

Agata POPŁAWSKA
ORCID: 0000-0002-2519-6121
*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie*

Postawy studentów studiów pedagogicznych wobec edukacji międzykulturowej — raport z badań

Abstract: Attitudes of pedagogical students towards intercultural education — a research report

The aim of this article is to analyze the attitudes of pedagogy students towards intercultural education. A three-factor theory of attitudes was adopted in my own research. A questionnaire was used questionnaire on attitudes towards intercultural education was developed in-house. The results of the research of 487 students studying at various universities all over Poland made it possible to state that the majority of the respondents are characterized by positive attitudes towards intercultural education; a certain group has ambivalent attitudes (both positive and negative, at the same time).

Keywords: intercultural education, student attitudes, pedagogical studies

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, postawy studentów, studia pedagogiczne

Wprowadzenie

Życie w zróżnicowanym środowisku społeczno-kulturowym jest cechą współczesnego społeczeństwa. W wielokulturowym społeczeństwie niezbędne staje się wzajemne poznanie i zrozumienie kultur, połączenie troski o własną kulturę z otwartością na inne kultury, z szacunkiem i uznaniem odmienności, tak aby mogło nastąpić wzajemne przenikanie i wzbogacanie się kultur, podstawę stanowi podjęcie dialogu i unikanie stereotypów. (Nikitorowicz, 2009). Kształtowanie takich postaw możliwe jest dzięki realizacji edukacji międzykulturowej.

Przemiany społeczne dokonujące się obecnie, a zwłaszcza fala uchodźców napływająca do Polski w wyniku wojny w Ukrainie, przyczyniły się do rosna-

cego zainteresowania edukacją międzykulturową. Oczekuje się, że odegra ona ważną rolę we włączaniu uchodźców w życie społeczne i kulturowe, będzie sprzyjać pokojowemu współistnieniu i spójności społecznej. Szkoła to instytucja, której jednym z ważnych zadań staje się realizacja edukacji międzykulturowej. Wiele zależy od postaw nauczycieli, którzy będą urzeczywistniać idee międzykulturowości w praktyce edukacyjnej.

W tekście poczyniono na początku ustalenia terminologiczne, przedstawiono postawy i ich komponenty, a następnie scharakteryzowano edukację międzykulturową. Na tym tle przedstawiono wyniki badań własnych, których celem było poznanie postaw studentów pedagogiki wobec edukacji międzykulturowej z uwzględnieniem komponentu poznawczego, afektywnego, behawioralnego. W końcowej części znalazła się dyskusja i podsumowanie wyników.

Postawy i ich komponenty

Postawy są istotnym elementem funkcjonowania człowieka. Proces ich powstawania i przekształcania rozpoczyna się bardzo wcześnie. W początkowym okresie życia nastawienia dziecka kształtowane są głównie w środowisku rodzinnym, z czasem ważną rolę odgrywają takie instytucje, jak przedszkole czy szkoła. W życiu dorosłym człowiek nadal ulega wielu różnym naciskom, które mają na celu zmianę dotychczasowych lub powstanie nowych postaw.

Pojęcie postawy i jej elementów w literaturze socjologicznej, pedagogicznej, psychologicznej jest przedmiotem licznych rozważań. W zależności od dyscypliny naukowej proponowane są różne definicje. Najczęściej termin „postawa” zostaje powiązany z pewnym zachowaniem, stosunkiem bądź elementem poznawczym odnoszącym się do danego przedmiotu, określonym stosunkiem emocjonalnym osoby, czyli reprezentowaną przez nią postawą wobec przedmiotu (Sękowski, 1994).

S. Nowak (1973) definiuje postawę jako pewną trwałą strukturę pozytywnych, a także negatywnych uczuć, ocen, a także uwarunkowań zachowywania się wobec społecznych podmiotów.

Podobną definicję formułuje S. Mika (1998), według którego postawa to względnie trwała struktura procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której zostaje wyrażony określony stosunek człowieka wobec danego przedmiotu.

Autorzy, którzy przyjmują tzw. trójskładnikową definicję postawy, zakładają, że na ustosunkowanie osoby składają się trzy elementy, tj. przekonania, emocje, zachowania danej osoby (Wojciszke, 2002).

Dokładniej rzecz ujmując, przekonania danej osoby na temat właściwości obiektu postawy (przedmiotu osoby zjawiska sytuacji idei) reprezentują po-

znawczy aspekt postawy. Zdaniem T. Mądrzyckiego (1997, s. 24) przekonanie jest „intelektualnym stanem pewności o realności lub słuszności jakiegoś przedmiotu lub stanu rzeczy”. Analizując komponent poznawczy postawy, należy podkreślić, że jego składnikiem obok przekonań jest wiedza, która może mieć charakter potoczny (wiedza uporządkowana według własnych reguł, oparta na osobistych doświadczeniach i kontekście społeczno-kulturowym) oraz charakter naukowy (wiedza o wysokim poziomie pewności, poprawności, powstała w odwołaniu do teorii naukowych).

Z drugim składnikiem postaw, czyli elementem uczuciowo-oceniającym, wiąże się stosunek emocjonalny (reakcje afektywne, motywy, pragnienia). Uzasadniając łączne traktowanie emocji i ocen, M. Marody (1976) wskazuje, że „mogą one pełnić bardzo podobne funkcje i to funkcje zarówno orientacyjne (określające życiową ważność przedmiotu postawy), jak i motywacje wyznaczające nasze wobec niego zachowanie” (Marody 1976, s. 17). Komponent emocjonalno-oceniający, nazywany też afektywnym, zdaniem S. Nowaka (1973) jest czynnikiem konstytuującym postawę. Komponent ten pozwala na stwierdzenie, czy dana postawa może być określona jako pozytywna, czy negatywna, czy też ambiwalentna wobec obiektu postawy.

Trzeci składnik behawioralny to działanie (odnosi się do gotowości czy tendencji do pozytywnych bądź negatywnych działań lub intencji) wobec obiektu postawy. Warto w tym miejscu podkreślić deklaratywność zachowań w obrębie tego komponentu. S. Nowak (1973) wskazuje, że „mówiąc o dyspozycjach do zachowania się w określony sposób wobec przedmiotu postawy mamy na myśli to, że w psychice danego człowieka istnieje mniej lub bardziej skryzalizowany program działania wobec przedmiotu postawy. Program ten może być introspekcyjnie postrzegany przez posiadacza postawy jako zamiar, pragnienie, dążenie czy poczucie powinności zachowania się w określony sposób wobec przedmiotu postawy” (Nowak 1973, s. 43–44).

Postawa wyraża więc sumaryczną ocenę obiektu postawy, jak przekonują G. Bohner i M. Wanke (2004): „komponenty sumarycznej oceny mogą mieć charakter afektywny, behawioralny oraz poznawczy i mogą przejmować każdy typ informacji, który ma implikacje wartościujące. [...] postawy ogrywiają ważną rolę [...], ponieważ wpływają na zachowanie (własne i innych) i na przetwarzanie informacji [...], a także kształtują kontakty społeczne i stanowią część własnego Ja danej osoby” (G. Bohner, M. Wanke 2004, s. 29).

Postawy służą wyjaśnieniu tych ludzkich zachowań, które charakteryzują się pewną trwałością oraz modyfikują one związki między zachowaniami a sytuacjami, które je wywołały.

Edukacja międzykulturowa

T. Lewowicki (2011) podkreśla interdyscyplinarny charakter edukacji międzykulturowej. Opisuje cztery typowe podejścia: 1) podejście socjologiczne, dotyczy zróżnicowania, tożsamości społecznej, stereotypów, a jego przedmiotem badań są zjawiska dokonujące się w skali makro- oraz mezospołecznej; 2) podejście psychologiczne, które jest nastawione na jednostkę i na sprawy warunkujące jej kondycję i zachowania; 3) stosunek do świata wartości, spojrzenie na wytwory ludzi — kulturę duchową i materialną, dotyczy opisu zjawisk, faktów i procesów dokonujących się w kulturze; 4) podejście pedagogiczne odnoszące się do szkoły i jej zadań wobec wychowania jednostek otwartych i wrażliwych na kulturową odmienność, ponadto zainteresowanych współdziałaniem w wielokulturowym świecie. Zdaniem T. Lewowickiego podejścia te powinny być traktowane integralnie.

Obecnie edukację międzykulturową należy uznać za podstawowe zadanie społeczne wielu instytucji i organizacji, jego realizacja ma pozwolić na poznanie i zrozumienie wielu kultur. Jednocześnie J. Nikitorowicz zwraca uwagę, że wzajemne oddziaływanie jednostek i instytucji ma sprzyjać „takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej, globalnej — planetarnej, oraz był zdolny do aktywnej samo-realizacji, kształtowania trwałej tożsamości i odrębności. Skutkiem edukacji ma być dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne poznanie, zbliżenie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju” (Nikitorowicz 2009, s. 282).

J. Nikitorowicz (2005) proponuje holistyczną koncepcję edukacji międzykulturowej i wskazuje, że skuteczna jej realizacja jest możliwa, gdy człowiekowi przypisze się w niej centralne miejsce. Edukację tę należy oprzeć na następujących filarach: 1) kulturze; 2) relacjach pomiędzy innością, odmiennością i obcością kulturową, 3) na wzajemnym oswajaniu, uwrażliwianiu i pokojowym współistnieniu; 4) na kształtowaniu tożsamości współczesnego człowieka.

Szkoła i nauczyciele nie tylko powinni koncentrować się na realizacji treści związanych z wielokulturowością, ale także na kreowaniu przestrzeni, w której będzie możliwe współdziałanie, współpraca, dialog i czerpanie z różnorodności kulturowej (Nikitorowicz, 2009).

Edukacja międzykulturowa staje się we współczesnej szkolnej i pozaszkolnej rzeczywistości treningiem przygotowującym do życia w wielokulturowych społeczeństwach, a rozwijane dzięki niej kompetencje międzykulturowe ułatwiają dostrzeganie inności kulturowej i jej interpretowanie. Edukacja międzykulturowa powinna wzbudzić pozytywne reakcje i postawy wobec tej inności tj. zrozumienie, tolerancję, akceptację; pozwolić na przełamywanie stereotypów

kulturowych, szczególnie tych nacechowanych negatywnie (Jaroszevska, 2015, s. 62).

Realizacja edukacji międzykulturowej korzystnie oddziałuje na rozwój kompetencji międzykulturowych, które pozwalają na efektywne funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym.

Przyjmuje się, że kompetencje międzykulturowe wyróżnia wrażliwość kulturowa wraz z umiejętnością kształtowania relacji pomiędzy kulturą pochodzenia a innymi kulturami, wypracowanie strategii komunikacji z Innym, które są ukierunkowane na dialog zapewniający paradygmat współistnienia (Nikitorowicz, 2020).

Zdaniem T. Lewowickiego (2011) na kompetencje międzykulturowe składają się takie elementy, jak: wiedza i stosunek do Innych (relacje z Innym); postrzeganie siebie i własnej tożsamości w wielokulturowym świecie; znajomość i stosunek do kultury duchowej Innych (do świata idei, wartości, dorobku kultury umysłowej); wiedza i stosunek do kultury materialnej (i przyrody) Innych.

Badacze wyróżniają też następujące komponenty: motywację (uczucia, emocje), wiedzę (poziom kognitywny) oraz umiejętności (poziom behawioralny), kładąc różny nacisk na poszczególne. Zwracają też uwagę na kontekst, jak również rezultaty (np. efektywność komunikacji, asymilację) (Spitzberg, Changnon, 2009).

Analiza literatury dotyczącej kompetencji międzykulturowych (przegląd najważniejszych modeli teoretycznych można znaleźć m.in. w: Spitzberg, Changnon 2009, Steinbach, 2012) i kompetencji wielokulturowych nauczyciela (Güven i in., 2022) pozwala na wskazanie zestawu umiejętności, zakresu wiedzy, postaw i praktyk, które umożliwiają nauczycielowi efektywną pracę z uczniami wywodzącymi się z różnych kultur. Są to:

— świadomość i refleksyjność kulturowa (wiedza i refleksja dotycząca własnej kultury i innych kultur, zrozumienie różnic kulturowych oraz refleksja nad ewentualnymi uprzedzeniami czy stereotypami, które mogą wpływać na relacje z uczniami);

— otwartość, akceptacja, (postawa akceptacji i otwartości wobec różnorodności kulturowej, zrozumienie, że każdy uczeń wnosi ze sobą unikalne doświadczenia i perspektywy);

— empatyczność (umiejętność wczuwania się w stan wewnętrzny drugiej osoby (ucznia, rodzica) i umiejętność wczucia się w daną sytuację i spojrzenia z innego punktu widzenia niż własny);

— gotowość do budowania pozytywnych relacji z osobami (uczniami, rodzicami) reprezentującymi inne kultury oraz umiejętność radzenia sobie z „konfliktami międzykulturowymi”;

— umiejętność komunikacji międzykulturowej (efektywne komunikowanie się z uczniami, rodzicami z uwzględnieniem różnic językowych, kulturowych);

— rozumienie wyzwań uczniów z różnych kultur (wrażliwość, uważność, zdolność do identyfikowania i rozumienia trudności, z jakimi mogą się spotykać uczniowie z różnych kultur w procesie edukacyjnym);

— elastyczność (dostosowanie celów, treści, metod, środków dydaktycznych, oceniania, procesu kształcenia do różnych stylów uczenia się i potrzeb uczniów z różnych kultur);

— praca z różnorodnością językową (umiejętność efektywnej pracy z uczniami posługującymi się różnymi językami, promowanie wielojęzyczności w klasie);

— tworzenie inkluzywnego środowiska (umiejętność budowania atmosfery szacunku, akceptacji i bezpieczeństwa, gdzie każdy uczeń czuje się ważny i zrozumiany niezależnie od swojej kultury).

P. J. Larke (1990), odwołując się do wyników badań, stwierdza, że istnieje wysoka korelacja między postawami (wiedzą, przekonaniami, stanami uczuciowymi i zamiarami, planami) nauczycieli a ich zachowaniami w klasie.

G. Ladson-Billings (1994) wymienia pięć obszarów, które odgrywają dużą rolę w edukacji realizowanej w środowisku wielokulturowym: opinie nauczycieli o uczniach, treści kształcenia, metody i materiały dydaktyczne, strategie edukacyjne i kształcenie nauczycieli (s. 22). Opierając się na wynikach badań, stwierdza, że przyszli nauczyciele z pozytywnymi postawami wobec edukacji międzykulturowej są bardziej skłonni do odpowiedniego reagowania kulturowego i mają wyższy poziom wrażliwości kulturowej.

Niestety w Polsce kształcenie nauczycieli w zakresie przygotowania do realizacji edukacji międzykulturowej nie jest sformalizowane i najczęściej dokonuje się za pomocą treści realizowanych w programie studiów pedagogicznych oraz w ramach szkoleń, kursów i treningów organizacji pozarządowych, centrów doskonalenia nauczycieli oraz innych podmiotów. Warto podkreślić, że cenne inicjatywy w tym zakresie podejmowane są w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku oraz w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie.

Metodologia badań własnych

W badaniach uwagę skupiono na studentach pedagogiki jako tych, którzy w przyszłości będą edukować pokolenia dzieci i młodzieży. To od ich postaw wobec edukacji międzykulturowej zależeć będą zachowania uczniów. Celem projektu badań było poznanie postaw studentów pedagogiki wobec edukacji międzykulturowej z uwzględnieniem (komponentu poznawczego, afektywnego, behawioralnego).

W kontekście podjętych badań treść komponentu poznawczego postawy stanowi wiedza studentów pedagogiki na temat istoty edukacji międzykulturowej i sposobów jej urzeczywistnienia w praktyce edukacyjnej. W odniesieniu do komponentu afektywnego będzie to dotyczyło sytuacji oceniania, czyli prezentowania pozytywnego, negatywnego lub ambiwalentnego stosunku do edukacji międzykulturowej. Ambiwalentny stosunek występuje gdy, z jednej strony, przez badanych studentów prezentowane jest przychylne stanowisko wobec edukacji międzykulturowej, a z drugiej — negowanie jej istoty. Natomiast składnik behawioralny stanowią oczekiwania, dążenia oraz deklarowane zachowania studentów pedagogiki w zakresie uczestnictwa w edukacji międzykulturowej na uczelni.

Badaniami objęto w 2023 r. przyszłych nauczycieli/pedagogów (487 osób), studiujących na różnych uczelniach w całej Polsce. Jednak największą grupę respondentów (45%) stanowili studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z województwa małopolskiego, w zdecydowanej większości kobiety. Dobór próby badawczej był celowo-losowy. Celowo wybrano studentów pedagogiki, losowo respondentów z całej Polski. Około jednej trzeciej stanowili studenci drugiego roku studiów, jedną piątą — studenci trzeciego roku i czwartego roku, a studenci pierwszego i piątego roku łącznie — około jednej czwartej. Badani w czasie praktyk studenckich obserwowali zajęcia prowadzone w grupie/klasie wielokulturowej (41,5%) lub też w ramach praktyk prowadzili zajęcia z dziećmi innej narodowości (26,7%). Ponadto 21% badanych zadeklarowało, że aktualnie pracuje z dzieckiem z innego kręgu kulturowego (innej narodowości).

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, która umożliwia poznanie badanego zjawiska społecznego, poglądów, opinii, postaw oraz zachowań dużej liczby badanych osób (Babbie, 2009, s. 132). Badanie zostało przeprowadzone z wykorzystaniem autorskiej ankiety internetowej (CAWI), a narzędziem — kwestionariusz ankiety *Postawy studentów wobec edukacji międzykulturowej*, który składał się z pytań i odpowiedzi ze skalą Likerta (tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie, nie), pozwalających ocenić „siłę poparcia” danego poglądu. Ankieta miała charakter anonimowy. Poniżej przedstawiono wybrane wyniki badań.

Postawy studentów wobec edukacji międzykulturowej — analiza wyników badań własnych

Pierwszym z analizowanych wymiarów postaw studentów był komponent poznawczy, czyli wiedza i przekonania badanych studentów dotyczące istoty edukacji międzykulturowej i sposobach jej urzeczywistnienia w praktyce edukacyjnej.

Badani, charakteryzując edukację międzykulturową, trafnie wskazywali, że powinna się ona opierać na otwartości, tolerancji i szacunku dla „innych”/„obcych” („tak” — 89,5%, „raczej tak” — 8,8%). Jednocześnie w zdecydowanej większości słusznie twierdzili, że nie tylko należy zachować szacunek wobec kultur innych grup, ale także szacunek wobec kultury własnej („tak” — 92,6,5%, „raczej tak” — 5,7%).

Nieco mniej zdecydowanie badani potwierdzali tak ważny element edukacji międzykulturowej, jakim jest wzmacnianie własnej tożsamości („tak” — 71,9%, „raczej tak” — 22,4%). Zrozumieniu i wrażliwości na kwestie związane z różnorodnością kulturową sprzyja zdaniem większości badanych posiadanie wiedzy na temat różnych kultur („tak” — 60%, „raczej tak” — 30,4%) oraz świadomość różnic kulturowych występujących w danej grupie („tak” — 87,1%, „raczej tak” — 11,3%).

Znaczna grupa respondentów (76,3%) uznała, że w edukacji międzykulturowej potrzebna jest znajomość języków obcych, z czego 40,2% odpowiedziało „tak”, a 36,1% wybrało określenie „raczej tak”. Jedynie niewielki odsetek (8%) kwestionuje tę potrzebę.

Ze wskazań badanych wynika, że osoby realizujące edukację międzykulturową powinny mieć zarówno określoną wiedzę, jak i umiejętności.

Zdecydowana większość respondentów (95,3%) uważa, że ważne jest prezentowanie różnych poglądów, zjawisk i sytuacji. Badani są więc przekonani o konieczności eksponowania różnorodności i promowania otwartości na różne poglądy. Sprzyjać temu będzie niewątpliwie komunikacja oparta na dialogu i dążenie do wzajemnego zrozumienia, potwierdziła to zdecydowana większość badanych („tak” — 85,8%, „raczej tak” — 11,5%).

Ponad trzy czwarte badanych (97,9%) podkreśliło znaczenie umiejętności współdziałania z „obcymi”/„innymi”, są one niezbędne do budowania dobrych relacji i porozumienia między różnymi grupami kulturowymi. Podobny odsetek badanych wskazał na umiejętność empatycznego wczucia się w sytuację innych.

Zdecydowana większość respondentów (96,3%), optując za „tak” (83%) i „raczej tak” (13,3%) uznała za istotną umiejętność walki z dyskryminacją; także większość respondentów (89,5%) optowała za odrzuceniem stereotypów i uprzedzeń. To sugeruje, że studenci zdają sobie sprawę z istniejących problemów, są gotowi angażować się w ich rozwiązanie, by dążyć do porozumienia opartego na zrozumieniu i tolerancji.

Podsumowując wyniki dotyczące komponentu poznawczego, można stwierdzić, że zdecydowana większość badanych studentów trafnie wskazuje na istotę edukacji międzykulturowej, podkreślając znaczenie posiadania określonej wiedzy i prezentowania różnorodności, współdziałania, empatii, odrzucania stereotypów, podejmowania dialogu, walki z dyskryminacją i potrzebę świadomo-

ści różnic kulturowych. Jednakże istnieją obszary, w których poglądy i postawy respondentów są niejednoznaczne. Kwestie te zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

Kolejnym z analizowanych wymiarów postaw studentów był komponent behawioralny, czyli deklarowane przez badanych zachowania podejmowane w czasie realizacji edukacji międzykulturowej.

Ważnym zadaniem nauczycieli jest uwzględnianie różnic kulturowych w procesie edukacji; większość studentów stwierdziła, że organizując proces kształcenia, będzie uwzględniać różnice kulturowe uczących się („tak” — 69,8%, „raczej” tak — 23,6%). Opierając się na tej deklaracji, można przypuszczać, że przyszli nauczyciele są gotowi dostosować swoje podejście pedagogiczne, aby odpowiadać na potrzeby zróżnicowanych grup uczniów.

Potwierdza to także deklaracja badanych dotycząca tworzenia środowiska sprzyjającego rozwojowi uczniów z różnych kultur. Ponad trzy czwarte studentów wyraża chęć tworzenia takiego środowiska w przyszłości w placówkach oświatowych.

Działaniem niezbędnym do kreowania środowiska sprzyjającego rozwojowi uczniów z różnych kultur jest dostosowywanie metod i środków nauczania do potrzeb wielokulturowej grupy. Większość studentów („tak” — 68%, „raczej tak” — 24,4%) jest gotowa dostosowywać swoje metody nauczania do specyfiki grupy.

Zachęcanie uczniów do kreatywności, osobistej refleksji i dyskusji. Duża część studentów rozumie, że promowanie tych aspektów może wspierać rozwój osobisty i międzykulturowy uczniów, a także sprzyjać budowaniu bardziej otwartego i tolerancyjnego społeczeństwa.

Kształtowanie kompetencji do komunikacji z „innymi”. Większość studentów rozumie znaczenie umiejętności komunikacji międzykulturowej i wyraża chęć kształtowania ich u uczniów, co może przyczynić się do lepszego porozumienia i współpracy między różnymi grupami.

Zdecydowana większość badanych („tak” — 90,8%, „raczej tak” — 7,4%) deklaruje, że będzie u swoich uczniów/wychowanków kształtować postawy szacunku, tolerancji i otwartości wobec różnych kultur. Promowanie tych postaw jest istotne, ponieważ są one kluczowe dla budowania harmonijnych relacji międzykulturowych.

Podsumowując: wyniki te sugerują, że przyszli pedagodzy międzykulturowi są świadomi wyzwań związanych z różnorodnością kulturową i czują się zobowiązani do podejmowania działań mających na celu promowanie zrozumienia, tolerancji i akceptacji międzykulturowej

Wyniki badań studentów pedagogiki, którzy w przyszłości będą realizować edukację międzykulturową, mogą być zinterpretowane jako świadczące o ich

silnej motywacji i zaangażowaniu w promowanie wielokulturowości oraz rozwijanie kompetencji międzykulturowych.

Aby scharakteryzować komponent afektywny postaw studentów, zestawiono wybrane wyniki badania, gdzie respondenci ustosunkowywali się do twierdzeń charakteryzujących edukację międzykulturową o zarówno dodatnim, jak i ujemnym ładunku emocjonalnym.

Na podstawie danych zaprezentowanych w tabeli 1, dotyczących tolerancji wobec różnic kulturowych, można stwierdzić zróżnicowanie postaw; z jednej strony, zdecydowana większość studentów podkreśla znaczenie tolerancji i szacunku dla „innych”, a z drugiej strony ponad połowa badanych studentów wyraża przekonanie, że „inny” powinien się dostosować do warunków kraju, do którego przybył. To może świadczyć o akceptacji podejścia asymilacyjnego, gdzie oczekuje się od „innych” całkowitego dostosowania się do dominującej kultury.

Zestawienie danych dotyczących uwzględniania w procesie kształcenia różnic kulturowych pozwala wysnuć wniosek, że, z jednej strony, większość studentów uznaje za istotne uwzględnianie różnic kulturowych uczących się, z drugiej strony, ponad jedna trzecia przychyliła się do twierdzenia, że uwzględnianie różnic etnicznych i tradycji kulturowych w procesie kształcenia może prowadzić do dysharmonii, przy czym ponad 40% wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”, co świadczy o rozbieżności w prezentowanych przekonaniach.

Podobne rozbieżności występują, jeśli chodzi o tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi uczniów z różnych kultur. Choć zdecydowana większość respondentów potwierdziła taką potrzebę, to jednocześnie ponad jedna trzecia stwierdziła, że priorytetem należy obdarzyć większościową grupę kulturową i prawie połowa badanych uznała za słuszne oczekiwanie, że uczeń, niezależnie od różnic kulturowych, adaptuje się do wymogów klasy.

Dyskusja i podsumowanie

Reasumując: opierając się na deklaracjach badanych studentów, można powiedzieć, że większość z nich charakteryzuje głęboka świadomość i zrozumienie istoty oraz praktyki edukacji międzykulturowej. Badani jednomyślnie podkreślają, że edukacja międzykulturowa powinna opierać się na otwartości, tolerancji i szacunku zarówno dla innych kultur, jak i dla własnej. Ponadto większość z nich uznaje za istotne wzmocnienie własnej tożsamości i posiadanie wiedzy na temat różnych kultur oraz świadomość różnic kulturowych. Podobne stanowisko prezentuje J. Nikitorowicz (2005).

Respondenci wskazują również na konieczność posiadania przez osoby realizujące edukację międzykulturową zarówno odpowiedniej wiedzy, jak i umiejętności, a także przekonań i odpowiedniego stosunku do „innych”. W większo-

Tabela 1. Ważne elementy edukacji międzykulturowej — opinie badanych

Ważne elementy w edukacji międzykulturowej	tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	nie
tolerancja i szacunek dla „innych”	89,5	8,8	1,7	0	0
tolerancja, z uznaniem, że „inni” powinien się dostosować do warunków kraju przyjmującego	27,7	30,4	23,8	12,1	6
uwzględnianie w procesie kształcenia różnic kulturowych uczących się	69,8	23,6	4,9	1,7	0
uwzględnianie różnic etnicznych i tradycji w procesie kształcenia powoduje dysharmonię	18,9	16,4	42,1	10,7	11,9
tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi uczniów z różnych kultur	79,5	17,2	1,6	0	0
obdarzenie priorytetem większościowej grupy kulturowej	17,7	21,8	35,9	14,6	10,1
oczekiwanie, że uczeń niezależnie od różnic kulturowych zaadaptuje się do wymogów klasy	19,9	26,3	30,0	14,6	9,2
empatia i dążenie do wzajemnego zrozumienia się	79,9	17,0	2,3	0,8	0
rozumienie „innych” bez angażowania się w ich problemy adaptacyjne	18,1	29,0	29,4	16,0	7,5

Źródło: badania własne.

ści przyszli pedagodzy uznają za istotne w edukacji międzykulturowej umiejętność współdziałania z osobami o innych kulturach oraz empatyczne wczucia się w ich sytuację. Są to kluczowe elementy kompetencji międzykulturowych. J. Nikitorowicz (2020), definiując kompetencje międzykulturowe, wyróżnia dwa poziomy: 1) poziom podstawowy kompetencji, który wiąże się z wiedzą (znajomość języka, historii, poglądów na świat, tradycji itp.), z umiejętnościami (słuchania, koncentracji, refleksyjności, rozwiązywania problemów itp.) oraz motywacją do interakcji, doświadczania, komunikowania się; 2) poziom zaawansowany, na którym zwraca uwagę na kreatywność, krytycyzm i autonomię moralną, a także na ustawiczne doskonalenie się (szkolenia, kursy, umiejętności, postawy dialogiczne itp.).

Badani studenci w większości podkreślają ważną rolę prezentowania różnorodnych poglądów, zjawisk i sytuacji oraz promowanie otwartości na różne perspektywy. Słusznie uznają, że komunikacja oparta na dialogu oraz dążenie do wzajemnego zrozumienia są kluczowe w procesie edukacji międzykulturowej. Pozostaje to w zgodzie z podejściem proponowanym przez T. Lewowickiego (2000), który wskazuje, że w edukacji międzykulturowej nie chodzi o zacieranie różnic, ale ważna jest świadomość ich istnienia, dążenie do ich poznawania i akceptowania. W edukacji międzykulturowej istotny staje się dialog zarówno w warunkach spotkania kultur, jak i w warunkach konfliktu, gdzie trzeba podejmować próby twórczego rozwiązywania. Studenci, wyrażając przekonanie o konieczności walki z dyskryminacją oraz potrzebę odrzucenia stereotypów i uprzedzeń, wykazywali gotowość do angażowania się w rozwiązanie istniejących problemów i dążenie do porozumienia opartego na zrozumieniu i tolerancji.

Podsumowując wyniki badań, trzeba podkreślić, że występuje pewna rozbieżność w poglądach badanych; część studentów przychyliła się do twierdzeń dotyczących odmienności, tolerancji, integracji, równości kulturowej zarówno o dodatnim, jak i ujemnym ładunku emocjonalnym. Świadczyć to może o przyjęciu przez część badanych postawy ambiwalentnej, dwuwartościowej, jednocześnie pozytywnej i negatywnej.

Bibliografia

- Babbie, E. (2009). *Podstawy badań społecznych*. Przeł. W. Betkiewicz i in. Warszawa: PWN.
- Bohner, G., Wanke, M. (2004). *Postawy i zmiana postaw*. Przeł. J. Radzicki. Gdańsk: GWP.
- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (2018). *Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej — prezentacja projektu badawczego*. „Edukacja Międzykulturowa”, 8 (1), 169–184.
- Güven, M. i in. (2022). *Multicultural teacher competencies scale for primary teachers: Development and implementation study*. „International Journal of Curriculum and Instructional Studies”, 12 (2), 441–472, <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.018>

- Jaroszewska, A. (2015). *Kształtowanie kompetencji międzykulturowej — druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji*, „Języki Obce”, nr 4, 59–69.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Teaching and cultural competence: What does it take to be a successful teacher in a diverse classroom*. „Rethinking Schools Online”, 15 (4), 1–5.
- Larke, P. J. (1990). *Cultural diversity awareness inventory: Assessing the sensitivity of preservice teachers*. „Action in Teacher Education”, 12 (3), 5–31.
- Lewowicki, T. (2000). *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, współudział E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wyd. UŚ, 21–35.
- Lewowicki, T. (2011). *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*. „Pogranicze. Studia społeczne”, XVII, 28–38.
- Marody, M. (1976). *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy: Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa: PWN.
- Mądrzycki, T. (1997). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP. Warszawa: WSiP.
- Mika, S. (1998). *Psychologia społeczna*. Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka: Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2020). *Kompetencje międzykulturowe*. W: E. Opiłowska, M. Dębicki, Z. Kurcza i in. (red.), *Studia nad granicami i pograniczami*. Warszawa: Scholar, 173–183.
- Nowak, S. (1973). *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*. Warszawa: PWN, 17–87.
- Sękowski, E. (1994). *Psychologiczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Spitzberg, B.H., Changnon, G. (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence*. W: D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks Sage Publications, 2–52.
- Steinbach, M. (2012). *Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants*. „MCGILL Journal of Education”, 47 (2), 153–170, <https://doi.org/10.7202/1013121ar>
- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi: Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Scholar.