

STANISŁAWA KATARZYNA NAZARUK

ORCID: 0000-0001-5620-3980

Akademia Bialska Nauk Stosowanych

im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

e-mail: s.nazaruk@dyd.akademibialska.pl

DIAGNOZA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH DZIECI UCZĘSZCZAJĄCYCH DO KLAS MIĘDZYKULTUROWYCH. PRZYKŁADY Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

WPROWADZENIE

Mimo że zjawisko uchodźstwa znane jest ludzkości od tysięcy lat, to ciągle wzbudza wiele emocji, co może wynikać z faktu, iż decyzja wejścia na „uchodźczą drogę” wymuszona jest przeważnie czynnikami zewnętrznymi, wiążącymi się z cierpieniem, wojną, prześladowaniem, zagrożeniem życia. Polska jako kraj graniczący z Ukrainą przyjęła najwięcej uchodźców. Od 24 lutego 2022 roku do Polski wjechało ponad 6 mln Ukraińców, głównie kobiet i dzieci. W polskich placówkach edukacyjnych w roku szkolnym 2021/2022 kształciło się około 185 tys. ukraińskich uczniów. Zdecydowana większość w szkołach podstawowych, czterdzieści kilka tysięcy w przedszkolach i po kilka tysięcy w liceach, technikach i szkołach branżowych. Według Ministerstwa Edukacji i Nauki w roku szkolnym 2022/2023 w polskich szkołach może się uczyć około 500 tys. uczniów pochodzących z Ukrainy.

Kryzys związany z wojną na Ukrainie wymusił podjęcie działań w systemach edukacyjnych państw przyjmujących do swoich szkół i przedszkoli uczniów-uchodźców oraz podjęcie odpowiednich działań zapobiegających ekskluzji społecznej. Punktem wyjścia efektywnych działań włączających są zmiany prawne i organizacyjne, które przekładają się bezpośrednio na pracę dyrektorów placówek oświatowych, nauczycieli, wychowawców, pedagogów, psychologów i innych specjalistów systemu oświaty. To oni bowiem jako pierwsi mierzą się z koniecznością pracy z uczniami o zróżnicowanych możliwościach edukacyjnych, potrzebach nie tylko w zakresie nauczania, ale i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Niektórzy uchodźcy mają za sobą traumatyczne przeżycia i bolesne doświadczenia po stracie najbliższych członków rodziny. W związku z tym należy przypuszczać, że to bezpośrednio od kadry pedagogicznej danej szkoły, od jej kompetencji, warsztatu pedagogicznego, postawy i podejmowanych działań edukacyjno-wychowawczych oraz opiekuńczych będzie zależał przebieg procesu włączania jednostek do grupy rówieśniczej i klasy szkolnej oraz funkcjonowanie społeczne, poznawcze, emocjonalne uczniów w środowisku edukacyjnym. Kluczową rolę w procesie koordynowania wymienionych zadań na poziomie szkoły pełnią dyrektorzy szkół i nauczyciele, zaś organy prowadzące zapewniają bezpieczeństwo i miejsce zamieszkania uchodźcom. Przedstawione w skrócie zagadnienia skłaniają współczesną naukę do zwrócenia uwagi na nowe, dotąd nieznanne obszary badań z edukacji międzykulturowej. Jak pisze Jerzy Nikitorowicz – w dobie powszechnej globalizacji edukacja międzykulturowa pełni ważną rolę – poprzez dialog, kooperację, porozumienie i negocjacje promuje kształtowanie się szacunku i wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka o innej narodowości, kulturze czy religii¹. Podobne stanowisko zajmuje Tadeusz Lewowicki, stwierdzając, że: „edukacja międzykulturowa sprzyjać ma upowszechnianiu nowych postaw wobec innych ludzi i kultur”². Edukacja międzykulturowa jako narzędzie wspomaganie rozwoju społeczeństwa ma zmierzać do przełamywania barier, lęków, uprzedzeń i stereotypów. W związku z tym może sprzyjać nie tylko wzajemnemu wzbogacaniu kultur, ale przede wszystkim kształtowaniu wspólnych systemów wartości, ich transmisji między kulturami. W warunkach wielokulturowości coraz częściej zwraca się uwagę na dialog³. To dialog implikuje zrozumienie, ugodę, współistnienie i występuje tam, gdzie zbiorowości mają wspólny mianownik, np. wymiana informacji, negocjacje. Dialog wymaga od podmiotów życzliwości, zaufania, zrozumienia, wzmocnienia własnego Ja oraz poczucia odpowiedzialności za kształtowanie wspólnych celów, treści, zasad, norm i wartości, wymaga postawy tolerancji, otwartości i wyjścia naprzeciw⁴.

Termin „uchodźca” wielu ludziom kojarzy się z człowiekiem, który ma za sobą traumatyczne przejścia. Polska zapewnia uchodźcom ochronę zgodną z między-

¹ J. Nikitorowicz, *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 21–25.

² T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 159–165.

³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 269.

⁴ S. Nazaruk, *Intercultural Education as a Chance for the Integration of Refugee Children*, „Horyzonty Wychowania” 2014, t. 13, nr 27, s. 119–130.

narodowymi standardami dopiero od początku lat 90. ubiegłego wieku. Momentem przełomowym w polskiej polityce uchodźczej jest początek lat 90., bowiem 27 września 1991 roku Polska stała się stroną konwencji genewskiej z 1951 roku oraz protokołu nowojorskiego z 1967 roku i w związku z tym przyjęła międzynarodowe zobowiązania wobec ochrony osób poszukujących azylu⁵. Konwencja genewska precyzuje, kogo można uznać za uchodźcę, dzięki czemu we wszystkich państwach sygnatariuszach obowiązuje to samo rozumienie tego pojęcia, zgodnie z którym za uchodźcę może być uznana osoba, która opuściła swój kraj na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub przekonań politycznych. Polskie ustawodawstwo zapewnia uchodźcom następujące formy ochrony prawnej: nadanie statusu uchodźcy, udzielenie ochrony uzupełniającej (od 2008 roku), zgody na pobyt tolerowany (od 2003 roku), azylu oraz ochrony czasowej. W praktyce stosuje się głównie ochronę uzupełniającą oraz status uchodźcy. Status uchodźcy przyznawany jest osobom, które spełniają kryteria zamieszczone w konwencji, zaś ochrona uzupełniająca udzielana jest cudzoziemcom, którzy nie spełniają wymogów do nadania statusu uchodźcy, ale którym po powrocie do kraju pochodzenia zagrażałoby poważne niebezpieczeństwo, np. skazanie na karę śmierci, tortury, nieludzkie traktowanie, poważne zagrożenie zdrowia lub życia wynikające z powszechnego stosowania przemocy wobec ludzkości cywilnej w sytuacji konfliktu zbrojnego⁶. Kwestie związane z uchodźstwem nie są nowe w skali europejskiej. Polska natomiast, będąc przez lata „krajem tranzytowym” dla uchodźców, nie ma równie dużego doświadczenia dotyczącego problemów z nimi związanych⁷. W polskiej literaturze naukowej można znaleźć publikacje dotyczące integracji uchodźców⁸. W większości z nich nie ma jednak nawiązania do sytuacji, kiedy uchodźcą nie jest dorosły, lecz dziecko. Kwestie związane z sytuacją edukacyjną dzieci-uchodźców w Polsce obejmującą naukę języka polskiego, specyficzne braki edukacyjne oraz integrację w grupie rówieśniczej

⁵ Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., DzU z 1991 r. nr 119 poz. 515, art. 1.

⁶ Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, DzU z 2003 r. nr 128, poz. 1176 (z późn. zm.), art. 3 i art. 15.

⁷ A. Weinar, *Tak daleko stąd, tak blisko – europeizacja a integracja legalnych imigrantów, uchodźców i repatriantów w Rzeczypospolitej Polskiej*, [w:] *Integracja czy dyskryminacja? Polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*, red. K. Iglicka, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, s. 235–237.

⁸ A. Grzymała-Kazłowska, „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, red. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, Wydawnictwa UW, Warszawa 2008; I. Czerniejewska, I. Main (red.), *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2008, s. 29–50.

poruszane są w tekstach: Joanny Kapicy-Curzytek⁹, Małgorzaty Nowak¹⁰ oraz Kamili Sekułowicz¹¹. Publikacje te jednak nie ukazują wszystkich aspektów sytuacji wychowawczo-edukacyjnej dzieci cudzoziemskich oczekujących na nadanie im statusu uchodźcy w Polsce.

W odniesieniu do przedstawionych wyżej przesłanek rodzi się obowiązek upowszechniania wiedzy o uchodźcach i budowania postawy otwartości na ich potrzeby¹². Ważną rolę w urzeczywistnianiu tej potrzeby odgrywa szkoła, która za jeden z podstawowych celów wychowawczych stawia kształtowanie u młodego człowieka postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także poszanowania dla innych kultur i tradycji. Polskie szkoły działające w środowisku wielokulturowym i stykające się na co dzień z problemem uchodźstwa mają przed sobą trudne zadanie. Dzieci uchodźców podlegają w Polsce obowiązkowi szkolnemu i mają prawo do bezpłatnej nauki. W szkole mogą wystąpić problemy związane z nieprzygotowaniem systemu szkolnego do edukacji dzieci cudzoziemców oraz niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli. Dodatkowo występuje bariera językowa, słaba znajomość lub nieznajomość języka polskiego i w wielu przypadkach znajomość tylko języka ojczystego. W konsekwencji dzieci mają trudności z nauką.

Mając na uwadze wymienione cele, jakie realizują szkoły podstawowe – do których należy wychowanie uczniów, ukierunkowanie na kształtowanie postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, jak i innych oraz wychowanie do dialogu – zrodziła się potrzeba przeprowadzenia badań pedagogicznych w wybranych szkołach podstawowych, do których uczęszczają dzieci pochodzenia ukraińskiego razem z dziećmi pochodzenia polskiego. Głównym zamierzeniem badawczym było poznanie wybranych umiejętności społecznych dzieci w grupie międzykulturowej, takich jak: komunikacja, wrażliwość na uczucia oraz potrzeby innych i okazywanie pomocy. Celowym zamierzeniem badawczym było wprowadzenie pojęcia umiejętności społecznych, a nie kompetencji społecznych, ponieważ z analizy literatury przedmiotu wynika, że kompetencje społeczne nie zostały zdefiniowane w sposób jasny i ogólnie przyjęty, a samo słowo „kompetencja” jest różnie definiowane¹³. Kompetencje społeczne, jak pisze Małgorzata Karwowska-Struczyk, to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie

⁹ J. Kapica-Curzytek, *Nauczyciel w szkole jako „culture broker” (pośrednik kulturowy) wobec uczniów obcokrajowców*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 1, s. 95–107.

¹⁰ M. Nowak, *Uchodźcy w szkole*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 1, s. 13–16.

¹¹ K. Sekułowicz, *Jak zmniejszyć dystans?*, „Głos Pedagogiczny” 2011, nr 11, s. 8–11.

¹² H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy: podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2000, s. 24.

¹³ U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, nr 39, s. 29–40.

w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez dziecko w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, zarówno w domu rodzinnym, jak i innych środowiskach socjalizacyjnych”¹⁴. Wymieniona definicja pomija jednak aspekt poznawczy, a zwraca uwagę na źródła pochodzenia umiejętności składających się na kompetencje społeczne oraz na efekty ich wykorzystywania. Obejmuje przy tym kategorie obecne w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej właściwe dla prowadzonych na jej gruncie badań. Konsekwencją jej przyjęcia jest uznanie, że diagnoza kompetencji społecznych dzieci powinna się koncentrować na ocenie działaniowego aspektu kompetencji, tj. na ocenie określonych zachowań i umiejętności społecznych.

Odnosząc się do wyżej opisanych celów szkoły oraz znaczenia pojęcia umiejętności społecznych w odniesieniu do dziecka jako podmiotu wychowania i edukacji w klasie międzykulturowej, zauważono potrzebę przeprowadzenia badań pedagogicznych o charakterze diagnostycznym. Główny problem badań sformułowano w formie pytania: Jaki poziom umiejętności społecznych w zakresie komunikacji, wrażliwości na uczucia i potrzeby innych oraz okazywania pomocy osiągnęły dzieci uczęszczające do klas międzykulturowych? Ten główny problem skonkretyzowano w trzech szczegółowych pytaniach:

1. Jaki poziom badanych umiejętności społecznych osiągnęły dzieci uczęszczające do klas międzykulturowych?
2. Jak płeć, wiek i miejsce zamieszkania różnicują umiejętności społeczne badanej grupy dzieci?
3. Czy u badanych dzieci wystąpiły trudności w zakresie opanowania przez nie niektórych umiejętności społecznych?

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Badania pedagogiczne przeprowadzono wśród 121 dzieci w wieku 6–7 lat na terenie kilku szkół podstawowych w powiecie bialskim w woj. lubelskim w październiku 2022 roku. W badaniach zastosowano autorskie narzędzie badawcze zwane Arkuszem umiejętności społecznych, ponieważ do badanej problematyki w grupie wiekowej dzieci 6–7 lat na stan obecny nie stwierdzono innych polskich standaryzowanych narzędzi pomiaru. Należy dodać, że wymienione narzędzie jest wystandaryzowane, gdzie wartość współczynnika α Cronbacha dla ogólnego wyniku arkusza wyniosła 0,77, co oznacza wysoką rzetelność. Konstrukcja

¹⁴ M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klaus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 370.

wymienionego narzędzia badawczego poprzedzona była wieloletnimi badaniami autorki w zakresie diagnozy umiejętności społecznych dzieci w wieku 6–7 lat, co wpłynęło na pozytywną ocenę wymienionego narzędzia przez nauczycieli pracujących z dziećmi z wymienionej grupy wiekowej.

W swojej strukturze arkusz zawiera podskale, do których przypisano następujące szczegółowe umiejętności:

- podskala A: komunikacja – dziecko komunikuje się z rówieśnikami i dorosłymi werbalnie oraz pozawerbalnie; podskala składa się z 16 stwierdzeń opisujących przejawianą komunikację dziecka zarówno w formie werbalnej, jak i pozawerbalnej;
- podskala B: dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym; podskala składa się z 17 stwierdzeń związanych z poznaniem zachowania dziecka w sytuacjach, gdy drugiej osobie dzieje się krzywda, okazywaniem empatii, pomocy innej osobie.

W strukturze wymienionego narzędzia zastosowano czterostopniową skalę Likerta, dzięki której określono w skali punktowej poziom umiejętności społecznych badanej grupy dzieci¹⁵. Możliwym odpowiedziom przypisano następujące punkty: *zdecydowanie tak* – 3 pkt, *raczej tak* – 2 pkt, *raczej nie* – 1 pkt i *zdecydowanie nie* – 0 pkt. W celu pozyskania rzetelnych wyników badań arkusze do diagnozy wydrukowano i przekazano nauczycielom wychowawcom dzieci z klas międzykulturowych, których poproszono o ich wypełnienie. Wypełnienie arkuszy przez nauczycieli pracujących bezpośrednio z badanymi dziećmi zapewniło wysoką jakość badań. Na podstawie otrzymanych wyników dokonano ilościowej analizy statystycznej. Policzono średnie arytmetyczne. W celu wykrycia różnic istotnych statystycznie zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya. W przypadku porównania domen zastosowano test ANOVA Friedmana oraz test post-hoc Friedmana. We wszystkich analizowanych przypadkach przyjęto poziom istotności $p < 0,05$. Opracowanie statystyczne wykonano przy zastosowaniu programu STATISTICA 13.0 PL oraz Microsoft Office 2010.

Szczegółowe dane dzieci biorących udział w badaniu znajdują się w dokumentacji autorki badań i dyrekcji szkół podstawowych biorących udział w projekcie badawczym. Przed przystąpieniem do badań rodzice wyrazili zgodę na udział swojego dziecka w badaniu. Liczbę i odsetek dzieci z uwzględnieniem danych demograficznych przedstawiono w tabeli 1.

¹⁵ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Tabela 1. Dane demograficzne badanej grupy dzieci

Zmienna	N	%
Płeć		
Dziewczęta	66	54,5
Chłopcy	55	45,5
Wiek		
6 lat	50	41,3
7 lat	71	58,7
Miejsce zamieszkania		
Miasto	70	57,9
Wieś	51	42,1

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione w tabeli 1 wskazują, że w badaniach uczestniczyło ogółem 121 dzieci. Należy dodać, że w tej grupie były dzieci pochodzenia polskiego i ukraińskiego. W opisie badanej grupy nie podano liczby dzieci z Ukrainy, co wynikało z prośby ich rodziców. Nie jest to duża pod względem liczebności grupa dzieci wyłoniona do badań, ale była ona konsekwencją trudności w bezpośrednim dotarciu do szkół na terenie powiatu bialskiego uchodźców z Ukrainy.

WYNIKI BADAŃ

Za pomocą przedstawionego narzędzia zbadano umiejętności społeczne w grupie badanych dzieci i określono ich ogólny poziom. Uzyskane średnie pokazały, że ich umiejętności nie są na jednakowym poziomie.

W tabeli 2 przedstawiono zbiorcze zestawienie opracowanych danych z podskali A, czyli umiejętności dziecka w zakresie komunikacji werbalnej i pozawerbalnej z rówieśnikami i dorosłymi.

Tabela 2. Dane z podskali A: komunikacja – dziecko komunikuje się z rówieśnikami i dorosłymi werbalnie oraz pozawerbalnie

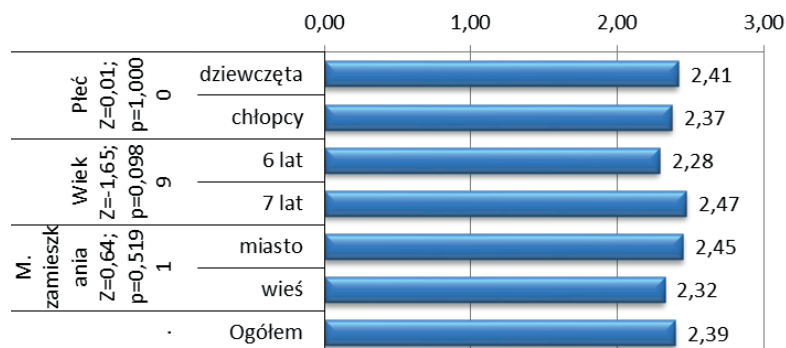
Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	M	SD	Min.	Max.	CV
A.1	Rozumie polecenia dorosłych	2,69	0,50	1,00	3,00	18,42
A.2	Słucha uważnie, koncentruje się na poleceniach	2,35	0,68	1,00	3,00	28,83
A.3	Rozumie intencje innych	2,35	0,66	1,00	3,00	27,92

A.4	Potrafi opowiedzieć o sobie, zna swoje pochodzenie i środowisko rodzinne	2,54	0,61	1,00	3,00	23,88
A.5	Jasno wyraża swoje potrzeby	2,42	0,62	1,00	3,00	25,79
A.6	Potrafi wyrażać emocje w sposób werbalny	2,30	0,64	0,00	3,00	27,93
A.7	Aдекватnie wyraża emocje w sposób niewerbalny	2,27	0,61	0,00	3,00	26,83
A.8	Potrafi zainicjować rozmowę z kolegą/koleżanką	2,49	0,65	1,00	3,00	26,15
A.9	Potrafi kontynuować zainicjowaną rozmowę	2,55	0,63	1,00	3,00	24,62
A.10	Zna podstawowe symbole komunikowania pozawerbalnego	2,34	0,58	1,00	3,00	24,99
A.11	Ma zdolność do mówienia o własnych uczuciach	2,04	0,76	0,00	3,00	37,42
A.12	Potrafi logicznie budować zdania i posługiwać się poprawnie językiem ojczystym	2,48	0,65	1,00	3,00	26,29
A.13	Potrafi zakomunikować swój nastrój, wskazać problem	2,25	0,69	0,00	3,00	30,67
A.14	Rozumie, że rozmowa jest sposobem nawiązywania relacji z innymi ludźmi	2,39	0,73	0,00	3,00	30,35
A.15	W zrozumiął sposób komunikuje się z dziećmi i dorosłymi	2,48	0,65	0,00	3,00	26,29
A.16	Dokonyuje autoprezentacji (dzieli się swoimi myślami, uczuciami)	2,30	0,76	0,00	3,00	33,25
A	Ogółem	2,39	0,41	1,00	3,00	17,36

Źródło: opracowanie własne.

Średni poziom komunikacji dziecka mierzony w skali od 0 do 3 wyniósł $2,39 \pm 0,41$. Najwyżej została oceniona umiejętność rozumienia polecenia dorosłych ($2,69 \pm 0,50$), kontynuowania zainicjowanej rozmowy ($2,55 \pm 0,63$) oraz umiejętność opowiedzenia o sobie i swojej rodzinie ($2,54 \pm 0,61$). Najniżej została oceniona umiejętność dotycząca zdolności dziecka do mówienia o swoich uczuciach ($2,04 \pm 0,76$), okazywania swojego nastroju, wskazania problemu ($2,25 \pm 0,69$) oraz umiejętność adekwatnego wyrażania emocji w sposób niewerbalny ($2,27 \pm 0,61$). Najwyższe zróżnicowanie badanych dzieci stwierdzono w przypadku umiejętności mówienia o własnych uczuciach (37,42%) oraz umiejętności dokonywania autoprezentacji (dzielenia się swoimi myślami, uczuciami) (33,25%).

Analiza statystyczna badania wpływu wybranych zmiennych na ogólny poziom umiejętności dziecka w zakresie komunikacji z rówieśnikami i dorosłymi nie wykazała istotnego zróżnicowania w żadnym z analizowanych przypadków (wykres 1).



Wykres 1. Komunikacja dziecka z rówieśnikami i dorosłymi a wybrane cechy badanych

Z – wartość testu U Manna-Whitneya.

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 3 przedstawiono zbiorcze zestawienie opracowanych danych z drugiej podskali – B, czyli wskazującej, czy dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, czy okazuje innym pomoc.

Tabela 3. Dane z podskali B: dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje innym pomoc

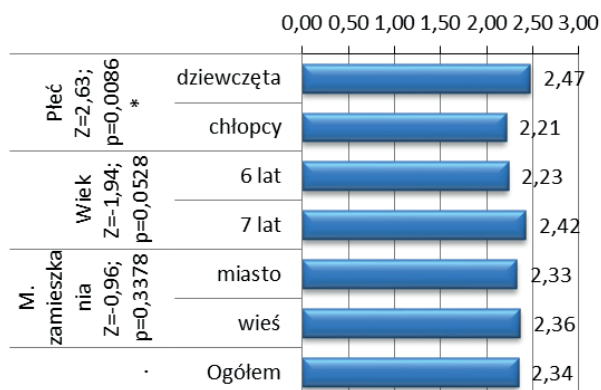
Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	<i>CV</i>
B.1	Okazuje empatię koleżankom i kolegom	2,38	0,64	0,00	3,00	26,92
B.2	Chętnie pomaga innym	2,31	0,60	1,00	3,00	25,97
B.3	Potrafi dzielić się z innymi	2,42	0,62	1,00	3,00	25,79
B.4	Rozumie sytuację, gdy drugiej osobie dzieje się krzywda	2,45	0,53	1,00	3,00	21,58
B.5	Rozumie uczucia innych	2,35	0,56	1,00	3,00	23,94
B.6	Potrafi zrezygnować z jakiegoś swojego dobra na rzecz drugiej osoby	2,25	0,67	0,00	3,00	29,74

B.7	Rozumie, co oznacza szacunek dla drugiej osoby	2,38	0,64	1,00	3,00	26,92
B.8	Potrafi nazywać swoje emocje	2,21	0,77	0,00	3,00	34,96
B.9	Potrafi kontrolować swoje emocje	2,07	0,74	0,00	3,00	35,89
B.10	Zna poczucie winy i rozumie sens poniesionej kary	2,28	0,78	0,00	3,00	34,10
B.11	Odczuwa potrzebę i przyjemność ze spędzania czasu wolnego z rówieśnikami	2,63	0,62	0,00	3,00	23,35
B.12	Ma świadomość i potrafi opisać odczuwane emocje	2,18	0,76	0,00	3,00	34,89
B.13	Wyraża swój stan emocjonalny za pomocą głosu lub ruchu	2,32	0,65	0,00	3,00	27,96
B.14	Wykazuje cierpliwość, np. podczas oczekiwania na swoją kolej	2,32	0,69	1,00	3,00	29,79
B.15	Stosuje się do ustalonych zasad w czasie gier, zabaw, zajęć, szczególnie dotyczących bezpiecznego zachowania	2,38	0,70	0,00	3,00	29,59
B.16	Ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z nieprzestrzegania zakazów	2,48	0,71	0,00	3,00	28,82
B	Ogółem	2,34	0,43	1,00	3,00	18,27

Źródło: opracowanie własne

Z danych w tabeli 3 wynika, że średni poziom umiejętności w podskali B wskazującej, czy dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych oraz czy okazuje innym pomoc wyniósł – w skali od 0 do 3 – $2,34 \pm 0,43$. Najwyżej została oceniona umiejętność mówiąca o tym, że dziecko odczuwa potrzebę i przyjemność ze spędzania czasu wolnego z rówieśnikami ($2,63 \pm 0,62$) oraz ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z nieprzestrzegania zakazów ($2,48 \pm 0,71$). Najniżej została oceniona umiejętność kontrolowania swoich emocji ($2,07 \pm 0,74$). Największe zróżnicowanie badanych dzieci stwierdzono w ocenie umiejętności związanych z kontrolowaniem przez dziecko swoich emocji (35,89%).

Analiza statystyczna badania wpływu wybranych zmiennych na ogólny poziom umiejętności dziecka w zakresie jego wrażliwości na uczucia i potrzeby innych, okazywanie innym pomocy wykazała istotne zróżnicowanie w zależności od płci (wykres 2).



Wykres 2. Dane z podskali B: dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym a wybrane cechy respondentów

Z – wartość testu U Manna-Whitneya; * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

PODSUMOWANIE

Struktura zastosowanego narzędzia badawczego pozwoliła skoncentrować uwagę nauczycieli na bardzo szczegółowej obserwacji zachowań dzieci uczęszczających do klas międzykulturowych i umożliwiła poznanie przez nich stopnia opanowania wymienionych umiejętności. Jednym z głównych zadań wychowawczych szkół podstawowych jest wychowanie do dialogu, budowanie postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu i poszanowania dla innych kultur. W praktyce działania szkoły zmierzają nie tylko do przełamywania barier, uprzedzeń czy stereotypów, ale kształtują wspólne systemy wartości, ich transmisję między osobami o różnym pochodzeniu kulturowym i religijnym. Wymienione cele wymagają realizacji zaplanowanych zadań w środowisku szkolnym. Dlatego wprowadzenie do programów nauczania treści dotyczących zjawiska uchodźstwa oraz propagujących idee tolerancji i otwartości na kwestie uchodźców jest niezmiernie istotnym problemem do rozwiązania.

Analiza statystyczna wyników badań pokazała różnice w poziomie niektórych umiejętności społecznych dzieci. Odnotowano umiejętności, które sprawiły dzieciom trudności w ich opanowaniu. Najniżej zostały ocenione umiejętności dotyczące zdolności dziecka do mówienia o swoich uczuciach, okazywania swojego nastroju, wskazania problemu oraz umiejętność adekwatnego wyrażania emocji w sposób niewerbalny. Najniżej zostały ocenione również umiejętności nazywania swoich emocji i ich kontrolowania oraz wyrażania swojego stanu emocjonal-

nego za pomocą głosu lub ruchu. Największe zróżnicowanie w badanej grupie dzieci stwierdzono w ocenie umiejętności kontrolowania swoich emocji i umiejętności mówienia o własnych uczuciach.

W związku ze stwierdzonymi u niektórych dzieci trudnościami w opanowaniu umiejętności rekomenduje się podjęcie w stosunku do nich zaplanowanych w sposób profesjonalny działań interwencyjnych, aby zapobiec dalszemu pogłębieniu się trudności. Wydaje się jednak, że oprócz analizy statystycznej wyników wskazana jest także refleksja psychologiczno-pedagogiczna, która nasuwa się w efekcie przeprowadzonych badań. Oto z jednej strony wyniki badań można zinterpretować jako ogólnie zadawalające z punktu widzenia oczekiwanych umiejętności społecznych i przewidywanych jako pożądane w klasie międzykulturowej badanych dzieci. Nie potwierdziły się bowiem obawy, że dzieci uchodźców mające za sobą traumatyczne przeżycia będą wycofane społecznie i nie będą potrafiły odnaleźć się i funkcjonować w grupie międzykulturowej. Równocześnie warto studiować entuzjazm chociażby z takiego powodu, że badania były przeprowadzone na niewielkiej liczbie grupie. Z drugiej strony przeprowadzone badania pozwoliły pokazać konieczność prowadzenia systematycznych diagnoz opartych na obserwacji zachowań uczniów. Przedstawiona w artykule propozycja badań stanowi zaledwie pewien zarys koncepcji poznawania umiejętności społecznych dzieci w klasie międzykulturowej, uwzględniającej jednak istniejące w tym obszarze możliwości i ograniczenia. W celu weryfikacji bądź potwierdzenia wniosków płynących z badań szczególnie zasadne wydaje się przeprowadzenie ponownych badań na tej samej grupie po upływie określonego czasu.

BIBLIOGRAFIA

- Czerniejewska I., Main I. (red.), *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2008.
- Grzymała-Kazłowska A., „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, red. A Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, Wydawnictwa UW, Warszawa 2008, s. 29–50.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy: podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2000.
- Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, nr 39, s. 29–40.
- Kapica-Curzytek J., *Nauczyciel w szkole jako „culture broker” (pośrednik kulturowy) wobec uczniów obcokrajowców*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 1, s. 95–107.
- Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klaus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 370.

- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., Dz. U z 1991 r. nr 119 poz. 515.
- Lewowicki T., *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 159–165.
- Nazaruk S., *Intercultural Education as a Chance for the Integration of Refugee Children*, „Horyzonty Wychowania” 2014, t. 13, nr 27, s. 119–130.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s.269.
- Nikitorowicz J., *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 21–25.
- Nowak M., *Uchodźcy w szkole*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 1, s. 12–17.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Sekułowicz K., *Jak zmniejszyć dystans?*, „Głos Pedagogiczny” 2011, nr 11, s. 8–11.
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, DzU z 2003 r., nr 128 poz. 1176 (z późn. zm.).
- Weinar A., *Tak daleko stąd, tak blisko – europeizacja a integracja legalnych imigrantów, uchodźców i repatriantów w Rzeczypospolitej Polskiej*, [w:] *Integracja czy dyskryminacja? Polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*, red. K. Iglicka, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, s. 235–237.

Author: Stanisława Katarzyna Nazaruk

Title: Diagnosis of social skills of children in intercultural classrooms. Examples from pedagogical practice

Keywords: intercultural class, child, refugee, integration, social skills

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

Ukrainian citizens, fleeing from the war, find themselves in Poland, including towns directly bordering Ukraine, e.g. located in the Biała Podlaska district. Children of Ukrainian refugees are subject to compulsory education in Poland and attend schools of their choice together with children of Polish origin. The educational activities carried out by the schools include the formation of social skills. Therefore, the need arose to carry out pedagogical research aimed to determine the level of social skills of children attending intercultural classes (in terms of communication, sensitivity to the feelings and needs of others and showing help). The article presents results of study conducted among 121 children aged 6–7 in several primary schools in the Biała Podlaska district of the Lubelskie voivodeship. Statistical analysis of the research results showed differences in the level of some of the children's social skills. The highest variation in the studied group of children was found in the assessment of the following skills: control of one's emotions and the ability to speak about one's own feelings.

