MARIOLA BADOWSKA¹

Kompetencje społeczne i międzykulturowe nauczycieli i pedagogów w świetle badań własnych

STRESZCZENIE

Szkoła jest podstawową instytucją wprowadzającą w świat wartości obywatelskich oraz kształtującą postawy i zachowania prospołeczne. Prawidłowo ukształtowane kompetencje społeczne i międzykulturowe mają istotne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania w codziennym życiu, dlatego w procesie edukacji powinny być stale rozwijane i dotyczyć zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Biorąc aktywny udział we wzajemnym procesie uczenia się poszczególne jednostki mogą stać się obywatelami świata o wysokich kompetencjach. Oprócz teoretycznych rozważań odnośnie do pożądanых kompetencji nauczycieli i pedagogów pracujących w wielokulturowej klasie w artykule zaprezentowano wypowiedzi przedstawicieli grona pedagogicznego pozwalające oszacować ich kompetencje społeczne i międzykulturowe oraz ich samoocenę w tym zakresie.

Słowa kluczowe:

kompetencje społeczne, kompetencje międzykulturowe, edukacja, nauczyciel, pedagog

ABSTRACT

School is the basic institution introducing into the world of civic values and shaping prosocial attitudes and behaviors. Properly shaped social and intercultural competences are essential for proper functioning in everyday life, which is why in the education process they should be constantly de-

¹ Mariola Badowska, Wydział Pedagogiczny, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusk, Polska, mbadowska@ah.edu.pl.

veloped and concern both teachers and students. By taking an active part in the mutual learning process, individual individuals can become citizens of the world with high competences. In addition to theoretical considerations regarding the desirable competences of teachers and educators working in a multicultural classroom, the article presents statements of representatives of the pedagogical group allowing to estimate their social and intercultural competences and their self-esteem in this regard.

Keywords:

social competences, intercultural competences, education, teacher, educator

1. WPROWADZENIE

Opisując określenie „kompetencje” możemy powiedzieć, że jest to zdolność do podejmowania określonych działań. Kompetencja to pewien zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności za własne postępowanie, które stanowią predyspozycje do aktywności i ujawniają się w chwili wykonywania jakiegoś zadania. M. Czerepniak-Walczak (1994, s. 135) pisze, że kompetencja to „swoista, szczególna właściwość, niejako dyspozycja osiągana przez wyuczenie, istotne jest również to, iż uświadamiana jest ona przez człowieka, a także możliwa do zaobserwowania przez inne osoby i powtarzana (trzeba wyraźnie podkreślić, iż nie jest ona aktem jednorazowym). Jej strukturę tworzą następujące komponenty, takie jak: umiejętność adekwatnego zachowania się oraz świadomość potrzeby i skutków zachowania, a także przyjęcie odpowiedzialności za skutki”. W literaturze spotykamy pojęcie kompetencji twardych (technicznych umożliwiających podejmowanie tzw. ról zawodowych) i kompetencji miękkich albo kompetencji społecznych. Kompetencje społeczne kojarzone są z umiejętnościami sprawnego komunikowania się, prezentowania wiedzy, zarządzania, motywowania, wywierania wpływu na inne osoby, nawiązywania kontaktu i utrzymywania długoterminowych relacji z innymi osobami oraz rozwijania własnego potencjału – rozumiane jako umiejętności osobiste, społeczne, interpersonalne i komunikacyjne. Ogólnie można stwierdzić, że kompetencje mają charakter zarówno specyficzny – mogą być ściśle związane z zadaniami zawodowymi, konkretnym miejscem i stanowiskiem pracy, jak i ogólny, związany z szeroko rozumianymi kompetencjami społecznymi, przejawiającymi się zdolnością podejmowania wszelakich zadań w różnych kontekstach ludzkiego życia.

2. KOMPETENCJE SPOŁECZNE – DEFINIOWANIE POJĘCIA

Biorąc pod uwagę warunki funkcjonowania człowieka w środowisku społecznym, zauważyć można stale wzrastające zainteresowanie pojęciem kompetencji społecznych. Psycholożki A. Matczak i K. Markowska (2013) opisują kompetencje społeczne jako umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych związanych z podejmowaniem aktywności w relacjach międzyludzkich, a więc w takich, w których pożądana jest umiejętność podejmowania współpracy. Zdaniem pedagogów wymagane kompetencje obejmują umiejętność komunikowania się, współdziałania, wywierania wpływu i opierania się mu, asertywność, inicjowanie relacji towarzyskich, udzielanie pomocy, łagodzenie konfliktów, dostrzeganie potrzeb i celów społecznych oraz umiejętności praktyczne konieczne dla skutecznego i odpowiedzialnego działania w nowych warunkach (Lewowicki, 2013; Misiejuk, 2013; Nikitorowicz i in., 2013). Są to również pewne postawy i predyspozycje skłaniające do angażowania się, współpracy i aktywnego uczestnictwa w dokonujących się przeobrażeniach społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturowych (Smółka, 2008).

Definicje kompetencji społecznych można podzielić na dwie kategorie: funkcjonalne i nominalistyczne. Pierwsza kategoria, wywodząca się z psychologii, kompetencje społeczne postrzega jako cechy jednostki; rodzaj zdolności umożliwiających funkcjonowanie w społeczeństwie – odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach, umiejętność rozwiązywania problemów, wchodzenia w relacje z innymi, odporność na trudne doświadczenia itp. W ujęciu nominalistycznym, które wywodzi się z socjologii – na pożądane cechy jednostki patrzy się z perspektywy społeczeństwa, tzn. jak dużo w społeczeństwie jest takich osób, które są zdolne do działania kolektywnego, podejmowania decyzji i osiągania celów dla wspólnych korzyści. Jest to inaczej: świadomość społeczna, działalność i aktywność społeczna, partycypacja społeczna – mające wpływ na stosunki społeczne. W tym ujęciu kompetencje społeczne wiążą się z trzema względnie niezależnymi wymiarami: poznawczym, motywacyjnym, behawioralnym. Zdolności poznawcze to umiejętność sprawnej i trafnej oceny sytuacji społecznej oraz planowanie i właściwe zachowanie w kontaktach interpersonalnych. Odpowiednia motywacja ułatwia angażowanie się w kontakty z innymi, co wpływa na większą otwartość i rozwój konkretnych umiejętności sprzyjających wchodzeniu w nowe interakcje społeczne. W podejściu behawioralnym na kompetencje społeczne składają się umiejętności interpersonalne, społeczne i komunikacyjne, dzięki którym jednostka nawiązuje bezpośrednie relacje z innymi ludźmi, wie, jak należy komunikować się i postępować w danej sytuacji (Bacia i in., 2015).

Współcześnie wciąż zwracamy uwagę na konieczność nieustannego uczenia się, wynikającą z dynamicznego rozwoju społeczno-technologicznego i zmian tendencji na współczesnym rynku pracy (Sobieraj, 2012). „Dynamika tych zmian jest dzisiaj szybsza niż kiedykolwiek. W efekcie następuje szybka dezaktualizacja i starzenie się posiadanych kompetencji, a z drugiej strony pojawia się popyt na nowe kompetencje i umiejętności” (Chłoń-Domińczak i in., 2015, s. 9). Rozwój nowych technologii stale zmienia sytuację na rynku pracy oraz wpływa na łatwiejsze kontakty na poziomie nie tylko lokalnym i krajowym, ale także międzynarodowym. Wysoka konkurencyjność i ciągłe zmiany oraz chęć osiągnięcia dobrej pozycji społecznej i materialnej wymusza na każdym z nas, abyśmy podnosili swoje kwalifikacje. By sprostać wymaganiom współczesności musimy być wyposażeni w tzw. kompetencje uniwersalne, do których T. Oleksyn (2008) zalicza: profesjonalizm, samodzielność w działaniu, efektywność i skuteczność działania, orientację biznesową, odpowiedzialność, zdolność do współpracy, kreatywność i innowacyjność, przedsiębiorczość, umiejętność sprawnego komunikowania się, etyczne postępowanie, elastyczność i zdolność do rozwoju.

3. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH W PROCESIE EDUKACJI

Kształtowanie kompetencji społecznych jest jednym z filarów współczesnej edukacji. Warunkiem efektywności ukształtowania odpowiednich kompetencji społecznych jest komplementarność procesów kształcenia (ujmowanych w kategoriach nabywania wiedzy i umiejętności) i wychowania (obejmującego sferę wartości, nawyków, postaw i predyspozycji społeczno-moralnych); przez wiedzę bowiem rozwijamy umysł, a przez wychowanie – przekonania i postawy. Dlatego też kształtowanie kompetencji społecznych powinno być procesem ściśle zintegrowanym z edukacją człowieka już od najmłodszych lat. Istotna jest systematyczność i długotrwałość takich działań. Kompetencje społeczne najefektywniej kształtowane są w toku kontaktów z innymi ludźmi i podczas realizowania wspólnych celów społecznych.

A. Matczak i K. Markowska (2013) wskazują dwie grupy czynników, które wpływają na rozwój kompetencji społecznych. Pierwsza – to czynniki motywacyjne związane z angażowaniem się w sytuacje społeczne – do której należą osobowość, samoocena i temperament, czyli otwartość i łatwość nawiązywania relacji, wchodzenia w kontakty społeczne, co powoduje, że ludzie mają różne możliwości rozwoju posiadanych kompetencji społecznych, jak na przykład introwertyk i ekstrawertyk. Druga grupa czynników wiąże się z dyspozycjami o charakterze instrumentalnym – są to zdolności i inteligencja.

Zgodnie z wytycznymi europejskimi i krajowymi odnoszącymi się do wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji, efektami uczenia się są zdobywane przez nas wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne (Solarczyk-Szewc, 2014). Z tych trzech elementów wiedza i umiejętności są łatwiejsze do zdefiniowania, opisanie i zmierzenia niż kompetencje społeczne. Kompetencje społeczne są różnorodnie definiowane, dlatego mamy trudności z precyzyjniejszym ich opisem, a tym bardziej z ich weryfikacją – ale pewne jest, że są bardzo ważnym elementem ludzkiego działania. Kompetencje społeczne składają się na kwalifikacje. Dzięki wysokim kompetencjom jednostka lepiej radzi sobie nie tylko w kontekście zawodowym, ale także w wielu sytuacjach życiowych i społecznych. Dobrze rozwinięte kompetencje społeczne pomagają pokonywać trudności w sytuacjach problemowych i „(...) budują to co, w kontekście indywidualnym można nazwać inteligencją emocjonalną czy dojrzałością, w kontekście zaś społecznym – kapitałem społecznym. Jednostki należące do społeczności o wysokim kapitale społecznym mają przeciętnie wyższe kompetencje społeczne i obywatelskie niż ludzie ze społeczności o niskim kapitale społecznym” (Bacia i in., 2015). W społeczeństwach określanych jako posiadające wysoki kapitał społeczny ludzie przejawiają większą aktywność w zakresie współpracy, podejmowania wspólnych wysiłków na rzecz lokalnej społeczności, działają w różnych organizacjach, a to wszystko stwarza okazje do tzw. treningu społecznego, który sprzyja rozwijaniu kompetencji społecznych. Jedną z głównych przyczyn słabych kompetencji społecznych jest natomiast brak wiedzy na dany temat i związana z tym praktyka dnia codziennego albo ignorowanie informacji lub też nieumiejętność ich odczytania. Ważnym powodem nieodpowiedniego poziomu kompetencji społecznych jest także brak wystarczających i właściwych doświadczeń życiowych oraz nieumiejętność nawiązywania interakcji społecznych. Istotnym problemem utrudniającym poprawę kompetencji społecznych są również silne reakcje nawykowe i trudności w ich przezwyciężeniu (Smółka, 2006). Jak widać, w zależności od środowiska społecznego w jakim jednostka funkcjonuje, od kontekstu i zakresu dostosowywania się do przyjętych reguł działania, może dochodzić do rozwijania bądź tłumienia kompetencji społecznych.

4. KOMPETENCJE SPOŁECZNE W ŚRODOWISKU ZRÓŻNICOWANYM KULTUROWO

Przez sześć dekad swojego istnienia Rada Europy (podobnie jak UNESCO) opracowuje i nawołuje do realizacji modelu edukacji opartego na demokratycznych zasadach i poszanowaniu praw człowieka. Od lat w promowanym modelu wymie-

nianych jest wiele ważnych zasad, z których do najważniejszych możemy zaliczyć edukację skierowaną ku wartościom, kształtującą kompetencje obywatelskie i społeczne oraz zasady demokracji (Rada Europy, 2003). Potrzebę rozwijania kompetencji umożliwiających funkcjonowanie w różnorodnym i wielokulturowym świecie podkreślają również instytucje Unii Europejskiej regularnie publikujące dokumenty, w których wymieniają listę tzw. kompetencji kluczowych niezbędnych do funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie (Komisja Europejska, 2010; 2018; Rabczuk, 2011).

Ciągła ewolucja procesów społecznych przyczynia się do konieczności uzupełniania elementów składowych kompetencji. Obecnie do kompetencji uniwersalnych i kompetencji społecznych dołącza się również kompetencje emocjonalne i międzykulturowe. Wyniki kolejnych badań wzbogacają bowiem naszą wiedzę o czynnikach determinujących sprawność działania w warunkach mobilności zawodowej i społecznej związanej z migracjami międzynarodowymi i różnorodnością kulturową w regionie². S. Kwiatkowski (2001) podkreśla, że procesy migracyjne determinują charakter systemu edukacji tak samo jak rewolucja cyfrowa. Co oznacza, że nauczyciele również muszą aktualizować swoje kompetencje w tym zakresie, tak samo jak szkoły wyższe kształcące przyszłych pedagogów i nauczycieli³.

Obecnie, tak jak analfabetyzm cyfrowy utrudnia funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, tak nieznanostwo innych kultur i nieświadomość różnic kulturowych utrudnia funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym. Globalizacja i łatwa mobilność przyczyniają się do ciągłego wzrostu liczby osób zmieniających miejsce zamieszkania i pracy, co wpływa na zwiększenie różnorodności kulturowej w placówkach edukacyjnych. Nierzadko są to osoby z doświadczeniem migracyjnym, które po kilku/kilkunastu latach pobytu za granicą wracają do kraju

² Traktują o tym m.in. prace zawarte w *Edukacji Międzykulturowej* (serii wydawanej od lat przez Uniwersytet Śląski i WSP ZNP) i publikacje w serii *Pogranicze. Studia Społeczne* wydawane przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

³ W XXI w. określając wymagania kompetencyjne odnośnie do nauczycieli – oprócz kompetencji merytorycznych, psychologiczno-pedagogicznych i dydaktyczno-metodycznych – dodatkowo zwraca się uwagę, by nauczyciel opanował kompetencje społeczne i obywatelskie, które przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej zostały zaliczone do kompetencji kluczowych, tzn. są uznawane za konieczne „do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy”.

Zob.: Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Dz. U. UE L 394/10; Zalecenie Rady z dnia 17 stycznia 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. SWD(2018) 14.

i kontynuują naukę w polskich szkołach, i podobnie jak obcokrajowcy muszą mieć czas i wsparcie, by zaadaptować się do nowego środowiska (Grzymała-Moszczyńska i in., 2015). Od osób mających pracować w środowisku wielokulturowym wymaga się umiejętności interpersonalnych, elastyczności kulturowej i gotowości do podejmowania nowych wyzwań, a w szczególności chęci zdobywania wiedzy o innej kulturze oraz gotowości do zmiany zachowania (Jaroszewska, 2015). G. Hofstede (1980) do kluczowych umiejętności międzykulturowych zalicza: umiejętność komunikowania i szacunku do drugiej osoby, umiejętność powstrzymywania się przed oceną, umiejętność zaakceptowania względności swojej wiedzy oraz spostrzeżeń, umiejętność przejawiania empatii, umiejętność przejawiania elastyczności w zachowaniu i umiejętność tolerowania niejasności. Zdaniem A. Szczurek-Boruty (2013, s. 157) „zainteresowanie kompetencją międzykulturową wynika z faktu, że warunkuje szacunek wobec inności oraz świadomość własnej tożsamości, stwarza możliwość lepszego i skuteczniejszego współdziałania, opartego na dialogu, którego niezbędnym elementem staje się znajomość kultury własnej i obcej. To, w konsekwencji, prowadzi do konieczności kształtowania w procesie edukacji wrażliwości oraz świadomości językowej, odgrywającej istotną rolę w procesie kształtowania tożsamości kulturowej”.

5. KOMPETENCJE SPOŁECZNE I MIĘDZYKULTUROWE PEDAGOGÓW I NAUCZYCIELI

Dzisiejsze międzynarodowe i międzykulturowe relacje między ludźmi są coraz bardziej powszechne, „(...) obserwujemy zjawisko dynamicznego mieszania się grup ludzi o odmiennym pochodzeniu narodowym, kulturowym, etnicznym i wyznaniowym, co występuje zwłaszcza na obszarach wielkomiejskich. Procesy te mogą przyczyniać się do podsycania wszelkiego rodzaju napięć i konfliktów społecznych” (Brotto i in., 2014, s. 13). Coraz dobitniej również zdajemy sobie sprawę, że żyjemy w ograniczonym przestrzennie i czasowo świecie, więc by nie dopuścić do jego unicestwienia, ludzie powinni – wchodząc w interakcje – wypracowywać porozumienie – a to wymaga poczucia jedności, okazywania wzajemnego zrozumienia i szacunku oraz kompetencji międzykulturowych.

Na szkole, jako jednej z najważniejszych instytucji społecznych, spoczywa zadanie kształtowania kompetencji, postaw i wartości. Międzynarodowe grono badaczy podkreśla, że „aby wizja wielokulturowych społeczeństw demokratycznych mogła stać się rzeczywistością, edukację międzykulturową należy uczynić jednym z głównych aspektów edukacji obywatelskiej. Biorąc pod uwagę dyna-

micznie dokonujące się przemiany społeczne, edukacji międzykulturowej nie można dłużej uważać za okazjonalny dodatek do programu nauczania. Powinna ona poszerzać i zastępować panujące w szkołach monokulturowe i jednojęzyczne tło, a ponadto prowadzić do zmiany sposobu myślenia charakterystycznego dla tradycyjnego modelu oświaty. Aby tak się stało, wszyscy pracownicy systemu edukacji muszą współpracować na rzecz zmian i tworzyć spójną koncepcję edukacji międzykulturowej, realizowanej zarówno na zajęciach lekcyjnych, jak i w ramach szeroko pojętej kultury szkoły” (Brotto i in., 2014, s. 14). Szkoła obok rodziny jest ważnym stymulatorem rozwoju kompetencji, a nauczyciele wnoszą do szkolnej codzienności wzory zachowań, które uczniowie zinternalizują (Szempruch, 2013). To w konsekwencji – jak stwierdza Z. Kwieciński (1995) – prowadzi do kształtowania u uczniów takich samych kompetencji kulturowych, jakie posiadają nauczyciele. Dlatego tak ważne w warunkach wielokulturowości stają się kompetencje społeczne i międzykulturowe kadry pedagogicznej, które powinny wyrażać się nie tylko w znajomości problematyki wielo- i międzykulturowości, ale także w postawie otwartości wobec osób reprezentujących inną narodowość, wiarę i kulturę (Sobecki, 2010; Cieślikowska, 2011; Magała, 2011; Nikitorowicz i in., 2013; Jaskuła, Korporowicz, 2013; Rafalska, 2016). B. Dobrowolska (2012, s. 27) wskazuje, że „złożoność społeczno-kulturowa wielokulturowej klasy implikuje szczególny rodzaj tych kompetencji, by móc sprostać pojawiającym się w szkolnej codzienności sytuacjom znacznie odbiegającym od powszechnych, kulturowo znanych i oczywistych”. Różnorodność kulturowa uczniów tworzy płaszczyznę wielu interakcji, co wymaga od nauczycieli i pedagogów posiadania kompetencji niezbędnych do efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej w wielokulturowej klasie (Cieślikowska, 2011; Cichocki, 2014).

Pożądane kompetencje możemy podzielić co najmniej na cztery kategorie: 1) ogólnopedagogiczne i nauczycielskie kompetencje oczekiwane od każdego pracownika szkoły (wiedza i umiejętności praktyczne wiążące się z zakresem powierzonych obowiązków, ogólnie wymagane od pedagogów postawy); 2) kompetencje międzykulturowe, w skład których wchodzi wiedza o różnorodności kulturowej i jej znaczeniu dla funkcjonowania człowieka, świadomość własnej tożsamości kulturowej i jej znaczenia dla relacji międzykulturowych, podstawowa wiedza o specyfice innych kręgów kulturowych oraz umiejętność funkcjonowania w relacjach z ich przedstawicielami; 3) wiedza o zjawiskach uchodźstwa i imigracji; 4) umiejętność diagnozowania sytuacji, potrzeb i problemów ucznia, monitorowania jego rozwoju oraz planowania i realizowania działań kompensacyjnych.

Uwzględniając kompetencje międzykulturowe współczesnego nauczyciela, wśród licznych cech osobowości i umiejętności zawodowych wymienia się zdol-

ność dostosowania do odmiennego systemu społecznego, zdolność do integracji społecznej, kompetencje językowe i rozumienie innych, wiedzę o kulturach, empatię kulturową, otwartość na nowości, elastyczność, tożsamość kulturową, samorefleksyjność, samokrytycyzm i wiele innych (Błęszyńska, 2013; Kwiatkowski, 2018; Kwieciński, 2000).

6. OCZEKIWANIA DOTYCZĄCE KOMPETENCJI NAUCZYCIELI I PEDAGOGÓW PRACUJĄCYCH Z UCZNIAMI CUDZOZIEMSKIMI W BADANIACH WŁASNYCH

Oprócz teoretycznych rozważań odnośnie pożądaných kompetencji nauczycieli i pedagogów pracujących w wielokulturowej klasie pragnę zaprezentować wybrane elementy z przeprowadzonych przeze mnie badań metodą sondażu diagnostycznego w 20 warszawskich placówkach oświatowych, posiadających po co najmniej kilkoro uczniów cudzoziemskich (dzieci imigrantów i uchodźców)⁴. W badaniu udział wzięli nauczyciele, pedagodzy i dyrektorzy szkół. Większość uzyskanych wyników badań została zaprezentowana w monografii⁵. Jednym z problemów badawczych nie ujętych w monografii była natomiast próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jakie kompetencje pracy z dziećmi uchodźców i imigrantów prezentują badani nauczyciele i pedagodzy? Do pytania głównego sformułowane zostały pytania szczegółowe dotyczące m.in. wiedzy badanych na temat różnic kulturowych i ich znaczenia dla funkcjonowania dziecka w szkole, specyfiki kul-

⁴ Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Do potrzeb zaplanowanych badań wyselekcjonowano 50 warszawskich szkół (podstawowe, gimnazja i licea), w których kształciło się co najmniej 6 uczniów cudzoziemskich. Uzyskano zgodę na badania w 20 warszawskich placówkach oświatowych (13 szkołach podstawowych, pięciu gimnazjach, dwóch liceach ogólnokształcących). W badaniach w sumie udział wzięło 241 osób (20 dyrektorów, 28 pedagogów, 193 nauczycieli). Wśród respondentów było 213 kobiet i 28 mężczyzn. Około ¼ badanych to osoby w wieku 30-40 lat, przeszło połowę stanowiły osoby w przedziale wieku 41–54 lata. Po około 10% stanowili respondenci w wieku do 30 lat i powyżej 55 roku życia. Prawie wszyscy badani mieli duże doświadczenie zawodowe. Większość respondentów (60%) stanowiły osoby o stażu pracy 10–25 lat. Około ¼ stanowiły osoby z krótszym stażem pracy. Narzędziem badawczym była ankieta własnej konstrukcji. Badania zostały zrealizowane w 2012 r.

⁵ W podjętych badaniach sondowane były m.in. postawy i preferencje respondentów odnośnie napływu imigrantów i modelu społecznej integracji, czy i w jakim zakresie kadra pedagogiczna realizuje programy edukacyjne kształtujące kompetencje obywatelskie, społeczne i międzykulturowe uczniów oraz jak ocenia uwarunkowania integracji społecznej uczniów odmiennych kulturowo. Uzyskane wyniki badań dotyczące zaprezentowanej tematyki opisane zostały w monografii *Ku integracji społecznej – studium pedagogiczne*. Zob.: Badowska, M. (2017). *Ku integracji społecznej – studium pedagogiczne*. Pułtusk–Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

turowej/sytuacyjnej powierzonych ich opiece dzieci, specyficznych problemów uchodźców⁶, a także wiedzy/świadomości posiadania dodatkowych kompetencji w styczności z osobami odmiennymi kulturowo oraz samooceny własnych kompetencji i metod uzupełniania niedoborów w tym zakresie.

W niniejszym artykule prezentuję dotychczas niepublikowane wypowiedzi respondentów, nawiązujące do próby zdefiniowania i rozpoznania poziomu kompetencji nauczycieli i pedagogów w zakresie pracy z dziećmi pochodzącymi z innych krajów. Prezentowany wycinek badań dotyczy opinii respondentów na temat tego, czy pracujący z uczniami zróżnicowanymi kulturowo nauczyciele i pedagodzy powinni posiadać jakieś dodatkowe kompetencje oraz jak badani oceniają własne kompetencje w tym zakresie.

Chociaż w poprzedniej części artykułu przytaczane były stwierdzenia, że praca z uczniami zróżnicowanymi kulturowo stawia przed pracownikami szkoły jakościowo nowe zadania, wykraczające poza standardowe kompetencje rozwijane dotychczas w trakcie studiów pedagogicznych, to okazało się, że dla większości badanych przeze mnie nauczycieli, pedagogów i dyrektorów posiadanie specjalnych kompetencji przez osoby pracujące z dziećmi cudzoziemskimi nie jest konieczne. Oznacza to, że większość badanych nie była pewna lub nie potrafiła stwierdzić, czy osoby pracujące z uczniami cudzoziemskimi powinny dysponować jakimiś dodatkowymi kompetencjami – wiedzą, umiejętnościami praktycznymi i postawami (wykres 1).

Wykres 1. Opinie respondentów odnośnie tego, czy osoby pracujące z uczniami cudzoziemskimi powinny mieć jakieś dodatkowe, specjalne kompetencje lub umiejętności

Źródło: badanie własne.

⁶ Wyniki badań z zakresu tej problematyki zostały omówione w artykule opublikowanym w czasopiśmie *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*. Zob.: Badowska, M. (2015). Różnorodność kulturowa uczniów wyzwaniem dla współczesnej szkoły. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1 (7), 179–192, Poznań.

Większość respondentów określiła odpowiedź „nie wiem” (niemal 45%), a prawie co piąty negował potrzebę ich posiadania (19%). Jedynie niewiele ponad jedna trzecia respondentów (36%) była zdania, że osoby pracujące z uczniami odmiennymi kulturowo powinny posiadać jakieś dodatkowe, specyficzne kompetencje. Najwyższą świadomość niezbędności kompetencji specjalnych (czyli wielo- i międzykulturowych) mieli dyrektorzy szkolni, wśród których pogląd taki wyraziło 60% badanych (w porównaniu z 17% nauczycieli i 36% pedagogów). Najniższą świadomość mieli natomiast nauczyciele, którzy częściej niż pozostali badani negowali potrzebę rozwijania tego rodzaju kompetencji (40% nauczycieli przy 21% pedagogów i tylko 10% dyrektorów szkolnych).

Porównanie wszystkich badanych grup pozwala sądzić, że mimo iż kadra zarządzająca szkołami była w miarę świadoma potrzeby kształtowania nowych kompetencji u osób pracujących z uczniami cudzoziemskimi, pozostali pracownicy mieli znacznie gorszą orientację, chociaż to właśnie oni mieli codzienny kontakt z uczniami. Niska świadomość nauczycieli może wynikać z tego, że w trakcie ich przygotowania do zawodu główny nacisk kładzie się na metodykę kształcenia przedmiotowego.

Respondenci (niestety, jedynie pojedyncze osoby) wypowiadali się także na temat predyspozycji niezbędnych do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo, wskazując na różne grupy cech i kompetencji. Niektórzy prawidłowo wskazywali, że chodzi tu m.in. o kompetencje wiążące się z odmiennością językową i kulturową, czyli: 1) kompetencje komunikacyjne, jak znajomość języka ucznia lub innego języka, w którym można się z uczniem komunikować; 2) kompetencje międzykulturowe, jak uwrażliwienie kulturowe i podstawowa orientacja w kulturze i specyficznych problemach ucznia cudzoziemskiego („bardzo pomocna jest wiedza dotycząca różnic kulturowych – nauczyciele z naszej szkoły systematycznie uczestniczą w takich szkoleniach”, „podstawowa wiedza o kulturze kraju pochodzenia dziecka”, „wiedza o różnych kulturach”, „znać specyfikę kraju pochodzenia ucznia, różnice kulturowe”). Niektórzy badani podkreślali również kompetencje z zakresu dydaktyki różnicowej obejmujące m.in. konieczność rozpoznania i dostosowania się do specyfiki i sytuacji indywidualnego ucznia poprzez: „bliższe zapoznanie z historią ucznia, jego wcześniejszą edukacją, kulturą”, „nauczyciele powinni przejść szkolenie umożliwiające poznanie i zrozumienie problemów ucznia, który nie zna języka polskiego!”, „pogłębianie umiejętności w kontaktach interpersonalnych, trzeba poznać kulturę, osobowość, cechy społeczno-kulturowe rodzin i dzieci cudzoziemskich, podjąć współpracę z psychologiem i pedagogiem szkolnym”.

⁷ Dosłowne wypowiedzi respondentów zostały ujęte w cudzysłów.

Niestety większość nielicznych wypowiedzi ograniczała się do ogólnikowych stwierdzeń o charakterze sloganów akcentujących pozytywny stosunek do ucznia, jak „po prostu nieco większa wrażliwość na potrzeby dziecka, otwartość, tolerancja, itp.”, „powinni przede wszystkim mieć dużo chęci i serca do tych dzieci, a tego nie uczą na kursach”, „umiejętność rozumienia, chęć pomocy uczniom”, „serdeczność, cierpliwość, poświęcenie większej ilości czasu w zupełności wystarczy”.

Czasami wskazywano na predyspozycje osobowościowe, jak „kompetencje interpersonalne (aby uczyć kogoś > uczniów tolerancji, nauczyciel sam musi być tolerancyjny, np. wobec czyichś przekonań religijnych, obyczajów). Z tym bywa różnie!”.

Zdarzały się także pojedyncze wypowiedzi podważające konieczność dysponowania specjalnymi kompetencjami do pracy z uczniami cudzoziemskimi: „takie same kompetencje jakich potrzebują wobec innych uczniów”.

Podsumowanie zebranych danych wskazuje, że znaczna część respondentów nie uświadamiała sobie konieczności posiadania dodatkowych kompetencji umożliwiających efektywną pracę z uczniami cudzoziemskimi. Niektórzy badani, zdający sobie sprawę z przydatności kompetencji międzykulturowych, nie byli jednak świadomi (a może nie czuli potrzeby, żeby o tym pisać) konieczności uzupełnienia ich o moduł zawierający wiedzę i umiejętności praktyczne wiążące się z procesami migracyjnymi (procesami i strategiami akulturacji, doświadczeniem uchodźstwa itp.). Wielu badanych natomiast kwestionowało jakąkolwiek konieczność rozwijania sygnalizowanych kompetencji, ograniczając swoje oczekiwania do opisywanych językiem sloganu kompetencji ogólnopedagogicznych.

7. OCENA WŁASNYCH KOMPETENCJI DO PRACY Z UCZNIAMI CUDZOZIEMSKIMI

Samoocena kompetencji wymaga świadomości własnych zasobów. Im człowiek bardziej świadomy, tym ma większą zdolność do prawidłowego określenia swoich ograniczeń i możliwości oraz łatwiej mu dokonywać własnej autoprezentacji.

Z wypowiedzi nauczycieli i pedagogów wskazujących na dość wysoki poziom odpowiedzi negujących konieczność posiadania dodatkowych kompetencji, współbrzmia wysoki poziom samozadowolenia badanych, stosunkowo wysoko oceniających własne przygotowanie do pracy z dziećmi cudzoziemców (wykres 2).

Zdecydowana większość badanych (62%) wskazała, że czuje się przygotowana do pracy z uczniami cudzoziemskimi w stopniu dobrym (47%) i bardzo dobrym (15%). Mniej więcej co czwarty respondent (28%) zajmował bardziej krytyczne

Wykres 2. Ocena własnych kompetencji do pracy w uczniach cudzoziemskimi

Źródło: badanie własne.

stanowisko, stwierdzając, że czuje się słabo przygotowany. Jedynie nieliczni (10%) czuli się nieprzygotowani.

Pedagodzy szkolni deklarowali wyższą samoocenę niż nauczyciele. Szczegółowa analiza wskazuje, że prawie co trzeci badany pedagog ocenił się bardzo dobrze (wśród nauczycieli – tylko co dziewiąty), natomiast żaden z badanych pedagogów nie deklarował poczucia braku przygotowania, a co siódmy nauczyciel takie poczucie wyrażał.

Biorąc pod uwagę fakt, że kompetencje do pracy z uczniami cudzoziemskimi nie mieszczą się w standardach kształcenia nauczycieli i pedagogów, godnym uwagi jest przeanalizowanie dróg i źródeł pozyskiwania kompetencji przez osoby deklarujące ich posiadanie. Zebrane informacje sugerują, że badani pozyskiwali swoje kompetencje w sposób zróżnicowany i niekoniecznie systematyczny. Stosunkowo najczęściej wskazywano na różnego rodzaju szkolenia, konferencje, zajęcia warsztatowe i seminaria organizowane przez zróżnicowane podmioty o nieporównywalnych i nieraz trudnych do określenia programach i kompetencjach (szkoły wyższe, instytucje doskonalenia nauczycieli, ale także organizacje pozarządowe, samorządy lokalne czy same szkoły). Częstą drogą do pozyskiwania wiedzy było samokształcenie („poprzez własną pracę – wiadomości przede wszystkim z Internetu na temat kultury uczniów”, „samokształcenie, ale dobór lektur bywa przypadkowy”, „czytając fachową literaturę”). Za wartościowe źródło wiedzy i umiejętności uznawano doświadczenia, zarówno zawodowe, jak i osobiste („doświadczenie zawodowe”, „praktyka”, „sama przebywałam w środowisku międzynarodowym”). Czasami podkreślano także rolę intuicji i pozytywnej postawy

(„duża chęć pomocy dziecku”, „podchodzę normalnie, jak do człowieka – ktoś jest niski, pochodzi z Ukrainy, ma ADHD, jest sympatyczny itp., każdy ma swoje potrzeby i trzeba się z nimi liczyć”, „intuicja”).

Nieliczne wypowiedzi nie pozwalają na uogólnienia. Możemy jednak sformułować przypuszczenie, że dostępne badanym formy doskonalenia były nie tylko zróżnicowane, lecz także niezbyt systematyczne („doraźne spotkania, warsztaty organizowane przez szkołę i poza nią”). Nieporównywalny był ich poziom i treści. Niektórzy z badanych wskazywali także na ogólnikowość i powtarzalność treści przekazywanych w trakcie kolejnych szkoleń („za każdym razem to był wstęp – w pigułce do zagadnień wielokulturowości i jej wpływów na edukację”).

Ogólnie rzecz biorąc, z wypowiedzi badanych można było wnioskować, że pozyskiwanie kompetencji niezbędnych do pracy z uczniami cudzoziemskimi spostrzegają oni jako proces, w trakcie którego samodzielnie i indywidualnie sięgają do zróżnicowanych form i zasobów.

8. PODSUMOWANIE

Na wielu uczelniach przygotowujących do zawodu nauczycieli i pedagogów kształcenie i doskonalenie przyszłych pracowników szkoły w zakresie kompetencji społecznych, a zwłaszcza w zakresie kompetencji międzykulturowych, wciąż nie stanowi priorytetu. W konsekwencji wiele osób nie jest przygotowanych do tak trudnego i odpowiedzialnego zadania jakim jest, oprócz kształcenia, umiejętność diagnozowania, udzielania wsparcia i integracji społecznej uczniów z rodzinami migrujących. Jeżeli w szkole pojawiają się dzieci reprezentujące inne kręgi kulturowe, wielu nauczycieli i pedagogów nie ma świadomości i wystarczających kompetencji do podejmowania działań sprzyjających adaptacji uczniów do nowego środowiska społecznego, co jest pochodną kształtowania pożądanych kompetencji u samych uczniów. Szkoła jest podstawową instytucją wprowadzającą w świat wartości obywatelskich oraz kształtującą postawy i zachowania prospołeczne, dzięki którym młody człowiek przejawia predyspozycje do akceptacji jednostek z różnych środowisk. Prawidłowo ukształtowane kompetencje mają istotne znaczenie w procesie edukacji i powinny dotyczyć zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Biorąc aktywny udział we wzajemnym procesie uczenia się, poszczególne jednostki mogą stać się obywatelami świata o wysokich kompetencjach. Obecnie kompetencje społeczne i międzykulturowe są ważniejsze niż kiedykolwiek. Pozwalają one bowiem dostrzec, poznać przyczyny ludzkich zachowań i uniknąć niektórych uciążliwych problemów, wynikających z niezrozumienia lub uprzedzenia do drugiego człowieka.

System edukacji odgrywa niekwestionowaną rolę nie tylko w rozpowszechnianiu wiedzy, ale jest także pomostem międzykulturowym, pomiędzy uczniami pochodzącymi z różnych kultur i środowisk. Decydującą rolę w procesie wychowania i kształcenia odgrywa kadra pedagogiczna, którą powinno cechować zaangażowanie, otwartość i akceptacja każdej jednostki bez względu na jej pochodzenie. Zaangażowanie kadry pedagogicznej jest kluczem do sukcesu każdej szkoły, bo to właśnie nauczyciele i pedagodzy są pośrednikami pomiędzy szybko zmieniającym się światem a uczniami, którzy właśnie do tego świata wkraczają. Wielokulturowość w szkole staje się źródłem nowych obszarów kształtowania kompetencji zawodowych nauczycieli i pedagogów.

Bibliografia

- Bacia, E., Gieniusz, A.M., Makowski, G., Pazderski, F., Stronkowski, P., Walczak, B. (2015). *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Badowska, M. (2017). *Ku integracji społecznej – studium pedagogiczne*. Pułtusk–Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Badowska, M. (2015). Różnorodność kulturowa uczniów wyzwaniem dla współczesnej szkoły. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1 (7), 179–192. Poznań:
- Błęszyńska, K.M. (2013). Komunikacja międzykulturowa jako negocjowanie znaczeń. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XXI, 139–154.
- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., Salema, M.H. (2012). *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli. Opis kompetencji nauczycielskich i sposobów ich rozwijania*. Warszawa: Rada Europy, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Brotto, F., Huber, J., Karwacka-Vögele, K., Neuner, G., Ruffino, R., Teutsch, R. (2014). *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich, Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa: Rada Europy, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cieślakowska, D. (red.) (2011). *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Cichocki, A. (2014). Wymiary przygotowania zawodowego nauczyciela i jego kompetencji w zakresie organizacji edukacji międzykulturowej w szkole. W: T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namiotko (red.), *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości* (s. 112–130). Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Chłoń-Domińczak, A., Kamieniecka, M., Trawińska-Konador, K., Pawłowski, M., Rynko, M. (2015). *Popyt na kompetencje i kwalifikacje oraz ich podaż – wnioski z badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Dobrowolska, B. (2012). Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań

- własnych. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 21, 15–33.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlík, J., Szydłowska, P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. Prof. Bronisława Geremka.
- Hofstede G. (1980). *Cultures Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Jaroszeńska, A. (2015). Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji. *Języki Obce w Szkole*, 4, 59–69.
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2013). Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XXI, 121–138.
- Komisja Europejska (2010). Komunikat Komisji, Europa 2020, Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. KOM(2010) 2020, Bruksela.
- Komisja Europejska (2006). Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394/10.
- Komisja Europejska (2018). Zalecenie Rady z dnia 17 stycznia 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. SWD(2018) 14.
- Kwiatkowski, S.M. (2001). *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowski, S.M. (red.) (2018). Kompetencje przyszłości. *Seria Naukowa*, t. 3. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wyd. Edytor.
- Lewowicki, T. (2013). Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja międzykulturowa*, 2, 19–37.
- Magala, S.J. (2011). *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Wyd. Wolters Kluwer.
- Maczak, A., Martowska, K. (2013). *Profil kompetencji społecznych – podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Misiejuk, D. (2013). Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w świetle procesów samooceny w warunkach historycznego zróżnicowania regionu i procesów migracyjnych – komunikat z badań. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XXI, 37–44.
- Nikitorowicz, J., Sobiecki, M., Danilewicz, W., Muszyńska, J., Misiejuk, D., Bajkowski, T. (2013). *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Oleksyn, T. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji*. Warszawa: Wyd. Wolters Kluwer.
- Rabczuk, W. (2011). Edukacja międzykulturowa z perspektywy Rady Europy i Unii Europejskiej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XVII, 54–68.

- Rafalska, M. (red.) (2016). *Kompetencje międzykulturowe Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Warszawa: Wyd. Wolters Kluwer.
- Sobecki, M. (2010). Edukacja i pedagogika międzykulturowa jako konsekwencja współczesności. O potrzebie międzykulturowej refleksji w pedagogice. W: M. Sobecki (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*, (s. 63–106). Łomża: Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości.
- Sobieraj, I. (2012). Kompetencje międzykulturowe jako kapitał na rynku pracy. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XX, 161–173.
- Solarczyk-Szewc, H. (2014). Nauczyciel w Polskiej Ramie Kwalifikacji. *Studia Dydaktyczne*, t. 26, 395–411.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XXI, 155–169.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls.