólne sukcesy i wyzwania integrowały uczniów oraz budowały pozytywne relacje w klasie.

Udział uczniów w konkursach stanowił ważny element procesu integracji w klasie. Każdy z konkursów przyczynił się do rozwoju umiejętności uczniów oraz umożliwił im prezentację swoich talentów w różnych dziedzinach. Wspólne przygotowania i uczestnictwo w wydarzeniach wzmacniały poczucie przynależności i wspólnoty, przyczyniając się do pozytywnego klimatu w klasie i sprzyjając budowaniu silnych więzi między uczniami. Konkursy stanowiły także platformę do odkrywania indywidualnych pasji i umiejętności, a także do wspólnego świętowania sukcesów.

Wycieczki jako element integracyjny

Uczestnictwo w wycieczkach było kluczowym elementem procesu integracji uczniów, który umożliwił im wspólne przeżywanie przygód oraz rozwijanie zainteresowań. Wycieczki stanowiły nie tylko okazję do nauki poza murami szkoły, ale także do umacniania więzi klasowych i wspólnego przeżywania doświadczeń.

Wycieczka do teatru

- Opis: wycieczka do teatru stanowiła wyjątkową okazję do wzbogacenia doświadczeń kulturalnych uczniów. Uczestnictwo w spektaklu teatralnym pozwoliło dzieciom zapoznać się z różnymi formami sztuki i obcować z kulturą w żywy sposób.

- Korzyści: wycieczka rozwijała wrażliwość estetyczną uczniów oraz ich umiejętność analizy i interpretacji sztuki. Dodatkowo, wspólne przeżywanie emocji związanych z przedstawieniem sprzyjało integracji grupy oraz stworzeniu wspólnych tematów do rozmowy.

Wycieczka do „Krainy rumianku”

- Opis: edukacyjna wycieczka przyrodnicza do „Krainy rumianku” umożliwiła uczniom bezpośredni kontakt z przyrodą. Uczniowie mieli okazję obserwować roślinność, zwierzęta i ekosystemy, co wzbogaciło ich wiedzę o świecie naturalnym.
- Korzyści: wycieczka była okazją do nauki o przyrodzie w praktyczny sposób. Uczniowie rozwijali swoją ciekawość i zrozumienie dla środowiska naturalnego, co sprzyjało edukacji ekologicznej i budowaniu odpowiedzialności za ochronę przyrody.

Szkolne imprezy integracyjne

Organizowane szkolne imprezy integracyjne miały na celu rozwijanie umiejętności praktycznych uczniów oraz wspólne spędzanie czasu w atmosferze zabawy i nauki. Imprezy te stanowiły doskonałą okazję do integracji poprzez różnorodne formy aktywności, które angażowały uczniów i rozwijały ich umiejętności w wielu dziedzinach.

Warsztaty robienia świec

- Opis: kreatywne zajęcia polegały na nauce robienia świec, co angażowało uczniów w proces twórczy i rzemieślniczy.
- Korzyści: warsztaty rozwijały zdolności manualne uczniów oraz umożliwiły im wyrażenie swojej kreatywności. Uczniowie nauczyli się nowych umiejętności oraz mieli okazję wspólnie pracować nad twórczym projektem, co sprzyjało integracji i budowaniu więzi.

Warsztaty stomatologiczne

- Opis: edukacja zdrowotna w formie warsztatów stomatologicznych miała na celu promowanie higieny jamy ustnej i zdrowego stylu życia.
- Korzyści: warsztaty dostarczały uczniom wiedzy na temat dbania o zęby i zdrowie jamy ustnej, co miało wpływ na ich codzienne nawyki. Interaktywne podejście do nauki zdrowych nawyków sprzyjało zaangażowaniu uczniów i wzmacniało ich świadomość zdrowotną.

Warsztaty przyrodnicze „Las w słoiku”

- Opis: zajęcia polegały na tworzeniu mini ekosystemów w słoikach, co pozwalało uczniom na praktyczne poznanie zasad funkcjonowania ekosystemów.
- Korzyści: warsztaty rozwijały zainteresowanie przyrodą oraz umożliwiły uczniom zrozumienie ekologicznych zasad funkcjonowania środowiska. Tworzenie „lasów w słoiku” sprzyjało nauce poprzez doświadczenie oraz rozwijało umiejętności związane z pracą zespołową.

Warsztaty z bezpieczeństwa w ruchu drogowym prowadzone przez WORD w Chełmie

- Opis: warsztaty skupiały się na edukacji w zakresie bezpieczeństwa na drodze, prowadzone przez specjalistów z WORD.
- Korzyści: uczniowie zdobyli wiedzę na temat zasad bezpieczeństwa w ruchu drogowym, co wpłynęło na ich świadomość i odpowiedzialność na drodze. Warsztaty uczyły praktycznych umiejętności, które mogą przydać się w codziennym życiu.

Dzień Sportu

- Opis: aktywności sportowe w ramach Dnia Sportu promowały zdrowy styl życia i współpracę.
- Korzyści: Dzień Sportu umożliwił uczniom aktywne spędzenie czasu, poprawił ich kondycję fizyczną oraz promował współpracę i ducha drużynowego. Uczniowie mieli okazję do integracji poprzez wspólne rywalizowanie i uczestnictwo w różnych dyscyplinach sportowych.

Spotkanie z leśniczym

- Opis: spotkanie z leśniczym umożliwiło uczniom poznawanie przyrody i roli leśników w ochronie środowiska.
- Korzyści: uczniowie uzyskali wiedzę na temat pracy leśników oraz ochrony lasów, co wzbogaciło ich zrozumienie przyrody. Spotkanie sprzyjało również rozwijaniu zainteresowań przyrodniczych i budowaniu odpowiedzialności ekologicznej.

Piknik ze strażakami

- Opis: piknik z udziałem strażaków miał na celu edukację w zakresie bezpieczeństwa pożarowego oraz współpracę ze służbami ratunkowymi.
- Korzyści: uczniowie zdobyli wiedzę na temat bezpiecznych zachowań w przypadku pożaru oraz mieli możliwość bezpośredniego kontaktu

z przedstawicielami służb ratunkowych. Piknik był okazją do nauki poprzez zabawę i zwiększał świadomość uczniów na temat znaczenia bezpieczeństwa.

Podsumowanie

Wszystkie wymienione działania miały na celu nie tylko wspieranie integracji uczniów, ale także rozwijanie ich umiejętności społecznych, emocjonalnych i edukacyjnych. Wycieczki oraz szkolne imprezy integracyjne były kluczowe w procesie tworzenia zgranej i wspierającej się klasy. Dzięki różnorodnym formom aktywności uczniowie mieli możliwość wspólnego przeżywania ważnych chwil, zdobywania nowych umiejętności i nawiązywania relacji, co przyczyniło się do budowania silnej społeczności klasowej i wzmacniania poczucia przynależności.

Wnioski

1. Efektywność działań integracyjnych: działania integracyjne prowadzone w Szkole Podstawowej im. Stanisława Konarskiego w Milejowie przyniosły wymierne korzyści zarówno dla uczniów z Ukrainy, jak i dla całej społeczności szkolnej. Dzięki wspólnym inicjatywom udało się przełamać bariery językowe i kulturowe oraz zbudować poczucie wspólnoty.
2. Rola wsparcia psychologicznego: wsparcie emocjonalne i psychologiczne okazało się kluczowe dla sukcesu integracji uczniów z Ukrainy. Regularne sesje z psychologiem oraz zaangażowanie rodziców w proces adaptacji dzieci przyczyniły się do lepszego zrozumienia i akceptacji różnic kulturowych.
3. Znaczenie zaangażowania lokalnej społeczności: spotkanie z Klubem Seniora pokazało, jak ważne jest włączenie lokalnej społeczności w proces integracji uczniów. Wspólne gotowanie i rozmowy przyczyniły się do budowania relacji międzypokoleniowych i międzykulturowych, co wzmacnia poczucie jedności i wzajemnego wsparcia.
4. Efektywność zajęć integracyjnych: zajęcia integracyjne w klasie Ib miały pozytywny wpływ na rozwój społeczny i emocjonalny uczniów. Programy, które promują wzajemne poznanie się, zaufanie i współpracę, pomagają w budowaniu spójnej i zgranej klasy, co jest szczególnie ważne w grupach z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
5. Korzyści z różnorodności: integracja uczniów z różnych kultur i z różnymi potrzebami edukacyjnymi wzbogaca społeczność szkolną. Ucznio-

wie uczą się tolerancji, empatii i szacunku dla innych, co jest niezbędne w dzisiejszym zglobalizowanym świecie.

Rekomendacje

1. Regularne szkolenia dla nauczycieli: aby skutecznie prowadzić działania integracyjne, nauczyciele powinni regularnie uczestniczyć w szkoleniach z zakresu edukacji międzykulturowej oraz wsparcia psychologicznego. Pozwoli to na lepsze zrozumienie potrzeb uczniów z różnych kręgów kulturowych i dostosowanie metod nauczania do ich specyfiki.
2. Stała współpraca z lokalną społecznością: warto nawiązać trwałą współpracę z lokalnymi organizacjami i instytucjami, takimi jak kluby seniora, które mogą wspierać proces integracji uczniów. Regularne spotkania i wspólne inicjatywy mogą przyczynić się do budowania silnych więzi społecznych.
3. Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami: w klasach integracyjnych niezbędne jest zapewnienie odpowiedniego wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele wspomagający oraz pedagodzy specjaliści powinni być obecni na zajęciach i prowadzić indywidualną pracę z uczniami, dostosowując metody nauczania do ich potrzeb.
4. Organizacja regularnych zajęć integracyjnych: szkoły powinny regularnie organizować zajęcia integracyjne, które promują współpracę, zaufanie i wzajemne zrozumienie wśród uczniów. Programy te powinny być dostosowane do specyfiki danej grupy i uwzględniać różnorodne formy aktywności, takie jak gry, zabawy, projekty grupowe i wycieczki.
5. Edukacja międzykulturowa: wprowadzenie elementów edukacji międzykulturowej do programów nauczania może pomóc uczniom zrozumieć i docenić różnorodność kulturową. Organizowanie dni kultury, prezentacje na temat różnych tradycji i zwyczajów oraz zapraszanie gości z innych kultur mogą wzbogacić proces edukacyjny.
6. Wsparcie psychologiczne dla uczniów i rodziców: szkoły powinny zapewnić dostęp do regularnego wsparcia psychologicznego dla uczniów oraz organizować warsztaty dla rodziców na temat radzenia sobie z różnicami kulturowymi i wspierania dzieci w procesie adaptacji.
7. Monitorowanie i ewaluacja działań: ważne jest, aby regularnie monitorować i oceniać skuteczność podjętych działań integracyjnych. Ankiety, rozmowy z uczniami i rodzicami oraz analiza wyników edukacyjnych mogą pomóc w identyfikacji obszarów wymagających poprawy i dostosowaniu programów do bieżących potrzeb.

8. Promowanie pozytywnych wzorców: szkoły powinny promować postawy tolerancji, szacunku i empatii poprzez różnorodne kampanie informacyjne, projekty edukacyjne i działania społeczne. Ważne jest, aby uczniowie mieli pozytywne wzorce do naśladowania i byli zachęceni do podejmowania działań na rzecz integracji i akceptacji różnorodności.

Realizacja powyższych rekomendacji może przyczynić się do stworzenia otwartej i przyjaznej społeczności szkolnej, w której każdy uczeń będzie czuł się akceptowany i wspierany, niezależnie od swojego pochodzenia czy potrzeb edukacyjnych.

Podjęte działania na rzecz tolerancji i integracji w Szkole Podstawowej im. Stanisława Konarskiego w Milejowie przyniosły wymierne korzyści, zarówno dla uczniów, jak i całej społeczności szkolnej. Realizacja projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji” stanowi przykład dobrej praktyki, którą warto upowszechniać i naśladować w innych placówkach oświatowych. Współpraca z lokalną społecznością, wsparcie psychologiczne oraz integracyjne działania edukacyjne przyczyniły się do stworzenia atmosfery akceptacji, zrozumienia i wsparcia dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia czy potrzeb edukacyjnych.

Projekt ten pokazał, że odpowiednio zaplanowane i realizowane działania integracyjne mogą skutecznie wspierać proces adaptacji i akceptacji uczniów z różnych kręgów kulturowych, przyczyniając się do budowania otwartej i tolerancyjnej społeczności szkolnej.

„Od tolerancji do integracji” – edukacyjna gra interaktywna

W dzisiejszych czasach – w erze globalizacji – interakcje międzykulturowe stają się codziennością a kompetencje, takie jak: rozumienie tożsamości kulturowej, umiejętność docenienia różnorodności oraz zdolność do przeciwdziałania stereotypom i uprzedzeniom, są niezwykle istotne. Te umiejętności nie są jedynie pożądane, są niezbędne w budowaniu zintegrowanego i harmonijnego świata. Globalizacja przynosi intensyfikację kontaktów międzykulturowych, co wymaga od młodych ludzi większej świadomości i wrażliwości na różnorodność. Wiedza o tożsamości kulturowej, czyli o tym, jak nasza kultura wpływa na naszą tożsamość, jest kluczowa dla skutecznej komunikacji i współpracy w międzynarodowych kontekstach.

W odpowiedzi na powyższe potrzeby została stworzona gra edukacyjna, której celem jest pogłębienie wiedzy dzieci i młodzieży na temat złożoności kulturowej współczesnych społeczeństw oraz zachęcenie ich do refleksji nad pojęciem wielokulturowości. Interaktywna gra tekstowa „Od tolerancji do integracji”, którą opisano w ramach niniejszego artykułu, pozwala czytelnikom zanurzyć się w fabule, która ilustruje złożoność i wielowymiarowość tożsamości kulturowej. Uczestnicy gry poznają bowiem historie, które pomogą im lepiej zrozumieć, jak różnorodne mogą być ścieżki życiowe ludzi o różnych korzeniach kulturowych. Celem gry jest nie tylko zwiększenie wiedzy, ale również rozwinięcie umiejętności krytycznego myślenia, tolerancji oraz empatii. Jak wskazano powyżej, kompetencje te są kluczowe w dzisiejszym wielokulturowym świecie, w którym otwartość i zrozumienie innych są fundamentami współistnienia i współpracy.

Tożsamość kulturowa – ustalenia terminologiczne

W przestrzeni publicznej coraz więcej mówi się o tolerancji, akceptacji i różnorodności. Przemiany społeczno-kulturowe sprawiają, że dynamika życia

społecznego zwiększa się, a co za tym idzie w społeczeństwie pewne procesy się nasilają, pojawiają się nowe zagadnienia, ale również współczesność stawia przed jednostkami wiele wyzwań. Dlatego zasadnym jest pochylenie się nad zagadnieniem tożsamości kulturowej.

W literaturze wymienia się różne typy tożsamości. Jednym z nich jest tożsamość jednostki, czyli pewien obraz siebie, który tworzy się m.in. przez dokonywanie porównań z innymi jednostkami i autorefleksji. Tożsamość jednostki to świadomość kim jest, ale również znajomość swojego miejsca w hierarchii społecznej. Florian Znaniecki definiuje tożsamość jako „rzeczywistość istniejącą w świadomości ludzi, którzy uczestniczą i tworzą ją, poznają siebie i swoje możliwości w środowisku, w którym wyrastają”¹. Florian Znaniecki zwraca uwagę na fakt, że tożsamość nie jest czymś zastanym, jest to dynamiczny proces, który ulega zmianom w wyniku interakcji społecznych. Procesy tożsamościowe warunkuje socjalizacja, podczas której jednostki przyjmują wartości i normy społeczne. Kolejnym rodzajem jest tożsamość grupowa, która odzwierciedla ogół tożsamości członków danej grupy. W tym przypadku tożsamość kształtuje się przez przywiązanie członków do danej grupy, a także przez identyfikację z nią. Innym przykładem jest tożsamość społeczna, która rozpatrywana jest w dwóch wymiarach: indywidualnym i grupowym. W wymiarze indywidualnym sprowadza się do definiowania siebie w kontekście cech, które przynależą do grupy. Natomiast w kontekście grupowym jest efektem styczności różnych grup. Wyróżnia się również tożsamość etniczną. Tożsamość etniczna jest związana z identyfikacją jednostki z grupą pochodzenia (narodem). Poczucie tożsamości narodowej może być sprzyjające w przypadku, gdy jednostka uzna cechy grupy pochodzenia za pozytywne i wartościowe, bądź niesprzyjające, gdy cechy te będą uznawane za negatywne². Grzegorz Babiński mówiąc o tożsamości wskazywał, że jest ona zakorzeniona w kulturze³.

W literaturze przedmiotu wskazuje się również na tożsamość kulturową. Odnosi się ona zarówno do osobistego poczucia przynależności do danej kultury, jak i do zbiorowej świadomości i cech grupy, do której należy jednostka. Tożsamość kulturowa przedstawia się w nastawieniu jednostki do jej dorobku kulturowego, ale także przez podzielenie fundamentalnych war-

¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 67.

² K. Waszczyńska, *Wokół problematyki tożsamości*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2014, nr 6, s. 53–58.

³ G. Babiński, *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, różnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków 1997, s. 91.

tości danej grupy. Jej kształtowanie odbywa się w dwóch perspektywach. Pierwszą z nich jest tworzenie się tożsamości kulturowej przez interakcje społeczne w obrębie danej grupy, natomiast w drugim przypadku tworzy się ona przez interakcje między grupami. W kontekście tożsamości kulturowej zwraca się uwagę na jej związek z dorobkiem kulturowym i historycznym danej społeczności⁴. *Słownik etnologiczny* definiuje tożsamość kulturową jako „najważniejszy rodzaj tożsamości zbiorowej, który polega na historycznie uwarunkowanym, kulturowym sposobie zachowania przez daną zbiorowość ludzką istnienia i ciągłości gatunku oraz równowagi biopsychicznej»⁵.

Jak twierdzi Andrzej Tyszka, samo posiadanie tożsamości nie jest sprawą ani błahą, ani obojętną. Każdy bardziej lub mniej mocno pragnie być jakiś, odczuwa chęć istnienia, które nie rozmywa się w nijakości czy przygodności. Posiadanie akceptowanych i afirmowanych właściwości jest warunkiem dobrej samooceny, odczuwania wartości własnej osoby, bycia szanowanym przez innych, w końcu jest atrybutem społecznej egzystencji jednostki w świecie wartości⁶.

Różnorodność kulturowa współczesnych społeczeństw

Problematyka tożsamości imigrantów nabiera szczególnego znaczenia ze względu na postępujące procesy globalizacyjne, które nadają zjawiskom społecznym, w tym także migracjom, nowego wymiaru. Globalizacja ułatwia przemieszczanie się ludności, budowanie międzynarodowych i międzykulturowych sieci powiązań ze znajomymi, rodzinami, krewnymi⁷. Mozaika kultur wymaga dialogu międzykulturowego, który będzie służył rozwojowi, brak dialogu powoduje bowiem wewnętrzne konflikty prowadzące do powolnego rozpadu „ducha zbiorowości”. Jednostka stykając się z innymi grupami, poznaje odmienne wzory zachowania, normy, wartości, zwyczaje, obyczaje, gesty. Sytuacja taka sprzyja kształtowaniu zdolności łączenia tego, co różnorodne w całości, które zapewniają ład, a jednocześnie przeciwstawiają się bezmyślnemu ujednoczeniu. Kontakt z innymi kulturami kształtuje autonomię osoby, sprzyja postawom tolerancji i nonkonformizmu. Dostrzeżenie

⁴ K. Waszczyńska, *Wokół problematyki tożsamości...*

⁵ *Słownik etnologiczny, Terminy ogólne*, Z. Staszczuk (red.), Warszawa–Poznań 1987, s. 351–352.

⁶ A. Tyszka, *Tożsamość kulturowa regionu kociewskiego 2000+ (Refleksje w trakcie i po konferencji)*, [w:] *Tożsamość kulturowa obszarów przygranicznych w dobie globalizacji*, K. Ickiewicz (red.), Pelplin–Tczew 2006, s. 54.

⁷ J. Urry, *Socjologia mobilności*, Warszawa 2009.

własnej inności i dystansu pomiędzy różnymi grupami wpływa jednocześnie na uświadamianie sobie własnej tożsamości. Postawa zamknięta powoduje, że inne kultury traktowane są jako wrogie, a brak znajomości obcych utrwała stereotypy i uprzedzenia⁸.

Różnorodność kulturowa wiąże się również z wieloma wyzwaniami. Migracje międzykulturowe powodują bowiem szereg napięć, z jednej strony pojawia się obawa przed tym, co nowe, nieznanne, z drugiej zaś pojawia się deprecjacja innych kultur. Wielokulturowość to nie tylko pluralizm *sensu stricto*, ale to także różnorodność wartości wchodzących w skład uniwersum kulturowego społeczeństwa. O ile obce wartości nie wykluczają tych, które są cenione przez społeczeństwo przyjmujące, to możliwa jest ich akceptacja, czy w dłuższej perspektywie włączenie do kanonu kulturowego. Konflikty pojawiają się wtedy, gdy wartości przybyszów są sprzeczne z tymi dominującymi w społeczeństwie przyjmującym, trudno wówczas o konsensus. Pragnienie i demonstrowanie własnej kultury etnicznej przez niektóre społeczności napływowe może być odbierane jako zagrożenie dla tożsamości narodowej lub próba zdominowania kultury zastanej. Dzieje się tak dlatego, że konstruowaniu tożsamości towarzyszy przekonanie, że uniwersum kulturowe państwa narodowego jest homogeniczne, a obecność innych kultur zakłóca ową homogeniczność⁹. Leon Dyczewski uważa, że polityka wielokulturowości jest możliwa do zrealizowania, jeśli weźmie się pod uwagę poniższe założenia¹⁰:

- 1. Różne grupy żyją na tych samych prawach, dopełniają się i stymulują – przynależność do innej grupy kulturowej nie oznacza rezygnacji z uczestnictwa w życiu innych grup, osobowość osób kształtuje się na ogół na kanwie grupy, w której ona się wychowała, wzrastała, a kultura grup, z którymi wchodzi w kontakt w procesie migracji wzbogaca tą osobowość;
- 2. Państwo przyjmujące wykazuje otwartość – otwartość to nie tylko akceptacja obcych kultur, ale także takie działania, dzięki którym kultura własna jest czytelna i zrozumiała dla przybyszów, dotyczy to wartości, norm, wzorów zachowań, ale również takich elementów jak

⁸ L. Dyczewski, *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*, [w:] *Język, komunikacja i edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, T. Lewowicki, J. Urban, A. Szyпка-Rusz (red.), Cieszyn–Warszawa 2004, s. 61.

⁹ K. Romaniszyn, *Kulturowe implikacje międzynarodowych migracji*, Lublin 2003, s. 96.

¹⁰ L. Dyczewski, *Kultura w całościowym planie rozwoju*, Warszawa, s. 29–30.

przedmioty, miejsca, wydarzenia, bohaterzy narodowi. Wszystkie one są obdarzone znaczeniem, które jest intersubiektywnie zrozumiałe poprzez aktywne ich doświadczanie przez ogół uczestników jakiejś zbiorowości. Innymi słowy znajomość tych elementów pozwala na zrozumienie wartości danej grupy i pełne uczestnictwo w niej. Sama świadomość ich istnienia oraz miejsca, jakie zajmują w strukturze poznawczej jednostek, decyduje o charakterze wspólnoty. Stanowią one ważny aspekt więzi społecznych, rozmieszczają i zakreślają przestrzeń kulturalną danej zbiorowości. Aktywne uczestnictwo imigranta w systemie społeczno-kulturowym kraju przyjmującego, znajomość jego dziedzictwa kulturowego pozwala na bardziej skuteczną integrację;

- 3. Polityka kulturalna powinna przyjmować rolę mecenatu, nie nadzoru i administracji – władza nie utożsamia się z żadną z grup kulturowych w takim sensie, że żadna nie ma pozycji uprzywilejowanej, każda ma szansę na rozwój;
- 4. Kultura nie jest traktowana instrumentalnie – nie jest narzędziem upowszechniania ideologii czy polityki.

Stereotypy – rozpoznawanie i zwalczanie

Termin „stereotyp” został upowszechniony przez Waltera Lippmana, który zdefiniował go jako „podzielane przez ludzi uproszczone opinie na temat grup i zjawisk społecznych”¹¹.

Stereotypy zazwyczaj posiadają ładunki emocjonalne. Tworzone są po to, by upraszczać rzeczywistość społeczną, w której jednostki lub grupy funkcjonują. Jedną z najważniejszych cech stereotypów jest to, że są one trwałe, a to wynika z faktu, że raz przyjęty stereotyp jest potwierdzany informacjami korzystnymi dla siebie, natomiast nie poddaje się go zestawieniu z argumentami przeciw. Aktorzy społeczni posługują się nimi w wielu sytuacjach, w których korzystniejszą dla nich, szybszą i bardziej komfortową opcją jest wybór stereotypu i kategoryzacja, niż poszukiwanie prawdy. Bardzo częstym schematem jest uzupełnianie niewiedzy na temat danej grupy lub jednostki stereotypem, który ma ułatwić jej percepcję¹².

Stereotypy rozpatrywane są w dwóch zależnych od siebie perspektywach. Pierwszą z nich jest perspektywa indywidualna, w której stereoty-

¹¹ J. Jarco, G. Dolińska, *Polskie stereotypy i uprzedzenia*, Wrocław 2002, s. 9.

¹² *Encyklopedia PWN, Stereotyp*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/;3979617> (dostęp: 29.06.2024).

py są nieodłączną częścią świadomości jednostki. Uznawane są za pewne przekonania, którymi jednostka kieruje się trakcie interakcji społecznych. W perspektywie jednostkowej stereotypy są bardzo prostymi schematami myślowymi, a co za tym idzie cechuje je powierzchowność, która wpływa na sposób, w jaki jednostki reagują na innych. Natomiast w drugiej perspektywie – społecznej, stereotypy są elementem hierarchii społecznej i są podzielane przez członków danej kultury. W tym ujęciu stereotypy są wytworem społecznym, który jest podtrzymywany i utrwalany w toku przekazywania norm i wartości w obrębie danej grupy. Stereotypy w perspektywie społecznej stają się integralną częścią świadomości zbiorowej i wpływają na zachowania i interakcję społeczne członków danej grupy¹³.

Tworzenie stereotypów odbywa się poprzez: 1) mechanizmy afektywne, takie jak ekspozycja i warunkowanie klasyczne. Zjawisko ekspozycji polega na ukazywaniu swojej grupy w superlatywach w odniesieniu do innych grup, którym przypisuje się negatywne cechy. Natomiast warunkowanie klasyczne polega na przejmowaniu negatywnych emocji w odniesieniu do jakiegoś aktora społecznego tylko z uwagi na powtarzalność występowania tych emocji w kontekście tego aktora, co prowadzi do sytuacji, w której nie mając styczności z danym aktorem społecznym zakładamy, że ma on pewne cechy, które wywołują w nas negatywne emocje; 2) mechanizmy poznawcze, takie jak kategoryzacja, błąd korespondencji i pozorna korelacja. Kategoryzacja polega na nadmiernym uogólnieniu, w którym pomijamy indywidualne atrybuty jednostek, a koncentrujemy się na przypisywaniu im cech, które odnoszą się do grupy, do której dane jednostki należą. Błąd korespondencji polega na przypisywaniu konkretnych cech aktorom społecznym opartych na ich zachowaniu. Natomiast pozorna korelacja polega na szukaniu nieuzasadnionych zależności między zmiennymi. Innymi mechanizmami powstawania stereotypów są mechanizmy społeczne i kulturowe; 3) mechanizmy społeczne, które łączą stereotypy z tożsamością społeczną i przynależnością jednostki do danej grupy społecznej. Istotnym elementem jest tu podział na grupę „moją” i „obcą”. Jednostki uznają swoje grupy za lepsze, bardziej wartościowe, natomiast grupom obcym przypisują cechy pejoratywne. Takie działanie ma zwiększać samoocenę członków grupy „mojej”, co pozytywnie wpływa na poczucie tożsamości; 4) mechanizmy kulturowe, takie jak uczenie się, konformizm i kształtowanie ról społecznych. Jednostki w toku interakcji społecznych i socjalizacji przejmują pewne normy i wartości, co sprawia, że

¹³ C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk 1999, s. 13.

duży wpływ na ich percepcję rzeczywistości mają takie podmioty jak najbliższe otoczenie i massmedia. Stereotypy w przypadku konformizmu tworzą się przez „ślepią lojalność”, w której jednostki bezrefleksyjnie podlegają zasadom panującym w danej grupie. Dlatego stereotypy mogą być tworzone i utrwalane w stosunku do osób z innych grup, w których panują odmienne zasady. Stereotypy również tworzą się w odniesieniu do ról społecznych. Cały mechanizm opiera się na wspomnianym wcześniej błędzie korespondencji¹⁴.

Stereotypy niosą za sobą wiele negatywnych skutków, wśród których możemy wymienić stygmatyzację, wykluczenie społeczne, nasilenie nierówności społecznych, czy osłabienie poziomu zdrowia psychicznego i samooceny jednostek stereotypizowanych. Dlatego tak ważne jest świadome zapobieganie i niwelowanie negatywnych stereotypów. Lena Grzesiak opracowała model, który przedstawia wybrane sposoby przeciwdziałania negatywnym stereotypom. Wyróżniła w nim dwie strategie. Pierwszą z nich jest wzmacnianie pozytywnych stereotypów. Koncepcja ta opiera się na zmianie wiedzy i przekonań społeczeństwa w odniesieniu do stereotypizowanych grup. Zwiększająca się świadomość społeczna na temat pozytywnych cech danej grupy jednocześnie ma osłabiać negatywne stereotypy, co jest drugą koncepcją wspomnianego modelu. Działania mogą być podejmowane dwojako. Mogą wynikać z inicjatywy osoby stereotypizowanej podejmującej czynności, których celem będzie zmiana świadomości społecznej, bądź mogą wynikać z działalności podejmowanej przez innych¹⁵.

Od tolerancji do integracji

Tolerancja kulturowa to postawa otwartości i szacunku wobec różnorodnych kultur, tradycji, wartości i przekonań. Oznacza to akceptację i uznanie prawa innych do posiadania odmiennych poglądów i stylów życia, bez ich oceniania czy dyskryminacji. Tolerancja kulturowa nie oznacza rezygnacji z własnej tożsamości, ale umiejętność współistnienia i współpracy z osobami pochodzącymi z różnych środowisk kulturowych. Tolerancja kulturowa pomaga w tworzeniu społeczeństw, w których ludzie żyją w pokoju i wzajemnym szacunku, mimo różnic kulturowych. Przyczynia się do zmniejszenia napięć społecznych i konfliktów, które mogą wynikać z nieporozumień i uprzedzeń.

¹⁴ M. Olszak, *Wpływ stereotypów na relacje społeczne: podział, mechanizmy powstawania i funkcje stereotypów*, „Pedagogika Filozoficzna” 2006, t. 1, s. 94–96.

¹⁵ L. Grzesiak, *Oblicza różnorodności w miejscu pracy*, Łódź 2017, s. 125.

Integracja społeczna to proces, w którym jednostki i grupy z różnych środowisk kulturowych są włączane do głównego nurtu życia społecznego, gospodarczego i politycznego. Integracja oznacza nie tylko tolerowanie różnic, ale aktywne działanie na rzecz równości i inkluzywności. Tolerancja kulturowa i integracja społeczna są ze sobą ściśle powiązane.

Tolerancja kulturowa jest fundamentem akceptacji i szacunku wobec różnorodności kulturowej. Bez tolerancji trudno jest osiągnąć pełną integrację społeczną, ponieważ jednostki będą się izolować i odrzucać ze względu na różnice. Integracja społeczna odnosi się do procesu, w którym różnorodne jednostki i grupy są włączane do głównego nurtu społeczeństwa, mając równy dostęp do zasobów i możliwości. Tolerancja kulturowa jest niezbędna do stworzenia środowiska, w którym każdy człowiek może czuć się akceptowany i szanowany. Integracja społeczna, wspierana przez tolerancję kulturową, przyczynia się do wzbogacenia kulturowego społeczeństwa poprzez wymianę doświadczeń, tradycji i wartości między różnymi grupami. To z kolei może prowadzić do większej kreatywności, innowacyjności i rozwoju społecznego. Społeczeństwa, które promują zarówno tolerancję kulturową, jak i integrację społeczną, często podzielają wspólne wartości takie jak równość, sprawiedliwość i współpraca. To umożliwia budowanie „jedności w różnorodności” i skuteczną współpracę między różnymi grupami społecznymi.

Wprowadzenie do edukacyjnej gra interaktywnej „Od tolerancji do integracji”

Historia Alexa

Alex, chłopiec urodzony i wychowany w wielokulturowym Nowym Jorku, codziennie balansuje między różnymi światami. Jego matka pochodzi z Polski, a ojciec z Nigerii, co czyni go postacią o złożonej tożsamości kulturowej. Dorastanie w mieście, gdzie różnorodność jest na porządku dziennym, daje mu unikalne spojrzenie na kwestie tożsamości, ale także stawia przed nim wiele wyzwań.

Pewnego ranka, przygotowując się do prezentacji projektu z socjologii kultury na uniwersytecie, Alex zastanawia się nad wpływem kultury na tożsamość jednostki. W ramach projektu chce zbadać, jak tradycje i dziedzictwo wpływają na osobiste wybory i życie ludzi. Projekt pobudza Alexa do refleksji nad własną tożsamością kulturową, co staje się centralnym tematem gry.

Pytanie „Kim jestem?” jest jednym z najbardziej fundamentalnych pytań, jakie człowiek może sobie zadać. Staje się ono szczególnie złożone w kontekście tożsamości kulturowej, gdy jednostka musi balansować między różnymi wpływami kulturowymi, tradycjami i wartościami. A właśnie tak jest w przypadku Alexa.

Prolog

W samym sercu wielokulturowego miasta, gdzie ulice pulsują różnorodnością jak struny gitary, żyje Alex - postać o złożonej tożsamości kulturowej. Jego matka pochodzi z Polski, ojciec z Nigerii, a on sam urodził się i wychował w tym tętniącym życiem Nowym Jorku. Alex zawsze czuł się jak most między światami, ale nigdy do końca nie należał do żadnego z nich. Jego życie to ciągłe balansowanie między oczekiwaniami, tradycjami i poszukiwaniem własnej tożsamości.

Dzisiejszego ranka, Alex staje przed lustrem, przyglądając się swojej odbiciu. W jego oczach maluje się mieszanka ciekawości, niepewności i odrobiny niepokoju. Niedługo ma zaprezentować na uniwersytecie projekt z socjologii kultury, który ma za zadanie zbadać wpływ kultury na tożsamość jednostki. Każdy wybór zabierze Cię w inną podróż przez labirynt tożsamości kulturowej, odkrywając jej piękno, złożoność i wyzwania. Alex, stojąc przed lustrem, musi zdecydować, od której części swojej historii chce zacząć...

Zacznij od historii matki

Odkryj dziedzictwo ojca

Zastanów się nad własnym doświadczeniem

Rycina 1. Zrzut z ekranu gry „Od tolerancji do integracji”

Gracze wcielając się w postać Alexa, podejmują decyzje dotyczące jego „podróży odkrywania tożsamości”. Każdy wybór wpływa na dalszy rozwój historii i prowadzi do różnych ścieżek oraz zakończeń. Każda decyzja wpływa na relacje Alexa z rodziną, przyjaciółmi oraz jego społecznością.

Historia Alexa to wyjątkowa podróż przez złożoność jego tożsamości kulturowej. Gra oferuje nie tylko edukacyjne korzyści, ale także angażujące doświadczenie, które może inspirować graczy do refleksji nad własną tożsamością i działaniem na rzecz promowania tolerancji i akceptacji różnorodności kulturowej.

Skupiasz się na historii ojca, który opuścił Nigerię w poszukiwaniu lepszego życia. Przez jego opowieści poznajesz bogactwo kultury joruba, słyszysz rytm tam-tamów, uczysz się o znaczeniu społeczności i głęboko zakorzenionym szacunku dla przodków. Jednak twoje rozmyślenia przenoszą cię również do momentów, kiedy ojciec mówił o wyzwaniach związanych z zachowaniem tożsamości w obcym kraju.

Alex skierował swoją uwagę na dziedzictwo ojca, chcąc równie dobrze zrozumieć i docenić swoje nigeryjskie korzenie. Ojciec Alexa, zawsze dumny ze swojego pochodzenia, był źródłem opowieści o Nigerii, które fascynowały Alexa od najmłodszych lat. W tej części historii, Alex postanawia głębiej zagłębić się w kulturę Yoruba, starając się odkryć, jak wpłynęła ona na jego tożsamość.

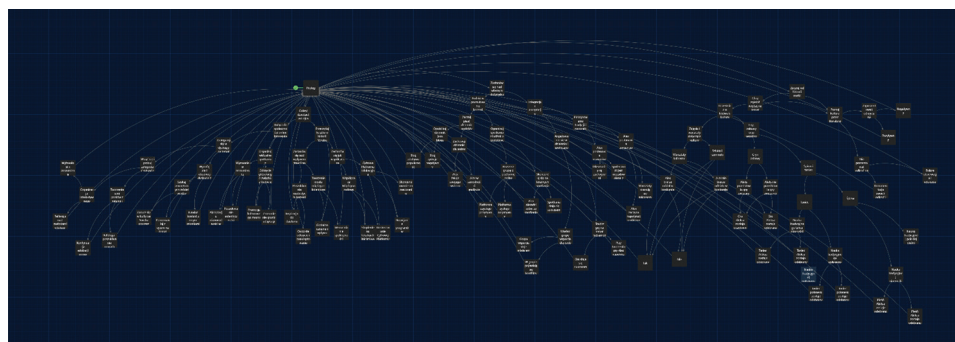
**Dołącz do społeczności online interesującej się kulturą Yoruba
Przeczytaj książkę o historii Yoruba**

Rycina 2. Zrzut z ekranu gry „Od tolerancji do integracji”

Instrukcja gry

Interaktywna gra edukacyjna „Od tolerancji do integracji” przeznaczona jest dla uczniów szkół podstawowych klas 5–8 oraz uczniów szkół ponadpodstawowych.

Gra oferuje wielościeżkową narrację z różnymi zakończeniami w zależności od wyborów dokonywanych przez graczy.



Rycina 3. Zrzut z ekranu gry „Od tolerancji do integracji”

Gra została stworzona przy użyciu programu Twine, narzędzia do tworzenia interaktywnych opowieści tekstowych.

Jak grać?

1. Otwórz przeglądarkę internetową na dowolnym urządzeniu (telefon, tablet, komputer) i wprowadź poniższy link, który przekieruje Cię do głównej strony gry: <https://gratozsamosckulturowa.github.io/historia-alexa/>.
2. Grę zaczniesz od prologu. Po zapoznaniu się z nim musisz dokonać pierwszego wyboru dotyczącego dalszych losów bohatera. Możliwości będą podświetlone na niebiesko.
3. Eksploruj różne możliwości narracyjne, aby zrozumieć, jak różne decyzje wpływają na życie bohatera i jego interakcje z innymi.
4. Użyj doświadczeń zdobytych w grze jako punktu wyjścia do dyskusji na temat różnorodności, tożsamości i integracji społecznej.

Alex decyduje się uczestniczyć w lokalnych wydarzeniach i spotkaniach społeczności Yoruba w Nowym Jorku, aby poczuć ducha swojej nigeryjskiej kultury.

Alex uczestniczy w spotkaniach, gdzie ma okazję doświadczyć tradycyjnych tańców, muzyki i rytuałów Yoruba. Podczas tych wydarzeń nawiązuje kontakty z członkami społeczności, którzy dzielą się swoimi historiami o życiu w Nowym Jorku i Nigerii. Alex odkrywa, jak różnorodne są doświadczenia ludzi z jego kultury, i jak każdy z nich radzi sobie z zachowaniem swojej tożsamości. Chociaż czuje się bliżej swojej kultury, zauważa również trudności związane z byciem częścią dwóch różnych światów.

Każda historia rodzinna to skarbnica wiedzy o naszych korzeniach i kulturze, która może nas wzmacniać i kształtować naszą tożsamość. Rozmowy z rodzicami i starszymi pokoleniami mogą pomóc nam zrozumieć nasze dziedzictwo i nauczyć się, jak przetrwać trudności oraz jak czerpać siłę z naszych tradycji. Te historie nie tylko łączą nas z przeszłością, ale także pomagają w znalezieniu naszego miejsca w zglobalizowanym świecie, ucząc nas równowagi między zachowaniem a adaptacją kulturową. Czy chcesz zacząć jeszcze raz i poznać inne zakończenia historii?

Prolog

Rycina 4. Zrzut z ekranu gry „Od tolerancji do integracji”

Gra „Od tolerancji do integracji” to wartościowe narzędzie dydaktyczne, które pomoże nauczycielom wprowadzić i omówić tematy związane z tożsamością i różnorodnością kulturową. Nauczyciele mogą wykorzystać tę grę jako wstęp do głębszych dyskusji na temat różnorodności kulturowej, zachęcając uczniów do refleksji i rozmów na temat własnych doświadczeń i spostrzeżeń w tym zakresie.

W przypadku technicznych trudności lub pytań związanych z treścią gry, prosimy o kontakt na adres e-mail: gratozsamosckulturowa@gmail.com. Oferujemy pomoc w rozwiązywaniu problemów technicznych i udzielimy wyjaśnień dotyczących zawartości gry.

Zakończenie

Dylematy tożsamościowe i tożsamość kulturowa są złożonymi, ale fundamentalnymi aspektami ludzkiego życia. Gra edukacyjna, której bohaterem jest Alex, może pomóc graczom w zgłębianiu tych zagadnień, oferując interaktywne doświadczenie, które promuje tolerancję, empatię i zrozumienie wobec odmienności kulturowej.

Korzyści płynące z zastosowania gry podczas zajęć szkolnych:

- Edukacyjne: gra pomaga graczom zrozumieć, jak złożona i wielowymiarowa może być tożsamość kulturowa; gra zachęca do refleksji nad własnym dziedzictwem kulturowym i doświadczeniami tożsamościowymi;
- Krytyczne myślenie i empatia: gracze rozwijają umiejętność krytycznego myślenia poprzez podejmowanie decyzji i analizowanie ich konsekwencji; gra promuje empatię, pozwalając graczom lepiej zrozumieć wyzwania i trudności osób z różnorodnym tłem kulturowym;

Praktyczne umiejętności: gracze uczą się rozwiązywać problemy i podejmować decyzje w kontekście różnorodności kulturowej; gra inspiruje graczy do myślenia o własnej tożsamości kulturowej i motywuje do działania na rzecz promowania zrozumienia kulturowego.

Od integracji do tolerancji w fundacyjnej praktyce. Działania Europejskiego Domu Spotkań – Fundacji Nowy Staw

Wstęp

Europejski Dom Spotkań – Fundacja Nowy Staw to organizacja pozarządowa działająca w Lublinie od ponad 30 lat. Początek swojego działania – jeszcze nie formalnego – datuje się na wczesne lata 90., kiedy to fundatorzy naszej organizacji stworzyli pierwszą, namiotową wymianę międzynarodową. Odbyła się ona w prowizorycznych warunkach na zielonym terenie użyczonym przez podlubelską szkołę we wsi Nowy Staw – stąd jej miejsce w oficjalnej nazwie fundacji. W ten oto sposób, przy niskich możliwościach finansowych, a jednocześnie sprzyjających tej idei osobach i okolicznościach, zaczęła się działalność naszej fundacji w zakresie szeroko pojętej integracji międzynarodowej oraz budowania społeczeństwa solidarnego i obywatelskiego. Misję tę kontynuujemy do chwili obecnej wierząc, że nasze działania sprzyjają integracji i solidarności międzynarodowej oraz przełamywaniu wszelkich barier i stereotypów. Z wielkim powodzeniem pomaga nam w tym nasz ośrodek – Międzynarodowy Dom Spotkań w Nasutowie, którego budowa została dofinansowana przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej, a także doświadczona kadra pracowników młodzieżowych oraz zaprzyjaźnionych z nami trenerów.



Zdjęcia 1-2. Europejski Dom Spotkań – Fundacja Nowy Staw

Od integracji do tolerancji w fundacyjnej praktyce

W ramach niniejszego opracowania zostaną przedstawione projekty oraz dobre praktyki fundacji w zakresie działalności edukacyjnej skierowanej do młodzieży na temat różnorodności kulturowej. Z racji dużej liczby przeprowadzanych w tym aspekcie działań, a jednocześnie pewnej dyscypliny w zakresie objętości publikacji, prezentujemy jedynie wybrane projekty, które – w naszej opinii – zdały egzamin w zakresie osiągniętych celów edukacyjnych (wiele z tych aktywności kontynuowanych jest do dnia dzisiejszego).

Międzynarodowe wymiany młodzieżowe

Międzynarodowe wymiany młodzieżowe to te inicjatywy, które najbardziej oddają ducha integracji i solidarności oraz budują poczucie jedności mimo kulturowego i językowego zróżnicowania. Naszym zdaniem nie ma innej, skuteczniejszej formy uczenia się tolerancji i otwartości na różnorodność niż bezpośrednie spotkanie i współdziałanie z drugim człowiekiem.

Jako fundacja pozarządowa bierzemy udział w licznych konkurach dotujących międzynarodowe spotkania młodzieży. Cyklicznie organizujemy wymiany w ramach takich programów jak: Erasmus+, Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży, Polsko-Ukraińska Rada Wymiany Młodzieży, Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej, Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, a także Narodowy Instytut Wolności – Centrum Społeczeństwa Obywatelskiego.

Głównym założeniem wymian międzynarodowych jest zdobywanie wiedzy i umiejętności dzięki aktywnym metodom uczenia się wpisującym się w ramy edukacji poza formalnej. Dzięki niej uczniowie oraz studenci uczą się nie tyle „teorii tolerancji i akceptacji”, ile sami sprawdzają się w działaniach i sytuacjach wymagających otworzenia się na drugiego człowieka. Warty podkreślenia jest fakt, że w czasie wymian międzynarodowych niekoniecznie tematem wiodącym muszą być takie hasła jak: różnorodność, dialog międzykulturowy, przełamywanie stereotypów. Najciekawsza i najskuteczniejsza jest nauka „przy okazji” – tj. przy okazji różnych wspólnych działań „doświadczam” odmienności międzykulturowej i światopoglądowej oraz „uczę się” nie tylko jej akceptacji, ale także nią się zachwycam.

Wymiana „Folk it up” (program Erasmus+)

Uczestnicy tego projektu – studenci pochodzący z 8 różnych krajów, tj. Armenii, Polski, Białorusi, Litwy, Turcji, Bułgarii, Rumunii i Hiszpanii mieli możliwość poznania i nabycia wiedzy na temat krajów partnerskich: ich kultury i tradycji. Nie była to jednak sucha wiedza, ale doświadczenie jej w praktyce – poprzez wzajemne uczenie się od siebie swoich narodowych tańców, stanowiących dziedzictwo kulturowe każdego społeczeństwa. Jednocześnie taniec jest jednym z lepszych środków komunikacji interpersonalnej również wtedy kiedy zachodzą trudności komunikacyjne. Taniec stanowi świetne narzędzie do integracji, współpracy oraz otwarcia się na drugiego człowieka. Ponadto każdy wieczór integracyjny prowadzony był przez inną grupę narodową, która przyniosła ze sobą zarówno stroje, jak i tradycyjne potrawy oraz prezentowała narodowe zwyczaje. Cykl warsztatów został uwieńczony wspólnym występem tanecznym całej grupy w lubelskim ośrodku kultury studenckiej.



Zdjęcia 3-5. Wymiana „Folk it up”.

Wymiana „Mniej etykiet – więcej wartości!” (Program: Polsko-Ukraińska Rada Wymiany Młodzieży)

Spotkanie odbyło się w 2021 roku, a udział w nim wzięła młodzież z Ukrainy oraz z Polski – tzw. wymiana dwustronna. Celem projektu było wzmocnienie dialogu międzykulturowego poprzez szereg warsztatów i inicjatyw przypominających o naszych wspólnych korzeniach słowiańskich, a tym samym o wspólnych wartościach. Jednym z elementów projektu była kreatywna wizualizacja wartości w postaci profesjonalnych fotografii, których koncepcje tworzyli sami uczestnicy we współpracy z profesjonalnym fotografem.



Diversity



Tolerance



Community



Trust

Zdjęcia 6-9. Wymiana „Mniej etykiet – więcej wartości!”

W ramach projektu młodzi przygotowali także łuk ze zdjęciami nawiązującymi do wspólnych wartości oraz przeprowadzili akcję społeczną w miejskim parku, podczas której zapraszali przechodniów do robienia zdjęć na tle łuku, zabaw integracyjnych oraz rozmów o wspólnych wartościach. Przechodnie mogli zostawiać swoje życzenia oraz własne przesłania, które

następnie umieszczane były na łuku. Dzięki tej inicjatywie młodzież nie tylko sama uczyła się otwartości i tolerancji, ale swoją aktywność edukacyjną przeniosła także na szersze otoczenie.

Wsparcie młodzieży ukraińskiej oraz osób dorosłych przybyłych do Polski w związku z konfliktem zbrojnym na Ukrainie

Jednym z aktualnych zadań naszej fundacji trwającym od marca 2022 roku jest wsparcie obywateli Ukrainy w ich odnalezieniu się w Polsce oraz w polskiej rzeczywistości społeczno-zawodowej. Od czasu wybuchy wojny staraliśmy się organizować różne formy wsparcia zarówno dla obywateli Ukrainy, których gościliśmy w naszym ośrodku w Nasutowie, jak i tych osób, które potrzebowały takiego wsparcia, a nie były zakwaterowane w naszym ośrodku.

Dzięki różnym grantom oraz uruchomionej pomocy instytucji zarówno państwowych, jak i międzynarodowych mieliśmy możliwość wspierania dzieci, młodzieży oraz dorosłych w ich asymilacji z polskim społeczeństwem. Priorytetowo zadbaliśmy o ich poczucie bezpieczeństwa poprzez zapewnienie im warunków bytowo-socjalnych w naszym domu w Nasutowie. Kolejnym etapem natomiast była organizacja wszelkiego rodzaju aktywności dla nich, a jednocześnie kierowanych także do polskiej społeczności – w ten sposób budowaliśmy poczucie wspólnoty między naszymi narodami oraz uczyliśmy się przełamywać bariery kulturowe, językowe oraz mentalne. W ramach naszych projektów realizowaliśmy (i wciąż realizujemy) następujące aktywności:

- grupowe lekcje języka polskiego dostosowane do wieku oraz poziomu wyjściowego,
- indywidualne, branżowe lekcje języka polskiego dla młodzieży oraz osób dorosłych poszukujących zatrudnienia,
- kursy zawodowe,
- pogadanki oraz warsztaty o kulturze i tradycji polskiej,
- wycieczki integracyjne,
- pikniki rodzinne,
- warsztaty i animacje dla dzieci oraz młodzieży,
- polsko-ukraińskie spotkania świąteczne.

Cztery ostatnie aktywności są o tyle wyjątkowe, że do współdziałania w nich zapraszani byli przedstawiciele nie tylko ukraińskiej społeczności, ale także polskiej. Naszym dążeniem była szeroko pojęta integracja, dzięki której możliwe jest przełamywanie barier mentalnych oraz stereotypów, uczenie się siebie i od siebie, dzielenie kulturą i zwyczajami, spędzenie wspólnego czasu, a przede wszystkim budowa postawy otwartości na drugiego człowieka.



Wycieczka do Parku Iluzji



Wycieczka do Warszawy



Piknik w Nasutowie



Spotkanie świąteczne w Nasutowie

Zdjęcia 10–13. Wsparcie obywateli Ukrainy w ich odnalezieniu się w Polsce oraz w polskiej rzeczywistości społeczno-zawodowej.

Opracowanie programów edukacyjnych na temat różnorodności kulturowej

Jesteśmy świadomi jak bardzo potrzebna jest edukacja międzykulturowa, zwłaszcza w kontekście ostatnich zmian geopolitycznych w Europie. W związku z tym postanowiliśmy wypracować programy edukacyjne dla młodzieży, które służą nam pomocą w naszej codziennej aktywności edukacyjno-wychowawczej. Dzięki wsparciu Narodowego Instytutu Wolności – Centrum Społeczeństwa Obywatelskiego w ramach programu „Międzynarodowe Domy Spotkań” utworzyliśmy międzynarodowy zespół ekspertów, którzy na co dzień pracują z młodzieżą jako trenerzy w obszarze edukacji międzykulturowej. Zespół polsko-ukraińsko-litewski koordynowany przez eksperta programowego wypracował w toku ponad 12-miesięcznej współpracy cztery programy

edukacyjne dla młodzieży: 1. Różnorodność kulturowa; 2. Kultura i tradycja; 3. Dialog międzykulturowy; 4. Historia. Programy te – poza zaznaczeniem w części teoretycznej celów ogólnych i szczegółowych – zawierają praktyczne scenariusze zajęć implementowanych w czasie 5-dniowych spotkań młodzieży w naszym ośrodku. Ich uniwersalna konstrukcja pozwala na aplikowanie ich w różnych grupach narodowościowych, a jednocześnie pomaga w osiągnięciu założonych celów edukacyjno-wychowawczych.

W ramach niniejszej publikacji prezentujemy kilka ćwiczeń pochodzących z programu: „Różnorodność kulturowa”, możliwych do wykorzystania w codziennej pracy z młodzieżą.

Ćwiczenie I

Nazwa aktywności:	Gra karciana
Aktywność opracowana przez:	Inna Polishchuk
Główne cele:	<ul style="list-style-type: none"> • Zdobycie wiedzy na temat różnych wierzeń religijnych i ich systemów • kształtowanie krytycznego myślenia • kształtowanie akceptacji różnorodności poglądów religijnych
Opis aktywności:	<p>Krok 1 (10 minut) Przed rozpoczęciem, osoba prowadząca zajęcia przedstawia uczestnikom cele gry, aby każdy czuł, że może swobodnie się wypowiedzieć. Następnie prowadzący wyznacza pięcioosobowe grupy (liczba osób w grupie zależy od ilości państw uwzględnionych w projekcie). Uczestnicy rozmawiają w swoich zespołach o własnych przekonaniach religijnych. Przykładowe pytania w czasie rozmowy:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jakiego jesteś wyznania? 2. Kiedy ostatnio uczestniczyłeś/aś w uroczystości religijnej? 3. Czy możesz opowiedzieć nam o tym coś więcej? <p>Krok 2. Karty (30 minut) Każda grupa dostaje od prowadzącego zestaw kart. Każdy z uczestników losuje kartę z zagadnieniem i wypowiada się na tyle, ile czuje się komfortowo.</p> <p>Krok 3. Zbieranie informacji (10 minut) Każda grupa zostaje przydzielona do innego państwa i zbiera informacje o występujących w nim wyznaniach religijnych.</p> <p>Krok 4. Prezentacja (10 minut) Podczas zbierania informacji prowadzący rozdaje uczestnikom kartki z symbolami religijnymi i nazwami państw. Grupy porównują obrazki ze znalezionymi wcześniej informacjami. Następnie lider każdej z grup wymienia nazwę religii i jeśli występuje ona w państwie, którym zajmowała się inna grupa, członek tej grupy staje razem z symbolem tej religii przed nazwą państwa. To zadanie powtarza się wielokrotnie. Celem jest pokazanie, że każda religia ma wyznawców na całym świecie.</p> <p>Krok 5. Refleksje (15 minut)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Czy przedstawione zagadnienia sprawiły trudność uczestnikom? Dlaczego? • Czy były jakieś fakty, przekonania lub postawy, które cię zaskoczyły? • Jakie podobieństwa występują między nami, pomimo różnic w naszych sytuacjach życiowych? • Jakie były główne różnice między punktami widzenia? Czy są one niemożliwe do pokonania? <p>Dlaczego tak ważne jest zrozumienie punktu widzenia drugiej osoby? Czy chcesz lepiej go zrozumieć?</p>

Nazwa aktywności:	Gra karciana
Aktywność opracowana przez:	Inna Polishchuk
Czas trwania:	75 minut
Potrzebne materiały:	Wydrukowane/wycięte karty (jeden zestaw na grupę) Wydrukowane/wycięte symbole (3 kartki na grupę)
Wskazówki dla prowadzących:	Przed rozpoczęciem, prowadzący może przeczytać uczestnikom Artykuł 18 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka: „Każdy ma prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania; prawo to obejmuje wolność zmiany wyznania lub przekonań oraz wolność uzewnętrzniania indywidualnie lub wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, swego wyznania lub przekonań przez uprawianie kultu, nauczanie, praktykowanie i czynności rytualne”
Źródła:	<i>Compass: Manual for Human Rights Education with Young People</i> , https://www.coe.int/en/web/compass https://teleskola.mt/term-3-different-religions/
Metoda sprawdzająca efekty nauczania:	Dyskusje i przemyślenia

Ćwiczenie II

Nazwa aktywności:	Łamanie stereotypów
Aktywność opracowana przez:	Inna Polishchuk
Główne cele:	<ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznanie stereotypów poszczególnych państw • Łamanie stereotypów • Zrozumienie negatywnego wpływu stereotypów
Opis aktywności:	<p>Prowadzący może nadmuchać balony przed rozpoczęciem zajęć.</p> <p>Krok 1. Na rozbudzenie (10 minut) Prowadzący prosi grupę o podanie własnej definicji słowa „stereotyp”. (definicja, którą można znaleźć na stronie słownika języka polskiego PWN: «funkcjonujący w świadomości społecznej uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości») Prowadzący zapisuje na tablicy podane niżej zdania i prosi uczestników o wyrażenie opinii na ich temat.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wszyscy starsi ludzie są zapominalscy. • Mężczyźni radzą sobie lepiej z matematyką niż kobiety. • Najlepszymi koszykarzami są afroamerykańscy mężczyźni. Prowadzący pomaga uczestnikom powiązać podane zdania z definicją stereotypu. <p>Krok 2. Rozpoznawanie stereotypów (10 minut) Prowadzący przygotowuje plakaty z nazwami państw, z których pochodzą uczestnicy warsztatu. Zapisuje na tablicy ich narodowości, po czym łączy w grupy narodowościowe. Przez 10 minut uczestnicy zastanawiają się nad stereotypami o ich państwach i kulturach (każda grupa myśli wyłącznie o własnym kraju). Zadaniem uczestników jest wypełnienie plakatów stereotypami oraz napisanie ich pojedynczo na małych karteczkach.</p> <p>Przykłady: <i>Niemcy piją dużo piwa</i> <i>Amerykanie są głośni</i> <i>Włosi to bardzo emocjonalne osoby</i> <i>Anglicy uwielbiają rozmawiać o pogodzie</i> <i>Kanadyjczycy to uprzejmi ludzie</i></p> <p>Krok 3. Cztery kąty uczuć (10 minut) Osoba prowadząca warsztaty nakleja na ścianie w każdym kącie pokoju kartkę z nazwą koloru: <i>W pierwszym kącie – czerwony</i> <i>W drugim – pomarańczowy</i> <i>W trzecim – niebieski</i> <i>W czwartym – czarny</i> Prowadzący przedstawia stereotypy, po czym pyta osób biorących udział w warsztacie co sądzą o odczytanej informacji. Uczestnicy ustawiają się przy wybranej przez nich kartce z nazwą koloru. Podają przykłady sytuacji i wytłumaczenie swojego wyboru.</p> <p>Krok 4. tak/nie (10 minut) Prowadzący zbiera kartki z nazwami kolorów, określa, który z kątów będzie symbolizować odpowiedź „tak”, a który odpowiedź „nie”, po czym ponownie odczytuje stereotypy. Uczestnicy ustawiają się przy wybranej odpowiedzi, określając czy dane stwierdzenie może odnosić się też do nich osobiście.</p> <p>Przykład: Stereotyp: <i>Kanadyjczycy to uprzejmi ludzie</i> – czy ty także uznałbyś się za osobę uprzejmą?</p> <p>Krok 5. Łamanie stereotypów – research (20 minut) Powstają nowe, wymieszane grupy, w każdej po tyle samo osób. Każda grupa otrzymuje listę stereotypów. W przeciągu 20 minut muszą znaleźć rozwiązanie na złamanie przydzielonych im stereotypów.</p>

Nazwa aktywności:	Łamanie stereotypów
Aktywność opracowana przez:	Inna Polishchuk
	<p>Przykład: <i>„Najlepszymi koszykarzami są afroamerykańscy mężczyźni” – Andriej Kirilenko nie jest Afroamerykaninem, a znajduje się na liście „top 20 najstarszych koszykarzy na świecie”.</i> Aby złamać dany stereotyp, uczestnicy wyszukują informacje w Internecie lub dzielą się swoimi własnymi historiami i wiedzą.</p> <p>Krok 6. Łamanie stereotypów – prezentacja (30 minut) W czasie, kiedy uczestnicy zbierają informacje, osoba prowadząca warsztaty nakleja karteczki ze stereotypami (wspomniane w kroku 2.) na balony. Uczestnicy kolejno prezentują sposoby na złamanie danych stereotypów, po czym grupa decyduje czy się z nimi zgadza. Jeśli większość zgłasza na „tak” – balon z tym stereotypem zostaje przebity.</p> <p>Krok 7. Podsumowanie (10 minut) Uczestnicy piszą kilka zdań na temat tego, czego nauczyli się poprzez to ćwiczenie. W swojej pracy powinni uwzględnić przykłady stereotypów i wytłumaczyć, dlaczego są one niepoprawne.</p>
Czas trwania:	90 minut
Potrzebne materiały:	2 tuziny różnokolorowych, nadmuchanych wcześniej balonów; 2 tuziny karteczek lub papierowych pasków (o wymiarach 5x30 cm); kredki lub markery; szpilka; plakaty z nazwami państw; kartki z napisami: czerwony, pomarańczowy, niebieski, czarny.
Wskazówki dla prowadzących:	<p>Pytania dodatkowe, które można zadać na początku zajęć:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jakie znasz stereotypy? • Jakie są stereotypy o twoim kraju? • Czy postrzegasz ludzi przez pryzmat stereotypów? • Czy stereotypy mogą być przydatne? • Jak myślisz, dlaczego ludzie kierują się stereotypami? • Dlaczego stereotypy mogą być szkodliwe? • Jak myślisz, czy stereotypowanie ludzi jest słuszne? • W jaki sposób stereotypowane są różne narodowości? • Czy stereotypy mogą nam zaszkodzić, kiedy staramy się o jakąś pracę? • Jaka jest różnica między stereotypami a uprzedzeniami? • Czy stereotypy są obraźliwe? • Śmieszne? • Prawdziwe?
Źródła:	https://www.educationworld.com/a_lesson/03/lp294-01.shtml https://www.thoughtco.com/national-stereotypes-1210269
Metoda sprawdzająca efekty nauczania:	Uczestnicy piszą kilka zdań na temat tego, czego nauczyli się poprzez to ćwiczenie. W swojej pracy powinni uwzględnić przykłady stereotypów i wytłumaczyć, dlaczego są one niepoprawne.

Ćwiczenie III

Nazwa aktywności:	Moi rodacy
Aktywność opracowana przez:	Liudmyla Zubarieva
Główne cele:	<ul style="list-style-type: none"> • Dążenie do lepszego zrozumienia różnych kultur poprzez analizę ich przynależności kulturowej i jej osobliwości • Zachęcenie uczestników do pozytywnego spojrzenia na różnice międzykulturowe – normy, obyczaje, komunikację werbalną i niewerbalną. • Rozwijanie kompetencji wielokulturowych, otwartości i gotowości w rozumieniu różnic międzykulturowych oraz tolerancji względem osób różnych narodowości.
Opis aktywności	<p>Aktywność jest przeprowadzona w trzech krokach.</p> <p>Krok 1. „Opisz swoich rodaków” Prowadzący wymienia jedną cechę, którą osoby jego narodowości mogą być opisane, np. jeśli pochodzi z Ukrainy, może powiedzieć „Ukraińcy są otwarci”, po czym podaje piłkę kolejnej osobie, która powtarza zadanie mówiąc o swojej narodowości, np. „Gruzini są gościnni”, „Polacy – pogodni” itd. – 30 minut</p> <p>Krok 2. „Przedstaw swoich rodaków” Uczestnicy ustawiają się w kółku, w środku zostaje tylko jeden ochotnik. Jego zadaniem jest przedstawienie swojej narodowości za pomocą gestów, tańca i piosenki, a reszta grupa naśladuje pokazywane przez niego zachowania. Zabawa powtarza się w ten sam sposób z kolejnymi ochotnikami. – 30 minut</p> <p>Krok 3. „Narysuj swoich rodaków” Stoliki zostają ustawione na kształt okręgu, tak aby między nimi był odstęp 1,5–2 m. Każda grupa zajmuje miejsce przy jednym ze stolików. Prowadzący rozdaje uczestnikom kartki i ołówki, po czym prosi o zastanowienie się nad symbolem, który może kojarzyć się z rodakami danej grupy. Zadania: Uczestnicy dobrani w grupy pod względem narodowości, muszą wykonać zadania: 1. W przeciągu 10 minut wymyślcie i narysujcie symbol, który może kojarzyć się z waszą narodowością. 2. W przeciągu kolejnych 10 minut narysujcie, jak postrzegacie narodowość grupy, siedzącej po waszej prawej stronie. Każda z grup ma 5–7 minut na prezentację.</p>
Czas trwania:	120 minut
Potrzebne materiały:	piłka, kartki, ołówki lub markery dla każdego z uczestników
Wskazówki dla prowadzących:	–
Źródła:	–
Metoda sprawdzająca efekty nauczania	– Z jakimi trudnościami napotkałeś/aś się w czasie tego ćwiczenia? – Jakich cech użyłbyś/użyłabyś, aby opisać osoby pochodzące z twojego kraju?

Ćwiczenie IV

Nazwa aktywności:	Filmik promocyjny
Aktywność opracowana przez:	Klaudia Kozak
Główne cele:	<ul style="list-style-type: none"> • Poznanie różnych wyznań religijnych • Zwiększenie świadomości, polepszenie obopólnego zrozumienia i międzyreligijnej współpracy • Zmniejszenie wpływu uprzedzeń i stereotypów religijnych oraz zwiększenie tolerancji
Opis aktywności:	<p>Prowadzący zapisuje na kartkach po jednej nazwie religii (liczba kartek zależy od liczby osób obecnych). Uczestnicy dzielą się na 3–4 osobowe grupy. Osoba reprezentująca grupę losuje kartkę. Zadaniem uczestników jest nagranie filmiku promocyjnego wylosowanej religii. Każda grupa musi w przeciągu godziny zebrać informacje, nauczyć się jak najwięcej możliwe o danym wyznaniu i zaprezentować je w atrakcyjny sposób, tak jak w reklamach telewizyjnych (podkreślając zalety). Po godzinie wszyscy zbierają się w sali i przekazują nagrane filmiki prowadzącemu, który wyświetla każdy projekt za pomocą rzutnika (3–4 minuty na grupę). Po obejrzeniu prac należy je przedyskutować. To zadanie ma w ciekawy sposób pomóc przyswoić i utrwalić wiedzę o różnych wierzeniach religijnych, wzmocnić pozytywny obraz religii, wzbudzić większe zainteresowanie tematem oraz zwiększyć tolerancję.</p>
Czas trwania:	150 minut
Potrzebne materiały:	<ul style="list-style-type: none"> • Rzutnik • Kamery • Komputer z głośnikami multimedialnymi
Wskazówki dla prowadzących:	–
Źródła:	–
Metoda sprawdzająca efekty nauczania:	Dyskusja

Wyniki i omówienie wybranych wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji”

Badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji” dofinansowanego ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Społeczna odpowiedzialność nauki II” (moduł „Popularyzacja nauki”). Numer umowy: POPUL/SN/0295/2023/01.

Celem przeprowadzonych badań była próba odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy polscy uczniowie akceptują rówieśników pochodzących z innych krajów?
- Jak uczniowie oceniają swoje umiejętności w zakresie komunikacji międzykulturowej?
- Jak polscy uczniowie oceniają poziom integracji uczniów pochodzących z innych krajów ze społecznością szkoły?
- Jak uczniowie oceniają swoją wiedzę na temat innych kultur?
- Czy polscy uczniowie łatwo nawiązują relacje (np. koleżeńskie, przyjacielskie) z uczniami pochodzącymi z innych krajów?

Dobór próby obejmował dwa etapy. W pierwszym dokonano losowania szkół ze wszystkich województw w Polsce. W celu uzyskania reprezentatywności zastosowano próby warstwowe, które służyły odzwierciedleniu udziału określonego rodzaju szkoły w każdym województwie. Doboru szkół dokonano na podstawie informacji zawartych w Rejestrze Szkół i Placówek Oświatowych (<https://rspo.gov.pl/>). Przedstawiona procedura pozwoliła na wyodrębnienie szkół, z których wszyscy uczniowie mieli taką samą możliwość uczestniczenia w badaniu.

Udzielanie odpowiedzi przez respondentów miało charakter internetowy. Do ich uzyskania wykorzystano ankietę w programie *Webankieta*. Kontakt z respondentami następował za pośrednictwem przedstawicieli szkół (dyrektorów, osób wyznaczonych przez dyrektora), którzy zostali poinformowani o celu badania oraz możliwości wykorzystania uzyskanych wyników. Koordynatorzy zostali również przeszkoleni w zakresie udostępniania narzędzia badawczego oraz kontrolowania prawidłowego przebiegu procedury badawczej. Respondenci odpowiadali na trzy kategorie pytań: 1) jednokrotnego wyboru – taki charakter miała zdecydowana większość pytań; 2) wielokrotnego wyboru (wymagające zaznaczenia większej liczby odpowiedzi); 3) pytań otwartych – udzielanie odpowiedzi następowało we wskazanym polu. (np. pytanie dotyczące wieku). Przeciętny czas wypełniania ankiety wynosił 20–30 minut.

Udział w badaniu miał charakter dobrowolny i anonimowy. Ankietowani mieli również możliwość przerwania swojego udziału w udzieleniu odpowiedzi oraz jego wznowienia w dowolnej chwili. Analizie poddano odpowiedzi pochodzące od 3142 uczniów, w tym 1644 uczniów szkół podstawowych oraz 1498 uczniów szkół ponadpodstawowych.

Charakterystyka badanej próby

W badaniu wzięło udział 491 uczniów klas VII oraz 291 uczniów klas VIII szkół podstawowych. Jeśli chodzi o szkoły ponadpodstawowe, to badaniem objęto: 862 uczniów klas I, 578 uczniów klas II, 399 uczniów klas III, 399 uczniów klas IV, 122 uczniów klas V (technikum). W badanej grupie było 44,4% (N=1395) uczniów, którzy deklarowali, że w ich klasie są uczniowie pochodzący z innych krajów niż Polska. W badaniu wzięło udział 59,2% (N=1860) uczennic oraz 40,8% (N=1282) uczniów. Mieszkańcy wsi stanowili 45,7% (N=1435) ogółu badanych.

Wyniki badań

Większość respondentów (78,7%) uważała, że w ich szkole toleruje się uczniów pochodzących z innych krajów. Z kolei ponad połowa z nich (72,6%) twierdziła, że nauczyciele traktują uczniów pochodzących z innych krajów na równi z innymi. Jednostka stykając się z innymi grupami, poznaje odmienne wzory zachowania, normy, wartości, zwyczaje, obyczaje, gesty. Sytuacja taka sprzyja kształtowaniu zdolności łączenia tego, co różnorodne w całości, które zapewniają ład, a jednocześnie przeciwstawiają się bez-

myślnemu ujednoczeniu. Kontakt z innymi kulturami kształtuje autonomię osoby, sprzyja postawom tolerancji i nonkonformizmu. Dostrzeganie własnej inności i dystansu pomiędzy różnymi grupami wpływa jednocześnie na uświadamianie sobie własnej tożsamości. Postawa zamknięta powoduje, że inne kultury traktowane są jako wrogie, a brak znajomości obcych utrwała stereotypy i uprzedzenia.

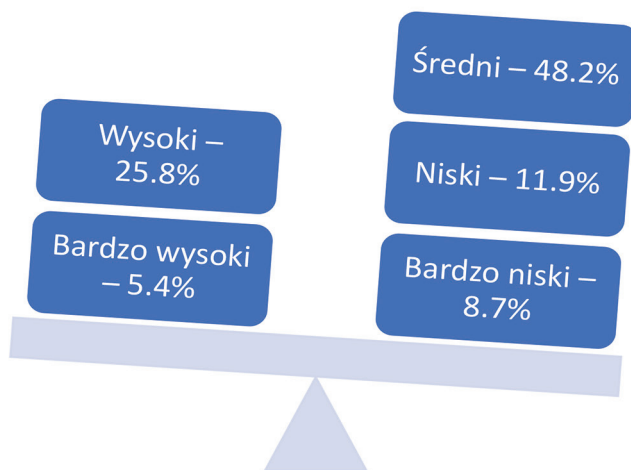


Schemat 1. Relacja pomiędzy tożsamością, otwartością na inne kultury a tolerancją

W wielu szkołach coraz więcej uwagi zwraca się na otwartość i akceptację różnorodności kulturowej. Wyrazem tego są programy edukacyjne promujące integrację i zrozumienie międzykulturowe. Programy te mogą obejmować wymiany międzynarodowe, zajęcia z języka polskiego jako obcego, projekty i warsztaty kulturalne, które pomagają uczniom z różnych kultur lepiej się integrować i rozumieć wzajemne różnice. Przeprowadzone badania pokazują, że 18,8% uczniów uczestniczyło kiedykolwiek w zajęciach lub warsztatach, w czasie których został poruszony problem tolerancji wobec odmienności kulturowej. Niespełna połowa (49,2%) uczniów deklarowała, że szkoła powinna organizować więcej spotkań z osobami z różnych kultur. Działania takie są tym bardziej pożądane, że zdecydowana większość uczniów (65,9%) uważała, że poznanie kultury uczniów z innych krajów jest wartościowe.

Większość uczniów deklarowała, że poziom integracji uczniów pochodzących z innych krajów niż Polska ze społecznością ich szkoły jest co najwyżej średni. Szkoła powinna zapewnić wsparcie i pomoc dla uczniów, którzy przybywają z innych kultur, aby ułatwić im adaptację i integrację w nowym środowisku szkolnym. Kształtowanie poczucia wspólnoty sprzyja bardziej otwartym relacjom pomiędzy uczniami, bez stereotypów czy uprzedzeń. Okazuje się, że im wyższy poziom przynależności uczniów do swojej szkoły, tym bardziej otwarta i tolerancyjna postawa wobec rówieśników o innych kulturach.

Jak oceniasz poziom integracji uczniów pochodzących z innych krajów niż Polska ze społecznością Twojej szkoły?

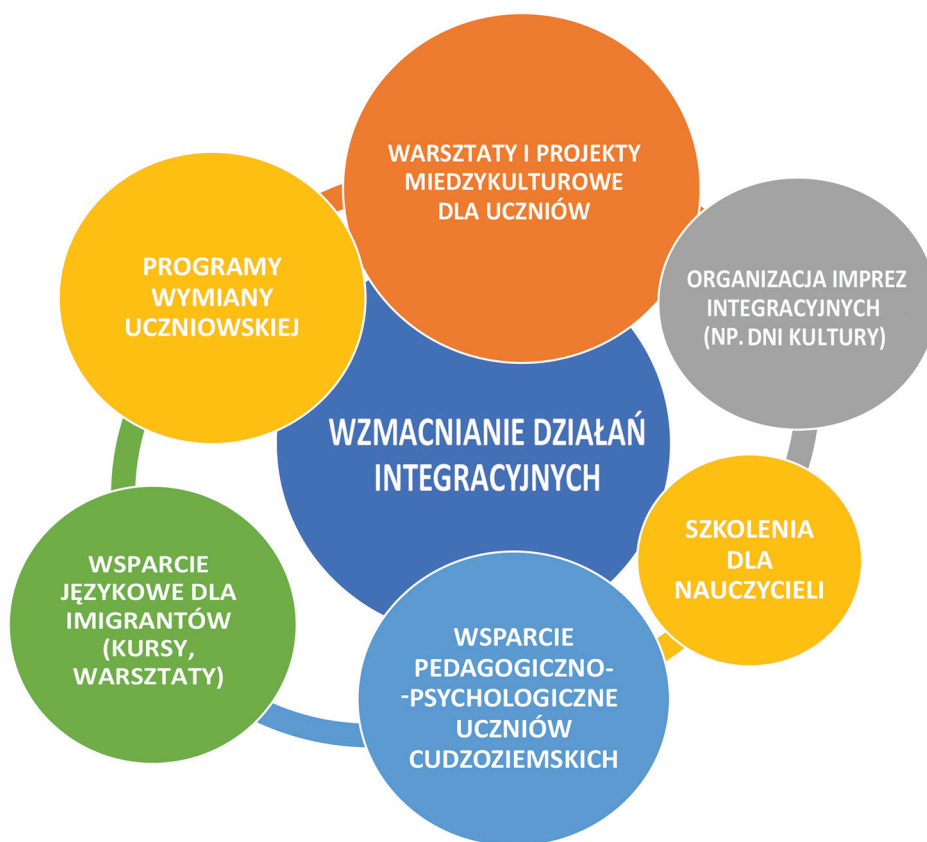


Schemat 2. Ocena integracji uczniów cudzoziemskich z polskimi uczniami.

Większość uczniów uważa, że negatywne komentarze na temat rówieśników z innych krajów zdarzają się rzadko lub bardzo rzadko. Niemniej jednak tylko około 1/3 uczniów nigdy nie spotkała się z negatywnymi komentarzami na temat uczniów odmiennych kulturowo. Z kolei 15,4% ankietowanych deklarowało, że spotyka się z negatywnymi komentarzami na temat osób z innych krajów w swojej szkole. Wspólne projekty polskich uczniów z rówieśnikami pochodzącymi z innych krajów mogą pomóc w promowaniu pozytywnego podejścia do różnorodności kulturowej i zapobieganiu negatywnym komentarzom. Szkoła powinna zapewnić wsparcie i pomoc dla uczniów, którzy przybywają z innych kultur, aby ułatwić im adaptację i integrację w nowym środowisku szkolnym. Kształtowanie poczucia wspólnoty sprzyja bardziej otwartym relacjom pomiędzy uczniami, bez stereotypów czy uprzedzeń.

Komunikacja międzykulturowa pomaga zrozumieć kontekst kulturowy innych osób, co prowadzi do głębszego szacunku i lepszych relacji. Wiedza o różnicach kulturowych może pomóc unikać nieporozumień i konfliktów. Badania pokazują, że 57,3% uczniów deklarowało, że ich wiedza na temat innych kultur jest co najwyżej średnia, a 50,2% z nich tak oceniło swoje kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej.

Podtrzymanie i wzmocnienie działań integracyjnych oraz edukacyjnych w polskich szkołach jest kluczowe dla dalszego rozwoju tolerancji i akceptacji uczniów z innych krajów. Poprzez szkolenia dla nauczycieli, wsparcie językowe, promowanie wartości edukacyjnych oraz systematyczne monitorowanie, szkoły mogą skutecznie wspierać różnorodność kulturową i integrację.

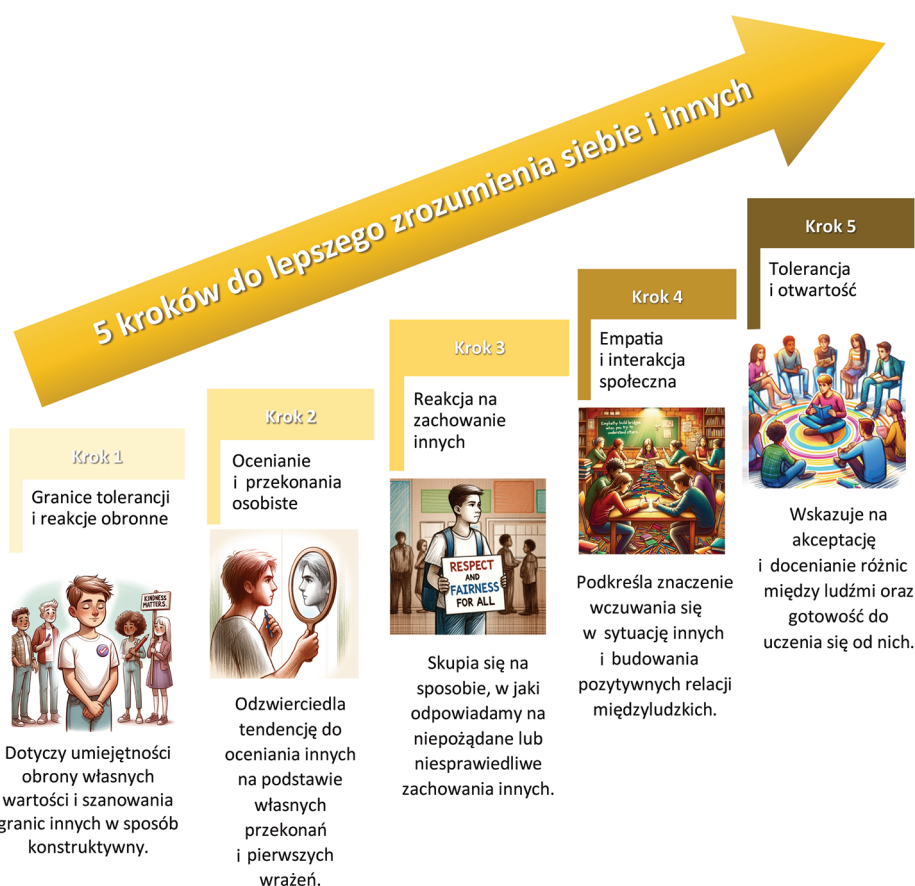


Schemat 3. Przykładowe działania wzmocniające integrację w szkołach

Rekomendacje

Rekomendacja 1. Kontynuacja działań promujących tolerancję i akceptację: pomimo relatywnie wysokich wyników dotyczących akceptacji uczniów z różnych kultur, istotne jest kontynuowanie programów i działań promujących tolerancję i szacunek dla różnorodności. Szkoła powinna kontynuować organizowanie zajęć, warsztatów i wydarzeń kulturalnych, które pomagają budować poczucie wspólnoty i integracji.

Rekomendacja 2. Wzmocnienie wsparcia dla uczniów imigrantów: choć większość uczniów nie dostrzega przypadków dyskryminacji, ważne jest, aby szkoła nadal oferowała wsparcie emocjonalne i praktyczne dla uczniów imigrantów, którzy mogą napotykać trudności w procesie adaptacji. W tym zakresie pomocną mogą być programy wsparcia, doradztwo psychologiczne i grupy wsparcia. Kontynuowanie i rozwijanie programów, które wspierają integrację uczniów z różnych kultur, takich jak programy partnerskie, koła dyskusyjne czy zajęcia z języka polskiego jako obcego, może być kluczowe dla budowania pozytywnych relacji międzyuczniowskich i wspierania uczniów w procesie adaptacji.



Schemat 4. Pięć kroków do lepszego zrozumienia siebie i innych

Rekomendacja 3. Kontynuacja działań edukacyjnych dla nauczycieli: pomimo pozytywnych wyników dotyczących traktowania przez nauczycieli

uczniów z różnych kultur, ważne jest, aby kontynuować szkolenia i programy rozwoju zawodowego dla nauczycieli, które pomagają zwiększyć ich świadomość kulturową i umiejętności komunikacji międzykulturowej.

Nauczyciele i kadra szkolna odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu postaw tolerancji wśród uczniów. Programy szkolne powinny uwzględniać warsztaty, ćwiczenia, pogadanki, czy inne formy edukacji na temat różnic kulturowych.

Rekomendacja 4. Szkoła powinna regularnie monitorować atmosferę szkolną i reagować na sygnały alarmowe, takie jak incydenty dyskryminacji lub nietolerancji. Wczesna interwencja może zapobiec eskalacji problemów.

Rekomendacja 5. Organizacja interaktywnych zajęć międzykulturowych: wspólne zajęcia, projekty grupowe lub gry edukacyjne, które promują wzajemne zrozumienie i akceptację różnorodności kulturowej, mogą być skutecznym sposobem na budowanie umiejętności komunikacji międzykulturowej.

Rekomendacja 6. Wspieranie inicjatyw uczniowskich: zachęcanie uczniów do organizowania wydarzeń kulturowych, takich jak festiwale, prezentacje krajów, czy wspólne gotowanie potraw z różnych kultur, może sprzyjać integracji i budowaniu relacji międzykulturowych.

Porady dla uczniów w budowaniu bezpiecznego i tolerancyjnego środowiska szkolnego:

- Ustalaj granice w sposób jasny, ale nieagresywny.
- Szanuj granice innych i ucz się je rozpoznawać.
- Promuj dialog i zrozumienie, zamiast konfrontacji.
- Staraj się nie oceniać ludzi na podstawie pierwszych wrażeń.
- Rozwijaj świadomość, że Twoje przekonania nie są jedynymi słusznymi.
- Szanuj opinie innych, nawet jeśli się z nimi nie zgadzasz.
- Kiedy widzisz niesprawiedliwość, działaj, ale zachowaj spokój i szacunek.
- Używaj konstruktywnego dialogu, aby rozwiązywać konflikty.
- Bądź wzorem pozytywnych zachowań i reakcji.
- Aktywnie słuchaj, starając się wczuć w sytuację rozmówcy.
- Udzielaj wsparcia swoimi słowami i działaniami.
- Dziel się swoimi przeżyciami, pozwalając innym na lepsze zrozumienie Twojego punktu widzenia.
- Szukaj możliwości poznawania ludzi z różnych kultur i środowisk.
- Zamiast oceniać, zadawaj pytania, aby lepiej zrozumieć perspektywę innych.
- Pamiętaj, że każda osoba ma coś wartościowego do przekazania.

Projekt „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji” – założenia, działania i efekty realizacji

Główną ideą projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji” było tworzenie lepszego klimatu do nauki i lepszych wyników w nauce poprzez promocję wśród uczniów i nauczycieli postaw opartych na tolerancji wobec wszelkiej odmienności/inności, poszanowaniu praw człowieka i godności ludzkiej oraz poszukiwaniu wzajemnego zrozumienia i radzenia sobie z napięciami czy konfliktami. Inicjatywa służyła również popularyzacji wiedzy naukowej z zakresu nauk społecznych (perspektywa psychologiczna, socjologiczna i pedagogiczna) na temat: postaw tolerancji, szacunku, poszanowania godności osobistej wśród uczniów; otwartości na wielokulturowość; relacji pomiędzy tolerancją a procesami integracji i współpracy w środowisku szkolnym.

Przedsięwzięcie było odpowiedzią na zachodzące procesy w systemie edukacji, związane z coraz większą liczbą dzieci cudzoziemskich w szkołach. Do projektu zaproszono przedstawicieli środowiska nauki, oświaty oraz organizacji pozarządowych, które w swojej działalności podejmują kwestie szeroko rozumianej tolerancji i równości w szkołach, rozumianych w duchu personalistycznej koncepcji osoby. Zaplanowano takie działania, jak:

- Promowanie wiedzy dotyczącej problemu tolerancji, równości, szacunku wobec osób odmiennych kulturowo poprzez: spotkania (w formie pogadarek) uczniów z osobami, które pochodzą z odmiennych kultur bądź mają doświadczenie życia w wielu systemach społeczno-kulturowych, warsztaty w zakresie wielokulturowości dla uczniów i kadry pedagogicznej, znaczenia tolerancji i otwartości uczniów w kontekście integracji szkolnej, stereotypów, dyskryminacji czy uprzedzeń w środowisku wielokulturowym, dyskusje na tematy związane z tolerancją. Warsztaty prowadzili badacze oraz przedstawiciele organizacji pozarządowych (eksperti i praktycy).

- Organizowanie wydarzeń integrujących środowisko naukowe, szkolne oraz organizacje pozarządowe. Celem spotkań, realizowanych w formie paneli dyskusyjnych (z udziałem naukowców polskich i międzynarodowych), było dzielenie się wiedzą naukową oraz ekspercką w zakresie wskazanej problematyki. W wydarzeniach uczestniczyli specjaliści zajmujący się naukowo tematem wielokulturowości i tolerancji, reprezentanci NGO's (eksperci i praktycy), przedstawiciele administracji samorządowej, dyrektorzy szkół, kadra pedagogiczna, a także uczniowie szkół ponadpodstawowych.
- Zainicjowanie wśród uczniów działań, które będą rozwijać kompetencje w zakresie kształtowania i rozwijania postaw tolerancji, szacunku, poszanowania praw człowieka. Zorganizowano konkurs dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, którego założeniem było „uchwycenie” na zdjęciu lub krótkim filmiku realizacji wartości tolerancji i szacunku wobec wszelkiej odmienności, innych ludzi czy promujących równość w życiu codziennym.
- Zainicjowanie nowej jakości we wspólnych relacjach pomiędzy światem nauki (badaczy) a praktykami mierzącymi się na co dzień z problemami we wskazanym obszarze. Założeniem projektu było stworzenie trwałej platformy dla efektywnej współpracy poprzez popularyzację pracy i osiągnięć naukowców, badań naukowych i promocję nauki.
- Przeprowadzenie ogólnopolskich badań społecznych wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych na temat tolerancji oraz jej znaczenia w kontekście procesu integracji. Ze względu na migracje, których jedną z głównych przyczyn należy upatrywać w wojnie toczącej się na Ukrainie, obserwowane zmiany są bez precedensu. Badania w tym zakresie, bazujące na dotychczasowych ustaleniach naukowych, pozwoliły na rozwijanie wiedzy naukowej na temat relacji pomiędzy tolerancją a integracją w szkołach, do których uczęszczają uczniowie cudzoziemscy.

Warsztaty dla uczniów oraz kadry pedagogicznej w zakresie wielokulturowości

Warsztat „Świat kultur pełnowartościowych”, w zakresie wielokulturowości, znaczenia tolerancji i otwartości uczniów w kontekście integracji szkolnej, dyskryminacji czy uprzedzeń w środowisku wielokulturowym dla uczniów. „Doczepianie metek”, „Rachunek Podobieństwa”, czy tworzenie kodeksu zachowań osoby promującej wielokulturowość to przykładowe ćwiczenia,

w których uczestniczyli uczniowie dziesięciu lubelskich szkół. Zajęcia prowadzili trenerzy mający wieloletnie doświadczenie w kierowaniu spotkaniami edukacyjnymi w szkołach oraz w koordynacji projektów międzynarodowych.



Zdjęcie 1. Uczestnicy warsztatów „Świat kultur pełnowartościowych” (fot. archiwum Fundacji Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Lublinie)

W ramach warsztatów uczestnicy:

- dowiedzieli się, czym jest kultura i jak to pojęcie odnosi się do innych kluczowych pojęć (natura, cywilizacja, narodowość);
- pracowali nad zrozumieniem powszechności stereotypizowania grup narodowościowych;
- dokonali refleksji na temat realnych różnic i podobieństw pomiędzy przedstawicielami różnych narodowości;
- pracowali w podgrupach, wykonywali ćwiczenia, które umożliwiły spojrzenie na życie w Polsce z perspektywy osoby pochodzącej z innego państwa,
- stworzyli kodeks zachowań kształtujących poczucie wspólnotowości oraz wspierających do uczestnictwa w wielokulturowym środowisku.

Warsztat „Wielokulturowość dla młodzieży”, prowadzone przez specjalistów, były skierowane do kadry pedagogicznej. Tematyka zajęć dotyczyła

wielokulturowości, znaczenia tolerancji i otwartości uczniów w kontekście integracji szkolnej, dyskryminacji czy uprzedzeń w środowisku wielokulturowym. Celem warsztatów było stworzenie lepszego klimatu do nauki i lepszych wyników w nauce poprzez promocję wśród uczniów i nauczycieli postaw opartych na tolerancji wobec wszelkiej odmienności/inności, poszanowaniu praw i godności ludzkiej oraz poszukiwaniu wzajemnego zrozumienia i radzenia sobie z napięciami.



Zdjęcie 2. Uczestnicy warsztatów dla kadry pedagogicznej „Wielokulturowość dla młodzieży” (fot. archiwum Fundacji Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Lublinie)

W ramach spotkań uczestnicy:

- zrozumieli własne podejście do wielokulturowości i dowiedzieli się, jak dbać o swój światopogląd;
- nauczyli się, jak pracować i rozmawiać o wielokulturowości z młodzieżą;
- poznali przykłady trudnych sytuacji i sposoby reagowania na nie;
- otrzymali materiały do dalszego specjalizowania się w temacie postaw antydyskryminacyjnych.

Stosowanymi metodami pracy były: praca w grupach, dyskusja, studia przypadków, prezentacja, a także ćwiczenia praktyczne.

Spotkania (w formie pogadarek) uczniów z osobami, które pochodzą z innych kultur i mają doświadczenie życia w wielu systemach społeczno-kulturowych

Cykl spotkań w lubelskich szkołach, w czasie których uczniowie poznali interesujące opowieści osób pochodzących z kultur innych niż polska oraz mających doświadczenie życia w wielu systemach społeczno-kulturowych.



Zdjęcie 3. Spotkanie uczniów z osobą pochodzącą z Białorusi (fot. archiwum Fundacji Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Lublinie)

Wśród zaproszonych gości były osoby pochodzące z Kenii, Białorusi, Nigerii, Ukrainy oraz Zimbabwe.

Wszystkie zaproszone osoby kilka ostatnich lat spędziły w Polsce, dzięki czemu przedstawili uczniom własne refleksje na temat podobieństw i różnic między życiem w Polsce, a życiem w kraju ich pochodzenia. Spotkania były również okazją do uwrażliwienia uczestników na problemy nietolerancji i dyskryminacji, które dotyczą osób pochodzących z innych państw. Aktywny udział młodych ludzi w spotkaniach świadczy o dużym zainteresowaniu tego typu działaniami i stanowi wskazówkę do dalszej realizacji wydarzeń

w takiej formule. Podsumowaniem pogadań były wideoreportaże, prezentujące najciekawsze fragmenty spotkań. Materiały są dostępne na stronie internetowej projektu: www.szkolawszystkich.pl.



Zdjęcie 4. Spotkanie uczniów z osobą pochodzącą z Kenii (fot. archiwum Fundacji Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Lublinie)



Zdjęcie 5. Spotkanie uczniów z osobą pochodzącą z Nigerii (fot. archiwum Fundacji Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Lublinie)

Ogólnopolskie badanie uczniów szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych

Ogólnopolskim badaniem na temat postaw wobec tolerancji, otwartości na wielokulturowość oraz relacjach pomiędzy uczniami w środowisku szkolnym objęto 3142 uczniów z różnych poziomów edukacji: 7. i 8. klasy szkoły podstawowej oraz wszystkich klas szkół ponadpodstawowych z całej Polski. Badania w tym zakresie, bazujące na dotychczasowych ustaleniach naukowych, pozwoliły na rozwijanie wiedzy na temat relacji pomiędzy tolerancją a integracją w szkołach, do których uczęszczają uczniowie cudzoziemscy. Wstępne wyniki badań ukazują, że jednym z istotnych komponentów integracji społecznej jest subiektywne poczucie przynależności do szkoły. Wysoki poziom przynależności do szkoły świadczy o tym, że szkoła postrzegana jest przez ucznia jako środowisko przyjazne, w którym czuje się bezpiecznie, chętnie w nim przebywa. Silna przynależność do szkoły wiąże się z takimi elementami, jak: zachowania prospołeczne, osiągnięcia dydaktyczne czy dobrostan psychospołeczny uczniów.

Działania zakładały również przygotowanie raportu z przeprowadzonej diagnozy relacji pomiędzy tolerancją a integracją w szkołach, do których uczęszczają uczniowie pochodzący z innych krajów niż Polska. Ponadto opracowano rekomendacje kierunków i sposobów oddziaływania dla placówek oświatowych, które pomogą nauczycielom w ich codziennej pracy.

Ogólnopolski konkurs fotograficzno-filmowy dla uczniów klas 6–8 szkół podstawowych i ponadpodstawowych

Celem konkursu było propagowanie postaw tolerancji i szacunku wobec osób odmiennych kulturowo, czyli pochodzących z innego państwa niż Polska, jak również zwiększenie wrażliwości uczniów na problemy nietolerancji i dyskryminacji. Tematem konkursu było przedstawienie realizacji wartości tolerancji, szacunku wobec osób odmiennych kulturowo oraz równości w życiu codziennym za pomocą:

- zdjęcia: pojedynczych fotografii lub grupy zdjęć tworzących fotoreportaż;
- filmu o dowolnej konwencji (np. reportażu, wywiadu, filmu dokumentalnego, teledysku).

Spośród prac nadesłanych z całej Polski Jury Konkursu wyłoniło zwycięskie utwory. Wierzymy, że wkład autorów i osób zaangażowanych w two-

zenie wszystkich prac pomógł lokalnym społecznościom zauważyć temat tolerancji, równości i szacunku wobec osób odmiennych kulturowo.



Zdjęcie 6. Nagrodzone prace uczniów w ramach ogólnopolskiego konkursu (zdjęcia oraz filmy) (fot. archiwum Fundacji Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Lublinie)

Konferencja inauguracyjna i panel naukowy poświęcony projektowi

Popularyzacja wiedzy naukowej o postawach tolerancji, szacunku, poszanowania godności osobistej wśród uczniów, relacji pomiędzy tolerancją a procesami integracji i współpracy w środowisku szkolnym oraz otwartość na wielokulturowość – to główne cele projektu „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji”, którego inauguracja, w postaci konferencji, odbyła się 27 października w Centrum Kultury w Lublinie.

Spotkanie inauguracyjne otworzyli: Ireneusz Samodulski – Prezes Zarządu Fundacji Polskiej Akademii Nauk, Beata Stepaniuk-Kuśmierzak – Zastępca Prezydenta ds. Kultury, Sportu i Partycypacji oraz dr Jakub Koper – Zastępca Dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych.

W dalszej części spotkania uczestnicy wysłuchali wykładu dra Krzysztofa Jurka na temat badań przeprowadzonych przez Fundację PAN o integracji społecznej dzieci ukraińskich w polskim systemie oświaty. Następnie odbyły się panele dyskusyjne:

- panel środowiska naukowego, w którym uczestniczyli badacze zajmujący się problematyką wielokulturowości, edukacją międzykulturową;
- panel środowiska szkolnego;
- panel współpracy międzynarodowej i organizacji pozarządowych.



Zdjęcie 7. Konferencja inauguracyjna projekt (fot. archiwum Fundacji Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Lublinie)

Panel naukowy poświęcony projektowi

Ekspertki zespołu naukowego poprowadziły panel naukowy poświęcony projektowi „Szkoła dla wszystkich – od tolerancji do integracji”, który był częścią obchodów 50. Dni Społecznych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim

Jana Pawła II, zatytułowanych „Europa jest tutaj”. Wydarzenie zorganizował Instytut Nauk Socjologicznych KUL oraz Koło Naukowe Studentów Socjologii. Program panelu objął prezentację wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu oraz ich omówienie przez badaczy, a także praktyków w zakresie integracji społecznej w środowisku wielokulturowym. Poruszone zostały również problemy dotyczące integracji społecznej w środowisku wielokulturowym. Wydarzeniem towarzyszącym w ramach 50. Dni Społecznych była sesja plakatowa. Przez tydzień, w głównym holu Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, można było obejrzeć prace przygotowane przez studentów nauk społecznych, na których zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu.



Zdjęcie 8. Panel naukowy w ramach 50. Dni Społecznych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II (fot. Tomasz Koryszko, KUL)

Plakaty z wynikami przeprowadzonych badań zostały również upublicznione w wybranych szkołach partnerskich.



Zdjęcie 9. Plakaty z wynikami badań w Zespole Szkolno-Przedszkolnym im. Noblistów Polskich w Lesznowoli. Źródło: <https://www.zsplesznowola.pl/home/2910-szkola-dla-wszystkich-od-tolerancji-do-integracji/>

Ministownik

Adaptacja – zewnętrzne przystosowanie się do wymogów życia społecznego w nowym społeczeństwie. Emigrant akceptuje obowiązujące prawo, organizację życia publicznego, wzory, zachowania, styl życia w nowym społeczeństwie, uczy się języka w takim stopniu, aby móc zaspokoić swoje potrzeby. Poczucie więzi z krajem pochodzenia może być silne, ale nie musi, podobnie więź z kulturą, może być silna albo może jej nie być wcale.

Alienacja – jest zjawiskiem, które dotyka tych emigrantów, którzy są na pograniczu, z jednej strony czują się w nowym społeczeństwie obco, z drugiej zaś nie mają głębokiej więzi z krajem pochodzenia albo też w ich odczuciu ta więź została zerwana. Często taki stan charakteryzuje uchodźców, którzy źle się czuli w swoim kraju lub czuli się przez władze zdradzeni, zaś kraj przyjmujący jest traktowany jako mniejsze zło.

Animacja kulturalna – zespół działań mających na celu ożywienie, promowanie i rozwijanie kultury, zarówno w kontekście jej zachowania, jak i przekształcania; działania animacyjne mogą mieć charakter interwencji w różne dziedziny życia społecznego oraz stanowić podstawę dla integracji społeczności wokół wspólnych celów i wartości.

Asymilacja – emigrant przyjmuje wzory i wartości życia charakterystyczne dla kraju przyjmującego, a porzuca te związane z krajem pochodzenia. W wyniku wchodzenia w nowe społeczeństwo zmienia się całkowicie poczucie przynależności do grupy etnicznej.

Dekonstrukcja stereotypów – proces analizowania i kwestionowania utrwalonych stereotypów, mający na celu ich zrozumienie i wyeliminowanie.

Diaspora – w kontekście kulturowym możemy określić ją jako grupę mniejszościową, która mimo przebywania poza granicami swojego państwa nadal utrzymuje z nim bardzo silne więzi kulturowe, językowe, pogłądowe, religijne.

Dyskryminacja – doświadczanie mniej przychylnego traktowania ze względu na płeć, płeć społeczno-kulturową, wiek, narodowość, rasę, pochodzenie etniczne, religię lub wiarę, stan zdrowia, niepełnosprawność, czy orientację seksualną.

Edukacja międzykulturowa – podejście edukacyjne koncentruje się na rozwijaniu kompetencji międzykulturowych, czyli umiejętności i wiedzy niezbędnej do skutecznego i empatycznego komunikowania się oraz współpracy z ludźmi z różnych kultur.

Edukacja wielokulturowa – podejście pedagogiczne, które ma na celu uwzględnienie i promowanie różnorodności kulturowej w procesie nauczania i uczenia się.

Empatia międzykulturowa – zdolność do zrozumienia emocji, perspektyw i doświadczeń ludzi z innych kultur.

Etnocentryzm – przekonanie o wyższości własnej kultury nad innymi, co często prowadzi do negatywnych postaw wobec innych kultur.

Globalizacja – procesy, które prowadzą do zwiększenia powiązań między danymi państwami.

Integracja – proces, w którym różne grupy kulturowe łączą się i współistnieją w jednym społeczeństwie, zachowując jednocześnie swoje unikalne tożsamości kulturowe. Celem integracji kulturowej jest stworzenie harmonijnego i spójnego społeczeństwa, w którym wszyscy jego członkowie mogą współpracować i wzajemnie się wspierać, niezależnie od różnic kulturowych.

Kultura – względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań. Cechy kultury: kultura jest nierozzerwalnie związana z życiem społecznym, zaś grupa społeczna jest jej przekazicielem, kultura jest zawsze czyjąś kulturą; kultura to świat tworzony przez człowieka, człowiek żyje w świecie, który jest mu dany (świat natury) i świecie, który tworzy (świat kultury); kultura to świat wartości, które ukierunkowują ludzkie pragnienia, działania, stanowią podstawę ocen, wyborów, czynów człowieka; wytwory kulturowe są dziełem człowieka, mającym służyć jemu samemu

i innym ludziom; działania ludzkie są realizacją wartości zarówno w formie materialnej, jak i duchowej: przedmioty, budowle, wydarzenia, zwyczaje, rytuały; kultura ma charakter kumulatywny, co znaczy, że każde pokolenie tworzy kulturę, na bazie sprawdzonych wartości i sposobów ich realizacji; kultura ma cechę pluralizmu.

Kulturowa różnorodność – istnienie wielu kultur w jednym społeczeństwie, obejmujące różnice w tradycjach, językach, wierzeniach i wartościach; różnorodność wartości i form ich realizacji gwarantuje wewnętrzny dynamizm rozwojowy.

Marginalizacja kulturowa – proces, w którym jednostki lub grupy są wykluczane lub izolowane z głównego nurtu społeczeństwa na podstawie ich odmienności kulturowej.

Mediacja międzykulturowa – działanie mające na celu łagodzenie konfliktów i wspieranie komunikacji między grupami z różnych kultur.

Międzykulturowość – interakcje między różnymi kulturami lub między osobami lub grupami o różnym pochodzeniu kulturowym.

Stereotypy kulturowe – uproszczone, często błędne przekonania dotyczące grup kulturowych, które mogą prowadzić do uprzedzeń i dyskryminacji.

Tolerancja – zdolność do empatii, wybaczenia, okazywaniem szacunku dla drugiego człowieka oraz poszanowania praw i autonomii innych ludzi; poszanowanie czyichś poglądów, wierzeń, upodobań, różniących się od własnych.

Tożsamość jednostki – wewnętrzna, względnie trwała i stabilna struktura uczuć, wartości, określeń wobec własnej osoby.

Tożsamość kulturowa – kształtowana przez poczucie wspólnego pochodzenia i wspólnej kultury więź pomiędzy członkami grupy etnicznej.

Tożsamość społeczna jednostki – poczucie zajmowania przez jednostkę określonego miejsca w świecie społecznym, pełnienie określonych ról społecznych. Tożsamość społeczną jednostki należy ujmować dwojako. Z jednej strony to zjawisko wsobne, jednostka jest podmiotem, który formułuje swo-

ją tożsamość w kontakcie z innymi, z drugiej strony zaś, tożsamość to coś, co istnieje poza jednostką, ale też bezpośrednio jej dotyczy. Oba te wymiary mogą się wzajemnie dopełniać, to znaczy jednostka ma poczucie łączności z grupą, do której należy i jednocześnie posiada cechy, które decydują o tym, że osoby postronne zaliczają ją do tej a nie innej grupy.

Transkulturowość – płynne przenikanie się i wzajemne wpływy kulturowe, prowadzące do powstania nowych, hybrydowych form kulturowych.

Umiejętności międzykulturowe – kompetencje i zdolności, które umożliwiają skuteczne i odpowiednie funkcjonowanie w środowiskach wielokulturowych, gdzie występują różnice kulturowe, językowe, czy religijne.

Uprzedzenia – z góry przyjęte przekonania, opinie lub postawy wobec osób lub grup, które są oparte na stereotypach i nieuzasadnionych generalizacjach.

Wielokulturowość – odnosi się do współistnienia różnorodnych kultur w jednym społeczeństwie/regionie. W praktyce oznacza to, że różne grupy etniczne, religijne i kulturowe żyją obok siebie, zachowując swoje unikalne tradycje, języki i wierzenia.

Bibliografia

- Abramson P., Inglehart R., *Education, Security and Postmaterialism: a Comment on Dutch and Taylor's „Postmaterialism and the Economic Condition”*, „American Journal of Political Science” 1994, nr 38 (3).
- Adamczyk A., *Romowie – naród bez ojczyzny*, „Przegląd Narodowościowy” 2014, nr 3.
- Adman P., Gschwind L., *Is the Positive Effect of Education on Ethnic Tolerance a Method Artifact? A Multifactorial Survey Experiment on Social Desirability Bias in Sweden*, „International Journal of Public Opinion Research” 2023, nr 35 (4).
- Adorno T.W., Frenkel-Brunswick E., Levinson D.J., Sanford N., *The Authoritarian Personality*, New York 1950.
- Ainscow M., Sandill A., *Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership*, „International Journal of Inclusive Education” 2010, nr 14 (4).
- Ajdukovic M., *Displaced adolescents in Croatia: Sources of stress and posttraumatic stress reaction*, „Adolescence” 1998, nr 33 (129).
- Babiński G., *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków 1997.
- Báčáková M., *Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic*, „Intercultural Education” 2012, nr 22 (2).
- Bagci S.C., Verkuyten M.E., Canpolat E., *When they want to take away what is “ours”: Collective ownership threat and negative reactions towards refugees*, „Group Processes & Intergroup Relations” 2023, nr 26 (5).
- Bartlett L., Mendenhall M., Ghaffar-Kucher A., *Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City*, „International Journal of Intercultural Relations” 2017, nr 60.
- Basarkod G., Dicke T., Allen K.A., Parker P.D., Ryan M., Marsh H.W., Carrick Z.T., Guo J., *Do intercultural education and attitudes promote student well-being and social outcomes? An examination across PISA countries*, „Learning and Instruction” 2024, nr 91, 10187.
- Błęszyńska K.M., *Educating Migrant Students in Poland*, „Kultura i Edukacja” 2017, nr 4 (118).

- Błęszyńska K.M., *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII.
- Block K., Cross S., Riggs E., Gibbs L., *Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students*, „International Journal of Inclusive Education” 2014, nr 18 (12).
- Blum L., *Shared values and particular identities in anti-racist education*, <http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES>, 1999.
- Bobryk A., Kochan I., *Między integracją i asymilacją. Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach*, [w:] *Człowiek w przestrzeni życia społecznego*, E. Czykwin, I. Kochan (red.) Warszawa 2023.
- Bonin H., *Education of migrants: A social investment*, *European expert network on economics of education (EENEE policy brief 3/2017)*, <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Policy-Briefs.html>.
- Borgonovi F., *The relationship between education and levels of trust and tolerance in Europe*, „British Journal of Sociology” 2012, 63 (1).
- Bräuchler B., Ménard A., *Patterns of Im/mobility, Conflict and Identity*, London 2021.
- Brücker H. i wsp., *Ukrainian refugees in Germany: Escape, arrival and everyday life*, IAB-Forschungsbericht, 2023, 2, <https://doi.org/10.48720/IAB.FB.2224EN>.
- Burwood L., Wyeth R., *Should schools promote toleration?*, „Journal of Moral Education” 1998, nr 27 (4).
- Campbell D.E., *What is education’s impact on civic and social engagement?*, [w:] *Measuring the effects of education on health and civic/social engagement*, R. Desjardins, T. Schuller (red.), OECD, CERI 2006.
- Çelik Ç., İçduygu A., *Schools and Refugee Children: The Case of Syrians in Turkey*, „International Migration” 2019, nr 57 (2).
- Cerna L., *Refugee Education: Integration Models And Practices in OECD Countries*, „OECD Education Working Paper” 2019, nr 203.
- Chabasińska A., Marcinkowski T., Sikorski J., *Obawy i lęki uchodźców wojennych z Ukrainy przybyłych na teren województwa lubuskiego w pierwszych miesiącach konfliktu*, „Studia Wschodnioeuropejskie” 2022, nr 17.
- Chovpan G., *Parental uncertainty in plans and education of Ukrainian refugee children in European countries: a pilot study introduction*, „ScienceRise: Pedagogical Education” 2024, nr 1 (58).
- Chrostowska P., *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji, Raport 2022*, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/11/CEO_uczniowie_uchodzczy_pazdziernik_2022-fin-1.pdf.

- Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, Warszawa 2009.
- Coenders M., Scheepers P., *The Effect of Education on Nationalism and Ethnic Exclusionism: An International Comparison*, „Political Psychology” 2003, nr 24.
- Coleman E.B., White K. (red.), *Religious tolerance, education and the curriculum*, Springer Science & Business Media 2011.
- Cooc N., Kim G.M., *School Inclusion of Refugee Students: Recent Trends From International Data*, „Educational Researcher” 2023, nr 52 (4).
- Cormoş V.C., *The Processes of Adaptation, Assimilation and Integration in the Country of Migration: A Psychosocial Perspective on Place Identity Changes*, „Sustainability” 2022, nr 14 (16).
- Crick B., *Toleration and Tolerance in Theory and Practice*, „Government and Opposition” 1971, nr 6 (2).
- de Witte H., *Everyday’ racism in Belgium. An overview of the research and an interpretation of its links with education*, [w:] *Education and racism: A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance*, Research in migration and ethnic relations series, L. Hagendoorn, S. Nekuee (red.), Aldershot 1999.
- Deardorff D.K., *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization*, „Journal of Studies in Intercultural Education” 2006, nr 10.
- Demintseva E., *Migrant schools’ and the ‘children of migrants’: constructing boundaries around and inside school space*, „Race Ethnicity and Education” 2020, nr 23 (4).
- Devine D., *Value’ing Children Differently? Migrant Children in Education*, „Children & Society” 2013, nr 27.
- Dobrowolska B., *Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre’a Bourdieu i Basila Bernsteina*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 1 (8).
- Dryden-Peterson S., *Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences*, „Theory and Research in Education” 2015, nr 14 (2).
- Dutton J., Hek R., Hoggart L., Kohli R., Sales R., *Supporting refugees in the inner city: An examination of the work of social services in meeting the settlement needs of refugees*, London 2000, <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/supporting-refugees-in-the-inner-city-an-examination-of-the-work>.

- Dwivedi A.K., Mallawaarachchi, I., Alvarado, L.A., *Analysis of small sample size studies using nonparametric bootstrap test with pooled resampling method*, „Statistics in Medicine” 2017, nr 36 (14).
- Dybdahl R., *Children and mothers in war: An outcome study of a psychosocial intervention program*, „Child Development” 2001, nr 72.
- Dyczewski L., *Kultura w całościowym planie rozwoju*, Warszawa 2011.
- Dyczewski L., *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*, [w:] *Język, komunikacja i edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, T. Lewowicki, J. Urban, A. Szyпка-Rusz (red.), Cieszyn-Warszawa 2004.
- Ehnholt K.A., Yule W., *Practitioner review: assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2006, nr 47 (12).
- Emler N., Frazer E., *Politics: the Education Effect*, „Oxford Review of Education” 1999, nr 25 (1, 2).
- Enright R.D., Lapsley D.K., *Judging Others Who Hold Opposite Beliefs: The Development of Belief-Discrepancy Reasoning*, „Child Development” 1981, nr 52 (3).
- Enslin P., Hedge N., *Inclusion and diversity*, [w:] *The Sage handbook of philosophy of education*, R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, C. McCarthy (red.), Los Angeles 2010.
- Escarbajal-Frutos A., Izquierdo-Rus T., Aznar-Díaz I., Pilar M., *Cáceres-Reche. Intercultural and Community Schools. Learning to Live together*, „Sustainability” 2019, nr 13 (3734).
- Fazel M., Reed R.V., Panter-Brick C., Stein A., *Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors*, „The Lancet” 2012, nr 379 (9812).
- Forst R., *Toleration*, [w:] *The Stanford encyclopedia of philosophy*, E.N. Zalta (red.), <https://plato.stanford.edu/entries/toleration/>, 2017.
- Global Trends. Forced Displacement in 2023*, UNHCR, <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-06/global-trends-report-2023.pdf>.
- Głowacka M., Głowacki J., Pieronkiewicz-Kowalska J., Sułkowski R., *Model integracji uczniów z Ukrainy w szkołach województwa małopolskiego*, Kraków 2022.
- Głowacka M., Kąkolewski A., *Uczniowie cudzoziemscy w szkolnictwie zawodowym jako szansa dla rynku pracy aglomeracji poznańskiej*, „Polityka Społeczna” 2023, nr 9.
- Gmaj K., *Polish Educational System Response Towards Immigrant Children's Presence at Public Schools*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 4 (182).

- Goździak E.M., *To dream or not to dream: The effects of immigration status, discrimination, and parental influence on Latino children's access to education*, „Migration Studies” 2014, nr 2 (3).
- Green A., Preston J., Janmaat J.G., *Education, equality and social cohesion: A comparative analysis*, Basingstoke 2006.
- Green C., Jo Iversen J.M.V., *Refugees and the educational attainment of natives: Evidence from Norway*, „Economics of Education Review” 2022, nr 88.
- Grzesiak L., *Oblicza różnorodności w miejscu pracy*, Łódź 2017.
- Grzybowski P.P., Idzikowski G., *Inni, Obcy – ale Swoi*, Bydgoszcz 2018.
- Grzybowski P.P., *Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie*, „Edukacja Międzykulturowa” 2023, nr (2).
- Grzymała-Moszczyńska H., *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*, [w:] *Goście i Gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka (red.), Kraków 1998.
- Guo Y., Maitra S. Guo S. (2019), *“I belong to nowhere”: Syrian refugee children's perspectives on school integration*, „Journal of Contemporary Issues in Education” 2019, nr 14 (1).
- Haegel F., *The effects of education on the expression of negative views towards immigrants in France. The influence of the republican model put to the test*, [w:] *Education and racism: A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance*, Research in migration and ethnic relations series, L. Hagendoorn, S. Nekuee (red.), Aldershot 1999.
- Hagendoorn L., *A model of the effects of education on prejudice and racism*, [w:] *Education and racism: A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance*, Research in migration and ethnic relations series, L. Hagendoorn, S. Nekuee (red.), Aldershot 1999.
- Hagendoorn L., *Introduction: a Model of the Effects of Education on Prejudice and Racism*, [w:] *Education and Racism: a Cross-National Inventory of Positive Effects on Education and Racial Tolerance*, L. Hagendoorn, S. Nekuee (red.), Aldershot 1999.
- Halabi S. i wsp., *Poza szkołą. Analiza barier systemowych dla nastolatków z Ukrainy przebywających w Polsce*, Raport 2024, https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/PL_online_report_CARE.pdf.
- Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006.

- Halman L., *Variation in tolerance levels in Europe: Evidence from the eurobarometer and the European values survey*, „European Journal on Criminal Policy and Research” 1994, nr 2–3.
- Hamilton R., *Schools, teachers and education of refugee children*, [w:] *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice*, R. Hamilton, D. Moore (red.), New York 2004.
- Harell A., *The Limits of Tolerance in Diverse Societies: Hate Speech and Political Tolerance Norms Among Youth*, „Canadian Journal of Political Science” 2010, nr 43 (2).
- Heerwig, J.A. McCabe B.J., *Education and Social Desirability Bias: The Case of a Black Presidential Candidate*, „Social Science Quarterly” 2009, nr 90 (3).
- Hek R., *The Experiences and Needs of Refugee and Asylum Seeking Children in the UK: A Literature Review*, National Evaluation of the Children’s Fund University of Birmingham, Research Report 635, 2005, <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5398/1/RR635.pdf>.
- Herudzińska M.H., *Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy*, „Wychowanie w Rodzinie” 2018, nr 18 (1).
- Heyd D., *Education to Toleration: Some Philosophical Obstacles and Their Resolution*, [w:] *The Culture of Toleration in Diverse Societies*, C. McKinnon, D. Castiglione (red.), Manchester 2003.
- Hick P., Thomas G. (red.), *Inclusion and diversity in education: Mapping the field*, London 2008.
- Hlebova N., Afanasieva L., Bukrieieva I., Glyns’ka L., Murtaziiev E., *Problems of ukrainian school youth in the conditions of forced migration: Sociological dimensions*, „Revista Eduweb” 2023, nr 17 (3).
- Hsu R., *Ethnic Europe Mobility, Identity, and Conflict in a Globalized World*, Stanford 2010, https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/PL_online_report_CARE.pdf/.
- IOM, *Survey with Refugees from Ukraine: Needs, Intentions, and Integration challenges*, Wiedeń 2023.
- Isac M.M., Sandoval-Hernández A., Miranda D., *Teaching Tolerance in a Globalized World: Final Remarks*, [w:] *Teaching Tolerance in a Globalized World*, M.M. Isac, A. Sandoval-Hernández, D. Miranda (red.), New York 2018.
- Jackman M.R., Muha M.J., *Education and intergroup attitudes: Moral enlightenment, superficial democratic commitment, or ideological refinement?*, „American Sociological Review” 1984, nr 49 (6).
- Januszewska E., *Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze*, „Journal of Modern Science” 2015, nr 4 (27).

- Januszewska E., *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 43.
- Jarco J., Dolińska G., *Polskie stereotypy i uprzedzenia*, Wrocław 2002.
- Jurek K., Betlej A., Niewiadomska I., *Proces integracji społecznej dzieci ukraińskich w polskim systemie oświaty*, Toruń 2022.
- Kakos M., *Developing a holistic, rights-based model for the educational inclusion of migrant and refugee students*, „Intercultural Education” 2024.
- Kamińska K., *Edukacja dzieci z doświadczeniami migracyjnymi w polskiej szkole – problemy i wyzwania*, „Edukacja” 2019, nr 3 (150).
- Kawalec H., *Uczniowie-Uchodźcy w szkołach w Rzeszowie – Raport z badań*, Rzeszów 2024.
- Khvorostianov N., *“Is everyone alive?": Smartphone use by Ukrainian refugee children*, „New Media & Society” 2023.
- Kia-Keating M., Ellis B.H., *Belonging and connection to school in resettlement: young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry” 2007, nr 12 (1).
- Killen M., Dahl A., *Moral Reasoning Enables Developmental and Societal Change*, „Perspectives on Psychological Science” 2021, nr 16 (6).
- Killen M., Rutland A., Abrams D., Mulvey K.L., Hitti A., *Development of Intra- and Intergroup Judgments in the Context of Moral and Social-Conventional Norms*, „Child Development” 2013, nr 84 (3).
- Koehler C., Schneider J., *Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe*, „Comparative Migration Studies” 2019, nr 7.
- Kończak M., Talewicz-Kwiatkowskiej J. (red.), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, Oświęcim 2011.
- Kościótek J., *Children with Migration Backgrounds in Polish Schools – Problems and Challenges*, „Annales. Series Historia et Sociologia” 2020, nr 30 (4).
- Kościótek J., *School Staff Experiences of Intercultural Teaching in Kraków – A Contribution to the Discussion on Integration Practices*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 4 (182).
- Kosowicz A., *Access to Quality Education By Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report*, Warszawa 2007.
- Kruk M., *Education of Children with a Refugee Background in Poland in the Situation of War in Ukraine. Outline of the Problems*, „Kultura i Edukacja” 2023, nr 2 (140).
- Lane H.C., *Intercultural Learning*, [w:] *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, N.M. Seel (red.), Boston 2012.

- Laubenthal B., *Introduction: Assimilation, integration or transnationalism? An overview of theories of migrant incorporation*, „International Migration” 2023, nr 61 (1).
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przestaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3.
- Lisowska K., *Jak kształtować tożsamość dzieci i młodzieży w przestrzeni współczesnej szkoły? Między edukacją regionalną, międzykulturową a transkulturowością*, „Podstawy Edukacji” 2022, t. 15.
- Łosiak W., *Stres wojny i migracji – konsekwencje dla dzieci i młodzieży*, „Intercultural Relations” 2023, nr 1 (13).
- Łosiak-Pilch J., Weźgowiec B., *Dziecko-uchodźca w polskiej edukacji: Jakie wsparcie w edukacji szkolnej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej przysługuje uczniom uchodźcom?*, „Intercultural Relations” 2023, nr 7 (13).
- Lubińska-Bogacka M., Urbanek J., *Współczesne problemy społeczno-edukacyjne Romów w Krakowie*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych: ku społecznej jedności*, Z. Szarota (red.), Kraków 2012.
- Macrae C.N., Stangor Ch, Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcia*, Gdańsk 1999.
- Mamzer H., *Edukacja wobec wyzwania wielokulturowych migracji*, [w:] *Edukacja Migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, E. Kledzik, M. Praczyk (red.), Poznań 2016.
- Matkowska J., *Romowie górscy jako społeczność wielokulturowa karpackiego pogranicza*, „Góry, Literatura, Kultura” 2018, nr 11.
- Młynarczuk-Sokołowska A., *Daily routine of Polish school from the perspective of students with the migrant background*, “Hearingtheir voice” research results, „Edukacja Międzykulturowa” 2023, nr 4 (23).
- Młynarczuk-Sokołowska A., *Intercultural Education: from Theory to Practice*, [w:] *Social Contexts of Child Development*, J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel (red.), Białystok 2013.
- Młynarczuk-Sokołowska A., *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*, Białystok 2016.
- NIK, *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, Warszawa 2020.
- Nikiforova M., Skvortsova I., *Intercultural competence and intercultural communication in the context of education for sustainable development*, „E3S Web of Conferences” 2021, 296, 08026.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.

- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Nowicka E., *Szkoła, rodzina i dzieci romskie*, [w:] *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.), Oświęcim 2011.
- Nulty D.D., *The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?*, „*Assessment & Evaluation in Higher Education*” 2008, nr 33 (3).
- OECD, *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*, Paris: OECD Publishing 2015, https://www.oecd.org/en/publications/immigrant-students-at-school_9789264249509-en.html.
- Ogbu J.U., *Cultural discontinuities and schooling*, „*Anthropology & Education Quarterly*” 1982, nr 13 (4).
- Olszak M., *Wpływ stereotypów na relacje społeczne: podział, mechanizmy powstawania i funkcje stereotypów*, „*Pedagogika Filozoficzna*” 2006, t. 1.
- Omanović V., Langley A., *Assimilation, Integration or Inclusion? A Dialectical Perspective on the Organizational Socialization of Migrants*, „*Journal of Management Inquiry*” 2023, nr 32 (1).
- Pamuła-Behrens M., Hennel-Brzozowska A., *Osobowość nauczycieli a praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej*, „*Studia Edukacyjne*” 2017, nr 46.
- Pamuła-Behrens M., *Polish Teacher Competencies in Teaching Students from Migrant Backgrounds in Preparatory Classes*, „*Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*” 2021, nr 4 (182).
- Papageorgiou V., Frangou-Garunovic A., Iordanidou R., Yule W., Smith P., Vostanis P., *War trauma and psychopathology in Bosnian refugee children*, „*European Child and Adolescent Psychiatry*” 2000, nr 9.
- Pawlak M., *Organizacyjna reakcja na nowe zjawisko: Szkoły i instytucje pomocowe wobec uchodźców w Polsce po 2004 r.*, Warszawa 2013.
- Piejka A., *Tolerancja i integracja drogą do pokojowego współistnienia w społeczeństwie wielokulturowym*, „*Studia z Teorii Wychowania*” 2016, nr 7/2 (15).
- Plant W.T., *Longitudinal changes in intolerance and authoritarianism for subjects differing in amount of college education over four years*, „*Genetic Psychology Monographs*” 1965, nr 72.
- Popow M., *Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu polskich nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r.*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2023, nr 2 (94).

- Popyk A., Pustułka P., *Educational Disadvantages During COVID-19 Pandemic Faced by Migrant Schoolchildren in Poland*, „Journal of International Migration and Integration” 2023, nr 24,
- Rapanta C., Trovão S., *Intercultural Education for the Twenty-First Century: A Comparative Review of Research*, [w:] *Dialogue for Intercultural Understanding*, F. Maine, M. Vrikki (red.), Springer, Cham. 2021.
- Razer M., Friedman V.J., Warshofsy B., *Schools as agents of social exclusion and inclusion*, „International Journal of Inclusive education” 2013, nr 17 (11).
- Ribeiro N., Malafaia C., Neves T., Menezes I., *Immigration and the ambivalence of the school: Between inclusion and exclusion of migrant youth*, „Urban Education” 2019, nr 54 (9).
- Richards H.V., Brown A.F., Forde T.B., *Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy*, „Teaching Exceptional Children” 2007, nr 39 (3).
- Rokeach M., *The nature and meaning of dogmatism*, „Psychological Review” 1954, nr 61.
- Rokeach M., *The open and closed mind*, New York 1960.
- Romaniszyn K., *Kulturowe implikacje międzynarodowych migracji*, Lublin 2003.
- Roxas K., *Who dares to dream the “American Dream”? The success of Somali Bantu male students at an American high school*, „Multicultural Education” 2008, nr 16 (2).
- Sattin-Bajaj C., Alcazar J.B., Hong D., Romo-González M., *An expanded framework for preparing teachers to educate children of immigrant backgrounds*, „Teaching and Teacher Education” 2023, nr 129.
- Sinkkonen M.H., Kytälä M., *Experiences of Finnish teachers working with immigrant students*, „European Journal of Special Needs Education” 2014, nr 29 (2).
- Slany K., Ślusarczyk M., Struzik J., Warat M., *On the Visibility and Agency of Migrant Children in the Contemporary World. Educational Issues and Challenges*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 4 (182).
- Ślusarczyk M., *Transnarodowe życie rodzin. Na przykładzie polskich migrantów w Norwegii*, Kraków 2019.
- Smetana J.G., Jambon M., Ball C., *The social domain approach to children’s moral and social judgments*, [w:] *Handbook of moral development*, M. Killen, J.G. Smetana (red.), New York 2014.
- Staszczuk Z. (red.), *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Warszawa–Poznań 1987.
- Stoch M., *Rozwiązania na rzecz integracji dzieci i młodzieży w szkołach krakowskich po wybuchu wojny w Ukrainie. Wnioski z badania pilotażowego*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2023, nr 37.

- Struzik J., Slany K., Ślusarczyk M., Warat M., "We do everything with our own hands" – everyday experiences of teachers working with migrant children in Poland, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 4 (182).
- Stubager R., *Education effects on authoritarian-libertarian values: A question of socialization*, „British Journal of Sociology”, 2008, nr 59 (2).
- Suchocka R., *Migranci pomiędzy dwiema kulturami i pomiędzy dwiema strategiami adaptacyjnymi*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2013, z. 1.
- Svensson M., Eastmond M., "Betwixt and between": Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden, „Nordic Journal of Migration Research” 2013, nr 3 (3).
- Szilassy E., Árendás Z., *Understandings of 'Difference' in the Speech of Teachers Dealing with Refugee Children in Hungary*, „Journal of Ethnic and Migration Studies” 2007, nr 33 (3).
- Szybura A., *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1.
- Ślusarczyk M., Slany K., Struzik J., Warat M., *(In)visible learners or school as a space for negotiating integration? Challenges of working with migrant children through the lens of teachers*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 4 (19).
- Świątek A. i wsp., *Jak edukować dzieci romskie?*, Kraków 2014.
- Tędziagolska M., Walczak B., Żelazowska-Kosiorek A., *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*, Warszawa 2022.
- Thomae M., Denise Birtel M., Wittemann J., *The Interpersonal Tolerance Scale (IPTS): Scale Development and Validation*, Conference: 39th Annual Meeting of the International Society for Political Psychology, Warszawa 2016.
- Thommessen S., Todd B., *How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice*, „Children and Youth Services Review” 2018, nr 85.
- Thommessen S., Todd B., *How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice*, „Children and Youth Services Review” 2018, nr 85.
- Tyszka A., *Tożsamość kulturowa regionu kociewskiego 2000+ (Refleksje w trakcie i po konferencji)*, [w:] *Tożsamość kulturowa obszarów przygranicznych w dobie globalizacji*, K. Ickiewicz (red.), Pelplin–Tczew 2006.
- Uliasz J., *Realizacja prawa do nauki przez dzieci ukraińskie w Polsce – uwagi krytyczne*, „Ius Et Administratio” 2023, nr 51 (2).

- UN Assembly. 2016, *New York Declaration for Refugees and Migrants*, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_71_1.pdf.
- UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, UNESCO, Salamanca, Spain 7–10 June 1994.
- UNESCO, *World Education for All, Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Paris 1990.
- UNHCR, *Multi-Sector Needs Assessment. Education Sector Findings. Poland*, Warszawa 2022.
- Urry J., *Socjologia mobilności*, Warszawa 2009.
- Verkuyten M., Killen M., *Tolerance, Dissenting Beliefs, and Cultural Diversity*, „Child Development Perspectives” 2012, nr 15 (1).
- Vigil D., Lopez, L.S., *Countering educational inequities in refugee and immigrant communities: Family navigational strategies in educational settings*, „New Directions for Higher Education” 2020, nr 191.
- Vogel D., Stock E., *Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees*, Brussels 2018.
- Vogt W.P., *Tolerance and education. Learning to live with diversity and difference*, Thousand Oaks 1997.
- Wainryb C., Shaw L.A., Maianu C., *Tolerance and intolerance: Children’s and adolescents’ judgments of dissenting beliefs, speech, persons, and conduct*, „Child Development” 1998, nr 69 (6).
- Walzer M., *On toleration*. New Haven, Yale 1997.
- Waszczyńska K., *Wokół problematyki tożsamości*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2014, nr 6.
- Weber H., *The educational divide over feelings about ethnic minorities: Does more education really lead to less prejudice?*, „Journal of Ethnic and Migration Studies. Advance online publication” 2020, nr 48 (1).
- Wilson G., *The psychology of conservatism*, New York 1973.
- Witenberg R.T., *Reflective racial tolerance and its development in children, adolescents and young adults: Age related difference and context effects*, „Journal of Research in Education” 2002, nr 12.
- Witenberg R.T., *Subordination of racial tolerance to freedom of speech: Some considerations for education in contemporary multicultural societies*, „Australian Psychologist” 2004, nr 39 (2).
- Zapolska A., Pająk-Bener D., *Analiza przeprowadzonego ankietowania rodziców uczniów z Ukrainy oraz kadry pedagogicznej szkół i placówek edukacyjnych w Krakowie*, Kraków 2019.