

Jarosław Korczak

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej¹

E-mail: jkorczak@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0002-9851-424X

Antycypowany obraz ucznia cudzoziemca w deklaracjach studentów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna²

Summary

ANTICIPATED IMAGE OF THE FOREIGN PUPIL IN DECLARATIONS BY STUDENTS OF PRE-SCHOOL AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

This study examines the perceived presence of migrant pupils in the school environment, as declared by pre-service teachers specialising in preschool and early childhood education. Their professional effectiveness as future educators in culturally diverse classrooms will be shaped by their knowledge and attitudes toward migration. The research explores anticipated differences in pedagogical approaches to migrant and native students, perceived educational needs, and the benefits and challenges of cultural diversity in schools. A diagnostic survey method was employed using a proprietary questionnaire, with data collected from students at the Maria Grzegorzewska University and the University of Warsaw. Findings indicate a generally positive perception of migrant students. However, respondents demonstrated caution in assessing specific aspects, particularly regarding the feasibility of pedagogical work with migrant pupils compared to native peers. The study underscores the ongoing need for intercultural education in teacher training, driven by dynamic migration trends, and provides a basis for further research on perceptions across different academic and social groups.

Keywords: migrant pupils, intercultural education, pre-service teachers, educational challenges, cultural diversity

¹ Adres: Katedra Teoretycznych Podstaw Pedagogiki i Dyskursów Edukacyjnych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

² Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Wraz z upływem lat problematyka migracji do Polski nabiera coraz większego znaczenia dla polityki państwa. Obecny w Europie od 2015 r. kryzys migracyjny, wynikający z działań wojennych w krajach Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej oraz powstanie Państwa Islamskiego, miały wpływ na zmianę postrzegania migrantów (Danilewicz, Prymak, 2020, s. 197). W sytuacji pojawienia się nowych wydarzeń, zauważa się podatność Polaków na szybką zmianę deklaracyjnych sympatii do migrantów i uchodźców (Pasamonik, 2017, s. 23). Zapoczątkowany przez inwazję Rosji na Ukrainę w 2022 r., gwałtowny przypływ uchodźców z tego kraju, zmusił niejako społeczeństwo polskie do stworzenia możliwie jak najkorzystniejszych warunków ich obecności, miał również wpływ na kreowanie przychylniejszego stosunku Polaków do migrantów. Jednak z biegiem czasu i wydarzeń na granicy z Białorusią czy też działań niektórych partii politycznych, nastroje wobec obcokrajowców uległy wahaniom. Bez względu na to, priorytetem Polski było i jest zapewnienie efektywnej edukacji dzieci cudzoziemskich, zapewnienie im dostępu do edukacji, w tym do wsparcia w procesie integracji w środowisku szkolnym, o czym mówi przyjęty przez Radę Ministrów dokument „Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna Polski na lata 2025–2030” (Załącznik nr 120, 2024). Konsekwencją tego była inicjacja procesów transformacyjnych polskiego systemu edukacyjnego. Szczególną rolę odgrywa w tym kadra dydaktyczna, która jest bezpośrednio zaangażowana w realizację oddziaływań edukacyjno-wychowawczych (Budzyński, Lubimow, 2023, s. 7). Powodzenie tego procesu zależy od niej i od sposobu postrzegania ucznia cudzoziemca.

Głównym założeniem opisanego badania była próba określenia, jaki obraz ucznia cudzoziemca mają studenci pedagogiki, których znaczna część będzie w przyszłości zaangażowana we wspomniane transformacyjne. Na wstępie chciałbym odnieść się do nazewnictwa wykorzystanego w pracy. Badacze przyjmują odmienną terminologię w odniesieniu do uczniów uczęszczających do polskich szkół, a pochodzących z innego kraju (nieposiadających obywatelstwa polskiego). Uzależnione jest to od kontekstu badań czy specyfiki badanej grupy. Na potrzeby tego artykułu, w odniesieniu do wspomnianych grup uczniów, termin „uczniowie cudzoziemcy” (Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach), będę stosował zamiennie z takimi jak „uczniowie niebędący obywatelami polskimi” bądź „uczeń z doświadczeniem migracyjnym” (Papuda-Dolińska i in., 2024), gdyż w mojej opinii określenia te są ze sobą tożsame.

Cele mojego badania wpisują się w zadania stojące przed pedagogiką międzykulturową. Należą do nich m.in. wdrażanie idei nauki o Innym, odmiennym, różniącym się kulturowo; przygotowanie do wielokierunkowego transferu treści kul-

tury, zasad, wzorów i wartości; wykształcenie umiejętności prowadzenia dialogu i wymiany kulturowej, wykształcenie umiejętności i gotowości do wolnych od uprzedzeń spotkań między osobami z różnych obszarów kulturowych oraz uwrażliwienie na inność, odmienność i los Innego (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 26).

Wyzwania dla polityki oświatowej wobec uczniów cudzoziemskich

Prowadzona przez państwo polskie polityka oświatowa, umożliwia uczniom cudzoziemcom korzystanie z nauki na każdym poziomie edukacji (Dz. U. z 2023 r. poz. 2301, zm.) oraz otrzymanie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (MEN, 2022). Prawo to wpisuje się w założenia ujęte w międzynarodowych przepisach prawnych, odnoszących się do prawa do nauki (zob. Januszewska, 2017). W szczególności należy tu wymienić: Konwencję o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 20 marca 1952 r.; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 r.; Konwencję o prawach dziecka z 20 listopada 1989 r.; Dyrektywę Rady Wspólnot Europejskich w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących z 25 lipca 1977 r.; Kartę Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 14 grudnia 2007 r. czy Rezolucję Parlamentu Europejskiego w sprawie kształcenia dzieci imigrantów z 2 kwietnia 2009 r.

W roku szkolnym 2020/2021 do publicznych i niepublicznych szkół w Polsce uczęszczało łącznie 73 201 cudzoziemców, rok później 117 498 cudzoziemców, a w następnym roku 2022/2023 już 287 190³. Z danych tych wynika, że w ciągu dwóch lat liczba uczniów cudzoziemców w polskich szkołach wzrosła niemal czterokrotnie. W roku szkolnym 2021/2022 większość cudzoziemców uczęszczała do szkół ponadpodstawowych (60,5%), w dalszej kolejności do podstawowych i artystycznych, odpowiednio – 38,8% i 0,7%. W roku szkolnym 2022/2023 proporcje te uległy odwróceniu. Do szkół podstawowych uczęszczało odpowiednio 61,4%, ponadpodstawowych i artystycznych 37,8% i 0,8% (NIK, 2023, s. 5). Tym samym zmiany geopolityczne, będące pokłosiem globalizacji, stawiają system szkolnictwa polskiego przed perspektywą wzmożonej obecności uczniów pochodzących z innych krajów. Nie oznacza to jednak, że „stajemy się automatycznie osobami gotowymi na wielość i różnorodność kulturową” (Korczyński, Okrasa, 2015, s. 107), wzmaga to zapotrzebowanie na podejmowanie działań służących kreowaniu i pod-

³ W szkołach podstawowych – 164 280 (93,1%) w oddziałach ogólnodostępnych i 12 243 (6,9%) w oddziałach przygotowawczych; w szkołach ponadpodstawowych – 41 859 (92,0%) w oddziałach ogólnodostępnych i 3661 (8%) w oddziałach przygotowawczych; w szkołach artystycznych – 480 (100%) w oddziałach ogólnodostępnych.

trzymywaniu tej gotowości. Szczególnie, że w ostatnich latach, mimo widocznych zmian ilościowych, badania poświęcone tej problematyce były incydentalne.

Obraz Innego, w tym wypadku ucznia cudzoziemca, zdaniem Elżbiety Tarkowskiej:

[...] jest jak najściślej związany z własnym autoportretem; ocena innego – z samooceną, ze spojrzeniem na własne cechy przejawiane w przeszłości i/lub obecnie. Takie elementy autoportretu, jak słabość, poczucie klęski, winy, czy odwrotnie, misji, przewagi, zwycięstwa, mają wpływ na kształtowanie się postaw wobec innych (Tarkowska, 1997, s. 90).

W jego kształtowaniu biorą udział główne środowiska wychowawcze, chociażby rodzina, która zdaniem Roberta Mertona „jest najważniejszym pasem transmisyjnym, który służy przekazywaniu wzorców kulturowych następnemu pokoleniu” (Merton, 1982, s. 221). Innym środowiskiem, które kreuje obraz cudzoziemców są media, trudno również pominąć przekaz historyczny (Okrasa, Dąbrowska-Żmuda, 2020, s. 101). Zatem obraz ten w określonych grupach społecznych może być inny, tym samym również sam stosunek do cudzoziemców.

Tak niepewna sytuacja wymusza podejmowanie wielopoziomowych działań, również przez instytucje powiązane z edukacją. Działania te polegają chociażby na:

- zwiększeniu wydatków na działalność edukacyjno-wychowawczą wśród cudzoziemców;
- prowadzeniu indywidualnej diagnozy ich potrzeb; usprawnieniu funkcjonowania oddziałów przygotowawczych dla cudzoziemców;
- wdrażaniu odpowiednich procedur przyjęcia dzieci cudzoziemców do szkół oraz samej społeczności szkolnej;
- przygotowaniu uwzględniających ich potrzeby programów nauczania;
- ustawicznym doskonaleniu zawodowym nauczycieli, pracujących z nimi;
- stałemu monitorowaniu i korygowaniu warunków, w jakich przebiega ich kształcenie oraz wychowanie.

Barbara Dobrowolska zauważa, że już sama obecność w szkole uczniów z innych kręgów kulturowych jest istotną zmianą w dotychczasowym jej porządku. Kreuje ona nowe sytuacje wychowawcze, w tym również ewentualne problemy bądź wyzwania, poprzez: obecność nowych wzorców kulturowych czy kodów porozumiewania się, przekładając się na przeobrażenie dotychczasowych modeli interakcji w szkole; zmianę dotychczasowych postaw, wiedzy i odniesień do „obcych”; kształtowanie kulturowej wrażliwości uczestników procesu edukacji, przekładające się na rodzaje i formy interakcji szkolnej. Autorka wymienia również wartość jaką jest inkluzja społeczna służąca wzajemnej integracji międzykulturowej uczestników procesu kształcenia, uwarunkowana jednak obecnością wzajemnego zainteresowania i empatii (Dobrowolska, 2012, s. 19–20).

Specyfika interakcji między nauczycielem i uczniem, będąca wynikiową poziomu kompetencji nauczyciela, przekłada się na obecne w szkolnej codzienności wzory zachowań, które uczeń uzewnętrznia. Można zatem przyjąć, odnosząc ten mechanizm do teorii rozwoju tożsamości Lawrence’a Kohlberga i Jürgena H. Habermasa, że istnieje zależność między prezentowaną przez nauczyciela postawą i orientacją a przyjęciem jej przez ucznia (Dobrowolska, 2009, s. 61). Tym samym, w nawiązaniu do relacji kulturowych z uczniem cudzoziemcem, można domniemywać, że kompetencje kulturowe ucznia są odbiciem kompetencji kulturowych posiadanych przez nauczyciela (Kwieciński, 1995, s. 120).

W obecnych czasach jeszcze bardziej uzasadnionym wydaje się postulat podjęcia wszelkich działań, służących przygotowaniu nauczycieli do funkcjonowania w relacjach międzykulturowych, w tym aktywnego udziału w edukacji międzykulturowej, bez względu na ich formację pokoleniową i status zawodowy oraz ujęcia wielokulturowości w programie kształcenia w polskiej szkole, na wszystkich poziomach edukacji (Dobrowolska, 2009, s. 66), zaś przygotowanie zawodowe nauczycieli w tej materii powinno odnosić się do posiadania przez nich kompetencji obejmujących wiedzę, umiejętności, jak i sprawności. Ich posiadanie warunkuje „przygotowanie uczniów do budowania pokojowego, demokratycznego społeczeństwa opartego na różnorodności i tworzenia szkoły wolnej od nierówności, mowy nienawiści i praktyk wykluczenia” (Dąbrowa, Markowska-Manista, 2018, s. 179). Przygotowanie nauczyciela powinno również uwzględniać świadomość występowania stereotypów związanych z określoną kulturą czy narodowością, postawę otwartości na zmiany, wiedzę na temat kraju pochodzenia ucznia cudzoziemca (Chisi i in., 2013, s. 15). Wiedza i doświadczenie umożliwia nauczycielom organizowanie środowiska uczenia się w taki sposób, by możliwie jak najlepiej kierować procesem dydaktyczno-wychowawczym swoich podopiecznych (Kwaśniewska-Pasza, 2020, s. 59).

Szczególnie, że raport Naczelnej Izby Kontroli [NIK]⁴ z 2023 r., wykazał, że niemal połowa badanych nauczycieli (45%) widzi potrzebę organizacji przez szkołę szkoleń w zakresie pracy z uczniem cudzoziemcem i zgłaszała taką potrzebę do dyrektora placówki (46%). W latach 2021–2023 w doskonaleniu zawodowym związanym z edukacją (wychowaniem, opieką) ucznia cudzoziemskiego zorganizowanym przez szkołę brało udział 73% badanych, z czego ponad połowa z nich miała formę szkolenia online (53%) (NIK, 2023, s. 78). Należy jednak podkreślić, że 71,4%

⁴ Należy zwrócić uwagę, że w raporcie NIK ukazano wyniki jedynie dla wybranych placówek. Tym samym cytowane wyniki obrazują jedynie pewne tendencje, które mogą stanowić podstawę do analizy omawianej rzeczywistości, nie są jednak wystarczające do formułowania wniosków odnoszących się do całej populacji.

kontrolowanych przez NIK szkołach zostały zatrudnione osoby w charakterze pomocy nauczyciela/ asystenta kulturowego (NIK, 2023, s. 43), który z założenia powinien być pomocny zarówno uczniom cudzoziemcom, ich rodzinie, ale również stanowić wsparcie dla samych pracowników szkoły.

W naszym kraju już od wielu lat prowadzone są różnego typu kursy i szkolenia dotyczące problematyki pracy z dziećmi pochodzącymi z innych krajów, reprezentujących różne systemy kulturowe. Na przykład te, prowadzone przez Helsińską Fundację Praw Człowieka, Ośrodek Rozwoju Edukacji czy Kuratoria Oświaty (Januszewska, 2015, s. 20–23; Christ, Gałka, 2018, s. 139–140). Obecnie bez większego problemu można odnaleźć ofertę szkoleniową podejmującą tę problematykę, realizowaną również przez mniejsze ośrodki, często jednak w formie online. Mimo że w ostatnich latach problematyka uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole była podejmowana zarówno w pracach naukowych, jak i różnego typu inicjatywach, w dalszym ciągu istnieje ryzyko, że środowisko nauczycielskie może postrzegać ucznia cudzoziemca w odmienny/ niewłaściwy/ niepełny sposób. Szczególnie, że jego obecność w przestrzeni szkoły nie ma już charakteru tymczasowego czy incydentalnego, tym samym przekłada się na funkcjonowanie całej placówki. W takich okolicznościach pojawić się mogą mniej lub bardziej uzasadnione obawy bądź wyobrażenia w stosunku do cech ucznia cudzoziemca. Chociażby w odniesieniu do jego poziomu znajomości języka polskiego, przebiegu i samej motywacji do nauki, frekwencji czy możliwego zagubienia bądź wyizolowania ucznia prowadzącego do pojawienia się problemów wychowawczych. Obecna może być również niepewność wobec poziomu zainteresowania edukacją dziecka u jego rodziców. Wszystko to kreuje u nauczycieli swego rodzaju oczekiwania czy opinie względem ucznia, które mogą przybierać rolę samospełniającej się przepowiedni. Postawa generalizacyjna obecna w środowisku szkolnym, lokalnym, przekładać się zatem może na długoterminowe postrzeganie uczniów jako niezrozumiałych „obcych” (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2022, s. 236). Jak zauważa Dobrowolska, ogólny obraz kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli nie jest zadowalający. Zwraca ona uwagę na:

- słabe przygotowanie merytoryczne nauczycieli do pracy z podopiecznymi odmiennymi kulturowo;
- niski poziom wiedzy na temat potrzeb i indywidualnych preferencji poznawczo-emocjonalnych podopiecznych; utrzymywanie się stereotypów (np. wobec Romów);
- słabo sprecyzowaną motywację do pracy z dzieckiem kulturowo obcym (Dobrowolska, 2010b, s. 28);
- zbyt optymistyczną ocenę własnych kompetencji do pracy z dzieckiem kulturowo „innym” (Dobrowolska, 2012, s. 27–28).

Wspomniane postawy bądź przekonania względem obrazu ucznia cudzoziemca mogą być transmitowane na kolejne pokolenia nauczycieli. Zatem rolą placówek edukacyjnych, a tym samym uczelni kształcących przyszłych nauczycieli jest budowanie realnego obrazu cudzoziemców, szczególnie, że ułatwi to pracę z nimi w przyszłości.

Jak podkreślają badacze (Białek, 2015, s. 12–13; Szempruch, Błachnik-Gęsiarz, 2018, s. 79–80) duże znaczenie ma stan przygotowania nauczycieli i szkoły do pracy z uczniem cudzoziemcem, w tym klasą wielokulturową, jakość opracowanych materiałów edukacyjnych oraz dopasowanie egzaminów do poziomu możliwości językowych podopiecznych. Przełożyć się to może na jego postępy w nauce języka, stosunek do zastanej kultury, oczekiwania wobec placówki edukacyjnej, poziom kompetencji społecznych i kulturowych czy gotowość do relacji o podłożu emocjonalnym z innymi uczestnikami procesu edukacyjno-wychowawczego. Zatem zasadność badań ukazujących stan obrazu ucznia cudzoziemca wśród przyszłej kadry nauczycielskiej, nie mają jedynie charakteru informacyjnego, stanowią podstawę do podjęcia ewentualnych działań związanych z edukacją międzykulturową i wielokulturową, w tym związanych z pomocą w integracji kultur (Nazaruk, Klim-Klimaszewska, 2017, s. 159). Jest to szczególnie istotne w sytuacji, kiedy nie wszyscy studenci mający w przyszłości pracować w szkole, takie kompetencje posiadają (zob. Bem, 2020, s. 168; Januszevska, Markowska-Manista, 2017, s. 364–376). W dobie przemian globalizacyjnych, coraz bardziej widocznych w edukacji, relacjach międzykulturowych, również w Polsce, pojawia się pytanie o międzykulturową rolę nauczyciela. W ujęciu Myrona W. Lustiga, Jelone Koestlera, Judith N. Martin i Craiga Stortiego, cechami dobrego nauczyciela w zakresie kompetencji międzykulturowych są:

- tolerancja dla niejednoznaczności,
- elastyczność poznawcza i zachowań,
- tożsamość kulturowa,
- cierpliwość, entuzjazm i zaangażowanie,
- umiejętności interpersonalne,
- otwartość na nowe doświadczenia i na innych ludzi,
- empatia, szacunek, poczucie humoru (Kwieciński, 2000, s. 278).

Wobec zaistniałej sytuacji obecności w klasie ucznia cudzoziemskiego nauczyciel pełni funkcję niejako „pośrednika kulturowego”, wykazując się takimi kompetencjami komunikacyjnymi jak:

- interaktywność w procesie kształcenia, polegającą na spokojnym, pozbawionym gwałtownych emocji reagowaniu na postawy innych,
- umiejętność kooperacji, negocjowania, wspólnego rozwiązywania problemów,
- empatię oraz zdolność do odpowiedniego zachowania się w nowych sytuacjach (Zawadzka, 2004, s. 213).

Stanowiąc one mogą bazę do efektywnej pracy wychowawczo-edukacyjnej.

Obok komunikacji, jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, istotna jest właśnie świadomość międzykulturowa. Jej stan przekłada się na skalę i znaczenie obecnych w środowisku szkolnym uprzedzeń oraz stereotypów. Świadomość ta, kreuje potrzebę i motywację do zauważania i poznawania odmienności prowadząc do realnego współdziałania (Nikitorowicz, 2009, s. 279–280), zarówno na rzecz samego ucznia jak również na rzecz środowiska, w którym funkcjonuje. Pojawiają się również głosy, aby nauczyciel przyjął założenie, że wszystkie kultury są równe, że powinien wystrzegać się dokonywania ich oceny czy osądu, zaś kłaść nacisk na szacunek dla odmienności (Klimowicz, 2004, s. 7). Trzymanie się tego założenia wymaga głębokiego poznania wspomnianych kultur, tak by idea ich równości, wytrzymała konfrontację z argumentami przeczącymi tej tezie, nie zamieniając się w, narzucaną siłą samego autorytetu nauczyciela, ideologię. Dlatego tak ważna jest komunikacja oparta na obustronnym dialogu, której zasadniczą składową jest faktyczna wiedza na temat innych, prowadząca do wewnętrznej refleksji, będącej podłożem do transmisji pożądanych zachowań i przekonań u wszystkich uczestników procesu wychowawczo-edukacyjnego.

Metodologia badań

Celem badania było poznanie obrazu ucznia cudzoziemca, jaki deklarują studenci pedagogiki. Przyjąć można, że sposób postrzegania cudzoziemskiego ucznia jest wykładnią dotychczasowych doświadczeń własnych, treści ujętych w szeroko rozumianych środkach przekazu, procesu wychowania czy samej osobowości respondenta (zob. Wielewska i in., 2022). Istotnym aspektem są również zainteresowania oraz kwestie materialne (Dembicka, Żdanuk, 2023). Jest to zatem próba uchwycenia obrazu tejże obecności, z którego wyłaniać się może w przyszłości chociażby widmo konfliktu cywilizacji i niemożność przekroczenia granic wartości własnych kultur (Łodziński, 2008, s. 109), bądź zbudowane u respondentów poczucie własnej tożsamości, które „powstaje w konfrontacji z Innym, dzięki temu odczuwamy odrębność własnej grupy od Obcych” (Załęski, 2020, s. 9). Być może w końcu predykcja obrazu relacji wielokulturowych w placówce edukacyjnej będzie mogła być odbierana jak każda zmiana cywilizacyjna, „przechodzenie od izolacji do otwartości i wzajemnych zapożyczeń, nieodwracalny proces regulujący wzajemne poznawanie i przenikanie się kultur” (Nikitorowicz, 2012, s. 49). W mojej opinii wyniki badań ukazują swego rodzaju tendencję w postrzeganiu cudzoziemców w polskim systemie edukacji. Ma to niewątpliwie znaczenie w działaniach edukacyjno-wychowawczych, których respondenci będą lub już są ich częścią.

Na potrzeby badań sformułowano główne pytanie badawcze:

Jaki jest obraz obecności ucznia cudzoziemca w szkole, w oczach studentów kierunku edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna?

Obraz ten obejmuje w szczególności antycypację obecności:

- różnic w pracy edukacyjno-wychowawczej między uczniem pochodzenia polskiego a cudzoziemcem;
- potrzeb wynikających z obecności uczniów cudzoziemców;
- korzyści związanych z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole;
- wyzwań związanych z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole.

Badanie zrealizowałem z wykorzystaniem metody sondażowej i techniki ankiety. Narzędziem był mój autorski kwestionariusz ankiety. Przy tworzeniu narzędzia pomocne okazały się m.in. wyniki badań Krystyny Bleszyńskiej (2010) wśród nauczycieli dotyczących kontekstów ich pracy z uczniem pochodzącym z innego kręgu kulturowego oraz jeszcze inne źródła empiryczne związane z omawianą tematyką (zob. Hajduk-Gawron, 2018; Tędziągolska i in., 2023). Przed realizacją właściwego badania rozdałem dwóm grupom studentów kwestionariusz ankiety w celu jego dopracowania. Uzyskane wyniki nie zostały włączone do analizy. Przede wszystkim zależało mi na studenckich komentarzach odnośnie konstrukcji pytań i zrozumienia używanych określeń, czyli ogólnie do poprawności metodologicznej narzędzia.

W badaniu uczestniczyli studenci pedagogiki na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, studiujący na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz Uniwersytecie Warszawskim. Dobór próby miał charakter celowy, wynikał z samej tematyki badań. To, jaki obraz obecności w klasie ucznia cudzoziemca mają respondenci, może mieć wymierne znaczenie dla ich przyszłej pracy z nim. Zamierzam prezentowane wyniki badań w tej grupie, skonfrontować z wynikami badań realizowanych od kwietnia do czerwca 2025 r. wśród nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej.

Badania realizowane były między październikiem 2023 a styczniem 2024 r. Osobiście, za zgodą prowadzących zajęcia, prosiłem studentów o wypełnienie kwestionariusza ankiety. W tym celu, bezpośrednio przekazywałem im adres internetowy do elektronicznej wersji kwestionariusza ankiety bądź kod QR do zeskanowania na telefonie. Respondenci przed badaniem zostali poinformowani o pełnej dobrowolności udziału w nim, pełnej anonimowości, ograniczonym zakresie zbieranych danych identyfikacyjnych (nazwa uczelni, rok studiów oraz typ studiów) oraz o możliwości przerwania udziału w badaniu w każdej chwili. Zebrano odpowiedzi od łącznie 495 studentów kształcących się na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, z każdego roku studiów, na studiach stacjonarnych oraz niestacjonarnych.

Tabela 1. Charakterystyka próby badawczej

Rok studiów	Ogółem %	Studia stacjonarne %	Studia niestacjonarne %
I rok studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich	22%	13%	9%
II rok studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich	17%	8%	8%
III rok studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich	20%	6%	13%
I rok studiów II stopnia lub IV rok jednolitych magisterskich	20%	10%	10%
II rok studiów II stopnia lub V rok jednolitych magisterskich	21%	11%	10%
N = 495	100%	49%	51%

Wyniki badań

Wyniki badania ukazują antycypowany obraz ucznia cudzoziemca, którego zbiorowym autorem są studenci na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Stanowi on odzwierciedlenie poglądów i wyobrażeń, które powstawały wśród respondentów w procesie wychowawczym i edukacyjnym, będącym ich udziałem. Obraz, który w tej formie stanowi punkt odniesienia, którym mogą kierować w przyszłości respondenci w relacjach z uczniem cudzoziemcem w procesie wychowawczo-edukacyjnym.

W kwestionariuszu ankiety znalazły się pytania wstępne, odnoszące się do kwestii antycypowanego obrazu ucznia cudzoziemca w klasie, z uwzględnieniem takich zmiennych jak: liczba uczniów cudzoziemców w klasie, ich kraj pochodzenia, stopień znajomości języka polskiego, wygląd. Determinował on w pewnym sensie postrzeganie przez respondentów specyfiki pracy z nimi.

Respondenci najbardziej spodziewają się, że w klasie szkolnej będą pracować z kilkoma uczniami cudzoziemcami (66,9%), rzadziej zaś z jednym (18,2%), kilka procent (5,1%) nie zakładało w ogóle ich obecności. Koreponduje to z faktem, że w roku szkolnym 2022/2023 obowiązek szkolny i obowiązek nauki spełniało łącznie 222 523 cudzoziemców i w stosunku do poprzedniego roku szkolnego liczba ta wzrosła o 155 646 osób, tj. o 232,7%. Wzrosła również liczba szkół (o 5227, tj. o 61,3%), w których naukę pobierali cudzoziemcy (NIK, 2023, s. 17).

W moich badaniach respondenci pytani byli również o kraj, z którego spodziewają się obecności uczniów cudzoziemców. Jako najbardziej prawdopodobny wskazali Ukrainę – 465 odpowiedzi (91%). Jako drugi najbardziej prawdopodobny kraj pochodzenia uczniów respondenci wskazali Białoruś – 337 odpowiedzi (68%). Jako trzeci w kolejności, najczęściej wskazywany kraj, wymienili odpowiednio Czechy 88 (18%), Niemcy 86 (17%) oraz Chiny 49 (19%). Faktycznie najliczniejsza grupa uczniów cudzoziemców w Polsce pochodzi z Ukrainy. W roku szkolnym 2020/2021 r. było to 74,8%, zaś w roku szkolnym 2022/2023 r. aż 88,3%. Uczniowie z innych krajów stanowili znacznie mniejszy odsetek Białoruś (od 5% do 8%), Rosja (od 1% do 3%), Wietnam (od 0,4% do 2%) oraz Bułgaria (od 0,3% do 1%) (NIK, 2024).

Tabela 2. Spodziewana ilość uczniów zagranicznych w klasie szkolnej

Nasilenie obecności uczniów zagranicznych w klasie	N = 495
• Nie spodziewam się żadnych uczniów/wychowanków pochodzących z innych krajów	5,1%
• Spodziewam się kilku uczniów pochodzących z innych krajów	66,9%
• Spodziewam się najwyżej jednego ucznia pochodzącego z innego kraju	18,2%
• Spodziewam się, że uczniowie zagraniczni będą stanowić blisko połowę uczniów	1,0%
• Spodziewam się, że uczniowie zagraniczni będą stanowić ok. $\frac{1}{4}$ klasy	8,5%
• Spodziewam się, że uczniowie zagraniczni będą stanowić większość uczniów	0,4%

Źródło: Badania własne.

Respondenci w zdecydowanej większości przewidują ograniczenia w komunikacji z uczniem cudzoziemcem (64,8%). Jednak 30,1% respondentów zakłada niewystarczającą do nawiązania komunikacji znajomość języka polskiego, a 5,1% nie spodziewa się trudności w tym względzie. Mając na uwadze olbrzymie wyzwanie, związane ze znajomością języka polskiego wśród uczniów cudzoziemców, w 2022 r. zmianie uległo rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Podniesiono z 15 do 25 maksymalną liczbę uczniów w oddziale przygotowawczym (Dz.U. z 2022 r. poz. 573) oraz podniesiono z trzech do sześciu godzin minimalną liczbę godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego w tym oddziale dla dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz. U. z 2023 r. poz. 2094).

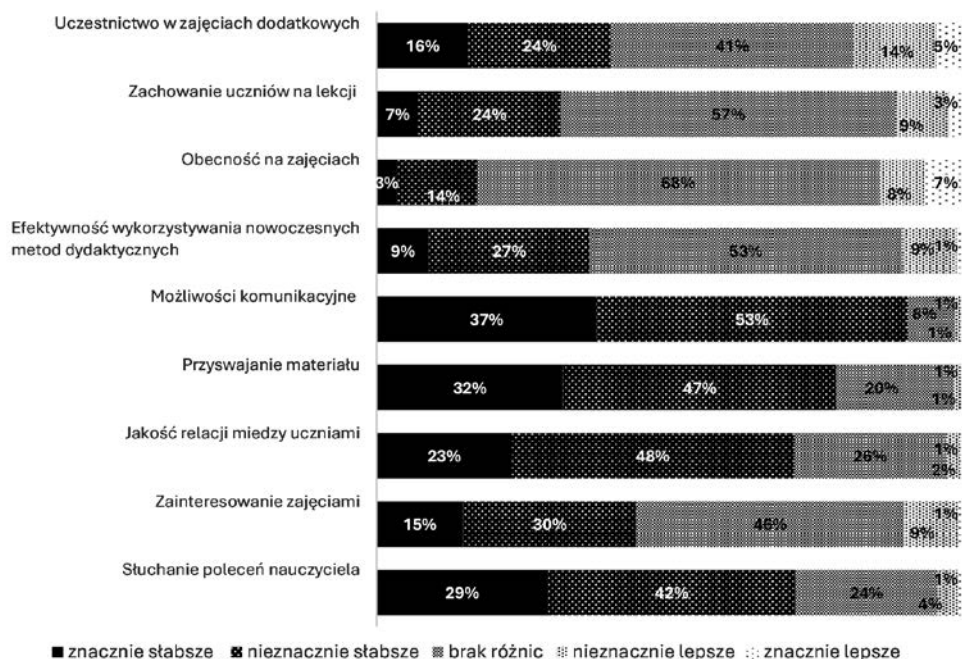
Tabela 3. Spodziewany poziom znajomości języka polskiego wśród uczniów cudzoziemców

Poziom znajomości języka polskiego	N = 495
• Niewystarczający do nawiązania komunikacji	30,1%
• Pozwalający na ograniczoną komunikację	64,8%
• Umożliwiający płynną komunikację	5,1%

Źródło: Badania własne.

Antycypowane różnice w pracy edukacyjno-wychowawczej między uczniem pochodzenia polskiego a cudzoziemcem

Jednym ze składowych antycypowanego obrazu ucznia cudzoziemca w szkole jest predykcja różnic w pracy edukacyjno-wychowawczej z nim, w stosunku do pracy z uczniem pochodzenia polskiego. Na potrzeby prezentacji wyników z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między pięcioma dostępnymi odpowiedziami. Gdzie jeden oznacza, że poszczególne kompetencja



Wykres 1. Spodziewane różnice w pracy edukacyjno-wychowawczej między uczniem pochodzenia polskiego a cudzoziemcem

Źródło: Opracowanie własne.

jest znacznie słabsza u ucznia obcokrajowca w stosunku do ucznia polskiego, zaś pięć oznacza, że jest ona znacznie lepsza, trzy odnosi się do braku różnic w kompetencjach. Średnia arytmetyczna dla wszystkich wyników wynosi 2,36.

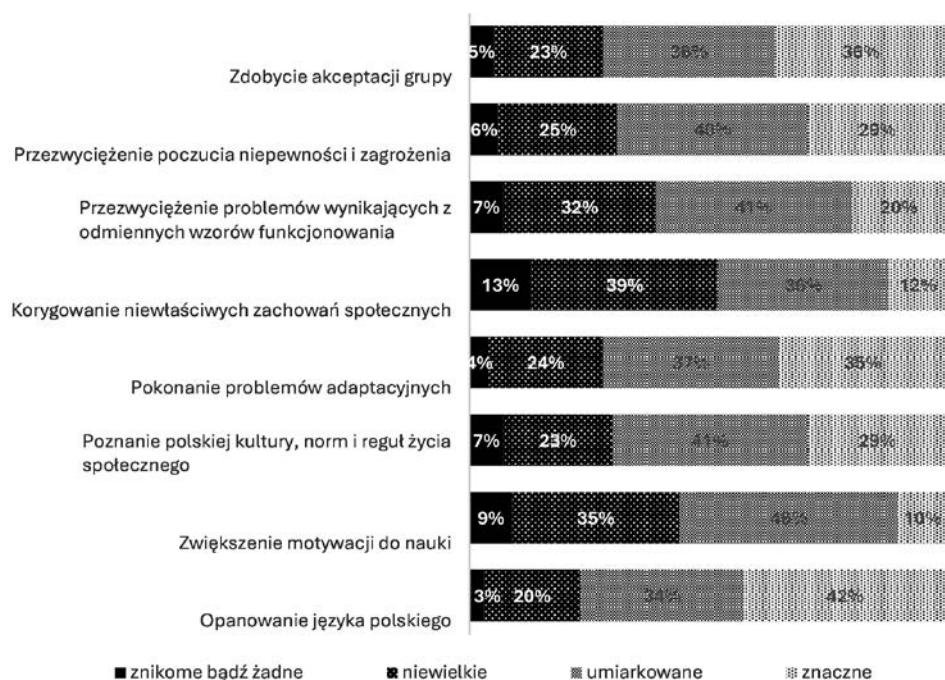
Zdaniem respondentów najbardziej prawdopodobnymi różnicami między uczniami cudzoziemskimi a polskimi są te dotyczące możliwości komunikacyjnych 37,4% (znacznie słabsze) i 52,9% (nieznacznie słabsze). Średnia arytmetyczna odpowiedzi wynosi – 1,74, co wskazuje na ogólnie znaczną dysproporcję między grupami uczniów. W drugiej kolejności antycypowane różnice odnosiły się do poziomu przyswajania materiału, odpowiednio 31,7% oraz 56,5%, przy średniej arytmetycznej – 1,92. Na dalszych pozycjach respondenci antycypowali obecność różnic w słuchaniu poleceń nauczyciela odpowiednio 23% i 47,9%, przy średniej 2,05 oraz jakości relacji między uczniami, odpowiednio 29,1% i 42%, przy średniej 2,1. Średnie wyniki, w tych czterech wymienionych kwestiach, znajdowały się na granicy między znacznie słabsze a nieznacznie słabsze. Najwyższą i zarazem jedyną pozycję, w której respondenci zadeklarowali średnio opcję „brak różnic” dotyczyła obecności na zajęciach (3,01). Tym samym można przyjąć, że u badanych obraz ucznia cudzoziemca w stosunku do ucznia polskiego, jest ogólnie bardziej pesymistyczny.

Antycypowane potrzeby uczniów cudzoziemców w polskiej szkole

Respondenci w przedstawionym kwestionariuszu zaznaczali, w jakim stopniu w ich ocenie zaistnieje prawdopodobieństwo pojawienia się określonej potrzeby wśród uczniów cudzoziemców w polskiej szkole. Począwszy od znikomego bądź żadnego, niewielkiego umiarkowanego, skończywszy na znacznym.

Respondenci są, w zdecydowanej większości, świadomi istnienia potrzeb wśród uczniów cudzoziemców. W związku z prezentacją wyników z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między czterema dostępnymi odpowiedziami. Gdzie jeden, oznacza najniższe prawdopodobieństwo wystąpienia określonej potrzeby (znikome bądź żadne), zaś cztery, najwyższe (znaczne). Średnia odpowiedzi wynosi 3, czyli określają prawdopodobieństwo ich występowania w stopniu umiarkowanym. Jako najbardziej prawdopodobną respondenci wskazali opanowanie języka polskiego, aż 42% badanych stwierdziło wysokie prawdopodobieństwo występowania tejże potrzeby, zaś kolejne 34% za umiarkowane, średnia wynosi 3,1. Wskazanie jest zbieżne z innymi badaniami na ten temat (Miodunka, 2014; Szybura, 2016, s. 102–103; Jędryka, 2022, s. 36). Priorytetem u nauczycieli pracujących z uczniami jest dokonanie diagnozy poziomu ich biegłości językowej (Obara-Grączewska, 2018, s. 7). Na wysokiej pozycji znalazły się również potrzeby

zdobycia akceptacji grupy (por. Mirosław, 2015, s. 18; Herudzińska, 2018, s. 202) oraz potrzeba pokonania problemów adaptacyjnych, których istotną rolę odgrywają działania samych nauczycieli (Śmiechowska-Petrovskij, 2017, s. 16–19); średnia dla obu tych kategorii wynosi 3.



Wykres 2. Antycypowane potrzeby uczniów cudzoziemców – prawdopodobieństwo wystąpienia potrzeb

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród dwóch potrzeb, których prawdopodobieństwo pojawienia się respondentzi ocenili najniżej, było zwiększenie motywacji do nauki (średnia 2,6). Motywację do nauki można rozpatrywać zarówno w odniesieniu do nauki samego języka, jak i holistycznie do nauki wszystkich przedmiotów. Niska motywacja do nauki języka polskiego może być spowodowana perspektywą tymczasowości pobytu w naszym kraju (Gzyra, 2015, s. 36). Najmniejsze prawdopodobieństwo, zdaniem respondentów, dotyczy zaistnienia potrzeby korygowania niewłaściwych zachowań (średnia 2,6). Uwzględniając fakt, że zdecydowana większość uczniów cudzoziemców w polskich szkołach pochodzi z Ukrainy (zob. NIK, 2023, s. 6), kraju pod wieloma względami zbliżonego do Polski, przyjąć można mniejsze prawdopodobieństwo nasilenia obecności wśród uczniów cudzoziemców wzorów zachowań, systemów wartości czy

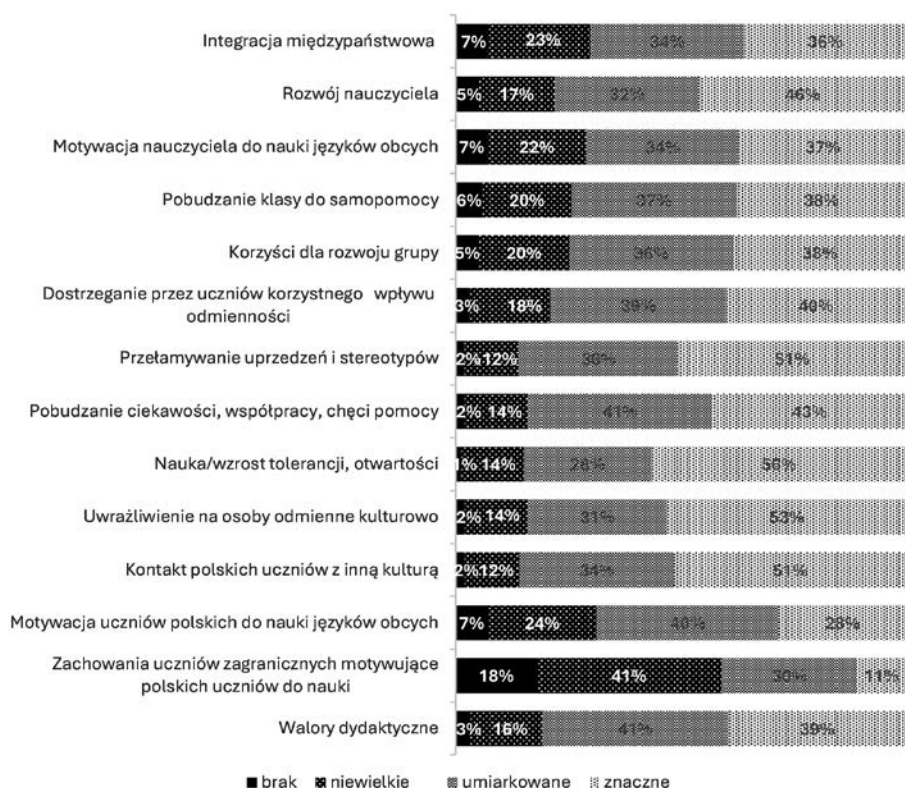
systemów symbolicznych, kontrastujących znacznie ze sposobem postrzegania i wartościowania świata zewnętrznego oraz kształtowania zachowań u uczniów autochtonów (Hryniewicz, 2011, s. 6). Należy zwrócić uwagę, że wysoki stopień antycypacji obecności potrzeb w opiniach respondentów można interpretować w dwójnasób. Jako coś negatywnego, kiedy funkcjonowanie migrantów w społeczeństwie przyjmującym postrzegane jest jako trudne czy mocno absorbujące. Bądź pozytywnego, kiedy jest wynikiem troski i empatii wobec migrantów. Przyjęcie rodzaju interpretacji, w mojej opinii, zależy od stosunku respondentów do cudzoziemców, który wyłania się z innych zagadnień obecnych w kwestionariuszu ankiety.

Antycypowane korzyści związane z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole

Kolejnym badanym zagadnieniem były możliwe korzyści wynikające z obecności ucznia cudzoziemca w szkole. Ocena prawdopodobieństwa ich wystąpienia została określona na czterostopniowej skali: brak, niewielkie, umiarkowane oraz znaczne.

Respondenci stosunkowo wysoko ocenili prawdopodobieństwo pojawienia się poszczególnych korzyści związanych z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole. Na potrzeby prezentacji wyników z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między czterema dostępnymi odpowiedziami. Gdzie jeden – oznacza najniższe prawdopodobieństwo wystąpienia określonej korzyści (brak), zaś cztery – najwyższe (znaczne). Średnia dla wszystkich odpowiedzi wynosiła 3,1. Jako najbardziej prawdopodobne korzyści z obecności ucznia cudzoziemca w szkole badani wskazali przełamywanie uprzedzeń i stereotypów. Ponad połowa respondentów uznała szansę wystąpienia tego zjawiska jako znaczną (51%), zaś 36% za umiarkowaną, średnia wynosiła 3,38. Podobnie wysoko oceniali prawdopodobieństwo wzrostu tolerancji wobec innych (56% zaznaczyło znaczny stopień, zaś 28% umiarkowany), średnia wyniosła 3,37. Na podstawie tych wyników można optymistycznie założyć, że doświadczenie relacji z uczniem cudzoziemcem jest jednym z pozytywnych katalizatorów zmiany oceny i stosunku do innych, skutkującym wzrostem tolerancji. Ten „świadomy wysiłek intelektualny, emocjonalny i (lub) działaniowy związany z wyjściem naprzeciw Innemu, z chęcią zrozumienia go, uznania go” (Nikitorowicz, 2009, s. 516), przyczynia się do pogłębiania pożądanych relacji międzykulturowych.

Najniżej respondenci ocenili szansę na to, że zachowanie uczniów cudzoziemców będzie motywująco do nauki języków obcych oddziaływać na polskich uczniów. Zaledwie 11% respondentów wskazało to prawdopodobieństwo jako znaczne, 41% jako niewielkie, a 18% nie przewidziało takiej możliwości; średnia wyniosła 2,34.



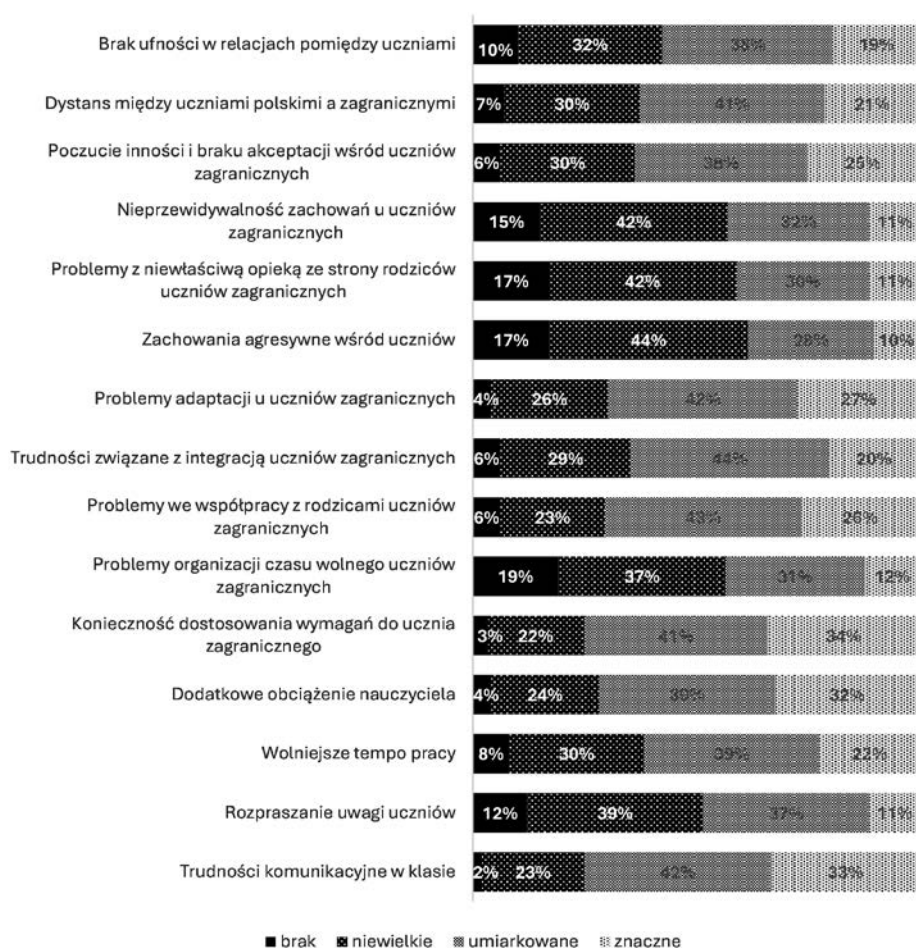
Wykres 3. Antycypowane korzyści związane z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole

Źródło: Opracowanie własne.

Antycypowane wyzwania związane z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole

Ostatnią składową predykcji obrazu ucznia cudzoziemca stanowią wyzwania związane z jego obecnością w przestrzeni szkoły. Na potrzeby prezentacji wyników z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między czterema dostępnymi odpowiedziami. Gdzie jeden – oznacza najniższe prawdopodobieństwo wystąpienia określonych wyzwań (brak), zaś cztery – najwyższe (znaczne). Ogólna tendencja w wynikach wskazuje, że respondenci w mniejszym stopniu antycypują prawdopodobieństwo wystąpienia wyzwań w stosunku do korzyści. Średnia dla korzyści wynosi 3,1, zaś dla wyzwań 2,69. Respondenci jako najbardziej prawdopodobne wyzwania uznali te, związane z pokonaniem trudności komunikacyjnych (średnia 3,6) oraz koniecznością dostosowania wymagań edukacyjno-wychowawczych do ucznia zagranicznego (średnia 3,6) oraz sprostanie dodatkowym obciążeniami

dla nauczyciela, wynikającym z obecności ucznia zagranicznego w klasie (średnia 2,97) (por. Baranowska, 2020, s. 223–230). Wspomniane trudności komunikacyjne są związane w znacznym stopniu z brakiem znajomości języka polskiego wśród cudzoziemców, co przekłada się na kwestie organizacji pracy edukacyjno-wychowawczej. W badaniach Dobrowolskiej realizowanych wśród nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie, blisko 78,7% respondentów uznało język za największą barierę w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi-cudzoziemcami (Dobrowolska, 2010b, s. 224). Antycypowane wyzwania, które uplasowały się wysoko odnoszą się w znacznym stopniu do kwestii organizacyjnych, których nasilenie może prowadzić do niepożądanych konsekwencji dla procesu edukacyjno-wychowawczego.



Wykres 4. Antycypowane prawdopodobieństwo wystąpienia wyzwań

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród wyzwań, których obecność respondenci antycypowali w najmniejszym stopniu były:

- zachowania agresywne wśród uczniów (średnia 2,3),
- problemy organizacji czasu wolnego uczniów zagranicznych (2,34) oraz
- problemy z niewłaściwą opieką ze strony rodziców uczniów zagranicznych (2,35).

Zakończenie

Wzrost liczebności uczniów cudzoziemców w Polsce przekłada się na zmiany w specyfice pracy nauczycieli w szkole. Posiadane kompetencje kulturowe, w tym również będący przedmiotem tego artykułu obraz ucznia cudzoziemca, są wyznacznikami efektywności oddziaływań edukacyjno-wychowawczych nauczyciela. Przekłada się to na podejmowane przez nauczyciela decyzje oraz stosunek do idei wielokulturowości. Dlatego od absolwentów studiów na kierunkach nauczycielskich oczekuje się, aby ich umiejętność pracy w środowisku wielokulturowym szkoły była możliwie najlepsza. Zaprezentowany antycypowany obraz ucznia cudzoziemca jest zatem wypadkową wiedzy, indywidualnych przekonań respondentów wyniesionych ze środowiska rodzinnego czy rówieśniczego oraz wiedzy i doświadczeń, wyniesionych z placówek edukacyjnych. Stanowi on punkt odniesienia do wyciągnięcia ewentualnych wniosków na temat kierunków oddziaływań edukacyjnych na uczelni wyższej, w kontekście pożądanego obrazu ucznia cudzoziemca.

Wyniki ukazują u respondentów świadomość zagadnień związanych z obecnością uczniów zagranicznych w procesie wychowawczym i edukacyjnym. Zarówno w odniesieniu do wybranych aspektów (Korczak, 2024), jak i tu omówionego całego obrazu obecności ucznia cudzoziemca. Jest to szczególnie istotne ze względu na specyfikę kierunku studiów podejmowanych przez respondentów. Dostrzec można pewien optymizm wyłaniający się z ferowanych ocen, w stosunku do poszczególnych kwestii podejmowanych w badaniu. Dla respondentów obecność uczniów z innych krajów ogólnie odbierana jest jako swoista wartość. Jako szansa na kształtowanie postaw szacunku, akceptacji i koegzystencji z jednoczesnym poszanowaniem oczywistych indywidualnych różnic (zob. Chrzanowska, Jachimczak, 2018, s. 100). Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że statystycznie wyżej badani oceniają prawdopodobieństwo wystąpienia korzyści związanych z obecnością ucznia cudzoziemca niż wyzwań. Wyjątek w moich badaniach stanowią wyniki obrazu antycypowanych różnic między uczniem polskim a cudzoziemcem, w których wyszły one na niekorzyść uczniów cudzoziemców. Wyniki badań nie odbiegają w znacznym stopniu od badań innych autorów poruszających wspomnianą tematykę. W badaniach wśród nauczycieli prowadzonych przez Dobrowolską (2010a,

s. 160) respondenci wskazali, że obecność uczniów reprezentujących inną kulturę uznają za pozytywną zmianę, która „uczy tolerancji, kształtuje odpowiedzialność i przywiązanie do własnej kultury, ale jednocześnie poszerza perspektywę pedagogicznego poznania o nowe, dotychczas obce kulturowo zachowania, wzbogacając wiedzę i doświadczenia” (Dobrowolska, 2012, s. 27–28). Należy również wspomnieć o badaniach aspektu afektywnego postrzegania imigrantów przez studentów pedagogiki autorstwa Marzeny Okrasa oraz Katarzyny Dąbrowskiej-Żmudy (2020, s. 94–112), będące swego rodzaju badaniem postaw wobec cudzoziemców. Użyte wyniki badań wykazały, że studenci pedagogiki mają neutralny stosunek do imigrantów. Otrzymali oni średnią ocen 4,43. Z zauważalnym rozrzutem wyników. Najwyższy wynik wyniósł 5,04 (Amerykanie), zaś najniższy 3,34 (Syryjczycy) (Okrasa, Dąbrowska-Żmuda, 2020, s. 110). Autorki badań za Stefanem Nowakiem (1973) zwracają uwagę na to, że neutralny stosunek emocjonalny przyszłych nauczycieli do migrantów nie jest satysfakcjonujący. Postawa przybierać może formy pozytywnego stosunku (akceptacji) lub negatywnego (odtrącenie, unikanie). Nie uwzględnia on znaku neutralnego, świadczy on o niezdecydowaniu i braku akceptacji, będą bliższy postawie negatywnej (Nowak, 1973). Za maską neutralności może kryć się negatywna postawa, „w społeczeństwie polskim widoczne są silne tendencje do zwracania się ku postawom etnocentrycznym i ksenofobicznym” (Okrasa, Dąbrowska-Żmuda, 2020, s. 103). Choć przyjąć można również zwyczajną obojętność, która towarzyszy osobom niemającym większej wiedzy bądź doświadczeń.

Respondenci w widocznym stopniu deklarują zbieżny z literaturą przedmiotu obraz ucznia cudzoziemca. Tym samym wysunąć można postulaty, nie w odniesieniu do ich kompetencji w dziedzinie wiedzy, lecz do działań służących nabyciu przez nich kompetencji, pozwalających na wdrażanie w placówkach edukacyjnych działań mających na celu:

- wzmocnienie umiejętności komunikacyjnych uczniów cudzoziemców;
- niwelowanie obecności dysproporcji między uczniami pochodzenia polskiego a uczniami cudzoziemskimi;
- wykorzystanie w pracy dydaktycznej korzyści jakie wiążą się z obecnością uczniów cudzoziemców w szkole.

Ponadto trzeba kontynuować przekazanie rzetelnych informacji i wiedzy na temat migrantów i uchodźców, ich losu i sytuacji prawnej, ekonomicznej, socjalnej i psychologicznej, aby w przyszłości stali się nauczycielami, wychowawcami i pedagogami refleksyjnymi, odpowiedzialnymi w każdym wymiarze za los swoich uczniów (Januszewska, Markowska-Manista, 2017, s. 378)

Należy jednak zauważyć, że statystycznie ujęty obraz ucznia cudzoziemca ukazuje jedynie dominujący zbiór cech pewnej zbiorowości interpretowanej jako uczeń z doświadczeniem migracyjnym. Każdy uczeń jest jednak indywidualną jed-

nostką, posiadającą odmienne doświadczenia, potrzeby i oczekiwania. Przyjęty obraz może mieć zatem znaczenie na samym początku, przy projektowaniu działań edukacyjno-wychowawczych wobec ucznia cudzoziemca, jednak nie powinien przesłaniać bądź zastępować indywidualnej i refleksyjnej relacji.

References

- Baranowska, A. S. (2020). Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym. *Studia Edukacyjne*, 59, 215–236.
- Bem, M. T. (2020). *Kompetencje międzykulturowe studentów. Studium teoretyczno-empiryczne*. [Niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet w Białymstoku]. Pobrane z https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/12550/1/M_Bem_Kompetencje_miedzykulturowe_studentow.pdf (otwarty 20.03.25).
- Białek, K. (red.). (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Błęszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Budzyński, Ł., Lubimow, J. (2023). Proces inkluzji uczniów uchodźczych – perspektywa nauczycieli. W: P. Szymczyk, I. Domina (red.), *Migracje i uchodźstwo ludności. Trendy, problemy, wyzwania* (s. 7–21). Lublin: Wydawnictwo Naukowe TYGIEL.
- Chisi, B., Jach, I., Panasiuk, T., Pawlic-Rafałowska, E., Yeremyan-Woźniakowska, M., Błęszyńska, K. M. (2013). *Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*. Organizacja ds. Migracji (IOM). Pobrane z https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa_biblioteka_przedszkole_dziecko_migranckie_w_naszej_klasie.pdf (otwarty 20.10.24).
- Christ, M. Gałka J. (2018). Wyniki badań własnych dotyczących realizacji edukacji międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. *Podstawy Edukacji*, 11, 133–146.
- Chrzanowska, I., Jachimczak, J. (2018). Uczeń z doświadczeniem migracji. Diagnostyka potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 21, 87–102.
- Danilewicz, W., Prymak, T. (2020). Kryzys uchodźczy bez uchodźców – postawy studentów z Polski północno-wschodniej wobec uchodźców. *Resocjalizacja Polska*, 194–215.
- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (2018). Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego. *Edukacja Międzykulturowa*, 8(1), 169–184.
- Dembicka, B., Żdanuk, I. (2023). Determinanty wyboru uczelni i kierunku studiów w ocenie studentów i absolwentów polskich szkół wyższych. *Akademia Zarządzania*, 7(3), 377–389.
- Dobrowolska, B. (2009). Kompetencje międzykulturowe uczniów jako funkcja rozumienia problematyki wielokulturowości i świadomości jej roli u nauczyciela. Z pogranicza praktyki i pedagogicznej refleksji. W: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości* (s. 76–86). Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Dobrowolska, B. (2010a). Diagnostowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań.

- W: B. Dobrowolska (red.), *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, (s. 159–175). Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Dobrowolska, B. (2010b). Odmienność kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeszczeńskich w Polsce – badanie kompetencji kulturowych nauczycieli. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 219–228). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dobrowolska, B. (2012). Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 21, 15–33.
- Gzyra, M. (2015). *Asystent kulturowy (pomoc nauczyciela)*. W: B. Lachowicz (red.), *Uczniowie z różnych kultur w szkole* (s. 31–33). Warszawa: MEN, ORE. Pobrane z <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/10/uczniowie-z-roznych-kultur-w-szkole.pdf>. (otwarty 21.06.24).
- Hajduk-Gawron, W. (2018). Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego. *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 187–203.
- Herudzińska, M. H. (2018). Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy. *Wychowanie w Rodzinie*, 17(1), 187–209.
- Hryniewicz, J. T. (2011). Imigracja i wielokulturowość w warunkach dużego dystansu kulturowego. *Studia Regionalne i Lokalne*, 3, 5–25.
- Januszewska, E. (2015). Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze. *Journal of Modern Science*, 27(4), 11–32.
- Januszewska E. (2017). Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją. *Studia Edukacyjne*, 43, 129–152.
- Januszewska, E., Markowska-Manista, U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jędryka, B. (2022). Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, 2, 29–46.
- Klimowicz, A. (2004). Wstęp. W: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela* (s. 5–7). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Korczak, J. (2024). Uczeń obcokrajowiec w szkole w opiniach studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 629(4), 43–52.
- Korczyński, M., Okrasa, M. (2015). Dystans społeczny rodziców wobec innych narodowości wyznacznikiem dialogu międzykulturowego. *Studia Białorusinistyczne*, 9, 105–117.
- Kwaśniewska-Pasza, S. (2020). Analiza i ocena metod oraz narzędzi badawczych: doniesienie z badania pilotażowego dotyczącego obrazu Innego konstruowanego przez polskich trzecioklasistów. *Przegląd Krytyczny*, 2(1), 55–72.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy–ślady–próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Łodziński, S. (2007). Wielokulturowość i prawa mniejszości. Zmieniające się wizje integracji imigrantów w Europie. W: A. Barska, M. Korzeniowski (red.), *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w perspektywie europejskiej i pozaeuropejskiej* (s. 95–117). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN]. (2022). *Zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji na Ukrainie*. Pobrane z <https://www.gov.pl/attachment/7d55a4b9-6098-48ec-a2ac-0223d4754a3a>. (otwarty 20.03.2025).
- Merton, R. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miodunka W. (2014). Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań. *LingVaria*, 9(17), 199–226.
- Mirosław, J. (2015). Rola i zadania psychologa. W: B. Lachowicz (red.), *Uczniowie z różnych kultur w szkole* (s. 17–25). Warszawa: MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrane z <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/10/uczniowie-z-roznych-kultur-w-szkole.pdf>. (otwarty 24.06.2024).
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2022). Polska szkoła wobec wyzwań wynikających z nowego kontekstu przymusowej migracji. Ku metodyce wspierającej edukację i integrację uczniów pochodzących z Ukrainy. W: Z. Zbróg (red.), *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych* (s. 233–246). Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Nazaruk, S., Klim-Klimaszewska, A. (2017). Edukacja wielokulturowa szansą na integrowanie uchodźców ze społecznością lokalną. *Studia Edukacyjne*, 43, 153–164.
- Naczelna Izba Kontroli [NIK]. (2023). *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*. Warszawa: NIK. Pobrane z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,28888.vp,31720.pdf>. (otwarty 24.11.2024).
- Naczelna Izba Kontroli [NIK]. (2024). *Dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*. Warszawa: NIK. Pobrane z <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow.html>. (otwarty 01.01.2025).
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, 21–36.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2012). Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości. *Edukacja Międzykulturowa*, 1, 47–66.
- Nowak, S. (1973). *Teorie postaw*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Obara-Grączewska, E. (2018). *Uczeń obcojęzyczny w szkole, czyli nauczycielskie wyzwania i trudności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Okrasa, M., Dąbrowska-Żmuda, K. (2020). Postrzeganie imigrantów w aspekcie afektywnym przez studentów pedagogiki w perspektywie ich przyszłej pracy zawodowej. *Kultura i Edukacja*, 3, 94–112.
- Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrczak, S., Mykowska, K. (2024). *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pasamonik, B. (2017) „Malowanie strasznego diabła” – metamorfoza obrazu uchodźcy w Polsce. W: U. Markowska-Manista, B. Pasamonik (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa* (s. 15–45). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywa-

- telami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dz.U. z 2022 r. poz. 573.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy. Dz. U. z 2023 r. poz. 2094.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 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. z 2023 r. poz. 2301, zm.
- Szempruch, J., Blachnik-Gęsiarz, M. (2018). Praktyczny wymiar kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole. W: P. Borza, K. Rejman, W. Błażejowski, B. Rejman (red.), *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje* (s. 77–84). Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. Ks. Bronisława Markiewicza.
- Szybura, A. (2016). Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 99–105.
- Śmiechowska-Petrovskij, E. (2017). Program kształcenia nauczycieli w zakresie wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi (uchodźców, cudzoziemców, reemigrantów). Założenia i ewaluacja, W: U. Markowska-Manista, B. Pasamonik (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna* (s. 15–32, t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Tarkowska, E. (1997). Niepewność kulturowa a stosunek do inności. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego* (s. 85–97). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2023). *Uczniowie uchodźcy w polskich szkołach*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Wielewska, M., Godzwon, J., Gargul, K., Nawrocka, E., Konopka, K., Sobczak, K., Rudnik, A. Zdun-Ryzewska, A. (2022). Comparing students of medical and social sciences in terms of self-assessment of perceived stress, quality of life, and personal characteristics. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–6.
- Załącznik do uchwały nr 120 Rady Ministrów z dnia 15 października 2024 r. „Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna polski na lata 2025–2030”.
- Załęski, P. (2012). Tożsamość kulturowa – wprowadzenie. W: P. Załęski, A. Syliwoniuk (red.), *Tożsamość kulturowa w Europie Zachodniej*. Warszawa: Wydawnictwo ASPRA – JR.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.