



Patrycja Młynek

orcid.org/0000-0001-7885-2834  
e-mail: patrycja.mlynek@us.edu.pl  
University of Silesia in Katowice

Fabian Andruszkiewicz

orcid.org/0000-0001-5318-3793  
e-mail: fabian@uni.opole.pl  
University of Opole

## Funkcjonowanie społeczne dzieci-migrantów w polskiej szkole w opinii rodziców i dyrektorów szkół podstawowych

### Social Functioning of Migrant Children in Polish Schools in the Opinion of Parents and Principals of Primary Schools

#### KEYWORDS    ABSTRACT

interculturalism,  
social integration,  
adaptation of  
children, early  
childhood  
education, education

With the economic and political changes of the last dozen years, Polish schools have had to deal with the organization of education for children of different nationalities. The idea of intercultural education is implemented in various aspects; one of them is the correct adaptation to, or social functioning in the new environment. This article discusses the functioning of children of different nationalities in the school environment in the opinion of parents and principals of primary schools. The findings show the problem in two periods: before and after Russia's attack on Ukraine. The analysis of the collected research material reveals the attitudes of students before starting education in a new place, problems related to adapting to a new environment and actions taken to implement the idea of intercultural education, as well as differences in organizing education for students of different nationalities before and after Russia's attack on Ukraine. This article presents the current picture of adaptation of children of different nationalities in intercultural education which is developing in the Polish school.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

wielokulturowość,  
integracja  
społeczna, adaptacja  
dzieci, edukacja  
wczesnoszkolna,  
edukacja

Zmiany ekonomiczne i polityczne ostatnich kilkunastu lat spowodowały, że polskie szkoły musiały realnie zmierzyć się z organizacją kształcenia dla dzieci różnych narodowości. Idea edukacji międzykulturowej jest realizowana w różnych aspektach, jednym z nich jest prawidłowy proces adaptacji do nowego środowiska. Niniejszy artykuł ukazuje proces adaptacji dzieci różnych narodowości do środowiska szkolnego polskiej szkoły w opinii rodziców oraz dyrektorów szkół podstawowych. Zaprezentowane wyniki badań ukazują opisywany problem z perspektywy dwóch przedziałów czasowych: przed i po ataku Rosji na Ukrainę. Rezultaty dokonanej analizy zebranego materiału badawczego ukazują postawy uczniów przed rozpoczęciem edukacji w nowym miejscu, problemy związane z procesem adaptacji, podejmowane działania na rzecz wdrażania idei edukacji międzykulturowej oraz różnice w organizowaniu edukacji dla uczniów różnych narodowości przed i po ataku Rosji na Ukrainę. Przedstawiony artykuł ukazuje obecny obraz procesu adaptacji dzieci różnych narodowości w rozwijającej się edukacji międzykulturowej w polskiej szkole.

## Edukacja interkulturowa w polskich szkołach

Współczesny świat boryka się z wieloma problemami o charakterze zarówno lokalnym, jak i globalnym. Trudności, z jakimi zmagają się społeczeństwa, dotyczą wszystkich dziedzin życia, choć mogą występować w różnym natężeniu na różnych szerokościach geograficznych. Problemy te mają wpływ na funkcjonowanie ludzi, nawet jeśli ich bezpośrednio nie dotyczą. Jedną z metod walki z zaistniałymi problemami jest prowadzenie działań profilaktycznych czy edukacyjnych, skierowanych do osób w różnym wieku, w tym dzieci.

Institucje edukacyjne dążą do ukształtowania przyszłych pokoleń dorosłych zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. Placówki szkolne realizują zatem cele dydaktyczne, jak również wychowawcze. Na przełomie ostatniej dekady można było zaobserwować, jak wiele podejmowanych działań stanowiło odzwierciedlenie problemów i oczekiwań danego społeczeństwa. Przykładem mogą być wytyczne Unii Europejskiej dotyczące edukacji cyfrowej (Komisja Europejska, 2018) czy edukacji ekologicznej (Komisja Europejska, 2022). Jednym z założeń współczesnej oświaty jest edukacja wielokulturowa.

Edukacja wielokulturowa zajmuje obecnie szczególne miejsce w budowaniu społeczeństwa wielokulturowego, choć rozważania nad jej wagą sięgają okresu znacznie wcześniejszego. W 1939 roku Joseph S. Roucek (1939) wskazał na potrzebę zwiększenia skuteczności edukacji wielokulturowej ze względu na różnorodność narodową społeczeństwa amerykańskiego. Abstrahując jednak od wcześniejszych refleksji, nie

ulega wątpliwości, że założenia edukacji wielokulturowej nie były nigdy wcześniej postrzegane jako globalne rekomendacje dla państw dążących do budowania demokratycznych społeczeństw.

Raport Eurydice (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019, s. 19) podkreśla, że kształcenie międzykulturowe wspiera dobrze funkcjonujące środowisko nauki poprzez promowanie tworzenia wspólnej przestrzeni życiowej i warunków, w których wszyscy uczniowie – bez względu na język i pochodzenie kulturowe – mogą uczestniczyć w dialogu. Pozwala to dostrzec podobieństwa, a nie tylko różnice. Dzięki temu zmienia się sposób postrzegania siebie i innych. Z kolei dokument przygotowany przez UNESCO (2006, s. 31–37) zawiera szczegółowe zasady dotyczące wdrażania edukacji wielokulturowej. Zgodnie z tymi wytycznymi, edukacja międzykulturowa ma szanować tożsamość kulturową ucznia poprzez zapewnienie wszystkim osobom uczącym się dostosowanej kulturowo i odpowiadającej na ich potrzeby edukacji wysokiej jakości. Edukacja tego typu ma za zadanie przekazać każdemu uczestnikowi wiedzę o kulturze oraz postawy i umiejętności niezbędne do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Ponadto pozwala wszystkim uczniom nabyć kompetencje i postawy, które z kolei sprzyjają budowaniu szacunku, zrozumienia i solidarności między poszczególnymi osobami, grupami etnicznymi, społecznymi, kulturowymi, religijnymi i narodami.

Założenie edukacji wielokulturowej nie posiada globalnego charakteru, obejmującego wiele państw. Uwzględnia również specyficzną sytuację danego kraju. Z tego powodu wprowadzamy dodatkowe oznaczenia, które dotyczą wyłącznie Polski. Jednym z zadań edukacji międzykulturowej jest wdrażanie uczenia się „inności”. Wiąże się to z rozwijaniem umiejętności dialogu, wymiany kulturowej i refleksji nad tym, jak zrozumieć drugiego człowieka. Edukacja wielokulturowa polega na zdobywaniu nowych umiejętności i współpracy z osobami z innych środowisk kulturowych (Nikitorowicz & Guziuk-Tkacz, 2021). Innymi słowy cele edukacji międzykulturowej powinny odnosić się do postaw, kompetencji i świadomości. Kształtowanie postaw to próba rozwijania tolerancji i eliminowania poczucia wyższości kulturowej wśród części społeczeństwa. Umiejętności, które należy rozwijać, wiążą się z rozróżnianiem i rozumieniem różnic, a także rozpoznawaniem przejawów nierówności i niesprawiedliwości. Założenia z obszaru świadomości dotyczą takich zagadnień jak: obiektywna równość i równouprawnienie wszystkich kultur (Grzybowski, 2009, s. 80–81).

Podjęmowane analizy dotyczące celów, zadań czy wytycznych w zakresie organizacji edukacji międzykulturowej zawsze zawierają jedno zasadnicze przesłanie. Otóż niezależnie od szerokości geograficznej, edukacja powinna realizować możliwie najbardziej obiektywny i przede wszystkim pozytywny program wiedzy o odmiennych kulturach, a tym samym o wspólnych wartościach, możliwościach wspólnych działań i korzyściach płynących ze współpracy (Lewowicki, 2013).

Niemniej jednak edukacja ukierunkowana na integrację międzykulturową nie jest elementem codziennej działalności instytucji oświatowych we wszystkich krajach. Różnice w poziomie realizacji edukacji międzykulturowej nie wynikają z niechęci danego społeczeństwa do integracji kulturowej. W wielu przypadkach są one wypadkową historii danego kraju i prowadzonej polityki, co przekłada się na niewielką różnorodność kulturową danego społeczeństwa. Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) liczba studentów zagranicznych w Polsce wzrastała sukcesywnie jeszcze przed agresją Rosji na Ukrainę. Według danych z 30 września 2019 r. łączna liczba studentów niebędących obywatelami polskimi wyniosła 41 274, w 2020 r. – 85 191, a w 2021 r. – 135 801 (SIO, 2019, 2020, 2021). Wzrost odsetka studentów innych narodowości pociąga za sobą konieczność zintensyfikowania działań na rzecz edukacji międzykulturowej. W staraniach o zbudowanie wielokulturowej szkoły należy przewyciężyć szereg negatywnych czynników. Jednym z nich jest niewystarczające przygotowanie nauczycieli do wdrażania kształcenia międzykulturowego. Ponadto, jak wynika z badań przeprowadzonych przez B. Dobrowolską, wśród nauczycieli dominują umiarkowane postawy wobec edukacji międzykulturowej. Pozytywne nastawienie wyraża tylko co piąty badany nauczyciel (Dobrowolska, 2015, s. 48–49, 118). Kolejnym czynnikiem utrudniającym wprowadzanie edukacji międzykulturowej jest przebieg kształcenia dzieci cudzoziemców. Jak wynika z kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK), jakość podejmowanych działań pedagogicznych wymaga poprawy, aby odpowiadała potrzebom uczniów. Oprócz kwestii związanych z odpowiednią organizacją procesu kształcenia, wskazano na niewystarczające działania na rzecz integracji studentów zagranicznych, z uwzględnieniem ich specyficznych potrzeb kulturowych (NIK, 2020).

Polska jest przykładem społeczeństwa, które dopiero od kilkudziesięciu lat mierzy się z budowaniem społeczeństwa wielokulturowego, a tym samym wdrażaniem idei edukacji międzykulturowej.

## Rozwój społeczeństwa wielokulturowego

Położona w Europie Wschodniej Polska jest krajem, w którym ze względu na uwarunkowania historyczne i polityczne społeczeństwo jest stosunkowo jednorodne pod względem kulturowym, religijnym i narodowościowym. Ten dysonans pod względem różnorodności społecznej jest szczególnie widoczny w porównaniu z innymi krajami Europy Zachodniej, gdzie występuje znacznie większa różnorodność kulturowa (Romijn i in., 2020). Taki stan społeczeństwa nie cechował Polski zawsze. Samo zjawisko wielokulturowości istniało w Polsce w przeszłości i jest ściśle związane z historią naszego kraju. Nawet po I wojnie światowej społeczeństwo nadal było niejednorodne

pod względem narodowościowym, religijnym, czy nawet językowym; przykładowo w 1921 r. ludność Polski składała się z 69,2% Polaków, 14,3% Rusinów, 3,9% Białorusinów, 3,9% Niemców, 7,9% Żydów i 0,9% osób innego pochodzenia (GUS, 2003, s. 382).

Dynamiczne zmiany w strukturze naszego społeczeństwa nastąpiły po II wojnie światowej. Po zakończeniu wojny Polska stała się państwem socjalistycznym podlegającym silnym wpływom ZSRR. Konsekwencją ówczesnych zmian politycznych i gospodarczych było ukształtowanie się społeczeństwa homogenicznego. Według spisu powszechnego przeprowadzonego w 1947 r. narodowość mieszkańców Polski przedstawiała się następująco: Polacy 94,3%, Niemcy 5,5% i inne narodowości 0,2% (GUS, 2003 s. 394).

Zachodzące wówczas w Polsce zmiany miały zdecydowanie odmienny charakter od zmian przebiegających w krajach Europy Zachodniej, gdzie, głównie z powodów ekonomicznych, ludność migrowała do innych krajów (Haas, 2018, s. 5–7). W Polsce przez cały okres socjalizmu podejmowano próby unifikacji społeczeństwa. Narzucone odgórnie cele narodu i państwa w zakresie wychowania młodzieży były ściśle podporządkowane ideom socjalistycznym. W uchwale Sejmu PRL z 12 kwietnia 1973 r. określono cele wychowania. Obejmowały one m.in. rozwijanie: miłości do własnego narodu, ofiarnej pracy dla ojczyzny i przywiązania do kultury narodowej. Odstępstwa od ustalonych wzorców zachowań traktowano jako działania i postawy niepożądane, które należało instytucjonalnie korygować (Uchwała..., 1973). W wyniku obowiązującego do 1989 r. systemu politycznego społeczeństwo polskie było przykładem szeroko rozumianego społeczeństwa homogenicznego (Buchowski i Chlewińska, 2012, s. 11–15). W ciągu 44 lat istnienia państwa socjalistycznego doszło do ukształtowania się zamkniętego i jednolitego społeczeństwa. Warto dodać, że w tym czasie proces edukacji był narzędziem służącym realizowaniu idei socjalizmu.

Transformacja ustrojowa w 1989 roku zapoczątkowała zmiany społeczne, dzięki którym różnorodność kulturowa nie była już postrzegana przez władze jako sprzeciw wobec odgórnych ustaleń (Buchowski i in., 2010, s. 10–12). Wraz z otwarciem granic, a następnie przystąpieniem do Unii Europejskiej, cudzoziemcy stopniowo zaczęli przyjeżdżać do Polski. Liczba osób ubiegających się o pobyt nie była wysoka: w latach 1992–1997 wynosiła zaledwie 20 114 (Urząd do Spraw Cudzoziemców, b.d.).

Należy jednak pamiętać, że nawet tak nieznaczny wzrost stanowił pierwszy etap zmian w rodzącym się demokratycznym społeczeństwie. Liczba migrantów przybywających do Polski również nie należy do najwyższych. W latach 2001–2005 wynosiła ona 39 119, w 2005 – 9 364, w 2008 – 15 275, a w 2009 – 17 424 (GUS, 2010). Pomimo ogólnie niewielkiej liczby migrantów napływających do Polski, zauważalny jest stały wzrost ich liczby, szczególnie w ostatnich latach. Znaczącą różnicę w dynamice liczby migrantów można zaobserwować zwłaszcza w ostatniej dekadzie. Według

danych Urzędów Statystycznych liczba imigrantów przybywających do Polski w 2010 roku wynosiła 54 499, w 2018 roku – 68 530, natomiast w 2019 roku było to już 73 135 osób (GUS, 2019).

Zmiany dokonujące się w strukturze polskiego społeczeństwa znajdują odzwierciedlenie w instytucjach edukacyjnych. Wraz z napływem cudzoziemców i akceptacją mniejszości etnicznych system edukacji stanął przed nowym wyzwaniem, jakim jest edukacja wielokulturowa. Niestety, podobnie jak w przypadku przeobrażeń społecznych, rozważania na temat edukacji wielokulturowej rozpoczęły się dopiero po 1989 roku. Wskazanie początków badań nad edukacją wielokulturową w Polsce jest niezwykle istotne, ponieważ uwidacznia różnice w poziomie zaawansowania tej tematyki w porównaniu z innymi krajami.

W okresie, kiedy Polska dopiero zaczynała analizować zagadnienia związane z edukacją wielokulturową, w innych krajach (w tym w Europie Zachodniej) wiedza i działania w tym obszarze były już ugruntowane i doskonałe. W 1956 roku Don J. Hager poddał analizie edukację wielokulturową w kontekście nowych wymagań związanych z ówczesną polityką i trwającą zimną wojną (Hager, 1956). W 1966 r. zbadano wzorce relacji wielokulturowych między krajami o zróżnicowanych etnicznie i narodowo społeczeństwach (Miller, 1966). W latach 80. Rada Europy podjęła działania na rzecz międzykulturowego szkolenia nauczycieli dzieci imigrantów, rozpatrywano także teoretyczne i praktyczne rozwiązania w zakresie organizacji edukacji wielokulturowej (Rey-von Allmen, 1986). Tymczasem polski system edukacji realizował założenia państwa socjalistycznego, dla którego wielokulturowość była wyłącznie zjawiskiem, które należało negocjować.

Pierwszym aktem prawnym uwzględniającym różnorodność narodową, etniczną, językową czy religijną była Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku (Ustawa..., 1991). Ustawa ta umożliwiała podejmowanie działań mających na celu zachowanie poczucia odrębnej tożsamości narodowej, religijnej lub etnicznej. W 2005 r. uchwalono ustawę, która uznawała dziewięć mniejszości narodowych, w tym ukraińską i białoruską, oraz wyróżniała cztery mniejszości etniczne (Ustawa..., 2005). Natomiast jedną z pierwszych publikacji poświęconych refleksji nad społeczeństwem wielokulturowym i edukacją wielokulturową w odradzającym się demokratycznym społeczeństwie polskim było opracowanie Andrzeja Janowskiego (1994). Autor ukazał zróżnicowanie etniczne społeczeństwa oraz stopień przygotowania nauczycieli do prowadzenia edukacji wielokulturowej. Jednak oprócz charakterystyki mniejszości narodowych podkreślona została także duża homogeniczność polskiego społeczeństwa. Z tego powodu trudno mówić o analizie szeroko zakrojonych działań na rzecz edukacji wielokulturowej. Praca ta była przykładem swoistego "otwarcia" na nadchodzące zjawisko społeczeństwa wielokulturowego. W najnowszych publikacjach podejmujących problematykę mniejszości narodowych w Polsce można odnaleźć nie tylko rozważania na temat obecności,

występowania czy postrzegania mniejszości narodowych, ale także obiektywne uwagi na temat realizacji praw mniejszości. Jak zauważa Zbigniew Kurcz, jedną z kwestii, które ukazują nierówności związane z traktowaniem poszczególnych grup etnicznych czy narodowych, jest finansowanie tychże grup. Kolejną problematyczną kwestią zgłaszaną przez przedstawicieli różnych narodowości jest dostosowanie regulacji prawnych do zmieniających się oczekiwań poszczególnych grup narodowych i etnicznych (2022, s. 447–464).

Obecnie coraz większe zróżnicowanie polskiego społeczeństwa zauważalne jest również w placówkach oświatowych. Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej za ostatnie trzy lata pokazują rosnącą liczbę uczniów niebędących obywatelami polskimi: w 2017 roku – 29 942, w 2018 roku – 43 999, a w 2019 roku – 41 272 (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2020). W obliczu zmian zachodzących obecnie w Polsce można zaobserwować rozwój społeczeństwa wielokulturowego. Na drodze do społeczeństwa demokratycznego i tolerancyjnego szczególnie ważne jest monitorowanie zachodzących procesów i identyfikowanie pojawiających się problemów. Jednym z miejsc odpowiedzialnych za budowanie fundamentów wielokulturowości jest szkoła. To właśnie system oświaty uznawany jest za podstawową strukturę odpowiedzialną za promowanie dialogu i integracji (Winoto, 2020). Dialog międzykulturowy może być realizowany poprzez projekty i programy, które kształtują nasze postawy otwartości, zrozumienia i współpracy z innymi kulturami, nasze doświadczenia z innością kulturową i naszą wrażliwość na nią. O wcielaniu w życie idei wielokulturowości możemy mówić dopiero wtedy, gdy wspólna egzystencja nie będzie opierała się jedynie na współistnieniu, ale także na wzajemnych interakcjach (Nikitorowicz, 2017, s. 276–278).

W działaniach podejmowanych na rzecz edukacji wielokulturowej konieczne jest stałe monitorowanie wszystkich zachodzących w niej procesów. Tylko wtedy możliwe będzie kontynuowanie działań, które przyniosą oczekiwane rezultaty i pomogą odpowiednio reagować w trudnych sytuacjach. W niniejszym opracowaniu opisano badania na temat funkcjonowania społecznego dzieci różnych narodowości w środowisku szkolnym.

## Założenia metodologiczne badań własnych

Pozytywnie zakończony cykl adaptacji szkolnej ma charakter prorozwojowy, ponieważ jego efektem jest nowouformowana postawa ucznia wobec siebie, innych ludzi i świata. Proces ten warunkuje odpowiednie wsparcie społeczne, które może mobilizować i ukierunkowywać działania ucznia. Duże znaczenie w procesie adaptacji ma fakt, że im młodszy uczeń, tym łatwiej jest mu wprowadzać zmiany, na które przecież stajemy się mniej podatni wraz z wiekiem (Michalak, 2019). Adaptacja szkolna wymaga



określonych umiejętności związanych z nauką szkolną oraz rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Farnicka i in., 2016). Odpowiednie przystosowanie do środowiska szkolnego, w tym do życia w społeczeństwie, jest jednym z elementów edukacji międzykulturowej.

Powyższe przesłanki stanowiły podstawę do sformułowania problemu badawczego: funkcjonowanie dzieci różnych narodowości w środowisku szkolnym. W oparciu o zdefiniowany obszar badawczy sformułowano podstawowe pytanie badawcze: Jak wygląda funkcjonowanie społeczne uczniów różnych narodowości w środowisku szkolnym w opinii rodziców i dyrektorów szkół podstawowych? Badania szczegółowe uzupełniają badany problem:

- Jakie, według rodziców, miały nastawienie dzieci różnych narodowości przed rozpoczęciem nauki w nowej szkole?
- Czy w opinii rodziców zaistniały jakieś problemy podczas uczęszczania do polskiej szkoły?
- Jak w opinii rodziców dzieci różnych narodowości przebiegał proces adaptacji społecznej ich dzieci do polskiej szkoły?
- Jak, w opinii rodziców dzieci różnych narodowości, ich dzieci funkcjonują obecnie w środowisku szkolnym?
- Jakie są, zdaniem dyrektorów szkół podstawowych, najczęstsze problemy związane z obecnością dzieci innej narodowości?
- Czy są prowadzone działania wspierające proces adaptacji dzieci różnej narodowości, w szkołach podstawowych, a jeśli tak, to jakie?
- Czy w opinii dyrektorów szkół nastąpiły zmiany w organizacji działań wspierających proces adaptacji dzieci przed napaścią Rosji na Ukrainę i obecnie?

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę ankiety diagnostycznej, która umożliwia uzyskanie opinii i ocen badanych respondentów na temat poruszanych zagadnień (Łobocki, 2006, s. 244). Uzyskany materiał badawczy został przedstawiony w formie opracowania socjograficznego. Celem analizy socjograficznej jest nie tylko zewnętrzny opis faktów, ale także dostrzeżenie wewnętrznej strony badanych zjawisk, sfery idei i motywów determinujących zachowania jednostek (Wejnert, 1987).

Badania zostały przeprowadzone w grupie 20 rodziców dzieci innych narodowości oraz 3 dyrektorów szkół podstawowych. Wywiady z rodzicami odbyły się na przełomie 2020/2021 roku (przed początkiem rosyjskiej agresji na Ukrainę), natomiast wywiady z dyrektorami szkół podstawowych na początku 2023 roku. Dobór próby badawczej był celowy. W przypadku rodziców, grupa badawcza została dobrana za pośrednictwem mediów społecznościowych, zrzeszających osoby z Europy Wschodniej, które z różnych powodów wyemigrowały do Polski. Wszystkie wytypowane osoby miały dzieci w wieku od 6 do 10 lat. Wśród badanych rodziców znalazło się: 16 Ukraińców, 2 Rosjan i 2 Białorusinów. Wywiady zostały przeprowadzone podczas spotkania online



z wykorzystaniem popularnych komunikatorów internetowych. Rozmowy z rodzicami prowadzone były w języku ukraińskim lub rosyjskim. Materiał empiryczny uzyskany podczas tłumaczenia nie był poddawany korekcie językowej w celu jak najwierniejszego oddania odpowiedzi rodziców. Dyrektorzy szkół podstawowych pochodzili z Bytomia. Wybrane 3 szkoły odznaczały się największą liczbą uczniów z Europy Wschodniej. Łącznie w badanych placówkach uczy się 119 uczniów innych narodowości.

## Wyniki

Pierwszy rozpatrywany obszar tematyczny dotyczył postaw dzieci innych narodowości wobec podejmowania nauki w polskim środowisku szkolnym. Analiza odpowiedzi rodziców pozwoliła na wyodrębnienie dwóch kategorii reprezentujących możliwe postawy dzieci. Pierwsza – najczęściej występująca – to pozytywne nastawienie dziecka do rozpoczęcia nauki w nowej szkole. W tej kategorii wyróżniono czynniki, które miały pozytywny wpływ na rozpoczęcie przez dzieci nauki w nowej szkole. Było to między innymi wyposażenie budynku szkoły oraz nowatorski sposób prowadzenia zajęć.

R19: „Dziecku podobało się, że w szkole jest basen, boisko sportowe, interesujące sale tematyczne i boisko do gry w piłkę”.

Innym czynnikiem, który wpływał na pozytywne nastawienie do nowej szkoły, były problemy występujące w szkole ukraińskiej.

R7: „Kiedy moja córka chodziła do szkoły w Ukrainie, miała problemy w szkole, w Ukrainie nie lubiła się uczyć”.

Druga kategoria odnosiła się do negatywnego nastawienia dziecka do rozpoczęcia nauki w nowym kraju. Jako przyczynę takiego nastawienia wymieniano nieznaną nowym kolegom i problemy językowe.

R15: „Nie chciała iść do szkoły, bo nie miała tam koleżanek”.

R17: „Na początku nie chciała, bo nie miała tam przyjaciół ani kolegów z klasy”.

Drugi obszar tematyczny związany był z problemami z nauką w nowym środowisku. Odpowiedzi rodziców również podzielono na dwie główne kategorie: brak problemów i problemy. W kategorii obecności problemów wyróżniono dwie podkategorie: problemy językowe i problemy społeczno-emocjonalne. W podkategorii problemów językowych rodzice deklarowali np.:

- R9: „Na początku miała trudności z komunikowaniem się z innymi dziećmi, ale nie ze wszystkimi. Kilku kolegów z klasy nie chciało się z nią bawić”.
- R12: „Po prostu problemy małych dzieci z innymi dziećmi. Ktoś kiedyś powiedział synowi, że źle mówi, ale ten konflikt szybko się skończył. Nauczyciel wyjaśnił uczniowi, jak należy zachowywać się w kontaktach z innymi uczniami, zwłaszcza z innych krajów. Ogólnie rzecz biorąc, wszyscy w naszym mieście są mili dla Ukraińców”.
- R20: „Na początku miała trudności językowe, ale teraz mówi lepiej po polsku, chociaż czasami koledzy z klasy jej nie rozumieją”.

W podkategorii problemów społecznych i emocjonalnych wskazywano na trudności w relacjach z rówieśnikami:

- R1: „Mój syn razem z kolegą z Ukrainy, który ma cechy przywódcze, pokłócił się z Polakiem”.
- R11: „Tylko jeden chłopiec dokuczał wszystkim w klasie, mojemu synowi też”.

W podkategorii problemów społeczno-emocjonalnych znalazły się również problemy wynikające z różnic kulturowych:

- R6: „Dziecko miało problemy tylko z przyzwyczajaniem się do nowego dla niego jedzenia, czyli kuchni polskiej. Na początku mu nie smakowało. Często odmawiał jedzenia w szkole. Ale z czasem się przyzwyczał i teraz je wszystko, wszystko mu smakuje”.

Kolejny analizowany obszar dotyczył opinii rodziców na temat przebiegu adaptacji dziecka do nowego środowiska. W tym obszarze tematycznym wyróżniono trzy kategorie: szybka adaptacja dziecka w szkole, adaptacja z trudnościami na początku oraz brak adaptacji do nowego środowiska. W przypadku braku adaptacji (najbardziej zaznaczana odpowiedź) rodzic twierdził, że dziecko czuło się samotne w nowej klasie.

W przypadku adaptacji z trudnościami wyróżniono dwie podkategorie. W pierwszej z nich znaczącą rolę odegrał nauczyciel.

- R9: „Pierwsze dwa miesiące były dla niej bardzo trudne, ale nauczyciel, który zna trochę rosyjski, bardzo pomógł mojemu dziecku”.

W drugiej podkategorii proces adaptacji dotyczył relacji z rówieśnikami.

- R17: „Na początku trudno było nawiązać przyjaźnię, ale potem udało nam się znaleźć kolegów”.
- R15: „Trudno było się przystosować; na początku dziecko nie rozmawiało z innymi dziećmi. Dopiero po dwóch miesiącach zaczęło zaprzyjaźniać się z kolegami z klasy”.

W kategorii szybkiej adaptacji rodzice, oprócz dokonanej oceny procesu adaptacji, podkreślali również znaczenie innych osób lub czynników.

- R13: „W porządku. To ja się bardziej bałam, że może się nie zaadaptować. Ale dziecko się tym nie przejmowało”.
- R3: „Dziecko zaadaptowało się bardzo szybko dzięki miłej wychowawczyni. Dodatkowe lekcje polskiego były pomocne”.
- R6: „Bardzo dobrze, bardzo lubi swoją klasę”.
- R8: „Nigdy nie powiedział, że nie chce pójść do szkoły. Nauczycielka, która jest bardzo miła, odegrała ważną rolę. Nigdy nie stawiała mojemu synowi wyższych ocen niż Polakom, co jest dobrym bodźcem do nauki na jednym poziomie z innymi”.

W ostatnim analizowanym obszarze brano pod uwagę dotychczasowe funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym. W opinii wszystkich rodziców ich dziecko dobrze lub bardzo dobrze funkcjonuje w środowisku szkolnym. Wielu rodziców podkreślało dobre wyniki w nauce.

- R20: „Ma dobre oceny, 5 i 6”.
- R17: „Ma piątki i szóstkę. Tylko 4 z angielskiego”.
- R13: „Tak, jest w porządku. Nauczyciel go chwali”.
- R11: „Bardzo dobrze. Chłopiec jest bardzo inteligentny, na przykład zna matematykę lepiej niż inni”.

Drugi etap interpretacji zebranego materiału badawczego polegał na analizie transkrypcji wywiadów z dyrektorami szkół podstawowych. Podobnie jak w przypadku rodziców, z wypowiedzi dyrektorów wyodrębniono główne wątki i kategorie odpowiedzi.

Pierwszym zagadnieniem były problemy związane z adaptacją dzieci w nowym środowisku. Wszyscy badani dyrektorzy wskazywali na trudności wynikające z nieznaności języka polskiego przez dzieci i rodziców, a także z traumy wojennej. Jeśli rodzice nie znali języka polskiego, problemy pojawiały się już w momencie przyjęcia dziecka do placówki. Ze względu na towarzyszące okoliczności ten etap wiązał się z dodatkowym stresem dla rodziców i dzieci. Brak znajomości języka znacznie utrudniał codzienną komunikację z dziećmi.

- D1: „Problemem była nieznanosc języka polskiego przez rodziców, którzy chcieli zapisać dziecko do polskiej szkoły. Niestety pracownicy szkoły nie mówili po ukraińsku, a mniejsza czy większa znajomość rosyjskiego nie pomagała. U mnie rodzice, zwłaszcza młodszy, nie mówią po rosyjsku”.

Niestety, trudności wynikające z traumy wojennej zostały określone jako najważniejsze i najtrudniejsze do przezwyciężenia.

D2: „Dzieci przyjeżdżające do Polski mają traumę wojenną, bardzo cierpią z powodu rozłąki z jednym z rodziców, przeważnie ojcem. Chcą wrócić do domu, do taty. Niestety, aby stopniowo zniwelować tę traumę, potrzeba wielu działań, choć nauczyciele są zgodni, że takich trudnych doświadczeń nie da się wymazać z pamięci”.

Istotną rolę w procesie adaptacji odgrywają działania na rzecz uczniów różnych narodowości. W wyniku analizy odpowiedzi wszystkich badanych dyrektorów wyłoniono jedną kategorię odpowiedzi – w szkołach podejmowanych jest szereg działań mających na celu usprawnienie procesu adaptacji dzieci innych narodowości do środowiska szkolnego. Działania te dotyczą nie tylko pomocy w nauce języka polskiego, ale także przybliżania kultury poszczególnych krajów.

D3: „Organizowane były uroczystości szkolne z udziałem dzieci ukraińskich, np. na zakończenie roku szkolnego 2021/22. Dzieci polskie i ukraińskie występowały razem, śpiewały piosenki, tańczyły tańce obu narodowości. W uroczystości uczestniczył burmistrz miasta i dyrektor Wydziału Oświaty. Zorganizowano klasowe imprezy choinkowe, dzień kobiet, dzień chłopaka i inne. Wspólnie ze Stowarzyszeniem Pomocy w Katowicach zorganizowano integrację poprzez sztukę. Dzieci polskie i ukraińskie brały udział w warsztatach, podczas których wykonywały m.in. ozdoby, wizytówki, mozaiki itp.”

Ostatnim rozpatrywanym obszarem tematycznym było uzyskanie opinii dyrektorów szkół podstawowych na temat ewentualnych zmian w organizacji zajęć wspierających proces adaptacji dzieci przed rozpoczęciem agresji Rosji na Ukrainę i obecnie. Ankietowani dyrektorzy wskazywali na różnice w organizacji edukacji dzieci przed i po inwazji Rosji na Ukrainę. Sygnalizowane zmiany dotyczyły ogólnych regulacji w zakresie edukacji dzieci innej narodowości, w tym: zwiększenia liczby godzin nauczania języka polskiego czy zatrudnienia asystenta nauczyciela posługującego się językiem ukraińskim. Druga wskazana zmiana związana jest ze wzrostem zaangażowania rodziców we wsparcie ukraińskich dzieci.

D3: „Zmiana jest wyraźnie dostrzegalna, zwłaszcza jeśli chodzi o ustawowe wsparcie dla ukraińskich studentów. Przed inwazją Rosji na Ukrainę wsparcie samorządu było sporadyczne. Po przeprowadzeniu testu kompetencji wiedzy uczniów określono liczbę dodatkowych godzin zajęć pomocniczych z przedmiotów, w których stwierdzono zaległości. Następnie zwrócono się do kuratorium z wnioskiem o przydzielenie danemu uczniowi zajęć indywidualnych. Po wybuchu wojny sytuacja uległa zmianie, zwiększono liczbę godzin lekcyjnych z języka polskiego i innych przedmiotów, zatrudniono asystentów nauczycieli, utworzono oddziały przygotowawcze dla dzieci ukraińskich”.

## Dyskusja

Realizacja idei edukacji międzykulturowej jest zadaniem wymagającym zaangażowania ze strony wielu uczestników procesu kształcenia. Oprócz planowania odpowiednich działań konieczne jest ich stałe monitorowanie, a tym samym odpowiednie modyfikowanie powziętych działań. Polska jest krajem, w którym kwestia edukacji międzykulturowej podejmowana jest dopiero od kilkudziesięciu lat. Jednak praktykowanie edukacji wielokulturowej odbywa się od jeszcze krótszego czasu. Przemiany polityczne i gospodarcze ostatnich kilkunastu lat sprawiły, że placówki oświatowe musiały nabyć umiejętności organizowania nauki dla dzieci różnych kultur i narodowości. Edukacja międzykulturowa wiąże się z procesem przystosowania dzieci do nowego środowiska. Jak zauważa E. Ogrodzka-Mazur, umożliwienie zaspokojenia potrzeby więzi, bliskości czy akceptacji staje się podstawowym wyznacznikiem tempa, dynamiki i kierunku aktywności poznawczej jednostki w jej późniejszym życiu (2018). Wyjątkowy pod tym względem był rok 2022, kiedy z powodu wojny na Ukrainie w polskich szkołach rozpoczęła naukę niespotykana wcześniej liczba uczniów innych narodowości.

Przeprowadzone badania dokumentują społeczne funkcjonowanie dzieci innych narodowości w środowisku szkolnym. Z odpowiedzi ankietowanych rodziców wynika, że większość dzieci rozpoczęła naukę w nowej szkole z poczuciem zadowolenia. Natomiast zaobserwowane problemy związane z rozpoczęciem nauki w nowym środowisku najczęściej dotyczyły niedostatecznej znajomości języka polskiego. Uzyskany materiał badawczy ujawnił również istotny fakt – wśród wymienianych problemów nigdy nie odnotowano sytuacji, w której dzieci różnych narodowości odczuwałyby brak akceptacji ze względu na swoją narodowość. Niezależnie od kraju pochodzenia, Ukrainy, Białorusi czy Rosji, wszystkie dzieci dobrze zaadaptowały się do nowego środowiska szkolnego.

Uczniowie funkcjonują zgoła odmiennie w sytuacji, w której rozpoczęcie nauki było spowodowane ucieczką przed wojną. Wśród problemów wskazywanych przez dyrektorów, oprócz trudności komunikacyjnych, główną przeszkodą w adaptacji dziecka do nowego środowiska była i nadal jest trauma wojenna. Do pozytywnych aspektów wdrażania idei edukacji międzykulturowej po wybuchu wojny w Ukrainie z pewnością należy zaliczyć wzrost zaangażowania społecznego oraz odgórne zmiany regulujące organizację zajęć dla dzieci innej narodowości.

Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że polscy uczniowie klas młodszych, wykazując się życzliwością i brakiem uprzedzeń, odgrywają znaczącą rolę w umożliwianiu dzieciom innej narodowości prawidłowego funkcjonowania w warunkach szkolnych. Dzięki ich otwartości na nowych kolegów i koleżanki, dzieci innych narodowości są w stanie zaspokoić potrzebę więzi, bliskości i akceptacji. Ponadto

odpowiedzi rodziców nakreślają pewne problemy związane z funkcjonowaniem w nowej rzeczywistości szkolnej, ale (co szczególnie ważne) jednocześnie wskazują na ich przejściowy charakter. To sprawia, że uczniowie innych narodowości w większości przypadków mogą prawidłowo odnaleźć się w środowisku szkolnym.

W badanych placówkach podejmowane są liczne działania wspierające funkcjonowanie społeczne dzieci. Należy jednak pamiętać, że obecna sytuacja nie oznacza, że edukacja międzykulturowa nie wymaga dalszego nadzoru. Kluczem do zapewnienia jak najlepszych warunków funkcjonowania w przestrzeni szkolnej jest stała kontrola, szybkie rozpoznawanie i eliminowanie nowych problemów. Zaprezentowane wyniki badań pokazują zatem aktualny stan edukacji międzykulturowej w polskich szkołach, który może jeszcze ulec zmianie w przyszłości.

## Bibliografia

- Buchowski, M., & Chlewińska, K. (2012). *Tolerance of cultural diversity in Poland and its limitations*. European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies. <http://hdl.handle.net/1814/24381>
- Buchowski, M., Chlewińska, K., & Mickiewicz, A. (2010). *Tolerance and cultural diversity: Discourses in Poland*. European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies. <http://hdl.handle.net/1814/19782>
- Dobrowolska, B. (2015). *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
- European Commission. (2022). *Council recommendation on learning for environmental sustainability*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0011&from=EN>
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Farnicka, M., Liberska, H., & Nurmi, J., E. (2016). Predyktory (podmiotowe i sytuacyjne) efektywnej adaptacji szkolnej – ujęcie rozwojowe. *Psychologia Rozwojowa*, 21(1), 21–32.
- Grzybowski, P. (2009). *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- GUS. (2003). *Historia Polski w liczbach*. Vol. 1. Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/historia-polski-w-liczbach-tom-v-polska-19182018,34,1.html>

- GUS. (2010). *Mały rocznik statystyczny 2010 r.* Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/maly-rocznik-statystyczny-2010-r,1,11.html>
- GUS. (2019). *Mały rocznik statystyczny Polski 2019.* Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/maly-rocznik-statystyczny-polski-2019,1,21.html>
- Haas, H. de. (2018). *European migrations: Dynamics, drivers, and the role of policies.* Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC109783/kjna29060enn.pdf>
- Hager, D. (1956). New problems in intercultural education. *The Journal of Educational Sociology*, 30(4), 162–167. <https://doi.org/10.2307/2264485>
- Janowski, A. (1994). *Teachers and multicultural education in Poland.* International Bureau of Education – UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000099942?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-05c39032-2bde-41a8-ac6a-20df34ab6352>
- Kurcz, Z. (2022). *Od narodowości do mniejszości narodowych w Polsce.* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Lewowicki, T. (2013). Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, 19–37.
- Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalak, R. (2019). Psychospołeczna perspektywa adaptacji szkolnej dzieci – konceptualizacja zjawiska. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(45), 7–16. <https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.01>
- Miller, H. (1966). Race relations and the schools in Great Britain. *Phylon*, 27(3), 247–267. <https://doi.org/10.2307/274265>
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2020). *Uczniowie cudzoziemscy według gmin.* Otwarte dane. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin>
- NIK. (2020). *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców. Informacja o wynikach kontroli.* Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf>
- Nikitorowicz, J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J., & Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(15), 23–36.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2018). Intercultural education in Poland: Current problems and research orientations. *Kultura i Edukacja*, 2, 65–82. <https://doi.org/10.15804/kie.2018.02.04>
- Rey-Von Allmen, M. (1986). *Training teachers in intercultural education? The work of the Council for Cultural Co-operation (1977–83).* Council of Europe.



- Romijn, B.R., Slot, P.L., Leseman, P.P.M., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
- Roucek, J.S. (1939). Future steps in cultural pluralism. *The Journal of Educational Sociology*, 12(8), 499–504. <https://www.jstor.org/stable/2261980>
- SIO. (2019). *Liczba uczniów cudzoziemców według statusu – dane SIO według stanu na 30 września 2019 r.* [https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/24564/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/24564/table?page=1&per_page=20&q=&sort=)
- SIO. (2020). *Liczba uczniów cudzoziemców według statusu – dane SIO według stanu na 30 września 2020 r.* [https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/31180/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/31180/table?page=1&per_page=20&q=&sort=)
- SIO. (2021). *Liczba uczniów cudzoziemców według statusu – dane SIO według stanu na 30 września 2021 r.* [https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/39377/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/39377/table?page=1&per_page=20&q=&sort=)
- Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski [Resolution of the Parliament of the People's Republic of Poland of 12 April 1973 on the tasks of the nation and the state in educating youth and their participation in building the socialist Poland]. (1973). M.P. 1973, Nr 18, item 110. (Poland). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP19730180110>
- UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- Urząd do Spraw Cudzoziemców [Office in Charge of Foreigners]. (n.d.). *Zestawienia roczne. Dane liczbowe dotyczące złożonych w latach 1992–1997 wniosków oraz wydanych w tym okresie decyzji w sprawie o zezwolenie na pobyt stały w RP* [Annual summaries. Figures on applications submitted between 1992 and 1997 and decisions issued in this period on permanent residence permits in the Republic of Poland]. Urząd do Spraw Cudzoziemców. <https://www.gov.pl/web/udsc/zestawienia-roczne>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [Act of 7 September 1991 on the Education System]. Dz. U. 1991, Nr 95, item 425. (1991). (Poland). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425>
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym [Act of 6 January 2005 on national and ethnic minorities and on regional language]. Dz. U. 2005, Nr 17, item 141. (2005). (Poland). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20050170141>
- Wejnert, B. (1987). Miejsce badań socjograficznych w socjologii. *Ruch Prawny, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 49(1), 267–274.
- Winoto, D.E. (2020). The conception of intercultural learning media and education. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(7), 111–120. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v7i7.1752>