ZACHOWANIA I SYTUACJE DYSKRYMINACJI W SZKOŁACH KATOWICKICH A KOMPETENCJE I POTRZEBY SZKOLENIOWE NAUCZYCIELI W ZAKRESIE PRZECIWDZIAŁANIA ZJAWISKU. RAPORT Z BADAŃ

AUTORZY:

Ewa Jarosz
Maciej Bożek
Dagmara Dobosz
Hewilia Hetmańczyk
Marcin Jurczyk

2023

ZACHOWANIA I SYTUACJE DYSKRYMINACJI W SZKOŁACH KATOWICKICH A KOMPETENCJE I POTRZEBY SZKOLENIOWE NAUCZYCIELI W ZAKRESIE PRZECIWDZIAŁANIA ZJAWISKU. RAPORT Z BADAŃ

KATOWICE 2023

Spis treści

Teoretyczno-społeczny kontekst badań 5

Metodologia badań 10

Charakterystyka badanej próby nauczycieli 13

Różnorodność środowiska szkolnego na badanym terenie w relacji nauczycieli 16

Występowanie dyskryminacji wśród uczniów w katowickich placówkach oświatowych w opinii nauczycieli 20

Przyczyny zachowań dyskryminujących wśród uczniów 23

Reakcje uczniów doświadczających dyskryminacji w szkole 24

Dyskryminacja uczniów przez nauczycieli i personel szkolny 26

Postawy nauczycieli wobec zjawiska dyskryminacji wśród uczniów 31

Reakcje nauczycieli na sytuacje dyskryminacji 34

Funkcjonowanie uczniów z Ukrainy w katowickich placówkach oświatowych 37

Najczęstsze problemy w funkcjonowaniu uczniów pochodzących z Ukrainy w środowisku szkolnym wskazywane przez nauczycieli 37

Sytuacje trudne stwarzane przez uczniów pochodzenia ukraińskiego w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami 40

Rola szkoły w poszanowaniu różnorodności uczniów i równego traktowania – działania proponowane przez nauczycieli 45

Wiedza i kompetencje nauczycieli dotyczące zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym oraz potrzeby w zakresie ich podnoszenia 50

Samoocena nauczycieli na temat poziomu kompetencji w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji w szkole 50

Deklarowane przez nauczycieli potrzeby rozwoju kompetencji i wiedzy w zakresie zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym 52

Poziom kompetencji oraz gotowość do ich podnoszenia a poziom awansu zawodowego 54

Preferencje nauczycieli na temat form podnoszenia kompetencji 56

Preferencje nauczycieli w zakresie tematyki szkoleń 58

Główne wnioski z badań 61

Rekomendacje 64

WPROWADZENIE

Teoretyczno-społeczny kontekst badań

Przedstawiany raport swoją problematyką wpisuje się w szeroki nurt badawczy nad dyskryminacją, nietolerancją oraz ksenofobią, obecny w dyskursie naukowym od lat, a szczególnie intensywnie w ostatniej dekadzie[1]. Prezentuje badania dotyczące dzieci i młodzieży oparte na nowoczesnym podejściu, akcentującym prawa dziecka oraz ich praktyczne znaczenie społeczne - realny wpływ na sytuację i jakość życia młodych ludzi.

Poza rodziną podstawowym kontekstem życia i funkcjonowania dzieci i młodzież jest środowisko szkolne. Zwiększanie się różnorodności społecznej środowiska szkolnego wskutek różnych zjawisk społeczno-kulturowych oraz politycznych, w tym przyjmowania do placówek oświatowych dzieci uchodźczych w wyniku konfliktu zbrojnego na Ukrainie, rodzi potrzebę odpowiedniego wspierania i rozwoju postaw tolerancji, zrozumienia oraz pomocy wśród nauczycieli, jak i uczniów. Z pewnością zadanie to wymaga odpowiedniego rozpoznania istniejących w tym zakresie potrzeb, a w szczególności analizy częstości i charakteru występowania sytuacji trudnych na tle tzw. różnorodności w relacjach szkolnych, jak również kompetencji nauczycieli, co do wspierania rozwoju dzieci w kontekście różnorodności społecznego środowiska szkolnego.

Warto przy tym zwrócić uwagę na kompetencje etyczne nauczyciela, mierzone poczuciem odpowiedzialności za ucznia i jego dobro. Podstawą tych kompetencji jest obdarzenie swojego wychowanka szacunkiem, bez względu na jego pochodzenie, środowisko wychowania czy wygląd zewnętrzny. Działania nauczyciela powinny być zgodne z zasadami takimi, jak: mówienie prawdy, działanie dla dobra dziecka i jego ochrona, dobry przykład dla innych oraz poszanowanie podmiotowości swoich wychowanków. Jedną z podstawowych kategorii wyróżnianych wśród kompetencji etycznych nauczyciela jest sprawiedliwość, którą cechuje przestrzeganie reguł obowiązujących w danej grupie, traktowanie każdego wychowanka w jednakowy sposób, zapewnienie wolności słowa oraz tolerancja wobec swoich podopiecznych[2]. Nauczyciel pracujący z dziećmi i młodzieżą na każdym szczeblu

[1] Np. M. Miklikowska, *Like Parent, Like Child? Development of Prejudice and Tolerance towards Immigrants*. „British Journal of Psychology" 2016, vol. 107(1); L. Araujo, J. Strasser, *Confronting Prejudice in the Early Childhood Classroom*. „Kappa Delta Pi Record" 2003, Summer (https://files.eric.ed.gov/ fulltext/EJ787759.pdf); M. Hjerm, I. J. Sevä, L. Werner, *How Critical Thinking, Multicultural Education and Teacher Qualification Affect Anti-immigrant Attitudes*. „International Studies in Sociology of Education" 2018, vol. 27(1); A. Stefaniak, M. Winiewski (red.), *Uprzedzenia w Polsce 2017. Oblicza przemocy międzygrupowej*, Liberi Libri, Warszawa 2018.

[2] M. Suświłło, *Nauczyciel przedszkolny - jaki powinien być?* [w:] D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna: obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010, s. 109.

edukacji powinien charakteryzować się: otwartością, bezpośredniością, życzliwością, sprawiedliwością w traktowaniu uczniów, cierpliwością, wyrozumiałością, ale także zrozumieniem swoich wychowanków oraz delikatnością ze względu na różne potrzeby i problemy młodych ludzi[3].

W obrębie diagnoz dotyczących rozpoznania problemów i sytuacji trudnych na tle różnorodności uczniów, jako centralne kategorie teoretyczne, obok oczywistych dla tematu pojęć takich, jak równość szans, wsparcie rozwoju, pojawiają się pojęcia takie, jak dyskryminacja, różnorodność społeczna oraz dobrostan i dotyczące ich koncepcje.

Dyskryminacja i zjawiska z nią związane przyciągają od kilku dekad uwagę nie tylko badaczy, którzy ją eksplorują w różnych konfiguracjach i perspektywach, ale też praktyków, menadżerów życia społecznego oraz osób osadzonych w profesjach wpływu społecznego i zarządzających organizacjami społecznymi. Zjawiska dyskryminacji budzą tym silniejsze zainteresowanie, a jednocześnie sprzeciw, im bardziej środowiska czy organizacje aspirują i podejmują wysiłki zmierzające do urzeczywistniania wartości demokratycznych w praktyce swojego funkcjonowania. Dyskryminacja jest najczęściej w literaturze przedmiotu rozumiana jako nierówne traktowanie osób lub grup na podstawie ich cech arbitralnych takich, jak rasa, płeć, przynależność etniczna, pochodzenie kulturowe oraz inne cechy społeczne czy osobiste. Przy czym cecha/cechy będące podstawą równego traktowania nie mają merytorycznego uzasadnienia w danym kontekście. Obejmują aktywne działania lub zaniechania, które prowadzą do opresji lub marginalizacji jednostek czy grup. Dyskryminacja może mieć charakter bezpośredni lub pośredni. Dyskryminacja bezpośrednia ma miejsce, gdy wymienione wyżej cechy są wykorzystywane jako kryteria odmiennego traktowania, natomiast dyskryminacja pośrednia dotyczy sytuacji, gdy istnieje praktyka, polityka lub zasada, która dotyczy wszystkich, ale doprowadza do nierównego traktowania wybranych osób[4].

Różnorodność społeczna jest w zasadzie synonimem heterogeniczności społecznej. Oznacza, iż grupa osób składa się z jednostek, które różnią się co do swojej charakterystyki[5].

[3] A. Szkolak, *Przepis na autorytet*, „Nauczanie Początkowe" 2012/2013, nr 3, s. 49.

[4] Ch. McConnachie, *Equality and unfair discrimination in education*, Fish Hodgson, Faranaazh 2017; K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Ramy metodologiczne badań w projekcie „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona"*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona: o budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań* , Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

[5] C. A. O'Reilly III, K. Y. Williams, S. Barsade, *Group demography and innovation: Does diversity help?* [w:] D. H Gruenfeld (red.), *Composition*, Elsevier Science/JAI Press 1998; B. Mazur, *Cultural Diversity*

Różnorodność społeczna jest rozumiana często jako obiektywne i subiektywne różnice między osobami o atrybutach, które mogą wywoływać postrzeganie innej osoby jako różniącej się od drugiej, od innych[6]. Różnorodność społeczna oznacza więc osoby z różnych religii, środowisk etnicznych, klasy społecznej, wieku, płci, o różnej orientacji seksualnej, tożsamości płciowej i osobistej, poziomie sprawności zdrowotnej i fizycznej, poziomie materialnym, języku, statusie rodzinnym, doświadczeniu zawodowym czy poziomie wykształcenia, ale też różniące się atrybutami osobistymi takimi, jak wiedza, wyznawane wartości, czy styk komunikacji[7]. W sąsiedztwie „różnorodności" lokuje się też pojęcie *inności* jako eksponujące wspomniane odmienności w perspektywie osobistej, własnej, jak i grupy. W kontekście środowiska szkolnego wyróżniono kilka typów „inności", wskazując jako „innego" biednego, chorego bądź niepełnosprawnego, innej orientacji seksualnej, innej wiary lub niewierzącego, niedostosowanego społecznie, obcego kulturowo i cudzoziemca, o specjalnych potrzebach żywieniowych, czy zdolnego[8].

Dobrostan jako pojęcie i kategoria teoretyczna, badawczo-analityczna oraz jednocześnie prakseologiczna, zyskuje obecnie na popularności w różnych obszarach życia społecznego oraz rozpatrywaniu sytuacji różnych grup społecznych, w tym dzieci. W ujęciu definicyjnym dobrostan oznacza pożądany stan poczucia szczęścia, zadowolenia, zdrowia i powodzenia życiowego, rozumiany zarówno w kontekście subiektywnych odczuć, jak też rzeczywistych warunków życia. Jego rozumienie związane jest także z zaspokajaniem potrzeb i dążeń, balansem pomiędzy przyjemnościami, satysfakcją a wysiłkami, możliwościami i szansami rozwoju oraz samospełnieniem w różnych rolach[9].

Pojęcie dobrostanu przenika kategoria *jakość życia*. W odniesieniu do dzieci dobrostan oznacza więc ich jakość życia w różnych perspektywach: społecznej, edukacyjnej, kulturowej, emocjonalnej i psychologicznej oraz środowiskowej, a także rozwoju potencjałów. Dobrostan dzieci jest kategorią związaną bezpośrednio z kwestią praw dziecka, co oznacza, że z jednej strony odnosi się on do określonych w owych prawach standardów i warunków, w jakich powinny funkcjonować dzieci (oraz jakie powinny im być zapewnione,

---

in Organisational Theory and Practice, "Journal of Intercultural Management" 2010, vol. 2, no. 2, November 2010, s. 5-15.

[6] np. D. Van Knippenberg, C. K. de Dreu, A. C. Homan , *Work group diversity and group performance: an integrative model and research agenda*, "Journal of Applied Psychology" 2004, vol. 89(6).

[7] Por. J. Maddy, Ch. Steyaert, *Theories of Diversity within Organisation Studies: Debates and Future Trajectories*, Fondazione Eni Enrico Mattei, Milano 2003.

[8] W. Welskop, *Socjologiczne ujęcie „innego" w szkole*, „Edukacja Humanistyczna" 2014, nr 1 (30), s. 213.

[9] A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin, *Multifaceted concept of child well-being*, [w:] A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (red.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*, Springer, Dordrecht 2014.

np. możliwość edukacji[10]), ale z drugiej strony dotyczy podmiotowego i subiektywnego odczuwania jakości warunków życia oraz funkcjonowania przez dzieci. W tym sensie można go definiować jako poziom zadowolenia młodych ludzi, ich satysfakcji z różnych aspektów życia, np. z rówieśników, życia rodzinnego, bycia uczniem/ uczennicą, warunków rozwoju w szkole czy środowisku lokalnym oraz poczucia bezpieczeństwa. Ta ostatnia kategoria jest w literaturze przedmiotu szczególnie akcentowana[11]. Termin *dobrostan dzieci* analizowany jest zarówno w odniesieniu do sytuacji jednostek, jak i całych grup młodych osób.

24 lutego 2022 r. agresja Rosji wobec Ukrainy przybrała postać otwartych działań zbrojnych. „W związku z migracją spowodowaną działaniami wojennymi w Ukrainie tysiące ukraińskich dzieci znalazło się w ciągu ostatnich miesięcy na terenie Polski. Wiele z nich trafiło już do polskiego przedszkola, szkoły czy innej placówki oświatowej. Ta nowa sytuacja może być dla polskich szkół swego rodzaju sprawdzianem z wdrażania edukacji włączającej oraz okazją do autorefleksji na temat jej skuteczności[12].” Opracowano zasady dotyczące przyjmowania cudzoziemców, które zostały opublikowane 25 lutego 2022 roku przez Ministra Edukacji i Nauki: „Cudzoziemcy, którzy nie posługują się językiem polskim w stopniu umożliwiającym korzystanie z nauki w szkole, mogą:

- uczestniczyć w dodatkowych zajęciach z języka polskiego,
- realizować naukę w formie oddziału przygotowawczego, w którym proces nauczania jest dostosowany do potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów,
- korzystać z pomocy osoby władającej językiem kraju pochodzenia zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela,
- korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę.

Decyzję o przyznaniu danej formy wsparcia podejmuje dyrektor szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę.”[13]

[10] S. Andresen, *Educational Science and Child Well-Being*, [w:] A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (red.), *Handbook of child well-being*…, dz. cyt.

[11] M. González-Carrasco, F. Casas, A. Ben-Arieh, S. Savahl, H. Tiliouine, *Children's Perspectives and Evaluations of Safety in Diverse Settings and Their Subjective Well-Being: A Multi-National Approach*, "Applied Research in Quality of Life" 2019, vol. 14, issue 2, no. 2, s. 309-334.

[12] J. Rafał-Łuniewska, *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy w polskiej szkole. Jak na nie odpowiadać?*, ORE, Warszawa 2022, s. 4.

[13] *Zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji na Ukrainie*, https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekscie-obecnej-sytuacji-na-ukrainie, (data dostępu: 06.02.2023).

W Katowicach liczba dzieci i młodzieży pochodzących z Ukrainy przyjęta do szkół kształtowała się następująco:

- w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych - 659 dzieci z Ukrainy,
- w szkołach podstawowych - 1684 dzieci,
- w szkołach ponadpodstawowych - 255 uczniów,
- w Szkole przyszpitalnej w Zespole Szkół Zawodowych Specjalnych nr 6 w Katowicach - 161 uczniów.

Przyjęcie dzieci pochodzących z Ukrainy do szkół wymagało podjęcia przez placówki działań adaptacyjnych, integracyjnych i pomocowych, które miały wpierać ich dobrostan w związku z trudnościami związanymi z uczeniem się drugiego języka, dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi, traumą lub zakłóceniami w uczęszczaniu do szkoły. Do działań tych należało przede wszystkim zapewnienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zorganizowanie zajęć z języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych lub oddziału przygotowawczego, dostosowanie wymagań do możliwości ucznia, korzystanie ze wsparcia osób władających językiem ukraińskim w tłumaczeniu materiałów czy treści zadań lub ich zatrudnianie w charakterze nauczyciela/ pomocy nauczyciela/ asystenta kulturowego itd., rozpoznanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów, zwłaszcza trudności niezwiązanych z barierą językową[14]. Równocześnie Rzecznik Praw Obywatelskich postulował wprowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej, w jak najszerszym zakresie, i objęcie wszystkich nauczycieli szkoleniami z edukacji wielokulturowej i międzykulturowej[15].

Przeciwdziałanie zjawiskom dyskryminacji w szkołach jest zatem jednym z obszarów działań rozwijających dobrostan dzieci – uczniów i uczennic – oraz działań optymalizujących warunki ich rozwoju. W szczególności, rozważanie jakości życia i warunków ich rozwoju w pryzmacie kategorii jaką jest dobrostan, jest uzasadnione wobec dzieci o specyficznych charakterystykach społecznych, kulturowych i tożsamościowych na tle ich funkcjonowania w heterogenicznych środowiskach i instytucjach, z jakimi mamy do czynienia współcześnie. Podjęcie działań, które mają służyć eliminacji dyskryminacji w placówkach oświatowych, jako zjawisku negatywnie warunkującemu dobrostan młodych ludzi, powinno być oparte

[14] M. Czarnocka, *Jakie wsparcie psychologiczno-pedagogiczne zapewnić uczniom z Ukrainy*, https://www.portaloswiatowy.pl/top-tematy/jakie-wsparcie-psychologicznopedagogiczne-zapewnic-uczniom-z-ukrainy-21619.html, (data dostępu: 13.03.2023 r.).

[15] *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z Ukrainy - rekomendacje RPO. Odpowiedź MEiN*, https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-edukacja-ukraina-dzieci-rekomendacje-mein-odpowiedz, (data dostępu: 13.03.2023 r.).

na rzetelnej diagnozie potrzeb poprzez analizę występowania sytuacji i zachowań dyskryminacyjnych oraz rozpoznanie poziomu kompetencji wśród nauczycieli w zakresie wspierania różnorodności w szkole.

Prezentowane w raporcie badania dotyczące sytuacji dyskryminacji w środowisku szkolnym, zmierzały do ustalenia zakresu występowania przedmiotowych zachowań wśród uczniów oraz pomiędzy nauczycielami a uczniami, a także do zdefiniowania skali potrzeb, co do kierunków i form rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie wspierania różnorodności społecznej w szkołach. Przeprowadzone badania znajdują więc swoją bezpośrednią prakseologiczną charakterystykę, umożliwiają bowiem aplikację wniosków i sekwencyjnych wobec nich rekomendacji, w praktykę szkolną, wywierając określony wpływ społeczny. Można więc określić te badania, jako zaangażowane społecznie, nastawione na zmianę sytuacji dzieci i młodzieży – co było ich podstawowym zamiarem inicjującym. W tym sensie badania te lokują się w nurcie określanym jako „childhood studies”[16].

Metodologia badań

Raport poświęcony diagnozie zachowań i sytuacji dyskryminacji w szkołach oraz ocenie kompetencji i potrzeb szkoleniowych nauczycieli w mieście Katowice zawiera analizę wyników badań, które zostały przeprowadzone przez zespół badaczy z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na przełomie grudnia 2022 i stycznia 2023 roku. Badania uzyskały pozytywną opinię Komisji Etyki ds. badań naukowych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Badania były zorientowane zarówno na diagnozę zjawiska dyskryminacji wobec uczniów ze względu na ich różne cechy, jak też rozpoznanie potrzeb nauczycieli w zakresie podnoszenia ich kompetencji w ramach wspierania różnorodności, z uwzględnieniem specyficznego kontekstu uchodźctwa wojennego z Ukrainy na terenie miasta.

Zakres badań dotyczył rozpoznania kilku obszarów:

1. skali zachowań negatywnych na tle różnorodności uczniów w szkołach, w wymiarach: statusu materialnego, zdrowia i poziomu sprawności, narodowości i pochodzenia rasowego, tożsamości płciowej i orientacji seksualnej;
2. potrzeb uczniów i nauczycieli w zakresie optymalizacji pożądanych reakcji indywidualnych i instytucjonalnych na występowanie zachowań;

[16] A. James & A. James, *Key Concepts in Childhood Studies*, SAGE Publications, Inc., London 2012.

3. potrzeb w zakresie poprawy kompetencji (potrzeb szkoleniowych i treningowych) nauczycieli do wspierania różnorodności społecznej w szkołach;
4. oceny dobrostanu uczniów w kontekście funkcjonowania w szkole, ze szczególną ekspozycją perspektywy dzieci uchodźczych (z Ukrainy) uczących się w katowickich szkołach.

Badania miały charakter prakseologiczny z wyraźną intencją aplikacyjną, zorientowaną na faktyczną zmianę sytuacji dzieci i młodzieży i zastosowanie wyników badań do sformułowania rekomendacji praktycznych. Ich bezpośrednim celem aplikacyjnym było dopasowanie oferty szkoleniowej dla nauczycieli w zakresie profilaktyki i przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach do potrzeb nauczycieli oraz uczniów. W efekcie w intencji badań, szkoły powinny kształtować się jako lepsze, bardziej optymalne i bezpieczne środowiska funkcjonowania i rozwoju uczennic i uczniów, zgodnie z zasadą poszanowania równości i wspierania różnorodności.

W badaniach ujęto rzeczywiste i najbardziej aktualne trendy badawcze w zakresie analiz występowania różnorodności uczniowskiej w środowisku szkolnym, począwszy od sytuacji ekonomicznej osób uczących się, przez ich narodowość, pochodzenie etniczne, rasowe, religijność, po tożsamość płciową i orientację seksualną młodych ludzi.

Badania miały charakter ilościowy, jednoetapowy i zostały zrealizowane w formule badań surveyowych z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza przeznaczonego dla nauczycieli katowickich placówek oświatowych. Kwestionariusz został udostępniony wszystkim zainteresowanym osobom – nauczycielkom i nauczycielom katowickich szkół i przedszkoli w formie online (za pośrednictwem platformy badawczej LimeSurvey). Link do ankiety wraz z zaproszeniem do udziału w badaniach został wysłany przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Katowice (do przedszkoli i szkół na terenie Katowic z prośbą o upowszechnienie wśród nauczycieli) z użyciem zwyczajowych dla tych podmiotów kanałów komunikacji.

Badane osoby zostały poinformowane w preambule o celu badań i ich tematyce oraz o sposobie użytkowania uzyskanych od nich informacji, a także o sposobie udzielania odpowiedzi i czasie potrzebnym na wypełnienie kwestionariusza.

W kontekście etyki badań zapewniono dobrowolność udziału oraz jego anonimowy charakter. Badani poinformowani byli również o możliwości rezygnacji z udzielania odpowiedzi bez jakichkolwiek konsekwencji i w dowolnym momencie. Przed wypełnieniem kwestionariusza osoby wyrażały indywidualną zgodę na udział w badaniach.

Wypełnienie kwestionariusza nie wiązało się bezpośrednio z możliwością wystąpienia jakichkolwiek negatywnych konsekwencji dla osób biorących udział w badaniu. Dotychczasowe badania tego typu prowadzone w ramach przedmiotowej problematyki, nie prowadziły do nasilania się zachowań negatywnych - dyskryminacyjnych. Obserwowano efekt wręcz odwrotny, gdyż sam udział w badaniach miał walor edukacyjny i normotwórczy oraz wywoływał uwrażliwienie na występowanie różnych przejawów dyskryminacji[17]. Jednakże dbając o dobro osób badanych, zapewniona została im możliwość wsparcia psychologicznego oraz w sytuacji, gdy ankietowani wystąpią o takie dodatkowe wsparcie, zapewniona była również ochrona danych osobowych.

Kwestionariusz został skonsultowany z osobami reprezentującymi grupę zawodową nauczycieli, w wyniku czego uwzględniono propozycje zmian, zgodnie z zasadą poszanowania podmiotowości i częściowo partycypacyjnego charakteru badań.

Łącznie w badaniach uczestniczyło **823 nauczycieli**. Uwzględniając ogólną liczbę nauczycieli pracujących w katowickich placówkach (4948), próba badawcza objęła **16,6% nauczycieli**. Oznacza to w pełni reprezentatywny ilościowo dla gminy charakter badanej próby.

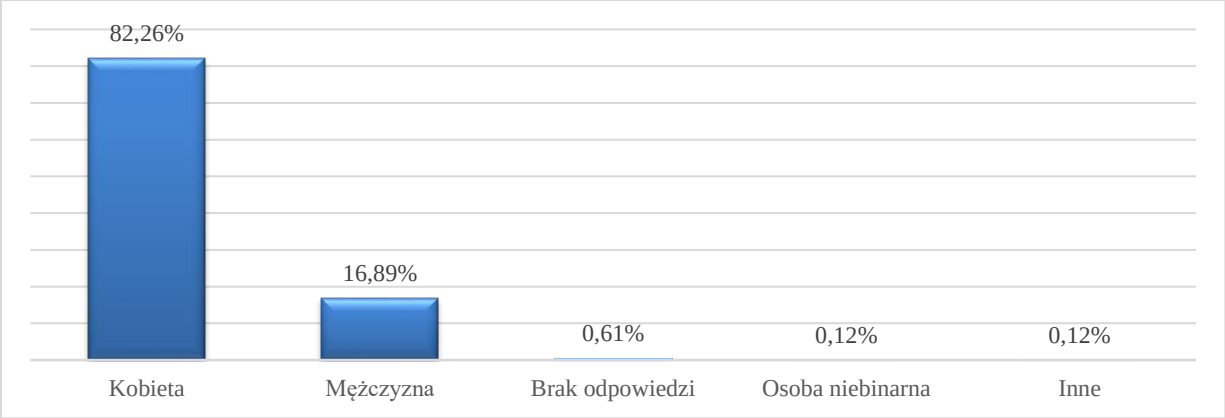
[17] zob. np. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Ramy metodologiczne badań w projekcie „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”*, dz. cyt., s. 60-78; *Raport z badania opinii pracowników/czek i doktorantów/tek na temat dyskryminacji i nierównego traktowania w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach*, Katowice 2021, https://us.edu.pl/uczelnia/rowne-traktowanie/raporty-z-badan-opinii-wspolnoty-us/, (data dostępu: 10.03.2023 r.).

Charakterystyka badanej próby nauczycieli

Płeć

W grupie 823 nauczycieli, którzy zdecydowali się na wypełnienie kwestionariusza ankiety większość stanowiły kobiety (677 osób - 82,26%). Wśród badanych znaleźli się również mężczyźni (139 osób – 16,89%) oraz jedna osoba deklarująca płeć niebinarną. Pięć osób (0,61%) odmówiło udzielenia odpowiedzi na to pytanie (Wykres 1).

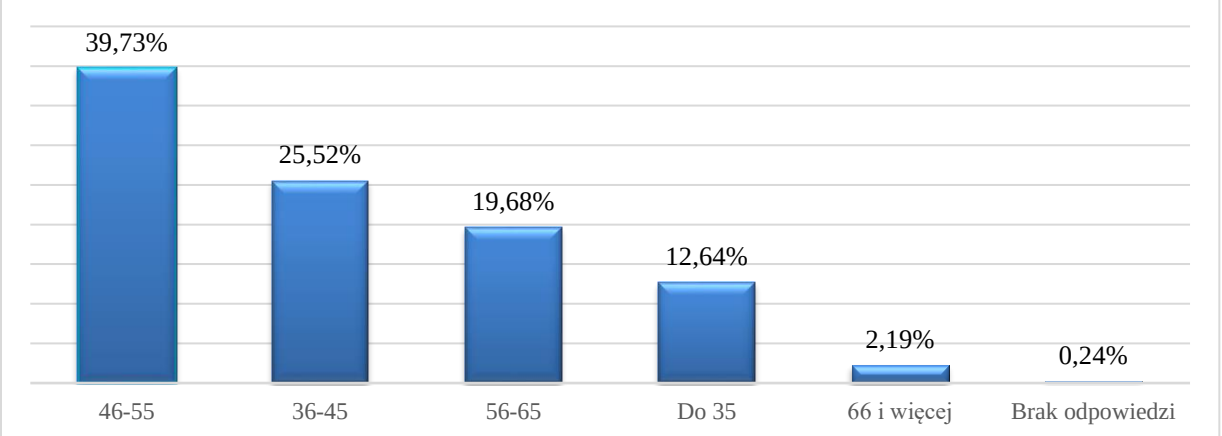
Wykres 1. Płeć osób badanych (N=823).



Wiek

Wśród badanych nauczycieli największą grupę - blisko 40% - reprezentowały osoby deklarujące wiek pomiędzy 46 a 55 rokiem życia. Jeden na czterech respondentów wskazał przedział wiekowy 36-45 lat. W grupie osób badanych znalazło się 104 nauczycieli (12,64%) w wieku do 35 roku życia. Najmniej liczną grupę badanych stanowiły osoby w wieku 66 lat i więcej (Wykres 2).

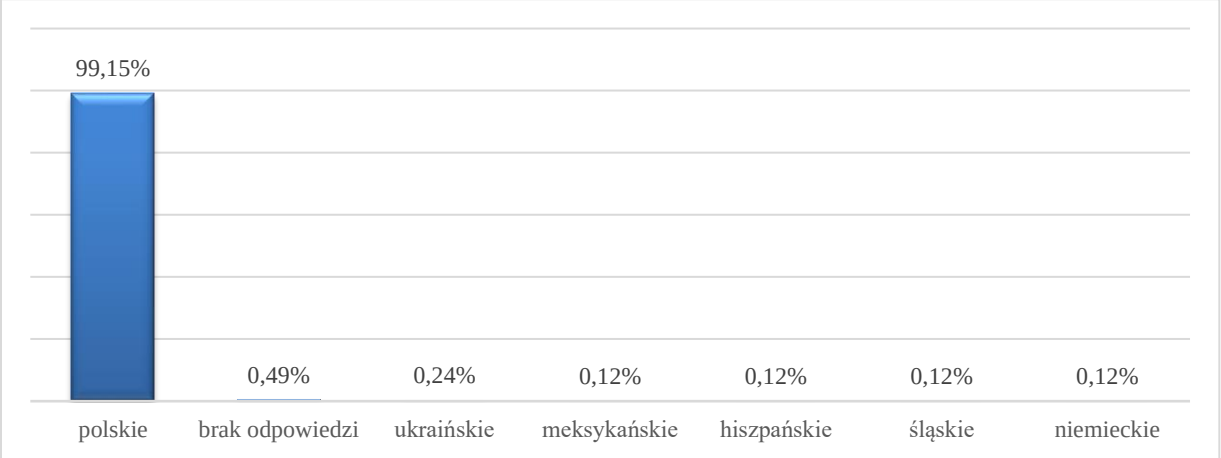
Wykres 2. Wiek osób badanych (N=823).



Obywatelstwo

Na podstawie uzyskanych danych ilościowych stwierdzono, że 99,15% (816 osób) stanowili respondenci deklarujący polskie obywatelstwo. Pojedyncze osoby (6 osób) zadeklarowały obywatelstwo ukraińskie (2 osoby), meksykańskie, hiszpańskie, niemieckie oraz śląskie. Cztery osoby nie odpowiedziały na zadane pytanie (Wykres 3).

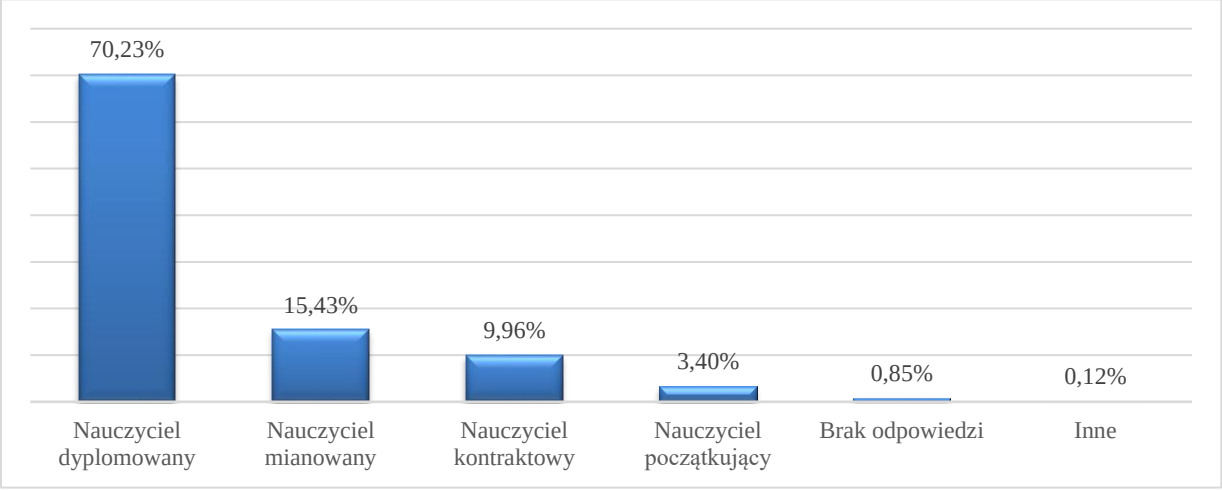
Wykres 3. Pochodzenie osób badanych (N=823).



Status zawodowy

Najliczniejsza grupa badanych nauczycieli to osoby deklarujące posiadany stopień nauczyciela dyplomowanego (70,23%), natomiast najmniej liczną stanowili nauczyciele początkujący - 3,4%. Tylko jedna z badanych osób zadeklarowała inny status zawodowy - był to psycholog szkolny (Wykres 4).

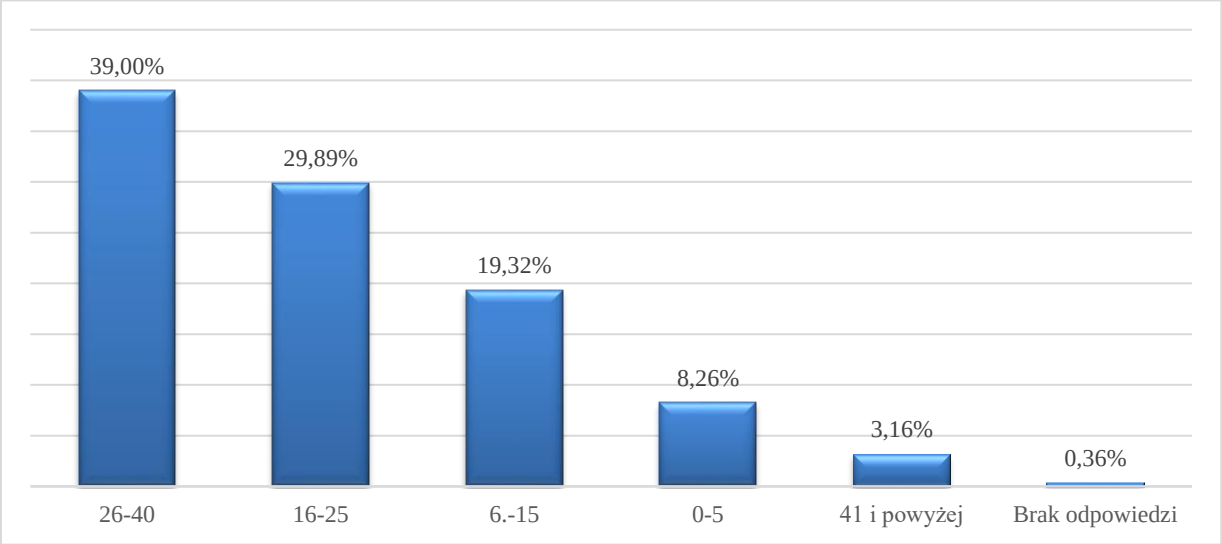
Wykres 4. Status zawodowy badanych nauczycieli (N=823).



Staż pracy

Biorąc pod uwagę staż pracy badanych, przeważały osoby o bardzo dużym doświadczeniu zawodowym, tj. ci, którzy w zawodzie nauczyciela pracują powyżej 26 lat – 42,16%. Liczną grupę stanowili również nauczyciele ze stażem pracy w przedziale 16-25 lat – 29,89%. Natomiast najmniejszą liczbę prezentowała grupa nauczycieli pracujących w zawodzie do 5 lat – 8,26% (Wykres 5).

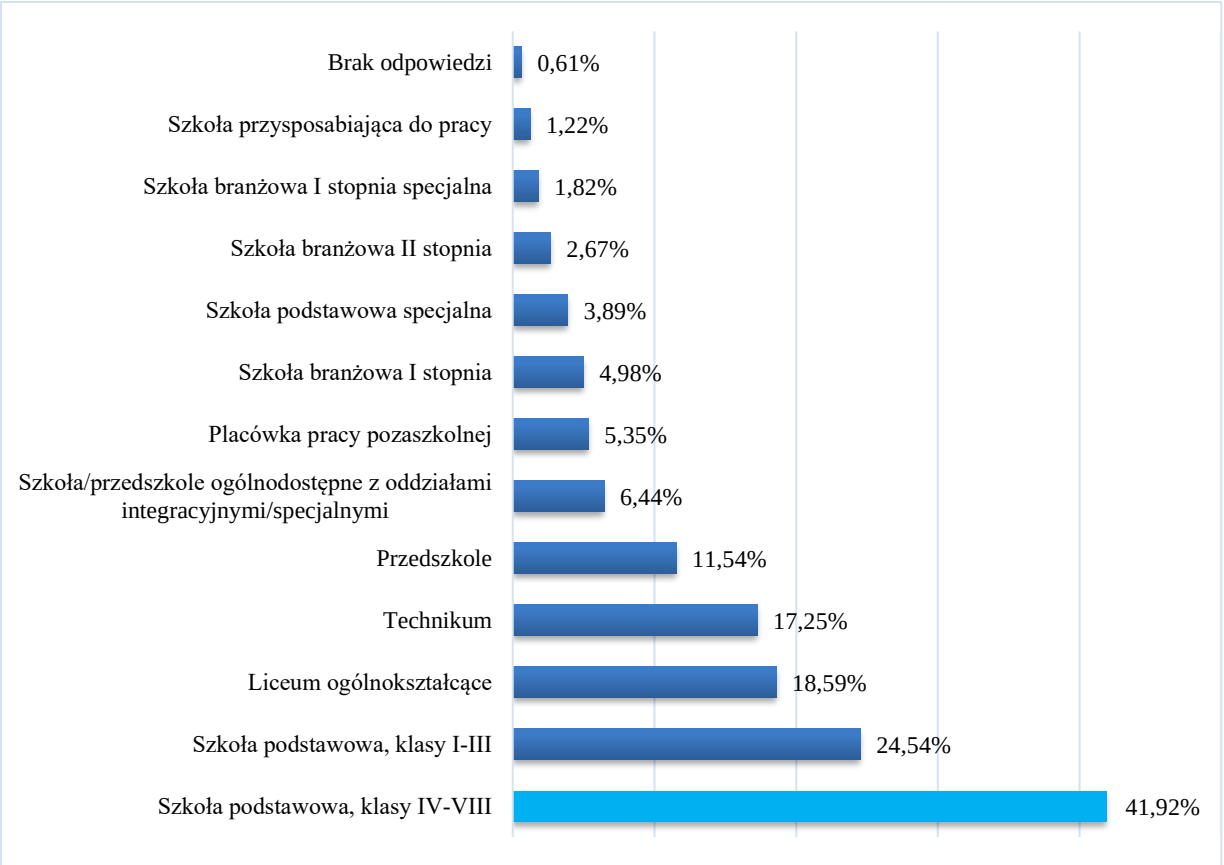
Wykres 5. Staż pracy badanych nauczycieli (N=823).



Miejsce pracy

Respondenci zostali również poproszeni o wskazanie typów placówek, w których są zatrudnieni. W grupie badanych przeważały osoby pracujące w szkołach podstawowych w klasach IV-VIII (41,92%). 24,54% zadeklarowało pracę w klasach I-III szkoły podstawowej. Ponad 45% badanych nauczycieli pracuje w szkołach ponadpodstawowych. Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli wskazać kilka odpowiedzi (Wykres 6).

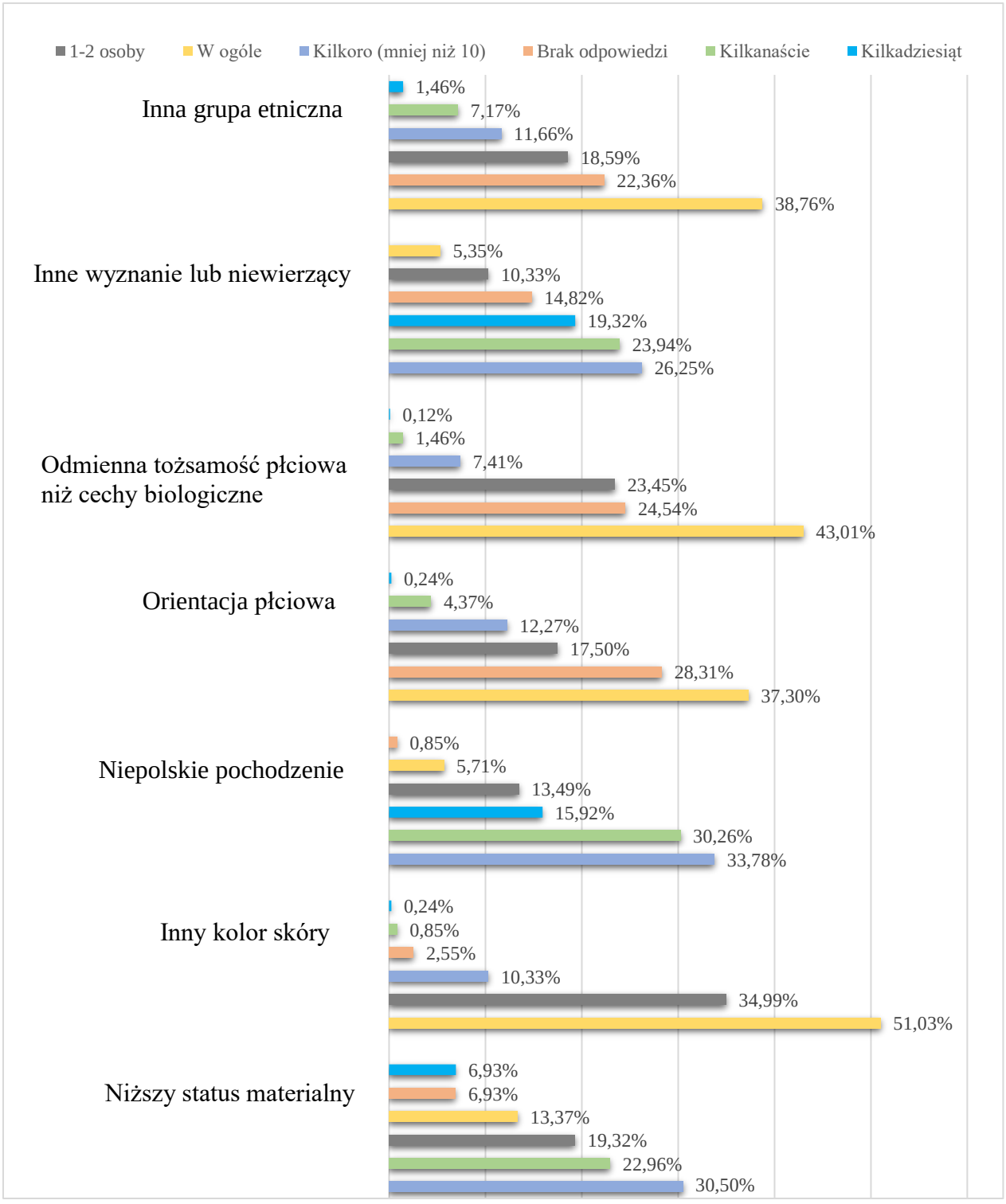
Wykres 6. Rodzaj miejsca pracy badanych nauczycieli (N=823).



Różnorodność środowiska szkolnego na badanym terenie w relacji nauczycieli

Obraz różnorodności środowiska szkolnego uzyskano w oparciu o analizę danych empirycznych zebranych na podstawie pytania: *Z jak wieloma uczniami/uczennicami, którzy różnią się od większości osób w Państwa szkole poniżej wskazanymi cechami, miał/a Pan/i kontakt w ciągu ostatniego roku*? Dane przedstawia wykres 7.

Wykres 7. Różnorodność środowiska szkolnego na podstawie relacji badanych nauczycieli (N=823).

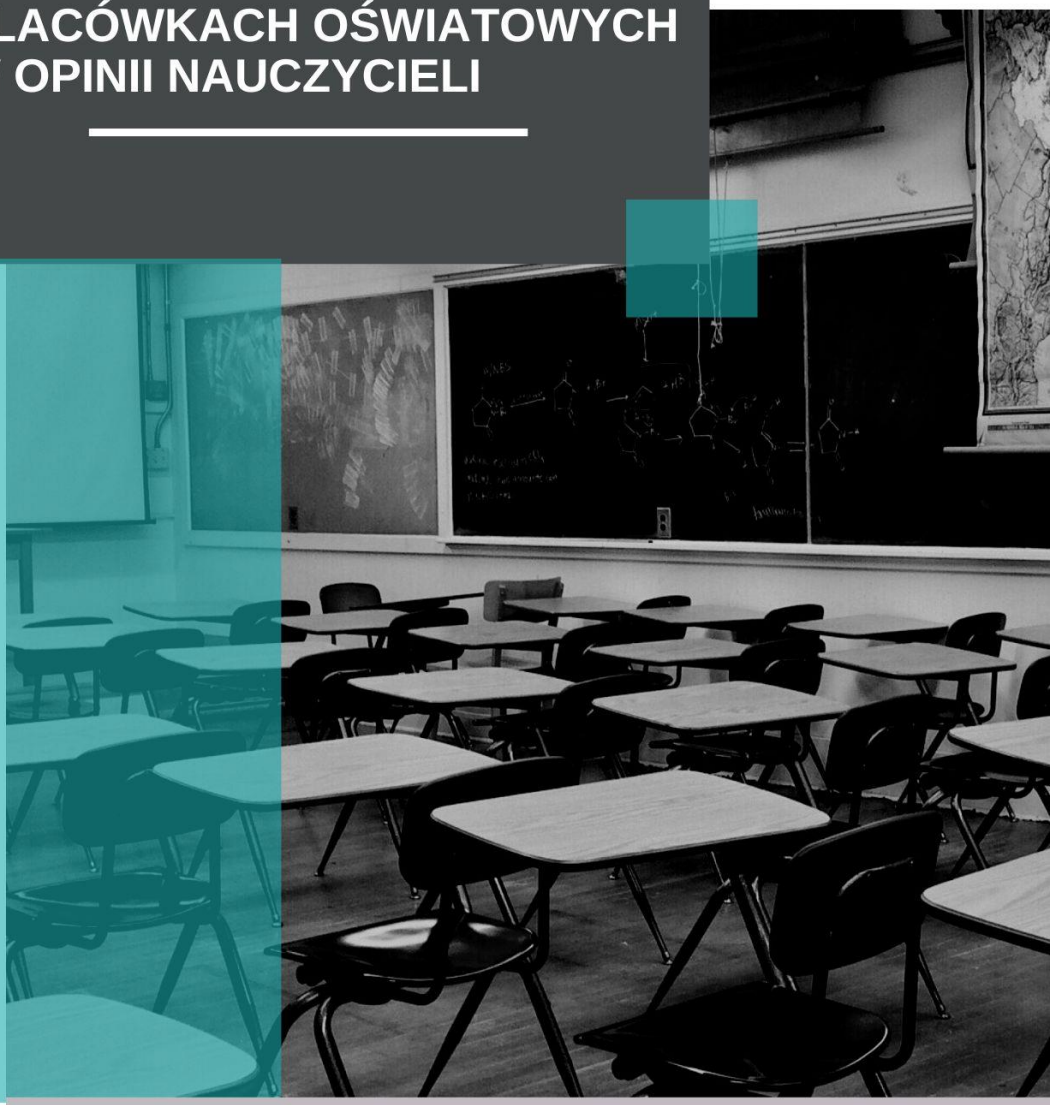


Uzyskany obraz danych wskazuje, że w przeciągu ostatniego roku niewielu nauczycieli i nauczycielek miało styczności z osobami uczącymi się posiadającymi odmienną od biologicznej tożsamość płciową. Około jedna trzecia wskazała na kontakty z uczniami o innej orientacji seksualnej oraz innym kolorze skóry. Niemal 40% badanych doświadczyło

kontaktu z uczniami reprezentującymi inne grupy etniczne. Natomiast dość często wskazywano na styczność z uczniami innego od większości wyznania lub niewierzącymi. Należy zaakcentować, że dominująca większość nauczycieli (ponad 90%) zadeklarowała kontakt z uczniami niepolskiego pochodzenia. Zdecydowana większość badanych zetknęła się również z uczniami biedniejszymi w swojej szkole.

Uzyskany obraz wskazuje na katowickie szkoły jako środowiska o zmiennym poziomie różnorodności (heterogeniczności) w zależności od perspektywy cech różniących. Zauważyć należy stosunkowo wysoki poziom heterogeniczności szkół ze względu na niepolskie pochodzenie uczniów, charakter religijności oraz ich status ekonomiczny. Ale też jako znaczące należy uznać zróżnicowanie etniczne. Dane dowodzą, że widoczną cechą różnicowania środowiska uczniów w odbiorze nauczycieli staje się orientacja seksualna.

WYSTĘPOWANIE DYSKRYMINACJI WŚRÓD UCZNIÓW W KATOWICKICH PLACÓWKACH OŚWIATOWYCH W OPINII NAUCZYCIELI



Występowanie dyskryminacji wśród uczniów w katowickich placówkach oświatowych w opinii nauczycieli

Badani nauczyciele zapytani o występowanie w ciągu ostatniego roku negatywnych zachowań, których podłożem były wskazane w kwestionariuszu różnice pomiędzy uczniami, w większości deklarowali, że takie zachowania nie występują lub pojawiają się bardzo rzadko. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że w opiniach nauczycieli najczęściej do dyskryminacji dochodzi na tle nienormatywnego wyglądu zewnętrznego (ponad 22% wskazań na odpowiedzi od „czasami" do „bardzo często"), następnie niepolskiego pochodzenia (ponad 13% odpowiedzi nauczycieli od „czasami" do „bardzo często") oraz niskiego statusu materialnego (niemal 12% nauczycieli wskazuje występowanie co najmniej „czasami"). Najrzadziej powodem dyskryminacji w szkole, według wskazań badanych, są inny kolor skóry, wiek i płeć (Tabela 1).

Tabela 1. Występowanie negatywnych zachowań wśród uczniów o rozmaitym podłożu w szkołach badanych nauczycieli (N=823).

Odpowiedzi	W ogóle	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	Brak odpowiedzi
Różnice w statusie materialnym	47.27%	23.94%	12.03%	**9.60%**	**1.46%**	0.36%	5.35%
Inny kolor skóry	**74.85%**	8.63%	5.35%	3.28%	0.61%	0.12%	7.17%
Niepolskie pochodzenie	50.43%	23.33%	8.99%	**9.84%**	**2,43%**	**0.73%**	4.25%
Orientacja seksualna	61.85%	9.72%	5.47%	3.40%	1.09%	0.24%	**18.23%**
Tożsamość płciowa	65.13%	6.93%	5.47%	3.04%	0.61%	0.24%	**18.59%**
Wygląd	38.52%	22.36%	11.66%	**14.46%**	**6.20%**	**1.46%**	5.35%
Wyznanie religijne	70.11%	12.27%	4.50%	3.04%	0.61%	0.00%	9.48%
Niepełnosprawność	65.25%	15.92%	6.08%	4.86%	0.73%	0.73%	6.44%
Problemy zdrowotne	65.49%	17.86%	5.71%	3.65%	0.49%	0.36%	6.44%
Płeć	**70.84%**	11.66%	4.62%	3.77%	0.36%	0.24%	8.51%
Wiek	**74.00%**	10.33%	4.62%	2.55%	0.00%	0.12%	8.38%

Co do rodzaju zachowań dyskryminujących pomiędzy uczniami, badani w swobodnych wypowiedziach wskazywali najczęściej na występowanie różnych form przemocy werbalnej - poniżania, wyśmiewania, szyderstwa, złośliwego komentowania, stosowania wulgaryzmów czy opowiadania dowcipów nawiązujących do dyskryminowanej

cechy. Ponadto zwrócono uwagę na zjawisko hejtu w mediach społecznościowych oraz cyberprzemocy (Rys. 1).

Rysunek 1. Najczęstsze przejawy dyskryminacji obserwowane wśród uczniów katowickich placówek.

W opiniach respondentów do najczęstszych form niepożądanych zachowań, których podłożem jest szeroko rozumiana odmienność od większości uczniów, należą przede wszystkim: naśmiewanie się z innych uczniów, rozpowszechnianie przykrych plotek oraz cyberprzemoc. Nieco rzadziej nauczyciele wskazywali na zachowania przemocy fizycznej takie, jak bicie czy popychanie oraz na wykluczanie towarzyskie (Tabela 2).

Tabela 2. Formy negatywnych zachowań obserwowane wśród uczniów katowickich placówek przez badanych nauczycieli (N=823).

Odpowiedzi	W ogóle	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	Brak odpowiedzi
Wykluczanie	**34.75%**	25.27%	13.24%	**15.55%**	4.86%	1.22%	5.10%
Naśmiewanie	**22.36%**	24.06%	13.00%	**21.02%**	**11.18%**	**4.37%**	4.01%
Zastraszanie	**49.09%**	19.68%	11.66%	10.21%	1.34%	0.49%	7.53%
Zabieranie lub niszczenie mienia	**49.45%**	20.29%	10.69%	10.45%	1.70%	0.85%	6.56%
Bicie, popychanie	**43.38%**	18.96%	11.30%	**14.95%**	4.25%	1.46%	5.71%
Przykre plotki	**26.61%**	21.39%	12.64%	**20.90%**	**8.51%**	**4.50%**	5.47%
Cyberprzemoc (aktywność w mediach społecznościowych)	**33.29%**	18.71%	12.39%	**15.92%**	**5.71%**	**2.79%**	11.18%

Jako inne formy dyskryminacji, nieujęte w przedstawianych możliwościach odpowiedzi, badani wskazywali w swobodnych komentarzach na:

- *Negatywne komentarze o rodzinie ucznia.*
- *Dyskryminowanie uczniów dobrych, chcących się uczyć, tzw. kujonów oraz uczniów z trudnościami w nauce.*
- *Agresja werbalna i zaczepianie uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.*
- *Modyfikowanie zdjęć w ośmieszający sposób.*
- *Udział w zachowaniach o charakterze dyskryminacyjnym rodziców dzieci poprzez zamieszczane przez nich treści i komentarzy na portalach społecznościowych.*

Z relacji badanych nauczycieli wynika więc, że dominującą formą dyskryminacji jest agresja werbalna występująca bezpośrednio, jak i w postaci cyberprzemocy.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że poziom dyskryminacji wśród uczniów obserwowany przez nauczycieli jest różny, w zależności od badanej cechy. Na podstawie otrzymanych deklaracji można przyjąć, że dyskryminacja na ogół utrzymuje się na umiarkowanym lub niskim poziomie, z wyjątkiem zachowań odnoszących się do wyglądu zewnętrznego, innego niż polskiego pochodzenia oraz statusu materialnego. Dla lepszego zobrazowania skali zachowań dyskryminacyjnych wśród uczniów, relacjonowanych przez nauczycieli, dokonano zsumowania wszystkich wskazań potwierdzających ich występowanie. Uzyskany w ten sposób obraz danych przedstawiono w poniższej tabeli 3.

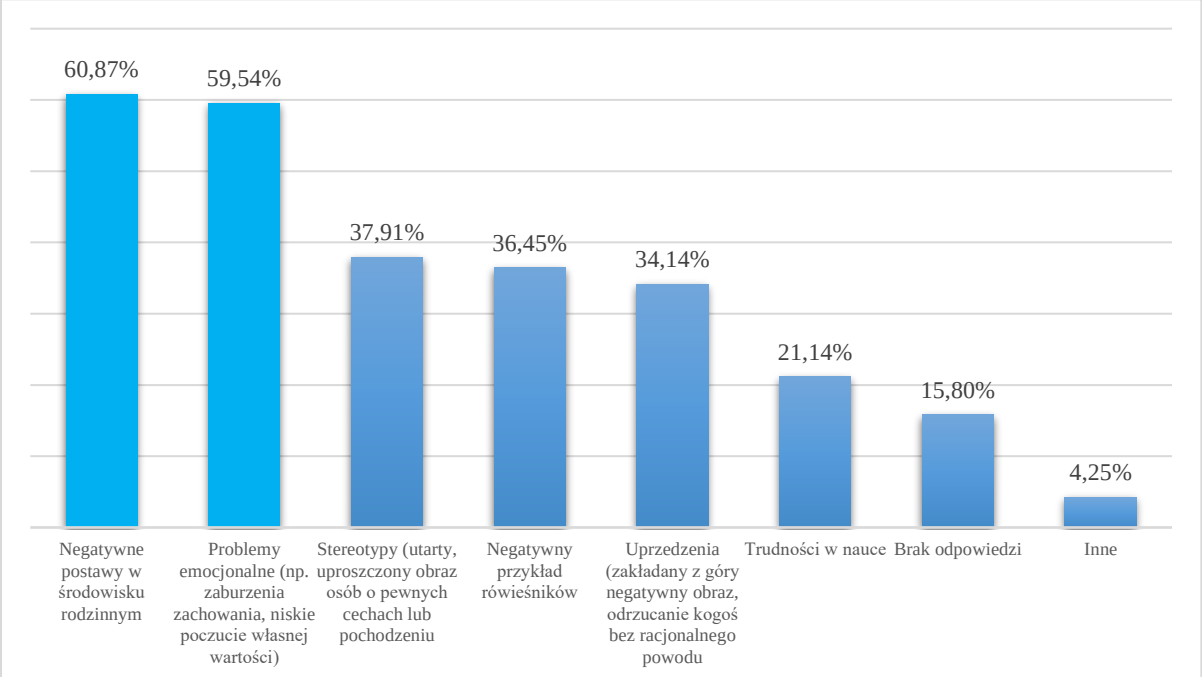
Tabela 3. Podsumowanie deklaracji na temat częstotliwości występowania zachowań dyskryminacyjnych wśród uczniów (N=823).

Odpowiedzi	W ogóle nie występuje	Występuje	Brak odpowiedzi
Różnice w statusie materialnym	47.27%	**47.39%**	5.35%
Inny kolor skóry	**74.85%**	17.99%	7.17%
Niepolskie pochodzenie	50.43%	**45.32%**	4.25%
Orientacja seksualna	61.85%	19.92%	**18.23%**
Tożsamość płciowa	65.13%	16.29%	**18.59%**
Wygląd	38.52%	**56.14%**	5.35%
Wyznanie religijne	70.11%	20.42%	9.48%
Niepełnosprawność	65.25%	28.32%	6.44%
Problemy zdrowotne	65.49%	28.07%	6.44%
Płeć	**70.84%**	20.65%	8.51%
Wiek	**74.00%**	17.62%	8.38%

Przyczyny zachowań dyskryminujących wśród uczniów

Analiza zgromadzonych danych ilościowych dotycząca wskazanych przez nauczycieli przyczyn zachowań dyskryminacyjnych w środowisku szkolnym pozwala stwierdzić, iż najczęściej wskazywanymi przyczynami zachowań dyskryminujących wśród uczniów są negatywne postawy w środowisku rodzinnym (60,87%) oraz problemy emocjonalne np. zaburzenia zachowania, niskie poczucie własnej wartości (59,54%). Ponadto często wskazywanymi przyczynami zachowań dyskryminacyjnych wśród uczniów są: stereotypy - utarty, uproszczony obraz osób o pewnych cechach lub pochodzeniu (37,91%); negatywny wzór postepowania w środowisku szkolnym, negatywny przykład rówieśników (36,45%); uprzedzenia - zakładany z góry negatywny obraz, odrzucenie kogoś bez racjonalnego powodu (34,14%) oraz trudności w nauce – 21,14% (Wykres 8).

Wykres 8. Przyczyny zachowań dyskryminacyjnych wśród uczniów w opinii badanych nauczycieli (N=823).



Jako inne przyczyny dyskryminacji wśród uczniów, nieujęte na wykresie powyżej, badani wskazywali:

- *Przyzwyczajenie uczniów do codziennej przemocy jako normalnego sposobu funkcjonowania.*
- *Napięcia emocjonalne wynikające z doświadczenia przemocy.*

- *Wpływ mediów.*
- *Bezmyślność, niedojrzałość, odmienność, stres.*
- *Negatywne doświadczenia życiowe.*
- *Bariery komunikacyjne i kulturowe.*
- *Lekceważący stosunek do wszystkich wartości.*
- *Zaburzenia związane z chorobami ośrodkowego układu nerwowego.*

Zgromadzone informacje pozwalają sądzić, że środowisko rodzinne stanowi najistotniejszy element w życiu młodzieży warunkujący zachowania dyskryminacyjne. Należy podkreślić, iż w procesie kształtowania się zdrowej osobowości oraz postaw społecznych dzieci i młodzieży, decydujący udział mają rodzice oraz najbliższe środowisko. Psychospołeczny wpływ środowiska rodzinnego pozostawia ślad w kształtowaniu się m.in. równowagi uczuciowej, rozwoju tożsamości społecznej/ płciowej, prezentowanych postaw społecznych, jak również antyspołecznych.

Warty zaznaczenia jest również stosunkowo wysoki poziom zgodności nauczycieli w odniesieniu do odpowiedzi sugerującej częste występowanie zaburzeń emocjonalnych wśród uczniów. Sugeruje to obraz środowiska szkolnego, w którym znaczna liczba nauczycieli ma styczność z uczniami wykazującymi tego typu problemy.

Odpowiedzi osób badanych na temat przyczyn zachowań dyskryminujących wśród uczniów sugerują, że nauczyciele katowickich szkół w sposób zróżnicowany rozumieją i typują ich przyczyny, co jednocześnie wskazuje na różny poziom ich wiedzy na temat uwarunkowań przedmiotowego zjawiska.

Reakcje uczniów doświadczających dyskryminacji w szkole

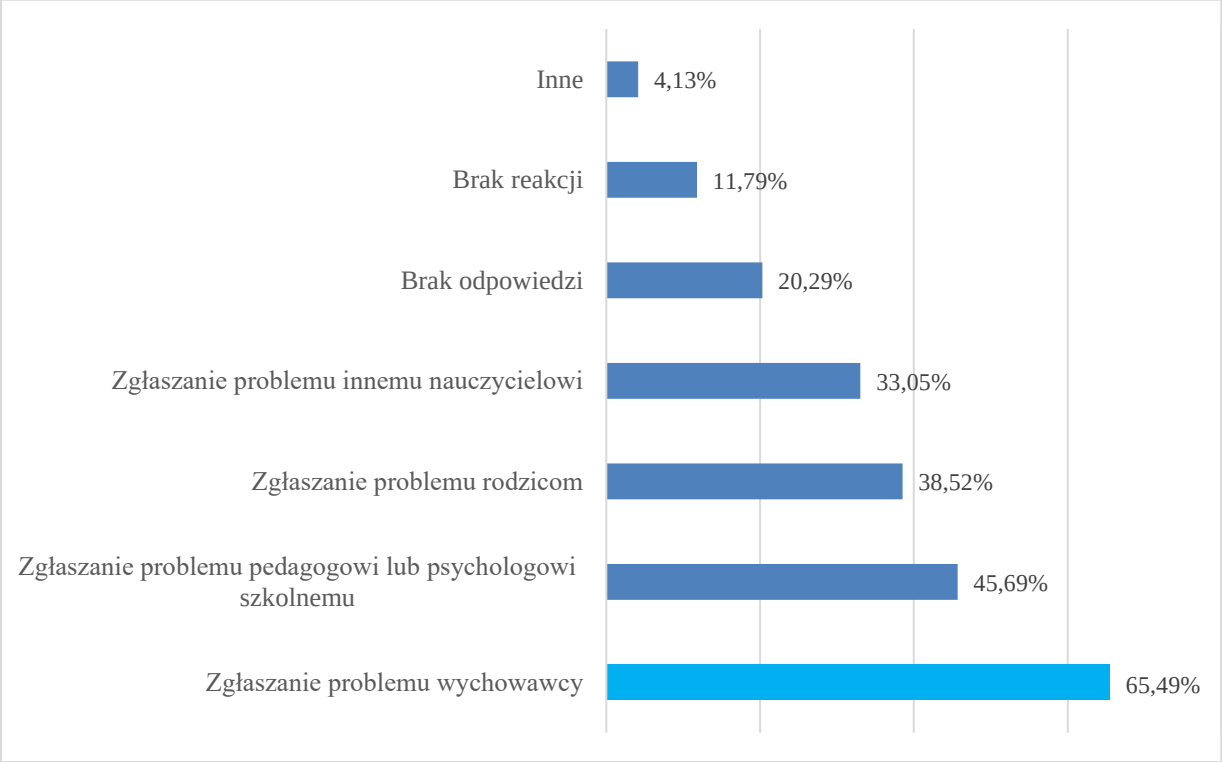
Na podstawie zgromadzonych od badanych nauczycieli informacji dotyczących reakcji uczniów doświadczających różnych przejawów dyskryminacji na terenie placówki można sądzić, że zdecydowana większość osób doświadczających dyskryminacji podejmuje reakcję w postaci zgłoszenia tego problemu wychowawcy (65,49% wskazań nauczycieli). W dalszej kolejności nauczyciele wskazywali na zgłaszanie przez ucznia lub uczennicę problemu pedagogowi lub psychologowi szkolnemu (45,69%), a następnie rodzicom (38,52%) oraz innemu nauczycielowi (33,05%). Wśród innych propozycji nauczycieli, które stanowiły 4,13%, pojawiły się:

- *zawiadomienie policji,*

- *poszukiwanie wsparcia rówieśników lub innych przyjaznych dorosłych,*
- *samodzielne rozwiązywanie konfliktów przez uczniów.*

Warto podkreślić, że stosunkowo mały, ale zasługujący na uwagę odsetek ankietowanych (11,79%) wskazał na brak reakcji osób doświadczających dyskryminacji na terenie szkoły (Wykres 9).

Wykres 9. Reakcje osób doświadczających dyskryminacji na terenie szkół będących miejscem pracy badanych nauczycieli (N=823).



Analiza wyników na temat reakcji uczniów względem doświadczania sytuacji dyskryminacji wykazała, iż w opinii respondentów młodzi ludzie, wśród wielu możliwości zgłaszania doświadczanych problemów natury dyskryminacyjnej, darzą największym zaufaniem osobę nauczyciela-wychowawcy oraz pedagoga/ psychologa szkolnego. Ponadto dane wskazują, że rodzice nie stanowią pod tym względem podstawowego podmiotu poszukiwania pomocy przez uczniów doświadczających sytuacji dyskryminacyjnych od rówieśników.

Dyskryminacja uczniów przez nauczycieli i personel szkolny

Analizując dane dotyczące opinii respondentów na temat zachowań nauczycieli, które dyskryminują uczniów, można zauważyć, że większość badanych deklarowała brak takich sytuacji lub incydentalne pojawianie się zachowań. Z wypowiedzi respondentów wynika, że jeśli już sytuacje takie pojawiają się, to dotyczą one dyskryminacji z uwagi na wygląd uczniów - nieco ponad 8% wskazań badanych (4,13% - rzadko, 2,92% - często, 1,09% - bardzo często). Jednak należy zaznaczyć, że sytuacja ta, według badanych nauczycieli, jest związana z zapisami dotyczącymi wyglądu uczniów widniejącymi w statusach danych szkół. Podobny odsetek badanych potwierdza występowanie zachowań dyskryminacji nauczycieli w stosunku do uczniów o odmiennej od biologicznej tożsamości płciowej oraz ze względu na orientację seksualną uczniów i uczennic (Tabela 4).

Tabela 4. Występowanie negatywnych zachowań w relacjach nauczyciele – uczniowie w szkołach badanych nauczycieli (N=823).

Odpowiedzi	W ogóle	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	Brak odpowiedzi
Różnice w statusie materialnym	**91.49%**	2.79%	1.94%	0.49%	0.12%	0.12%	3.04%
Inny kolor skóry	**93.07%**	1.58%	0.61%	0.49%	0.12%	0.00%	4.13%
Niepolskie pochodzenie	85.42%	**7.17%**	**2.19%**	**1.46%**	0.12%	0.12%	3.52%
Orientacja seksualna	82.99%	**5.22%**	1.09%	1.70%	0.24%	0.00%	8.75%
Tożsamość płciowa	82.50%	**5.47%**	**1.58%**	**1.09%**	0.49%	0.12%	8.75%
Wygląd	78.25%	**8.75%**	**4.13%**	**2.92%**	**1.09%**	0.36%	4.50%
Wyznanie religijne	90.40%	3.16%	0.73%	0.61%	0.00%	0.24%	4.86%
Niepełnosprawność	91.25%	2.79%	0.97%	0.49%	0.24%	0.12%	4.13%
Problemy zdrowotne	91.01%	3.04%	0.97%	0.73%	0.24%	0.00%	4.01%
Płeć	91.25%	2.55%	0.61%	0.49%	0.12%	0.12%	4.86%
Wiek	**92.22%**	1.94%	0.36%	0.36%	0.00%	0.12%	4.98%

Agregacja danych w kategorie odpowiedzi potwierdzających i niepotwierdzających występowanie ze strony nauczycieli zachowań dyskryminacyjnych wobec uczniów, pozwala na uzyskanie bardziej klarownego obrazu (Tabela 5).

Tabela 5. Podsumowanie występowania negatywnych zachowań nauczycieli wobec uczniów (N=823).

Odpowiedzi	W ogóle nie występuje	Występuje	Brak odpowiedzi
Różnice w statusie materialnym	91.49%	5.46%	3.04%
Inny kolor skóry	93.07%	2.80%	4.13%
Niepolskie pochodzenie	85.42%	11.06%	3.52%
Orientacja seksualna	82.99%	8.25%	8.75%
Tożsamość płciowa	82.50%	8.75%	8.75%
Wygląd	78.25%	17.25%	4.50%
Wyznanie religijne	90.40%	4.74%	4.86%
Niepełnosprawność	91.25%	4.61%	4.13%
Problemy zdrowotne	91.01%	4.98%	4.01%
Płeć	91.25%	3.89%	4.86%
Wiek	92.22%	2.78%	4.98%

W obrazie danych potwierdzających wskazane wcześniej tendencje, tj. istnienie zachowań w kontekście przede wszystkim wyglądu uczniów, ich tożsamości płciowej i orientacji seksualnej, bardzo istotnym elementem jest 11% wskazań na występowanie zachowań dyskryminacji wobec uczniów niepolskiego pochodzenia.

W przedstawianej kwestii interesujące są także dodatkowe komentarze badanych nauczycieli:

„Brak zrozumienia dla uczniów słabo posługujących się językiem polskim”.

„Nauczyciel katecheta tępi uczniów, których wygląd mu się nie podoba – robi awantury, angażuje szkolne działania dyscyplinarne pod zarzutem „obrazy uczuć religijnych” (uczeń ubiera się w stylu 'metal'). Komentuje publicznie w nieprzychylny sposób niechodzenie na religię. Niektórzy nauczyciele odmawiają przyjęcia do wiadomości orzeczeń uczniów i interpretują ich trudności jako złośliwość, chęć zwrócenia na siebie uwagi lub lenistwo. Łączy się z to z nieprzyjemnymi komentarzami lub krzykiem. Uczniowie z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym bywają traktowani gorzej, np. można na nich bardziej krzyczeć”.

„Nauczyciele często wyśmiewają i komentują wygląd uczniów oraz ich statut materialny uważając, że strój jest niestosowny, wulgarny i nieadekwatny do okoliczności - dotyczy dziewczynek. Natomiast u chłopców, że nie znają

podstawowych zasad ubioru. Negatywne sytuacje dotyczące tożsamości seksualnej i orientacji seksualnej najczęściej mają wydźwięk nietolerancji i braku akceptacji ze strony nauczycieli".

„Przypisywanie trudności wychowawczych pojawiających się w pracy z dzieckiem o ukraińskiemu pochodzeniu, zwracanie się do dzieci, które nie wykonały polecenia per „Ukraina".

Analiza swobodnych komentarzy badanych pozwala wnioskować, że dyskryminacja ze strony nauczycieli ma głównie charakter pośredni, a dyskryminujące komentarze mają miejsce przede wszystkim w gronie nauczycieli, w pokoju nauczycielskim i przybierają głównie postać wyśmiewania i etykietowania. Jedynie kilkoro badanych relacjonowało zachowania dyskryminacyjne innych nauczycieli jako kierowane bezpośrednio do uczniów lub mających miejsce na forum klasy:

„Nauczyciel twierdzi (żartuje), że dziewczyna w klasie 2 liceum ubiera się i zachowuje w taki sposób, że możliwe, że niedługo będzie matką".

„Nauczyciel zwrócił się do otyłego ucznia mówiąc: „nie jedz tyle, bo się w drzwiach nie zmieścisz".

Badani wskazywali również na stronnicze traktowanie uczniów przez uprzedzonych do nich nauczycieli np. w sytuacjach konfliktowych, przypisywanie im winy za powstałe konflikty, a także na sytuacje unikania i dystansowania się nauczycieli od wybranych uczniów.

Zjawisko dyskryminacji uczniów przez innych pracowników szkoły, nauczyciele charakteryzują jako bardzo rzadkie – kilkuprocentowe wskazania potwierdzające - oraz najczęściej związane z nietypowym wyglądem uczniów, ich niepolskim pochodzeniem lub orientacją seksualną (Tabela 6).

Tabela 6. Występowanie negatywnych zachowań innych pracowników szkoły wobec uczniów, w relacjach nauczycieli (N=823).

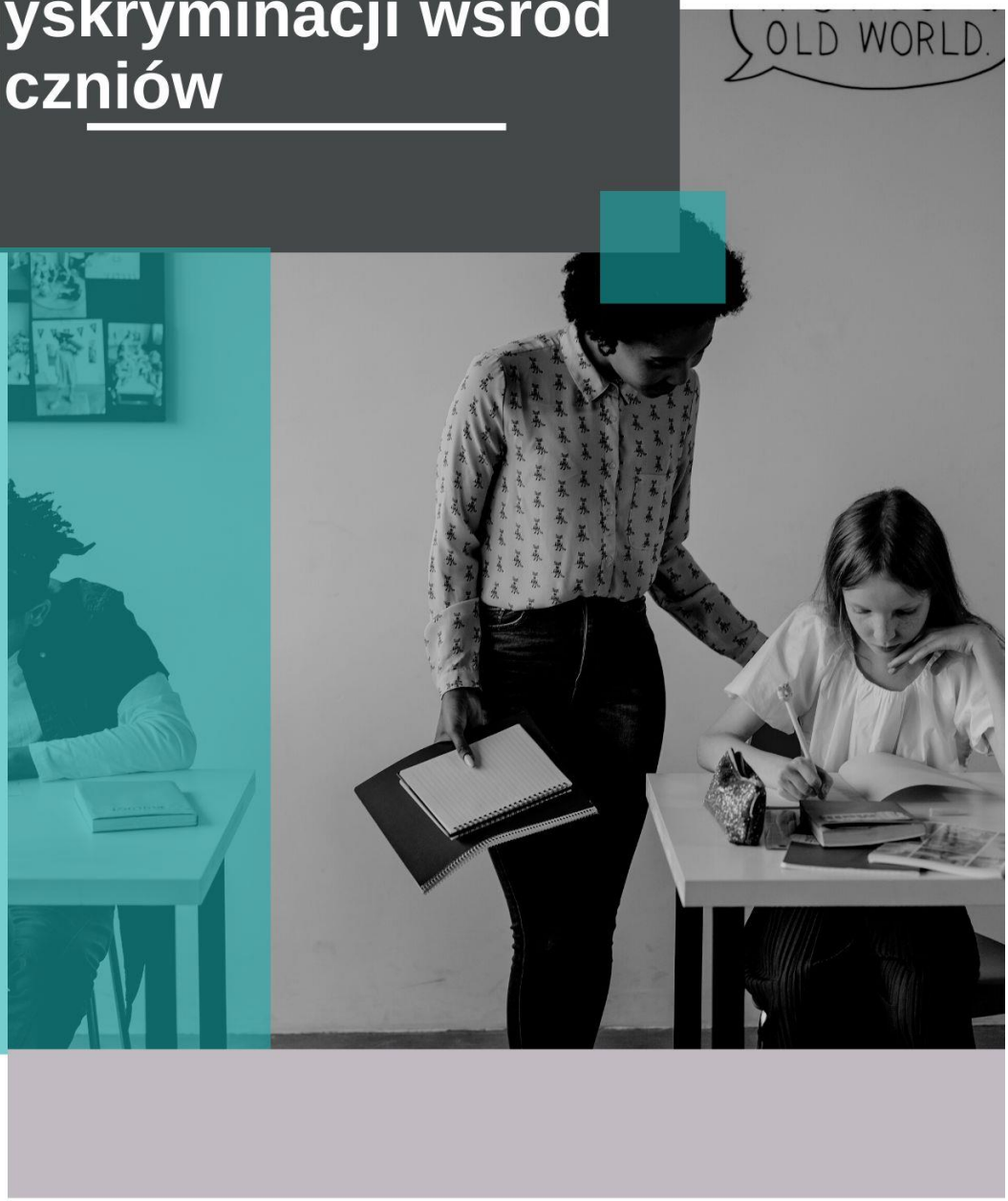
Odpowiedzi	W ogóle	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	Brak odpowiedzi
Różnice w statusie materialnym	89.43%	1.09%	0.85%	0.24%	0.12%	0.00%	8.26%
Inny kolor skóry	90.04%	0.73%	0.49%	0.24%	0.12%	0.00%	8.38%
Niepolskie pochodzenie	87.12%	**3.04%**	0.85%	0.73%	0.12%	0.24%	7.90%
Orientacja seksualna	84.69%	**2.55%**	0.24%	0.49%	0.36%	0.00%	11.66%
Tożsamość płciowa	85.78%	1.70%	0.24%	0.49%	0.36%	0.00%	11.42%
Wygląd	84.20%	**4.37%**	**1.58%**	0.97%	0.12%	0.00%	8.75%
Wyznanie religijne	88.21%	1.82%	0.73%	0.36%	0.12%	0.00%	8.75%
Niepełnosprawność	89.43%	1.46%	0.36%	0.49%	0.12%	0.00%	8.14%
Problemy zdrowotne	88.82%	1.82%	0.49%	0.36%	0.24%	0.00%	8.26%
Płeć	89.67%	0.97%	0.24%	0.24%	0.24%	0.00%	8.63%
Wiek	89.67%	0.85%	0.24%	0.24%	0.24%	0.00%	8.75%

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że najczęściej zachowania dyskryminujące uczniów przez innych pracowników szkoły przybierały postać negatywnego komentowania albo upominania uczniów. Oto przykładowe wypowiedzi badanych:

- *Komentowanie zbiórek i pomocy na rzecz Ukrainy.*
- *Wypominanie narodowości.*
- *Komentowanie ubioru czy zachowania ucznia np. z Aspergerem.*

Podsumowując otrzymane wyniki można stwierdzić, że dyskryminacja uczniów przez nauczycieli oraz inny personel szkoły jest, w opiniach respondentów, zjawiskiem bardzo rzadkim. Poza wyglądem zewnętrznym, który według badanych jest najczęstszą podstawą dyskryminacji we wszystkich analizowanych kontekstach, podłoże dyskryminacji jest inne wśród uczniów i pracowników szkoły. W przeciwieństwie do relacji rówieśniczych, dyskryminacja przez nauczycieli przybiera najczęściej formę zachowań pośrednich. Nieco inaczej jest w przypadku dyskryminacji uczniów przez pozostały personel, która przybiera postać bezpośredniej agresji werbalnej.

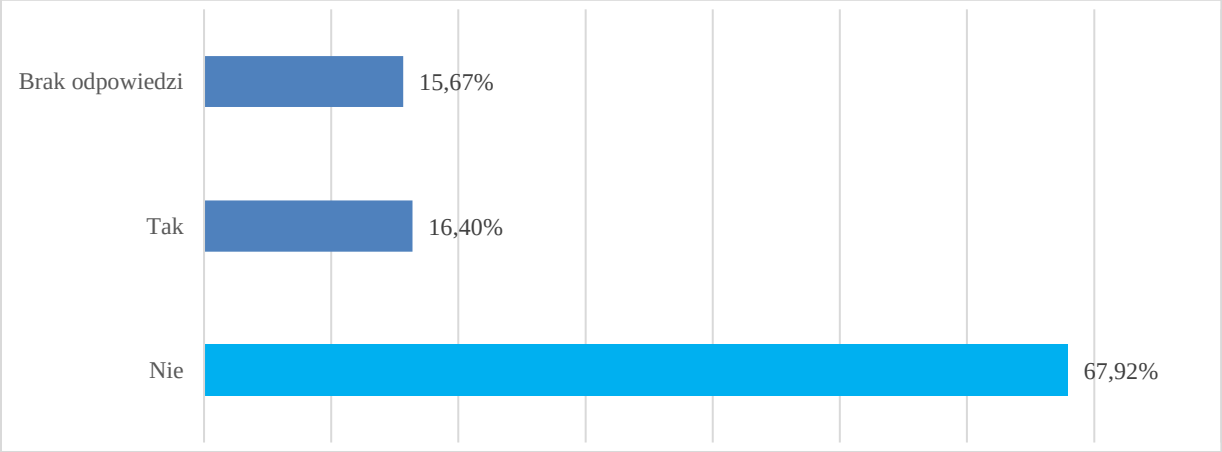
Postawy nauczycieli wobec zjawiska dyskryminacji wśród uczniów



Postawy nauczycieli wobec zjawiska dyskryminacji wśród uczniów

Uzyskane w badaniu dane wskazują, że większość nauczycieli (67,92%) **nie było świadkami zachowań dyskryminacyjnych** wśród uczniów w ciągu ostatniego roku w szkołach, w których pracują. Niemniej jednak 16,4% przyznało, że zaobserwowało zdarzenia dyskryminujące na terenie placówki (Wykres 10).

Wykres 10. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy był Pan/i świadkiem zachowań dyskryminacyjnych wśród uczniów w ciągu ostatniego roku w szkole, w której Pan/i pracuje? (N=823).



To oznacza, że co szósty nauczyciel zetknął się w ostatnim roku z sytuacjami dyskryminacji wśród uczniów. Nauczyciele, którzy byli świadkami zachowań dyskryminacyjnych mieli możliwość opisania swojej reakcji na te sytuacje. Zachowania badanych w wielu przypadkach sprowadzały się do rozmów (w 42,22% wypowiedzi pojawił się wątek rozmowy), głównie z zainteresowanymi uczniami (sprawcą i ofiarą), wychowawcą, rodzicami, pedagogiem lub psychologiem szkolnym, a nawet całą klasą. Oto przykładowe wypowiedzi:

„Rozmawiałam z uczniami - najpierw na osobności z ofiarą i sprawcą, potem wspólnie, żeby mogli dojść do porozumienia. W przypadku osób dyskryminujących, powiadamiałam rodziców".

„Rozmowa z uczniem, jego rodzicami, psychologiem. Skierowanie dziecka na rozmowę z psychologiem szkolnym".

„Rozmowa z uczniami (sprawcą/ ofiarą). W razie powtarzania się problemu rozmowa z rodzicami uczniów, zgłoszenie sprawy pedagogowi/ psychologowi szkolnemu”.

„Wyjaśnienie sytuacji, rozmowa dyscyplinująca, wskazanie właściwej postawy, powiadomienie opiekunów”.

Wśród stosowanych przez nauczycieli metod pojawiły się również wyjaśnienia, upomnienia, pogadanki, a nawet konfrontacje czy mediacje:

„Za każdym razem reaguję przede wszystkim upomnieniem, wyjaśnieniem co znaczy słowo lub zwrot, którego uczeń użył (nie zawsze są świadomi tego, co mówią). Najczęściej sprawa kończy się na przeprosinach i nie trzeba dalej interweniować. Nie byłam świadkiem żadnego zdarzenia, które wymagałoby większego działania z mojej strony. Zazwyczaj są to zaczepki słowne i dokuczanie”.

„Upomnienie, wyjaśnienie przyczyn zachowania dyskryminacyjnego oraz jego możliwych konsekwencji”.

„Zwracam uwagę na potrzebę poszanowania każdej osoby. Staram się wyjaśnić, dlaczego prezentują takie zachowanie. Wskazuję, jak ważna jest tolerancja, że każda osoba jest ważna niezależnie od wyglądu i poglądów”.

„Konfrontacja stron, wyjaśnienie konfliktu. Próba zrozumienia drugiej strony”.

„Rozmowa z wychowawcą i z uczniami, wyciągnięcie konsekwencji w postaci punktów ujemnych, próba przybliżenia tematu np. związanych z tolerancją wobec osób z LGBT lub ze spektrum autyzmu”.

W wypowiedziach badanych nauczycieli pojawiły się też inne metody dyscyplinowania i edukowania uczniów - m.in. ujemne punkty za zachowanie, przeprowadzenie zajęć integracyjnych w celu poprawy relacji w grupie bądź zajęć tematycznych – związanych z konkretną sytuacją, która miała miejsce w szkole, a także odnoszenie się do wypracowanych procedur, obowiązujących na terenie placówki:

„Zajęcia wychowawcze w klasie, prezentacja materiałów multimedialnych, trening emocji”.

„Zgodnie z procedurami szkolnymi - wyjaśnienie sprawy, wyciągnięcie konsekwencji”.

„Przeprowadziłam rozmowę i zorganizowałam dodatkowe zajęcia i zabawy w celu zwiększenia integracji dzieci obu narodowości”.

„Skrytykowałam postawę ucznia oraz wytłumaczyłam, że osoby LGBT to ludzie, jak ty i ja i należy im się taki sam szacunek, jakiego wymagam od innych. Wzięłam kartkę papieru, klasa miała ją obrażać - za każde niemiłe hasło kartka była gnieciona. Później klasa miała przeprosić kartkę - wtedy ją rozprostowałam. Mimo to miała zagięcia. Miało to zobrazować, że obelgi i agresja, nawet zadośćuczyniona pozostawia „efekty” na długo”.

W wypowiedziach nauczycieli pojawiły się również opisy konkretnych zdarzeń i problemów związanych z nieakceptowaniem uczniów z powodu ich odmienności. Kilkukrotnie wystąpił wątek osób o odmiennej orientacji seksualnej, niebinarnych czy transpłciowych, uczniów pochodzenia ukraińskiego czy też uczniów z niepełnosprawnościami, czego przykładem mogą być powyższe, a także niżej zacytowane wypowiedzi:

„Uczeń używał lekceważącego określenia w stosunku do ucznia z Ukrainy wywołując agresywną reakcję Ukraińca; sytuacja szybko zażegnana, chłopcy pogodzeni”.

„Uczniowie wyrażali niezadowolenie z powodu „innego” traktowania uczniów z Ukrainy. Twierdzili, że „wolno im więcej”. Uznawali to za niesprawiedliwe”.

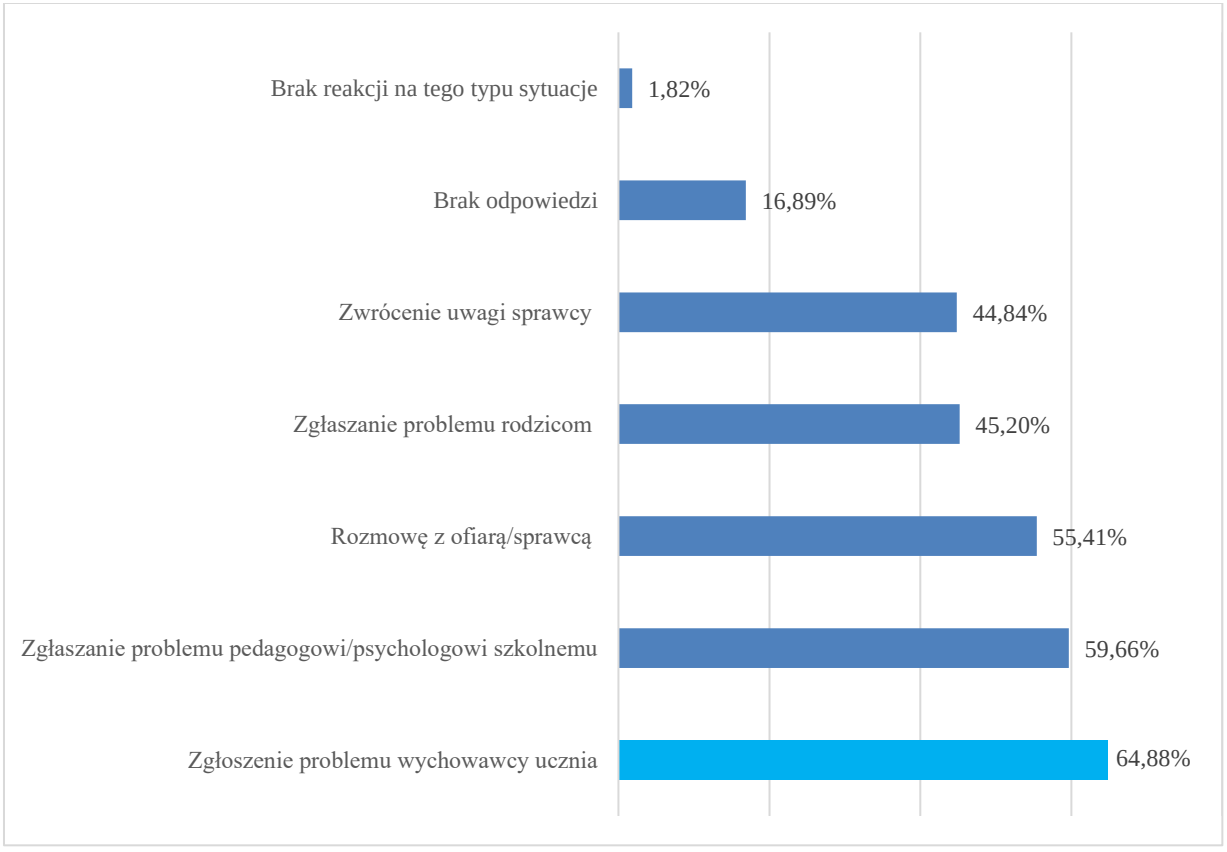
„Sytuacja nie była groźna w sensie agresji fizycznej, dotyczyła wyzywania chłopca pt. „pedale”, niby żartobliwie. Zareagowałam od razu, mówiąc otwarcie o moim stosunku do osób o odmiennej orientacji seksualnej, osób niebinarnych, czy transpłciowych. (...) W innych sytuacjach w pracy z dziećmi w normie pojawiają się uwagi dotyczące wyglądu, nienakierowane na konkretne osoby, tylko np. dyskusje, że jakiś chłopak się maluje itp. W tych sytuacjach zawsze uczestniczę w rozmowie, mówiąc, że nie mam nic przeciwko temu etc.

Dzieci wynoszą stereotypy z domu, a te dotyczące tego, co wypada chłopcom, a co dziewczynom są zauważalnie tradycyjne i silne".

Reakcje nauczycieli na sytuacje dyskryminacji wśród uczniów w szkole

Szczególnie istotnym zagadnieniem dotyczącym postaw nauczycieli wobec dyskryminacji w szkole jest sposób reagowania nauczycieli w sytuacjach, kiedy są świadkami takich zachowań. W oparciu o wskazania osób badanych, do najczęściej prezentowanych przez nauczycieli reakcji zaliczyć można: zgłaszanie problemu wychowawcy ucznia (64,88%), zgłaszanie problemu pedagogowi/ psychologowi szkolnemu (59,66%). Nieco rzadziej nauczyciele podejmują rozmowę z ofiarą/ sprawcą (55,41%) lub zwracają uwagę sprawcy (44,84%). Spora część badanych deklaruje zgłaszanie problemu rodzicom (45,20%) (Wykres 11).

Wykres 11. Relacje osób badanych na temat reagowania nauczycieli na sytuacje dyskryminacji na terenie szkół (N=823).



Przedstawione wyniki badań sugerują, iż nauczyciele prezentują aktywną postawę w sytuacjach występowania dyskryminacji wśród uczniów. W świetle deklaracji badanych, nauczyciele nie są bierni wobec osób dyskryminowanych i dyskryminujących, tylko 1,82% respondentów wskazało na brak reakcji na tego typu sytuacje. Aktywna postawa wobec przypadków dyskryminacji może odzwierciedlać poczucie odpowiedzialności i obowiązku za dobro uczniów. W reakcjach nauczycieli przeważają jednak działania pośrednie tj. zgłaszanie sytuacji innym nauczycielom pełniącym funkcję wychowawców oraz specjalistom - pedagogom lub psychologom szkolnym. Duża część nauczycieli podejmuje bezpośrednie działania. To oznacza, że starają się oni działać naprawczo wobec incydentów dyskryminacji, w formie bezpośrednich rozmów z ofiarą oraz rozmów ze sprawcą zachowań dyskryminujących. Sugeruje to otwartość i asertywność nauczycieli w sytuacjach konfliktowych między uczniami.

Funkcjonowanie uczniów z Ukrainy w katowickich placówkach oświatowych

Funkcjonowanie uczniów z Ukrainy w katowickich placówkach oświatowych

Zgodnie z Informacją Publiczną Rzecznika Praw Obywatelskich „w ostatnich miesiącach roku szkolnego 2021/2022 w ramach polskiego systemu edukacji uczyło się około 200 tys. ukraińskich dzieci, z czego około 40 tys. w przedszkolach."[18] Przyjęcie do polskich placówek oświatowych tak dużej liczby dzieci pochodzenia ukraińskiego na warunkach dotyczących obywateli polskich wiązało się i nadal wiąże ze licznymi wyzwaniami. W kontekście tematyki niniejszego raportu niezwykle istotnym zagadnieniem wydaje się funkcjonowanie dzieci uchodźczych z Ukrainy w polskich szkołach, jako grupy szczególnie narażonej na wykluczenie i dyskryminację na tle tzw. inności - kulturowej, obyczajowej, językowej oraz sytuacyjnej (związanej z kontekstem politycznym). Dlatego w badaniach zebrano relacje nauczycieli na temat ich doświadczeń w pracy z uczniami uchodźczymi oraz dostrzeganych trudności w funkcjonowaniu tych dzieci w katowickich szkołach.

Najczęstsze problemy w funkcjonowaniu uczniów pochodzących z Ukrainy w środowisku szkolnym wskazywane przez nauczycieli

W celu pozyskania danych na temat trudności w funkcjonowaniu dzieci uchodźczych z Ukrainy w katowickich szkołach, zapytano nauczycieli o te kwestie w formule pytania otwartego. Analiza swobodnych wypowiedzi badanych pozwala stwierdzić, że nieco ponad połowa nauczycieli **nie wskazuje na zaobserwowanie problemów** w funkcjonowaniu uczniów ukraińskich (53,22%). Co więcej, pojawiły się głosy wskazujące na skuteczną adaptację dzieci ukraińskich w środowisku polskiej szkoły:

„Ogólnie dzieci w starszych klasach (7-8) dosyć dobrze odnalazły się wśród rówieśników. Nasi uczniowie nie traktują ich inaczej/gorzej niż siebie nawzajem".

„Dzieci z Ukrainy funkcjonują normalnie, bez jakichkolwiek problemów. Mają pełne wsparcie nauczycieli i kolegów".

[18] *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z Ukrainy - rekomendacje RPO. Odpowiedź MEiN*, https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-edukacja-ukraina-dzieci-rekomendacje-mein-odpowiedz, (data dostępu: 06.02.2023).

„Dzieci bardzo dobrze zaaklimatyzowały się w klasie, do której dołączyły. Rówieśnicy dobrze ich przyjęli i zaopiekowali się nimi, oferując pomoc”.

„W klasie mam sześć uczennic z Ukrainy, które w środowisku klasy są akceptowane, coraz bardziej zżyte z innymi; mają koleżanki i pomoc nauczycieli. Na pewno trudno jest im realizować treści nauczania w języku polskim. Dzięki ogromnemu wsparciu nauczycieli, praca nad rozumieniem poleceń kierowanych do uczennic w języku polskim, korzystanie z aplikacji tłumacza, przekazywanie filmów edukacyjnych, streszczeń lektur, dodatkowym wyjaśnieniom nauczyciela wspomagającego, działaniom motywacyjnym wychowawczyni i dodatkowym lekcjom języka polskiego mogę stwierdzić, że uczennice osiągają dobre i bardzo dobre wyniki w nauce. Uczennice chętnie nawiązują relacje z uczniami i uczennicami z innych klas. Bardzo zależy im na nawiązaniu kontaktów koleżeńskich pozalekcyjnych z grupami z różnych klas, znalezieniu swojej grupy odniesienia, swobodnie się komunikują i coraz lepiej aklimatyzują się w nowej rzeczywistości. Starają się solidnie wywiązywać z powierzonych zadań”.

Nauczyciele wskazujący na występowanie problemów w funkcjonowaniu dzieci ukraińskich, jako najistotniejszą kwestię typowali **trudności komunikacyjne** uczniów z nauczycielami, jak i swoimi rówieśnikami. W 36,09% wszystkich wypowiedzi badanych pojawiły się takie określenia, jak: „kłopoty z porozumiewaniem się”, „bariera językowa”, „brak zrozumienia”, „brak kontaktu”, „brak znajomości języka polskiego”.

Analiza zebranych danych sugeruje ponadto, że słaba komunikacja językowa dzieci ukraińskich może być źródłem występowania także innych problemów w ich funkcjonowaniu. Wśród nich ankietowani nauczyciele wskazywali na izolację i niechęć do integracji z grupą (te określenia pojawiły się w 6,56% wszystkich wypowiedzi) oraz na trudności adaptacyjne (2,43%). Przykładowe wypowiedzi nauczycieli:

„Trzymają się w swojej grupie, nie nawiązują bliższej relacji z uczniami polskimi”.

„Słabo się asymilują przez blokadę językową, tworzą swoje grupy, do których nie dopuszczają innych”.

„Uczniowie ci nie szukają kontaktu z uczniami polskimi i wolą kontaktować się z innymi uczniami z Ukrainy. Uczniowie polscy również nie szukają kontaktu z nimi”.

„Inni uczniowie zazwyczaj nie chcą z nimi spędzać czasu, wykluczają ich ze swoich zabaw bądź kręgów towarzyskich”.

Nauczyciele wskazywali również na inne, obserwowane trudności u uczniów pochodzenia ukraińskiego, jak chociażby brak motywacji lub wręcz niechęć do nauki (3,77%):

„Brak motywacji do nauki. Uczniowie uważają, że zaraz wrócą na Ukrainę i nie muszą się starać”.

„Brak motywacji do nauki - liczenie na szybki powrót na Ukrainę”.

Pojawiały się także głosy nauczycieli, świadczące o istotności pod tym względem różnic kulturowych, trudnościach materialnych, a nawet obarczone stereotypami i uprzedzeniami postawy wobec uczniów z doświadczeniem migracji, jak również odwrotnie – znaczenie uprzedzeń dzieci ukraińskich w stosunku do polskich uczniów. Przykładem są wypowiedzi:

„Zdarzają się wyzwiska, prowokacje („kocham Putina” itp.), celowe sprawianie przykrości (np. pozbawione kontekstu nagłe pytanie o przeżycia wojenne w trakcie lekcji na zupełnie inny temat). W klasie 4 SP uczniowie polscy zawiązali grupę „zwalczającą” dzieci ukraińskie, podejmując wobec nich szereg działań (zabieranie rzeczy, zamykanie w szatni w-f, dezorganizacja przyborów szkolnych itp.). Liczne działania wychowawcze były mało skuteczne”.

„Zazdrość o pomoc socjalną, zazdrość o większe zainteresowanie, złość na postawę i zachowanie niektórych uczniów z Ukrainy (wyniosłość, poczucie wyższości, wyśmiewanie się z polskich uczniów - w integracji np. niepełnosprawnych lub gorzej usytuowanych)”.

„Czasami brak akceptacji, czasami wykluczenie. Najczęściej jest to również słowna agresja, w tym nieprzychylne komentowanie sytuacji, w jakiej znalazła się Ukraina”.

„Odmienne poglądy na sprawy codzienne”.

„Różnice kulturowe, rzekome faworyzowanie cudzoziemców ze względu na przeżycia z ostatniego roku. Dzieci pochodzące z Ukrainy nie respektują naszych norm - źle zachowują się na lekcjach, są samowolne, lekceważą stawiane granice".

Sytuacje trudne stwarzane przez uczniów pochodzenia ukraińskiego w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami

Analiza wypowiedzi pokazała, że zdecydowana większość badanych (66,09%) nie zaobserwowała problematycznych sytuacji w swoich klasach, które były zainicjowane przez uczniów pochodzenia ukraińskiego. W głosach nauczycieli, którzy na takie zdarzenia zwrócili uwagę, można było doszukać się istnienia różnorodnych trudności, z którymi muszą zmierzyć się zarówno nauczyciele, jak i koledzy i koleżanki uczniów z doświadczeniem migracji wojennej. Wypowiedzi badanych wskazywały pod tym względem na kilka kategorii:

- niezrozumienie językowo-kulturowe (17,01%),
- niechęć do nauki języka polskiego i przyswajania wiedzy w polskich szkołach (5,71%),
- inne trudności adaptacyjne (4,25%).

Oto przykładowe komentarze nauczycieli w tej kwestii:

„Poza kwestiami związanymi z językiem, są to takie same sytuacje jak te, które stwarzane są przez uczniów polskich".

„Niektórzy uczniowie/ uczennice (nastolatki) mają trudności adaptacyjne – głośno demonstrują niechęć do przebywania w Polsce i do uczenia się w polskiej szkole, czym niestety nie zachęcają do siebie rówieśników. Rozmawiają głównie ze sobą po ukraińsku - bariera językowa jest na pewno dużą przeszkodą w nawiązywaniu relacji".

„Niektóre z tych dzieci po prostu nie chcą żyć poza Ukrainą, tęsknią za domem, przeszkadzają w nauce innym, nie chcą też uczyć się języka polskiego, w ich zdobywaniu umiejętności i wiedzy nie dostrzega się postępu. Jednak takich dzieci jest zdecydowana mniejszość".

„Jedyną trudną sytuacją jaką widzę u młodzieży jest postawa obserwatora i brak inicjatywy na otwarty kontakt z innymi osobami w grupie. Trudno jest do nich dotrzeć tak, żeby się otworzyły”.

Oprócz uczniów z Ukrainy, którzy funkcjonują dobrze i bardzo dobrze są tacy, którzy nie chcą podjąć próby nauki języka polskiego, buntują się wobec instytucji szkoły, konfliktują się z rówieśnikami, a odrzucając pomoc i zainteresowanie kolegów, skazują się na wykluczenie”.

Część nauczycieli (13,85%) przedstawiła mniej lub bardziej szczegółowe opisy trudności wychowawczych, które przejawiają uczniowie pochodzenia ukraińskiego, w tym: nieprzestrzeganie zasad obowiązujących na terenie szkoły, zachowania agresywne, wulgaryzmy i wiele innych. Oto przykłady wypowiedzi, świadczące o tego typu problemach:

„Roszczeniowy stosunek i lenistwo ze strony niektórych Ukraińców, niestosowanie się do zasad szkolnych, liczenie na przywileje”.

„Nie chcą się uczyć, nie chcą ćwiczyć na wychowaniu fizycznym, np. bo mają tipsy i nie chcą połamać paznokci, chcą palić e-papierosy i są oburzone (dziewczynki) tym, że zabraniamy im tego”.

„Czasami świadomie się izolują, w większym stopniu niż polskie dzieci uciekają się do metod wykraczających poza standardy (ściąganie, szukanie ulg - dodatkowych terminów sprawdzianów, unikanie obowiązków)”.

„Często, ale nie jest to regułą przebywają we własnej grupie, nie integrują się, używają własnego języka, w tym wulgaryzmów licząc, że nauczyciel nie zrozumie”.

„Brak akceptacji panujących zasad. Niewłaściwe zachowania wobec innych uczniów i nauczycieli, takie jak mówienie wulgarnie po ukraińsku”.

„Nudzą się na lekcjach, korzystają z telefonów komórkowych, nie mają motywacji do nauki w polskiej szkole. Jeśli jest duża grupa w klasie, to trzymają się razem i zakłócają przebieg lekcji”.

„Uczniowie z Ukrainy raczej nie są chętni do nauki. Przerywają zajęcia, komentują, zwracają na siebie bezustannie uwagę. Przeszkadzają w prowadzeniu lekcji. Zdarzają się z ich strony niestosowne żarty w stosunku do innych uczniów lub nauczycieli. Niechętnie wykonują polecenia nauczyciela”.

„Wykorzystują barierę językową, z niechęcią odnoszą się do polskich kolegów, wyśmiewają polskie dzieci, które popełniają błędy w trakcie ćwiczeń, a same w takiej sytuacji teatralnie rozpaczają i wymuszają pocieszanie”.
„Zdarzały się przypadki, że starsi chłopcy byli agresywni wobec polskich kolegów - ale to Polacy prowokowali takie zachowania”.

„Bariera językowa w niektórych przypadkach, wywyższanie się, wyśmiewanie z kolegów, brak szacunku do posiłków wydawanych w stołówce szkolnej, arogancja wobec nauczycieli, np. uczennica, która świetnie operuje j. polskim odpowiada nauczycielowi w j. ukraińskim (chociaż wcześniej odpowiadała w j. polskim), na słowa nauczyciela – „Nie rozumiem, co mówisz”, odpowiada – „To Pani problem”.

Okazuje się też, że organizacja dodatkowych form wsparcia dla uczniów z doświadczeniem migracji zalecana przez Ministra Edukacji i Nauki[19] nie jest zadaniem łatwym, a czasem wręcz niemożliwym do zrealizowania ze względu na negatywne nastawienie niektórych uczniów ukraińskich, a nawet całych rodzin do nauki języka polskiego oraz słabą motywację do uczęszczania na zajęcia lekcyjne. Jak trudno jest wypełnić tego typu zalecenia, obrazuje wypowiedź jednego z nauczycieli:

„Część dzieci ukraińskich wciąż bardzo słabo mówi po polsku, co utrudnia ich codzienne funkcjonowanie zarówno wśród rówieśników, jak i na lekcjach. Lekcje w mieszanych klasach są fikcją. Dzieci ukraińskie bardzo niewiele z nich wynoszą, a nauczyciele nie mają

[19] *Zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji na Ukrainie*, https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekscie-obecnej-sytuacji-na-ukrainie, (data dostępu: 06.02.2023).

możliwości, ani nawet czasu, żeby dla nich opracowywać inne materiały w innym języku, nieznanym nauczycielowi. To sprawia, że dzieci ukraińskie w szkole głównie wegetują, zamiast się uczyć i tym bardziej zbierają się w grupki własnej narodowości".

W wypowiedziach nauczycieli pojawiły się również przykłady dobrych praktyk, świadczące o zrozumieniu dla możliwych trudności, które mogą występować w procesie uczenia się dzieci uchodźczych. Najogólniej ujmując, badani starają się szybko znaleźć możliwości przeciwdziałania występującym trudnościom. Przykładowe wypowiedzi ukazujące tę postawę to:

„Moi uczniowie mają za zadanie im pomagać, mają opiekunów w klasie, którzy im przez kilka tygodni pomagają. Również takie zadanie dotyczy pomocy osobom z dysfunkcjami czy niepełnosprawnościami. Jednak zaznaczam zawsze, że nie mają za nich wykonywać żadnych zadań, tylko udzielać wskazówek, wytłumaczyć".

„Więcej czasu należy poświęcić na indywidualizację pracy, tłumaczenie treści itd."

Większość badanych nauczycieli szkół nie zaobserwowała poważnych problemów w funkcjonowaniu uczniów pochodzących z Ukrainy w środowisku szkolnym. Respondenci, którzy odnotowali takie zdarzenia przyznają, że ich podłożem jest przede wszystkim bariera językowa powodująca trudności komunikacyjne uczniów uchodźczych z nauczycielami oraz rówieśnikami. Ta bariera pociąga za sobą kolejne problemy takie, jak izolowanie się od grupy, trudności adaptacyjne, czy też brak motywacji do nauki. Nauczyciele wskazywali również na różnice kulturowe, stereotypy oraz uprzedzenia powodujące wzajemną niechęć uczniów do siebie. Ponadto respondenci przedstawiali opisy konkretnych zdarzeń, z którymi spotykają się w swojej codziennej pracy z uczniami z doświadczeniem migracji wojennej. Wśród nich pojawiły się relacje o zachowaniach świadczących o nieprzestrzeganiu zasad obowiązujących na terenie szkoły, zachowaniach agresywnych i wulgarnych, jak również wyraźna niechęć uczniów ukraińskich do nauki języka polskiego.

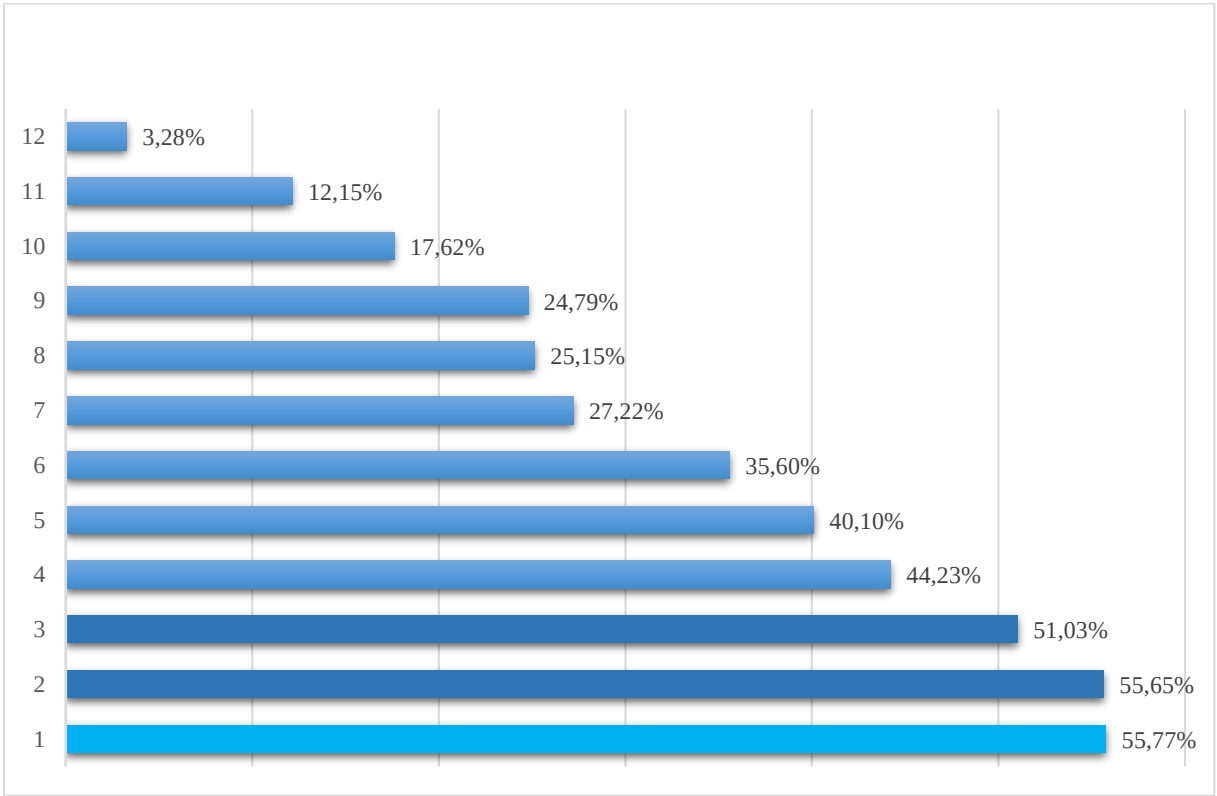
A zatem analiza zgromadzonych w tej kwestii danych wyraźnie pokazuje, że słaba komunikacja językowa dzieci ukraińskich ma ogromne znaczenie dla ich procesu adaptacji w nowym środowisku. Brak znajomości języka (zarówno mówionego, jak i pisanego) ogranicza szansę na porozumiewanie się z rówieśnikami oraz przekłada się bezpośrednio na trudności edukacyjne i wychowawcze uczniów w szkole.

Rola szkoły w poszanowaniu różnorodności uczniów i równego traktowania – działania proponowane przez nauczycieli

Rola szkoły w poszanowaniu różnorodności uczniów i równego traktowania – działania proponowane przez nauczycieli

W świetle tematu badań oraz ich aplikacyjnego celu, istotną kwestią było rozpoznanie opinii nauczycieli co do działań i zadań szkoły w zakresie poszanowania różnorodności i równego traktowania uczniów. Uzyskane w badaniu dane pokazują, że najwyższa liczba respondentów preferowała pod tym względem podejmowanie sprawnej i skutecznej interwencji wobec sprawców (55,77%) oraz udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej osobom dyskryminowanym (55,65%). Niemal podobnie popularnym wskazaniem było prowadzenie w szkole warsztatów dla uczniów i dla rodziców (51,03%). Nieco rzadziej preferencje nauczycieli dotyczyły organizowania spotkań ze specjalistami takimi, jak psychologowie, pedagodzy, prawnicy (44,23%) oraz pogadanek lub warsztatów dla uczniów z wychowawcą, pedagogiem czy psychologiem szkolnym (40,10%). Mniej licznie nauczyciele wyrażali potrzebę zapisania konkretnych rozwiązań w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły (27,22%). Procentowy wykaz uzyskanych odpowiedzi zaprezentowano na wykresie 12.

Wykres 12. Rozwiązania na rzecz poszanowania różnorodności w szkołach proponowane przez nauczycieli (N=823).



Legenda:

1: Podejmowanie sprawnej i skutecznej interwencji wobec sprawców.

2: Pomoc psychologiczno-pedagogiczna osobom dyskryminowanym.

3: Warsztaty dla uczniów i dla rodziców.

4: Organizowanie spotkań ze specjalistami (psychologowie, pedagodzy, prawnicy).

5: Pogadanki/ warsztaty dla uczniów z wychowawcą, pedagogiem/ psychologiem szkolnym.

6: Kampanie społeczne na terenie szkoły.

7: Zapisanie konkretnych rozwiązań w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły.

8: Udział pracowników formach podnoszenia kompetencji na temat równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji.

9: Tematyczne imprezy szkolne, zajęcia pozalekcyjne.

10: Konkursy, zawody na temat dyskryminacji vs poszanowania różnorodności.

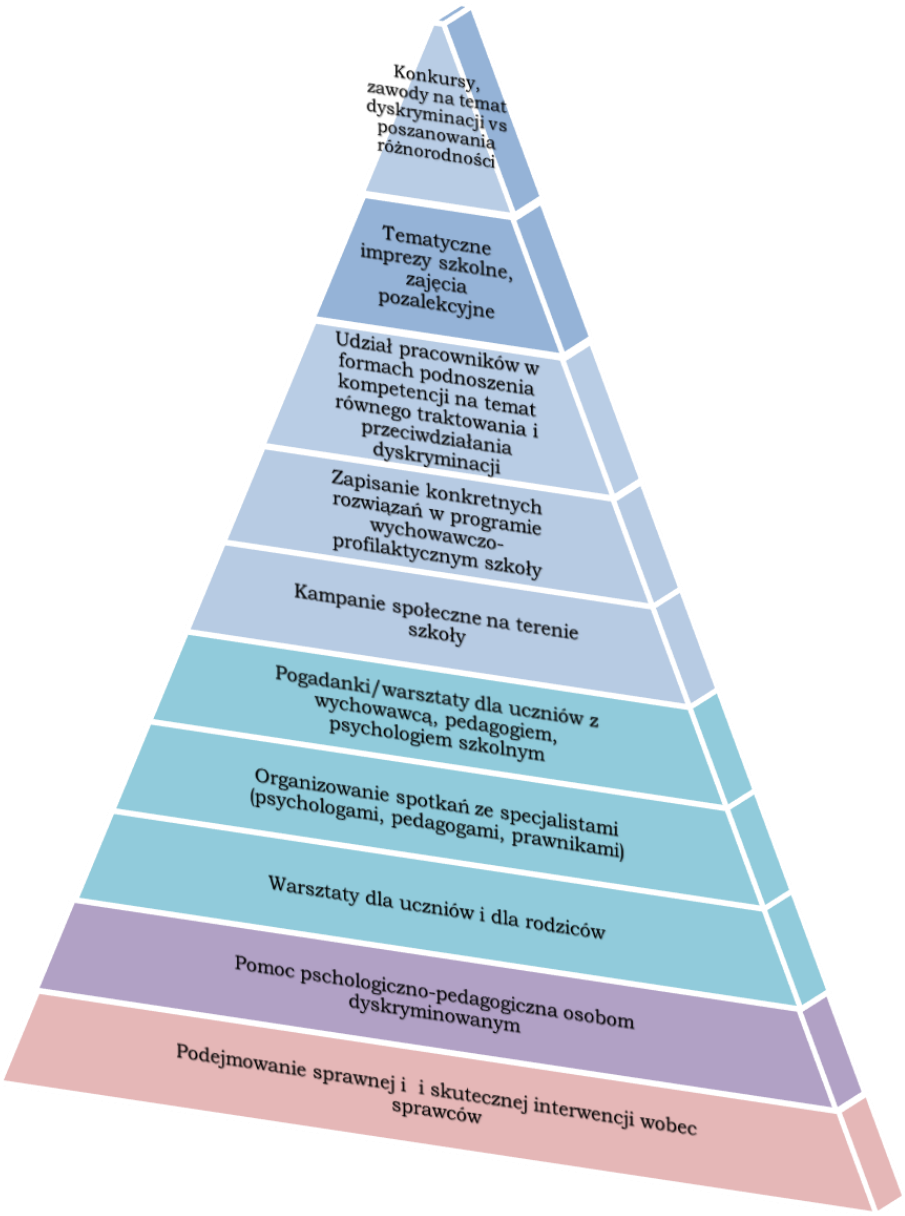
11: Brak odpowiedzi.

12: Inne.

Wśród dodatkowych odpowiedzi znalazły się m.in. wypowiedzi sugerujące, że: wszystkie ww. działania prowadzone są na terenie placówki (3 osoby); brak potrzeby tego typu zajęć (3 osoby); potrzeba motywowania do nauki i współpracy uczniów ukraińskich; projekty międzynarodowe (2 osoby); skuteczniejsza i pełniejsza pomoc asystentów kulturowych; kampanie społeczne; brak potrzeby podnoszenia kompetencji nauczycieli; rozmowy oraz przykład własny; zwiększenie zakresu działań w zakresie rozwijania kompetencji wychowawczych rodziców; nowe rozwiązania na poziomie Prawa Oświatowego i Karty Nauczyciela.

Obrazując ustalone preferencje nauczycieli na temat działań, jakie powinna podejmować szkoła, można zaproponować ich przedstawienie w postaci piramidy (Rysunek 2).

Rysunek 2. Piramida preferencji nauczycieli na temat działań szkoły wobec zjawisk dyskryminacji.



Uzyskany obraz proponowanych rozwiązań daje podstawy, aby sądzić, iż najbardziej preferowanym przez nauczycieli działaniem wobec zjawisk dyskryminacji i nierównego traktowania wśród uczniów jest podejmowanie sprawnej i skutecznej interwencji względem sprawców oraz pomoc ofiarom. To oznacza, że nauczyciele preferują działania bezpośrednie związane z konkretnymi incydentami, czyli interwencje wobec przypadków. Należy podkreślić, iż interwencja jest nie tylko działaniem bezpośrednim (restrykcyjnym, ratowniczym), w którym osoba nauczyciela stanowi czynnik decydujący o szybkim, zdecydowanym i stanowczym sposobie rozwiązania konfliktu. Jest również działaniem wychowawczym o charakterze prewencyjnym wobec ponawiania się przedmiotowych

zachowań w perspektywie danych stron zaistniałej sytuacji, ale także w stosunku do innych uczniów.

Potrzeba skutecznych interwencji wobec sprawców jest działaniem niezwykle trudnym, gdyż wymaga szybkiej i trafnej reakcji, przy jednoczesnym rozpoznaniu sytuacji, natychmiastowej analizie informacji i podjęciu decyzji wraz z określonym sposobem rozwiązania sytuacji. Równie istotne jest odpowiednie wsparcie osób doświadczających dyskryminacji, w tym zakresie kompetencje osób udzielających takiego wsparcia muszą być wysokie, gwarantując brak ryzyka pogłębienia negatywnych skutków doświadczenia dyskryminacji. W tym kontekście z jednej strony dobrze, że nauczyciele wskazują na potrzebę tej pomocy, ale gorzej, że podnoszenie własnych kompetencji w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji nie należy do silny preferencji (około 1/4 wskazań).

Rzadziej niż w działaniach bezpośrednich, nauczyciele widzą skuteczność i rolę szkoły na rzecz ograniczania dyskryminacji w działaniach ogólnowychowawczych (warsztaty, spotkania, pogadanki, kampanie społeczne, imprezy szkolne i dodatkowe zajęcia). To dość niepokojąca tendencja w świetle naukowej wiedzy o znaczeniu profilaktyki i jej efektywności w sferze ograniczania problemów i zagrożeń, w tym dyskryminacji. Z pewnością znaczenie tych działań na poziomie ogólnym powinno być wśród nauczycieli promowane.

Ustanowienie formalne roli szkoły w ochronie różnorodności i zapobieganiu dyskryminacji, podobnie, jak w innych typach problemów społecznych dotykających szkoły, jest działaniem profilaktycznym w sensie normotwórczym i widziane jest jako bardzo istotny wymiar działań ograniczających/ eliminujących problemy. W tym świetle nieco niepokoi fakt, że jedynie jedna trzecia badanych nauczycieli wskazała na ten kierunek działań. Także więc i ten kierunek postępowania wobec zjawisk dyskryminacji powinien być w szkołach promowany i uświadamiany nauczycielom.

Wiedza i kompetencje nauczycieli dotyczące zjawiska dyskryminacji

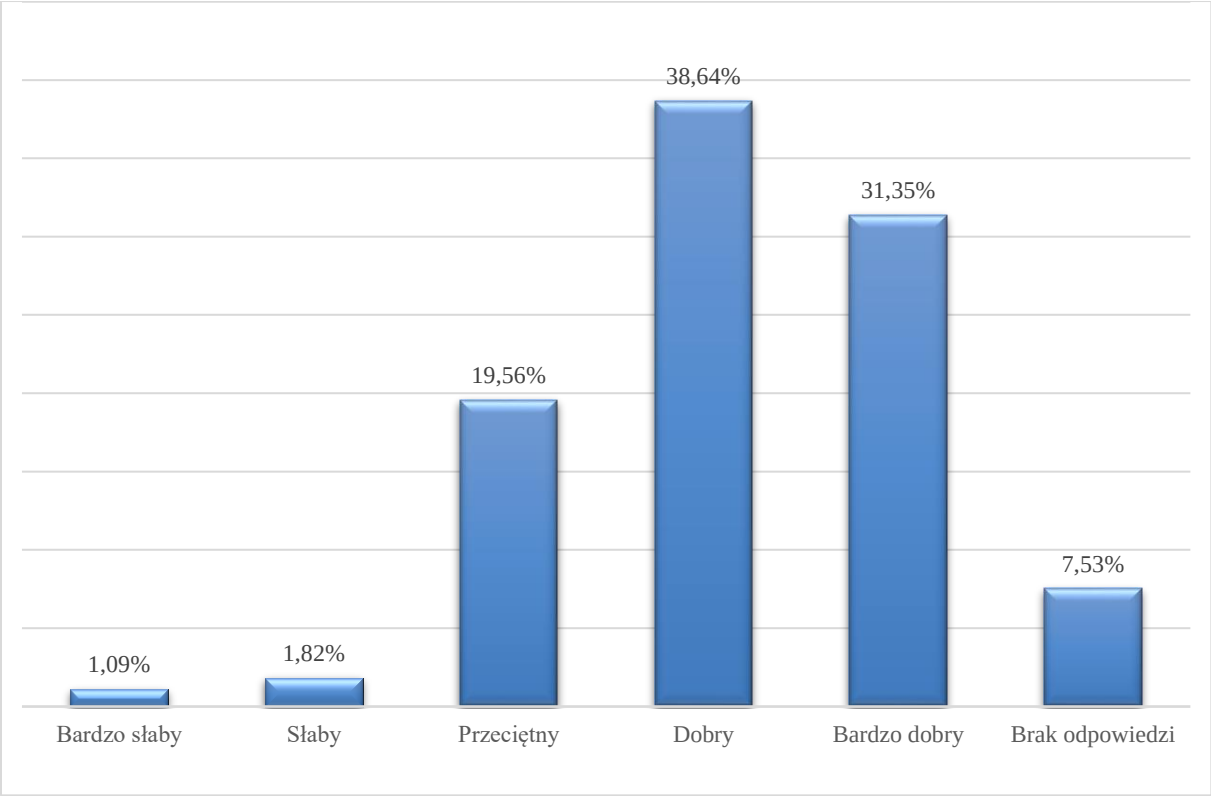
Wiedza i kompetencje nauczycieli dotyczące zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym oraz potrzeby w zakresie ich podnoszenia

Kompetencje zawodowe można interpretować jako indywidualne zdolności, predyspozycje do wykonywania danego zawodu (w tym przypadku zawodu nauczyciela), które opierają się zarówno na posiadanej w danym obszarze wiedzy oraz umiejętnościach, jak i doświadczeniach wynikłych z praktykowania, ale też na wrodzonych właściwościach danej osoby. Ogólnie oczekuje się, aby każdy nauczyciel był osobą o wysokim morale, wyposażoną w szeroką wiedzę humanistyczną i specjalistyczną. Był profesjonalistą uprawiającym sztukę wychowania i uczenia, ale także wzorem godnym naśladowania. Sprostanie tak wysokim wymaganiom nie jest łatwe, dlatego temat rozwoju kompetencji w różnych formułach kształcenia i dokształcania nauczycieli, w szczególności w kontekście problemu, jakim jest dyskryminacja, a także potrzeba ochrony i poszanowania godności uczniów, stał się kolejnym aspektem istotnym do rozpoznania w prezentowanych w raporcie badaniach, a następnie polem do rekomendacji na rzecz podnoszenia nauczycielskich kompetencji.

Samoocena nauczycieli na temat poziomu kompetencji w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji w szkole

W kontekście aplikacyjnego charakteru raportu, niezbędnym elementem rozpoznania stała się diagnoza poziomu kompetencji nauczycieli w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji. Uzyskane dane sugerują wysoki poziom samooceny badanych na ten temat. Ponad jedna trzecia badanych oceniła swoje kompetencje na poziomie bardzo dobrym (31,35%), a niemal 39% na poziomie dobrym. Wyniki zaprezentowano na wykresie 13.

Wykres 13. Deklarowany poziom kompetencji nauczycieli w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji w szkole (N=823).



Pytanie o ocenę kompetencji opatrzono możliwością dodatkowego komentarza, stanowiącego umotywowanie oceny poziomu swoich kompetencji w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji w szkole. Wśród uzyskanych wypowiedzi, do najczęściej powtarzających się komentarzy należały:

- *udziały w konferencjach oraz szkoleniach z zakresu dyskryminacji;*
- *umiejętność reagowania oraz podejmowania właściwych rozmów;*
- *uświadamianie uczniów;*
- *brak szkoleń z zakresu tożsamości płciowej oraz orientacji seksualnej;*
- *brak okazji do reagowania, łączący się z brakiem zjawiska dyskryminacji w szkole.*

Dodatkowo badani nauczyciele wskazywali w komentarzach, w ramach swoich kompetencji, na inne posiadane cechy: empatyczność, wrażliwość, brak obojętności względem krzywdy innego człowieka, zaangażowanie w pracę oraz gotowość do natychmiastowego reagowania w sytuacji konfliktu między uczniami.

Większość deklarowanych przez środowisko nauczycieli poziomów kompetencji (dobre i bardzo dobre) niewątpliwie są związane z posiadanym doświadczeniem zawodowym. Przypomnieć należy, że zdecydowana większość badanych to nauczyciele o bardzo długim

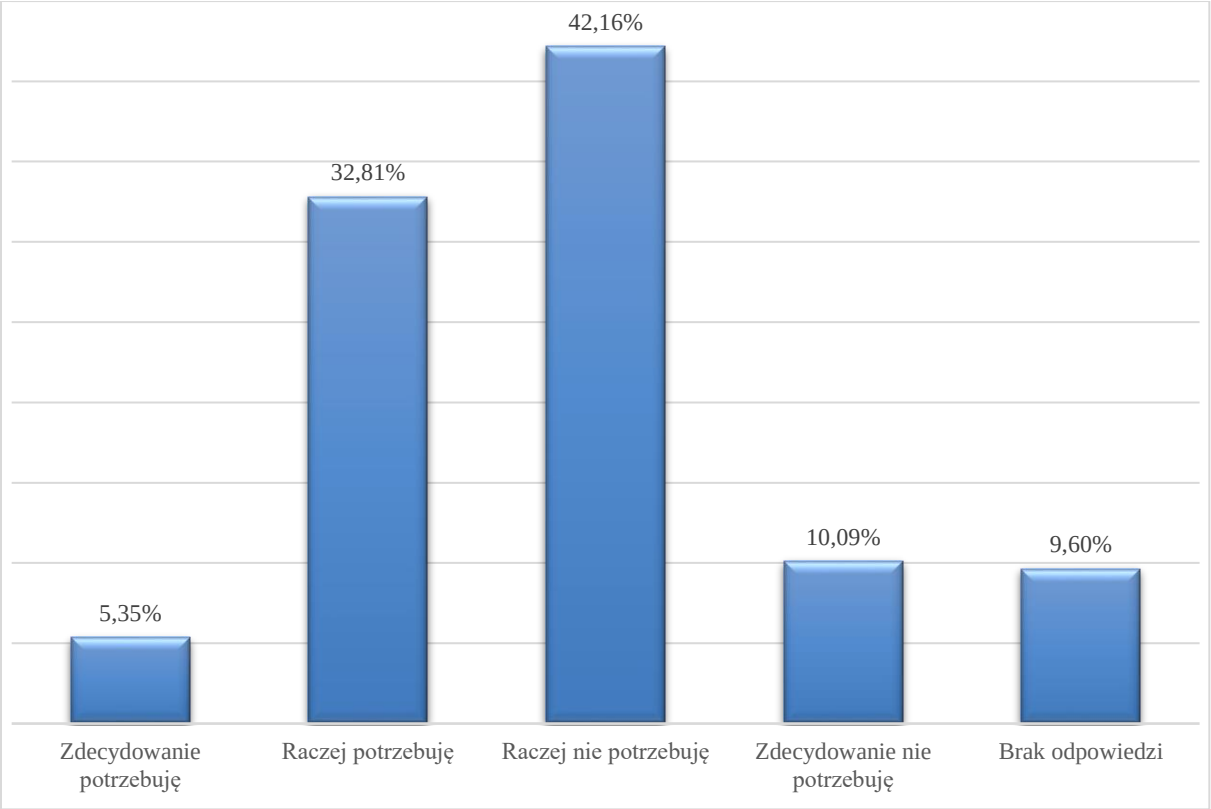
stażu pracy. Wydają się zatem po części efektem specyfiki środowiska doświadczonych, wieloletnich nauczycieli tj. ich wrośnięcia w tożsamość osób, które wiedzą (mają wiedzę) i które nauczają innych. Zwrócić należy uwagę, że stosunkowo niewielu nauczycieli oceniło swoje kompetencje w temacie przeciwdziałania dyskryminacji jako przeciętne, a tym bardziej słabe czy bardzo słabe.

Przyjmując stanowisko, że decydującym o jakości kształcenia oraz efektywności pracy elementem jest osoba nauczyciela, należy zaznaczyć jego znaczącą rolę w kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa w zmieniającej się współczesnej szkole. Uzyskany materiał empiryczny daje podstawy by sądzić, iż badani nauczyciele z katowickich szkół w znacznej części uważają, że posiadają odpowiednie kompetencje do reagowania w sytuacjach dyskryminacji wśród uczniów. Jednocześnie widzieć należy tę kwestię w kontekście dokonania bezpośredniej samooceny, co zawsze stanowi o przyjęciu szerokiego marginesu wnioskowania na temat rzeczywistych kompetencji nauczycieli, niemożliwych do ustalenia poprzez zastosowanie tego typu pytań. Bardziej realny obraz daje konfrontacja prezentowanych tu odpowiedzi z wynikami pytania o potrzeby w zakresie rozwoju tematycznych kompetencji.

Deklarowane przez nauczycieli potrzeby rozwoju kompetencji i wiedzy w zakresie zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym

Szczególnie istotnym dla tematu prezentowanych badań oraz z prakseologicznego punktu widzenia ich znaczenia zagadnieniem było rozpoznanie potrzeb nauczycieli w zakresie rozwoju własnych kompetencji na temat zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym. Zebrane dane pokazują, że przeważająca część badanych (ponad połowa) nie deklaruje potrzeby rozwoju kompetencji. Zauważyć jednak należy, że w tym aż 42,16% stwierdza, że „raczej nie potrzebuje". Wprost potrzebę rozwoju kompetencji wyraziło ponad 38% nauczycieli, ale jedynie tylko co dwudziesty badany (5,35%) wyraził to w sposób zdecydowany. Dane ukazuje wykres 14.

Wykres 14. Potrzeba rozwoju kompetencji w zakresie zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym deklarowana przez nauczycieli (N=823).



Badani nauczyciele zostali również poproszeni o umotywowanie swoich odpowiedzi. Wśród otrzymanych komentarzy znalazły się głosy sugerujące chęć ustawicznego podnoszenia swoich kompetencji w zakresie negocjacji i mediacji z uczniami oraz rodzicami oraz te, wskazujące na potrzebę prowadzenia zajęć otwartych dla rodziców.

Uzyskany obraz tematycznych potrzeb rozwoju kompetencji nauczycieli katowickich szkół, częściowo potwierdza przekonania sporej części badanych, co do swoich kompetencji. Ponad połowa badanych zadeklarowała brak potrzeby dalszego rozwoju i samodoskonalenia w zakresie podnoszenia swoich kompetencji dotyczących zjawiska dyskryminacji. Jednocześnie jednak niemal 40% badanych zadeklarowało potrzebę rozwoju kompetencji w tym zakresie. To wskazuje jednak na chęć aktualizowania lub poszerzenia kompetencji w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji przez sporą część katowickich nauczycieli.

Poziom kompetencji oraz gotowość do ich podnoszenia a poziom awansu zawodowego

Interesującą kwestią w badaniach była ponadto ewentualna współzależność poziomu awansu zawodowego, deklarowanego poziomu kompetencji na temat dyskryminacji oraz gotowości do podnoszenia tego poziomu. Ustawiczny rozwój jest jednym z filarów funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Jak pokazuje poniższa tabela prezentująca wyniki w zakresie korelacji zmiennych, poziom awansu zawodowego, czyli status zawodowy i staż pracy (liczba lat przepracowanych w zawodzie nauczyciela) nie mają bezpośredniego odzwierciedlenia w deklarowanych czy pożądanych przez respondentów kompetencjach. Sugeruje to duże różnice w motywacji nauczycieli do podejmowania wysiłku w zakresie rozwijania swoich kompetencji oraz brak bezpośredniego związku pomiędzy latami pracy w zawodzie a poczuciem konieczności podnoszenia kompetencji.

Tabela 7. Analiza wybranych zmiennych w kontekście deklarowanego przez nauczycieli poziomu kompetencji dotyczących zjawiska dyskryminacji.

Pearson's Correlations ▼

Variable		Staż	Status Zawodowy
1. Staż	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Status Zawodowy	Pearson's r	0.680***	—
	p-value	< .001	—
3. Kompetencje deklarowane	Pearson's r	0.018	0.019
	p-value	0.625	0.600
4. Gotowość do rozwoju kompetencji	Pearson's r	−0.051	−0.056
	p-value	0.165	0.129

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

To, co okazało się istotne na poziomie ustalania korelacji, to rezultat zestawienia parametrów statusu zawodowego oraz wyniku ogólnego w 3 skalach dotyczących relacji na temat występowania problemu dyskryminacji w badanych szkołach - w placówkach, będących miejscem pracy respondentów. Inaczej mówiąc wpływu cech statusu zawodowego na wyniki skal zawierających w sobie rozpiętość zjawiska dyskryminacji (zróżnicowanie form przejawiania dyskryminacji) i jego intensywność (częstość przejawiania poszczególnych form dyskryminacji). Zastosowanie analizy korelacyjnej pozwoliło na odkrycie, że istnieją związki odwrotne ze wszystkimi 3 skalami dotyczącymi negatywnych zachowań w szkole.

Oznacza to, że nauczyciele o wyższym stopniu awansu zawodowego (statusie) dostrzegają w swoim otoczeniu mniej przejawów dyskryminacji. Co ciekawe, efekt ten jest odzwierciedlony także biorąc pod uwagę zmienną stażu pracy, ale jest nieco mniej wyraźny.

Tabela 8. Korelacje zmiennych: staż pracy i status zawodowy a relacje nauczycieli co do występowania zjawiska dyskryminacji uczniów w szkole.

Pearson's Correlations ▼

Variable		Staż	Status Zawodowy
1. Staż	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Status Zawodowy	Pearson's r	0.680***	—
	p-value	< .001	—
3. WO Zachowań negatywnych uczniów	Pearson's r	−0.138***	−0.118**
	p-value	< .001	0.001
4. WO Zachowań negatywnych nauczycieli	Pearson's r	−0.156***	−0.136***
	p-value	< .001	< .001
5. WO Zachowań negatywnych innych pracowników	Pearson's r	−0.085*	−0.073*
	p-value	0.021	0.050

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Stwierdzając w uproszczeniu, nauczyciele o wyższym statusie zawodowym oraz/ i starsi mniej wyraźnie dostrzegają problem dyskryminacji w szkole. Jak pokazują przedstawione zestawienia korelacji, zwyczajne obcowanie z praktykami dyskryminacyjnymi może z jednej strony prowadzić do wypracowania korzystnych mechanizmów radzenia sobie z tego typu problemami, ale z drugiej strony także do obniżenia progu wrażliwości na takie zachowania - swoistej desensytyzacji na nie. W konsekwencji może to prowadzić do stawania się przez nauczyciela częścią niekorzystnej sytuacji dyskryminacyjnej, gdyż przez brak reakcji, legitymizuje on negatywne zachowania uczniów.

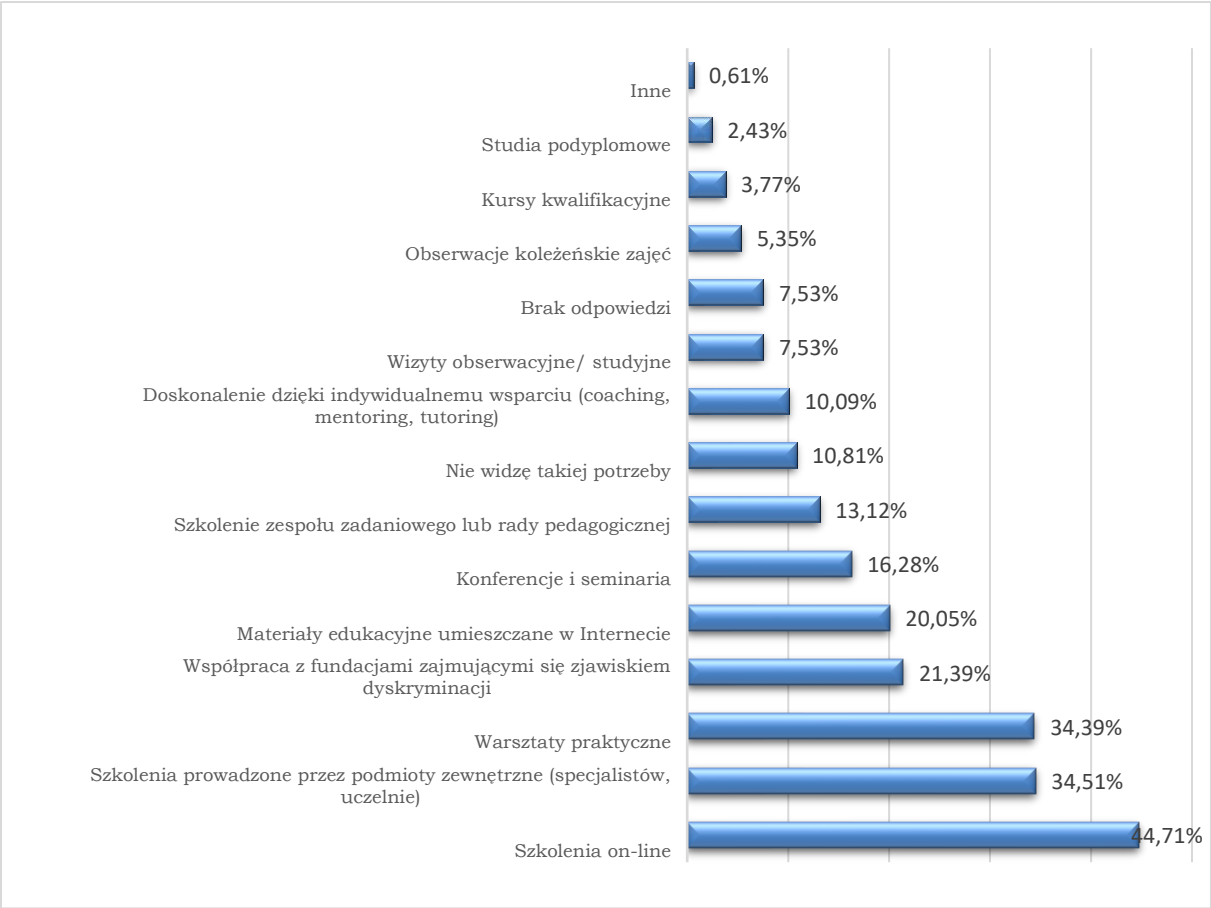
Na podstawie powyższych ustaleń w zakresie rekomendacji dotyczących szkoleń, warto rozważyć ofertę uniwersalną, zdolną zainteresować nauczycieli o różnym statusie zawodowym, ukierunkowaną nie tylko na umiejętności reagowania na przypadki, ale też na istotę problemu, jego przejawy oraz znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego. Nauczyciele z długim stażem pracy są szczególnie cennym zasobem wiedzy i z tego tytułu warto również w ofertach szkoleniowych poszukiwać takich, które w swoich programach zawierają komponent wytworzony przez osoby, które problem dyskryminacji miały szansę obserwować na przestrzeni kilku dekad pracy zawodowej.

Preferencje nauczycieli na temat form podnoszenia kompetencji

Zebrane dane dotyczące preferowanych form rozwijania kompetencji w zakresie zjawiska dyskryminacji w szkole wskazują, że jedynie 10,81% nauczycieli w sposób zdecydowany deklaruje brak potrzeby podnoszenia kompetencji. Pozostałe osoby w większym lub mniejszym stopniu jednak tę potrzebę wyrażają. Ten wynik warto zestawić z wcześniejszymi deklaracjami nauczycieli na temat poziomu swoich kompetencji oraz potrzeb ich rozwijania. Pokazuje bowiem, że poziom deklaracji ogólnych tzw. wprost jest znacznie wyższy niż w sytuacji pytania o szczegółowe aspekty rozwijania kompetencji.

Najczęściej wybieraną formą podnoszenia kompetencji przez badanych nauczycieli są: szkolenia online (44,71%), następnie szkolenia prowadzone przez podmioty zewnętrzne, czyli specjalistów i uczelnie (34,51%) oraz warsztaty praktyczne (34,39%). Zwracają też uwagę preferencje co piątej badanej osoby, co do współpracy z fundacjami oraz korzystania z materiałów umieszczanych w Internecie. Najmniej liczna grupa nauczycieli wskazała na: obserwacje koleżeńskie (ponad 5%), kursy kwalifikacyjne (3,77%) oraz studia podyplomowe (2,43%). Ponadto w odpowiedziach z kategorii „inne", cztery osoby zadeklarowały brak chęci lub motywacji do uczestnictwa w zajęciach podnoszących kompetencje w ww. zakresie. Wyłącznie jedna osoba w tej kategorii odpowiedzi wskazała na potrzebę udziału w krótkich, jasnych szkoleniach obejmujących procedury postępowania w konkretnych sytuacjach. Procentowy rozkład zgromadzonych danych zaprezentowano poniżej (Wykres 15).

Wykres 15. Formy podnoszenia kompetencji dotyczących dyskryminacji w środowisku szkolnym (N=823).



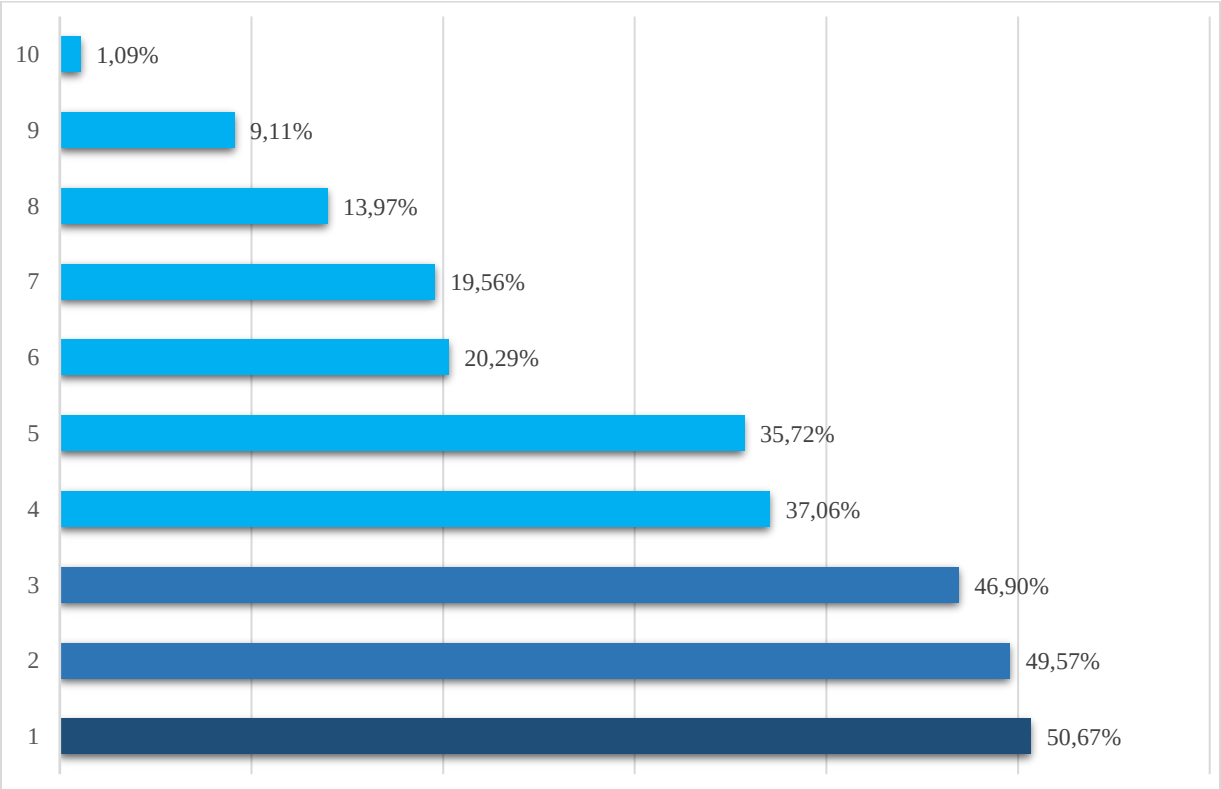
Najchętniej wybieranymi przez nauczycieli formami dokształcania się w zakresie poszerzania wiedzy dotyczącej dyskryminacji okazały się być szkolenia on-line. Biorąc pod uwagę specyfikę pracy nauczyciela oraz zakres zadań i obowiązków, taką formę edukacji nauczyciele uważają za istotnie przydatną i wygodną ze względu na jej dostępność, różnorodność, niższe koszty oraz elastyczność. Zwrócić jednak można też uwagę na stosunkowo dużą popularność takich form, jak szkolenia prowadzone przez specjalistów i uczelnie oraz warsztaty praktyczne (prawie 35%). Tylko co piąty nauczyciel jest zainteresowany podnoszeniem kompetencji poprzez korzystanie z materiałów dostępnych w Internecie. Jeszcze mniejszą popularnością wśród nauczycieli odznaczają się formy takie, jak konferencje i seminaria lub szkolenia rad pedagogicznych czy indywidualne formy wsparcia kompetencji. Co istotne, nauczyciele nie preferują stałych i długotrwałych form podnoszenia kompetencji – tj. kursy i studia.

Różnorodność preferowanych przez nauczycieli form podnoszenia kwalifikacji, sugeruje potrzebę wieloperspektywicznego spojrzenia na proponowane sposoby rozwoju kompetencji w zakresie tematu dyskryminacji.

Preferencje nauczycieli w zakresie tematyki szkoleń

Nauczyciele w zakresie preferowanej tematyki podnoszenia kompetencji dotyczących zjawiska dyskryminacji w szkole wskazują, że priorytetowy charakter ma dla nich wiedza i umiejętności dotyczące wspierania ofiar takich zachowań. Tę tematykę wskazała ponad połowa badanych (50,67%). Równie istotna dla respondentów jest wiedza o tym, w jaki sposób postępować ze sprawcami (49,57%). Blisko połowa nauczycieli (46,90%) potrzebuje także wiedzy na temat przeciwdziałania zjawiskom dyskryminacji w środowisku szkolnym, a ponad jedna trzecia wykazuje zainteresowanie wiedzą i umiejętnościami w zakresie postępowania z rodzicami ofiar i sprawców. Co piąty nauczyciel jest zainteresowany ogólną wiedzą na temat zjawiska dyskryminacji w szkole oraz wskazówkami o tym, jak działać w sytuacjach, gdy sprawcą dyskryminacji jest nauczyciel bądź nauczycielka lub inny pracownik szkoły. Procentowy obraz danych ukazuje wykres 16.

Wykres 16. Preferencje nauczycieli w zakresie treści rozwoju kompetencji na temat dyskryminacji (N=823).



Legenda:

1: Informacje o tym, w jaki sposób wspierać ofiary takich zachowań.

2: Informacje o tym, w jaki sposób postępować ze sprawcami.
3: Wskazówki dotyczące przeciwdziałania takim zjawiskom.
4: Informacje dotyczące postępowania z rodzicami sprawców.
5: Informacje dotyczące postępowania z rodzicami ofiar.
6: Wskazówki, jak działać w sytuacjach, gdy sprawcą jest nauczyciel/ka lub inny pracownik szkoły.
7: Ogólna wiedza na temat zjawiska dyskryminacji.
8: Nie mam takich potrzeb.
9: Brak odpowiedzi.
10: Inne.

Uzyskany obraz danych wskazuje, że nauczyciele odczuwają potrzebę rozwoju swoich kompetencji, głównie przydatnych w konkretnych bezpośrednich działaniach w sytuacjach występowania zjawiska dyskryminacji w szkole. Przypomnieć należy, że w kwestii rozpoznania preferowanych aktywności szkoły na rzecz poszanowania różnorodności uczniów i działań wobec problemu dyskryminacji, nauczyciele preferowali w swoich wypowiedziach właśnie ten typ działań, rzadziej wymieniając rozwiązania systemowe i profilaktyczne. Może to oznaczać, że nauczyciele stosunkowo wąsko rozumieją rolę szkoły i siebie samych w ograniczaniu zjawiska dyskryminacji. Wydaje się więc, że jednym z kierunków działań na rzecz podnoszenia kompetencji powinno być właśnie rozszerzanie tej perspektywy roli oraz rozwijanie świadomości szkół i nauczycieli, co do szerokiego pola możliwości w zakresie ograniczania zjawiska dyskryminacji.

WNIOSKI

Główne wnioski z badań

1. Otrzymane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że poziom dyskryminacji w badanych szkołach utrzymuje się na umiarkowanym lub niskim poziomie, z wyjątkiem zachowań odnoszących się do wyglądu zewnętrznego, innego niż polskiego pochodzenia oraz statusu materialnego, wobec których zachowania dyskryminacyjne występują częściej.
2. Większość badanych nauczycieli nie była świadkiem zachowań dyskryminacyjnych wśród uczniów w ciągu ostatniego roku, jednak znacząca część nauczycieli (co szósty) z takimi sytuacjami się zetknął.
3. Nauczyciele utożsamiają przyczyny zachowań dyskryminujących wśród uczniów przede wszystkim z wpływem środowiska rodzinnego oraz problemami emocjonalnymi uczniów - sprawców dyskryminacji.
4. Najczęstszymi reakcjami nauczycieli w sytuacji dyskryminacji wśród uczniów są: zgłaszanie problemu wychowawcy ucznia oraz zgłaszanie problemu pedagogowi/ psychologowi szkolnemu. To oznacza, że nauczyciele preferują reagowanie pośrednie.
5. Wśród badanych nauczycieli, którzy zetknęli się z sytuacjami dyskryminacji wśród uczniów przeważały interwencje w postaci rozmów z ofiarą i/lub sprawcą zdarzenia, wychowawcą, rodzicami, pedagogiem i/lub psychologiem szkolnym bądź całą klasą. Zachowania badanych nauczycieli polegały na wyjaśnieniach, upominaniu, pogadankach, doprowadzaniu do konfrontacji, mediacjach oraz na przyznawania ujemnych punktów za zachowanie lub przeprowadzaniu zajęć integracyjnych.
6. Wśród problemów w funkcjonowaniu uczniów pochodzących z Ukrainy w środowisku szkolnym, nauczyciele wskazywali przede wszystkim na negatywne znaczenie bariery językowej indukującej trudności komunikacyjne w relacjach z nauczycielami oraz rówieśnikami. Niezrozumienie językowe, ale też różnice kulturowe mogą być bezpośrednią przyczyną innych trudności szkolnych uczniów z doświadczeniem migracji. Nauczyciele wskazywali na niechęć dzieci ukraińskich do integracji z grupą, brak motywacji lub wręcz niechęć do nauki, jak również trudności adaptacyjne. Warto jednak podkreślić, że ponad połowa badanych nie sygnalizowała obserwowania w środowisku szkolnym poważnych trudności w relacjach z uczniami pochodzenia ukraińskiego.
7. Zdecydowana większość nauczycieli nie zaobserwowała problematycznych sytuacji w swoich klasach, tj. sytuacji trudnych stwarzanych przez uczniów uchodźczych w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami. Badania ujawniły jednak, że w niektórych szkołach dochodzi do pewnych zdarzeń z udziałem uczniów z Ukrainy, w tym

do nieprzestrzegania zasad obowiązujących na terenie placówki, zachowań agresywnych i stosowania wulgaryzmów. Nauczyciele sugerowali jednak, że główną przyczyną takich zachowań jest wspomniana już bariera językowa, a także niechęć dzieci ukraińskich do nauki języka polskiego, przyswajania wiedzy w polskich szkołach oraz inne trudności adaptacyjne, jakie je charakteryzują.

8. Najbardziej preferowanym (pożądanym) przez nauczycieli działaniem szkół wobec zjawisk dyskryminacji i nierównego traktowania wśród uczniów jest podejmowanie sprawnej i skutecznej interwencji wobec sprawców oraz pomoc ofiarom. Nauczyciele rzadziej uświadamiają sobie rolę działań systemowo-formalnych oraz profilaktycznych w szkole w ograniczaniu problemu dyskryminacji.
9. Nauczyciele deklarują wysoki poziom samooceny swoich kompetencji w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji w szkole. Ponad połowa badanych nie deklaruje potrzeby rozwoju swoich kompetencji na temat zjawiska dyskryminacji. Jakkolwiek ponad jedna trzecia nauczycieli taką potrzebę wyraża. Jednocześnie nawet połowa badanych wskazywała na chęć rozwijania swojej wiedzy w zakresie takich treści, jak: sposoby wspierania ofiar, sposoby postępowania ze sprawcami, wskazówki dotyczące przeciwdziałania zjawiskom dyskryminacji, a ponad połowa chce informacji dotyczących postępowania z rodzicami sprawców oraz informacji dotyczące postępowania z rodzicami ofiar dyskryminacji. Jedna piąta jest zainteresowana wskazówkami na temat tego, jak działać w sytuacjach, gdy sprawcą jest nauczyciel/ nauczycielka lub inny pracownik szkoły oraz ogólną wiedzą na temat zjawiska dyskryminacji.
10. Preferowanymi formami podnoszenia kompetencji przez badanych nauczycieli są szkolenia on-line, szkolenia prowadzone przez specjalistów i uczelnie, a także warsztaty praktyczne.

REKOMENDACJE

Rekomendacje

Przeciwdziałanie zjawisku dyskryminacji w placówkach oświatowych w kontekście podnoszenia kompetencji dotyczących zjawiska dyskryminacji i nierównego traktowania uczniów w środowisku szkolnym, w świetle przeprowadzonego w szkołach na terenie miasta Katowice rozpoznania, powinno koncentrować się wokół kilku kwestii. Na pierwszy plan wysuwa się pod tym względem rozwój kompetencji nauczycieli w zakresie:

- organizowania i intensywniejszego wykorzystania pracy grupowej uczniów w celu podejmowania współpracy i komunikowania się uczniów z wszelkiego rodzaju odmiennościami, w tym będących w sytuacji uchodźczej;
- podejmowania działań i przykładania szczególnej wagi do wspomagania pozytywnego klimatu społecznego między uczniami, rozwijania konstruktywnych i wspierających relacji rówieśniczych;
- udzielania uczniom wsparcia emocjonalnego oraz indywidualnego podejścia do wspierania ucznia w kontekście przeżywania przez niego trudności i problemów wynikających z jego odmienności;
- możliwości wykorzystania różnorodnych form i metod weryfikacji efektów kształcenia, dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów różniących się od innych;
- rozwijania konstruktywnej, partnerskiej współpracy z rodzicami i innymi członkami rodzin we wspieraniu rozwoju uczniów różniących się od innych pewnymi cechami;
- prowadzenia działań prewencyjnych i uświadamiających wśród uczniów dotyczących różnorodności, tolerancji i akceptacji drugiego człowieka;
- zapewnienie różnorakich formach szkoleń zarówno stacjonarnych, jak i tych prowadzonych w formie e-learningowej. Współczesne społeczeństwo z racji globalizacji i powszechności dostępu do Internetu, oferuje możliwość spotkania specjalistów z różnych dziedzin, reprezentujących różne ośrodki naukowe czy też poradnie specjalistyczne. Jest to niewątpliwie niezastąpiona możliwość wymiany doświadczeń na odległość;
- prowadzenia szkoleń z zakresu skutecznych interwencji w celu minimalizowania eskalacji zachowań dyskryminacyjnych wśród uczniów. Szkolenia te powinny oscylować wokół teoretycznych, jak również praktycznych aspektów przeciwdziałania sytuacjom nierównego traktowania.

Rekomendacje dla szkół i innych placówek oświatowych:

- Cykliczna diagnoza środowiska szkolnego w zakresie zjawiska dyskryminacji i nierównego traktowania uczniów – rozpoznawanie problemów, potrzeb oraz dotychczasowych sukcesów.
- Konsultacje całej społeczności szkolnej w zakresie wypracowania dobrych praktyk dotyczących uczynienia środowiska szkolnego bardziej przyjaznym prawom człowieka.
- Planowanie rozwiązań – głównych obszarów działań, które są realne do wykonania i nie przekraczają możliwości szkoły, na przykład ze względów finansowych.
- Wdrożenie szkolnych Kodeksów Równego Traktowania (lepsze, bardziej sprawiedliwe traktowanie uczniów i uczennic, zwiększenie poczucia bezpieczeństwa, lepsze przestrzeganie praw, zwiększenie wpływu uczniów i uczennic na funkcjonowanie szkoły, wzrost zaufania do dorosłych).[20]

Na szczególną uwagę zasługuje kwestia wypracowania rekomendacji oraz dobrych praktyk przeznaczonych dla nauczycieli pracującymi z uczniami uchodźczymi jako grupą szczególnie narażoną na wykluczenie i dyskryminację. Zalecenia w zakresie dostępu oraz równego prawa do edukacji, a także równości szans dzieci z doświadczeniem uchodźczym[21], obejmują wiele rekomendacji, dotyczących m.in. skutecznej strategii monitorowania liczby uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym, zapewnienia im wystarczającej liczby miejsc w szkołach, jednoznacznych wytycznych dotyczących ich włączania i edukacji, zatrudniania asystentów i asystentek międzykulturowych, jak również zapewnienia materiałów do nauki w języku polsko-ukraińskim, czy też jednoznacznych i sprawiedliwych metod klasyfikacji uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźczym, z uwzględnieniem różnego poziomu znajomości języka polskiego oraz przeszkolenie nauczycieli i nauczycielek w tym zakresie. Kwestia regularnych szkoleń dla nauczycieli i nauczycielek z zakresu pracy z dzieckiem cudzoziemskim, nauczania języka polskiego jako obcego oraz edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej, jest szczególnie istotna, także z punktu widzenia niniejszego raportu.

[20] Zob. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

[21] *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach. Wyniki 4-miesięcznego monitoringu Amnesty International*, https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf (data dostępu: 13.03.2023 r.).

W kontekście tematyki poruszonej w niniejszym raporcie warto również zwrócić uwagę na rekomendacje dotyczące prawa do niedyskryminacji oraz wspierania i promowania kultury mniejszości, w tym wspierania szkół ukraińskich, sobotnich szkół ukraińskich, szkół z językiem ukraińskim i międzynarodowych oddziałów szkolnych oraz wprowadzenia zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej w szkołach podstawowych.

Dobrym, praktycznym rozwiązaniem może okazać się rozpoznawanie mocnych stron uczniów pochodzących z Ukrainy, które nie są związane z umiejętnościami językowymi. Organizacja konkursów (np. plastycznych, muzycznych) bądź zawodów sportowych będzie świetną okazją do wypromowania takich uczniów, zaprezentowania ich talentów i zainteresowań, a co się z tym wiąże, zaistnienia w szerszym środowisku szkolnym bądź klasowym.[22] Ponadto udział w zawodach to także szansa na nawiązanie współpracy pomiędzy dziećmi, które dzięki wspólnym pasjom są w stanie porozumieć się bez słów.

Istotną wartością w procesie zapobiegania wykluczeniu i dyskryminacji jest rozumienie znaczenia wsparcia rodziny w procesie dydaktyczno-wychowawczym i propozycje włączania się całych rodzin w proces uczenia się, ale też integracji dzieci. Stąd dobrym rozwiązaniem może okazać się organizacja „dni ukraińskich", w trakcie których uczniowie wraz ze swoimi rodzinami będą mieli możliwość zaprezentowania swojej kultury. Zapraszanie wszystkich rodzin na imprezy organizowane przez szkołę to także doskonała okazja do stworzenia bezpiecznego pola do wzajemnego dialogu, przełamania barier, wzajemnej niechęci i uprzedzeń, które często wynikają z niewiedzy lub ignorancji.

[22] Zob. G. Bartkowiak, *Postawy nauczycieli wobec kształcenia dzieci imigrantów w polskich szkołach. Problemy związane z ich edukacją*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczuk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 276.

Bibliografia

1. Andresen S., *Educational Science and Child Well-Being*, [w:] A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (red.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective,* Springer, Dordrecht 2014.
2. Araujo L., Strasser J., *Confronting Prejudice in the Early Childhood Classroom*. „Kappa Delta Pi Record" 2003, Summer (https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787759.pdf).
3. Bartkowiak G., *Postawy nauczycieli wobec kształcenia dzieci imigrantów w polskich szkołach. Problemy związane z ich edukacją*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczuk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 276.
4. Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J., *Multifaceted concept of child well-being,* [w:] A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (red.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective,* Springer, Dordrecht 2014.
5. Czarnocka M., *Jakie wsparcie psychologiczno-pedagogiczne zapewnić uczniom z Ukrainy*, https://www.portaloswiatowy.pl/top-tematy/jakie-wsparcie-psychologicznopedagogiczne-zapewnic-uczniom-z-ukrainy-21619.html, (data dostępu: 13.03.2023 r.).
6. Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.
7. Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., *Ramy metodologiczne badań w projekcie „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona"*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona: o budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.
8. González-Carrasco M., Casas F., Ben-Arieh A., Savahl S., Tiliouine H., *Children's Perspectives and Evaluations of Safety in Diverse Settings and Their Subjective Well-Being: A Multi-National Approach*, "Applied Research in Quality of Life" 2019, vol. 14, issue 2, no. 2.

9. Hjerm M., Sevä I. J., Werner L., *How Critical Thinking, Multicultural Education and Teacher Qualification Affect Anti-immigrant Attitudes*. „International Studies in Sociology of Education" 2018, vol. 27(1).
10. James A., James A., *Key Concepts in Childhood Studies*, SAGE Publications, Inc., London 2012.
11. *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach. Wyniki 4-miesięcznego monitoringu Amnesty International*, https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf (data dostępu: 13.03.2023 r.).
12. Maddy J., Steyaert Ch., *Theories of Diversity within Organisation Studies: Debates and Future Trajectories*, Fondazione Eni Enrico Mattei, Milano 2003.
13. Mazur B., *Cultural Diversity in Organisational Theory and Practice*, "Journal of Intercultural Management" 2010, vol. 2, no. 2, November 2010.
14. McConnachie Ch., *Equality and unfair discrimination in education*, Fish Hodgson, Faranaazh 2017.
15. Miklikowska M., *Like Parent, Like Child? Development of Prejudice and Tolerance towards Immigrants*. „British Journal of Psychology" 2016, vol. 107(1).
16. O'Reilly III C. A., Williams K. Y., Barsade S., *Group demography and innovation: Does diversity help?* [w:] D. H Gruenfeld (red.), *Composition*, Elsevier Science/JAI Press 1998.
17. *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z Ukrainy - rekomendacje RPO. Odpowiedź MEiN*, https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-edukacja-ukraina-dzieci-rekomendacje-mein-odpowiedz, (data dostępu: 13.03.2023 r.).
18. Rafał-Łuniewska J., *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy w polskiej szkole. Jak na nie odpowiadać?*, ORE, Warszawa 2022.
19. *Raport z badania opinii pracowników/czek i doktorantów/tek na temat dyskryminacji i nierównego traktowania w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach*, Katowice 2021, https://us.edu.pl/uczelnia/rowne-traktowanie/raporty-z-badan-opinii-wspolnoty-us/, (data dostępu: 10.03.2023 r.).
20. Stefaniak A., Winiewski M. (red.), *Uprzedzenia w Polsce 2017. Oblicza przemocy międzygrupowej*, Liberi Libri, Warszawa 2018.
21. Suświłło M., *Nauczyciel przedszkolny - jaki powinien być?* [w:] D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna: obszary sporów, poszukiwań, wyzwań*

i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010.

22. Szkolak A., *Przepis na autorytet*, „Nauczanie Początkowe" 2012/2013, nr 3.
23. Van Knippenberg D., de Dreu C. K., Homan A. C., *Work group diversity and group performance: an integrative model and research agenda*, "Journal of Applied Psychology" 2004, vol. 89(6).
24. Welskop W., *Socjologiczne ujęcie „innego" w szkole*, „Edukacja Humanistyczna" 2014, nr 1 (30).
25. *Zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji na Ukrainie*, https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekscie-obecnej-sytuacji-na-ukrainie, (data dostępu: 06.02.2023).