



Wydział Nauk Społecznych

Dziedzina naukowa: nauki społeczne

Dyscyplina naukowa: pedagogika

## **AUTOREFERAT**

mgr Jakub Niewiński

**Wrażliwość międzykulturowa uczniów i studentów  
z Polski i Ukrainy na różnych etapach edukacji w Polsce**

**Intercultural sensitivity of pupils and students  
from Poland and Ukraine at various stages of education in Poland**

Praca doktorska napisana pod naukowym kierunkiem  
dr. hab. Ewy Pasterniak-Kobyłeckiej, prof. UZ

Recenzenci:

prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

dr hab. Martyna Pryszmont, prof. UWr – Uniwersytet Wrocławski

dr hab. Sławomir Śliwa, prof. Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

## SPIS TREŚCI

|                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. WSTĘP ORAZ UZASADNIENIE WYBORU TEMATU .....</b>               | <b>3</b>  |
| <b>2. INTERDYSCYPLINARNOŚĆ W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH.....</b>      | <b>5</b>  |
| <b>3. ANALIZA SYSTEMOWA POJĘCIA WRAŻLIWOŚĆ MIĘDZYKULTUROWA.....</b> | <b>6</b>  |
| <b>4. POLSKIE SZKOLNICTWO PO 24 LUTEGO 2022 ROKU.....</b>           | <b>10</b> |
| <b>5. KWESTIE METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH .....</b>               | <b>13</b> |
| 5.1. PRZEDMIOT I CELE BADAŃ .....                                   | 14        |
| 5.2. PROBLEMY BADAWCZE .....                                        | 14        |
| 5.3. METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE .....                    | 15        |
| 5.4. GRUPA BADAWCZA I TEREN BADAŃ .....                             | 17        |
| <b>6. SYNTEZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH .....</b>                      | <b>20</b> |
| <b>7. DOBRE PRAKTYKI, REKOMENDACJE.....</b>                         | <b>23</b> |
| <b>8. PODSUMOWANIE.....</b>                                         | <b>27</b> |
| <b>9. WYBRANA BIBLIOGRAFIA .....</b>                                | <b>28</b> |

## **1. Wstęp oraz uzasadnienie wyboru tematu**

Badanie wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów wydaje się szczególnie ważne po 24 lutego 2022 roku. Mimo licznych raportów systematycznie opracowywanych głównie przez organizacje pozarządowe nie zbadano wrażliwości międzykulturowej dzieci i młodzieży z Polski i Ukrainy, uwzględniając kontekst wojny. Większość objętych badaniami osób z Ukrainy przybyła do Polski po wybuchu wojny w 2022 roku. Polacy i Ukraińcy reprezentują obie płcie w przedziale wiekowym od 12 do 22 lat. Mieszkają i/lub uczą się w Zielonej Górze, Poznaniu, Murowanej Goślinie, Białymstoku, Orli, Krakowie, Chełmcu i Rzeszowie.

Tematem rozprawy są wybrane aspekty porównawcze dotyczące postrzegania przez Polaków i Ukraińców różnic i podobieństw kulturowych pomiędzy ich krajami w obrębie szkolnictwa, relacji z rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami, Innym, używanego języka we wspólnej komunikacji oraz systemu aksjologicznego, w tym zaufania i tolerancji. Ważnym celem badawczym jest także identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pracy z osobami z doświadczeniem migracyjnym oraz wskazania ewentualnej luki edukacyjnej w polskim systemie edukacji formalnej w obszarze edukacji międzykulturowej z osobami odmiennymi kulturowo oraz stworzenie rekomendacji dla praktyki edukacyjnej w zakresie rozwijania komunikacji międzykulturowej, w tym wrażliwości międzykulturowej.

Badając różnice kulturowe między Polakami i Ukraińcami, autor doktoratu wykorzystuje rozumienie wrażliwości międzykulturowej wypracowane przez Guo-Minga Chena i Williama J. Starostę oraz Milтона J. Bennetta. Zwraca się ku wybranym elementom kultury i tego, w jaki sposób je postrzegają w swoim życiu i interpretują osoby objęte badaniami. Naukowa refleksja wspierana jest metaforą kultury jako góry lodowej, której mniejsza część – wierzchołek – oznacza widoczną i szybko rozpoznawalną część kultury (m.in.: język, kulinaria). Znacznie większa część kultury (np. wartości, przekonania) jest ukryta. Jednak znacząco wpływa na tę dostrzegalną i dlatego warto podjąć wysiłek eksploracji tego, co młodzi Polacy i Ukraińcy sądzą o sobie i kulturze kraju sąsiada. Temu właśnie służy badanie wrażliwości międzykulturowej Polaków i Ukraińców za pomocą wywiadu częściowo ustrukturalizowanego oraz analizy zastanych dokumentów.

Polskie szkolnictwo od wielu lat staje się żywym laboratorium eksperymentów, poszukujących nauczycieli/wykładowców, miejscem konstruowania i dekonstruowania, mozaiką różnorodnych pedagogik. Tutaj jak w soczewce widać napięcia, ale także nadzieje.

Tutaj pojawia się także szansa na fundamentalną zmianę paradygmatu homogenicznej pruskiej instytucji na między/trans/kulturową szkołę/wyższą uczelnię, w której drugi człowiek z innego kraju będzie Innym, wartym zainteresowania i poznania; szkołę, w której nastąpi naturalny proces przenikania się różnych kultur, tradycji, tożsamości, punktów widzenia, światopoglądów; szkołę, która wydostanie się z murów i otworzy się na środowisko, w którym działa (Mendel, 2006). Bogusław Śliwerski podkreśla, że „spotykający się ze sobą ludzie różnych kultur i narodowości są bardziej skłonni do przełamywania istniejących uprzedzeń, a równocześnie sami poszukują lepszego zrozumienia obcej kultury, zachowując własną tożsamość narodową i kulturową” (Śliwerski, 2022, s. 45).

Martyna Pryszmont za amerykańskim antropologiem Michaelem Agarem uznaje, że „kultura nie jest tylko tym, co posiada grupa ludzi, ale jest czymś, co przydarza się nam, gdy spotykamy innych, napotykamy przeszkody, uświadamiamy sobie coś w sobie podczas dążenia do zrozumienia różnic. Kultura jest świadomością, samowiedzą, która ujawnia nasze ukryte ego i otwiera drzwi do nowych sposobów życia. W takim rozumieniu kultura odnosi się do dwóch podmiotów: po pierwsze są to ludzie, których spotykam i chcę poznać, po drugie, jestem ja – podmiot poznający. Przedmiotem poznania są różnice, które napotykam na swojej drodze, a które odnoszą się zarówno do mnie samego, jak i do podmiotów mojego poznania. Specyficzna wrażliwość, która pozwala mi uświadomić sobie i zrozumieć różnice, odsłania przede mną inne możliwości istnienia, bycia w świecie. Poprzez zmianę sposobu myślenia buduję wiedzę, tworzę kulturę” (Pryszmont-Ciesielska, 2006, s. 70-71 [tłum. własne]).

Wiele badań, raportów i opracowań, które powstały po 24 lutego 2022 roku oddaje głos dorosłym: nauczycielom, innym specjalistom (np. pedagogom i psychologom) i rodzicom z Ukrainy i Polski. Niewiele miejsca poświęca się opiniom młodych ludzi, szczególnie brakuje głosów uczniów ze szkół podstawowych i średnich. Zapomina się także o dużej rzeszy studentów ukraińskich, którzy według raportu przygotowanego na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w roku akademickim 2022/2023 stanowili 47% wszystkich zagranicznych studentów na uczelniach polskich (Maziarczyk, i in., 2023, s. 74-92). Autor niniejszej rozprawy próbuje tę lukę uzupełnić.

## **2. Interdyscyplinarność w badaniach pedagogicznych**

Badanie wrażliwości międzykulturowej wpisuje się w interdyscyplinarną strategię badawczą, która jest szansą bardziej kompleksowego i adekwatnego ujęcia badanych procesów i zjawisk. Wiedza pedagogiczna opiera się na psychologii, socjologii, filozofii czy biologii. Idea interdyscyplinarności opiera się na założeniu, zgodnie z którym specyfika określonego problemu badawczego znajduje się na styku różnych dyscyplin naukowych. Tym samym możemy mówić o współzależności poszczególnych dyscyplin. Interdyscypliny „powstają wówczas, gdy odkrywamy problemy, których rozwiązanie przekracza możliwości izolowanych dyscyplin. Interdyscyplinarność wiąże się zawsze z rozpoznaniem granic eksplanacyjnych niezależnie od funkcjonalnych dyscyplin i teorii” (Poczobut, 2012, s. 49).

Myśląc o interdyscyplinarności jako szczególnej strategii badawczej w kontekście wrażliwości międzykulturowej trzeba sięgnąć do filozofii wartości – aksjologii, która wskazuje całe spektrum zachowań, postaw, norm wyznaczających perspektywę dialogu międzykulturowego otwartego na inność i różnorodność, wypełnionego empatycznym postrzeganiem drugiego człowieka, pełnym życzliwości i dobra. „Podmiotowość etyczna oraz aksjologiczna świadomość wydają się spinać rozmaite części pedagogicznego dyskursu” – piszą Mirosław Kowalski i Daniel Falczman (2010, s. 153). Badacze rozumieją konieczność budowania refleksji wokół wartości, które „urzeczywistniają człowieka wobec siebie i innych” (tamże, s. 154). Uznają także ogromną rolę wartości na gruncie pedagogiki, szczególnie społecznej. I tutaj trzeba bezdyskusyjnie dodać, że świat wartości konstytuuje pedagogię międzykulturową, dla której dobro, tolerancja, akceptacja, życzliwość, zaufanie, empatia stają się kluczowymi aksjomatami. Ewa Pasterniak-Kobyłecka przekonuje, że wartość, zanim zostanie zaakceptowana, musi być najpierw zrozumiana: „Następstwem rozpoznawania i rozumienia jest akceptowanie i respektowanie norm i dyrektyw wskazujących na wartości” (Kobyłecka, 1998, s. 89).

Ludmyła Khorużha (Choruża) z Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki uznaje, że wśród wartości szczególnie tolerancja „funkcjonuje jako norma kultury, norma cywilizacyjna, która realizuje jedną ze swoich głównych funkcji – wspieranie różnorodności złożonych systemów. Tolerancja to jedność w różnorodności” (Khorużha, 2019, s. 108). Dzięki tolerancji zapewnia się każdemu prawo do bycia innym, odmiennym. Badaczka podkreśla, że kształtowanie tolerancji pozwala nauczycielowi skutecznie budować relacje i interakcje ze wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego (tamże, s. 108).

Mieczysław Łobocki określa tolerancję jako aprobatę wobec odmiennych niż nasze przekonań, sposobu myślenia lub postępowania, o ile nie zagrażają one dobru ogółu i nie ingerują w godność osoby ludzkiej (Łobocki, 2009, s. 70). Tolerancja wpisana jest w system aksjologiczny wielu nurtów filozoficznych oraz pedagogicznych. Szkoła stanowi szczególnie miejsce w kształtowaniu tolerancji. Tadeusz Pilch uważa tolerancję za mechanizm regulujący proces wychowania społecznego oraz rozwoju emocjonalnego i intelektualnego człowieka (Pilch, 1998, s. 119).

Tolerancja wspiera wrażliwość międzykulturową rozumianą jako zdolność przekształcania własnej postawy nie tylko emocjonalnie, ale także poznawczo i behawioralnie, kiedy człowiek przechodzi z etapu zaprzeczania do etapu integracji (Bennett, 2013). Tolerancji często towarzyszą: zaufanie, szczerość, troska, empatia, życzliwość, uczciwość, sprawiedliwość, ciekawość i zdumienie (Klimaszewska 2008, s. 70). Szczególnym aksjomatem skutecznej komunikacji międzykulturowej jest zaufanie. Piotr Sztompka przekonuje, że możliwe jest stworzenie kultury zaufania (1999).

Spotkanie z drugim człowiekiem odbywa się w przestrzeni etycznej, szczególnie w ramach edukacji międzykulturowej, która ma otwierać na różnorodne perspektywy, światopoglądy, aksjomaty. Potraktowanie relacji z Innym jako wydarzenia, spotkania, dialogu, interpretowanie Inności czy też kogoś Innego jako równorzędnego partnera, a zarazem jako kogoś istotnie różnego wobec mnie – to właśnie tego rodzaju perspektywa poznawcza, a zarazem aksjologiczna charakteryzuje filozofię spotkania (Levinas, 1991, s. 82-95). Zdaniem niemieckiego filozofa Rama Adhara Malla postawa dialogiczna obecna jest we wszystkich kulturach i zapewnia współpracę i komunikację pomiędzy różnymi kulturami (Mall, 2016, s. 82).

### **3. Analiza systemowa pojęcia wrażliwość międzykulturowa**

Wieloznaczny termin „wrażliwość międzykulturowa” odgrywa istotną rolę w życiu członków różnorodnych wspólnot narodowych i etnicznych. Milton J. Bennett zasugerował, że wrażliwość międzykulturowa składa się z sześciu etapów rozwoju: zaprzeczenia (obojętność na różnice), obrony (odrzućcie zauważonych różnic), minimalizacji (przekonanie o wyższości własnej kultury), akceptacji (współistnienie odmiennych kultur), adaptacji (docenienie międzykulturowości, przy zachowaniu własnej tożsamości) i integracji różnic kulturowych. Badacz traktuje wrażliwość międzykulturową jako zdolność przekształcania własnej postawy nie tylko emocjonalnie, ale też poznawczo i behawioralnie.

Mówi o procesie przechodzenia jednostki od postaw radykalnych (etnocentryzm) do akceptujących różnorodność (etnorelatywizm). Podstawą rozwojowego modelu wrażliwości międzykulturowej jest założenie, że ludzie posiadają różne kompetencje umożliwiające efektywne wchodzenie w interakcje z przedstawicielami innych kultur. Kompetencje te, zdolności i umiejętności można nabywać i rozwijać poprzez poszerzanie swojej wiedzy o innych kulturach, wartościach, schematach poznawczych, ale także poprzez refleksję nad własnym postępowaniem w kontaktach międzykulturowych oraz jego modyfikację (Bennett, i in., 2004). Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej Bennetta ma wielkie znaczenie w praktyce edukacyjnej. Pokazuje, w jaki sposób ludzie oswajają się z różnicą kulturową i w jaki sposób nadają jej znaczenie – co odgrywa decydującą rolę w kontaktach zarówno społecznych, jak i interpersonalnych z perspektywy teorii interakcjonizmu symbolicznego.

Z kolei Guo-Ming Chen i William J. Starosta podkreślają dynamiczny charakter kompetencji do komunikacji międzykulturowej, a zwłaszcza wrażliwości międzykulturowej. Wypracowali oni narzędzie do badania wrażliwości międzykulturowej (Chen, Starosta, 2000, s. 98) – Skalę Wrażliwości Międzykulturowej, składającą się z pięciu wymiarów: zaangażowanie w interakcję, szacunek dla różnic kulturowych, pewność w interakcji, przyjemność z interakcji oraz uważność (pilności) w interakcji. Wrażliwość międzykulturowa według ww. badaczy jest jednym z trzech komponentów budujących model kompetencji do komunikacji międzykulturowej (Chen i Starosta, 1996, s. 353–383). Kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej obejmują trzy aspekty: kognitywny (odnosi się do zdolności człowieka do zrozumienia podobieństw i różnic innych kultur oraz zrozumienia konwencji kulturowych, które wpływają na sposoby myślenia i zachowania), behawioralny (odnosi się do zdolności jednostki do osiągania celów komunikacyjnych podczas interakcji z ludźmi z innych kultur) i afektywny (odnosi się do emocjonalnego pragnienia danej osoby do zrozumienia, doceniania i zaakceptowania różnic kulturowych). Chen i Starosta przypisują wrażliwości międzykulturowej kluczowe znaczenie i uznają ją jako wskaźnik kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Autor niniejszej pracy doktorskiej do szczegółowej analizy treści złożonego terminu „wrażliwość międzykulturowa” zastosował metodę systemowego opisu obiektów, zwaną „pentabazą pojęciową”, która została opracowana przez psychologów z Uniwersytetu w Sankt Petersburgu pod kierunkiem Włodzimierza A. Ganzena (1984, s. 44). Dla opisu złożonych obiektów (lub pojęć) służą cztery wymiary: czas, przestrzeń, energia i informacja.

Wymiar czasowy wskazuje na tendencję zmienności vs stałości w procesie funkcjonowania analizowanego zjawiska. Związki z innymi obiektami odzwierciedla wymiar przestrzenny: od nawiązywania ścisłych kontaktów z otoczeniem do dystansowania się wobec niego. Procesy wymiany pomiędzy obiektem a środowiskiem opisuje wymiar energetyczny. Wymiar informacyjny przedstawia miarę zróżnicowania analizowanych obiektów. Natomiast sam obiekt analizy systemowej pełni funkcję integracyjną. Tatiana Ronginska zauważa, że „metoda pentabazy pozwala wydzielić i opisać istotne elementy składowe obiektów lub zjawisk włączonych w relacje systemowe z innymi obiektami lub zjawiskami świata zewnętrznego, a także fenomenologiczne treści struktury psychicznej jednostki” (Ronginska, 2016, s. 128).

Wrażliwość międzykulturową w wymiarze czasowym charakteryzuje chęć do zmian oraz nastawienie na poszukiwanie nowych form funkcjonowania w świecie. Jest ona elementem kształtującej się w człowieku świadomości występowania różnic kulturowych oraz umiejętności ich interpretacji w różnych sytuacjach. Kształtujemy ją w procesie nauczania i uczenia się zgodnie z obowiązującymi zasadami i programami edukacyjnymi. Iwona Jazukiewicz opisuje wrażliwość jako silną stronę człowieka (cnotę), którą można i należy kształtować w procesie wychowania (Jazukiewicz, 2020, s. 160). Jednostka posiadająca cnotę wrażliwości moralnej potrafi właściwie identyfikować wartości i argumenty moralne.

Funkcjonowanie człowieka w przestrzeni psychologicznej charakteryzują co najmniej dwa sposoby konfrontacji jednostki z otoczeniem: od nawiązywania bliskich relacji do zachowania ostrożnego dystansu. Tendencja bliskości tworzy relacje interpersonalne, warunkuje umiejętność pracy zespołowej, swobodne, pozbawione stereotypów i uprzedzeń funkcjonowanie w warunkach nowego otoczenia, szczególnie wielokulturowego. Wrażliwość międzykulturowa nabiera szczególnego wymiaru w relacji z drugim człowiekiem jako współodczuwanie tego, kim jest się dla tej osoby i kim ona jest dla mnie. Można więc przyjąć, że wrażliwość związana jest z byciem z drugim człowiekiem w bliskiej relacji. Wrażliwość poprzedza poznanie: „Najpierw jest wrażliwość, potem zaś przychodzi poznanie, które nie może się do wrażliwości nie odwołać. Kiedy natomiast wrażliwość zostaje wykluczona, poznanie nie ma się na czym oprzeć” (Markowski, 2010, s. 104). Uwrażliwianie się nawzajem na siebie to budowanie bliskości oraz wspólnej przestrzeni objętej szacunkiem, odpowiedzialnością i zaufaniem.

Wymiar energii w ramach metody pentabazy opisuje procesy wymiany środowiskowej: od wysokiego poziomu zaangażowania własnego do korzystania z wysiłku innych. Ronginska (2016, s. 134) sądzi, że energia ma dualistyczny charakter i jest odzwierciedleniem zależności między obiektem a otoczeniem. Wrażliwość międzykulturowa nie polega na biernym lub egoistycznym przyjmowaniu, ona daje z siebie wszystko, co człowiek chce przekazać innym. Nie chodzi tutaj wyłącznie o osoby obdarzone wysoką inteligencją emocjonalną, wrażliwy jest każdy, kto przekazuje siebie innym: uczeń, student, nauczyciel, rodzic, czy też każdy człowiek wspierający innych. Wymiar energii w odniesieniu do wrażliwości międzykulturowej można przedstawić jako wyraz nie tylko empatii poznawczej (spojrzenie z punktu widzenia drugiej osoby, aby ją racjonalnie zrozumieć), ale również empatii afektywnej (towarzyszenie innym w ich uczuciach). Nie wystarczy coś zrozumieć, jeśli nie jest się w stanie tego okazać. Dopiero w momencie pokazania drugiej osobie, że ją rozumiemy, pojawia się pełna empatia. Niektórzy badacze wrażliwość uznają za harmonijną syntezę poznania intelektualnego oraz pełnej akceptacji przedmiotu poznania. Filozof, Piotr Orlik, pisze: „Jednak relacje pomiędzy nimi (rozumem a wrażliwością) stanowią jeden z wymiarów współokreślających ich sens. Rozum, jak starałem się pokazać, nie tylko może, ale już jest biegunem współkonstituującym wrażliwość” (Orlik, 2000, s. 85). Wrażliwość rodzi się z empatii, kształtowanej na wczesnych etapach socjalizacji. Zdaniem Daniela Golemana, większa empatia sprzyja większej wrażliwości (Goleman, 2007, s.161). Konkretnie emocje rozpoznawane i nazywane na gruncie danej kultury zdają się być w dużej mierze uzależnione od specyficznych dla danej kultury czynników. Robert G. Hanvey rozpoznaje cztery poziomy empatii kulturowej w świadomości i badaniach międzykulturowych. Pierwszy dotyczy „świadomości powierzchownych lub bardzo widocznych cech kulturowych”, a poznanie pełne jest niemal „turyistycznych stereotypów”. Drugi wiąże się ze „świadomością znaczących i subtelnych cech kulturowych, które wyraźnie kontrastują z własnymi, a poznanie jest pełen „konfliktu kulturowego”. Trzeci poziom jest treściowo podobny do drugiego, ale poznanie opiera się na analizie intelektualnej i przekonaniu, że zjawisko jest wiarygodne i zrozumiałe. Najwyższy poziom empatii kulturowej można opisać w następujący sposób „świadomość tego, jak czuje się inna kultura z punktu widzenia wtajemniczonego” – poznanie opiera się tu na zanurzeniu w kulturze i „subiektywnej znajomości” (Hanvey, 1975, s. 11).

Informacyjny wymiar metody pentabazy dotyczy uogólniania lub różnicowania informacji. Odzwierciedlają one syntetyczny lub analityczny styl przetwarzania informacji. Tendencja do analizy wyraża się w poszukiwaniu różnic pomiędzy obiektami rzeczywistości fizycznej i społecznej. Skłonność do niwelowania różnic odzwierciedla globalny sposób oceny. Uogólnienia wynikają ze stereotypowej percepcji świata i prowadzą do usztywnienia schematów poznawczych. Warto zaznaczyć, że tendencja analityczna może stanowić podstawę przystosowania się jednostki do zmiennych warunków otoczenia. Znaczenie wymiaru informacyjnego w odniesieniu do wrażliwości międzykulturowej wyraża się w tym, że wrażliwy umysł widzi inaczej, jego paleta percepcji świata jest bogatsza, bardziej zróżnicowana, odmienna od sposobów postrzegania rzeczywistości poprzez jednostki mniej wrażliwe.

#### **4. Polskie szkolnictwo po 24 lutego 2022 roku**

Polskie instytucje edukacyjne po 24 lutego 2022 roku stały się przestrzenią różnorodnych interakcji, twórczych poszukiwań skutecznego modelu empatycznej integracji dzieci i młodzieży z Polski i Ukrainy oraz wypracowywania strategii edukacyjnych wrażliwych kulturowo.

W roku szkolnym 2019/2020 liczba dzieci i uczniów cudzoziemskich wynosiła 61 809 osób, w następnym roku szkolnym było ich 84 779, w 2021/2022 – 133 981, po wybuchu wojny w roku szkolnym 2022/2023 aż do minionego 2023/2024 liczba kształtuje się w granicach 350 000. Czternaście lat temu, w roku szkolnym 2010/2011 mieliśmy 7 804 dzieci i uczniów cudzoziemskich w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich. Migracje spowodowane nie tylko wojną stały się faktem. W roku szkolnym 2023/2024 najwięcej dzieci i uczniów cudzoziemskich było w szkołach podstawowych (168 757), szkołach policealnych (65 144), przedszkolach (52 646), technikach (27 140), liceach ogólnokształcących (21 635) oraz szkołach branżowych I stopnia (8913). Udział liczby dzieci i uczniów cudzoziemskich w liczbie dzieci i uczniów ogółem w roku szkolnym 2023/2024 wyniósł 5,1% (Papuda-Dolińska, Wiejak, 2024, s. 11-13). Warto pamiętać, że pewna grupa ukraińskich dzieci nie została zapisana do polskich szkół z powodu kontynuowania edukacji w szkole ukraińskiej w systemie zdalnym. System Informacji Oświatowej nie obejmuje także dzieci z niepełnosprawnościami, których orzeczenia o niepełnosprawności nie zostały uznane w Polsce, a procedury związane z polskim orzecznictwem trwały lub trwają tak długo, że dzieci pozostają bez realnego dostępu do edukacji specjalnej na terenie Polski (Krawczak, 2022, s. 359).

W nową sytuację polskiej przestrzeni edukacyjnej wpisuje się koncepcja szkoły akcentująca dynamiczny charakter kontekstów jej funkcjonowania jako organizacji uczącej się, opracowana na bazie teorii zmiany, teorii organizacji oraz teorii otwartych systemów (Adrian, 2011). Ewa Ogrodzka-Mazur podkreśla, że „zakłada ona nie tylko rozwój instytucji szkoły oraz dostosowanie się do środowiska jej funkcjonowania, lecz przede wszystkim transgresję, czyli wychodzenie poza ustanowione dotąd granice działania” (Ogrodzka-Mazur, 2024, s. 76). Inetta Nowosad dodaje, że instytucje edukacyjne, dzięki rozpoznaniu wewnętrznego potencjału, mogą uczyć się same siebie i – tworząc społeczności dydaktyczne, wnikać w szersze środowisko – w aktywny sposób włączyć się kształtowanie przyszłości, a głównym obszarem dokonywania zmiany jest kultura szkoły (Nowosad, 2019, s. 92-106).

W tym kontekście uwzględnia się rzeczywiste potrzeby uczniów, a także dialogową strategię kształcenia, refleksyjność, empatię, wrażliwość międzykulturową oraz poczucie zadowolenia z życia. Nauczyciel w takiej przestrzeni pełni funkcję kreatora i opiekuna wspólnoty uczącej się (Cudowska, 2018, s. 137). Jest to szczególnie ważne, gdy uświadomimy sobie, że liczne doświadczenia poprzedzające decyzję o migracji do innego kraju ukraińskich uczniów i ich rodziców (opiekunów) mają cechy zdarzeń traumatyzujących, związanych z bezpośrednim narażeniem na utratę życia własnego lub bliskich osób (objawy PTSD). Dodatkowym elementem niełatwiającym odnalezienie się młodego człowieka w nowej sytuacji i nieznanym miejscu jest szok kulturowy. Kalervo Oberg uważa, że chcąc przezwyciężyć szok kulturowy, warto poznać naturę nowej kultury i jej związek z mieszkańcami (Oberg, 1960, s. 144).

Szkoła jest szczególnie miejscem, w którym rozgrywa się życie dzieci i młodzieży i gdzie można kształtować wrażliwość międzykulturową młodego człowieka. Podobną funkcję mogą pełnić szkoły wyższe a kontekst kształcenia przyszłych nauczycieli w ramach różnych dyscyplin naukowych musi stać się kluczowym tematem w dyskusji nie tylko nad programem studiów pedagogicznych, ale także nad konkretnymi zapisami w sylabusach wielu kierunków i specjalizacji przygotowujących młodych ludzi do pełnienia roli nauczyciela w wielokulturowej klasie. Badaczki z UAM potwierdzają, że „współczesnym wyzwaniem edukacji dziecka staje się także edukacja międzykulturowa, której potrzeba wynika z ustawicznie nasilających się migracji, w ostatnim czasie zaś szczególnie migracji wynikających z agresji Rosji na Ukrainę” (Sadowska, Kędzia, 2024, s. 84).

Obecna sytuacja w polskiej szkole jest, jak to zostało zasygnalizowane w tekstach *Ku szkole pokoju – amo ergo sum* (Niewiński, 2022, s. 59-79) oraz *Polska szkoła po 24 lutego 2022 roku – wyzwania, dobre praktyki oraz rekomendacje dla budowania inkluzyjnej szkoły* (Niewiński, 2023, s. 106-124), szansą dla naszych mniejszych i większych społeczności wypracowania strategicznych rozwiązań na całkiem nieodległą przyszłość, w której na pewno będzie nam dane pracować z coraz większą i bardziej zróżnicowaną grupą dzieci i młodzieży z różnych kręgów kulturowych, etnicznych i religijnych.

Pierwsze miesiące pobytu ukraińskich uczniów w polskich szkołach nie były łatwe. Większość działań miało charakter interwencyjny. Gromkowska-Melosik określa to „międzykulturowym interwencjonizmem”, który „ma swoje źródło w przekonaniu, że codzienne epizody i wydarzenia w obcym kraju powinny być dla uchodźców źródłem pozytywnych doświadczeń, a nie przyczyną alienacji, poczucia samotności i marginalizacji. Należy pamiętać, że mamy tutaj do czynienia z przymusową migracją, spowodowaną rosyjską agresją. [...] Ważna jest ponadto akceptacja konieczności postrzegania położenia ukraińskich uchodźców z ich własnej perspektywy, co wymaga podejścia nieustannie empatycznego” (Gromkowska-Melosik, 2022, s. 228-330).

Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że „doświadczenie odmiennej kultury narodowej stanowi stosunkowo nowe wyzwanie w naszym kraju” ze względu na monokulturowość Polski po II wojnie światowej (2024, s. 99). Przybycie do Polski uczniów z doświadczeniem migracji oraz zaproszenie ich do interakcji w polskiej szkole z polskimi uczniami jest szansą wzmocnienia w obydwu grupach nie tylko kompetencji międzykulturowych, ale także aksjologicznych niezbędnych do pokojowego funkcjonowania we współczesnym świecie. Ewa Pasterniak-Kobyłecka wyraźnie podkreśla, że młody człowiek „kompetentny aksjologicznie posiada wrażliwość aksjologiczną, ceni wartości ogólnoludzkie (pokój, altruizm, tolerancję, człowieczeństwo), podejmuje próby pomnażania dobra i piękna” (Pasterniak-Kobyłecka, 2018, s. 61).

Od pierwszych dni w Polsce uczniowie ukraińscy mogą korzystać z następujących form wsparcia: dodatkowych, bezpłatnych lekcji z języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu, nauki w oddziale przygotowawczym, pomocy asystenta międzykulturowego. Dobrym pomysłem jest uruchomienie wsparcia rówieśniczego, np. przydzielenie uczniowi z Ukrainy do pomocy rówieśnika z Polski lub z Ukrainy, który już się zaadaptował (Pyżalski, i in., 2022, s. 44) – Centrum Edukacji Obywatelskiej wprowadza pojęcie „opiekuna rówieśniczego”.

Z kolei studenci z Ukrainy nie stanowią tak dużej i dobrze policzonej jak dzieci i młodzież grupy obywateli ukraińskich, którzy podjęli edukację w Polsce. W roku akademickim 2022/23 liczba studentów z Ukrainy wzrosła aż o ponad 12 tys. osób. Według stanu na grudzień 2023 r. w Polsce studiowało 35 498 tys. obywateli Ukrainy<sup>1</sup>. Największa ich liczba zdecydowała się podjąć studia niestacjonarne na uczelniach niepublicznych. Na uczelniach zlokalizowanych w woj. mazowieckim studenci z Ukrainy stanowili 24% wszystkich cudzoziemców (11 500 osób). W roku akademickim 2022/23 na studiach pierwszego stopnia kształciło się aż 75%, a na studiach drugiego stopnia 20%. Pozostałe 5% stanowili studenci jednolitych studiów magisterskich (Maziarczyk, i in., 2023, s. 74-92).

## **5. Kwestie metodologiczne badań własnych**

Badania w ramach niniejszej rozprawy doktorskiej opierają się na strategii jakościowej, rozumianej za Normanem K. Denzinem i Yvonne S. Lincoln, jako „usytuowana aktywność, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się ona z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak: notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata” (2009, s. 23).

Badania prowadzone w paradygmacie interpretatywnym koncentrują się na: lokalności wiedzy, ważności narracji, możliwości celu badania naukowego innego niż osadzonego w paradygmacie skuteczności, potencjale poznawczym pomijanych wcześniej problemów badawczych, roli badacza w wytwarzaniu wyników badania oraz zmianie, jaka zachodzi w badaczu i osobie objętej badanej. Głównym celem badań interpretatywnych jest wyjaśnienie życia w różnych jego przejawach, formułowanie wniosków dotyczących zachodzących w nim napięć oraz rejestracja ludzkiego zachowania (Bauman, 2010, s. 97-98). Martyna Pryszmont uznaje, że podejście interpretatywne powinno „koncentrować się na rozumieniu sensu, jaki podmioty nadają światu [...]. Istotną rolę odgrywa sfera aksjologii, ponieważ wartości pojawiają się na różnych etapach i obszarach prowadzonych badań. Badacz w akcie interpretacji zanurza się jednocześnie w swoim i badanych świecie wartości” (Pryszmont-Ciesielska, 2014, s. 22).

---

<sup>1</sup> <https://www.gov.pl/web/nauka/wsparcie-mnisw-dla-studentow-i-naukowcow-z-ukrainy> [22.09.2024].

Tematyka niniejszej dysertacji skupia się na sposobie widzenia świata przez osoby objęte badaniami z Polski i Ukrainy z uwzględnieniem wrażliwości międzykulturowej jako głównego kontekstowego filtra interpretacyjnego. Wybór tej strategii wynika z przyjętych założeń teoretycznych, na podstawie których sformułowano problemy badawcze, dokonano wyboru narzędzia zbierania danych oraz sposobu ich porządkowania, analizy i interpretacji.

### 5.1. Przedmiot i cele badań

**Przedmiotem** badań uczyniono wrażliwość międzykulturową młodych ludzi z Polski i Ukrainy. **Podmiotem** badań stali się polscy i ukraińscy uczniowie szkół podstawowych, średnich oraz studenci szkół wyższych.

**Głównym celem badań** jest rozpoznanie przejawów wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów z Polski i Ukrainy uczęszczających do polskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz szkół wyższych. W związku z tym, uwzględniając wybraną problematykę oraz teoretyczne podstawy badań, cele badawcze projektu przyjęły charakter teoretyczny, poznawczy, jak i praktyczne.

**Cel teoretyczny** – sformułowanie ogólnych wniosków wynikających z poszukiwań teoretycznych i przeprowadzonych badań.

**Cel poznawczy** – poznanie przejawów wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów z Polski oraz Ukrainy w ich narracjach.

**Cele praktyczne** to:

- 1) wskazanie trudności i wyzwań w funkcjonowaniu szkół i uczelni w Polsce w kontekście globalnych migracji i potrzeby zapewnienia młodym osobom wsparcia edukacyjnego,
- 2) stworzenie rekomendacji dla praktyki edukacyjnej w zakresie rozwijania komunikacji międzykulturowej i jej komponentów, w tym wrażliwości międzykulturowej.

### 5.2. Problemy badawcze

Pryszmont zwraca uwagę na jeden ważny aspekt formułowania problemów badawczych: „konstruowanie problemów badawczych polega na określeniu indywidualnych oraz grupowych, tj. wspólnych dla wszystkich badaczy problemów badawczych. Specyfika różnych środowisk badawczych wymaga zarówno uwypuklenia indywidualnych cech badanych społeczności, jak i ukazania pewnych wspólnych im obszarów funkcjonowania.

Warto także podkreślić, iż uwzględniając specyfikę badań jakościowych, formułowanie problemów obejmuje całość procesu badawczego. Oznacza to, iż mogą one pojawiać się w trakcie już prowadzonych badań, a także na końcu cyklu w formie refleksji podsumowującej” (Pryszmont-Ciesielska, 2014, s. 28).

**Podjęty w niniejszej pracy główny problem badawczy przyjął następującą postać:**

Jakie są przejawy wrażliwości międzykulturowej uczniów i studentów z Polski i Ukrainy w kontekście ich narracji?

**W związku z powyższym problemem głównym, sformułowano problemy szczegółowe:**

1. W jaki sposób młodzi Polacy i Ukraińcy postrzegają i prezentują w swoich narracjach Innego, siebie, własne państwo i kraj sąsiada? Czy i jakie dostrzegają różnice i podobieństwa?
2. W jaki sposób stereotypy mogą wpływać na życie osób objętych badaniami?
3. Jak młodzi Polacy i Ukraińcy wskazują podobieństwa i różnice dotyczące patriotyzmu w obydwu krajach?
4. Jakie wartości promują w swoim życiu osoby objęte badaniami oraz w jaki sposób definiują tolerancję i zaufanie? Jaki mają stosunek do wiary i religijności?
5. W jaki sposób młodzi Polacy i Ukraińcy oceniają rolę języków narodowych oraz innych języków w rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowaniu własnej tożsamości?
6. Jak młodzi Polacy i Ukraińcy wskazują praktyki kulinarne i żywieniowe w kontekście różnic kulturowych oraz własnej tożsamości?
7. Jak osoby objęte badaniami postrzegają szkołę, wyższą uczelnię i nauczycieli?
8. Kim są osoby znaczące dla młodych Polaków i Ukraińców i jak są opisywane?
9. Jakie dobre praktyki w zakresie pracy z osobami z doświadczeniem migracyjnym wypracowały polskie szkoły oraz inne instytucje?

### **5.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze**

W badaniach naukowych wybór techniki (technik) jest konsekwencją wybranej uprzednio metody badawczej, a narzędzie umożliwia techniczne gromadzenie danych. Wybór narzędzia (narzędzi) wynika z wykorzystanej w badaniach techniki. W pierwszej fazie procesu badawczego należy określić metodę badawczą pozwalającą na znalezienie odpowiedzi na postawione problemy badawcze.

Wywiad jest wpisany w życie współczesnego społeczeństwa, którego członkowie wierzą, że narracje generują przydatne informacje o przeżywanym doświadczeniu i jego znaczeniach (Denzin, Lincoln, 2009, s. 5). Antropolodzy i socjolodzy od dawna stosują tę metodę badawczą, widząc w niej korzyści nie tylko techniczne, ale także epistemologiczne i kulturowe. Dyskursy i narracje stały się jednym z ważniejszych elementów konstruowania wiedzy o społeczeństwie. Mimo że wywiad badawczy jest porównywany do codziennej rozmowy, nie należy do łatwych form komunikacji, ponieważ wytwarzana wiedza zależy od relacji społecznej między badaczem a badanym. Ważne jest, by badacz zwracał uwagę na m.in.: zagwarantowanie poufności rozmowy, anonimowość respondentów oraz zgodność transkrypcji z wypowiedziami badanych.

W prezentowanych badaniach wykorzystano technikę wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. Przedmiotem tego typu wywiadów jest świat przeżywany osób objętych badaniami z uwzględnieniem ich doświadczeń, uczuć, emocji, a także przekonań i opinii. Ważnym aspektem antycypującym sam proces prowadzenia wywiadu jest nie tylko merytoryczne przygotowanie się do tematu badacza, ale przede wszystkim „wymóg wrażliwości wobec problemu poruszanego w wywiadzie” (Kvale, 2012, s. 46). To od osoby przeprowadzającej wywiad wymaga się szczególnych predyspozycji do dialogu i aktywnego słuchania, zwłaszcza, kiedy prowadzimy wywiady z dziećmi oraz przedstawicielami innych kultur. Szczególną wrażliwość badawczą połączoną z empatią trzeba zachować w momencie rozmowy z dziećmi. Rozmawiając z młodymi ludźmi doświadczonymi migracyjnie, trzeba pamiętać o czynnikach traumatycznych wywołujących strach i niepokój – niektóre osoby przybyły z miejsc, gdzie cały czas toczą się działania wojenne, a ich bliscy znajdują się w ciągłym zagrożeniu.

Wywiady w ramach rozprawy doktorskiej zostały uzupełnione przez analizę danych zastanych, która odnosi się do wszystkiego, co może być lub jest cennym źródłem informacji o interesujących badacza zjawiskach. Dane wtórne poddane analizie pochodziły z materiałów dostępnych badaczowi: wydawnictw naukowych, materiałów publikowanych na stronach internetowych organizacji pozarządowych oraz instytucji publicznych wspierających proces integracji uczniów polskich i ukraińskich. Poszukiwania badawcze były próbą jakościowego opisu i interpretacji danych zawartych w dokumentach. Szczególną wartość informacyjno-poznawczą miały przygotowywane przez organizacje pozarządowe raporty analizujące sytuację uczniów ukraińskich w polskiej szkole po 24 lutego 2022 roku (np. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Szkoła z Klasą).

Metoda gromadzenia danych umożliwiła doktorantowi sformułowanie rekomendacji dla praktyki nauczycielskiej w zakresie pracy z uczniem cudzoziemskim i migrującym oraz realizowania elementów edukacji międzykulturowej ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości międzykulturowej w polskiej szkole. Taka różnorodność uzyskanych materiałów i danych ukazuje możliwie szeroki kontekst badanych zjawisk.

#### **5.4. Grupa badawcza i teren badań**

W ramach badania przeprowadzono w języku polskim 16 wywiadów częściowo ustrukturalizowanych z uczniami i studentami, którzy wyrazili na nie zgodę (a osoby niepełnoletnie otrzymały zgodę rodziców lub opiekunów prawnych oraz dyrekcji szkoły). Wśród osób objętych badaniem było 9 Ukraińców oraz 7 Polaków. W każdym przypadku wywiad był przeprowadzany osobiście przez autora niniejszej rozprawy, najczęściej w szkole lub na uczelni w warunkach zapewniających swobodę wypowiedzi osób objętych badaniami, w oddzielnym pokoju (sali lekcyjnej, gabinecie pedagoga lub psychologa). Wywiady trwały od 60 minut do 120 minut, w zależności od rozmówcy, co umożliwiło zgromadzenie około 22 godzin nagrań. Za zgodą osób objętych badaniami (oraz ich rodziców w przypadku osób niepełnoletnich) rozmowy były nagrywane za pomocą dyktafonu. Następnie zostały poddane transkrypcji oraz analizie jakościowej z wykorzystaniem oprogramowania do jakościowej analizy danych MAXQDA.

Grupę osób objętych badaniami stanowili uczniowie i studenci z Polski i Ukrainy, w większości funkcjonujący w polskiej edukacji formalnej w ramach szkoły podstawowej, szkoły średniej aż po uczelnie wyższe (Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Badania były prowadzone od czerwca 2023 do października 2024 zgodnie z zakładanym doborem próby badawczej – doborem nielosowym celowym (nieprobabilistycznym) z wykorzystaniem techniki kuli śnieżnej (*snowball sampling*). Kluczowym kryterium celowego doboru próby jest posiadanie przez jej członków cechy lub cech, które są znaczące dla badania: „jednostki dobiera się tak, aby charakteryzowały dany typ środowiska lub posiadały cechy, które są istotne dla badanej kwestii” (Ritchie, i in, 2003, s. 83). W badaniach opartych na doborze celowym interpretacja rezultatów jest ograniczona do badanych przypadków, a uogólnienia nie są prawomocne – występuje tutaj „wewnętrzne uprawomocnienie” badań. Zgodnie z zasadami przestrzegania dobrych praktyk badawczych uczestnicy przeprowadzanych wywiadów zostali wcześniej poinformowani o formie badań, ich celach oraz o tym, w jaki sposób badania będą wykorzystane.

Grupa respondentów – uczniów i studentów pochodziła z pięciu województw: lubuskiego (Zielona Góra), małopolskiego (Kraków, Chełmec), podkarpackiego (Rzeszów), podlaskiego (Białystok, Orla) i wielkopolskiego (Poznań, Murowana Goślina, Popowo Kościelne). Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie szkoły podstawowej (dziewięć osób), potem studenci (cztery osoby) oraz młodzież ze szkoły średniej (trzy osoby). Badaniami objęto następujące kategorie wiekowe: 12 lat (trzy osoby), 13 lat (jedna osoba), 14 lat (pięć osób), 16 lat (dwie osoby), 17 lat (jedna osoba), 19 lat (jedna osoba) oraz 21 lat (3 osoby). Wśród osób objętych badaniami najwięcej było kobiet (11 osób). Ukraińców było dziewięcioro a Polaków siedmioro. Autor niniejszej dysertacji dokonał całkowicie subiektywnego wyboru jednostek do badań, w nadziei uzyskania najszerzych i najpełniejszych informacji. W przypadku wywiadów prowadzonych w województwach małopolskim i podkarpackim wybór respondentów nastąpił po warsztatach zorganizowanych dla wybranych zespołów klasowych przez doktoranta. Dzięki wcześniejszej (przed wywiadami) interakcji z całym zespołem uczniów w danej szkole, badacz mógł zaobserwować te postawy i zachowania wybranych przez siebie osób, które najlepiej odpowiadały potrzebom badawczym i które mogły przyczynić się do teoretycznego nasycenia badania. Wśród respondentów z pozostałych województw znajdowała się grupa trojga byłych uczniów doktoranta (był ich nauczycielem języka polskiego i etyki w gimnazjum i szkole podstawowej) oraz dwoje studentów, z którymi badacz prowadził ćwiczenia z podstaw komunikacji i kultury języka na I roku resocjalizacji z kryminologią. Wśród osób objętych badaniami z Ukrainy jedna przyjechała do Polski kilka lat przed wybuchem wojny w 2022 roku. Za pośrednictwem byłych uczniów oraz dzięki zaprzyjaźnionym nauczycielom – głównie dyrektorom szkół zrzeszonym w grupie Aktywistów Sieci Forum Dialogu<sup>2</sup> autor badania dotarł do kolejnych respondentów (głównie młodych ludzi z Ukrainy). W ten sposób nastąpiło zwiększenie liczby jednostek w próbie badawczej aż do uzyskania zakładanej liczebności próby.

Ważnym elementem techniki kuli śnieżnej jest networking – wymiana informacji i zasobów, prowadzona dzięki wspierającej sieci wzajemnych kontaktów. Jest ona sposobem poszukiwania podmiotów badań i odpowiedzią na przezwyciężenie problemów związanych z próbkowaniem ukrytych – z różnych powodów – populacji (Atkinson, Flint, 2001, s. 2-3).

---

<sup>2</sup> Autor niniejszej dysertacji jest aktywnym członkiem Sieci Forum Dialogu: <http://dialog.org.pl/liderzy-dialogu/pl/lider/jakub-niewinski/> [dostęp: 03.09.2024].

Dzięki elastyczności próba kuli śnieżnej jest alternatywą badawczą, zwłaszcza w sytuacjach, gdy parametry populacji docelowej są nieznane badaczowi a dostęp do grupy badawczej utrudniony. Jakkolwiek jej skuteczność zależy od sieci kontaktów i kapitału społecznego badacza (Parker, Scott, Geddes, 2019, s. 3-4). Zakres wiekowy osób objętych badaniami obejmował dzieci i młodzież w wieku od 12 do 22 lat. Większość badanych osób z Ukrainy przybyła z jej zachodniej i centralnej części. Najlichniesza grupa przed wojną mieszkała w Kijowie i jego okolicach oraz Tarnopolu. Uczniowie pochodzili także z rejonów wschodnich: z Odessy i Mikołajowa. Wywiady z osobami zamieszkującymi województwa małopolskie i podkarpackie zostały przeprowadzone dzięki finansowemu wsparciu Centrum Dialogu im. Juliusza Mieroszewskiego w Warszawie.

Autor rozprawy doktorskiej w trakcie przeprowadzania wywiadów z osobami z Ukrainy zwracał uwagę na kwestie różnic w sposobie posługiwania się językiem polskim, odmiennych gestów i norm kulturowych, np. wrażliwość i uważność na sposób uzyskiwania informacji, bezpośrednie odnoszenie się do kwestii, które są tabu (Kvale, 2012, s. 120-121).

Wywiady zostały przeprowadzone w terminach ustalonych telefonicznie, e-mailowo lub określonych bezpośrednio w trakcie wizyty badacza w danej instytucji. Liczba respondentów została ustalona zgodnie z ideą teoretycznego nasycenia oraz możliwościami pragmatycznymi związanymi m.in. z czasem i funduszami, którymi dysponował badacz oraz dotarciem do respondentów i otrzymaniem odpowiednich zgód rodziców i dyrekcji szkół.

Autor niniejszej dysertacji korzystał z analizy wywiadów zorientowanej na znaczenie, tzw. analizy tematycznej, składającej się z: kodowania znaczenia, analizy treści, kondensacji znaczenia oraz interpretacji znaczenia (Guest, i in., 2014). Analiza tematyczna to metoda jakościowa, która może być wykorzystywana podczas analizy dużych zbiorów danych jakościowych. Jest to indukcyjna metoda identyfikowania, analizowania, organizowania, opisywania i raportowania tematów. Analizując odpowiednią liczbę przypadków, za pomocą wywiadów częściowo ustrukturyzowanych, możemy osiągnąć nasycenie materiału danymi, które pomogą nam zrozumieć świat z punktu widzenia osób objętych badaniami, aby rozwinąć sens przeżyć ludzi, aby odkryć ich świat przeżywany w kontekście wrażliwości międzykulturowej. Analiza tematyczna polega na przeszukiwaniu zbioru danych w celu znalezienia powtarzających się wzorców znaczeniowych. Wychodzi poza zwykłe liczenie słów lub fraz, a skupia się na identyfikacji i opisie zarówno ukrytych, jak i widocznych idei w danym temacie. Kody są opracowywane w celu zidentyfikowanych głównych tematów do późniejszej analizy.

W rozprawie przyjęto identyfikację tematyczną na poziomie semantycznym, jawnym – analiza wynikała z wypowiedzi ustnych danych badawczych. Praca analityczna badacza polegała przede wszystkim na wnikanu w symboliczne znaczenie przekazu i odkrywaniu jego różnego rozumienia. Wybrany rodzaj analizy pozwolił wnikać w świat spostrzeżeń, emocji, obserwacji, opinii oraz interpretacji przeżywanych zjawisk przez osoby objęte badaniami. W analizie wypowiedzi uczniów i studentów brano pod uwagę powtarzalność tematów odzwierciedlających świadomość występowania różnic i podobieństw kulturowych, sposoby ich zauważania i interpretowania, ich znaczenia w różnych sytuacjach życiowych (m.in. wojna) oraz istotne konteksty społeczno-edukacyjne (m.in. okres dojrzewania). Kluczowa w całym procesie badania treści wywiadów jest świadomość, że „badacz w akcie interpretacji zanurza się jednocześnie w swoim i badanych świecie wartości” (Pryszmont-Ciesielska, 2014, s. 22).

## **6. Synteza wyników badań własnych**

Specyficzna ze względu na wiek i organizację procesu edukacji grupa osób objętych badaniami pozwoliła na uzyskanie kompleksowego obrazu młodych Ukraińców i Polaków w kontekście rozwijania emocji w celu zrozumienia i docenienia różnic kulturowych. Wyniki badań pokazują wrażliwość wobec Innego, różnorodność sposobów postrzegania świata zarówno 12- i 13-latków, uczniów szóstej klasy, którzy z ogromną otwartością mówili o swoich spotkaniach z rówieśnikami z Ukrainy, jak i 14-, 16- i 17-latków, którzy zauważają wyzwania w obustronnych relacjach, ale cenią współpracę i umieją odnaleźć się w różnorodnych kontekstach edukacyjnych (np. inna organizacja funkcjonowania systemu szkół podstawowych i średnich w Polsce i Ukrainie) i kulturowych (np. inna rola ojca w relacjach z dziećmi) oraz 19- i 21-letnich studentów, którzy prezentują większą elastyczność emocjonalną i aksjologiczną. Postawa wrażliwa pomaga im określić własne drogi rozwojowe, miejsce w świecie, sprzyja głębszemu poznaniu siebie oraz umożliwia odkrywanie własnych tożsamości. Zebrane narracje młodych ludzi z Polski i Ukrainy pokazują, że są oni świadomi występowania różnic kulturowych, zauważają je oraz posiadają umiejętność ich interpretacji w różnych sytuacjach.

W głosach młodych ludzi z Polski i Ukrainy wyraźnie wybrzmiewa pozytywne rozumienie kategorii Innego. Student z Polski zwraca uwagę na korzyści płynące ze spotkania – powinno ono prowadzić do radości i sprawiać wszystkim stronom przyjemność i satysfakcję. Wspomina swój pierwszy kontakt z osobą inną, kiedy był małym dzieckiem.

Pierwszemu spotkaniu z Innym towarzyszyły pozytywne emocje i chęć poznania człowieka, by go lepiej zrozumieć.

*To taki najbardziej wczesny kontakt z osobą inną, że tak tutaj to nazwiemy, myślę, że to było, kiedy miałem parę lat i przyjechał do nas na wieś (Nowa Wieś, woj. lubuskie), gdzie mam rodzinny dom, szef taty z Anglii, bo wtedy mój ojciec pracował w Anglii. Przyjechał do nas właśnie Anglik rodowity i wtedy poczułem, że jest bariera językowa. Ale mimo wszystko pamiętam, bo wtedy poszliśmy sobie na ryby ja chciałem jakoś się z nim porozumiewać, jakoś się z nim skomunikować, a nie potrafiłem wtedy jeszcze praktycznie po angielsku. Wydaje mi się, że miałem wtedy około 6, 7 lat. Myślę, że tak po prostu już wtedy miałem takie poczucie, że wolę się gdzieś czegoś dowiedzieć, żeby zrozumieć kogoś bardziej. Chciałem się dowiedzieć, jak coś powiedzieć, żeby uzyskać dany efekt. Pamiętam, że raczej były to pozytywne emocje. (Polak, 21 lat, W1).*

Z kolei uczeń z Ukrainy, uczęszczający do szkoły średniej w Polsce, zwraca uwagę na pierwsze wrażenie, jakie mu towarzyszy podczas spotkania Innego. Według niego kontakt nie może się na nim zakończyć. Należy rozpocząć proces poznawania się.

*Jest to tak, że jak z kimś się spotykam, często się zdarzało, że pierwsze wrażenie miało znaczenie. Jeżeli np. ze mną rozmawiają bez szacunku albo od razu zaczynają jechać wulgaryzmami, od razu czuję, że to jest nie ok., że ta osoba mi nie pasuje. Jednak jak na przykład człowiek do mnie podchodzi z szacunkiem, to mimo że on przeklina, pali i jeszcze jest w miarę ogarnięty, to w sumie można się z nim zadawać. [...] Koleżanki mojej przyjaciółki mówią, że wydaje się, że jestem tam jakiś taki, siaki, natomiast ona im mówi, że oni nie wiedzą, kim jestem. Więc musisz poznać człowieka, by wyrobić sobie o nim zdanie. (Ukrainiec, 16 lat, W8).*

Ważne jest dostrzeżenie w drugim człowieku zwykłej osoby podobnej do nas. Pomocą w pokonywaniu uprzedzeń są spotkania z różnymi od nas, w czasie których potrafimy dostrzec potrzeby innych ludzi i działać dla nich i z nimi.

Różnice i różnorodność kulturowa stają się częścią transkulturowej tożsamości. Nastolatek z Wielkopolski formułuje własną definicję empatii: *Taką definicją empatii jest miłość w stosunku do drugiego człowieka. Bo ten człowiek kocha tę osobę, to jakby się ją odwzajemnia* (Polak, 14 lat, W16). Słowa młodego Polaka wypełnione są wrażliwością, dzięki której jest gotowy spotkać się z Innymi.

W rozmowach z młodymi Ukraińcami wyłonił się nowy wizerunek uchodźców – liderów swojego życia. Ukraińcy nie chcą być postrzegani jako ofiary wojny, ale jako osoby, które biorą odpowiedzialność za swój los i swoją aktualną sytuację<sup>3</sup>. Uczą się języka polskiego, zdają egzaminy na koniec ósmej klasy, maturę, podejmują studia i myślą o pozostaniu w Polsce i znalezieniu dobrej pracy odpowiadającej ich kwalifikacjom. Nie zapominają jednak o swoich korzeniach i często, chociażby poprzez smaki ulubionych potraw, wracają do domów w Ukrainie, do babci, która robi najlepsze pielmieni. Ich tożsamość staje się transkulturowa. Wrażliwie włączają się do społeczności polskich szkół, uczelni, organizacji pozarządowych. Młodzi Polacy i Ukraińcy są w procesie budowania relacji opartych na empatycznym postrzeganiu tego, co różni ich w sferze wartości, religijności, edukacji, stosunku do ojczyzny, praktyk kulinarnych, ważnych osób w życiu. Wiedzą, co ich łączy i budują na tym początek swoich znajomości. Dzięki wsparciu nauczycieli oraz innych dorosłych, dostrzegają różnice między kulturami, o których szczerze mówią i w bezpiecznej przestrzeni konfrontują je ze swoimi wyobrażeniami i potrzebami. Towarzyszą temu odważne dyskusje, humor i uśmiech (także śmiech). Pojawiają się również smutek i trudne emocje. Szczególnym wyrazem miłości do ojczyzny jest tęsknota, której doświadczają młodzi Ukraińcy. Polskie miasto i jego architektura kojarzą się Ukraince z Kijowem: *I patrzę na architekturę, na to też patrzę. I czasem tak idę sobie i patrzę i przypominam sobie jak to wygląda w Kijowie. Tak na przykład byłam w Krakowie, poczułam atmosferę, jakbym była w Kijowie. Nie wiem, czemu. Trochę tęsknię.* (Ukrainka, 14 lat, W14).

W takich sytuacjach (i nierzadko trudniejszych emocjonalnie momentach) z pomocą przychodzą nauczyciele, wychowawcy i asystenci międzykulturowi, którzy zachęcają rodziców ukraińskich uczniów, by z otwartością i zaufaniem przyjęli ekspercką pomoc szkolnego psychologa czy pedagoga. Wyniki badań pokazują, że kształtowanie wrażliwości międzykulturowej wymaga uwzględnienia komponentów kognitywnego i afektywnego, by nie utrzymywać stereotypowego przeciwstawiania racjonalności i emocjonalności życia.

---

<sup>3</sup> Agnieszka Gromkowska-Melosik oraz Aleksandra Boroń (2022) podkreślają w swojej książce *Ukraińskie uchodźczynie wojenne*, że wiele z ich rozmówczyń doświadczyło emancypacji.

Wyniki badań otwierają dyskurs o tym, jak młode osoby (dzieci, młodzież, studenci) z różnych kultur postrzegają swoją tożsamość w kontekście nowej kultury, w jaki sposób widzą siebie, swoich sąsiadów, jakie działania warto podjąć, żeby nie zatraciły swojej podmiotowości i sprawczości. Takie podejście jest nie tylko wartościowsze z perspektywy osób cudzoziemskich, ale i z perspektywy kraju przyjmującego, który może bardziej skutecznie kierować do nich działania integrujące i pomocowe.

W kontakcie z osobami z doświadczeniem przymusowej migracji nie warto pytać przede wszystkim o to, co przeżyły w związku z wojną, przed którą schroniły się w Polsce, a raczej o to, co jest dla nich ważne, jak widzą siebie, swoją kulturę i tożsamość w kontekście Polski oraz Polaków oraz czego potrzebują, żeby przeżyć tu i teraz, czyli w bezpiecznym kraju goszczącym. Polska szkoła jawi się wtedy jako najlepsze miejsce do wzajemnych interakcji pomiędzy dziećmi i młodzieżą z Ukrainy i Polski.

## **7. Dobre praktyki, rekomendacje**

W pierwszych miesiącach po wybuchu wojny wiele szkół i organizacji pozarządowych wypracowało własne pomysły na współpracę oraz integrację uczniów z Polski i Ukrainy.

Na mapie polskich województw podejmujących różnorodne działania wzmacniające m.in. wrażliwość międzykulturową Polaków i Ukraińców szczególne miejsce zajmuje Dolny Śląsk. Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego we współpracy z Departamentem Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia od momentu wybuchu wojny co roku aktualizuje *ABC Szkolny pakiet startowy. Poradnik dla rodziców i opiekunów*. W ramach „Wrocławskiej Strategii Wielokulturowej” realizowany jest program „Ambasadorzy i Ambasadorki Dialogu”. W połowie września 2023 roku został zainaugurowany cykl spotkań „Międzykulturowy Wrocław to sprawa nas wszystkich”. Gmina Wrocław tylko w 2024 roku przekazała organizacjom pozarządowym ponad 1 mln 200 tys. złotych na realizację zadań publicznych: „Międzykulturowe miejsca spotkań w społecznościach lokalnych” oraz „Wzmacnianie kompetencji międzykulturowych”. Warto wspomnieć o projekcie badawczo-edukacyjnym „Ukrainian Teaching Materials 2022” dla wrocławskich przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej realizowanym przez Instytut Pedagogiki na Uniwersytecie Wrocławskim, który miał na celu wsparcie rozwoju umiejętności językowych u dzieci uchodźczych w ich języku ojczystym oraz w języku polskim, a także wsparcie nauczycieli w tej pracy poprzez przekazanie im odpowiednio przygotowanych pakietów metodycznych (Kondracka-Szala, 2024, s. 177-193).

Wrocławska Fundacja Edukacji Europejskiej i Współpracy Międzynarodowej Freya razem z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Liceum Ogólnokształcącym nr XV we Wrocławiu oraz norweską organizacją Beatus Cras Bergen zorganizowała konferencję „Szkoła wieloCOOLturowa” jako miejsce szacunku, inspiracji i dialogu. Z kolei wrocławska Fundacja Ukraina w ramach projektu „Save Ukraine” finansowanego przez Save the Children International jesienią 2023 roku zorganizowała we Wrocławiu trzydniowe szkolenie *Profesjonalny asystent międzykulturowy. Rozwijanie Umiejętności Asystentów Międzykulturowych w zakresie wspierania dzieci i młodzieży z Ukrainy oraz ich rodzin*. Również we Wrocławiu w październiku 2024 roku odbyło się I Wrocławskie Forum Asystentek i Asystentów Międzykulturowych, w trakcie którego można było dokładnie zapoznać się z *Wrocławskimi Standardami Pracy Asystentów Międzykulturowych*. Rozwijanie wrażliwości międzykulturowej może odbywać się z wykorzystaniem muzyki i śpiewu<sup>4</sup>. Potwierdza to działanie wrocławskiej Fundacja Bente Kahan, która wiosną 2022 roku po wybuchu wojny w Ukrainie stworzyła śpiewnik *Mamy frajdę*. Stał się on początkiem projektu muzyczno-integrującego dla dzieci polskich i ukraińskich.

Ważnym ogniwem instytucjonalnym wspierającym nauczycieli we wzmacnianiu szkoły na wrażliwość międzykulturową dzieci i młodzieży w całej Polsce są Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze już 14 czerwca 2022 r. zorganizował forum edukacyjne „Migracje-Integracja-Tożsamość”, w czasie którego mówiono o dobrych praktykach w pracy z dziećmi cudzoziemskimi oraz dzielono się dobrymi praktykami w zakresie planowania i wdrażania działań edukacyjnych służących integracji dzieci-uchodźców z Ukrainy na poziomie lokalnym i regionalnym. Przedstawiono m.in. projekt „Synergia – wsparcie uczniów obcojęzycznych”, realizowany we współpracy z Zielonogórskim Towarzystwem Edukacyjnym Civilitas oraz program dla nauczycieli Metodyczne podstawy nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako obcego. W czerwcu 2022 roku zorganizowano także dla ponad 300 uczniów (7-9 lat) z oddziałów przygotowawczych zielonogórskich szkół podstawowych tygodniowe działania w ramach programu ułatwiającego adaptację dzieci z Ukrainy w środowisku lokalnym pt. „Mozaika różności”.

---

<sup>4</sup> Na aspekt doświadczania międzykulturowości przez muzykę zwrócili uwagę uczestnicy seminarium naukowo-metodycznego pt. „Muzyczna edukacja międzykulturowa”, które w październiku 2024 roku zorganizowała Katedra Edukacji Muzycznej Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu we współpracy z Laboratorium Edukacji Muzycznej z Uniwersytetu im. Adam Mickiewicza.

Dobre praktyki pojawiają się także na poziomie szkół wyższych i dotyczą zarówno oferty szeroko rozumianych studiów ukrainistycznych, ale także działalności edukacyjnej i wydawniczej. Na spotkania dialogiczne twarzą w twarz stawia Instytut Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, który pod koniec września 2024 roku zaprosił piętnaście psycholożek z Iwano-Frankowska w Ukrainie. Delegację tworzyły osoby, przebywające w Polsce w ramach projektu RITA realizowanego przez Fundację Edukacja dla Demokracji. Uczestniczki wizyty wzięły udział w warsztacie psychologicznym, prowadzonym przez prof. Iwonę Grzegorzewską. Z kolei Wydział Nauk Ścisłych i Przyrodniczych UZ co roku organizuje forum dla polskiej i ukraińskiej społeczności fizyków, którego tematyka obejmuje szeroki zakres zagadnień, od fizyki po astronomię, zarówno w dziedzinie badań teoretycznych, jak i eksperymentalnych, w tym problemy związane z technologiami kwantowymi.

Warto zwrócić uwagę na ważne inicjatywy koordynowane m.in. przez prof. dr. hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Jedna z nich dotyczy dwóch edycji konkursu „W zwykłych słowach wielka MOC” organizowanych w 2022 i 2023 roku przez Zakład Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi. Udział w nim wzięli studenci oraz doktoranci UAM. Istotą było stworzenie zbioru utworów literackich/poetyckich dla dzieci z Ukrainy, które na skutek działań wojennych mieszkają w Polsce-(Boroń, Gromkowska-Melosik, 2022, s. 234).

Wymienione różnorodne edukacyjne pomysły interakcji z drugim człowiekiem są dobrym sposobem „do rozwinięcia pozytywnej emocji w kierunku zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, które promują odpowiednie i skuteczne zachowanie w komunikacji międzykulturowej” (Chen, Starosta, 2000, s. 4). W ten sposób kształtuje się wrażliwość międzykulturowa, o której M. J. Bennett mówi jako zdolności przekształcenia własnej postawy nie tylko poznawczo, lecz także emocjonalnie i behawioralnie (Bennett, 2013).

### **Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej i dydaktycznej**

Warto pomyśleć o rekomendacjach dla praktyki edukacyjnej i dydaktycznej w zakresie pracy z uczniem i studentem cudzoziemskim i migrującym oraz sposobów realizowania w szkołach i na uczelniach elementów edukacji międzykulturowej ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości międzykulturowej. Najważniejszymi jej składowymi można uczynić zbiór poniższych postulatów zachęcających nauczycieli, wykładowców i innych specjalistów związanych z edukacją do:

1. Pracy z całą klasą (z różnorodną grupą). Istotne jest świadome prowadzenie działań integracyjnych, rozmawianie z całym zespołem o różnorodności, wielokulturowości, empatii, tolerancji i zasadach traktowania nowych uczniów.
2. Rozwijania kompetencji międzykulturowych wśród uczniów i studentów (zrozumienie własnej kultury, ale też odmienności, kształtowanie otwartości itd.).
3. Zadbania o potrzeby emocjonalne uczniów i studentów cudzoziemskich. Istotne jest wczesne rozpoznanie sytuacji młodych osób oraz pogłębienie świadomości kadry pedagogicznej co do zachowań wymagających dalszej diagnozy (np. stres pourazowy, zaburzenia psychiczne, uzależnienia behawioralne, szok kulturowy).
4. Rozpoznawania wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych uczniów i studentów cudzoziemskich. Szczególnie w szkole podstawowej potrzebna jest diagnoza poziomu wiedzy i umiejętności w momencie rozpoczęcia nauki w placówce, przeprowadzona w języku zrozumiałym dla uczniów.
5. Uważnego reagowania na pojawiające się trudności edukacyjne i psychospołeczne wśród wszystkich dzieci i młodzieży z Ukrainy i z Polski w danym zespole.
6. Zauważania i doceniania postępów wszystkich uczniów w klasie oraz studentów na uczelniach.
7. Dostosowania treści kształcenia i formy sprawdzania wiedzy i umiejętności do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów i studentów.
8. Wypracowania w konsultacji z rodzicami polskich i cudzoziemskich uczniów szkolnych dokumentów w kilku językach uwzględniających kwestię różnorodności, tolerancji, empatii (m.in. statut, wewnątrzszkolny system oceniania itd.).
9. Wprowadzenia tutoringu/mentoringu rówieśniczego.
10. Wsparcia uczniów i studentów cudzoziemskich w zgłaszaniu przejawów przemocy, konfliktów, agresji, dyskryminacji.
11. Zadbania o wrażliwy kulturowo kontakt z rodzicami uczniów z doświadczeniem migracyjnym.
12. Uwrażliwienia całej kadry pedagogicznej (dydaktycznej) na kwestię potencjalnie gorszej sytuacji socjalno-bytowej rodzin z doświadczeniem migracji.
13. Zachęcenia rodziców z doświadczeniem migracji do zaangażowania się w życie szkoły (np. udział w wycieczkach, trójce klasowej).
14. Relacyjnej pracy ze wszystkimi rodzicami uczniów w klasie.
15. Wspierania organizacji zajęć dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, mających na celu wyrównanie różnic programowych z krajów ich pochodzenia.

16. Przygotowania długoterminowych i zaplanowanych działań integracyjnych w szkole we współpracy z rodzicami.
17. Organizacji zajęć wspierających podtrzymanie tożsamości kulturowej uczniów oraz studentów cudzoziemskich (np. zorganizowanie klubu języka ukraińskiego).
18. Wsparcia uczniów i studentów z doświadczeniem migracji w rozwijaniu kompetencji językowych, w tym troska o tożsamość językową kraju pochodzenia.

## **8. Podsumowanie**

Nakreślone rozważania nie oddają pełnego obrazu procesów kształtowania i rozwijania wrażliwości międzykulturowej, którym podlegają dzieci i młodzież z Polski, Ukrainy oraz z innych krajów. Pozwalają jedynie na próbę uchwycenia, opisu i interpretacji charakterystycznych cech oraz tendencji w zakresie omawianego zagadnienia, mających zarazem istotne znaczenie w podejmowaniu określonych działań edukacyjnych w społecznościach wielokulturowych oraz tych, które dopiero takie się stają. Osoby wrażliwe międzykulturowo są nie tylko uważne w interakcjach z przedstawicielami innych kultur i zdolne do doceniania i szanowania różnic kulturowych, bez względu na to, jak bardzo są one specyficzne, ale także świadome własnej tożsamości kulturowej.

Przeprowadzone badania dowodzą, że wrażliwość międzykulturowa może być traktowana jako nastawienie, które pomaga osobom objętym badaniem doceniać kultury inne niż własna. Uczniowie i studenci z Polski prezentują pozytywne sposoby postrzegania Innego, który nie stanowi dla nich zagrożenia, ale wydaje się ciekawy ze względu na różnice w postrzeganiu świata i wyznawanych wartości. Wypowiedzi osób z doświadczeniem migracyjnym z Ukrainy pokazują potrzebę bezpiecznej przestrzeni dla wyrażania trudnych emocji i opowiedzenia własnych historii.

Przedstawione w rozprawie doktorskiej refleksje skłaniają również do formułowania nowych pytań w kontekście teorii i praktyki edukacji międzykulturowej i tym samym umożliwiają poznanie nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której obok siebie funkcjonują dzieci i młodzież z Polski i Ukrainy. Warto zapytać przede wszystkim o miejsce empatii w podstawie programowej oraz w programach nauczania. Szczególnie przed nauczycielami pojawia się ważne zadanie, by stworzyć wspólnotę młodych ludzi, którzy nie tylko będą razem chodzić do tej samej klasy, ale podejmą próbę wrażliwej interakcji opartej na otwartości, empatii i poszanowaniu różnic kulturowych.

## 9. Wybrana bibliografia

- Adrian, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Atkinson, R., Flint, J. (2001). *Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies*. United Kingdom: University of Surrey.
- Boroń, A. i Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bauman, T. (2010). *Poznawczy status danych jakościowych*. [W:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac i K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 91-105.
- Bennett, M. J. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*. London: Quercus.
- Bennett, J. M. i Bennett, M. J. (2004). *Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity*. [W:] D. Landis, L.M. Bennett, M. J. Bennett (red.), *Handbook of Intercultural Training* (wyd. 3). London, New Delhi: SAGE Thousand Oaks Publications, Inc. ss. 147-165.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. „Human Communication”, 3 (1), ss. 1-15.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1996). *Intercultural Communication Competence: A Synthesis*. „Communication Yearbook”, 19, ss. 353-383.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (2000). *The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale*. „Human Communication”, 3, ss. 1-15.
- Cudowska, A. (2018). *Kultura szkoły stymulująca kształtowanie się uczącej wspólnoty*. „Kultura i Edukacja”, 3 (121), ss. 129-141.
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (2014). *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. [W:] N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.) (red. nauk. wyd. pol. K. Podemski), *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1, ss. 19-62.
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (2009). *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. [W:] N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ganzien, W.A. i Ronginskaja, T. (1999). *Sistiemnoje opisanije potrebnostiej czelowieka* *Wiestnik Sankt-Pietierburgskogo Uniwersiteta*, 6/4 (N27).

- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Podstawy metodologiczne badań*. [W:] A. Boroń i A. Gromkowska-Melosik (red.), *Ukraińskie uchodźczynie wojenne Tożsamość, trauma, nadzieja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 149-166.
- Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Psychospołeczne skutki uchodźstwa dla jednostki: trauma, szok egzystencjalny i destabilizacja tożsamości*. [W:] op. cit., ss. 69-87.
- Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Uchodźstwo ukraińskie w kontekście edukacji międzykulturowej. Interwencjonizm międzykulturowy: „W zwykłych słowach wielka moc!”*. [W:] op. cit., ss. 227-235.
- Guest, G., MacQueen, K. M. i Namey, E. E. (2014). *Introduction to Applied Thematic Analysis*. [W:] *Applied Thematic Analysis*. SAGE Publications, ss. 3-20.
- Guziuk-Tkacz, M. (2023). *Pedagogika migracji – historia, założenia, cele i tożsamość subdyscypliny*. [W:] J. Górniewicz (red.), *Studia i szkice z zakresu pedagogiki ogólnej, andragogiki oraz historii oświaty o poczuciu bezpieczeństwa, migracji, ludziach dojrzałych i problemach oświaty*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 63-86.
- Guziuk-Tkacz, M. (2021). *Pedagogika transkulturowa – koncepcja edukacji i wychowania będąca odpowiedzią na wyzwania współczesności*. [W:] J. Górniewicz (red.), *W gęstwinie uczuć, odnośników i oznaczeń. Szkice polemiczne z pedagogiki ogólnej i opiekuńczej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, ss. 123-146.
- Hanvey, R. G. (1975). *An Attainable Global Perspective*. Center for teaching international relations. Graduate School of International Studies: University of Denver.
- Hildebrandt, A. (2001). *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*. [W:] E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus, ss. 61-138.
- Jazukiewicz, I. (2020). *Wrażliwość jako przedmiot refleksji pedagogicznej*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 9 grudnia 2020, 23 (4), ss. 159-187.
- Khorużha, L. (2018). *Polska pedagogika i edukacja międzykulturowa w recepcji ukraińskich badaczy*. „Edukacja Międzykulturowa”, 1 (8), ss. 76-85.  
DOI: 10.15804/em.2018.01.05
- Khorużha, L. (2019). *The teacher's tolerance in the intercultural environment of university (Tolerancja nauczyciela w międzykulturowym środowisku uniwersyteckim – tłum. własne)*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (11), ss. 107-116.  
DOI 10.15804/em.2019.02.06

- Klimaszewska, J. (2008). *Człowiek wrażliwy moralnie, czyli jaki?* „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość”, 5, ss. 67-76.
- Kobyłecka, E. (1998). *Rozpoznawanie wartości przez uczniów szkół średnich w procesie edukacji*. Gorzów Wielkopolski: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Kondracka-Szala, M., Noel, A. M. i Swaldek, W. (2024). *Projekt badawczo-edukacyjny „Ukrainian Teaching Materials 2022” dla wrocławskich przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej – prezentacja wyników badań sondażowych*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (25), ss. 177-193. DOI: 10.15804/em.2024.02.12
- Kowalski, M. i Falcman, F. (2010). *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów (Niezbędnik badacza)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Levinas, E. (1991). *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*. Tłum. A. Kuryś. Gdynia: Atext.
- Łobocki, M. (2009). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mall, R. A. (2016). *Intercultural Philosophy: A Conceptual Clarification*. „Confluence: Journal of World Philosophies”, 1, ss. 67-84.
- Mamy frajdę. Śpiewnik*. (2023). Wrocław: Fundacja Bente Kahan.
- Markowki, M. P. (2010). *Wrażliwość, interpretacja, literatura*. „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 1/2, ss. 103-123.
- Maziarczyk, A., Urban, P., Tomczyńska, A., Pyrtek, K., Zwierowicz, K. i Dzięgiel-Fivet, G. (2023). *Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce. Raport 2022*. Warszawa: Ośrodek Przetwarzania Informacji - Państwowy Instytut Badawczy.
- Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. [W:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, ss. 21-37.
- Niewiński, J. (2022). *Edukacja wielokulturowa wczoraj, międzykulturowa dziś, transkulturowa jutro*. „Rocznik Lubuski”, 48 (2), ss. 67-77.
- Niewiński, J. (2022). *Ku szkole pokoju – amo ergo sum*. [W:] M. Paluch (red.), *Lekcje pokoju w czasie (po) wojennym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 59-79.
- Niewiński, J. (2022). *Międzykulturowe spotkania online – nowe wyzwania edukacyjne*. [W:] H. Chodkiewicz, I. Dąbrowska i B. Struk (red.), *Praca indywidualna i grupowa w nauczaniu tradycyjnym i zdalnym: możliwości i ograniczenia*. Biała Podlaska: Wydawnictwo ABNS JPPII, ss. 187-196.

- Niewiński, J. (2023). *Polska szkoła po 24 lutego 2022 roku – wyzwania, dobre praktyki oraz rekomendacje dla budowania inkluzyjnej szkoły*. [W:] M. Magda-Adamowicz, E. Pasterniak-Kobyłecka i A. Famuła-Jurczak (red.), *Edukacja wczoraj, dziś, jutro*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 106-124.
- Nikitorowicz, J. (2013). *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*. [W:] L. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta i B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 20-21.
- Nikitorowicz, J. (2024). *Wspólnota tożsamościowa w kontekście funkcjonowania szkoły z klasami ukraińskimi. Historia i teraźniejszość*. [W:] I. Nowosad, M. J. Szymański i A. Tłuściak-Deliowska (red.), *Szkoła i nauczyciel. Indywidualizm a wspólnotowość*. Kraków: Impuls, ss. 87-104.
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nussbaum, M.C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Tłum. Astrid Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nyczkało, N.G. (2009). *Edukacja międzykulturowa w kontekście badań pedagogiki porównawczej*. „Edukacja ustawiczna dorosłych”, 3 (66), ss. 72-78.
- Oberg, K. (1960). *Szok kulturowy: przystosowanie się do nowych środowisk kulturowych*. „Antropologia praktyczna”, 7, ss. 177-182 (artykuł został przedrukowany za zgodą Technical Assistance Quarterly Bulletin, publikacji Technical Information Clearing House, 20 West 40th St., New York 18, New York; przedruk z Curare. Zeitschrift für Medizinethnologie/ “Journal of Medical Anthropology”, 29 (2006) 2+3, ss. 142-146).
- Ogrodzka-Mazur, E. (2024). *Szkoła jako przestrzeń aksjologicznego (nie) współistnienia - ku wykluczaniu kulturowemu w kontekście dostrzegalnych skutków transformacji*. [W:] I. Nowosad, M. J. Szymański i A. Tłuściak-Deliowska (red.), *Szkoła i nauczyciel. Indywidualizm a wspólnotowość*. Kraków: Impuls, ss. 71-85.
- Orlik, P. (2000). *Rozum a wrażliwość*. [W:] P. Orlik (red.), *Rozdroża i ścieżki wrażliwości*. „Problemy/Dyskusje”, t. I, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, ss. 59-89.
- Papuda-Dolińska, B. i Wiejak, K. (2024). *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Parker, C., Scott, S. i Geddes, A. (2019). *Snowball Sampling, SAGE Research Methods Foundations*. University of Gloucestershire.
- Pasterniak-Kobyłecka, E. (2018). *Wspieranie rozwoju kompetencji aksjologicznych uczniów gimnazjum jako jedno z podstawowych zadań nauczycieli współczesnej szkoły*. [W:] M. Kabat, E. Pasterniak – Kobyłecka (red.), *Nauczyciel. Przestrzeń. Czas. Szkoła. Zadania, funkcje, role dawniej i dziś*. Zielona Góra – Poznań: Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, ss. 59-68.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Pilch, T. (1998). *Tolerancja-wartość społeczna i cnota indywidualna*. [W:] J. Kłoczowski, i S. Łukasiewicz (red.), *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. Lublin: Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.
- Poczobut, R. (2012). *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*. [W:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Groble (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 39-62.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2006). *Two Metaphors of a Meeting with Culture – Autobiographical Researcher's Perspective*. „Kultura i Edukacja”, 4, ss. 70-76.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2014). *Refleksyjna etnografia edukacyjna – metodologia badania szkół mniejszości wyznaniowych*. [W:] K. Kamińska, A. Kucharska (red.), *Inne szkoły? Kultura organizacyjna placówek prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe Wrocławia*, ss. 19-31.  
[https://issuu.com/edukacjakrytyczna/docs/inne\\_szkoly-27-01.compressed](https://issuu.com/edukacjakrytyczna/docs/inne_szkoly-27-01.compressed)  
[dostęp: 14.10.2024].
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P. i Polesza, W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek*. Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Ritchie, J., Lewis, J., Elam, G., Tennant, R. i Rahim, N. (2014). *Designing and Selecting Samples*. [W:] J. Ritchie i J. Lewis (red.), *Qualitative research practice: Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE Publications, ss. 77-108.
- Ronginska, T. (2016). *Metoda systemowego opisu pojęć wieloznacznych*. „Relacje. Studia z Nauk Społecznych”, 1, ss. 127-137.

- Sadowska, K i Kędzia, M. (2024). *Edukacja międzykulturowa w Niemczech (na przykładzie działalności ośrodków opieki dziennej Familienzentrum Lebenshilfe Elmshorn)*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (25), ss. 83-95. DOI: 10.15804/em.2024.02.06
- Skrzypczak, A. (2024). *Jak prowadzić działania dla dzieci i młodzieży promujące szacunek do różnych kultur?* Poznań: Fundacja Centrum Badań Migracyjnych.
- Sztompka, P. (1999). *Trust: A Sociological Theory*. Cambridge University Press.
- Śliwerski, B. (2022). *Wymiary edukacyjnego wzbudzenia polsko-ukraińskiego w obliczu wojny i powojnia*. [W:] M. Paluch (red.), *Lekcje pokoju w czasie (po) wojennym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 39-49.
- Tędziągolska, M., Walczak, B. i Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Tędziągolska, M., Walczak, B. i Wielecki, K. M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

### Wybrane źródła internetowe

- ABC polskiej szkoły. Nowa edycja poradnika dla uczniów obcojęzycznych.  
<https://wielokultury.wroclaw.pl/abc-polskiej-szkoly-nowa-edycja-poradnika-dla-uczniow-obcojezycznych/> [dostęp: 01.10.2024].
- ABC. Szkolny pakiet startowy. Poradnik dla rodziców i opiekunów.  
<https://wielokultury.wroclaw.pl/publikacje/szkolny-pakiet-startowy-2024/>  
[dostęp: 01.10.2024].
- Akademicko-Analityczny Trójkąt Lubelski. <https://www.umcs.pl/pl/akademicko-analityczny-trojkat-lubelski,29151.htm> [dostęp: 05.10.2024].
- Akademickie zbliżenie z Ukrainą. <https://portal.umk.pl/pl/article/akademickie-zblizenie-z-ukraina> [dostęp: 05.10.2024].
- Ambasadorzy/rki Dialogu. <https://wielokultury.wroclaw.pl/projekty/ambasadorzydialogu/>  
[dostęp: 01.10.2024].
- Centrum Mieroszewskiego od lat organizuje prestiżowe szkoły letnie, jesienne i zimowe, które łączą badaczy z Europy Środkowo-Wschodniej i innych części świata.  
<https://mieroszewski.pl/programy/program-translatorski/polsko-ukrainska-szkola-przekladu/edycja-2> [dostęp: 05.10.2024].

Forum Dialogu. Liderzy Dialogu. <http://dialog.org.pl/liderzy-dialogu/pl/goslinscy-globlokalsi-w-ramach-tygodnia-edukacji-globalnej/> [dostęp: 22.10.24].

Які європейські мови найближчі між собою. [gazeta.ua/articles/istoriya-movi/\\_aki-yevropejski-movi-naj-blizhchi-mizh-soboyu/701681](http://gazeta.ua/articles/istoriya-movi/_aki-yevropejski-movi-naj-blizhchi-mizh-soboyu/701681) [dostęp: 05.10.2024].

Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym. <https://pwpp.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2022/12/Lekcje-pokoju-w-czasie-powojennym.pdf> [dostęp: 06.10.2024].

Liczba uczniów uchodźców z Ukrainy w podziale na typ podmiotów według powiatu (stan na 29.03.2022).  
[https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/37572/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/37572/table?page=1&per_page=20&q=&sort=)  
[dostęp: 17.01.2023].

Od wielokulturowej do międzykulturowej klasy.  
<https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/od-wielokulturowej-do-miedzykulturowej-klasy/> [dostęp: 03.10.2024].

Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna Polski na lata 2025–2030.  
[https://migrant.poznan.uw.gov.pl/pl/system/files/pliki/strategia\\_migracyjna\\_polski\\_2025-2030.pdf](https://migrant.poznan.uw.gov.pl/pl/system/files/pliki/strategia_migracyjna_polski_2025-2030.pdf) [dostęp: 29.11.2024].

Razem w Klasie. <https://www.szkolazklasa.org.pl/obszary/razem-w-klasie/> [dostęp: 03.10.2024].

Superbohater w spódnicy. Odporność psychiczna Ukrainek uciekających do Polski przed wojną w Ukrainie – raport z badań i rekomendacje dla trzeciego sektora.  
<https://superbohaterki.org/> [dostęp: 15.10.2024].

Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty (stan na 16.01.2023).  
[https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/44333/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/44333/table?page=1&per_page=20&q=&sort=)  
[&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/44333/table?page=1&per_page=20&q=&sort=) [dostęp: 17.01.2023].

Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty (stan na 01.07.2024).  
[https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/59531/table?page=1&per\\_page=20&q=&sort=](https://dane.gov.pl/pl/dataset/2711/resource/59531/table?page=1&per_page=20&q=&sort=)  
[dostęp: 17.09.2024].

Ukraińscy uczniowie w naszej klasie – poradnik dla nauczycieli.  
<https://szkolaedukacji.pl/ukrainscy-uczniowie/> [dostęp: 01.10.2024].