

JOURNAL OF MODERN SCIENCE

TOM 4/58/2024

[www.jomswsge.com](http://www.jomswsge.com)



DOI: [doi.org/10.13166/jms/192387](https://doi.org/10.13166/jms/192387)

**JOANNA BIELECKA-PRUS**

Maria Curie-Skłodowska University  
in Lublin, Poland

ORCID iD: [orcid.org/0000-0001-7748-9156](https://orcid.org/0000-0001-7748-9156)

**PROBLEMY DYDAKTYCZNE  
W NAUCZANIU UKRAIŃSKICH DZIECI  
Z DOŚWIADCZENIEM UCHODŹCZYM**

**PEDAGOGICAL CHALLENGES IN  
TEACHING UKRAINIAN CHILDREN  
WITH REFUGEE EXPERIENCE**

## ABSTRACT

**Aim:** The aim of the research was to diagnose the key didactic problems encountered in educating refugee children from Ukraine in Polish schools.

**Method:** The research material was obtained using a nationwide online diagnostic survey among teachers teaching refugee children from Ukraine (N=1720). The research tool was a didactic difficulty scale consisting of 12 questions in the form of a five-point Likert scale.

**Results:** Statistical analysis showed that cultural issues and language barriers strongly influence didactic difficulties. The main factors complicating the transmission of knowledge in Polish schools are the lack of teachers' competencies to work with linguistically and culturally diverse children and the low motivation of Ukrainian students to learn. The greatest didactic problems concern the diagnosis of the child's knowledge level and special educational needs, as well as the motivation to learn Polish.

**Discussion:** Teachers with highest qualifications had fewer problems with transmitting knowledge and assessing students, but the level of professional advancement did not affect their ability to motivate students and build relationships with their families. The most problems were experienced by teachers of grades I–III, which may be due to the adaptive difficulties of the youngest students. Support is needed for all teachers, regardless of workplace, in the areas of communication, intercultural education, and managing cultural differences.

## STRESZCZENIE

**Cel:** Celem badań było zdiagnozowanie kluczowych problemów dydaktycznych pojawiających się w kształceniu dzieci uchodźczych z Ukrainy w polskich szkołach.

**Metoda:** Materiał badawczy uzyskano za pomocą metody ogólnopolskiego sondażu diagnostycznego online wśród nauczycieli uczących dzieci uchodźcze z Ukrainy (N = 1720). Narzędziem badawczym była skala trudności dydaktycznych składająca się z 12 pytań w formie pięciostopniowej skali Likerta.

**Wyniki:** Analiza statystyczna pokazała, że problemy kulturowe i bariery językowe silnie wpływają na trudności dydaktyczne. Głównymi czynnikami problematyzującymi przekaz wiedzy w polskich szkołach jest brak kompetencji nauczycieli do pracy z dziećmi zróżnicowanymi językowo i kulturowo oraz niska motywacja uczniów ukraińskich do nauki. Największe problemy dydaktyczne dotyczą diagnostyki poziomu wiedzy dziecka oraz jego specjalnych potrzeb edukacyjnych, a także motywacji do nauki języka polskiego.

**Omówienie:** Nauczyciele dyplomowani mieli mniej problemów z przekazywaniem wiedzy i ocenianiem uczniów, lecz poziom awansu zawodowego nie wpływał na umiejętności

motywowania uczniów i budowania relacji z ich rodzinami. Najwięcej problemów mieli nauczyciele klas I–III, co może wynikać z adaptacyjnych trudności najmłodszych uczniów. Potrzebne jest wsparcie dla wszystkich nauczycieli, niezależnie od miejsca pracy, w zakresie komunikacji, edukacji międzykulturowej i zarządzania różnicami kulturowymi.

**KEYWORDS:** *refugee children, teaching foreign children, multicultural education*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *dzieci uchodźcze, nauczanie dzieci cudzoziemskich, edukacja wielokulturowa*

## WPROWADZENIE

Dla dzieci z doświadczeniem imigracyjnym szkoła jest kluczową instytucją socjalizującą, a sukcesy edukacyjne dziecka wpływają na proces integracji i decyzje ich rodzin o osiedleniu się (Kia-Keating, Ellis, 2007, s. 29–30; Devine 2013, s. 289). Jednakże szkoła jest nie tylko instytucją przekazującą wiedzę, lecz także reprodukcją nierówności edukacyjne (Bourdieu, Passeron, 1990, s. 154). Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci uchodźczych (Dobrowolska, 2018, s. 90–91), gdyż ta grupa jest szczególnie narażona na negatywną stereotypizację i doświadcza wykluczenia ekonomicznego, które wpływa na osiągnięcia edukacyjne tych uczniów, a w konsekwencji awans społeczny (Goździak, 2014, s. 392–395; Dryden-Peterson, 2015, s. 5; Slany i in., 2021, s. 12; Popyk, Pustułka, 2023, s. 489–490). Szkoły mogą zarówno łagodzić, jak i zwiększać czynniki ryzyka niepowodzenia szkolnego dzieci, a kluczową rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele, którzy są odpowiedzialni za dydaktykę (Sinkkonen, Kyttälä, 2014, s. 170; Thommessen, Todd, 2018, s. 228–229). Jednakże z badań prowadzonych w polskich szkołach wynika, że większość nauczycieli nie czuje się przygotowana do pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (np. Pamuła-Behrens, 2021, s. 166–180; Kościółek, 2021, s. 232–235). Źródło tych problemów i ciężar niepowodzenia edukacyjnego może być przenoszony na uczniów i ich rodziny (np. cechy osobowościowe, deficyty w kapitale kulturowym i językowym), pomniejszając tym samym wpływ kluczowych czynników, takich jak sposób organizacji procesu nauczania, kompetencję nauczycieli czy przepisy legislacyjne i jest formą bezpośredniej dyskryminacji instytucjonalnej (Slany i in., 2021, s. 12–13).

Liczba uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach systematycznie wzrasta wraz z nasileniem się procesów imigracyjnych. Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) do 2010 r. do polskich szkół uczęszczało od 4 tys. do 6 tys. uczniów cudzoziemskich, a w latach 2015–2019 liczba ta wzrosła do 51 tys. (Pamuła-Behrens, 2021, s. 167). Zdecydowana większość uczniów (ok. 82%) to dzieci narodowości ukraińskiej (Januszewska, 2015, s. 13). W lutym 2022 r., kiedy nastąpiła pełnoskalowa inwazja Rosji na Ukrainę, do Polski przybyło co najmniej 350 tys. dzieci w wieku szkolnym, z czego ok. 40% rozpoczęło naukę w polskich szkołach (Duszczuk, Kaczmarczyk, 2022, s. 167; Łosiak-Pilch, Weźgowiec, 2023, s. 121). Według danych SIO w kwietniu 2024 r. w polskich szkołach edukowało się ponad 182 tys. dzieci ukraińskich uchodźców, głównie w szkołach podstawowych (61%). Aż 50–69% dzieci pozostaje poza polskim systemem edukacyjnym (Pędziwiatr, Magdziarz, 2023, s. 361), gdyż przepisy pozwalają uczniom na kontynuowanie kształcenia w formie zdalnej w ukraińskich szkołach. Nie są zbadane powody rezygnacji z nauki w polskich szkołach, ale można przypuszczać, że dzieci lub ich rodzice obawiają się barier językowych i kulturowych, których konsekwencją są problemy z nauką (Jurek i in., 2022, s. 22–34). Ponadto duża liczba dzieci ukraińskich uczęszczających do szkół średnich porzuca szkołę lub nie uzyskuje promocji do kolejnych klas (Chrostowska, 2022). Wzrasta zainteresowanie szkołami branżowymi i technikami, co może także być rezultatem niepowodzenia szkolnego (Głowacka i in., 2023, s. 29).

Obecność tak dużej liczby uczniów cudzoziemców jest dla polskiego systemu oświaty zdarzeniem krytycznym, które wymusza zmiany organizacyjne w polu edukacji (Mamzer, 2016, s. 13–25; Pawlak, 2013, s. 165–190). Jest to dla nauczycieli okazją do poszerzania umiejętności pracy w środowisku wielokulturowym (Ainscow, Sandill, 2010, s. 414), może także prowadzić do spiętrzenia trudności dydaktycznych. Najczęściej wymienianym w badaniach problemem w pracy dydaktycznej nauczyciela są bariery komunikacyjne. Badania wskazują na słabą znajomość języków obcych wśród nauczycieli (np. Saturno, 2023, s. 167) i języka polskiego wśród uczniów ukraińskich (Ślusarczyk i in., 2022, s. 130–131). Nauczyciele nie mają sprawdzonych metod pracy z uczniami cudzoziemskimi i odczuwają brak wsparcia ze strony organów nadzorujących, są zatem zmuszeni do opracowania

własnych rozwiązań dydaktycznych na podstawie intuicji i nieformalnych sieci wsparcia (Struzik i in., 2021, s. 143–145). Trudności sprawiają także duże różnice w treści programów nauczania, zwłaszcza w przypadku przedmiotów humanistycznych. Nie ma także opracowanych procedur oceniania i promowania uczniów, którzy nie znają języka polskiego, a duża rotacyjność utrudnia włączenie ich do bieżącego procesu nauczania, dlatego też zdarza się, że nauczyciele stosują podwójne standardy i oceniają uczniów ukraińskich łagodniej niż uczniów polskich lub w ogóle unikają stawiania ocen (Tędziągolska i in., 2022, s. 84–85). Pojawiają się liczne problemy organizacyjne związane z zakwalifikowaniem dziecka do klasy na poziomie odpowiadającym jego kompetencjom, zwłaszcza w przypadku dzieci uchodźczych, które nie posiadają świadectw szkolnych, a polscy nauczyciele nie mają wiedzy na temat ukraińskiego systemu oświaty (Kościółek, 2020, s. 603–605). Nauczyciele zgłaszają trudności w nawiązywaniu współpracy z rodzicami dzieci, głównie z powodu barier językowych, braku wiedzy migrantów na temat funkcjonowania polskiego systemu edukacji, niskiej pozycji kapitału edukacyjnego w hierarchii wartości (np. Popow, 2023, s. 74). Poczucie tymczasowości, problemy organizacyjne i bariery językowe, a także problemy adaptacyjne przyczyniają się do braku aktywności uczniów cudzoziemskich na lekcji, obniżenia motywacji do systematycznej pracy i przygotowania do zajęć, a także chęci do nauki języka polskiego, a to z kolei prowadzi do niepowodzeń edukacyjnych (Głowacka i in., 2022, s. 25–30). Brakuje rozwiązań systemowych w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych (Jurek i in., 2022, s. 64), nauczyciele natomiast nie czują się kompetentni w edukacji międzykulturowej (Grzybowski, 2023, s. 181–185), dlatego też stosują strategię ignorowania takich uczniów, o ile nie sprawiają kłopotów wychowawczych (Gmaj, 2021, s. 257–258) lub nadmiernie eksponują różnice, co skutkuje egzotyzacją dzieci, a nawet stygmatyzacją kulturą (Kościółek, 2020, s. 606).

Należy jednak zauważyć, że przywoływane badania to najczęściej badania jakościowe lub badania ilościowe na niewielkiej próbie, co utrudnia generalizację wniosków i analizę opartą na statystykach inferencyjnych. Skala dotychczasowych badań była zrozumiała, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że większość z nich była prowadzona przed rokiem 2022. Obecnie liczba uczniów z doświadczeniem uchodźczym gwałtownie wzrosła, w związku z tym konieczne jest

przewodzenie badań szeroko zakrojonych, które mogą zweryfikować i pogłębić płynące z poprzednich badań wnioski. Celem tego artykułu jest sprawdzenie, jakiego typu problemy dydaktyczne są dla nauczycieli najtrudniejsze i dla jakich grup badanych. Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

- H1: Nauczyciele dyplomowani mają mniejsze trudności dydaktyczne w nauczaniu dzieci uchodźczych niż nauczyciele, którzy nie osiągnęli najwyższego stopnia awansu zawodowego.
- H2: Nauczyciele w szkołach zlokalizowanych w mniejszych miejscowościach (do 100 tys. mieszkańców) doświadczają większych problemów w procesie przekazywania wiedzy uczniom uchodźczym niż nauczyciele uczący w szkołach zlokalizowanych w dużych ośrodkach miejskich.
- H4: Występuje bezpośrednia pozytywna zależność między problemami w komunikacji z uczniami a problemami dydaktycznymi.
- H5: Występuje bezpośrednia pozytywna zależność między problemami wynikającymi z różnic kulturowych dziecka uchodźczego a problemami dydaktycznymi.
- H6: Nauczyciele przedmiotów humanistycznych mają większe trudności w przekazywaniu wiedzy uczniom niż nauczyciele przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

## **METODA I NARZĘDZIE BADAWCZE**

Aby sprawdzić, jakie trudności napotykają nauczyciele w organizacji procesu nauczania dzieci ukraińskich, przeprowadzono sondaż diagnostyczny nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych na terenie całej Polski z wyłączeniem przedszkoli, szkół policealnych oraz innego typu szkół. Ankieta online była rozsyłana do wszystkich szkół (15 043) uwzględnionych w Rejestrze Szkół i Placówek Edukacyjnych, które według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) kształciły dzieci uchodźcze z Ukrainy. Kwestionariusz składał się z 28 pytań zamkniętych, w tym 11 pytań z rozbudowaną kafeterią w formie pięciostopniowej skali Likerta, i jednego pytania otwartego. Badania były prowadzone od czerwca 2022 r. do czerwca 2023 r.

Ankieta dotarła do 7699 odbiorców, wypełniono w sumie 1723 ankiety, do analizy zakwalifikowano 1720 ankiet, trzy odrzucono ze względu na wysoki poziom braku danych. Wskaźnik *response rate* wyniósł 22,38%, a zatem był na poziomie prawidłowym, biorąc pod uwagę badania online przy próbie tej wielkości (Nulty, 2008). W Tabeli 1. przedstawiono główne zmienne charakteryzujące badaną próbę.

**Tabela 1.** Charakterystyka próby badawczej

	Ogółem (N = 1720)
wiek	46 (SD = 10,2)
płeć (= kobiety)	85%
staż pracy	22 (SD = 11,6)
<b>Awans zawodowy</b>	
nauczyciel stażysta	8%
nauczyciel kontraktowy	14%
nauczyciel mianowany	14%
nauczyciel dyplomowany	64%
typ szkoły (=publiczna)	95%
<b>Typ podmiotu</b>	
szkoła podstawowa	90%
w tym:	35%
klasy I–III	29%
szkoła ponadpodstawowa*	
<b>Wielkość szkoły</b>	
do 100 uczniów	21%
101–500 uczniów	52%
powyżej 500 uczniów	27%
wychowawca klasy (=tak)	48%
klasy przygotowawcze (=tak)	17%
<b>Miejscowość</b>	
wieś	35%
miasto do 100 000 mieszkańców	47%
miasto powyżej 100 000 mieszkańców	18%

\* W próbie uwzględniono nauczycieli uczących w różnych podmiotach, dlatego częstotliwości nie sumują się do 100%

**Źródło:** opracowanie własne

Większość badanych to kobiety (85,5%) pracujące w szkołach podstawowych (81%), czyli w takich, w których kształcą się największa liczba uczniów z Ukrainy. Próba spełnia kryteria reprezentatywności pod względem awansu zawodowego nauczycieli: 64% to nauczyciele dyplomowani (w całej populacji,

według danych GUS z 2003 r. to 57%), natomiast 14% było zatrudnionych na stanowisku nauczyciela mianowanego (18% w całej populacji nauczycieli).

Aby sprawdzić sformułowane powyżej hipotezy, przeprowadzono analizę statystyczną w programie SPSS. Do badań przyjęto poziom istotności  $p \leq 0,05$ . Do porównań międzygrupowych, z uwagi na nieparametryczność rozkładu, zastosowano test Kruskala-Wallisa, oraz test U Manna-Whitneya (dla dwóch porównywanych grup), a wartość istotności skorygowano metodą Bonferroniego. Wielkość efektu szacowano za pomocą rangowego współczynnika korelacji dwuseryjnej Glassa ( $r_g$ ). Do analiz korelacji użyto test rho-Spearmana.

## WYNIKI BADAŃ

Aby zdefiniować główne obszary trudności, opracowano skalę trudności dydaktycznych składającą się z 12 twierdzeń, ocenianych przez badanych (1 – zdecydowanie nie mam trudności, 5 – mam bardzo duże trudności) (Tabela 2). Zgodność wewnątrzna skali, ustalona na podstawie alfa Cronbacha, wynosi 0,92.

**Tabela 2.** *Problemy dydaktyczne badanych nauczycieli*

Zmienna	M	SD
Dobór treści nauczania	2,62	1,140
Metody przekazywania wiedzy	2,59	1,113
Dobór pomocy dydaktycznych	2,40	1,062
Ocena zasobu wiedzy dziecka zaraz po przyjściu do szkoły	3,07	1,266
Diagnoza specjalnych potrzeb dydaktycznych	2,91	1,195
Ocenianie dziecka w trakcie zajęć	2,58	1,170
Wystawianie ocen końcowych	2,72	1,243
Brak aktywności dziecka na lekcji	2,77	1,164
Brak motywacji dziecka do nauki	2,75	1,167
Brak odrobionych prac domowych	2,73	1,167
Brak motywacji dziecka do nauki języka polskiego	2,84	1,159
Kontakt z rodzicami/opiekunami dziecka	2,67	1,162

**Źródło:** opracowanie własne



Z badań wynika, że najczęściej problemów było związanych z diagnostyką poziomu wiedzy dziecka oraz jego specjalnych potrzeb dydaktycznych, a także niską motywacją dziecka do nauki języka polskiego. Najmniejszy poziom trudności odnotowano w przypadku doboru pomocy dydaktycznych oraz metod przekazywania wiedzy.

Kolejny etap analizy polegał na testowaniu sformułowanych powyżej hipotez, za pomocą skonstruowanej skali. Badania dowodzą, że należy przyjąć hipotezę H1, która zakłada, że stopień trudności dydaktycznych jest zróżnicowany w zależności od stopnia awansu nauczycieli. Nauczyciele dyplomowani (średnia rang: 836,71), którzy mają najwyższy stopień awansu zawodowego i związane z nim większe doświadczenie dydaktyczne, istotnie rzadziej ( $U = 315880$ ,  $p = 0,008$ ,  $r_g = 0,1$ ) doświadczali takich trudności w porównaniu z nauczycielami, którzy nie osiągnęli najwyższego stopnia awansu (średnia rang: 902,28). Należy jednak zauważyć, że siła efektu jest słaba, co oznacza, że różnice między tymi grupami nauczycieli nie są duże. Aby pogłębić analizę, sprawdzono, w których obszarach dydaktyki trudności te są zróżnicowane (Tabela 3).

**Tabela 3.** Trudności w nauczaniu a stopień awansu zawodowego nauczycieli

Zmienna	nauczyciele dyplomowani N = 1096	pozostali nauczyciele N = 624	U Manna-Whitneya	p	z	r <sub>g</sub>
	średnia ranga	średnia ranga				
Dobór treści nauczania	841,30	894,23	320903,5	0,027	2,215	0,05
Metody przekazywania wiedzy	831,24	911,90	309878,0	<,001	3,368	0,1
Dobór pomocy dydaktycznych	842,85	891,50	322611,0	0,040	2,049	0,05
Ocena zasobu wiedzy dziecka zaraz po przyjęciu do szkoły	845,55	886,75	325569,5	0,090	brak istotności	
Diagnoza specjalnych potrzeb dydaktycznych	850,04	878,87	330489,0	0,233	brak istotności	
Ocenianie dziecka w trakcie zajęć	840,68	895,31	320230,0	0,023	2,276	0,05
Wystawianie ocen końcowych	849,10	880,51	329463,0	0,193	brak istotności	
Brak aktywności dziecka na lekcji	836,25	903,09	315373,0	0,005	2,777	0,1
Brak motywacji dziecka do nauki	838,06	899,91	317361,5	0,011	2,559	0,1
Brak odrobionych prac domowych	842,01	892,97	321691,5	0,035	2,109	0,05
Brak motywacji dziecka do nauki języka polskiego	845,11	887,54	325080,5	0,079	brak istotności	
Kontakt z rodzicami/opiekunami dziecka	836,68	902,34	315843,0	0,006	2,722	0,1

**Źródło:** opracowanie własne

Z testu Manna-Whitneya wynika, że nie istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą nauczycieli dyplomowanych a pozostałymi nauczycielami w przypadku diagnozy poziomu wiedzy dziecka przyjmowanego do szkoły, a także diagnozy jego specjalnych potrzeb dydaktycznych. Obie grupy nauczycieli miały także podobny poziom trudności z motywowaniem dziecka do nauki języka polskiego. A zatem w tych obszarach doświadczenie dydaktyczne nie wpływało na intensywność problemów w nauczaniu dzieci uchodźczych. Nauczyciele dyplomowani lepiej radzili sobie doбором metod nauczania, motywowaniem dziecka do nauki i aktywizowaniem go na lekcji oraz budowaniem relacji z opiekunami dziecka. Mniejsze różnice, choć statystycznie istotne, pojawiły się w przypadku doboru treści nauczania i pomocy dydaktycznych, oceniania dzieci na lekcji oraz motywowaniem do odrabiania prac domowych.

Hipoteza H2 zakładała, że nauczyciele pracujący w szkołach zlokalizowanych w mniejszych miejscowościach (wsiach i miastach do 100 tys. mieszkańców) doświadczali większych problemów w procesie przekazywania wiedzy uczniom, gdyż szkoły zlokalizowane na tych terenach nie mają dużego wsparcia metodycznego. Hipoteza ta nie została potwierdzona w analizach statystycznych i należy ją odrzucić ( $H(2) = 0,233$ ,  $p = 0,890$ ).

Hipotezy H3 i H4 zakładały, że istnieje związek między trudnościami dydaktycznymi a problemami z komunikowaniem się z dzieckiem i różnicami kulturowymi między kulturą dziecka uchodźczego a kulturą polską. Analiza korelacji Spearmana wykazała, że związki te są istotne i pozytywne, choć nieco silniejsze w przypadku problemów komunikacyjnych ( $\rho = 0,600$ ,  $p < 0,001$ ) niż w przypadku różnic kulturowych ( $\rho = 0,527$ ,  $p < 0,001$ ). Zbadano także, które z wyróżnionych w skali trudności dydaktycznych najsilniej korelowały z problemami związanymi z komunikacją językową i różnicami kulturowymi (Tabela 4).

**Tabela 4.** Związki między problemami dydaktycznymi a trudnościami w komunikacji i różnicami kulturowymi

Zmienna	problemy komunikacyjne	różnice kulturowe
	rho Spearmana	rho Spearmana
Dobór treści nauczania	0,607*	0,374*
Metody przekazywania wiedzy	0,565*	0,358*
Dobór pomocy dydaktycznych	0,492*	0,379*
Ocena zasobu wiedzy dziecka zaraz po przyjściu do szkoły	0,418*	0,303*
Diagnoza specjalnych potrzeb dydaktycznych	0,411*	0,361*
Ocenianie dziecka w trakcie zajęć	0,503*	0,345*
Wystawianie ocen końcowych	0,506*	0,366*
Brak aktywności dziecka na lekcji	0,404*	0,419*
Brak motywacji dziecka do nauki	0,344*	0,478*
Brak odrobionych prac domowych	0,338*	0,477*
Brak motywacji dziecka do nauki języka polskiego	0,403*	0,443*
Kontakt z rodzicami/opiekunami dziecka	0,378*	0,546*

\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,001$  (dwustronnie)

**Źródło:** opracowanie własne

Problemy komunikacyjne najsilniej korelowały z trudnościami w doborze treści nauczania (korelacja wysoka), metodami przekazywania wiedzy i doborem pomocy dydaktycznych, a także ocenianiem dziecka podczas lekcji i pod koniec semestru (korelacja umiarkowana). Słabsze, choć nadal istotne, były korelacje związane z zaangażowaniem dziecka w proces dydaktyczny: aktywnością, motywacją do nauki i odrabianiem prac domowych, a także kontaktem z opiekunami dziecka. Możliwe, że nauczyciele nie dostrzegali, że te problemy dydaktyczne są związane z procesem porozumiewania się, wiążąc je z uwarunkowaniami psychologicznymi dzieci oraz ich obniżonymi aspiracjami i motywacjami do nauki. Generalnie różnice kulturowe korelowały słabiej niż różnice kulturowe. Problemy dydaktyczne były najsilniej powiązane z trudnościami w kontaktach z opiekunami dziecka, ale także z umiarkowaną siłą wiązały się z brakiem odpowiednich postaw dziecka do procesu nauczania, takich jak brak motywacji do nauki, przygotowania do lekcji i aktywności na lekcji. Różnice kulturowe najslabiej korelowały

z działaniami dydaktycznymi podejmowanymi przez nauczycieli związanymi z metodyką, diagnostyką i ocenianiem.

Przypuszczano także (hipoteza H5), że nauczanie przedmiotów humanistycznych generuje większe trudności dydaktyczne niż nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz edukacją wczesnoszkolną ze względu na problemy komunikacyjne oraz brak kontekstualnej wiedzy uczniów spowodowanej różnicami kulturowymi. Analiza statystyczna wykazała, że hipotezę należy odrzucić. Wyniki testu Kruskala-Wallisa ( $H = 28,693$ ,  $p < 0,001$ ) wskazują na istotne różnice między analizowanymi kategoriami, lecz szczegółowe testy *post hoc* pokazały, że nie ma istotnych statystycznie różnic między poziomem trudności związanych z nauczaniem przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych ( $U = 191885,00$ ,  $p = 0,090$ ), natomiast różnice takie występują w przypadku par kategorii nauczanie wczesnoszkolne – nauczanie przedmiotów humanistycznych ( $U = 90805,50$ ,  $p < 0,001$ ,  $r_g = 0,13$ ) oraz nauczanie wczesnoszkolne – nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych ( $U = 77504,50$ ,  $p < 0,001$ ,  $r_g = 0,17$ ). Aby wyjaśnić to zróżnicowanie, zbadano, jak te grupy przedmiotów korelują z problemami komunikacyjnymi i problemami związanymi z różnicami kulturowymi (Tabela 5).

**Tabela 5.** Korelacja między nauczaniem grupami przedmiotów a problemami komunikacyjnymi i różnicami kulturowymi

grupa przedmiotów	N	%	problemy komunikacyjne	różnice kulturowe
			rho Spearmana	rho Spearmana
matematyczno-przyrodnicze	606	38	0,562*	0,486*
humanistyczne	670	42	0,568*	0,500*
nauczanie wczesnoszkolne	323	20	0,650*	0,622*

\* korelacja istotna na poziomie  $p < 0,001$  (dwustronnie)

**Źródło:** opracowanie własne

Analiza korelacji wskazuje, że w przypadku nauczania wczesnoszkolnego związek między trudnościami dydaktycznymi a problemami komunikacyjnymi i trudnościami związanymi z różnicami kulturowymi jest najsilniejszy, najslabszy zaś w przypadku nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Można zatem przypuszczać, że w nauczaniu wczesnoszkolnym kwestie

komunikowania i różnic kulturowych są szczególnie istotne. Dodatkowo należy zauważyć, że wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jedynie 36% było nauczycielami dyplomowanymi, natomiast w przypadku nauczycieli przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych odsetek ten wyniósł 71%.

## WNIOSKI

Polskie szkoły dopiero uczą się, w jaki sposób efektywnie pracować w środowisku wielokulturowym. W nauczaniu dzieci uchodźczych z Ukrainy pojawiają się liczne problemy dydaktyczne, związane z doбором treści nauczania, metodyki nauczania i oceniania uczniów, a także diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych, a nauczyciele poszukują przyczyn tych problemów zarówno w braku własnych kompetencji, jak i słabym wsparciem ze strony organów prowadzących szkoły. Z przeprowadzonego badania wynika, że największe problemy dydaktyczne były związane z diagnostyką poziomu wiedzy dziecka oraz jego specjalnych potrzeb dydaktycznych, a także niską motywacją dziecka do nauki języka polskiego.

Badania pokazują także, że ogólnie nauczyciele dyplomowani rzadziej doświadczali trudności dydaktycznych niż nauczyciele, którzy nie osiągnęli najwyższego stopnia awansu, choć różnice te nie są duże. Jednakże w przypadku problemów dydaktycznych, które były najbardziej nasilone, nie było różnic między tymi grupami nauczycieli, co oznacza, że doświadczenie zawodowe nie miało wpływu na umiejętności radzenia sobie z tymi trudnościami i konieczne jest opracowanie wsparcia dla wszystkich nauczycieli w zakresie diagnostyki oraz programów motywujących uczniów do nauki języka polskiego. Dodatkowo nauczyciele, którzy nie uzyskali najwyższego stopnia awansu zawodowego, powinni uzyskać pomoc metodyczną niezbędną do efektywnego kształcenia dzieci uchodźczych. Co więcej, wsparciem należy otoczyć nie tylko nauczycieli, którzy uczą w szkołach zlokalizowanych w mniejszych miejscowościach, bowiem nauczyciele pracujący w dużych ośrodkach miejskich doświadczali podobnych trudności. Nie potwierdziły się wnioski płynące z raportu NIK (2020), wskazujące, że doradztwo metodyczne funkcjonowało

efektywnie głównie w dużych jednostkach samorządu terytorialnego, gdyż badania pokazują, że doradztwo w tych jednostkach nie jest wystarczające.

Badania pokazały również, że problemy związane z różnicami kulturowymi, jakie napotykać dzieci uchodźcze, oraz bariery językowe silnie wpływają na trudności dydaktyczne, zwłaszcza w zakresie treści nauczania, metod przekazywania wiedzy i doboru pomocy dydaktycznych, a także oceniania dziecka. Warto zatem zainwestować w szkolenia dla nauczycieli z zakresu komunikacji, aby zwiększyć ich świadomość wpływu problemów komunikacyjnych na trudności dydaktyczne, a także poszerzać wiedzę z edukacji międzykulturowej. Nauczyciele powinni być szkoleni w zakresie zarządzania różnicami kulturowymi, aby lepiej radzić sobie z trudnościami dydaktycznymi wynikającymi z tych różnic. Wsparcie to powinno być w szczególności skierowane do nauczycieli w klasach I–III, bowiem oni doświadczają największych trudności dydaktycznych, co może być związane z problemami adaptacyjnymi najmłodszych uczniów, a także mniejszym doświadczeniem pedagogicznym nauczycieli. Ponadto wzmacnianie komunikacji i współpracy z opiekunami dzieci może znacząco poprawić efektywność dydaktyczną. Spotkania, konsultacje i otwarta komunikacja mogą pomóc w lepszym zrozumieniu i wsparciu uczniów. Akceptacja różnorodności międzykulturowej jako pozytywnej wartości wpływa na efektywność pracy nauczycieli. Należy zatem nie tylko wspierać nauczycieli metodycznie, ale przede wszystkim kształtować postawy, dla których wielokulturowość szkoły i inkluzyjność będą pożądanymi wartościami.

## REFERENCES

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrostowska, P. (2022). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*. Pobrano z <https://ceo.org.pl/dzieci-uchodzycze-w-polskich-szkolach-co-mowia-nowe-dane/> (dostęp: 11.02.2023).
- Devine, D. (2013). Value'ing children differently? Migrant children in education. *Children & Society*, 27, 282–294.
- Dobrowolska, B. (2018). Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre'a Bourdieu i Basila Bernsteina. *Edukacja Międzykulturowa*, 1(8), 89–104.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 1–18.
- Duszczyk, M., Kaczmarczyk, P. (2022). The war in Ukraine and migration to Poland: Outlook and challenges. *Intereconomics*, 57, 164–170.
- Dwivedi, A.K., Mallawaarachchi, I., & Alvarado, L.A. (2017). Analysis of small sample size studies using nonparametric bootstrap test with pooled resampling method. *Statistics in Medicine*, 36(14), 2187–2205.
- Głowacka, M., Korczak, H., Kąkolewski, A., Łuczak, M., Zasada, D. (2023). Uczniowie cudzoziemscy w szkolnictwie zawodowym jako szansa dla rynku pracy aglomeracji poznańskiej. *Polityka Społeczna*, 9, 25–34.
- Gmaj, K. (2021b). Polish educational system response towards immigrant children's presence at public schools. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4(182), 251–263.
- Goździak, E.M. (2014). To dream or not to dream: The effects of immigration status, discrimination, and parental influence on Latino children's access to education. *Migration Studies*, 2(3), 392–414.
- Januszewska, E. (2015). Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze. *Journal of Modern Science*, 4(27), 11–32.
- Jurek, K., Betlej, A., Niewiadomska, I. (2022). *Proces integracji społecznej dzieci ukraińskich w polskim systemie oświaty*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kia-Keating, M., & Ellis, B.H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29–43.
- Kościołek, J. (2020). Children with migration backgrounds in Polish schools – problems and challenges. *Annales. Series Historia et Sociologia*, 30(4), 601–612.

- Kościółek, J. (2021). School staff experiences of intercultural teaching in Kraków – a contribution to the discussion on integration practices. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4(182), 219–237.
- Łosiak-Pilch, J., Weźgowiec, B. (2023). Dziecko-uchodźca w polskiej edukacji: Jakie wsparcie w edukacji szkolnej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej przysługuje uczniom uchodźcom? *Intercultural Relations*, 7(13), 118–132.
- Mamzer, H. (2016). Edukacja wobec wyzwania wielokulturowych migracji. W: E. Kledzik, M. Praczyk (red.), *Edukacja Migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4* (13–25). Poznań: Media Rodzina.
- Nulty, D.D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301–314.
- Pamuła-Behrens, M. (2021). Polish teacher competencies in teaching students from migrant backgrounds in preparatory classes. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4(182), 161–182.
- Pawlak, M. (2013). *Organizacyjna reakcja na nowe zjawisko: Szkoły i instytucje pomocowe wobec uchodźców w Polsce po 2004 r.* Warszawa: IPSiR UW.
- Pędziwiatr, K., Magdziarz, W. (2023). The reception and integration of refugees from Ukraine in Poland, Czechia, Slovakia and Hungary – the New Immigration Destinations of Central Europe. *Problemy Polityki Społecznej*, 59(4), 345–377.
- Popyk, A., Pustułka, P. (2023). Educational disadvantages during COVID-19 pandemic faced by migrant schoolchildren in Poland. *Journal of International Migration and Integration*, 24, 487–505.
- Popow, M. (2023). Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu polskich nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 25(94), 65–87.
- Saturno, J. (2023). Bliskość pomiędzy językami słowiańskimi a integracja uchodźców z Ukrainy w Polsce. *Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza*, 1, 153–176.
- Sinkkonen, M.H., & Kytälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183.
- Slany, K., Ślusarczyk, M., Struzik, J., Warat, M. (2021). On the visibility and agency of migrant children in the contemporary world. Educational issues and challenges. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4(182), 7–22.
- Struzik, J., Slany, K., Ślusarczyk, M., Warat, M. (2021). *We do everything with our own hands* – everyday experiences of teachers working with migrant children in Poland. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4(182), 139–157.
- Ślusarczyk, M., Slany, K., Struzik, J., Warat, M. (2022). (In)visible learners or school as a space for negotiating integration? Challenges of working with migrant children through the lens of teachers. *Edukacja Międzykulturowa*, 4(19), 127–138.



- Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Thommessen, S. & Todd, B. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review*, 85, 228–238.
- Zapolska, A., Pająk-Bener, D. (2019). *Analiza przeprowadzonego ankietowania rodziców uczniów z Ukrainy oraz kadry pedagogicznej szkół i placówek edukacyjnych w Krakowie*. Kraków: Fundacja Zustricz.