

OPINIA NAUCZYCIELEK NA TEMAT SYTUACJI PRZEDSZKOŁA, W KTÓRYM ZNAJDUJĄ SIĘ DZIECI WIELOJĘZYCZNYCH IMIGRANTÓW

EWA SKRZETUSKA

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2035-6082>

MAŁGORZATA MAJKOWSKA

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5728-7239>

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Wstęp

O becnemu wiele pisze się o wielokulturowości w społeczeństwie, uzasadnia się jej potrzebę i aktualność. Jest wiele rozważań dotyczących konieczności uwzględnienia jej w systemie edukacyjnym. Podkreśla się wagę wdrożenia rozwiązań uwzględniających włączenie dzieci imigranckich na wczesnym etapie ich edukacji. Po wybuchu wojny na Ukrainie sytuacja z imigracją do Polski znacząco się nasiliła, duża grupa dzieci cudzoziemskich trafiła do przedszkoli. Zmiany dotyczące liczby dzieci imigrantów są bardzo duże – ilustruje to sytuacja w przedszkolach w Warszawie w 2010 i 2022 r. W 2010 r. w przedszkolach publicznych zanotowano 148 dzieci obcokrajowców, w tym pięcioro dzieci uchodźców (Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, 2010). Natomiast w marcu 2022 r. dzieci z Ukrainy było 1458 (kk/b, 2022) i ok. 160 innych narodowości.

Podjęte badania mają ocenić sytuację przedszkoli i zidentyfikować potrzeby nauczycielek, które z konieczności, z dnia na dzień, stały się pracownikami przedszkoli wielokulturowych. W opisywanych badaniach zebrano opinie pracowników tych przedszkoli, nauczycielek i dyrektorów, dotyczące odczuwania przez nich możliwości realizacji zadań związanych z codzienną pracą przedszkola. Na podstawie analizy zebranych opinii sformułowano wnioski dotyczące koniecznych dostosowań w działaniu personelu przedszkoli.

Przepisy obowiązujące w edukacji cudzoziemców odnoszące się do przedszkoli

W Polsce istnieje wiele przepisów oświatowych, które dotyczą korzystania z edukacji przez dzieci imigrantów. Mają one prawo korzystać z publicznych placówek

edukacyjnych, w tym także przedszkoli (Ustawa z 14 grudnia 2016, art. 165 pkt 3). Ustawa określa szczegółowo status imigrantów i ich prawa, a rozporządzenia precyzują, w jaki sposób mają być one realizowane. Rekrutacja do przedszkoli odbywa się na tej samej zasadzie, co dzieci obywateli polskich, w trakcie roku szkolnego o przyjęciu decyduje dyrektor, o ile są wolne miejsca (Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2017 r., par. 1 i 3 pkt 1, 2 i 3). Jednakże większość przepisów ułatwiających naukę tym dzieciom, np. oddziały przygotowawcze, zatrudnienie asystenta kulturowego czy dodatkowa nauka języka polskiego przez 24 miesiące, dotyczą uczniów szkół, tam, gdzie realizują oni obowiązek szkolny. W przedszkolach te rozwiązania są wprowadzone opcjonalnie, w miarę możliwości. Dla przedszkoli wielokulturowych nie ma osobnych przepisów odnośnie do realizacji podstawy programowej, choć rozporządzenie MEN o organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (z 9 sierpnia 2017 r., tekst jednolity z 2023 r.) przewiduje, że dzieci „z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego...” mogą zostać objęte pomocą „w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów”. Przepis nie precyzuje jednak charakteru tej pomocy w przedszkolu wielokulturowym. Najczęściej udzielana pomoc dotyczy „specjalistycznych zajęć logopedycznych” ewentualnie „porad i konsultacji” psychologów, pedagogów specjalnych i terapeutów. Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej może dotyczyć „działania, jakie powinny być podjęte w celu usunięcia barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola ...” (par. 24, pkt 8a). Specjaliści pracujący w poradni psychologiczno-pedagogicznej rzadko mają przygotowanie w zakresie języków i wielokulturowości, a diagnozowanie rozwoju i potrzeb dziecka emigrantów jest utrudnione. Stąd też personel przedszkola, w którym znajdują się dzieci ze środowisk imigranckich, musi na bieżąco samodzielnie poszukiwać potrzebnych rozwiązań. Problemem jest współpraca z rodzicami, status wielu rodzin imigranckich jest niepewny, część rodziców traktuje pobyt w Polsce jako czasowy lub Polskę jako kraj tranzytu w drodze do Europy Zachodniej. Nie znają oni języka polskiego i nie uczą się jego, a ich dzieci przychodzące do przedszkola nie znają niekiedy ani słowa w języku polskim.

Problemy związane z wielokulturowością w edukacji

„Współwystępowanie na tej samej przestrzeni osób z dwóch lub kilku grup społecznych o odmiennej kulturze określane jest mianem wielokulturowości” (Nikitorowicz, 2012, s. 15). Z wielokulturowością wiąże się zróżnicowanie językowe, religijne, przyjmowane wartości, co powoduje odmiennosc zachowań i może prowadzić do ostrzegania tych osób jako innych, nie zawsze akceptowanych.

Państwa europejskie, w tym Polska, są słabo instytucjonalnie i mentalnie przygotowane na pojawianie się w społeczeństwie wielu osób odmiennych etnicznie, religijnie i kulturowo, zwłaszcza takich, które starają się zachować własną odrębność. Nakierowane są na homogeniczny model narodu, odwołujący się do własnej historii i kultury, nie są przygotowane na obserwowane procesy mobilności i nasilenie

zjawisk migracyjnych. Te zjawiska narastają bardzo gwałtownie, a zmiany kulturowe dzieją się powoli, nie sprzyja to integracji społecznej i tolerancji pluralizmu kulturowego (Delbani, Galas, 2012, s. 141). W analizach dotyczących tych zjawisk, jako jedno z bardziej istotnych pojawia się zagadnienie wyzwań i problemów związanych ze wspólną edukacją uczniów z różnych grup kulturowych. Szkoła ma odegrać szczególną rolę w polityce integracyjnej państw przy założeniach o różnorodności i wielokulturowości oraz przewyciężanie dyskryminacji i wykluczenia społecznego w krajach Unii Europejskiej (Szelewa, 2010, s. 12).

Polska polityka edukacyjna wobec kształcenia dzieci cudzoziemskich nie jest w pełni dostosowana do zróżnicowanego grona uczniów. Mimo propozycji budowania rozwiązań systemowych, wskazywanie na konieczność przygotowania nauczycieli oraz innych kadr, konieczność współpracy ze społecznymi partnerami, działania te z trudem pojawiają się w praktyce. W wielu analizach podkreśla się, że sprawę przygotowania nauczyciela traktuje się formalnie i powierzchownie. W badaniach deklarowane postawy nauczycieli wobec dzieci imigrantów są na ogół pozytywne (Bartkowiak, 2021, s. 277), ale wskazują oni na wiele problemów, które wiążą się z pobytem tych uczniów w szkole. Najczęściej dotyczą one środków na nauczanie języka czy zatrudnienie nauczycieli wspomagających, ale znających język (Bartkowiak, 2021, s. 279). Jako szczególny problem, który wiąże się wielokulturowością w szkole, podkreślane jest zagadnienie bariery językowej tworzącej się u dzieci przybywających z obcych krajów (Badowska, 2012 s. 39). Nauczyciel jest w trudnej sytuacji, zwłaszcza gdy w grupie pojawią się dzieci posługujące się językami zdecydowanie różniącymi się od języka polskiego, gdy jest kilkoro dzieci z różnych kultur i języków. Pomoc dla nauczyciela w postaci asystenta kulturowego, tzn. osoby znającej kulturę i władającej językiem znajdujących się w szkole cudzoziemców, nie jest w stanie w pełni zaspokoić potrzeb placówek, w których jest więcej dzieci cudzoziemców pochodzących z różnych krajów. Doświadczenia asystenta kulturowego w odniesieniu do dzieci Czeczenów i znaczenie jego zatrudnienia dla pracy z uczniami cudzoziemskimi oraz z ich rodzicami w szkole opisała Aleksandra Chrzanowska (2009). Stwierdza ona, że na ogół doświadczenia z asystentami są pozytywne, nie musi on mieć wykształcenia pedagogicznego, ale wiele zależy od jego osobowości. Pojawiają się kursy dla asystentów międzykulturowych, na ich zatrudnienie wyasygnowane są fundusze samorządowe np. Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy (<https://fundusze.ngo.pl>, 2023).

Działania na rzecz międzykulturowości w warunkach środowisk na pograniczu Polski to często doraźne programy formalne i nieformalne, realizowane przez różne instytucje publiczne i społeczne, wspierane przez władze regionalne. W Polsce nie ma wiele środowisk z grupami mniejszościowymi, ale od nauczyciela, który pracuje w takim środowisku wymaga się uwzględnienia potrzeb uczniów. Nie powinien on zacierać różnic, ale uwrażliwić na inność i pomagać w utrzymaniu tożsamości uczniów, otwartości na innych – tolerancji i akceptacji (Gajdzica, Kubiczek, 2012, s. 186). Mogą pomóc w tym realizowane w szkołach regionalnych ścieżki edukacyjne (Gajdzica, Kubiczek, 2012, s. 193).

Doświadczenia przedszkoli dwujęzycznych funkcjonujących na pograniczu niemieckim, w których pracują dwie osoby posługujące się różnymi językami pokazały, że dzieci uczą się w nich drugiego języka w sposób naturalny. Są to głównie przedszkola niemieckie, w których znajdują się dzieci polskie (Olczak, 2011, s. 78). Nauczycielki w przedszkolu używają zawsze tego samego języka i wszystkie codzienne czynności są nazywane równolegle w języku polskim i niemieckim. Chodzi o to, by dzieci posługiwały się poprawnie oboma językami. Można się zastanawiać, czy jednak stały pobyt rodziny w środowisku niemieckim nie spowoduje dominacji tego języka i czy w późniejszym okresie, podczas pobytu w szkole nauka obu języków będzie prowadzona na tym samym poziomie (por. Cieszyńska, 2006, s. 108).

Organizacja pracy przedszkola w środowisku wielokulturowym

Doświadczenia państw, w których imigracja jest zjawiskiem powszechnym, pokazują, że praca przedszkola, do którego trafia wielu cudzoziemców, wymaga celowego dostosowania działań personelu. Celem jest stworzenie szans wykorzystania wszystkich swoich możliwości rozwojowych przez dzieci oraz zachowanie własnej kultury i języka, jednocześnie włączając je do środowiska pobytu. Model funkcjonowania przedszkola wielokulturowego opracowali Kendra Fehrer i Nicole Tognozzi (2018) z Uniwersytetu w Stanford opisują przedszkole w San Mateo County, w którym są dzieci dwujęzyczne (DLLs) z różnych kultur. Program Wczesnego Wspierania Świadomości Kulturowej i Rozwoju Języka dzieci w środowisku wielokulturowym (ELCDI) zawiera wiele wskazówek, które oparte zostały na bazie wcześniej przeprowadzonych badań. Dotyczyły one specjalistycznych działań prowadzonych w kilku zakresach: w odniesieniu do wychowanków, w odniesieniu do personelu przedszkola oraz do rodziców dzieci.

W kwestii posługiwania się językiem otoczenia i językiem macierzystym zalecono:

- Przygotowanie i zachęcenie (dodawanie odwagi) do posługiwania się językiem własnym i kultywowanie własnej kultury.
- Wsparcie w uczeniu się i pomoc przy nauczaniu języka otoczenia w sytuacji dwujęzyczności.
- Kreowanie wczesnych doświadczeń w uczeniu się, właściwego odnoszenia się do różnic kulturowych i zachowanie lingwistycznej elastyczności.
- Rozwijanie pełnego partnerstwa (pełnej współpracy) z rodzinami dzieci imigrantów w celu utrzymania języka macierzystego.

W odniesieniu do nauczycieli i personelu pracującego z dziećmi proponuje się:

- Tworzenie programów wsparcia rozwoju nauczycieli, które wraz z praktykami w podobnych placówkach, pomagają im podnosić swoje kwalifikacje. Muszą one być celowo kierowane na specyficzne problemy pojawiające się w edukacji wielokulturowej, jednak powinny być one włączone w czas pracy nauczyciela, a nie angażować go po godzinach.

- W ramach pracy należy też organizować systematyczne dyskusje w zespołach pedagogicznych dotyczących planowania i podejmowania działań w odniesieniu do konkretnych grup. Ważna jest tu wymiana doświadczeń.
- Administracja przedszkola musi zapewnić stały dostęp nauczyciela do specjalistów, tak by mógł on konsultować na bieżąco pojawiające się problemy w realizacji zadań.

W odniesieniu do rodzin badacze proponowali włączenie ich w miarę możliwości, w dostępnych dla nich godzinach, do uczestnictwa w organizowanych cyklicznie sesjach na tematy kulturowe, z zapewnieniem dostępności tłumaczenia w każdym języku. Rodziny mniej angażujące się w działanie przedszkola powinno się zachęcać poprzez organizację interesujących wydarzeń związanych z daną kulturą. Należy wzmacniać przekonanie rodziców o konieczności utrzymania sprawnego posługiwania się językiem ojczystym obok nauki języka pobytu i znaczenia dwujęzyczności dla rozwoju dziecka. Zwrócono uwagę na fakt, że ze zrozumieniem trzeba podchodzić do zjawiska wyobcowania rodziny i braku wsparcia wskutek oddalenia się od rodzin pochodzenia oraz wyjaśniać rodzicom sposoby radzenia sobie ze zjawiskiem unikania posługiwania się językiem ojczystym przez dzieci.

Problemy z rozwojem języka pobytu (jako języka drugiego) oraz zachowania języka macierzystego zauważa wielu badaczy zjawiska dwujęzyczności.

W kształtowaniu się dwujęzyczności u dziecka w sytuacji imigracji, można wyodrębnić trzy formy:

- model włączający (adaptacyjny), w którym dziecko możliwie szybko opanowuje docelowy język otoczenia (drugi język), pozostając na dotychczasowym poziomie języka macierzystego;
- model podtrzymujący język ojczysty – oba języki rozwijają się równolegle, własny język (pierwszy) stosowany jest w codziennym życiu, podtrzymywany celowo przez rodzinę i otoczenie;
- model wzbogacający – oba języki są celowo kształcone na wysokim poziomie (Baker, 2011, s. 206 i nn.). Autor zaznacza, że aby utrzymać dwujęzyczność, już w przedszkolu język musi być celowo kształcony, zarówno język docelowy (drugi), jak i macierzysty oraz świadomie podtrzymywana kultura z nim związana. Biligwalizm dziecka pomaga w jego rozwoju umysłowym, chociaż często trudno jest ocenić ten rozwój poprzez zastosowanie standardowych testów, które wymagają używania języka gospodarzy (Baker, 2011, s. 110). Umysł dziecka, posługującego się w różnych sytuacjach innymi kodami językowymi, staje bardziej elastyczny, a osoba dwujęzyczna patrzy na rzeczy z dwóch punktów widzenia, co pozwala jej np. lepiej rozwiązywać problemy i lepiej się komunikować, być bardziej twórczym w spostrzeganiu i ocenie sytuacji (Bertelle, 2011, s. 243).

W przedszkolu problemem jest zjawisko zróżnicowania tempa nabywania języka u poszczególnych członków grupy. Jednak po pewnym czasie pobytu w takim środowisku okazuje się, że nawet dzieci niewykazujące widocznych postępów, opanowały duży zakres słów (zjawisko góry lodowej). W odniesieniu do różnych dzieci należy stosować różne indywidualnie dobrane techniki ułatwiające im bardziej efektywne opanowanie

nowego języka (Szplit, 2016, s. 70–71). Warto poznać różnorodne metody i dostosować materiały do zróżnicowanych potrzeb dzieci. Należy odnotować pojawienie się wielu opracowań i kursów doszkalających nauczycieli. Kierowane są one przede wszystkim do nauczycieli języka angielskiego, ale mogą z powodzeniem być wykorzystane przez osoby pracujące w przedszkolach wielokulturowych. Na ogół dla najmłodszych dzieci zaleca się jako najbardziej wskazaną naturalną metodę „otulenia językiem”, tzn. zapewnienie skutecznej komunikacji w naturalnych sytuacjach (Rokita-Jaśkow, 2015).

Dzieci poznające język polski jako obcy napotykają wiele trudności o charakterze artykulacyjnym. Ważne jest tutaj rozróżnienie, które problemy są rozwojowymi błędami językowymi, a które związane są z konkretnym językiem. O sposobach pomocy logopedycznej w sytuacji dwujęzyczności pisze Magdalena Bielawska (2018, s. 26), podając przykłady z własnej praktyki. Logopeda pracujący w przedszkolu wielokulturowym musi brać pod uwagę język dziecka i jego bliskość kulturową oraz genetyczną do języka polskiego.

Założenia i przebieg badań własnych

Przedmiotem opisywanych badań była percepcja sytuacji kadry pedagogicznej pracującej w placówkach przedszkolnych w Warszawie i pod Warszawą, w których znajdowały się dzieci imigrantów.

Badania prowadzone w 2023 r. wzorowano na raporcie, opublikowanym na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji w ramach projektu „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych” (Błęszyńska, 2010). Raport ten przedstawiał wyniki badań sondażowych, przeprowadzonych z dyrektorami i personelem w warszawskich szkołach podstawowych, w których uczyły się dzieci imigrantów.

W badanych w 2010 r. szkołach nie było zbyt wielu uczniów imigrantów (od 5–20), byli oni dość zróżnicowani kulturowo (z byłego ZSRR, Czeczenii, Wietnamu, Armenii i innych). Badani nauczyciele odczuwali tę sytuację jako wyzwanie, rzadko mówili o problemach czy szansie. W percepcji badanych problemy z porozumieniem czy trudności w nauce nie były odczuwane jako nasilone, jednak prawie 1/3 nauczycieli deklarowała potrzebę doksztalcania się i dobrych poradników w tym zakresie. Większość z nich wskazywała niewystarczające własne przygotowanie do tego typu działań i zbyt małe wsparcie z zewnątrz, pomimo takich oczekiwań. Kontakty z rodzinami tych dzieci oceniali jako formalne, a zaangażowanie rodziców jako niezbyt wielkie.

Podjęte badania skoncentrowano na tych samych zagadnieniach, co w raporcie ORE z 2010 r., ale w odniesieniu do placówek przedszkolnych.

Na potrzeby opracowania wyników badań skoncentrowano się na poszukiwaniu odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- Jak pracownicy przedszkoli – nauczycielki i dyrektorzy oceniają sytuację placówki, w której są dzieci imigrantów?
- Czy w związku z ich pobytom pojawiają się jakieś problemy w pracy nauczyciela z grupą?

- Jak nauczyciele oceniają swoje przygotowanie do tego typu zadań?
- Jak badani oceniają przygotowanie placówek przedszkolnych do realizacji tych zadań i jakiego wsparcia oczekują z zewnątrz?

Oczekiwano, że wyniki badań będą porównywalne z odnoszącymi się do szkół w roku 2010.

W listopadzie 2023 r. przeprowadzono badania wśród pracowników przedszkoli – nauczycielek i dyrektorów przy pomocy ankiety, która miała charakter poufny i dobrowolny, cel badań przedstawiono drogą mailową. Na 46 rozdanych ankiet, do analizy zakwalifikowano 29 ankiet oddanych przez nauczycielki.

Badani to kobiety pracujące w publicznych (58,6%) i prywatnych placówkach (41,4%). W samej Warszawie pracowało 89,7% badanych. Większość z nich to młode osoby – do 25. r.ż. – 16 osób (55,2%), do 35. r.ż. 7 osób (24,1%), a powyżej – 6 osób (24,1%). 21 osób deklarowało wykształcenie wyższe magisterskie (72,4%), 8 miało licencjat (27,6%). Przygotowanie specjalistyczne do wielokulturowości (kursy) deklarowały tylko 2 osoby, uczestnictwo w webinarach 6 osób, pozostałe osoby nie miały żadnego formalnego przygotowania w tym zakresie (21 osób, 72,4%). Większość nauczycielek pracowała z dziećmi imigrantów już co najmniej rok.

Opis i analiza wyników badań

Badani deklarowali pozytywne nastawienie do obecności dzieci obcokrajowców w przedszkolu, na ogół nie traktowali ich pobytu jako problem czy zagrożenie. Często określali, że jest to wyzwanie, czy zadanie, czasem jako szansę. Pod opieką tych nauczycieli było 69 dzieci, w tym 76,8% z Ukrainy, Białorusi, Gruzji, 20,3% z Wietnamu, Indii, Turcji oraz 2,9% z krajów Afryki, w grupach było od 1–5 dzieci (średnio 2,4). W tabeli 1 przedstawiono szczegółowe odpowiedzi badanych.

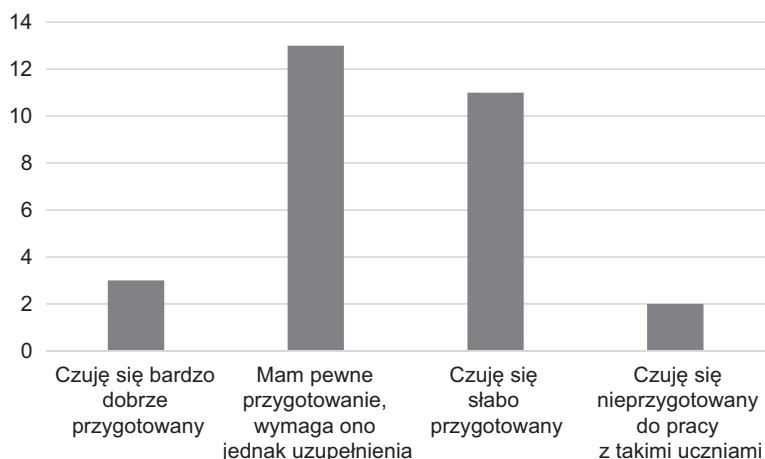
Tabela 1.

Znaczenie obecności dzieci cudzoziemców dla pracy przedszkola w opinii nauczycielek

Znaczenie obecności dziecka cudzoziemca	Zdecydowanie TAK	Raczej TAK	Trochę TAK i trochę NIE	Raczej NIE	Zdecydowanie NIE	Razem
Zadanie	10	11	2	4	2	29
Wyzwanie	18	5	3	3		29
Szansa	10	8	5	2	4	29
Problem	5	5	6	3	10	29
Zagrożenie	1		4	5	19	29

Źródło: dane w tabeli – opracowanie własne z 2023 r., tabela utworzona została na wzór tabeli z badań Błęszyńskiej (2010).

Swoje przygotowanie do pracy z tymi dziećmi badani oceniali na ogół jako wymagające uzupełnienia (por. rys. 1).



Rys. 1.

Ocena własnego przygotowania do pracy z dziećmi imigrantów przez badanych

Źródło: opracowanie własne.

Oceniając bardziej szczegółowo potrzebne kompetencje do pracy z dziećmi obcokrajowców, nauczycielki wskazywały takie atrybuty jak: nauka języka (8 wskazań), wyrozumiałość i zrozumienie ich kultury (9 wskazań), tolerancja, otwartość, przyjazne usposobienie (6 wskazań), pomysłowość pod względem organizacji zajęć, kreatywność, pewnego rodzaju elastyczność (6 wskazań).

Respondenci zapytani o negatywne aspekty pobytu tych dzieci w grupie odwoływali się do takich doświadczeń, jak różnice kulturowe (5 wskazań), bariera językowa (6 wskazań), nieadekwatne zachowania (2 wskazania), głośne pokazywanie własnego „ja” (2 wskazania). Część osób nie wskazywało negatywnych aspektów (5 wskazań), odpowiadali, że nie zauważają.

Jednakże jako specyficzne potrzeby placówki wymieniano potrzeby płynące z blokady językowej i brak tłumaczy (11 osób, 37,9%), część badanych miała problemy z otrzymaniem pomocy psychologicznej (6 osób, 20,7%). Pytani o dostęp do usług poradni, stwierdzali, że jest on łatwy (69%), ograniczenie możliwości diagnozy w odniesieniu do dzieci wietnamskich sygnalizowało 24%, brak dostępu 7%. Szczegółowe odpowiedzi pokazuje tabela 2.

Dość nisko nauczyciele ocenili swoją znajomość uregulowań prawnych, największej problemów sygnalizowano w zakresie współpracy z instytucjami zajmującymi się migrantami, a także w dostępie do tłumaczy czy materiałów szkoleniowych. Dostateczne przygotowanie przedszkoli zostało wskazane przez 13 osób (44,8%),

a za niedostateczne zostało ocenione przez 8 osób (27,6%). Dyrektorzy placówek uważali, że znają przepisy dotyczące edukacji imigrantów, uważali na ogół, że placówki są dobrze przygotowane do pracy z nimi. Wskazywali jednak na braki w zatrudnieniu psychologa, który zazwyczaj pracuje na pół etatu, a tylko w jednym przedszkolu na pół etatu był tłumacz. We wszystkich przedszkolach pracował logopeda (w jednym przedszkolu na pół etatu).

Tabela 2.*Ocena realizacji specyficznych potrzeb przedszkola*

Oceniany zakres \ Ocena	Bardzo dobra	Dobra	Dostateczna	Niedostateczna	Trudno powiedzieć	Razem
Znajomość prawnych uregulowań	1	5	7	10	6	29
Przygotowanie nauczycieli do pracy z dzieckiem	5	12	5	7		29
Adekwatność organizacji pracy przedszkola wobec potrzeb dziecka	9	10	5	5		29
Adekwatność metod nauczania	7	11	7	4		29
Adekwatność form ewaluacji dziecka	4	8	13	3	1	29
Dostęp przedszkola do tłumaczy	4	3	6	11	5	29
Dostęp przedszkola do psychologów i doradców kulturowych	6	3	10	5	5	29
Dostęp przedszkola do materiałów szkoleniowych	8	4	4	10	3	29
Współpraca z innymi instytucjami zajmującymi się imigrantami i uchodźcami	2	4	6	14	1	29
Ogólna ocena przygotowania przedszkola	2	4	13	8	2	29

Źródło: dane – opracowanie własne z 2023 r., tabela utworzona została na wzór tabeli z badań Bleszyńskiej (2010).

Podsumowanie

Wielokulturowość w przedszkolach stanowi poważne wyzwanie dla funkcjonowania instytucji jako całości, zarówno dla dyrektorów, jak i nauczycielek. W badanych przedszkolach personel jest dobrze nastawiony do pracy z dziećmi imigrantów, wykazuje się dużym zaangażowaniem i motywacją. Zauważalne są ograniczenia, które nie pozwalają w pełni osiągać założonych celów, wynikające z braku kompetencji z zakresu lingwistycznego oraz orientacji w specyfice problemu. Dodatkowo dotyczy to również dostępu do tłumaczy czy specjalistów oraz instytucji zajmujących się sprawami cudzoziemców. Niedostatek ten sprawia, że placówki nie są wystarczająco przygotowane na przyjęcie dzieci cudzoziemców. Brak tłumaczy powoduje też problemy w kontaktach z rodzicami spowodowane trudnościami językowymi w komunikowaniu się z nimi.

Przyglądając się przedstawionej sytuacji funkcjonowania przedszkoli, należy stwierdzić nadal brak systemowych rozwiązań w zakresie uwzględnienia wielokulturowości. Te, które obecnie obserwujemy, nie są wystarczające. Niewiele poprawiła się sytuacja instytucji edukacyjnych w porównaniu z 2010 r. Przepisy mało się zmieniły, w ograniczony sposób biorą pod uwagę problemy dzieci imigrantów, a przedszkola w nich są potraktowane marginalnie. Organizacja edukacji w grupach wielokulturowych jest trudna. W realizacji działań edukacyjnych nauczyciel odgrywa różne role: partnera, trenera, doradcy, czy też mediatora. Praca taka wymaga od niego stałego komunikowania się. Musi on posiadać kompetencje miękkie, być zdeterminowany do ustawicznego uczenia się oraz do współpracy z otoczeniem i ze specjalistami. W praktyce większość personelu jest słabo zorientowana w problemach dzieci imigrantów, nie ma specjalistycznego przygotowania, współpraca z rodzinami dzieci jest tylko formalna (często utrudniona). Brakuje stałej wymiany doświadczeń, działań integracyjnych w środowisku, wspomagania dwujęzyczności dzieci. Doskonalenie zawodowe nauczycieli z zakresu wielokulturowości jest ograniczone i nie jest prowadzone systematycznie. Nauczyciele sami poszukują rozwiązań.

W kształtowaniu języka dziecka dominuje model asymilacyjny – dziecko stopniowo zaczyna się samo komunikować z personelem przedszkola, przebywając w dość korzystnych warunkach otoczenia posługującego się językiem polskim, oraz w naturalny sposób włącza się do grupy kolegów. Istotne jest zapraszanie do współpracy z przedszkolem chętnych środowisk lokalnych. Wspólna edukacja dzieci z wielu kultur ma za zadanie stworzyć przestrzeń otwartą na nowe doświadczenie i budowanie tożsamości kulturowej jej uczestników w procesie wychowania.

Bibliografia

- Badowska, M. (2012). Obszary wyzwań i problemów towarzyszących pojawianiu się dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji* (s. 30–48). Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bartkowiak, G. (2021). Postawy nauczycieli wobec kształcenia dzieci imigrantów w polskich szkołach. Problemy związane z ich edukacją. W: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. (s. 267–286). doi: 10.15290/nwwre.2021.17
- Bertelle, L. (2011). Dwujęzyczność w świetle najnowszych badań naukowych. *Lingwistyka Stosowana*, 4, 241–249.
- Bielawska, M. (2018). Jak wspomagać rozwój językowy dzieci wielojęzycznych? Postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Logopedia Lodziensia*, 2, 23–34. doi: <http://dx.doi.org/10.18778/2544-7238.02.02>
- Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. <https://docplayer.pl/2655511-Ku-wielokulturowej-szkole-w-polsce.html>, (dostęp: 3.04.2023).
- Bleszyńska, K.M. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cieszyńska, J. (2006). *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Delbani, H., Galas, B. (2012). Psychospołeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej w szkole. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji* (s. 137–148). Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Fehrer, K., Tognozzi, N. (2018) *Supporting Culturally & Linguistically Responsive Classrooms: A Study of the Early Childhood Language Development Institute*, August, s. 2–3 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594176.pdf> (dostęp: 3.04.2023).
- Gajdzica, A., Kubiczek, B. (2012). Wspieranie nauczycieli w środowisku mniejszościowym – na przykładzie działalności Centrum Pedagogicznego dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji* (s. 181–200). Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- <https://fundusze.ngo.pl/420080-asystenci-miedzykulturowi-w-warszawskich-szkolach-i-przedszkolach-2023-2024.html> (dostęp: 21.01.2024).
- kk/b (2022). *Przybywa dzieci z Ukrainy w warszawskich szkołach i przedszkolach*. Przyjęto już ponad sześć tysięcy. Pobrane 3, kwietnia, 2022 z: <https://tvn24.pl/tvnwarszawa/najnowsze/warszawa-dzieci-z-ukrainy-w-szkolach-i-przedszkolach-przyjeto-juz-ponad-szesc-tysiecy-osob-5636137>.
- Nikitorowicz, J. (2012). Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji* (s. 15–29) Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olczak, A. (2011). Edukacja językowa w przedszkolu – perspektywa pedagogiczna. W: A. Olczak (red.), *Język obcy w przedszkolu, od edukacji językowej do interkulturowej* (s. 57–79). Zielona Góra: Sand–Media.
- Piechaczek-Ogierman, G. (2012). Szkoła wobec problemów społeczno-kulturowych uczniów. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji* (s. 109–125). Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rokita-Jaśkow, J. (2015). Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych. *Język Obcy w Szkole*, 1, 31–35.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2020 r. poz. 1283) par. 1 i 3, pkt 1, 2, 3.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2022 r. poz. 573).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Jednolity tekst z dnia 25 lipca 2023, Dz.U. z 5 września 2023, poz. 1798, 2 pkt 2, 12).
- Szelewa, D. (2010). *Integracja a polityka edukacyjna*. Warszawa: Centrum Stosunków Międzynarodowych.
- Szplit, A. (2016). *Efektywnie i atrakcyjnie: czyli o przedszkolnym i wczesnoszkolnym nauczaniu języka angielskiego*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe (Dz.U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718 i 2005) art. 165, 166, 167.

TEACHERS' OPINION ON THE SITUATION OF A KINDERGARTEN WITH CHILDREN OF MULTILINGUAL IMMIGRANTS

Abstract

The article presents the actual situation of kindergartens with children from immigrant families. The studies were inspired by previous research implemented by Krystyna Bleszyńska, who, in 2010, examined the opinions of school staff and administration on the functioning of educational institutions with foreign students. Nowadays, as a result of the war in Ukraine, the number of immigrants in Poland has increased significantly. Furthermore, many adult immigrants have arrived with their children; this social phenomenon is also noticeable in kindergartens.

The undertaken research concerns the perception by teachers and kindergarten management of the situation in which kindergartens suddenly and unexpectedly have become multicultural kindergartens. Based on the study, it was determined what phenomena and problems occurred in the kindergarten, to what extent teachers assess their competencies in solving them, what needs have arisen as a result, and the extent to which the staff of the institutions expect support.

Keywords: teacher, preschool education, education, multiculturalism, multicultural education