



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXX (1/2023)

nadesłany: 11.03.2023 r. – przyjęty: 20.05.2023 r.

Ewa KOCHANOWSKA*

**Poczucie partycypacji rodziców w kształtowaniu
i rozwijaniu kompetencji międzykulturowych dzieci
w młodszym wieku szkolnym we współczesnej
wielokulturowej przestrzeni życia i edukacji.
Doniesienie z badań**

**Parents' sense of participation in shaping and developing
intercultural competences in children at the early school age
in the contemporary multicultural spaces of life and education.
Report on research**

Abstrakt

Wprowadzenie. Zmienność i dynamika współczesnej wielokulturowej przestrzeni życia i edukacji wywołują potrzebę podejmowania przez wszystkie podmioty edukacji – w tym rodzinę – wspólnych, zintegrowanych działań, zmierzających do wypracowania nowych rozwiązań i strategii na rzecz edukacji międzykulturowej dzieci. Wychowanie dziecka z wysokim poziomem kompetencji międzykulturowych, dziecka, które prezentuje wartościowe postawy oraz potrafi aktywnie uczestniczyć w kulturze zarówno narodowej, jak i globalnej jest ważnym zadaniem, stojącym przed rodzicami.

Cel. Celem podjętych badań było ustalenie poczucia partycypacji rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji międzykulturowych dzieci, czyli zbadanie, w jaki sposób rodzice postrzegają swoją rolę w procesie edukacji międzykulturowej dzieci i jakie działania podejmują w omawianym zakresie.

* **e-mail: ekochanowska@ubb.edu.pl**

Uniwersytet Bielsko-Bialski, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Instytut Pedagogiki,
Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Polska

University of Bielsko-Biala, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute of
Pedagogy, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Poland

ORCID: 0000-0003-0183-1239

Materiały i metody. W artykule zaprezentowano wyniki badań jakościowych, osadzonych w paradygmacie interpretatywnym, przeprowadzonych za pomocą metody indywidualnego wywiadu otwartego. Badaniami objęto rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Wyniki. Na podstawie analizy wypowiedzi rodziców wyodrębniono kategorie odpowiedzi, odzwierciedlające sposoby rozumienia istoty kompetencji międzykulturowych oraz postrzegania swojej roli w ich kształtowaniu i rozwijaniu.

Wnioski. Ustalenie sposobu rozumienia przez rodziców istoty działań, które mają na celu kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowych dzieci w młodszym wieku szkolnym może stanowić podstawę do planowania i wdrażania zintegrowanych działań szkoły i rodziny w kontekście wyzwań, stojących przed dzieckiem we współczesnej wielowymiarowej i dynamicznej przestrzeni życia i edukacji nacechowanej wielokulturowością.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, edukacja, kompetencje międzykulturowe, partycypacja, rodzina, dziecko w młodszym wieku szkolnym.

Abstract

Introduction. The variability and dynamics of the contemporary multicultural spaces of life and education result in the need for joint and integrated new solutions aimed at developing strategies for intercultural education of children by all education entities, including the family. Raising a child with a high level of intercultural competence, who shows valuable attitudes and is able to actively participate in both national and global culture is an important task for parents.

Aim. The aim of the research was to determine the sense of participation of parents of students at the early school age in shaping and developing intercultural competencies of children, *i.e.*, examining how parents perceive their role in the process of intercultural education of children and what actions they take in this regard.

Materials and methods. The article presents the results of qualitative research embedded in the interpretative paradigm, conducted using the individual open-ended interview method. The study involved parents of children at the early school age.

Results. On the basis of the analysis of parents' statements, categories of answers were distinguished, reflecting the ways of understanding the essence of intercultural competencies, and perceiving their role in shaping and developing them.

Conclusion. Determining how parents understand the essence of activities aimed at shaping and developing intercultural competencies of children at the early school age can be the basis for planning and implementing integrated activities of the school and family in the context of the challenges faced by the child in the contemporary multidimensional and dynamic spaces of life and education characterized by multiculturalism.

Keywords: multiculturalism, education, intercultural competencies, participation, family, children at the early school age.

Wstęp

W ostatnich latach – ze względu na nasilenie się procesów migracyjnych, a przede wszystkim w związku z kryzysem wojennym w Ukrainie i towarzyszącym mu zjawiskiem uchodźstwa – do polskich placówek oświatowych dołączyło i nadal trafia coraz

więcej uczniów z zagranicy. Różnorodność kulturowa stała się już trwałym elementem współczesnej rzeczywistości, a przestrzeń życia – w tym edukacji – jest przestrzenią „wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami” (Gołka, 1997, s. 54). W obliczu wskazanych zjawisk, wyzwaniem dla dorosłych – w odniesieniu do dzieci – w coraz większym stopniu staje się „wdrażanie do edukacji o odmiennych kulturach i poszukiwanie sposobów komunikacji między ludźmi reprezentującymi różne kultury, uczenie korzystania z dorobku wszystkich kultur funkcjonujących nie tylko w najbliższej, sąsiedzkiej przestrzeni” (Nikitorowicz, 2019, s. 6). Wśród głównych wyzwań dydaktycznych i wychowawczych stojących przed wszystkimi podmiotami edukacji, tj. nauczycielami, uczniami i rodzicami, przez wzgląd na różnorodność kulturową, Barbara Dobrowolska (2012) wymienia:

- obecność nowych wzorów kulturowych i kodów porozumiewania się, co zmienia dotychczasowe interakcje podmiotów życia szkolnego;
- inkluzję społeczną służącą wzajemnej integracji i międzykulturowemu uczeniu się uczniów i nauczycieli możliwą przy zainteresowaniu i wzajemnej empatii;
- konieczność weryfikacji dotychczasowych postaw, wiedzy i odniesień do „obcych”, kulturowych stereotypów, co zmienia zakres kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli i rodziców;
- kształtowanie kulturowej wrażliwości uczniów i wpływanie na rodzaj i formy interakcji w wielokulturowej klasie.

W przestrzeni różnic międzyludzkich i międzykulturowych koniecznością staje się wypracowanie coraz to nowych strategii edukacyjnych, które

[...] umożliwiałyby kształtowanie odpowiednich kompetencji [...]: z jednej strony poczucia podmiotowości, własnego sprawstwa, wolności i odpowiedzialności, z drugiej wdrażanie do funkcjonowania w układach wielo- i międzykulturowych, kształtowanie solidarności [...] oraz integracji wobec ogólnoludzkich i ponadczasowych wartości (Nikitorowicz, 2001a, s. 17).

Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym, pochodzących ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym, z ograniczoną znajomością języka polskiego, a obecnie także z doświadczeniem traumy wojennej w związku z kryzysem wojennym w Ukrainie, stanowi dla nauczycieli szczególnie trudne wyzwanie. Uczniowie cudzoziemscy reprezentują bowiem grupę z licznymi i zróżnicowanymi potrzebami oraz problemami. W sytuacjach edukacyjnych „przedstawiciele odmiennych kultur muszą pokonać wiele barier komunikacyjnych; język słowny i komunikacja niewerbalna, bariery psychokulturowe, związane z niepewnością poznawczą i emocjonalną oraz etnocentryzm, uprzedzenia i całą gamę schematów poznawczych” (Nikitorowicz, 2019, s. 14). W tym kontekście, system edukacji ma do spełnienia rolę

„pomostu międzykulturowego, pomiędzy uczniami pochodzącymi z różnych kultur i środowisk” (Badowska, 2018, s. 198).

Kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowych, ze względu na ich kompleksowy i wielowymiarowy charakter (Chromiec, 2004), jest procesem bardzo złożonym i trwającym całe życie. Stąd wymaga zaangażowania wszystkich podmiotów edukacji, w tym rodziny, która jest „nośnikiem wartości i wzorów zachowań” (Hruzd, 2011, s. 45) oraz stanowi „pierwszą w życiu dziecka mikrospołeczność [...]”, o której mówi się, że jest kolebką osobowości i chroni od procesu kulturowej bezdomności” (Suchodolska, 2000, s. 15). To w rodzinie

[...] ma miejsce proces wprowadzania jednostki przez znaczących «innych» do świata społecznego. Rodzice przekazują dziecku pewien obraz świata, strukturę sensu zależną z jednej strony od miejsca rodziny w społeczeństwie, z drugiej od specyfiki indywidualnego nadawania znaczeń rzeczywistości, zdeterminowanego biografią rodziny (Cierpka, 2002, s. 174).

Rodzina uwikłana w różnice kulturowe, często zarówno w obrębie jej samej, jak i poza nią, stanowi złożone i wielowymiarowe środowisko wychowawczego oddziaływania (Szerłaż, 2014). To w nim ma miejsce pierwszy, fundamentalny okres kształtowania się tożsamości dziecka, który stanowi podstawę do dalszej interpretacji wartości i wzorów prezentowanych przez inne grupy w procesie socjalizacji wtórnej, pozwalającej na zdobycie tożsamości grupowej (Nikitorowicz, 2001b). W związku z tym, że podstawową rolę w treści przekazywanych poglądów i nastawień ma kontekst społeczny, w jakim wychowuje się dziecko, kulturowo podzielane wartości i postawy rodziców wobec innych narodów lub kultur mogą być – drogą mechanizmu społecznego uczenia się – przejmowane przez dzieci. W procesie postrzegania odmienności pomiędzy narodami oraz różnic kulturowych kluczową rolę odgrywa także wiek dziecka. Badania naukowe wskazują, że już dzieci trzyletnie mogą przejawiać uproszczony i nasycony negatywnym wartościowaniem obraz ludzi odmiennych (np. ze względu na wiek), zaś okres przedszkolny to czas kształtowania się umiejętności dostrzegania odmienności innych ras i grup etnicznych (Bryant, Colman, 1997). W tym okresie w procesie poznania świata dziecko zaczyna rozszerzać swoją myśl poza pogładową, realną rzeczywistość, starając się zrozumieć nie tylko to, co jest rzeczywiste, ale także to, co potencjalnie możliwe. Taki kierunek rozwoju otwiera perspektywę lepszego zrozumienia myśli, czynów i potrzeb innych ludzi, które różnią się od własnych (Wołoszynowa, 1975). Stąd

[...] etap przedszkola i szkoły podstawowej, jest odpowiednim czasem, żeby wyjaśniać dzieciom, że ludzie różnią się od siebie i że nie ma w tym nic złego, a wręcz przeciwnie, że odmiennosc może być źródłem wielu cennych doświadczeń wzbogacających osobowość. Pomoże to dokonać dziecku obiektywnej,

adekwatnej do jego możliwości percepcyjnych oceny odmienności oraz wykroczyć poza istniejące już uprzedzenia (Młynarczuk-Sokołowska, 2016, s. 38).

W procesie kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych warto wykorzystać charakterystyczną i naturalną dla tego okresu rozwojowego ciekawość poznawczą, chęć uczenia się, które odnoszą się także do poznawania kultur i czerpania wiedzy na temat wartości i norm kryjących się za zachowaniem osób z odmiennych kręgów kulturowych. Jerzy Nikitorowicz (2019) upatruje istotę kompetencji międzykulturowych właśnie w procesie rozwojowym, który rozpoczyna się od zauważenia i naturalnego zaciekawienia odrębnością kulturową i podjęciem działań edukacyjno-komunikacyjnych uwrażliwiających na odmienność i różnorodność kultur. W związku z tym, że doświadczenia edukacyjne zdobyte na początku edukacji są nieocenione dla dalszego rozwoju otwartych postaw społecznych i kompetencji międzykulturowej (Młynarczuk-Sokołowska, 2016), konieczne wydaje się podejmowanie zintegrowanych działań, mających na celu wyposażenie dzieci w odpowiednią wiedzę i umiejętności z zakresu edukacji międzykulturowej przez wszystkie podmioty edukacji. Jak pisze Anna Małgorzata Śniegulska (2019, s. 28), „celem wychowania w rodzinie winno być wychowanie jednostki o wysokim poziomie kompetencji międzykulturowych, która przejawiając wartościowe postawy, potrafi aktywnie uczestniczyć w kulturze zarówno narodowej, jak i globalnej”.

Do najczęściej wymienianych w literaturze przedmiotu wiodących zadań edukacji międzykulturowej, które stoją przed nauczycielami, wychowawcami i rodzicami, zaliczyć można działania, które prowadzą do opanowania i/lub pogłębiania przez dzieci takich umiejętności, jak:

- poszukiwanie wartości mających wymiar uniwersalny, rozpoznawania i praktycznego urzeczywistniania „wspólnie uznawanych światów wartości” (Rembierz, 2018, ss. 91-92);
- kształtowanie postawy rozumnej otwartości na kulturową odmienność (Neuner, 2014);
- budzenie świadomości istnienia i znajomości różnych wzorów, wartości, norm i symboli charakterystycznych dla rozmaitych obszarów kulturowych oraz umiejętności stosowania wielu różnych stylów życia, różnorodnych idei pochodzących z kilku kultur (Sztompka, 2010);
- kształtowanie konstruktywnych relacji społecznych pomiędzy grupami i osobami reprezentującymi różne etniczne, religijne, ekonomiczne i kulturowe pochodzenie (Chromiec, 2006);
- gotowość do angażowania się w pozytywne kontakty i relacje z osobami reprezentującymi inne kultury oraz umiejętności radzenia sobie z „konfliktami międzykulturowymi” (Schmidt-Behlau, 2005, s. 114).

Niezbędnym warunkiem realizacji wyżej wymienionych celów jest partycypacja podmiotów edukacji w procesie kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych rozumiana jako „gotowość do zaangażowania się w projekt oraz nieustający dialog, poprzez który edukatorzy i rodzice, wspólnie, będąc uważnymi na codzienne edukacyjne działania, opracowują wskazówki dla polityki wczesnej edukacji i budują tym samym kulturę dzieciństwa” (Maj, 2017, s. 50). Partycypacja oznacza nie tylko branie udziału w czymś, ale „bycie częścią czegoś – istotą, treścią wspólnej tożsamości, oznacza «my», które poprzez partycypację urzeczywistnia się” (*The Charter*, 2002, s. 8), stanowi „najkorzystniejszy układ powiązań między elementami środowiska edukacyjnego i wychowawczego” (Dubis, 2019, s. 162). Z badań prowadzonych nad sposobem postrzegania przez rodziców swojej roli w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych dzieci (Nowakowska-Buryła, 2016) wynika, że zdecydowana większość z nich uznaje konieczność wychowywania młodego pokolenia w duchu tolerancji dla odmienności kulturowej. Jednocześnie tylko połowa badanych ma przekonanie o potrzebie teoretycznego kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w tym zakresie. Odpowiedzialność za wychowanie dzieci w szacunku dla innych kultur rodzice przypisują zarówno rodzinie, jak i przedszkolu/szkole, z kolei odpowiedzialność za kształcenie tej wiedzy – nauczycielom. Niezależnie od wieku dziecka, badani rodzice nisko oceniają swoje kompetencje międzykulturowe lub wręcz uważają, że nie posiadają takich kompetencji. Tymczasem polskie siedmiolatki mają wyraźnie skryształizowane postawy wobec niektórych grup etnicznych, które przejawiają się w faworyzacji grupy własnej i defaworyzacji grup tradycyjnie defaworyzowanych w polskiej opinii publicznej – takich jak Żydzi czy Cyganie (Weigl, Łukaszewski, 1992). Z opracowanych w ostatnim roku raportów na temat wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie (Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorek, 2022; Pyżalski i in., 2022) wynika, że stosunkowo rzadko aranżowana jest w szkołach przestrzeń do nawiązywania relacji nauczycieli i polskich rodziców z rodzicami uczniów z Ukrainy, co niewątpliwie mogłoby stanowić podstawę do dialogu i podejmowania działań na rzecz rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci.

Celem podjętych badań było ustalenie poczucia partycypacji rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji międzykulturowych dzieci, tj. zbadanie, w jaki sposób rodzice postrzegają swoją rolę w procesie edukacji międzykulturowej dzieci i jakie działania podejmują w omawianym zakresie. Ustalenie sposobu rozumienia przez rodziców istoty działań mających na celu kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowych dzieci w młodszym wieku szkolnym może stanowić podstawę do planowania i wdrażania zintegrowanych działań szkoły i rodziny na rzecz edukacji międzykulturowej.

Procedura badawcza

W kontekście wskazanych wyżej założeń teoretycznych, przeprowadzone badania miały na celu pokazanie, jak rodzice rozumieją istotę i znaczenie nadawane kompetencjom międzykulturowym oraz ustalenie, jakie deklarowane, działania podejmują oni w zakresie kształtowania i rozwijania wspomnianych kompetencji u dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Planując projekt badawczy, odwołałam się do strategii jakościowej. Z racji przyjęcia interpretatywnego paradygmatu badań jakościowych, badania ukierunkowane były na ukazanie różnych sposobów myślenia rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym o istocie i cechach wychowania intelektualnego oraz deklarowanych przez nich sposobach jego urzeczywistniania w swojej działalności wychowawczej. Dla Lawrence'a Neumana (1994, s. 62), „najważniejsza w interpretatywnym podejściu jest systematyczna analiza znaczeń społecznych tworzonych przez ludzi w ich naturalnych warunkach funkcjonowania, z myślą o zrozumieniu i interpretacji tego, jak ludzie tworzą i rozumieją swój świat, w którym funkcjonują”.

Przedmiotem badań własnych uczyniłam opinie i refleksje rodziców na temat ich uczestnictwa w działaniach w zakresie kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Problemy badawcze przyjęły formę pytań:

- Jak rodzice postrzegają swoją partycypację w procesie kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci?
- Jakie jest rozumienie przez rodziców istoty pojęcia *kompetencje międzykulturowe*?
- Czy i jakie działania podejmują badani rodzice – w warstwie deklaratywnej – w związku z kształtowaniem i rozwijaniem kompetencji międzykulturowych dzieci?

Odpowiedzi na postawione wyżej pytania dostarczyła analiza wypowiedzi rodziców, których udzielili w trakcie indywidualnie przeprowadzonych z nimi wywiadów otwartych. Podczas odpowiadania badanym towarzyszyła refleksja nad poruszonymi w pytaniach kwestiami, rozumiana jako „głębsze zastanowienie, namysł połączony z analizowaniem czegoś” (Sobol, 1997, s. 945). Refleksja to inaczej mówiąc skupienie, „dzięki któremu umysł rozjaśnia myśli” (Didier, 1992, s. 337). Namysł, refleksja pozwalają na rekonstrukcję doświadczenia, formułowanie wniosków wykraczających poza wąski horyzont tego, co konkretne, ale – przede wszystkim – umożliwiają zrozumienie sensu swojego uczestnictwa w rzeczywistości edukacyjnej (Łukasik, 2014, s. 212). Zastosowana metoda indywidualnego wywiadu otwartego nie zakładała powtarzalnych pytań i określonej kolejności poruszanych kwestii. Zastosowanie otwartej formy pozwoliło na interakcję między prowadzącym wywiad a respondentem.

Prowadzący kierował się ogólnym planem działania, lecz nie był to konkretny zestaw pytań, które należy zadać z użyciem konkretnych słów i w ustalonym porządku (Babie, 2008). W rezultacie, wywiad otwarty pozwolił w większym stopniu uchwycić to, co o rzeczywistości myślą respondenci, a nie to, co o niej myśli badacz, szukający jedynie potwierdzenia własnej tezy.

Badaniami objęto dwadzieścioro troje rodziców. Przy takiej liczbie badanych pole wynikowe się wyczerpało, co oznacza, że w wypowiedziach badanych przestały pojawiać się nowe konteksty (Hammerslay, 2000, ss. 52-53).

Dobór respondentów był celowy. Kryterium ich wyboru stanowił wiek dziecka oraz fakt uczęszczania przez nie do klasy, do której uczęszczają uczniowie z innych krajów. Badania zostały przeprowadzone bezpośrednio przez badacza w okresie od października 2022 do stycznia 2023 roku. Wśród badanych było siedemnaście matek i sześciu ojców. W badanej grupie czternaścioro respondentów legitymowało się wykształceniem wyższym, pięć osób – wykształceniem średnim i cztery – zawodowym.

Badania prowadzono w terminach zaproponowanych przez rodziców na terenie czterech szkół w województwie śląskim, w warunkach i atmosferze zapewniającym anonimowość i swobodę wypowiedzi. Zgodnie z przyjętym podejściem badawczym, sposoby rozumienia badanego zjawiska wyrażone w materiale poddanym analizie implikowały kategorie opisu ustalane przez badacza. Są one „uogólnionymi i ustrukturyzowanymi opisami rozumienia zjawisk obecnych w doświadczeniu badanych” (Męczkowska, 2002, s. 18). Kategorie opisu wyłonione zostały w drodze kondensacji tematów, pojawiających się w trakcie zapoznawania się z odpowiedziami badanych. Kategorie opisu zawsze mają zarazem charakter jednostkowy i kolektywny, co oznacza, że ta sama wypowiedź może stanowić odzwierciedlenie rozmaitych ekspresji tej samej lub różnych koncepcji (Jurgiel, 2009). Wyróżnione kategorie opisu były uogólnionymi i ustrukturyzowanymi opisami pojmowania zjawisk obecnych w doświadczeniu badanych (Męczkowska, 2002, ss. 18-19).

Wyniki badań

Odpowiednio do przyjętej procedury badań jakościowych prezentację wyników (na potrzeby niniejszego opracowania) ograniczono do przedstawienia kategorii odpowiedzi, wyodrębnionych w wyniku analizy treści wypowiedzi rodziców, jakie pojawiły się w wywiadzie, z zaznaczeniem dominujących tendencji w ich wyborze. Z racji przyjęcia interpretatywnego paradygmatu badań jakościowych, badania nie zmierzały w kierunku rozpatrywania badanego zjawiska w kategoriach ilości i wielości, co jest charakterystyczne dla podejścia ilościowego, ale do wydobycia sensów i wymiarów

kompetencji międzykulturowych dzieci, jakie znajdują się w świadomości rodziców. Analiza materiału empirycznego uzyskanego w rezultacie badań prowadzonych na niewielkich grupach osób ma charakter jakościowy i nie angażuje narzędzi z zakresu statystyki. Niemniej David Silverman (2008) wskazuje na możliwości zastosowania określeń ilościowych w projektach o charakterze jakościowym i objaśniającym. Uzasadnia to następująco: „Proste techniki obliczeniowe mogą stać się sposobem na sondowanie całego zbioru danych, które zwykle traci się w trakcie intensywnych badań jakościowych” (Silverman, 2008, s. 62). Analiza wypowiedzi badanych doprowadziła do wyodrębnienia kategorii ich analizy, przy czym należy podkreślić, że podział na kategorie nie jest rozłączny.

Kategoria 1: Zasadność kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci przez rodziców

Z analizy wypowiedzi rodziców wynika, że wszyscy badani dostrzegają potrzebę rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci. W uzasadnieniach rodzice wskazywali na fakt, iż współczesna rzeczywistość w coraz większym stopniu staje się przestrzenią różnic międzykulturowych, co związane jest ze zjawiskiem migracji, np. w celach zarobkowych, a w ostatnim czasie z wojną w Ukrainie. W opiniach badanych wielokulturowość, której obecnie doświadczają dzieci (głównie w szkole), może być przyczyną konfliktów między dziećmi i problemów wychowawczych z nimi. Niespełna połowa rodziców (11 osób) podała przykłady trudnych sytuacji wychowawczych w szkole (zrelacjonowanych rodzicom przez dziecko lub nauczyciela), których podłożem były między innymi różnice językowe, odmienny wygląd, zwyczaje dzieci pochodzących z różnych krajów i kultur.

Kategoria 2: Naturalny versus zaplanowany charakter procesu kształtowania kompetencji międzykulturowych dzieci

W ocenie zdecydowanej większości badanych (18 osób) kształtowanie kompetencji międzykulturowych dzieci stanowi proces, który w rodzinie ma i powinien mieć przede wszystkim charakter naturalny, spontaniczny, odnoszący się do sytuacji i zdarzeń, w których dziecko w danym momencie uczestniczy, których jest realnie świadkiem lub w których uczestniczy w sposób zapośredniczony np. poprzez przekazy medialne, czytane opowiadania itd. W takich sytuacjach – w ocenie badanych – zadaniem rodziców jest rozmowa, wyjaśnianie, zaspokajanie ciekawości dziecka dotyczącej wielokulturowości. Ponad połowa badanych (13 rodziców) podkreśliła, że proces ten powinien obejmować także świadome, zaplanowane działania rodziców o charakterze wyprzedzającym sytuacje, w których dziecko może się zetknąć z osobami reprezentującymi odmienne systemy kulturowe.

Kategoria 3: Bierna versus czynna partycypacja rodziców w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji międzykulturowych dzieci

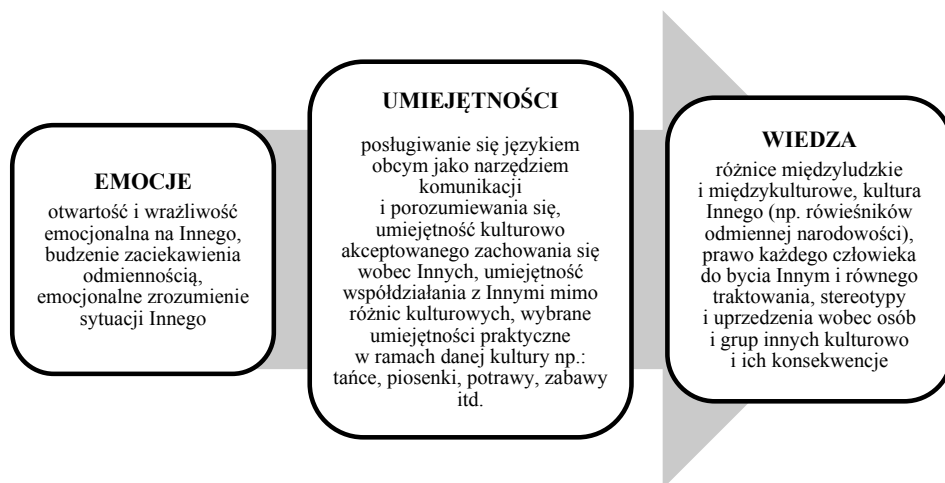
Wszyscy rodzice byli zgodni, że kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowych dzieci wymaga współpracy szkoły i rodziców. Większość badanych (15 osób) nisko ocenia swoje kompetencje w zakresie edukacji międzykulturowej i oczekuje wsparcia w tym zakresie ze strony nauczycieli lub specjalistów w szkole. Z relacji rodziców wynika, że ich partycypacja w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji międzykulturowych dzieci ma głównie charakter bierny, tzn. najczęściej ogranicza się do uczestnictwa w spotkaniach informacyjnych w szkole, w których trakcie omawiane są trudne wychowawczo sytuacje związane z wielokulturowością w szkole. Czasami zebrania te połączone są z prelekcją na temat wielokulturowości. Rodzice zadeklarowali bierne uczestnictwo w rozwijaniu kompetencji międzykulturowych dzieci w formie realizacji zadań zleconych do wykonania przez nauczycieli, np. w formie przeprowadzenia rozmowy z dzieckiem. Zdecydowana większość rodziców (18 osób) zadeklarowała, że nie ma poczucia współdecydowania, możliwości negocjowania i angażowania się w działania organizowane w szkole na rzecz kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci, natomiast pozostali badani (5 osób) podali przykłady czynnej partycypacji, głównie w formie zgłaszania pomysłów, propozycji przedsięwzięć i działań edukacyjnych nauczycielom.

Kategoria 4: Wychowanie do wartości jako podstawa procesu kształtowania kompetencji międzykulturowych

Zdecydowana większość badanych (20 osób) zasadnicze cele i powinności procesu kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych wiąże ze sferą wartości. Sens tego procesu – w ich ocenie – zawiera się w szeroko rozumianym wychowaniu do wartości demokratycznych i ogólnoludzkich, wśród których rodzice najczęściej wymieniali tolerancję i szacunek do drugiego człowieka. W ocenie rodziców są to podstawowe wartości moralne w życiu każdego człowieka, a przede wszystkim – w kształtowaniu się osobowości dziecka. Wpojenie tych wartości wpływa na rozumienie innych ludzi i postępowanie wobec nich niezależnie od różnic narodowościowych, rasowych itd. Należy podkreślić, że – zdaniem rodziców – tolerancja nie polega tylko na tzw. „znoszeniu odmienności” (Mazurkiewicz, 1996, s. 11). Ich rozumienie jest bliskie traktowaniu tolerancji jako wartości pozytywnej (Górniewicz, 2001), która jest swoistą umiejętnością szanowania odmiennych opinii i sądów, wywodzących się z szacunku do człowieka wyrażającego je, który staje się wówczas kimś godnym, wyjątkowym, posiadającym prawo do własnego zdania. Tolerancję i szacunek badani odnoszą do kraju pochodzenia, odmienności języka, religii oraz tradycji, zwyczajów i obrzędów.

Kategoria 5: Poznawczy/afektywny/behawioralny wymiar kompetencji międzykulturowej

W swoich wypowiedziach badani kładli także nacisk (w różnym stopniu) na jeden z trzech komponentów, wymiarów kompetencji międzykulturowej. W kontekście kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci wszyscy badani szczególne miejsce przypisują kompetencjom emocjonalno-motywacyjnym, dotyczącym potrzeby budowania pozytywnych nastawień wobec osób innej narodowości i/lub kulturze oraz rozbudzaniu wrażliwości emocjonalnej wobec sytuacji mieszkańców innych krajów dotkniętych kryzysami, takimi jak, np.: wojna, trzęsienia Ziemi itp. Na drugim miejscu (19 osób) wskazali na kompetencje behawioralne, stanowiące o konkretnych, obserwowalnych aktach zachowania wobec obiektów postaw międzykulturowych (Ron, 2007). Kluczowe znaczenie przypisują umiejętnościom komunikacyjnym, czyli znajomości języków obcych oraz umiejętności odpowiedniego, przyjętego kulturowo w danym kraju, zachowania. Najrzadziej badani akcentowali kompetencje poznawcze, związane ze znajomością wartości, wzorców, norm i standardów innych kultur, wiedzą o równych prawach każdego człowieka niezależnie od kraju pochodzenia, religii itd.



Rysunek 1. Komponenty kompetencji międzykulturowej dziecka w ocenie badanych rodziców. *Źródło:* Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Kilkoro rodziców (5 osób) podkreśliło potrzebę wyjaśniania dzieciom stereotypów i uprzedzeń wobec osób pochodzących z innych krajów. W ocenie badanych negatywne przekonania dotyczące innych narodowości pociągają za sobą nierówne traktowanie innych osób, a – w rezultacie – mogą prowadzić do przeżywania lęku, poczucia wyobcowania i napiętnowania osób o odmiennym wyglądzie, kulturze itd.

Kategoria 6: Formy rozwijania kompetencji międzykulturowych, podejmowane – w warstwie deklaratywnej – przez rodziców wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym

W procesie kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci, a – w warstwie deklaratywnej – również rodzice, najczęściej podejmują działania oparte na strategiach: percepcyjnej (22 osoby) i działaniowej (16 osób). Jak przyznali, działania te podejmowane są przez nich rzadko ze względu na brak czasu oraz okazjonalnie, tzn. w związku z wymogiem sytuacji, tj. aktualnym zaciekawieniem dziecka tematyką lub jego dostępem do treści związanych z wielokulturowością (film, bajka, program, itp.).

Tabela 1

Typy działań podejmowanych, w warstwie deklaratywnej, przez rodziców w celu kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych dzieci w młodszym wieku szkolnym

strategia	typy działań
działania oparte na strategii percepcyjnej wobec dziecka	czytanie dziecku opowiadań, bajek itd. o innych kulturach, krajach wspólne oglądanie filmów, programów o innych kulturach/krajach opowiadanie o kulturze, np. tradycjach świątecznych, zwyczajach innych narodów, ciekawostek wyjaśnianie różnic kulturowych np. zachowań odmiennych kulturowo np. w trakcie oglądania programów telewizyjnych dawanie dziecku dobrego własnego przykładu postawy tolerancji
działania oparte na tworzeniu dzieciom warunków do bezpośredniego doświadczenia wielokulturowości	wspólne wyjazdy np. wakacyjne, weekendowe do innych krajów uczestnictwo dziecka w zajęciach zorganizowanych, np.: muzycznych, zabawowych, tanecznych, itd. na temat innych kultur lub z udziałem dzieci z innych krajów
formy oparte na strategii działaniowej wobec dziecka	wspólne przygotowywanie i degustowanie potraw, smaków świata wspólne zabawy rodziców z dziećmi (podejmowane przez dzieci w innych krajach)
działania oparte na strategii przeżyciowej	rozwijanie współczucia i empatii poprzez rozmowy o trudnych sytuacjach kryzysowych mieszkańców innych krajów: wojna w Ukrainie, ubóstwo i głód itp. budzenie szacunku do innych narodów i kultur
działania oparte na strategii poznawczej	troska o naukę języków obcych przez dziecko jako narzędzi komunikowania się w formie edukacji formalnej i nieformalnej sytuacyjne przekazywanie wiedzy o innych kulturach, religiach itd. w odpowiedzi na zainteresowanie dziecka

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Należy podkreślić, iż niespełna połowa badanych (11 osób) ma świadomość, że dzieci najefektywniej nabywają kompetencje międzykulturowe w działaniu, gromadząc doświadczenia i będąc aktywnymi. Dlatego starają się oni tworzyć warunki do kontaktów z przedstawicielami innych kultur, ras np. poprzez wyjazdy w czasie wakacji do innych krajów, udział w zajęciach dla dzieci na temat wielokulturowości.

Konkluzje

Wielokulturowość jako „immanentny składnik współczesnego życia politycznego, społecznego i kulturalnego” (Gromadzka, 2016, s. 127) stanowi wyzwanie dla wszystkich podmiotów edukacji. Czynną partycypacja nauczycieli i rodziców jest niezbędnym warunkiem procesu kształtowania konstruktywnych relacji społecznych między dziećmi reprezentującymi różne narodowościowe i kulturowe pochodzenie. Życie w wielokulturowej przestrzeni wymaga „przekraczania granic i kodów własnej kultury, wychodzenia na wielokulturowe pogranicza różnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego” (Rembierz, 2018, ss. 91-92).

Na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych można wyciągnąć wniosek, że rodzice są świadomi potrzeby kształtowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych u dzieci. Realizacji tego procesu w rodzinie przypisują przede wszystkim charakter naturalny, wpisany w codzienne sytuacje życiowe, nacechowane obecnie coraz częstszym kontaktem z osobami pochodzącymi z innych krajów i reprezentującymi inne kultury. Respondenci – ze względu na niską samoocенę – rzadziej deklarują podejmowanie świadomych, zaplanowanych działań w tym obszarze. Istoty kompetencji międzykulturowych badani upatrują przede wszystkim w wychowaniu do wartości takich jak: tolerancja i szacunek dla innych ludzi, które to wartości decydują o charakterze relacji międzyludzkich bez względu na narodowość i kulturę. Swoją rolę w rozwijaniu kompetencji międzykulturowych u dzieci widzą przede wszystkim w rozwijaniu ich otwartości emocjonalnej oraz budzeniu pozytywnych emocji w kierunku zrozumienia i docenienia różnic kulturowych. Cel ten wiążą z włączaniem dzieci w konkretne działania, ukierunkowane na kontakt z innymi kulturami, takimi jak, np.: wyjazdy za granicę, oglądanie programów, filmów o innych krajach i kulturach, wspólne przygotowywanie potraw, śpiewanie piosenek w innych językach itd. Zgodnie ze stanowiskiem wyrażonym przez Jolanę Suchodolską (2009), rodzice wyrazili pragnienie, aby uczyć dzieci odczytywania emocji drugiego człowieka, jego potrzeb i behawioralnych zachowań komunikacyjnych, otworzyć się na kulturę Innego z pełnym przekonaniem o walorach takiej komunikacji.

Główną rolę w rozwijaniu kompetencji międzykulturowych w obszarze kognitywnym, tj. w poszerzaniu wiedzy dzieci o innych krajach i kulturach badani przy-

pisują nauczycielom. Z wypowiedzi badanych wynika, że rzadko są oni włączani w szkole w działania ukierunkowane na kształtowanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowych. Poczynania te przyjmują postać spotkań informacyjnych, np. na temat trudnych sytuacji wychowawczych w klasach w kontekście wielokulturowości. Rodzice proszeni są wówczas o przeprowadzenie z dziećmi rozmów na temat właściwego zachowania wobec uczniów cudzoziemskich. Należy podkreślić, że wszyscy badani rodzice wyrazili gotowość do czynnej partycypacji w działaniach podejmowanych przez szkołę w celu rozbudzania u dzieci potrzeby podejmowania świadomego wysiłku intelektualnego, emocjonalnego i (lub) działaniowego związanego z „wyjściem naprzeciw Innemu, z chęcią zrozumienia go, uznania go” (Nikitorowicz, 2009, s. 516). Stąd zadaniem szkoły i nauczycieli jest włączanie rodziców w planowanie i realizację różnych form uczestniczenia dzieci w działaniach, które tworzą przestrzeń dla akceptacji różnic międzyludzkich i międzykulturowych.

Bibliografia

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Badowska, M. (2018). Kompetencje społeczne i międzykulturowe nauczycieli i pedagogów w świetle badań własnych. *Kultura i Edukacja*, 3 (121), 184-200.
- Bryant, P. E., Colman, A. M. (red.) (1997). *Psychologia rozwojowa*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Chromiec, E. (2004). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chromiec, E. (2006). *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej*. Kraków: Impuls.
- Cierpka, A. (2002). Tożsamość jednostki wśród rodzinnych narracji. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (ss. 173-187). Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.
- Didier, J. (1992). *Słownik filozofii*. Katowice: Książnica.
- Dobrowolska, B. (2012). Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 21, 15-33.
- Dubis, M. (2019). Współpraca: Nauczyciel – uczeń – rodzic: Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 1(22), 149-175.
- Gółka, M. (1997). *Oblicza wielokulturowości*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości* (ss. 55-67). Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Górniewicz, J. (2001). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Gromadzka, B. (2016). Szkoła – nauczyciel – grupa w środowisku zróżnicowanym kulturowo na przykładzie uczniów romskich w polskich szkołach. *Polonistyka. Innowacje*, 4, 125-135.
- Hammerslay, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Hruzd, A. (2011). Rodzina jako obszar zainteresowań pedagogiki międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, XVII (2011), 43-53.
- Intercultural education: Managing diversity, strengthening democracy: Adopted texts and report* [Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji. Przyjęte teksty i raport]. Pobrane z: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5>.
- Lukasik, B. (2014). O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 23, 209-217.

- Maj, A. (2017). Dialog dzieci i nauczycieli w żłobkach Reggio Emilia. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2(5), 48-64.
- Mazurkiewicz, P. (1996). Tolerancja błogosławieństwo czy przekleństwo. *Spoleczeństwo Otwarte*, 10, 8-13.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego: Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcji kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2016). *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Neuman, W. L. (1994). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* [Metody badań społecznych: Podejście jakościowe i ilościowe]. Boston: Allyn and Bacon.
- Neuner, G. (2014). Edukacja międzykulturowa i jej wymiary. W: J. Huber (red.), *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich: Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie* (ss. 11-42). Warszawa: Rada Europy, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Nikitorowicz, J. (2019). Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych. *Edukacja*, 3(150), 6-17.
- Nikitorowicz, J. (2001a). Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem: Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych* (ss. 15-27). Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie.
- Nikitorowicz, J. (2001b). *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nowakowska-Buryła, I. (2016). Edukacja międzykulturowa dziecka z perspektywy pedagogów i rodziców. W: J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namietko (red.), *Edukacja w warunkach wielokulturowości: Konteksty społeczno-metodyczne* (ss. 150-168). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W., Mróz, J. T., Wójcik, M. (2022). *Razem w klasie: Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach: Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycielek i nauczycieli. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą. Pobrane z: <https://www.szkoлакlasa.org.pl/materialy/razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkolach/>.
- Rembierz, M. (2018). Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe: Pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, 90-130.
- Ron, P. (2007). Elderly People's Attitudes and perceptions of aging and old age: The role of cognitive dissonance? [Postawy i postrzeganie starzenia się i starości: Rola dysonansu poznawczego?]. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 22, 656-662.
- Schmidt-Behlau, B. (2005). Europejska Sieć Międzykulturowej Edukacji Dorosłych (NILE). *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1(48), 44-50.
- Silverman, D. (2008). *Interpretacja danych jakościowych: Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sobol, E. (1997). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchodolska, J. (2000). Rodzinne uwarunkowania kształtowania się i rozwoju tożsamości „podwojonej” i „rozproszonej” w sytuacji Pogranicza (na przykładzie pogranicza polsko-czeskiego). W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość* (ss. 35-47). Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

- Suchodolska, J. (2009). Edukacja międzykulturowa drogą kształtowania wrażliwości na Innego. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.), *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej: Konteksty teoretyczne* (ss. 265-274). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śniegulska, A. (2019). Rodzina przestrzenią wychowania do międzykulturowości. *Horyzonty Wychowania*, 18(48), 33-43.
- Szerląg, A. (2014). Kulturowy potencjał wychowania w rodzinie na styku kultur – orientacje rodziców i dzieci. *Wychowanie w Rodzinie*, 9, 23-40.
- Sztompka, P. (2010). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, B. (2022). *Szkola zróżnicowana kulturowo: Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Pobrane z: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/CEO_Szkola-zroznicowana_kulturowo_raport_sierpien22.pdf.
- The Charter of the City and Childhood Councils* [Statut Miasta i Rady ds. Dzieciństwa] (2002). Italy: Reggio Children.
- Weigl, G., Łukaszewski, W. (1992). *Uprzedzenia i stereotypy etniczne u dzieci: Przeciwdziałanie i modyfikacja*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Wołoszynowa, L. (1975). Młodszy wiek szkolny. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (ss. 532-541). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.