



## Postawy młodzieży a edukacja międzykulturowa

**MIROSŁAW Z. BABIARZ**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
ORCID: 0000-0003-2229-767X

**PAWEŁ GARBUSIK**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
ORCID: 0000-0002-3045-4332

Współcześnie w warunkach zróżnicowania kulturowego społeczeństw za najkorzystniejsze rozwiązanie w obszarze edukacji uchodzi właśnie edukacja międzykulturowa, której fundamentem jest współistnienie w oparciu o interakcję, będącą podstawą kształtowania stosunków społecznych. Edukacja międzykulturowa odwołuje się do pojęcia kultury i wskazuje na istnienie równoprawnych kultur, i jest „odpowiedzią wobec faktu zaistnienia społeczeństw wielokulturowych, faktu ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorów, dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej”<sup>1</sup>. Ponadto to edukacja, która zawiera w sobie silny wątek podmiotowości i tożsamości jednostki<sup>2</sup>, inicjuje dialog, współpracę i współdziałanie.

Współcześnie edukacja międzykulturowa jest płaszczyzną rozważań teoretycznych i badań koncentrujących się na uwarunkowaniach procesów rozwoju

<sup>1</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003, s. 934.

<sup>2</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 133–134.

jednostek, grup i całych społeczności, oraz instytucji w świecie heterogenicznym kulturowo. Ponadto jest obszarem ukierunkowanym na działania praktyczne kształtujące umiejętności harmonijnego i efektywnego współistnienia, ale także budowania trwałych więzi i interakcji oraz odkrywania i rozwijania takich wartości i postaw jak: szacunek, zaufanie, solidarność, dialog czy tolerancja, będąca jednoznacznym wyrazem uznania fundamentalnych praw człowieka i wolności innych ludzi<sup>3</sup>. Edukacja międzykulturowa, która „orientuje się nie tylko na pracę z cudzoziemcami, ale także z własnymi obywatelami, by wzajemnie uczyli się wobec siebie szacunku, tolerancji, wzajemnego i pokojowego współżycia oraz wzajemnego kulturowego doświadczania bogactwa swoich kultur. Wychodzi się z założenia, że problemy rasizmu, skrajnego nacjonalizmu, nietolerancji, wrogości między narodami itp. można rozwiązywać także na płaszczyźnie pedagogicznej”<sup>4</sup>, zakłada, iż w tym „konfrontowanym świecie odmienności”, w nieszablonowości spojrzenia na konieczność bycia kompetentnym, zarówno wobec tego, co namacalne, codzienne, swojskie, jak i tego, co nieuchronne, acz nieznanne, jest siła doświadczania życia, uczenia się przez praktyczne stawanie twarzą w twarz z problemem”<sup>5</sup>. Należy również podkreślić, iż zasadnicze cele edukacji międzykulturowej odpowiadają systemowi wartości społeczeństwa obywatelskiego i demokratycznego.

Dziś, kiedy przestrzeń społeczna człowieka jest niezwykle złożona, wieloaspektowa i wielopłaszczyznowa, a „bogactwo ludzkiego życia w zakresie odmienności jest prawie że nieskończone”<sup>6</sup>, jednym z najistotniejszych zadań dla edukacji jest kształtowanie takich postaw, które za fundamentalne traktowałyby wartości zawarte w idei edukacji międzykulturowej.

Należy zaznaczyć, iż termin „postawa” (ang. *attitude*, fr. *attitude*, niem. *Einstellung*, ros. *otnoszenije*) pojawił się na przełomie XIX i XX w. Po raz pierwszy użyty został już w XIX w. przez filozofów Spencera i Baina, którzy utożsamiali postawę bezpośrednio z psychicznym stanem gotowości do słuchania, uczenia

<sup>3</sup> P. Garbuzik, *Edukacja do wartości w warunkach zróżnicowania kulturowego* [w:] *Przestrzeń międzykulturowa w badaniach i praktyce edukacyjnej*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, Białystok 2019, s. 170–171.

<sup>4</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 289–290.

<sup>5</sup> J. Kurzępa, *O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej – aplikacje teoretyczno-praktyczne* [w:] *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, red. J. Kaczanowska, Warszawa 2005, s. 48.

<sup>6</sup> M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, s. 11.

się czegoś. Stan ten miał stanowić warunek do przyswojenia sobie prawdziwej wiedzy<sup>7</sup>. Proponowali oni również, aby pojęcie „postawy” uczynić „centralną kategorią pojęciową psychologii społecznej, nauki, która miała badać różnorodne reakcje pomiędzy psychiką i zachowaniem ludzi a strukturą i kulturą społeczeństw, w jakich oni żyją”<sup>8</sup>.

Rozumienie pojęcia „postawa”, jej dynamiki oraz uwarunkowań rozwinęła socjologia. William J. Thomas i Florian Znaniecki już blisko sto lat temu zdefiniowali pojęcie „postawy” we wstępie książki *Chłop polski w Europie i Ameryce* (z ang. *The Polish Peasant in Europe and America*). Rozumieli oni ten termin jako cechę psychiczną jednostek, która jest związana z otaczającymi je wartościami. „Przez postawę rozumiemy proces indywidualnej świadomości określający rzeczywistą lub możliwą działalność jednostki wobec społecznego świata [...] Postawa jest więc jednostkowym przeciw członem (*individual counterpart*) wartości społecznej, działalność jakiegokolwiek rodzaju jest łącznikiem (*bond*) między nimi”<sup>9</sup>.

W literaturze socjologicznej termin „postawy” rozumiany jest w dwojaki sposób. Po pierwsze jako „definicja sytuacji, jakiej dokonuje jednostka, podejmując interakcję skierowaną do określonej osoby jako partnera interakcji (w takim ujęciu definicja sytuacji jest początkiem działania, interakcji, a nie jej psychologicznym umotywowaniem)”<sup>10</sup>. Po drugie jako „element osobowości, rozumiany jako gotowość jednostki do określonego zachowania się względem danego przedmiotu postawy. Osobowość jednostki obejmuje i wyraża się w określonych postawach jednostki względem różnych elementów rzeczywistości”<sup>11</sup>. Również inny polski socjolog, S. Nowak, zajmujący się problematyką postaw, podkreśla, iż „postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszącym tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i właściwościach tego przedmiotu, i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> S. Mika, *Psychologia Społeczna*, Warszawa 1981, s. 111.

<sup>8</sup> S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych* [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Warszawa 1973, s. 18.

<sup>9</sup> W.J. Thomas, F. Znaniecki, *Polish Peasant in Europe and America. T. 1*, Boston 1918, s. 27.

<sup>10</sup> J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 1993, s. 44–45.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 45.

<sup>12</sup> S. Nowak, *Pojęcie postawy...*, op. cit., s. 23.

Z kolei Gordon Willard Allport<sup>13</sup>, reprezentant amerykańskiej psychologii osobowości, podkreślał, iż postawa „jest psychicznym i nerwowym stanem gotowości, zorganizowanym przez doświadczenie, wywierającym ukierunkowującą lub dynamiczny wpływ na reakcje jednostki jw. stosunku do wszystkich przedmiotów czy sytuacji, z którymi jest on związany”<sup>14</sup>. W literaturze anglojęzycznej utrwalona została również definicja postawy w ujęciu Milтона Rokeacha zaprezentowanej w *International Encyclopedia of Social Science* i rozwiniętej w *Beliefs, Attitudes and Values*<sup>15</sup>, rozumianej jako „względnie trwała organizacja przekonań odnoszących się do określonego przedmiotu lub sytuacji predysponująca daną osobę do reagowania na nie w określony sposób”<sup>16</sup>.

Rozwój psychologii społecznej oraz oddziaływanie poszczególnych koncepcji teoretycznych spowodowały, iż w psychologii społecznej można było odnaleźć wiele prób definiowania terminu postawy. W związku z powyższym można było wyróżnić trzy rodzaje definicji postaw<sup>17</sup>. Pierwsze z nich to definicje nawiązujące do koncepcji behawiorystycznych i psychologii uczenia się, którą reprezentują W.M. Fuson, Walter Scott, Donald Cambell<sup>18</sup>. Zwracają oni uwagę, iż postawa jest zachowaniem danej osoby, reakcją jednostki wobec pojawienia się danej sytuacji lub przedmiotu – elementów świata zewnętrznego.

Druga grupa definicji nawiązująca do koncepcji socjologicznych kładzie nacisk na stosunek emocjonalny lub oceniający danej osoby do danego przedmiotu lub na dyspozycję dla takiego stosunku mogącą mieć wymiar pozytywny, negatywny lub neutralny<sup>19</sup>.

Trzecią grupą definicji postaw są definicje nawiązujące do teorii poznawczych w psychologii. Jedną z takich definicji postawy podaje Solomon Asch, według której postawa została ujęta tylko jako organizacja doświadczeń i danych względem jakiegoś przedmiotu bez uwzględnienia, jako mało istotnego, zachowania czy stosunku emocjonalnego bądź oceniającego<sup>20</sup>.

<sup>13</sup> G.W. Allport, *Attitudes* [w:] *Handbook of social psychology*, red. G. Murchison, Worcester 1935, s. 799.

<sup>14</sup> T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977, s. 13.

<sup>15</sup> J. Turowski, *Socjologia...*, op. cit., s. 50.

<sup>16</sup> M. Rokeach, *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco 1968, s 112.

<sup>17</sup> S. Mika, *Psychologia...*, op. cit., s. 112.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> S. Mika, *Psychologia...*, op. cit., s. 114.

Przedmiotem w powyższych definicjach w różnych ujęciach postaw może być zarówno obiekt materialny, ale także człowiek, sytuacja, zachowanie czy określona grupa lub społeczność. W literaturze przedmiotu popularne jest ujęcie postawy według S. Nowaka, składające się z trzech komponentów:

- afektywnego postaw, inaczej zwanego emocjonalno-oceniającym. Komponent ten jest związany bezpośrednio z uczuciami przejawianymi przez jednostkę i może się wyrażać w charakterze aprobaty lub dezaprobaty obiektu postawy [...], reakcji o charakterze wewnętrznym<sup>21</sup>. Istotą komponentu emocjonalnego postaw jest reakcja emocjonalna na przedmiot postawy<sup>22</sup>.
- poznawczego – w skład tego komponentu mogą wchodzić: odpowiednia wiedza dotycząca przedmiotu postawy, przekonania, przypuszczenia lub wątpienia;
- behawioralnego – to „mniej lub bardziej jednorodny zespół dyspozycji do określonego zachowania się wobec przedmiotu postawy”<sup>23</sup>. Zatem istotą tego komponentu jest skłonność do zachowania względem danej jednostki, sytuacji, wydarzenia czy zjawiska<sup>24</sup>.

Ważną kwestią, której nie sposób pominąć w rozważaniach nad postawami, są ich cechy, inaczej wymiary. Tadeusz Mądrzycki<sup>25</sup> w literaturze wyróżnił osiem cech postawy. Pierwszą z nich jest treść przedmiotowa postawy. Wyznacza, czego dotyczy określona postawa, określa treść przedmiotową lub przedmiot postawy, którym może być: osoba, grupa, sytuacja, zachowanie, idea, przedmiot materialny i inne. Liczba przedmiotów postawy wyznacza jej drugą cechę, jaką jest zakres. Postawa może dotyczyć jednego przedmiotu, i wówczas ma charakter jednostkowy, lub większej ilości, i wtedy mamy do czynienia z postawą ogólną. Trzecią cechą postawy jest jej kierunek, określony znak. Umożliwia określenie stosunku wobec danego przedmiotu postawy, czy jest on pozytywny, czy negatywny. Czwartą cechą postaw jest siła postawy. Wskazuje ona na intensywność znaku postawy. Kolejną, piątą cechą postawy jest jej złożoność, czyli zróżnicowanie poszczególnych komponentów

<sup>21</sup> S. Nowak, *Pojęcie postawy w...*, op. cit., s. 34.

<sup>22</sup> A. Fidelus, *Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych*, „Forum Pedagogiczne” t. 1, 2012, s. 87–124.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>24</sup> A. Rogozińska-Pawelczyk, *Kształtowanie postawy zaangażowania organizacyjnego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2014, 2 (97), s. 27–38.

<sup>25</sup> T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości...*, op. cit., s. 27.

postawy. Nie wszystkie postawy mają na tym samym poziomie rozwinięty dany komponent poznawczy, behawioralny czy emocjonalno-motywacyjny, co powoduje, iż ich złożoność jest różna. Szóstą cechą jest zwartość postawy, którą „[...] określa się stopniem zgodności między trzema komponentami pod względem złożoności oraz wartości, tzn. kierunku i siły”<sup>26</sup>. Kolejną, siódmą, ale także ważną cechą każdej postawy jest jej trwałość. Postawa jest bowiem pewną stałą organizacją tworzących ją komponentów<sup>27</sup>. Bez względu na upływ czasu i zmieniającą się rzeczywistość nie ulega zmianie. Ostatnią z wyróżnionych cech postawy jest jej miejsce w systemie postaw. Postawy nie funkcjonują osobno, lecz w powiązaniu z innymi, tworząc określone systemy postaw, które z kolei wpływają na siebie nawzajem w różnym stopniu<sup>28</sup>.

Na podstawie badań zrealizowanych w 2020 r., które objęły 630 uczniów klas drugich przeprowadzonych w szkołach ponadpodstawowych województwa świętokrzyskiego, zebrany został materiał empiryczny, który poddano szczegółowej analizie ilościowej i jakościowej. Na potrzeby niniejszego rozdziału przedstawiam jedynie wybraną część tego materiału, dotyczącą postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej. Większość badanych, bo aż 78,9 proc., stanowili uczniowie szkół ponadpodstawowych zlokalizowanych na terenie miasta Kielce, 21,1 proc. badanych stanowili uczniowie, którzy uczyli się w szkołach ponadpodstawowych zlokalizowanych w miastach powiatowych. Większość objętych badaniami uczniów stanowili mężczyźni – 57,3 proc., zaś kobiety – 42,7 proc.. Zdecydowana większość badanych uczniów zadeklarowało przynależność narodową polską (98,4 proc.), inną przynależność – 0,8 proc., bez wskazania jaką, pomimo prośby o jej dookreślenie. Z kolei również 0,8 proc. badanych odmówiło odpowiedzi na to pytanie.

W podjętych badaniach do określenia komponentu poznawczego postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej w prowadzonych badaniach wykorzystano następujące zmienne szczegółowe: wiedzę młodzieży o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych oraz cele realizowanych treści z zakresu edukacji międzykulturowej, oraz analizę jakościową. Zmienne szczegółowe określające komponent poznawczy zostały zróżnicowane przez płeć i lokalizację szkoły.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 28.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>28</sup> Ibidem.

Na podstawie badań własnych w przypadku w komponentu poznawczego użyto zmiennej, jaką była ocena wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych, znaczna część badanych (40 proc.) uznała taką wiedzę za zbędną. Jednakże pozytywnym jest fakt, iż 27 proc. badanych interesuje się wszystkim, co jest związane z wiedzą o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych, a kolejne 22 proc. badanych wyraziło gotowość do jej uzupełniania. Ponadto uzyskane wyniki wykazały, iż płeć badanych ma związek z oceną wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych. Badane kobiety charakteryzowały się istotnie wyższą oceną wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych niż mężczyźni. Z kolei lokalizacja szkoły badanych takiego związku z oceną powyższej wiedzy nie ma.

Drugą zmienną użytą w celu określenia komponentu poznawczego postaw badanych były wskazania celów edukacji międzykulturowej przez ankietowanych. Większość badanych wykazała pozytywne nastawienie wobec edukacji międzykulturowej, najczęściej wskazując jej trzy cele: poszerzanie wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych (30 proc.), zmianę sposobu postrzegania przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych oraz trzeci (26 proc.) – kształtowanie postaw równości, otwartości i tolerancji. Należy również podkreślić, iż tylko 2 proc. badanych wskazało, iż cele edukacji międzykulturowej nie mają żadnego znaczenia i niczemu nie służą. Na podstawie uzyskanych wyników i ich analiz należy stwierdzić, iż płeć badanych oraz lokalizacja szkoły mają związek z celami edukacji międzykulturowej. Badani mężczyźni wskazali, iż celem edukacji międzykulturowej jest kształtowanie postaw równości, otwartości i tolerancji, a z kolei kobiety, deklarowały, iż cele tej edukacji koncentrują się głównie na wiedzy o innych kulturach, mniejszościach narodowych i etnicznych.

Emocje stanowią afektywny element każdej z postaw, co w przypadku postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej może być istotnym wyznacznikiem ich zachowań. Jednakże określając komponent afektywny postaw badanych, trudno jednoznacznie stwierdzić, czy wyraża on pełny i rzeczywisty obraz emocji, bowiem emocje wobec „innych” czy „obcych” są warunkowane nie tylko czynnikami kulturowymi, ale także społecznymi, politycznymi czy ekonomicznymi.

Do określenia komponentu emocjonalnego postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej w prowadzonych badaniach wykorzystano następujące zmienne szczegółowe: poziom tolerancji wobec „innych” oraz deklaracje



badanych dotyczących tego, co wnosi obecność przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych. Zmienne szczegółowe określające komponent afektywny zostały zróżnicowane przez płeć i lokalizację szkoły.

W przypadku komponentu emocjonalnego i zmiennej, jaką był poziom tolerancji wobec „innych”, służącej do określenia tego komponentu postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej, należy zauważyć na podstawie uzyskanych wyników, iż tylko 4,4 proc. badanych udzieliło twierdzącej odpowiedzi badanych udzieliło odpowiedzi: „tak” lub „raczej tak” na pytanie: czy jest Pan/Pani osobą tolerancyjną wobec osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne? Z kolei aż 86 proc. badanej młodzieży zadeklarowało, iż „raczej nie” lub „nie” są osobami tolerancyjnymi, a 9 proc. badanych nie miało zdania. Uzyskane wyniki i przeprowadzone analizy wykazały związek płci badanych z poziomem tolerancji. Badane kobiety charakteryzowały się większą tolerancją niż mężczyźni. Z kolei lokalizacja szkoły nie warunkuje poziomu tolerancji badanych.

Inną zmienną, która została wykorzystana do określenia komponentu afektywnego postaw badanych, były odpowiedzi na pytanie: co wnosi obecność przedstawicieli innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych? Z deklaracji badanych wyłania się pozytywna ocena obecności „innego”, gdyż 29 proc. badanych wskazało, iż taka obecność uczy innego spojrzenia na świat i własną kulturę, według 19 proc. pozwala nawiązać ciekawe i inspirujące znajomości i przyjaźnie, a 6 proc. badanych wskazało, iż wzbogaca i integruje społeczność oraz inspiruje do nowych poszukiwań i zdobywania wiedzy o innych kulturach. Z kolei tylko 6 proc. badanych uznało, iż wprowadza nieporozumienia i jest przyczyną konfliktów, 4 proc. zadeklarowało, iż nie ma znaczenia, a 3 proc. badanych podkreśliło, iż niszczy dotychczas panującą atmosferę. Należy jednak podkreślić, iż znaczny odsetek badanych, bowiem 32 proc., wskazał, iż nie ma kontaktu przedstawicielami z innymi kulturami. Wyniki wykazały, iż zarówno płeć badanych, jak i lokalizacja szkoły badanych ma związek z ich deklaracją dotyczącą tego, co wnosi obecność osób reprezentujących inne kultury, mniejszości narodowe i etniczne. Brak kontaktu z rówieśnikami innych kultur, jak i deklaracja, że obecność osób reprezentujących inne kultury niszczy dotychczas panującą atmosferę, jest domeną mężczyzn. Z kolei to, iż uczy innego spojrzenia na świat i własną kulturę, jak i to, że wprowadza nieporozumienia i jest przyczyną konfliktów, jest domeną kobiet. Biorąc pod uwagę lokalizację szkoły badanych, brak kontaktu z rówieśnikami innych kultur jest domeną



badanych z miast wojewódzkich, a nauka innego spojrzenia na świat i własną kulturę jest z kolei domeną badanych z miast powiatowych.

Do określenia komponentu behawioralnego postaw młodzieży wobec edukacji międzykulturowej użyto zmiennej, jaką były cechy relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych. Zmienna szczegółowa określająca komponent behawioralny została zróżnicowana przez płeć i lokalizację szkoły.

Badani zadeklarowali zdecydowanie pozytywne cechy relacji, takie jak: wzajemne starania o dobre kontakty ze sobą (25 proc.), chęć wzajemnej pomocy (18 proc.), a tylko nieznaczny odsetek badanych wskazało: trudny proces współpracy (4 proc.) oraz brak wzajemnego zaufania (4 proc.). Jednakże należy zaznaczyć, że aż 47 proc. badanych wskazało brak kontaktu z przedstawicielami innych kultur. Na podstawie uzyskanych wyników i ich analizy możemy stwierdzić, iż płeć badanych oraz lokalizacja ich szkoły ma związek z cechami relacji z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych. Biorąc pod uwagę płeć badanych, wzajemne starania o dobre kontakty są domeną kobiet, a domeną mężczyzn jest deklaracja trudnego procesu współpracy. Z kolei uwzględniając lokalizację szkoły badanych, domeną badanych ze szkół z miasta wojewódzkiego jest brak kontaktu z rówieśnikami innej narodowości, a z miast powiatowych – chęć wzajemnej pomocy.

Drugą zmienną służącą do określenia komponentu behawioralnego były deklaracje badanych dotyczące podejmowania przez ich szkołę inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych. Ta zmienna szczegółowa została zróżnicowana przez lokalizację szkoły.

Inicjatywy na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych są podejmowane przez szkoły według 37 proc. badanej młodzieży, a na brak takich inicjatyw wskazało 15 proc. badanych. Uwagę zwraca duży odsetek wszystkich badanych, którzy nie wiedzą czy ich szkoła podejmowała takie inicjatywy – 45 proc. Uzyskane wyniki wykazały, iż lokalizacja szkoły badanych warunkuje podejmowanie przez szkołę inicjatyw na rzecz integracji uczniów z przedstawicielami innych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych.

Wielokulturowość, która jest konsekwencją rozwoju oraz cywilizacyjnych zmian, stawia istotne zadania zarówno w dziedzinie wychowania, jak i kształcenia. Odpowiedzią na te wyzwania jest niewątpliwie edukacja międzykulturowa,

której celem jest przygotowanie społeczeństwa do nowych wyzwań w wielokulturowym świecie, w tym m.in. kształtowaniu postaw społecznych i obywatelskich w oparciu o fundamentalne wartości, takie jak godność człowieka, szacunek wobec innych, wolność, równość, odpowiedzialność, tolerancja, solidarność czy współdziałanie. Wyjątkowe miejsce i znaczenie w kontekście realizacji celów i zadań edukacji międzykulturowej pełni szkoła, która każdego dnia określa przyszły kształt społeczeństwa obywatelskiego poprzez postawy i wartości przekazywane i kształtowane u dzieci i młodzieży. Wyniki badań wskazują, iż pomimo dostrzegania i realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej przez nauczycieli, konieczne jest poświęcenie jeszcze więcej czasu i uwagi na treści i wartości tej edukacji, tak by móc kształtować postawy otwartości, dialogu i szacunku wśród młodych ludzi. Wówczas skutkować to będzie pełnym zrozumieniem procesów mających miejsce w dzisiejszym wielokulturowym świecie, a co z tym się wiąże – gotowością na pełną integrację.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Allport G.W., *Attitudes* [w:] *Handbook of social psychology*, red. G. Murchison, Worcester 1935.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003.
- Fidelus A., *Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych*, „Forum Pedagogiczne” t. 1, 2012.
- Garbuzik P., *Edukacja do wartości w warunkach zróżnicowania kulturowego* [w:] *Przestrzeń międzykulturowa w badaniach i praktyce edukacyjnej*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, Białystok 2019.
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010.
- Kurzępa J., *O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej – aplikacje teoretyczno-praktyczne* [w:] *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, red. J. Kaczanowska, Warszawa 2005.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.
- Mika S., *Psychologia Społeczna*, Warszawa 1981.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Nowak S., *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych* [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Warszawa 1973.
- Rogozińska-Pawełczyk A., *Kształtowanie postawy zaangażowania organizacyjnego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2014, 2 (97).
- Rokeach M., *Beliefs, Attitudes and Values*, Jossey-Bass, San Francisco 1968.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Thomas W.J., Znaniński F., *Polish Peasant in Europe and America. T. 1*, Boston 1918.
- Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 1993.