

**UNIWERSYTET W BIAŁYMSTOKU**  
**WYDZIAŁ NAUK O EDUKACJI**

**Marta Teresa Bem**

**KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE STUDENTÓW**  
**Studium teoretyczno-empiryczne**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem  
dr hab. Krystyny Błeszyńskiej, prof. Pedagogium WSNS  
oraz promotora pomocniczego  
dr hab. Jolanty Muszyńskiej, prof. UwB

Białystok 2020

## SPIS TREŚCI

Wstęp.....	4
Rozdział 1. Współczesne zadania edukacji.....	10
1.1 Imigranci w Polsce a Polacy za granicą.....	13
1.2 Obcokrajowcy na polskich uczelniach i studenci polscy na zagranicznych uczelniach.....	22
1.3 Stan dotychczasowych badań na temat dzieci z doświadczeniem migracyjnym....	23
1.4 Akty prawne i wymogi formalne nakładające obowiązki na pedagogów w związku z obecnością w szkole dzieci odmiennych kulturowo.....	31
1.5 Podsumowanie.....	38
Rozdział 2. Od pedagogiki dla cudzoziemców do edukacji międzykulturowej.....	40
2.1 Edukacja wielokulturowa.....	42
2.1.1 Koncepcja wielokulturowości.....	44
2.1.2 Obszary edukacji wielokulturowej.....	46
2.2 Edukacja międzykulturowa.....	47
2.2.1 Koncepcja międzykulturowości.....	51
2.2.2 Wdrażanie edukacji międzykulturowej.....	52
2.2.3 Nauczyciel międzykulturowy.....	54
2.3 Edukacja transkulturowa.....	56
2.3.1 Koncepcja transkulturowości.....	57
2.4 Podsumowanie.....	59
Rozdział 3. Kompetencje międzykulturowe.....	62
3.1 Podstawy teoretyczne.....	63
3.2 Definicje kompetencji kulturowych, wielo-, między-, transkulturowych.....	66
3.3 Modele kompetencji międzykulturowych.....	73
3.4 Prezentacja własnego modelu kompetencji międzykulturowych.....	86
3.5 Sposoby pomiaru kompetencji międzykulturowych.....	92
3.5.1 Modele komunikacyjne.....	95
3.5.2 Sposoby pomiaru kompetencji międzykulturowych.....	103

3.5.3 Prezentacja własnego narzędzia – Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej .....	109
3.6 Kształtowanie kompetencji międzykulturowych .....	114
3.6.1 Pojęcie tożsamości kulturowej - rozwinięcie .....	116
3.6.2 Inteligencja kulturowa.....	119
3.6.3 Techniki prowadzenia treningów komunikacji międzykulturowej.....	120
3.7 Podsumowanie.....	125
 Rozdział 4. Metodologia badań.....	 127
4.1 Charakterystyka prowadzonych badań.....	127
4.2 Cel i przedmiot badań.....	129
4.3 Problematyka badawcza i hipotezy badawcze .....	130
4.4 Metoda, technika i narzędzie badawcze .....	134
4.4.1 Charakterystyka metody badawczej.....	134
4.4.2 Charakterystyka narzędzia badawczego.....	135
 Rozdział 5. Przeprowadzenie badań.....	 140
5.1 Dobór próby.....	140
5.1.1 Kryterium terytorialne.....	140
5.1.2 Kryterium specjalizacji.....	141
5.1.3 Kryterium płci .....	142
5.2 Czas, miejsce i sposób przeprowadzenia badań.....	142
 Rozdział 6. Analiza wyników .....	 144
6.1 Ocena pomiaru.....	145
6.1.1 Zmienne – płeć .....	152
6.1.2 Zmienne – kierunek studiów .....	154
6.1.3 Zmienne – lokalizacja uczelni .....	155
6.1.4 Zmienne – wielkość miasta .....	156
6.2 Wskaźnik Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej.....	158
6.3 Ogólna ocena poziomu kompetencji międzykulturowych badanych.....	160
6.4 Dyskusja wyników .....	167
 Rozdział 7. Propozycje edukacyjne.....	 172
 Bibliografia.....	 178

Spis rysunków i tabel .....	197
Aneksy .....	200

## WSTĘP

*Zjawisk nie zauważa się, nie wyodrębnia  
z całokształtu rzeczywistości,  
nie nadaje się im nazwy, nie podejmuje  
sporu o ich poprawne określenie,  
dopóki nie przysparzają one kłopotu.*

Zygmunt Bauman

We współczesnym świecie coraz więcej osób zmienia swoje miejsce zamieszkania na dłuższy lub krótszy czas. W 2018 r. Unia Europejska udzieliła ochrony 333 400 osobom ubiegającym się o azyl.<sup>1</sup> Europejska Agencja Straży Granicznej i Przybrzeżnej gromadzi dane na temat nielegalnych przekroczeń zewnętrznych granic UE zarejestrowanych przez organy krajowe. W roku 2015 i 2016 wykryto ponad 2,3 mln przypadków nielegalnego przekroczenia granic. W 2018 roku łączna liczba przekroczeń granic UE spadła do 150 114, czyli do najniższego poziomu od pięciu lat i o 92% mniej niż w okresie szczytu migracyjnego w 2015 roku. W 2015 r. stwierdzono, że na terenie UE nielegalnie przebywało<sup>2</sup> 2,2 mln ludzi. W 2018 r. ta liczba spadła do ponad 600 000.<sup>3</sup>

Według ONZ obecne dane pozwalają przypuszczać, że w nadchodzących latach łączna liczba uchodźców – wewnętrznych i zewnętrznych – przekroczy 60 milionów. Oznacza to, że *jeden na 122 ludzi na Ziemi to ktoś, kto musiał uciekać ze swojego domu* – informuje Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców Filippo Grandi. Kolejne dane mówią o tym, iż do 2050 r. w Europie ubędzie 67 milionów osób w wieku 15–39, natomiast w tym samym czasie w Afryce Subsaharyjskiej przybędzie 328 milionów ludzi zdolnych do pracy, a na Bliskim Wschodzie i w Afryce Północnej przybędzie ich 44 miliony. Przytoczone dane wskazują na to, iż nie ma ucieczki przed coraz bardziej zróżnicowanym kulturowo społeczeństwem.

Jedną z przyczyn rosnącej mobilności ludności są zmiany zachodzące na świecie – postępujący rozwój gospodarczy oraz technologiczny, a co za tym idzie wzrastająca możliwość szybkiego przemieszczania się ludzi. Globalizacja, przejawiająca się także

---

<sup>1</sup> Mimo, iż liczba udzielanej ochrony osobom ubiegającym się o azyl jest duża, to świadczy o spadku o 40% tej liczby w roku 2018 w stosunku do danych z 2017 roku.

<sup>2</sup> Należy zwrócić uwagę, że „nielegalne przebywanie” może oznaczać, że dana osoba nie zarejestrowała się poprawnie albo opuściła państwo członkowskie odpowiedzialne za rozpatrzenie jej wniosku o azyl. Samo w sobie nie stanowi to podstawy do wydalenia jej z UE.

<sup>3</sup> Dane pochodzą ze strony internetowej Parlamentu Europejskiego <http://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/society/20170629STO78630/azyl-i-migracja-w-ue-fakty-i-liczby> [dostęp: 26.09.2019 r.]

w umiędzynaradawianiu działalności firm czy możliwości pracy zdalnej za pośrednictwem Internetu, niesie możliwość pracy i rozwoju zawodowego. Zatem zmienia się charakterystyka grup migrujących, ponieważ ludzie przemieszczają się nie tylko z powodów politycznych, czy chęci poprawy warunków życia, ale także by zdobywać nowe doświadczenia życiowe i zawodowe.

Rosnąca mobilność ludzi skutkuje rosnącym zróżnicowaniem kulturowym i narodowościowym społeczeństw wielu państw. Zróżnicowanie to widać nie tylko na ulicach miast, czy w miejscu pracy, coraz częściej widać je również w szkołach.

Zachodzące w Polsce zmiany społeczno-polityczne, w szczególności zaś akcesja unijna zaowocowały nasileniem procesów migracyjnych przejawiających się zarówno wyjazdami Polaków do pracy poza granice kraju, jak też z wolna lecz systematycznie zwiększającym się napływem uchodźców i imigrantów do Polski.

Znaczącym promotorem integracji przybyszów są placówki oświatowe. W społeczeństwach heterogenicznych kulturowo, stanowią one jedną z podstawowych agencji działających na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu oraz zwiększania spójności społecznej. Będąc organizacją socjalizacyjną pierwszego rzędu, kształtują postawy pozwalające na przezwycięzenie doświadczenia obcości oraz budowę poczucia wspólnoty mimo dostrzeganych różnic kulturowych. Rozwijają kompetencje konieczne dla harmonijnego funkcjonowania w wielokulturowej przestrzeni społecznej. Inicjują także i wspomagają procesy akulturacji, adaptacji kulturowej, społecznej integracji dzieci cudzoziemskich oraz rozwijanie postaw otwartości wobec odmienności.

Pojawienie się dzieci z innych kręgów kulturowych przekształca jakościowo także samo środowisko szkolne. Z placówki w miarę homogenicznej kulturowo, której uczniowie i nauczyciele posługują się tymi samymi skryptami kulturowymi, tym samym systemem komunikacyjnym oraz w miarę jednolitym systemem aksjo-normatywnym, przeobraża się ona w obszar krzyżujących się pograniczy kulturowych, w którym procesy dyfuzji kulturowej przeplatają się ze skomplikowanymi i nie zawsze harmonijnymi relacjami interpersonalnymi i międzykulturowymi.

Zarządzanie wielokulturowością placówki oświatowej wymaga zmiany sposobu jej funkcjonowania przejawiającej się uwzględnieniem kulturowej różnorodności uczniów w treściach i metodach pracy szkoły. Rozwinięcie programów umożliwiających uczniom cudzoziemskim przezwycięzenie traumy migracji, zakorzenienie się i przystosowanie do życia w nowych warunkach społecznych i kulturowych, zidentyfikowanie się emocjonalne z przyjmującym je krajem i społeczeństwem oraz pokonanie codziennych trudności wyni-

kających z odmienności języka, w którym prowadzone są lekcje, treści kształcenia, sposobu funkcjonowania szkoły i reguł życia szkolnego stanowi bezwzględne zadanie nowej szkoły w warunkach zróżnicowania kulturowego. Ważnym obszarem działań jest nawiązanie pozytywnych relacji oraz rozwinięcie u rodziców – cudzoziemców chęci współpracy i zaangażowania się w życie szkoły. Szczególnego znaczenia nabierają programy integracji oraz kształtowania kompetencji wielo-, między-, i transkulturowych pedagogów, którzy stanowić mają dla uczniów odmiennych kulturowo wsparcie, których zadaniem jest nie tylko rozumienie odmienności, efektywna współpraca, ale także umiejętności mediacji międzykulturowej oraz tłumaczenie przedstawicielom własnej kultury zachowań dzieci imigrantów. Budowanie w uczniach polskich postawy otwartości na zmiany, na kontakty z przedstawicielami innych kultur, bezproblemowe odnalezienie się w środowisku odmiennym kulturowo oraz przygotowanie do nabywania nowych kompetencji przez całe życie stanowi kolejne wyzwanie dla polskiego systemu oświaty oraz dla przygotowujących programy kształcenia dla przyszłych pedagogów.

Zaniechania lub niekompetentna realizacja wynikających ze wzmiankowanych postulatów działań mogą mieć rozległe i niekorzystne konsekwencje dotyczące zarówno migrantów jak i przyjmujące ich społeczeństwo. Doświadczające problemów akulturacji, niepowodzeń szkolnych i problemów w relacjach z polskimi nauczycielami i rówieśnikami dzieci uchodźców i imigrantów, jak również dzieci polskie emigrujące i uczestniczące w systemach szkolnictwa poza granicami Polski zostaną zagrożone odsiewem szkolnym oraz towarzyszącymi mu zjawiskami marginalizacji i wykluczenia.

W kontekście powyższego, pilnym i koniecznym staje się rozpoznanie nowych sytuacji, problemów i zadań towarzyszących pojawianiu się w polskich szkołach dzieci cudzoziemskich i wyjazdów dzieci polskich za granicę oraz wypracowanie adekwatnych wobec nich rozwiązań czy systemu wsparcia. Nowość zarysowanego wyzwania sprawia jednak, że dotychczas prowadzone w interesującym nas zakresie badania są niezbyt liczne.

Zadania, które nakładane są na polską szkołę we współczesnym świecie wymagają, by pedagodzy byli do nich przygotowani. W konsekwencji system szkolnictwa wyższego przygotowujący przyszłych pedagogów i wykładowców winien obejmować działania ułatwiające nabycie niezbędnych kompetencji jakimi są m.in. kompetencje międzykulturowe. Aby było to możliwe niezbędne jest przygotowanie narzędzia nienacechowanego właściwościami lokalnymi, które pozwoli ocenić poziom kompetencji kulturowych, wielokulturowych, międzykulturowych czy transkulturowych studentów wydziałów pedagogicznych,

by we właściwy sposób przygotować dla nich kursy pomagające nabyć, niezależnie od punktu wyjścia, niezbędne umiejętności i kompetencje.

Dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie oraz dorobek nauk pedagogicznych naszego kraju nie w pełni odpowiadają na pytania dotyczące uwarunkowań, problemów i możliwości pracy pedagogicznej z grupą uczniów polskich oraz cudzoziemskich. Istniejące badania oraz narzędzia związane z tym tematem są wycinkowe i skupiają się głównie na opisie problemów funkcjonowania dzieci w szkole. Doświadczenia innych, bardziej zaawansowanych w tej dziedzinie krajów europejskich i pozaeuropejskich (kanadyjskich, amerykańskich i australijskich) nie uwzględniają natomiast specyfiki środowiska polskiego.

Podjęte badania zmierzają do wypełnienia luki istniejącej w wiedzy, jaką dysponujemy o poziomie kompetencji do komunikacji międzykulturowej studentów polskich wydziałów pedagogicznych na tle studentów innych wydziałów humanistycznych i nie tylko. Podjęta problematyka ma duże znaczenie z punktu widzenia praktyki społecznej i edukacyjnej.

Przedstawiona praca jest próbą uzupełnienia istniejących w tym zakresie niedostatków. Intencją podjętych badań było przygotowanie narzędzia określającego poziom kompetencji kulturowych, wielokulturowych, międzykulturowych i transkulturowych polskich studentów wydziałów pedagogicznych, by w konsekwencji przygotować kursy podnoszące poziom umiejętności polskich nauczycieli do pracy w zglobalizowanym i wielokulturowym świecie. Teoretycznym zamierzeniem pracy towarzyszyło przeświadczenie o praktycznej przydatności jej wyników. Opracowane narzędzie może posłużyć doskonaleniu pracy przyszłych pedagogów, a co za tym idzie samych szkół. Może być użyteczne dla programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a także pomocne w projektowaniu systemu wsparcia szkoły i nauczyciela.

Istotnym względem wyznaczającym zakres podjętych prac były wreszcie osobiste zainteresowanie badaczki, która od wiele lat pracuje jako nauczyciel języka obcego w polskich szkołach oraz jako wykładowca i trener kompetencji międzykulturowych.

Zdajemy sobie sprawę, iż praca nie zarysowuje w pełni wszystkich problemów, nie mniej liczba respondentów (808 osób, które wypełniły kwestionariusz) pochodzących z ośrodków zlokalizowanych w miastach powyżej 1 mln mieszkańców; od 500 000 do 1 mln mieszkańców, od 200 000 do 499 000 mieszkańców, od 50 000 do 199 000 mieszkańców oraz poniżej 50 000 mieszkańców, miast przygranicznych i pozostałych daje obraz tego jak bardzo polscy studenci otwarci są na kontakty z odmiennością.



Niniejsza praca składa się z siedmiu części. Pierwsza z nich przedstawia charakterystykę nowych zadań jakie stoją przed polskim systemem oświaty, charakterystykę imigrantów na terenie Polski, emigracji polskiej, w skład której wchodzi coraz częściej dzieci w wieku szkolnym oraz studentów polskich na uczelniach zagranicznych i zagranicznych studentów studiujących na polskich uczelniach. W rozdziale pierwszym opisane zostały funkcje szkoły jako środowiska kształtującego postawy młodych ludzi oraz akty prawne, które mają temu sprzyjać.

Rozdział drugi omawia specyfikę, podejście teoretyczne, koncepcje wielokulturowości, międzykulturowości i transkulturowości oraz filozofię edukacji wielokulturowej, międzykulturowej, transkulturowej.

W rozdziale trzecim przedstawione zostały podstawy teoretyczne dotyczące kompetencji współczesnego nauczyciela, przegląd istniejących definicji kompetencji kulturowych, wielokulturowych, międzykulturowych i transkulturowych wraz z prezentacją definicji opracowanych przez autorkę pracy. Kolejnym tematem poruszonym w rozdziale trzecim jest prezentacja wybranych istniejących modeli kompetencji międzykulturowych oraz prezentacja własnego modelu kompetencji międzykulturowych. Następnie przedstawione zostały wybrane narzędzia pomiaru poziomu kompetencji kulturowych, wielokulturowych i międzykulturowych, by na tym tle zaprezentować własne narzędzie do pomiaru poziomu otwartości do komunikacji międzykulturowej.

W rozdziale czwartym przedstawiono metodologię badań własnych, problematykę badawczą, metodę badawczą oraz charakterystykę badanej grupy.

Rozdział piąty prezentuje natomiast zgromadzone dane, podejmując analizę i dyskusję wyników.

W rozdziale szóstym przeprowadzono analizę wyników, przedstawiono wskaźnik poziomu otwartości do komunikacji międzykulturowej oraz dyskusję wyników.

Rozdział siódmy prezentuje propozycje edukacyjne autorki.

Kompletna praca zawiera siedem rozdziałów, kończy się wnioskami i postulatami praktycznymi oraz wykazem wykorzystanej literatury naukowej i stosownymi aneksami.

Przygotowanie niniejszego opracowania jest efektem potrzeb jakie napotkała autorka w trakcie swojej długoletniej pracy jako nauczyciel języka obcego oraz wykładowca zajmujący się różnicami kulturowymi, a także współpracy i życzliwości wykładowców Uniwersytetu Warszawskiego w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych, w Kolegium Artes Liberales, na Wydziale Pedagogicznym, w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, na Wydziale Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych; Warszawskiego

Uniwersytetu Medycznego w Instytucie Komunikacji Medycznej; Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Instytucie Socjologii; Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku; Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego na Wydziale Pedagogicznym; Uniwersytetu Gdańskiego w Instytucie Politologii, na Wydziale Nauk Społecznych oraz na Wydziale Zarządzania i Ekonomii; Uniwersytetu Opolskiego na Wydziale Prawa i Administracji; Uniwersytetu Wrocławskiego w Instytucie Socjologii; Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie na Wydziale Etnologii i Nauk o edukacji; Uniwersytetu Łódzkiego w Katedrze Socjologii Organizacji i Zarządzania; Uniwersytetu w Białymstoku w Instytucie Socjologii i Kognitywistyki; Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Częstochowie w Instytucie Pedagogiki. Osobom tym wyrażam ogromną wdzięczność i podziękowanie.

Szczególne podziękowania winna jestem moim Promotorkom – dr hab. Krystynie Błęszyńskiej oraz dr hab. Jolancie Muszyńskiej, za cenne wskazówki, uwagi i wsparcie merytoryczne.

## Rozdział 1. Współczesne zadania edukacji

Systemy edukacyjne poszczególnych krajów stają przed olbrzymim wyzwaniem, dotyczy ono zachowania tego, co własne i niepowtarzalne, ale do tego stopnia i w tym wymiarze, by nie utrudniać kształtowania tego, co wspólne europejskie czy ogólnoludzkie. W konsekwencji cele edukacyjne wyznaczane przez Unię Europejską (UE) stawać się muszą stopniowo celami edukacyjnymi państw członkowskich, w tym także naszego kraju. To one wytyczać będą kierunek reform, które w efekcie doprowadzić mają do generowania postępu cywilizacyjnego. Stąd też w ostatnich paru latach UE podjęła wiele inicjatyw dotyczących problemów związanych z edukacją. Nie da się bowiem podejmować skutecznych działań w takich dziedzinach, jak: ekonomia, gospodarka, polityka bez dokonywania istotnych zmian w systemach edukacyjnych poszczególnych krajów. Pomimo tego, że edukacja w dalszym ciągu pozostaje w kompetencji rządów poszczególnych krajów, to trzeba przyznać, iż w *Traktacie z Maastricht* z 1999 r. zwrócono uwagę na znaczenie edukacji, dla dalszego rozwoju UE. Podkreślono w nim, iż celem Unii jest:

- promowanie mobilności uczniów, studentów i nauczycieli;
- rozwój wzajemnych kontaktów między szkołami i uczelniami różnych krajów;
- zachęta do nauki języków obcych, których dobra znajomość ułatwia wzajemną komunikację.

Z wyżej wymienionych powodów wymagania stawiane nauczycielom są coraz większe i wiążą się z ciągłym doksztalceniem i doskonaleniem wiedzy oraz umiejętności. Aby nauczyciel mógł wypełniać założone funkcje, musi być również otwarty na nową wiedzę w procesie samokształcenia. Zawodowe przygotowanie powinno zaś prowadzić do zdobywania potrzebnych kompetencji i umiejętności. Przy określeniu podstawowych kompetencji charakterystycznych dla nauczyciela XXI wieku należy wziąć pod uwagę między innymi dynamikę procesów edukacyjnych oraz określone zmiany, otwartość na twórczy rozwój ucznia, umiejętność rozstrzygania sporów i konfliktów pomiędzy uczniami reprezentującymi coraz częściej różne systemy kulturowe.

Podstawą do refleksji nad zawodem pedagoga czy wykładowcy oraz wprowadzanymi zmianami w edukacji pedagogicznej powinno być przyjęcie doktryny Raportu UNESCO Jacquesa Delorsa pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, w którym są wymienione cztery filary edukacji: *uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobywać narzędzia rozumienia; uczyć*

*się, aby działać; (...) uczyć się, aby żyć wspólnie, (...); uczyć się, aby być.*<sup>4</sup> Nie można więc pominąć żadnego z wyżej wymienionych filarów przy reformowaniu systemu edukacji pedagogów, a także przy kształtowaniu zadań, funkcji i kompetencji pedagogów. Zapewnienie prawidłowego statusu zawodu nauczyciela oraz modernizacja edukacji pedagogicznej jest podstawowym elementem każdej reformy edukacyjnej.

W krajach Unii Europejskiej podstawę strategii i polityki edukacyjnej stanowią takie wartości, jak:

- prawa człowieka,
- godność osoby ludzkiej,
- jej podstawowe swobody,
- demokratyczna prawomocność,
- pokój i odrzucenie przemocy jako środka do osiągnięcia celu,
- poszanowanie innych ludzi,
- solidarność ludzka w ramach Europy i wobec całego świata,
- zrównoważony i trwały rozwój, równość szans, zasady myślenia racjonalnego,
- odnowa ekosystemu,
- odpowiedzialność jednostkowa.

Funkcjonujący dotychczas w naszym kraju proces kształcenia opierający się w dużym stopniu na wiedzy encyklopedycznej i nierzadko przedmiotowym podejściu do ucznia, musi ustąpić miejsce opanowywaniu przez uczniów, w większym niż dotąd stopniu, wiedzy rozumianej jako narzędzie poznania, która stanowiłaby zarazem środek i cel życia jednostki. Wiedza jako środek umożliwia rozumienie otaczającego świata, rozwijanie zdolności i zainteresowań, wzajemne sprawne komunikowanie się i komponent do kształtowania wartościowych społecznie postaw moralnych. Wiedza jako cel powinna umożliwić jednostce indywidualne przeżywanie przyjemności płynącej z rozumienia, poznawania i odkrywania rzeczywistości. Istota procesu kształcenia nie sprowadza się do wyposażenia uczniów w bogaty zasób wiedzy, lecz raczej w funkcjonalną strukturę poznawczą wiążącą ze sobą wiele elementów wiedzy szczegółowej. Dzięki temu uczeń będzie zdolny do aktywizowania wiedzy i poddawanie jej określonym operacjom intelektualnym, w efekcie czego mogą się tworzyć nowe kategorie myślowe. Przedstawiony tu punkt widzenia prowadzi do wniosku, że tylko wiedza wpleciona w system poznawczy ucznia jest wiedzą czynną, która może być wykorzystana w szerokim działaniu. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem

---

<sup>4</sup> [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf)

transferu, który polega na przenoszeniu wiedzy z dotychczasowych operacji poznawczych na nowe. Proces transferu<sup>5</sup> w sytuacjach nowych dla ucznia nie polega na mechanicznym wprowadzaniu do nich posiadanych wiadomości. Obejmuje on złożone czynności poznawcze polegające na identyfikacji, a następnie zaklasyfikowaniu danego przypadku do określonej ogólnej kategorii pojęciowej we własnym systemie poznawczym. Dopiero wtedy staje się możliwa aktywizacja wiedzy niezbędna do tego, by dany przypadek wyjaśnić, co w konsekwencji prowadzi do umieszczenia go w określonym łańcuchu przyczynowo-skutkowym i umożliwia dokonanie antycypacji skutków oraz określenie możliwości dokonania w nim pożądanych zmian.

Podsumowując wśród zadań edukacji wymieniłem należy przeciwdziałanie zasadzie *izolacji świadomościowej* wśród uczniów. W ujęciu strukturalistycznym<sup>6</sup> zasada ta opisuje sytuację, w której postrzegane jest przez jednostki tylko to, co chcą one zobaczyć i nawet jeśli nie wyklucza ono umieszczenia kultury obcej w porządku świata, to definiuje ją jako nie wartą poznania, niegodną czy też nielogiczną. Współczesna edukacja ponosi także odpowiedzialność za kreowanie zasad, wzorów postępowania, postaw obywatelskich i idei kosmopolityzmu.<sup>7</sup>

Wśród podstawowych zasad współczesnej edukacji w środowisku zróżnicowanym kulturowo wymieniłem należy:

- Kreowanie dialogu międzykulturowego w celu przełamywania barier, uprzedzeń, stereotypów.
- W państwach narodowych osvajanie z obecnością przedstawicieli innych kultur, poprzez ukazywanie jak różnorodność wzbogaca w procesie współpracy.
- Organizowanie stymulującego rozwój systemu wartości wspierającego rozwój człowieka w warunkach wielokulturowości.
- Kształtowanie więzi i poczucia wspólnoty, odpowiedzialności za zachowanie człowieka w organizowanej przez niego przestrzeni społeczno-kulturowej.

---

<sup>5</sup> S. Jaskóła, L. Korporowicz, *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2013, t. XXI.

<sup>6</sup> A. Piotrowska, *Co z tym strukturalizmem? : Krótki przegląd teorii i zagadnień wybranych szkół lingwistycznych*, w: *Językoznawstwo*, 2011, n. 5, s. 121–129.

<sup>7</sup> J. Nikitorowicz, *Patriotyzm–Obywatelstwo–Kosmopolityzm*, w: *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, red. A. Harabatski, E. Krysztofik-Gogol, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2016.

- Kształtowanie kultury pokoju w kontekście poprawy jakości życia ludzi we współczesnym świecie poprzez budowanie kultury dialogu, kultury, w której człowiek w komfortowych warunkach może rozwijać swoje umiejętności i kompetencje.<sup>8</sup>
- Pobudzanie zdolności do mobilizacji wokół ideałów.<sup>9</sup>
- Przeciwdziałanie podejrzliwości wobec drugiego.
- Przeciwdziałanie pogardzie dla kultury własnej i obcej.<sup>10</sup>
- Inspirowanie do samodzielnego, krytycznego myślenia.
- Inspirowanie do aktywnej samorealizacji.
- Budzenie wrażliwości międzykulturowej oraz dostrzegania bogactwa w różnorodności oraz zachęcanie do kontaktów z przedstawicielami innych kultur.
- Inspirowanie wewnętrznego i zewnętrznego dialogu, którego konsekwencją jest wzajemne zrozumienie, zrozumienie siebie i Innych.
- Budzenie świadomości własnego dziedzictwa z jednoczesnym otwarciem na inne kultury.<sup>11</sup>
- Wzmacnianie własnego Ja poprzez dialog i opozycję, poprzez ustawiczną konieczność definiowania siebie.

Wskazane zadanie współczesnej edukacji odzwierciedlone są w Modelu Kompetencji Międzykulturowych Marty Bem<sup>12</sup>, w którym uzyskanie wysokiego poziomu kompetencji kulturowych nazywanych przez badaczkę prekompetencjami (świadomość siebie, swojej tożsamości kulturowej oraz zasad, norm i wartości własnej kultury) pozwala na budowanie i osiąganie wyższych poziomów kompetencji wielokulturowych, międzykulturowych, a następnie transkulturowych.

### 1.1 Imigranci w Polsce a Polacy za granicą

Napływ dzieci cudzoziemskich do polskich placówek szkolnych związany jest z imigracją osób przesiedlających się do Polski z zamiarem pozostania na stałe lub czasowo. Większość z nich przybywa z obszarów wschodnich sąsiadów naszego kraju (przede

---

<sup>8</sup> A. Piejka, *Kultura pokoju podstawą humanistycznej alternatywy edukacyjnej*, w: *Przyszłość. Świat-Europa-Polska – Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN*, 2015, n. 1.

<sup>9</sup> J. Nikitorowicz, *Odpowiedzialność edukacji za kreowanie dialogu międzykulturowego*, w: *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2018, t. 1.

<sup>10</sup> J. Nikitorowicz, *Patriotyzm-Obywatelstwo-Kosmopolityzm*, w: *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, red. A. Harabatski, E. Krysztofik-Gogol, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2016.

<sup>11</sup> L. Dyczewski, *Elementy znaczące tożsamości kulturowej regionu środkowo-wschodniej Polski*, w: *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 1999, t. 2, s. 195–207.

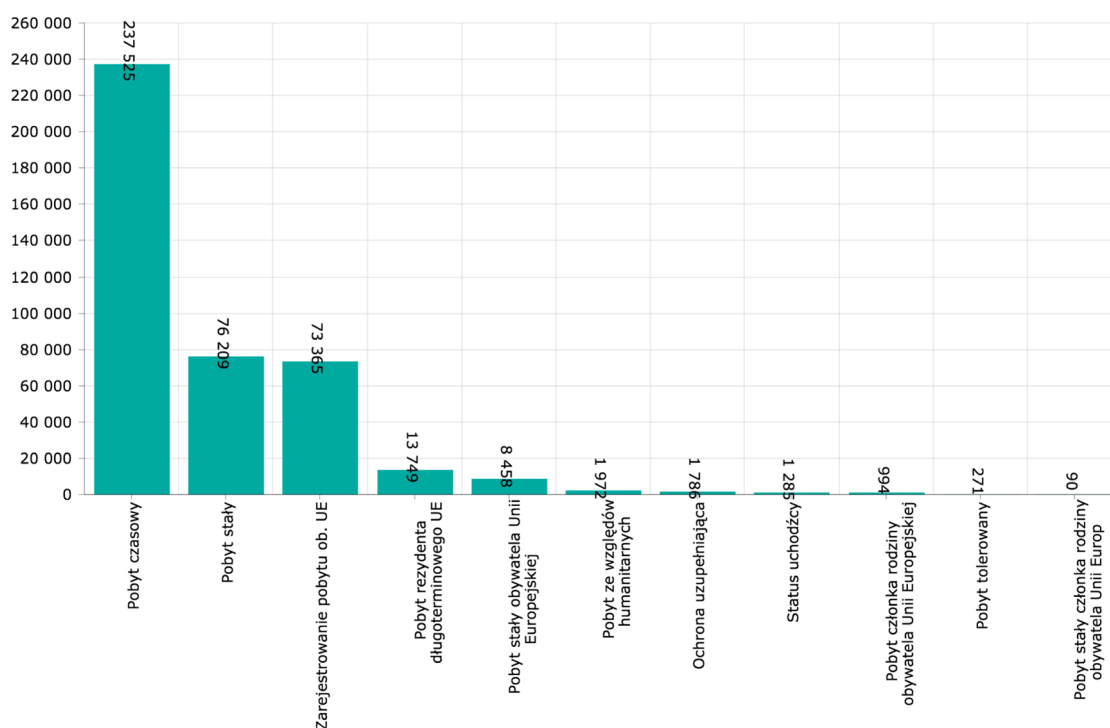
<sup>12</sup> M. Bem, *Modele kompetencji międzykulturowych*, w: *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*, red. K. M. Błeszyńska, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra 2017, s. 309.



Dane udostępnione przez Urząd do spraw cudzoziemców wskazują, że na dzień 22 września 2019 r. największa liczba decyzji o wydaniu dokumentów cudzoziemcom zapadła w województwie mazowieckim – 119 507, w kolejności w województwie małopolskim były to 43 530 decyzje, dolnośląskim – 33 396, wielkopolskim – 33 091, śląskim – 24 420, zachodniopomorskim – 23 851, łódzkim – 23 357, pomorskim – 20 284, lubelskim – 19 116, lubuskim – 16 394, kujawsko-pomorskim – 12 130, podlaskim – 10 231, opolskim – 10 219, podkarpackim – 8 579, warmińsko-mazurskim – 7 518, świętokrzyskim – 4 653 decyzje, na koniec szef Urzędu ds. Cudzoziemców wydał 3 151 decyzji.

Mimo, iż liczba osób stale lub czasowo osiedlających się w Polsce do chwili obecnej nie jest statystycznie znacząca, prawne uregulowania ich sytuacji stwarzają jednak nowe wyzwania dla licznych instytucji państwa i społeczeństwa, w tym dla systemu oświatowego. Jednym z najważniejszych wyzwań będących konsekwencją otworzenia się Polski na cudzoziemców jest społeczna integracja osób przybywających z krajów odmiennych kulturowo.

Rysunek 2. Obcokrajowcy w Polsce (rok 2019) według typu dokumentów



Źródło: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2019/>

Dane publikowane przez Urząd ds. Cudzoziemców wskazują, że pobyt czasowy dotyczy 231 525 cudzoziemców, pobyt stały został przyznany 76 209 cudzoziemcom, 73 365 cudzoziemców – obywateli UE posiada zarejestrowany pobyt, 13 749 to pobyty rezyden-



tów długoterminowych obywateli UE, 8 458 obywateli UE posiada pobyt stały, 1 972 cudzoziemców przebywa w Polsce ze względów humanitarnych<sup>14</sup>, 1 786 cudzoziemców w Polsce posiada tytuł ochrony uzupełniającej<sup>15</sup>, 1 285 osób w Polsce posiada status uchodźcy<sup>16</sup>, 994 to cudzoziemcy członkowie rodziny obywatela UE, 271 osób posiada tytuł pobytu tolerowanego<sup>17</sup> oraz 90 osób posiada tytuł pobytu stałego jako członek rodziny obywatela UE.

---

<sup>14</sup> Cudzoziemcowi udziela się zgody na pobyt ze względów humanitarnych na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, jeżeli zobowiązanie go do powrotu:

1) może nastąpić jedynie do państwa, w którym, w rozumieniu *Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, sporządzonej w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r.:

- a) zagrożone byłoby jego prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego lub
- b) mógłby on zostać poddany torturom albo nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu, lub
- c) mógłby być zmuszony do pracy, lub
- d) mógłby być pozbawiony prawa do rzetelnego procesu sądowego albo być ukarany bez podstawy prawnej, lub

2) naruszałoby to jego prawo do życia rodzinnego lub prywatnego, w rozumieniu przepisów *Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, sporządzonej w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., lub

3) naruszałoby prawa dziecka, określone w *Konwencji o prawach dziecka*, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., w stopniu istotnie zagrażającym jego rozwojowi psychofizycznemu.

<sup>15</sup> Ochrona uzupełniająca to międzynarodowa forma ochrony udzielana osobom, którym odmówiono nadania statusu uchodźcy, lecz którzy w przypadku powrotu do kraju pochodzenia będą realnie narażeni na ryzyko doznania poważnej krzywdy poprzez:

- orzeczenie kary śmierci lub egzekucję;
- tortury, nieludzkie lub poniżające traktowanie;
- poważne i zindywidualizowane zagrożenie dla życia lub zdrowia, wynikające z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji wewnętrznego lub międzynarodowego konfliktu zbrojnego.

<sup>16</sup> Status uchodźcy jest to ochrona udzielana osobom, które na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie mogą lub nie chcą korzystać z ochrony tego kraju. Uchodźca – osoba, która na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń, poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa (art. 1a ust. 2 *Konwencji Genewskiej* z 1951 r.); potocznie osoba, która jest objęta ochroną międzynarodową lub ubiega się o objęcie tą ochroną.

<sup>17</sup> Zgody na pobyt tolerowany na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udziela się cudzoziemcowi, jeżeli zobowiązanie go do powrotu:

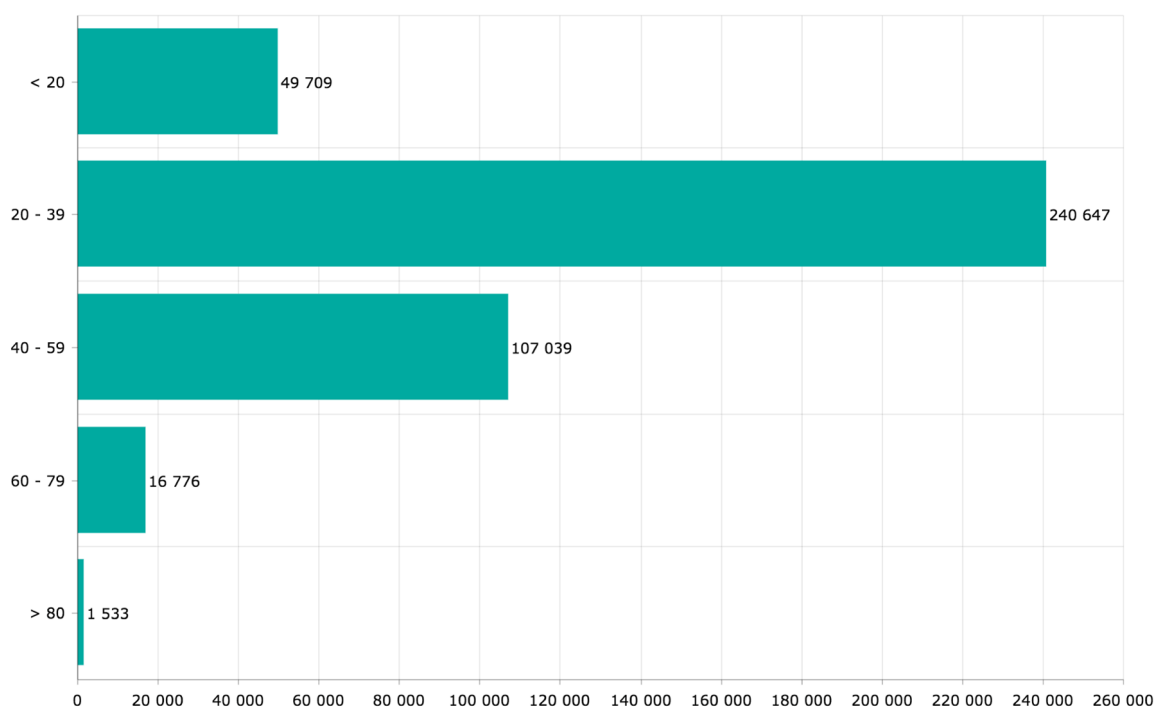
1) może nastąpić jedynie do państwa, w którym, w rozumieniu *Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, sporządzonej w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r.:

- a) zagrożone byłoby jego prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego lub
- b) mógłby zostać poddany torturom albo nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu, lub
- c) mógłby on być zmuszony do pracy, lub
- d) mógłby być pozbawiony prawa do rzetelnego procesu sądowego albo być ukarany bez podstawy prawnej – w przypadku gdy zachodzą okoliczności do odmowy udzielenia zgody na pobyt ze względów humanitarnych,

2) jest niewykonalne z przyczyn niezależnych od organu właściwego do przymusowego wykonania decyzji o zobowiązaniu cudzoziemca do powrotu i od cudzoziemca, lub

3) może nastąpić jedynie do państwa, do którego wydanie go jest niedopuszczalne na mocy orzeczenia sądu albo z uwagi na rozstrzygnięcie Ministra Sprawiedliwości w przedmiocie odmowy wydania cudzoziemca.

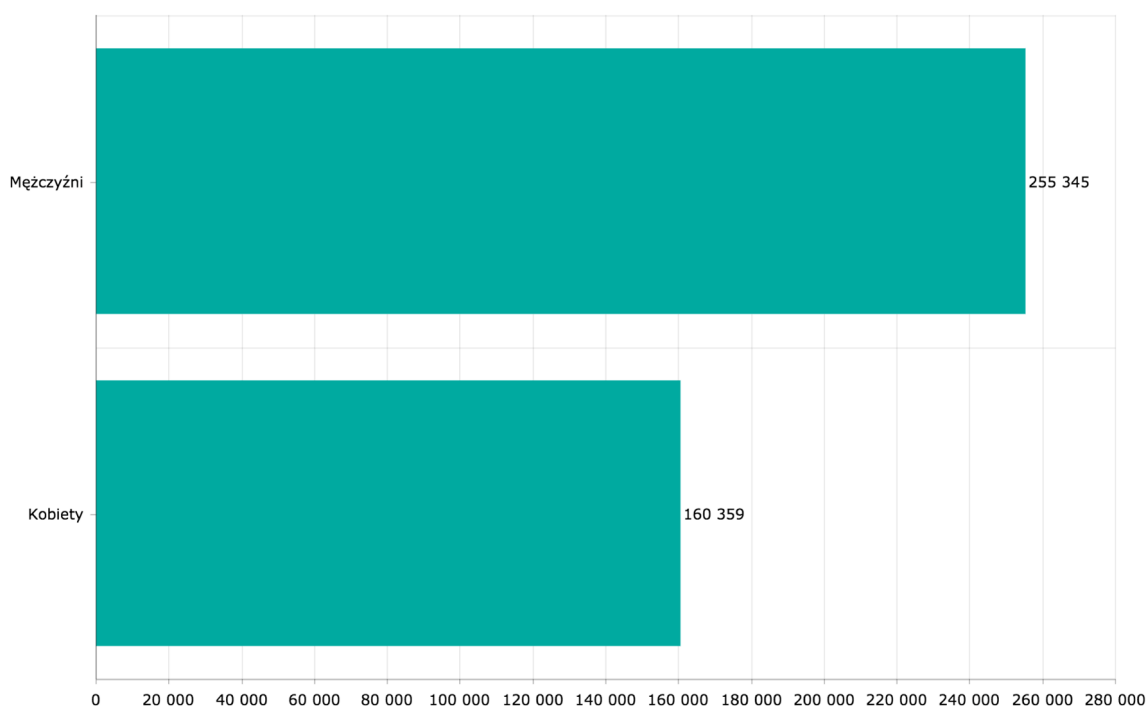
Rysunek 3. Obcokrajowcy w Polsce (rok 2019) według wieku



Źródło: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2019/>

Dane udostępnione przez Urząd do spraw cudzoziemców wskazują, że w Polsce przebywa obecnie 1 533 osób powyżej 80 roku życia, 16 776 osób między 60–79 rokiem życia, 107 039 osób między 40–59 rokiem życia, 240 647 osób to cudzoziemcy między 20–39 rokiem życia oraz 49 709 osób poniżej 20 roku życia.

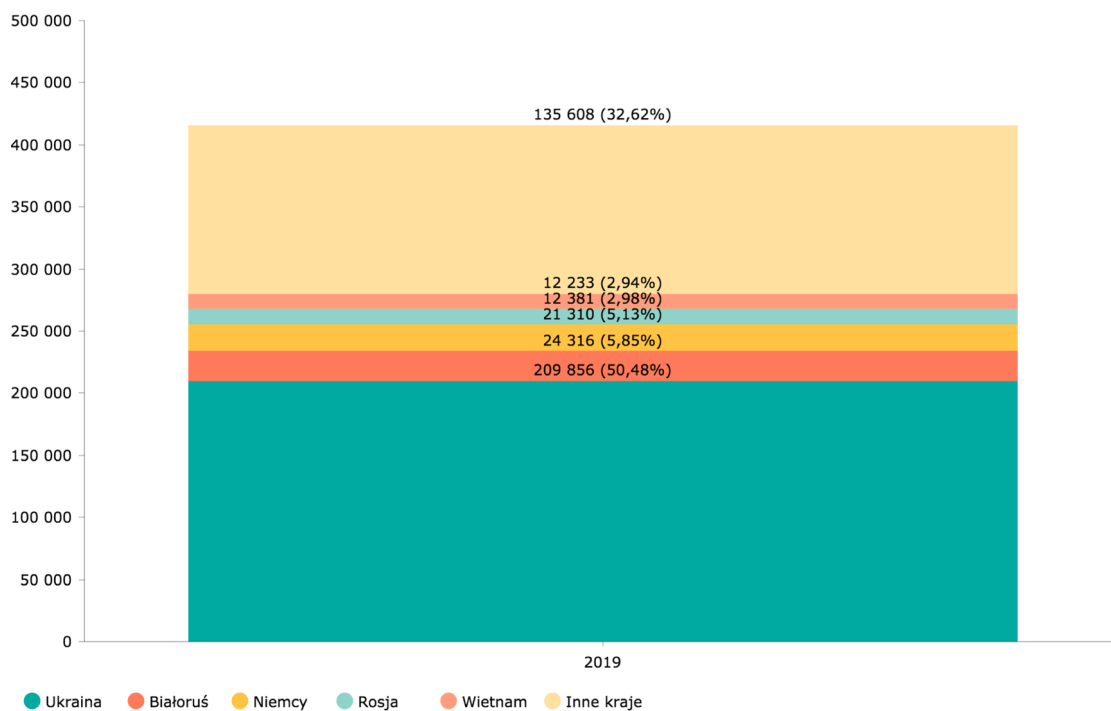
Rysunek 4. Obcokrajowcy w Polsce (rok 2019) według płci



Źródło: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2019/>

Dane udostępnione przez Urząd do spraw cudzoziemców wskazują, że w Polsce przebywa 160 359 kobiet cudzoziemskich oraz 255 345 mężczyzn.

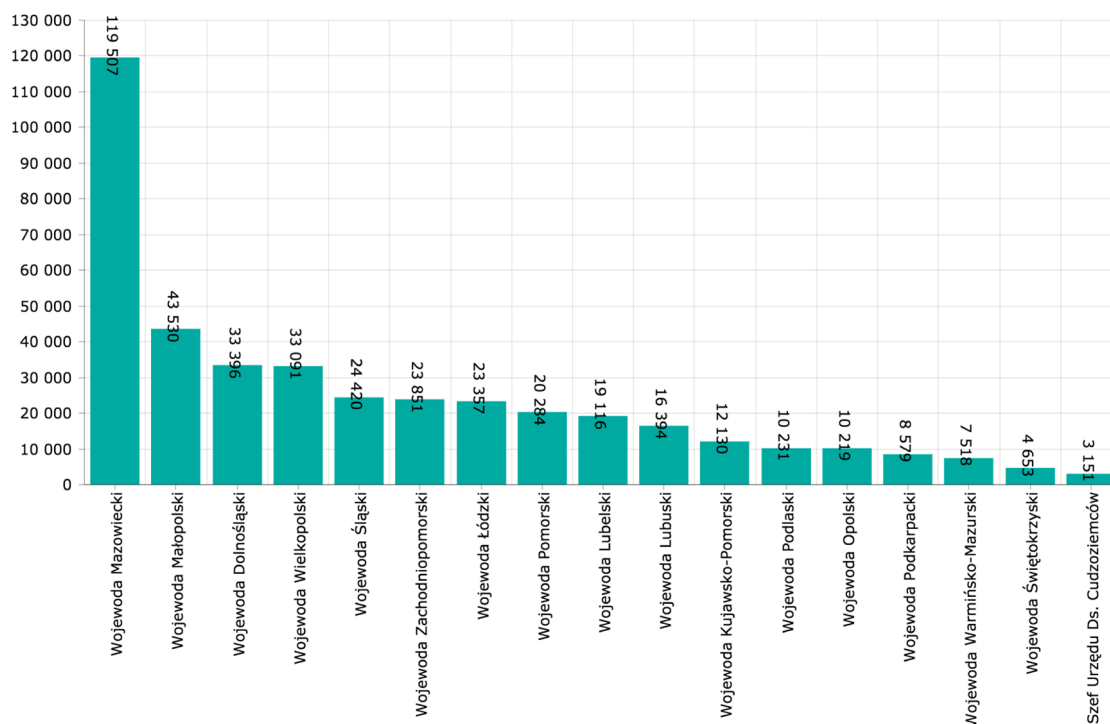
Rysunek 5. Obcokrajowcy w Polsce (rok 2019) według kraju pochodzenia



Źródło: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2019/>

Dane udostępnione przez Urząd do spraw cudzoziemców wskazują, że w Polsce przebywa 209 856 Ukraińców, co stanowi 50,48% wszystkich cudzoziemców w naszym kraju, 24 316 Białorusinów – 5,85% wszystkich cudzoziemców, 21 310 Niemców – co stanowi 5,13% wszystkich cudzoziemców, 12 381 Rosjan – co stanowi 2,98% wszystkich cudzoziemców, 12 233 Wietnamczyków – 2,94% wszystkich cudzoziemców, 135 608 to cudzoziemcy pochodzący z innych krajów co stanowi 32,62% wszystkich cudzoziemców.

Rysunek 6. Obcokrajowcy w Polsce (rok 2019) według organu wydającego dokumenty



Źródło: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2019/>

Dane udostępnione przez Urząd do spraw cudzoziemców wskazuje, że najwięcej dokumentów dla cudzoziemców wydanych zostało przez wojewodę mazowieckiego: 119 507, w kolejności wojewoda małopolski wydał 43 530 decyzji, wojewoda dolnośląski wydał 33 396 decyzji, wojewoda wielkopolski wydał 33 091 decyzji, wojewoda śląski wydał 24 420 decyzji, wojewoda zachodniopomorski wydał 23 851 decyzji, wojewoda łódzki wydał 23 357 decyzji, wojewoda pomorski wydał 20 284 decyzje, wojewoda lubelski wydał 19 116 decyzji, wojewoda lubuski wydał 16 394 decyzje, wojewoda kujawsko-pomorski wydał 12 130 decyzji, wojewoda podlaski wydał 10 231 decyzji, wojewoda opolski wydał 10 219 decyzji, wojewoda podkarpacki wydał 8 579 decyzji, wojewoda warmińsko-mazurski wydał 7 518 decyzji, wojewoda świętokrzyski wydał 4 653 decyzje i na koniec szef Urzędu ds. Cudzoziemców wydał 3 151 decyzji.

Główny Urząd Statystyczny co roku prezentuje szacunek liczby mieszkańców Polski przebywających czasowo za granicą (tzw. zasoby imigracyjne Polaków w innych krajach). Dane za lata 2010–2017 dotyczą osób przebywających czasowo za granicą powyżej 3 miesięcy, natomiast dane dla lat 2004–2005 obejmują osoby przebywające czasowo powyżej 2 miesięcy.

Zgodnie z wynikami opracowanego szacunku, na koniec 2017 roku poza granicami Polski przebywało czasowo około 2 mln 540 tys. Polaków, tj. o 25 tys. (1%) więcej niż w 2016 roku. W krajach europejskich przebywało około 2 mln 241 tys. osób (o 27 tys. więcej niż w 2016 r.), przy czym zdecydowana większość – około 2 mln 121 tys. – w państwach członkowskich UE. Spośród krajów UE, najwięcej polskich emigrantów przebywało w Wielkiej Brytanii (793 tys.), Niemczech (703 tys.), Holandii (120 tys.) oraz Irlandii (112 tys.). W 2017 r. odnotowano wzrost liczby Polaków przebywających w Wielkiej Brytanii oraz w Niemczech, czyli w głównych krajach docelowych emigracji z Polski w ostatnich latach. W przypadku Wielkiej Brytanii w porównaniu do 2016 r. odnotowano wzrost o 5 tysięcy (0,6%), z kolei w Niemczech liczba przebywających Polaków zwiększyła się o 16 tysięcy (2,3%). O 4 tysiące (3,4%) wzrosła liczba emigrantów z Polski przebywających w Holandii. Nieznaczny wzrost zaobserwowano również w innych krajach UE – Austrii, Danii i Szwecji.

Tabela 1. Szacunek emigracji z Polski na pobyt czasowy w latach 2004–2017<sup>18</sup>

**Szacunek emigracji z Polski na pobyt czasowy w latach 2004–2017<sup>a</sup>**  
**(liczba osób przebywających za granicą w końcu roku)**

Kraj przebywania	Liczba emigrantów w tys.									
	2004	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Ogółem</b>	<b>1 000</b>	<b>1 450</b>	<b>2 000</b>	<b>2 060</b>	<b>2 130</b>	<b>2 196</b>	<b>2 320</b>	<b>2 397</b>	<b>2 515</b>	<b>2 540</b>
<b>W tym Europa</b>	<b>770</b>	<b>1 200</b>	<b>1 685</b>	<b>1 754</b>	<b>1 816</b>	<b>1 891</b>	<b>2 013</b>	<b>2 098</b>	<b>2 214</b>	<b>2 241</b>
<b>Unia Europejska (27 krajów)<sup>b</sup></b>	<b>750</b>	<b>1 170</b>	<b>1 607</b>	<b>1 670</b>	<b>1 720</b>	<b>1 789</b>	<b>1 901</b>	<b>1 983</b>	<b>2 096</b>	<b>2 121</b>
w tym:										
Austria	15	25	29	25	28	31	34	36	39	40
Belgia	13	21	45	47	48	49	49	52	54	54
Cypr	.	.	3	3	2	1	1	1	1	1
Czechy	.	.	7	7	8	8	9	9	9	9
Dania	.	.	19	21	23	25	28	30	32	33
Finlandia	0,4	0,7	3	2	2	3	3	3	3	3
Francja	30	44	60	62	63	63	63	64	64	64
Grecja	13	17	16	15	14	12	9	8	8	7
Hiszpania	26	37	48	40	37	34	32	30	29	28
Holandia	23	43	92	95	97	103	109	112	116	120
Irlandia	15	76	133	120	118	115	113	111	112	112
Niemcy	385	430	440	470	500	560	614	655	687	703
Portugalia	0,5	0,6	1	1	1	1	1	1	1	1
Szwecja	11	17	33	36	38	40	43	46	49	50
Wielka Brytania	150	340	580	625	637	642	685	720	788	793
Włochy	59	70	92	94	97	96	96	94	93	92
<b>Kraje spoza Unii Europejskiej</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>78</b>	<b>84</b>	<b>96</b>	<b>102</b>	<b>112</b>	<b>115</b>	<b>118</b>	<b>120</b>
w tym:										
Norwegia	.	.	50	56	65	71	79	84	85	85

<sup>a</sup> Dane dotyczą liczby osób przebywających za granicą czasowo: dla lat 2004–2005 – powyżej 2 miesięcy, dla lat 2010–2017 – powyżej 3 miesięcy.

<sup>b</sup> Dla lat 2004–2005 – 24 kraje, dla lat 2010–2012 – 26 krajów.

Źródło: [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/2/11/1/informacja\\_o\\_rozmiarach\\_i\\_kierunkach\\_czasowej\\_emigracji\\_z\\_polski\\_2004-2017.pdf](https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/2/11/1/informacja_o_rozmiarach_i_kierunkach_czasowej_emigracji_z_polski_2004-2017.pdf)

W ostatnich latach mamy do czynienia z ogromnym odpływem ludności z Polski (2,3 mln). Podkreślić należy, że migracja dotyczy zwłaszcza ludzi młodych (83% osób w wieku aktywnym zawodowo 20–39 lat). Nowego spojrzenia na zadania polskich placówek oświatowych wymaga także fakt rosnącego udziału dzieci w wieku 0–14 lat w populacji emigrantów (11%).<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Rok 2017 był kolejnym rokiem zwiększenia się zasobu imigracyjnego Polaków w krajach spoza UE – przy czym wzrost ten był mniejszy niż w roku poprzednim.

<sup>19</sup> K. Slany, M. Ślusarczyk, P. Pustułka, *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem*, Warszawa – Kraków: Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk 2016.

## 1.2 Obcokrajowcy na polskich uczelniach i studenci polscy na zagranicznych uczelniach

Na świecie ponad 5 milionów studentów uczy się poza granicami swojego kraju, a prognozy przewidują, iż do 2025 roku liczba ta wzrośnie do 25 milionów. Ponad połowa międzynarodowych studentów to Azjaci (dominują wśród nich Chińczycy, Hindusi i Koreańczycy). Większość studentów z zagranicy goszczą kraje OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), a wśród nich: Stany Zjednoczone, Australia, Wielka Brytania, Niemcy i Francja.

Systematycznie rośnie także liczba studentów zagranicznych na polskich uczelniach. W 2020 roku w Polsce uczyło się 85 tysięcy studentów obcokrajowców, co stanowi 6,37 procent ogółu studentów. Podkreślić należy, że przyrost ten jest imponujący biorąc pod uwagę dane wskazujące, iż w 2005 roku było ich zaledwie 8 tysięcy, podczas gdy w roku 2019 było ich już 78 tysięcy, ze 174 krajów. Jak podaje Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dominujące grupy zagranicznych studentów w roku akademickim 2018/2019 stanowili Ukraińcy (ponad 39 tysięcy), Białorusini (7 tysięcy), Hindusi (3,5 tysiąca), Hiszpanie (2,1 tysięcy) oraz Turcy, Czesi, Niemcy, Norwegowie, Niemcy, Chińczycy, Rosjanie (po 2 tysiące).

Przystąpienie do Unii Europejskiej i wdrożenie programów wspierających mobilność studentów, w tym m.in. Socrates-Erasmus, Tempus czy Leonardo da Vinci, przyczyniło się do zwiększenia liczby studentów polskich studiujących na uczelniach zagranicznych. Według danych OECD na chwilę obecną już 48 tysięcy Polaków studiuje za granicą kraju. Dane wskazują, że w ostatnich trzech latach liczba studentów wzrosła o 20 procent. Główne czynniki stymulujące wzrost migracji edukacyjnej ilustruje poniższa tabela.

Tabela 2. Główne czynniki stymulujące wzrost migracji edukacyjnej

Mobilność studentów	Europejskie programy edukacyjne	Polityka edukacyjna	Nowa wizja uczelni
Upadek bloku wschodniego Powstanie Unii Europejskiej Powstanie strefy Schengen	Socrates Erasmus Tempus Leonardo da Vinci CEEPUS Dwustronne umowy Wielostronne umowy	Dostrzeganie potencjału intelektualnego studentów kształcących się za granicą  Dostrzeganie w zagranicznych studentach szansy na gospodarczy rozwój kraju	Zmiana podejścia władz uczelni do migracji edukacyjnej  Aktywne werbowanie zagranicznych studentów  Podnoszenie prestiżu uczelni dzięki pracownikom z dyplomami zagranicznych uczelni

Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Hut, E. Jaroszevska, *Studenci zagraniczni w Polsce na tle migracji edukacyjnych na świecie. Badania. Ekspertyzy. Rekomendacje*, Warszawa: ISP 2011.

Kolejnym elementem wzmacniającym mobilność studentów w Unii Europejskiej jest Deklaracja bolońska podpisana 19 czerwca 1999 roku. Zgodnie z jej zapisami „Europa wiedzy” jest uznawana za niezastąpiony czynnik rozwoju społecznego oraz za niezbędny element wzmocnienia i wzbogacenia tożsamości europejskiej. W Deklaracji zwrócono uwagę na centralną rolę uczelni w rozwoju kulturalnym Europy. Deklaracja ta jest propozycją połączenia wysiłków edukacyjnych krajów europejskich w celu zwiększania mobilności studentów i pracowników uczelni, a także promowania europejskiego kształcenia. Zmiany w szkolnictwie wyższym będące wynikiem Procesu Bolońskiego mają być wynikiem następujących działań:

- a) stworzenie warunków do mobilności obywateli;
- b) dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy;
- c) podniesienie atrakcyjności i poprawa pozycji systemu szkolnictwa wyższego w UE, tak aby odpowiadało to wkładowi tego systemu w rozwój cywilizacyjny ludzkości.

Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że dla wielu krajów Proces Boloński stał się inspiracją do rozpoczęcia niezbędnych reform w szkolnictwie wyższym, a mobilność studentów wpływa na wypracowanie w młodzieży otwartości na inne kultury, tolerancję, gotowość do mobilności transgranicznej, umiejętność współpracy z innymi, a także poszerzenia horyzontów myślowych.

### **1.3 Stan dotychczasowych badań na temat dzieci z doświadczeniem migracyjnym**

Uwzględniając wykresy i informacje umieszczone na poprzednich stronach, należy uznać, że obecność w polskich szkołach dzieci odmiennych kulturowo wymaga od nauczycieli zrozumienia różnic kulturowych mających wpływ na zachowania, reakcje, sposób funkcjonowania w grupie, stosunek do zasad, hierarchii oraz różnice w procesach poznawczych dzieci cudzoziemskich. Kompetentny nauczyciel musi posiadać rozległą wiedzę na temat różnic kulturowych, umiejętności pedagogiczne i odznaczać się fachowością czyli powinien być rzeczowy, refleksyjny i znać się na sprawach kształcenia oraz wychowania.

Wzmiankowane wyzwania wyłoniły się stosunkowo niedawno w konsekwencji akcesji Polski do Unii Europejskiej. Długotrwała marginalność przypisywana problemom migracji w polskiej polityce społecznej sprawiła, iż dopiero w ostatnich latach znalazły one odzwierciedlenie w polityce oświatowej naszego kraju.



Problemy kształcenia i integracji dzieci uchodźców i imigrantów zostały jednak wcześniej dostrzeżone przez badaczy eksplorujących takie obszary, jak:

- a. problematyka polityki społecznej i prawnych podstaw obecności cudzoziemców na terenie Polski;
- b. problematyka ochrony i społecznej integracji imigrantów;
- c. problematyka związana z zatrudnianiem cudzoziemców;
- d. problematyka związana z warunkami życia migrantów na terenie Polski (warunki mieszkaniowe, sytuacja zdrowotna etc.);
- e. problematyka kształcenia dzieci uchodźców i imigrantów,
- f. problematyka kształcenia uchodźców i imigrantów.

Dorobek wzmiankowanych badań, aczkolwiek ustępuje bogactwu prac prowadzonych w krajach o dłuższej historii imigracji i wielokulturowości, daje wgląd w niełatwą sytuację napływających do Polski migrantów. Za szczególnie znaczące z punktu widzenia nauk o wychowaniu należy przy tym uznać badania poświęcone kwestiom kształcenia oraz społecznej integracji dzieci uchodźców, imigrantów i repatriantów.

Próbą diagnozy istniejącej w danym zakresie sytuacji są badania Teresy Halik, Ewy Nowickiej i Wojciecha Połecia (2006), Katarzyny Gmaj (2007), Doroty Misiejuk (2007), Ewy Dąbrowej i Urszuli Manisty (2008), Edyty Januszewskiej (2010) a także Krystyny Błęszyńskiej (2010).

Badania Halik, Nowickiej i Połecia *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*<sup>20</sup> dotyczyły sytuacji dzieci odmiennych kulturowo w polskich szkołach. Przedmiotem eksploracji była tu sytuacja szkolna uczniów wietnamskich kształcących się warszawskich szkołach średnich. Zainteresowania badaczy skupiły się wokół ogólnego wizerunku uczniów wietnamskich w oczach nauczycieli, kompetencji językowych młodych Wietnamczyków, ich relacji z polskimi kolegami i nauczycielami, współpracy szkoły z wietnamskimi rodzicami oraz ich udziału w programach edukacyjnych prowadzonych przez szkołę oraz działań szkoły na rzecz integracji uczniów wietnamskich w środowisku ich polskich kolegów.

Przedstawione przez badaczy wyniki wskazują, że polscy nauczyciele bardzo pozytywnie postrzegają swoich wietnamskich uczniów, przypisując im cechy pracowitości, obowiązkowości i sumienności. Uczniowie ci określani są także jako bezkonfliktowi i nie sprawiający problemów wychowawczych. Pewne zaniepokojenie wzbudza fakt, iż objęci badaniami nauczyciele niekoniecznie uświadamiali sobie odmienną kulturę uczniów,

---

<sup>20</sup> T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Wydawnictwo Prolog 2006.

dostrzegając i eksponując przede wszystkim różnice cech fizycznych, pomijając natomiast znaczenie specyfiki kulturowej dla funkcjonowania dziecka w szkole. Wiedza nauczycieli na temat kultury, stylu socjalizacji w rodzinie, charakterystycznych obrzędów czy zwyczajów Wietnamczyków była niewielka i czerpana okazjonalnie z kontaktów z samymi uczniami. Część objętych badaniami nauczycieli deklarowało także całkowity brak zainteresowania kulturową specyfiką swych uczniów, udzielając wypowiedzi typu „właściwie, to nas bardziej obchodzą postępy w nauce, oceny, zachowanie, a nie kultura, to chyba mniej istotne”. Niezbyt optymistycznie oceniono także współpracę badanych szkół z wietnamskimi rodzicami. Wietnamscy rodzice praktycznie nie uczestniczyli w działalności szkoły a nauczyciele deklarowali rzadkie z nimi kontakty. Sporadyczność współpracy uzasadniano przy tym brakiem problemów wychowawczych, pilnością i zadowalającymi wynikami w nauce, jak również dobrą frekwencją szkolną uczniów wietnamskich. Korzystniej prezentował się obraz relacji młodzieży wietnamskiej z ich polskimi rówieśnikami. Jak wskazuje zgromadzony materiał, młodzi Wietnamczycy kontaktują się z polskimi kolegami stosunkowo często. Kontakty te mają jednak miejsce przede wszystkim na terenie szkoły: na lekcjach i w przerwach. Relacje zachodzące poza szkołą cechuje jednak większy dystans, a uczniowie wietnamscy rzadko uczestniczą w pozaszkolnych lub prywatnych imprezach organizowanych przez polskich kolegów.

Skupienie na pojedynczej, wybranej grupie uczniów cudzoziemskich cechuje także badania Edyty Januszewskiej<sup>21</sup> eksplorujące sytuację dzieci czeczeńskich. Przedmiotem podjętych analiz były przede wszystkim doświadczenia dzieci, ich traumatyczne przeżycia związane z wojną czeczeńsko-rosyjską, uchodźstwem, szokiem kulturowym i problemami akulturacji w kraju osiedlenia oraz strategiami zminimalizowania tego szoku. Ważnym elementem opisu sytuacji badanych dzieci stała się jednak analiza funkcjonowania dzieci czeczeńskich w grupie rówieśniczej w polskiej szkole. Zgromadzone dane wskazały, że objęte badaniami dzieci doświadczały przewlekłego stresu pourazowego wywołanego traumą doświadczeń wojennych i uchodźczych. Do cech charakteryzujących ich zachowania zaliczała się małomówność i skrytość, tendencja do kulenia się fizycznego i wycofywania z kontaktu. Wiele z nich (zwłaszcza chłopcy) potrafiło się także zachowywać agresywnie i nonszalancko, lekceważąc i naruszając normy obowiązujące na terenie polskiej szkoły. Wiele dzieci przejawiało nagłe wahania nastroju. U wielu stwierdzono zaburzenia pamięci. Wyniki badań uwypukliły kwestie różnic kulturowych między uczniami

---

<sup>21</sup> E. Januszewska, *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną, a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek 2010.

polскими i czeczeńskimi: odmienność sposobów ubierania się, zróżnicowane postawy wobec uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego, dominującej pozycji chłopców oraz izolowania dziewcząt czeczeńskich od kontaktów z polskimi rówieśnikami. Przeprowadzone badania dokumentowały także liczne konflikty zachodzące między polskimi i czeczeńskimi uczniami przejawiające się różnymi formami agresji słownej i fizycznej.

Kolejna badaczka, Dorota Misiejuk, działając w 2007 roku w ramach projektu europejskiego *Gold ID In Schools*, podjęła analizę sytuacji dzieci cudzoziemców uczących się w szkołach w Białymstoku. Centralną problematyką badań był sposób postrzegania przez nauczycieli problemów edukacyjnych i wychowawczych tej grupy uczniów, jak również wpływu ich obecności na przebieg procesów dydaktycznych realizowanych na terenie szkoły. Podjęto także próbę odpowiedzi na pytanie jak szkoły radzą sobie z problemami towarzyszącymi kształceniu uczniów cudzoziemskich oraz przy użyciu jakich metod, modeli teoretycznych i strategii postępowania problemy te rozwiązują. Zgromadzone dane wskazują, że obecność dzieci nie władających językiem polskim jest dla polskich uczniów i nauczycieli doświadczeniem dosyć stresującym. Problemy językowe przesłaniają przy tym kwestie różnic kulturowych, sprawiając, że nauczyciele nie dostrzegają kulturowej specyfiki swoich uczniów. Dostrzegając, nie zawsze też wiedzą, jak się do niej ustosunkować, co przekłada się na próby uzasadniania własnej bezradności rzekomą sprawiedliwością nakazującą jednakowe traktowanie wszystkich uczniów. Deklarowana przez nauczycieli gotowość udzielania indywidualnej pomocy uczniom cudzoziemskim zderza się przy tym z brakiem umożliwiających to środków, ram prawnych i organizacyjnych, jak również niedostatkami kompetencji samych nauczycieli.

Konkludując, badaczka stwierdza, że w świetle aktualnej wiedzy o społeczeństwach heterogenicznych kulturowo, do jakich zalicza się także Polska, polski system edukacyjny nie jest należycie przygotowany do podjęcia inkluzyjnych form kształcenia dzieci odmiennych kulturowo. Wskazuje także na potrzebę podjęcia pogłębionych badań nad skolaryzacją i społeczną integracją dzieci imigrantów, jak również opracowanie oryginalnych i efektywnych strategii edukacyjnych nauczycieli kształcących dzieci odmiennych kulturowo.

Do podobnych wniosków skłaniają także wyniki badań Ewy Dąbrowej i Urszuli Manisty *Diagnoza potrzeb edukatorów w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej*.<sup>22</sup> Przedmiotem diagnozy było rozpoznanie aktualnego stanu wiedzy, umiejętności i doświadczenia wiążącego się z pracą w środowisku heterogenicznym kulturowo u nauczycieli województwa mazowieckiego oraz określenie ich potrzeb i oczekiwań dotyczących wspomagania ich pracy z uczniami odmiennymi kulturowo. Zakreślony na podstawie przeprowadzonych badań obraz jest przy tym niejednoznaczny i sugeruje silną ambiwalencję postaw badanych nauczycieli. Respondenci deklarują wprawdzie poczucie niekompetencji, zainteresowanie oraz potrzebę zwiększenia wiedzy i umiejętności działania w warunkach szkoły wielokulturowej. Potrafią także wskazać niektóre umiejętności potrzebne w pracy z dziećmi zróżnicowanymi kulturowo (jak zdolność rozwiązywania konfliktów międzykulturowych, umiejętność budowania relacji z uczniem odmiennym kulturowo, umiejętność pracy z heterogenicznym kulturowo zespołem uczniów czy orientacja w dostępnych zasobach i sieciach wsparcia). W większości nie dostrzegają jednak potrzeby rozwijania kompetencji wiążących się z tworzeniem i realizacją projektów z zakresu edukacji międzykulturowej na terenie szkoły. Wyrażają także brak zainteresowania poznawaniem doświadczeń krajów bardziej zaawansowanych w praktyce wielokulturowości oraz bardzo ograniczone zainteresowanie możliwościami pogłębiania swej wiedzy i rozwijania kompetencji międzykulturowych.

Pogłębionej diagnozy istniejącej w omawianym zakresie sytuacji dostarczają badania Krystyny Błężyńskiej. Badania zatytułowane *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*<sup>23</sup> przeprowadzono na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji w ramach projektu *Edukacja wobec wyzwań migracyjnych*. Przedmiotem badań było rozpoznanie sytuacji szkolnej dzieci obcokrajowców w percepcji pracowników placówek oświatowych województwa mazowieckiego: dyrektorów szkół, nauczycieli i pedagogów szkolnych. W centrum uwagi badaczy umieszczono obraz sposobu funkcjonowania, specyficznych potrzeb i problemów kształcenia tej kategorii uczniów, współpracy szkoły z ich rodzicami i opiekunami, jak również postawy i poczucie kompetencji nauczycieli, pedagogów szkolnych i dyrektorów zatrudnionych w placówkach oświa-

---

<sup>22</sup> Badania przeprowadzone przez Ewę Dąbrową, Urszulę Markowską-Manistę i Annę Łagocką, w ramach projektu badań statutowych *Diagnoza potrzeb edukatorów w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej* w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w roku 2008/2009. Numer grantu w ramach badań statutowych 6/II/2007.

<sup>23</sup> K. Błężyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji 2010.

towych opiekujących się takimi dziećmi. Ocena istniejącej sytuacji miała przy tym posłużyć projektowaniu działań, których celem będzie efektywne wspomaganie rozwoju oraz społeczną integrację dzieci cudzoziemskich.

Zgromadzone dane wskazały, iż ogólnie niewielkiej liczebności dzieci cudzoziemskich towarzyszyło ich duże zróżnicowanie kulturowe (reprezentowały ponad 100 krajów). Zróżnicowanie to nie znajdowało jednak odzwierciedlenia w świadomości pracowników badanych szkół postrzegających swoich uczniów przede wszystkim przez pryzmat problemów językowych manifestujących się zarówno w kontaktach z dziećmi, jak i ich rodzicami (specyfikę uczniów z krajów islamskich wiązano także z brakiem szacunku dla kobiet-nauczycielek). Ogólnie rzecz biorąc, badani pedagodzy deklarowali postawy pozytywne wobec obecności uczniów cudzoziemskich na terenie swoich szkół. Deklaracjom owym towarzyszyło jednak poczucie bezradności i niekompetencji. Skupienie nauczycieli na pracy dydaktycznej ograniczało także ich zdolność rozpoznawania problemów społecznego funkcjonowania interesującej nas grupy oraz relacji dzieci ze środowiskiem polskich rówieśników. Szczególnie niepokojący obraz kreśliły wypowiedzi pedagogów szkolnych sprawiające wrażenie, iż wielu z nich postrzegało pracę z dziećmi uchodźców i imigrantów przede wszystkim w kontekście uzupełniania brakującej dokumentacji i występowania o pomoc finansową. Niezbyt optymistyczne były także opinie badanych na temat działań podejmowanych na terenie ich placówek na rzecz włączenia interesującej nas kategorii uczniów w życie szkoły oraz wspomaganie procesów ich integracji społecznej. Wskazywane programy integracyjne cechowała sporadyczność i powierzchowność. W zasadzie nie wykraczały one poza okazjonalne inicjowanie wspólnej pracy dzieci na lekcji oraz włączanie uczniów cudzoziemskich w uroczystości szkolne i zajęcia sportowe. Badani wykazywali brak orientacji w relacjach uczniów polskich i cudzoziemskich poza zajęciami lekcyjnymi. Opisując uwarunkowania i problemy oddziaływań integrujących eksponowali oni przede wszystkim problematykę różnic i nieadekwatności: bariery językowe, różnice kulturowe i religijne, niekompetencję lub brak zrozumienia ze strony władz oświatowych oraz funkcjonujące w świadomości uczniów stereotypy i uprzedzenia etniczne i rasowe. Jedynie w pojedynczych przypadkach wskazywali mechanizmy pozwalające budować więzi uczniów ze szkołą i jej środowiskiem (jak zdolność społecznego uczenia się i wzajemnego dostosowywania, podobieństwo potrzeb, uniwersalność doświadczenia dzieciństwa czy mechanizmy identyfikacyjne). Stwierdzona sytuacja wzbudziła zaniepokojenie badaczki, pobudzając ją do refleksji nad zobowiązaniami szkoły wobec uczniów odmiennych kulturowo. Za jedną z podstawowych powin-

ności zostało przy tym uznane kształcenie inkluzywne obejmujące m. in. systematyczne i wielowymiarowe działania na rzecz społecznej integracji uczniów cudzoziemskich.

Obecność dzieci reprezentujących inne kultury w polskich szkołach to jeden typ wyzwania dla nauczycieli współczesnej szkoły. Drugim typem wyzwania jest przygotowanie polskich uczniów do ewentualnej emigracji. Jak wskazuje Justyna Augustyniak w swojej pracy pt. *Polski uczeń w Irlandii*<sup>24</sup> przeprowadzka ucznia polskiego do nowego środowiska może być doświadczeniem nieprzyjemnym i niezwykle stresującym. Trudności w adaptacji ucznia do nowego środowiska wynikają z pewnością z niewystarczającej znajomości języka, ale przede wszystkim, co podkreśla badaczka, z nieznaności kultury oraz z problemem identyfikacji – po dłuższej emigracji (ponad dwa lata).<sup>25</sup> Wyniki badań nad migracjami Paula Scheffera wskazują, że „dzieci nie czują się jak u siebie”. Nie są już ani Polakami, ani Irlandczykami. Analiza materiału badawczego pozwala Augustyniak wnioskować, iż początkowo brak umiejętności odnalezienia się w nowym miejscu powoduje chęć powrotu do domu, a dopiero poznanie norm i wartości danej kultury przyjmującej poprawia komfort życia uczniów polskich na emigracji.

Trzecie wyzwanie dla nauczycieli we współczesnej polskiej szkole stanowią dzieci polskie wracające po wielu latach z emigracji. Jak wynika z badań Haliny Grzymały-Moszczyńskiej, Joanny Grzymały-Moszczyńskiej, Joanny Durlik i Pauliny Szydłowskiej pt. *(Nie)łatwe powroty do domu? Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z emigracji*<sup>26</sup> prowadzonych przez Fundację Centrum im. prof. Bronisława Geremka i Uniwersytet Jagielloński powroty dzieci polskich do polskich szkół nie są łatwe i często są przyczyną frustracji oraz problemów wynikających z nieprzystosowania dzieci do realiów polskiej szkoły. Dzieci powracających z emigracji do polskich szkół było w 2015 r. – 438, w 2016 roku – ponad 800. Analiza pogłębionych wywiadów z uczniami powracającymi do małych i dużych miast ujawniła, że powroty nie są dla nich łatwe. „(...) Bywa tak, że dzieci, które przyjechały z Europy Zachodniej, spotyka ostracyzm ze strony innych uczniów dlatego, że reagują negatywnie na ściąganie. Mamy tu do czynienia z różnym podejściem: w krajach skandynawskich czy Wielkiej Brytanii ściągających uważa się za oszustów, u nas często się ich toleruje (...)” „(...) – Zdarza się też, że nauczyciele uważają niektórych uczniów za niegrzecznych, bo zadają w czasie lekcji wiele

---

<sup>24</sup> J. Augustyniak, *Polski uczeń w Irlandii*, Gdańsk: NOND Nadbałtycki Ośrodek Naukowo-Dokumentacyjny 2013.

<sup>25</sup> P. Scheffer, *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, przeł. E. Jusewicz-Kalter, Wołowiec: Czarne 2010, s. 44.

<sup>26</sup> <http://bc.ore.edu.pl/Content/856/T116%2C+Wraca+Bartek+z+zagranicy.pdf>

pytań, kwestionują wypowiedzi nauczyciela, choć taka aktywność szkolna jest pożądanym zachowaniem w innych krajach (...)”<sup>27</sup>. W trakcie wywiadów wyszła na jaw także dyskryminacja i przemoc skierowana przeciw rówieśnikom uznawanym za „innych”, mimo, że pochodzącymi z polskich rodzin.

Problemy dzieci wracających wynikają z tego, że ich koledzy i koleżanki często nie są przygotowani na pojawienie się nowego ucznia, niewłaściwie interpretują zachowania „nowych”, naśmiewają się z błędów językowych. Wynikać to może z braku otwartości na odmienność, nietolerancję oraz braku akceptacji dla zachowań niestandardowych szczególnie w przypadku pojawienia się dziecka, które wcześniej uczęszczało do szkoły w innym kraju. W dużej mierze wina za stres spowodowany taką sytuacją w klasie leży po stronie nauczyciela, który powinien przygotować dzieci na takie sytuacje, ale jak ma to zrobić, gdy sam nie wie jak sobie w takiej sytuacji radzić.

Edukacja w wymiarze migracyjnym postrzegana jest jako element podnoszenia jakości kapitału ludzkiego, zmniejszania różnic i barier.<sup>28</sup> Edukacja ma do odegrania ważną rolę w zapewnieniu dzieciom – przybyszom możliwości wykorzystania w pełni ich potencjału oraz w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego, sprzyjającego integracji.

Cele współczesnej polskiej edukacji zostały zdefiniowane między innymi przez Rzecznika Praw Obywatelskich<sup>29</sup>, który jako zasadnicze cele w wymiarze wartości i umiejętności wskazał:

- dostarczanie wiedzy niezbędnej do aktywnego i twórczego udziału w życiu społeczności współczesnego świata;
- kształtowanie wartości ważnych dla pomyślnego funkcjonowania wolnego, demokratycznego społeczeństwa, takich jak tolerancja, poszanowanie praw, w tym praw mniejszości, umiłowanie wolności, poczucie solidarności, kształtowanie wyobraźni i poszanowanie idei dobra wspólnego;
- rozwijanie poczucia więzi społecznej i patriotyzmu;

---

<sup>27</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka 2015.

<sup>28</sup> L. Adams, A. Kirova, *Global migration and education: school, children, and families*, Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 2007.

<sup>29</sup> *Zasadnicze cele polskiej edukacji*, w Program „Edukacja dla Rozwoju”: *Obywatelska odpowiedzialność za edukację narodową*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, <https://www.rpo.gov.pl/pliki/1139860517> [dostęp: 22.09.2019 r.].

- uczenie w sposób odpowiednio wyważony umiejętności łączenia aktywnej współpracy i harmonijnego współdziałania w pracy, w rodzinie i społecznościach lokalnych z umiejętnością wyboru i stawiania własnych celów oraz ich realizacji;
- nabycie umiejętności uczenia się;
- nabycie umiejętności krytycznego myślenia;
- nabycie znajomości dwu języków obcych;
- nabycie umiejętności komunikowania;
- nabycie umiejętności rozumienia i korzystania z informacji najczęściej pojawiającej się w życiu codziennym; w pracy, w szkole, w życiu publicznym i społecznościach lokalnych.

Nauczyciele i pedagodzy winni zatem przygotować podopiecznych do przyjęcia do swojego grona przedstawicieli innych kultur, do życia na emigracji, do powrotu do kraju rodziców, do szukania i nabywania m.in. kompetencji międzykulturowych.

#### **1.4 Akty prawne i wymogi formalne nakładające obowiązki na pedagogów w związku z obecnością w szkole dzieci odmiennych kulturowo**

Pierwszym z dokumentów, w którym uwzględniono konieczność zagwarantowania dzieciom ich praw jest Deklaracja Praw Dziecka uchwalona 20 listopada 1959 r. podczas XIV sesji Narodów Zjednoczonych ONZ. Deklaracja składa się z liczącej sześć ustępów preambuły oraz 10 zasad regulujących prawa dziecka i dotyczących takich zagadnień jak: równość praw każdego dziecka (zasada 1), prawo do warunków zapewniających wszechstronny rozwój (zasada 2), prawo do nazwiska i obywatelstwa (zasada 3), prawo do opieki nad matką i dzieckiem (zasada 4), obowiązek specjalnej opieki nad dzieckiem upośledzonym (zasada 5), znaczenie miłości, zrozumienia i opieki rodzicielskiej (zasada 6), prawo do nauki, rozrywek i sportu (zasada 7), prawo do ochrony i pomocy (zasada 8), obowiązek ochrony przed zaniedbaniem, okrucieństwem i wyzyskiem (zasada 9) oraz prawo do ochrony przed dyskryminacją i wychowanie w duchu tolerancji (zasada 10).<sup>30</sup>

W 30. rocznicę uchwalenia Deklaracji Praw Dziecka, 20 listopada 1989, Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło pierwszy prawnie wiążący dokument regulujący kwestię praw dziecka – Konwencję o prawach dziecka. Konwencja zawiera wiele istotnych zapisów, a w kontekście powyższej pracy za szczególnie istotne uważa się zapewnienie dzieciom przygotowania do życia w społeczeństwie jako indywidualnie ukształtowanej jednostki,

---

<sup>30</sup> Resolution adopted by the General Assembly of United Nations. 1386 (XIV) 20 November 1959. Declaration of the Rights of the Child <http://www.un-documents.net/a14r1386.htm> [dostęp: 10.09.2019]



wychowanej w duchu ideałów zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych, w szczególności w duchu pokoju, godności, tolerancji, wolności, równości i solidarności.<sup>31</sup>

Dokumentami przyjętymi na forum Unii Europejskiej, a stojącymi na straży praw dziecka są:

- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2.<sup>32</sup>
- Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r.<sup>33</sup>

Sytuacja imigrantów leży w polu zainteresowań wspólnej polityki Unii Europejskiej, co zostało zadeklarowane już w 1992 roku w *Traktacie z Maastricht*, mimo, iż nie odnosi się bezpośrednio do integracji społecznej imigrantów z państw trzecich. W 1997 roku w *Traktacie Amsterdamskim* mimo, iż w dokumencie skoncentrowano się na określeniu zasad przyjmowania obywateli państw trzecich, to uwzględniono kompetencje Wspólnoty w zakresie polityki migracyjnej i azylowej. W 1999 roku w trakcie spotkania Rady Europy w Tampere w Finlandii podniesiono problem integracji społecznej imigrantów i sformułowano zasadę nie dyskryminacyjnego, równego traktowania obywateli państw trzecich niezależnie od ich rasy czy pochodzenia etnicznego, którą wprowadzono w życie Dyrektywą Rady Europy 2000/43/WE z 29 czerwca 2000 roku.<sup>34</sup>

Integracja imigrantów jest jednym z podstawowych wyzwań leżących w sferze zainteresowań Unii Europejskiej, dlatego też edukacja imigrantów traktowana jest jako nieodłączny element działań pro-integracyjnych. Celem takich działań jest zapewnienie imigrantom takich samych praw dotyczących edukacji, jakie przysługują rdzennym mieszkańcom poszczególnych krajów Unii, i tak:

- Dyrektywa Rady 2003/109/EC z 25 listopada 2003 r. zapewnia imigrantom prawo do edukacji i kształcenia zawodowego, uznawanie dyplomów i innych kwalifikacji na równi z obywatelami państwa przyjmującego;<sup>35</sup>
- Dyrektywa Rady 2003/86/WE z dnia 22 września 2003 r. w sprawie prawa do łączenia rodzin. Dyrektywa dotyczy uprawnień zapewniających imigrantom prawo do edukacji i kształcenia zawodowego, uznania dyplomów i innych kwalifikacji na

---

<sup>31</sup> Dz. U. z 1991 nr 120 poz. 526, s. 1673–1692.

<sup>32</sup> Dz. U. z 1993 nr 61 poz. 286, s. 1253–1269.

<sup>33</sup> Dz. U. z 2000 nr 107 poz. 1128, s. 6076–6089.

<sup>34</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 180/22 z 19.07.2000, s. 23–27.

<sup>35</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 16 z 23.01.2004, s. 44–53.

równi z obywatelami państwa przyjmującego. Prawa te przysługują również rodzinie obywateli państw trzecich, którzy uzyskali prawo do stałego pobytu na terytorium Wspólnoty;<sup>36</sup>

- Komunikat Komisji Europejskiej dotyczący imigracji, integracji i zatrudnienia z czerwca 2003 roku podkreśla znaczenie edukacji jako jednego z najważniejszych instrumentów ułatwiających integrację. Podkreśla się w nim, że system edukacji odgrywa zasadniczą rolę w zdobywaniu wiedzy, jest także miejscem pozyskiwania formalnych i nieformalnych informacji o normach i wartościach społeczeństwa, stanowi pomost między różnymi kulturami, tworzy przestrzeń sprzyjającą poszanowaniu pluralizmu i różnorodności, zarówno w stosunku do populacji imigrantów, jak i społeczeństwa goszczącego.

Istnieje także wiele dokumentów europejskich wskazujących na znaczenie problematyki dotyczącej kompetencji i kwalifikacji nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej:

- Deklaracja *Edukacja międzykulturowa w kontekście europejskim*. Dokument opublikowany przez Radę Europejską w 2003 r., tzw. Deklaracja ateńska, w której mowa jest o promowaniu dialogu między przedstawicielami różnych kultur i cywilizacji, o podnoszeniu jakości edukacji w odpowiedzi na wyzwania wynikające z różnorodności społeczeństw. Deklaracja ateńska uznaje, że należy to czynić, uznając takie zagadnienia jak uczenie się demokracji oraz edukacja międzykulturowa za kluczowe komponenty reformy systemów edukacji;
- *Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli* dokument przygotowany przez Komisję Europejską w 2005 r., w którym stwierdzono, że jedną z niezbędnych kompetencji nauczyciela jest umiejętność przygotowania uczniów do roli obywateli Unii Europejskiej. Kolejnym zadaniem współczesnego nauczyciela, wskazywanym w dokumencie, jest pomoc uczniom w zrozumieniu znaczenia uczenia się przez całe życie oraz wspieranie wzajemnego szacunku, uświadomienia sobie różnorodności kultur oraz rozumienia ich, jak również akceptacja i znajdowanie wspólnych wartości (Common European Principles);
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów. W dokumencie tym podkreślono, iż rosnąca różnorodność

---

<sup>36</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 251 z 03.10.2003, s. 12–18.

społeczności uczniowskiej w konsekwencji rosnącej imigracji stanowi wyzwanie dla nauczycieli, którzy nie są odpowiednio przygotowywani do pracy w różnorodnej klasie.<sup>37</sup> W dokumencie podkreślono znaczenie nauki języka urzędowego kraju przyjmującego oraz konieczność całościowego podejścia do polityki edukacyjnej wobec imigrantów. Zwrócono uwagę na potrzebę zintegrowania polityki oświatowej w ramach procesu integracji cudzoziemców z innymi obszarami polityk publicznych. W dokumencie odwołano się także do edukacji przedszkolnej oraz kształcenia zawodowego i ustawicznego jako tych obszarów polityki edukacyjnej, które są priorytetowe w rozwoju kapitału ludzkiego w Unii Europejskiej;

- Ustanowienie przez Radę 25 czerwca 2007 roku Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich jako część programu ogólnego *Solidarność i zarządzanie przepływami migracyjnymi*.<sup>38</sup> Głównym celem Funduszu jest wspieranie wysiłków państw członkowskich podejmujących działania na rzecz umożliwienia obywatelom państw trzecich wywodzącym się z różnych środowisk gospodarczych, społecznych, kulturowych, religijnych, językowych i etnicznych spełnienia warunków uzyskania prawa pobytu i łatwiejszej integracji ze społeczeństwami europejskimi;
- *Zielona Księga – Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*. Dokument opublikowany przez Komisję Europejską w 2008 roku reguluje kwestię edukacji. Stwierdzono w nim, że szkoły powinny odgrywać wiodącą rolę w tworzeniu społeczeństwa integracyjnego;
- *Biała Księga w sprawie przyszłości Europy. Refleksje i scenariusze dotyczące przyszłości UE-27 do 2025 r.*, w której w scenariuszu 5 pod tytułem *Robić wspólnie znacznie więcej* zakłada powszechną zgodę co do tego, że ani UE-27 w obecnej postaci, ani poszczególne państwa europejskie nie są wystarczająco dobrze przygotowane do stawienia czoła w pojedynkę istniejącym wyzwaniom. Przewiduje, że państwa członkowskie zdecydują się współdzielić więcej uprawnień, zasobów i decyzji we wszystkich dziedzinach, w tym także w przypadku edukacji;
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego *Świadomość i ekspresja kulturowa* z dnia 2 kwietnia 2009 roku w sprawie kształcenia dzieci imigrantów.<sup>39</sup> Wyeksponowano w niej znaczenie edukacji w procesie integracji społecznej. W dokumencie podkre-

---

<sup>37</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 301/5 z 11.12.2009.

<sup>38</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 168/18 z 28.06.2007.

<sup>39</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, CE 137/1 z 25.05.2010.

ślono: iż integrację należy prowadzić w oparciu o zasadę równych szans w edukacji; iż rozwijanie międzykulturowych umiejętności komunikacyjnych zarówno u dzieci imigrantów jak i dzieci państwa przyjmującego ma niebagatelne znaczenie; iż zdolność do upowszechniania własnej kultury oraz rozumienia kultury i wartości Innych powinna stanowić główny element Kluczowej Kompetencji;

- *Program Sztokholmski* dotyczący rozwoju obszaru wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości<sup>40</sup>, w którym podkreślono rangę edukacji w procesie integracji społecznej oraz konieczność wspierania polityk integracyjnych poprzez rozwój struktur i narzędzi służących wymianie wiedzy oraz koordynacji poszczególnych działań w zakresie zatrudnienia czy edukacji;
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ochrony migrujących dzieci<sup>41</sup>, w którym podkreślono znaczenie równego, wczesnego dostępu do formalnej edukacji włączającej, w tym wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem;
- Przyjęty w 2017 r. przez Komisję Europejską *Plan działania na rzecz integracji obywateli państw trzecich*,<sup>42</sup> w którym podkreśla się, że integracja ma kluczowe znaczenie dla przyszłego dobrostanu, dobrobytu i spójności europejskich społeczeństw, oraz że jest ona we wspólnym interesie wszystkich państw członkowskich.
- *Zalecenia Rady europejskiej w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania*<sup>43</sup>, w której podkreślono znaczenie kształcenia i szkolenia na wszystkich etapach będące niezbędnym elementem dla zapewnienia mobilności społecznej i włączania społecznego, zagwarantowania obywatelom wiedzy i umiejętności koniecznych dla odniesienia sukcesu we współczesnym świecie. W dokumencie położona także nacisk na rozwijanie u obywateli europejskich umiejętności krytycznego myślenia i pogłębionego rozumienia wspólnych, europejskich wartości.

Na mocy istniejących uregulowań prawnych o charakterze krajowym, zawartych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.,<sup>44</sup> każdemu dziecku

---

<sup>40</sup> *Program sztokholmski – Otwarta i bezpieczna Europa dla dobra i ochrony obywateli* [Dz.U. C 115 z 4.5.2010].

<sup>41</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, COM/2017/0211 z 12.04.2017.

<sup>42</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 185/08 z 09.06.2017.

<sup>43</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 195/1 z 17.01.2018.

<sup>44</sup> Dz.U. z 1997 nr 78 poz. 483.

przebywającemu na terenie Polski przysługuje prawo do nauki. Do ukończenia 18 roku życia każde z nich ma także realizować obowiązek szkolny. Wzmiankowane uprawnienia przysługują zarówno dzieciom polskim, jak i cudzoziemskim bez względu na status prawny rodziców. Ich realizacja nakłada na placówki oświatowe zobowiązania dotyczące dostosowania programów pracy dydaktycznej i wychowawczej do warunków kulturowej heterogeniczności uczniów. Ekspozuje także zadania wiążące się ze wspomaganie rozwoju, akulturacji oraz społecznej integracji uczniów cudzoziemskich.

Wyjściem naprzeciw powyższym postulatom przez instytucje polskie jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno–pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*.<sup>45</sup> Nakłada ono na wymienione placówki obowiązek rozpoznawania i zaspokajania potrzeb rozwojowych m. in. uczniów doświadczających problemów wynikających z ich odmienności kulturowej i/lub doświadczeń migracji i akulturacji poprzez wspieranie między innymi nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych, w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno–pedagogicznej dla uczniów. Realizacja zadań postawionych przez wzmiankowane uregulowania przed szkołą i nauczycielem wymaga rozwinięcia przez pracowników szkoły nowego typu kompetencji umożliwiających zrozumienie specyfiki funkcjonowania dzieci odmiennych kulturowo, dostosowania do owej specyfiki treści oraz metod pracy dydaktyczno–wychowawczej i ewaluacji, jak również podjęcia działań czyniących szkołę miejscem przyjaznym owym uczniom. Ważnym elementem pracy szkoły i nauczyciela stają się także oddziaływania o charakterze integrującym, wzmacniające więzi ucznia cudzoziemskiego ze środowiskiem szkoły i jego polskich rówieśników.<sup>46</sup>

Kolejnym przyjętym przez polskie władze dokumentem mającym sprostać wyzwaniom stawianym polskiemu systemowi edukacji przez struktury unijne jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2017 w sprawie kształcenia osób nie będących polskimi obywatelami oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*<sup>47</sup>, w którym opisane są warunki i tryb przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wycho-

---

<sup>45</sup> <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20102281487/O/D20101487.pdf>

<sup>46</sup> K. Błęszyńska, *Edukacja międzykulturowa jako obszar napięć i dialogu*, w: *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa: APS 2008.

<sup>47</sup> <http://www.prawo.egospodarka.pl/akty/dziennik-ustaw/2017/000/1655>

wania przedszkolnego, szkół podstawowych, szkół ponadpodstawowych, szkół artystycznych i placówek oraz na kształcenie ustawiczne w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych osób nie będących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. W Rozporządzeniu określone są zasady organizowania zajęć rozwijających zainteresowania, dodatkowe bezpłatne kursy języka polskiego oraz zasady nauczania w oddziałach przygotowawczych.

Edukacja każdego z krajów jest ściśle skorelowana z jego sytuacją polityczno-ekonomiczno-kulturową, a jakość kompetencji nauczycieli ma bezpośredni wpływ na wyniki osiągnięte przez uczniów oraz na ich poziom umiejętności radzenia sobie we współczesnym świecie. Dlatego w sferę zainteresowań Komisji Europejskiej znalazła się jakość kształcenia i doskonalenia zawodowego pedagogów. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ systemy edukacji w Europie są niezwykle zróżnicowane. Ważnym zadaniem zatem jest wyodrębnienie kompetencji kluczowych, wspólnych i najważniejszych dla wszystkim. Na polskim gruncie kompetencje kluczowe rozwijane były m.in. w programie „Kreator” na zlecenie MEN. Wyróżniono w nim następującą listę kompetencji:

- planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach,
- efektywne współdziałanie w zespole,
- rozwiązywanie problemów w twórczy sposób,
- operowanie informacjami i efektywne posługiwanie się technologią informacyjną.

W konsekwencji prac w Komisji Europejskiej wyodrębniono następujący zestaw kompetencji, wymaganych od europejskiego nauczyciela:

1. związane z procesem uczenia się/nauczania:
  - a. umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie,
  - b. umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się:
    - ma być organizatorem procesu uczenia się
    - ma uczynić ze swoich uczniów badaczy
    - tworzy programy nauczania, ciągle się szkoli i doskonali, stale usprawnia swoją pracę, działa we wszelkiego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach
    - jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie
  - c. umiejętność włączania technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów,

- d. umiejętność pracy w zespole (nauczycieli, osób szkolących i innych – *team work*) bezpośrednio zaangażowanym w uczenie się tej samej grupy uczniów,
  - e. umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania,
  - f. umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami,
  - g. umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów,
  - h. umiejętność ciągłego rozszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności,
2. związane z kształtowaniem postaw uczniowskich
- a. umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej,
  - b. umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą m.in. jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy:
    - motywację do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym
    - nauczenie uczenia się
    - krytyczne przetwarzanie informacji
    - posługiwanie się komputerem i korzystaniem z wszystkich urządzeń cyfrowych
    - twórczość i innowacyjność
    - rozwiązywanie problemów
    - przedsiębiorczość
    - współpracę z innymi
    - łatwość w komunikacji z innymi
    - umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej
  - c. umiejętność łączenia kształtowania wymaganych kompetencji z nauczaniem / uczeniem się danego przedmiotu.

Zasadniczym zadaniem nauczyciela, w perspektywie europejskiej, jest przygotowanie ucznia do uczenia się przez całe życie, do ciągłego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych, zdolności współpracy z innymi, do rozwiązywania problemów.

## 1.5 Podsumowanie

Zmiany zachodzące w świecie, zwiększająca się mobilność pracowników mających dzieci czy studentów, wzrastająca liczba konfliktów na całym świecie stawiają przed pol-

skim systemem edukacji nowe wyzwania. Przedstawione badania i analizy wskazują, iż wzrasta liczba imigrantów w Polsce, wzrasta liczba dzieci odmiennych kulturowo trafiających do polskich szkół, w szkołach pojawia się coraz więcej dzieci powracających z emigracji, coraz więcej studentów polskich studiuje za granicą, wzrasta systematycznie współczynnik umiędzynarodowienia polskich uczelni. Tymczasem polscy nauczyciele, jak sami deklarują, nie posiadają wiedzy na temat norm i wartości, sposobów socjalizacji dzieci odmiennych kulturowo. Przytoczone badania w rozdziale pierwszym wskazują, że nauczyciele deklarują poczucie bezradności, braku kompetencji i umiejętności działania w warunkach szkoły wielokulturowej. Nauczyciele nie potrafią przygotować swoich uczniów na pojawienie się w klasie przedstawiciela innego kręgu kulturowego, brak im umiejętności i wiedzy, by wypracować ze swoimi uczniami otwartości na odmienność, tolerancję oraz akceptację dla zachowań niestandardowych.

Doświadczenia badaczki jako psychologa międzykulturowego wskazują również, że polscy studenci przebywający za granicą w ramach europejskich programów wymiany studentów napotykają na problemy wynikające z różnic kulturowych. Standardem stało się wsparcie psychologiczne studentów proponowane przez uczelnie, niektóre z nich oferują także wsparcie dedykowane studentom z programu Erasmus, jednak jest to rozwiązanie ułomne. Niekiedy stres związany ze zmianą kręgu kulturowego powoduje długotrwały szok kulturowy, niekiedy jest katalizatorem pojawienia się zaburzeń typu adaptacyjnego czy lękowego.

Podsumowując podkreślić należy, że niezbędne jest podjęcie działań mających na celu podniesienie kompetencji kulturowych i międzykulturowych pedagogów, ponieważ to na etapie szkolnictwa podstawowego uczniowie nabywają umiejętności i kompetencji, które rozwijają przez całe późniejsze życie. Konieczne wydaje się rozwijanie kompetencji do otwartości wśród studentów, którzy powinni mieć równe szanse na światowym rynku pracy i nauki.



## Rozdział 2. Od pedagogiki dla cudzoziemców do edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa w obecnej swojej postaci funkcjonuje od niedawna. W jej historii wyodrębnić można trzy podstawowe okresy:

- a. asymilacyjny, w którym głównym zadaniem edukacji było przymusowe wcielenie cudzoziemców do społeczeństwa;
- b. wielokulturowości, w którym skoncentrowano się na różnicach kulturowych i utrzymywaniu odrębności poszczególnych grup;
- c. międzykulturowości, w którym podkreślane są relacje między członkami odmiennych grup oraz konieczność nabywania kompetencji do funkcjonowania w zróżnicowanych kulturowo zbiorowościach.

Wymienione okresy pojawiały się w różnych krajach w odpowiedzi na specyficzne potrzeby oraz na historię poszczególnych krajów, na ich historię kolonialną bądź też jej brak.

Współczesna koncepcje edukacji międzykulturowej źródła swoje wywodzi z systemów edukacyjnych w klasycznych krajach imigranckich jak Australia, Kanada czy Stany Zjednoczone. Natomiast pierwsze działania edukacyjne w Europie uwzględniające różnice kulturowe pod postacią pedagogiki dla cudzoziemców zostały podjęte w 1901 roku w Niemczech i miały na celu skuteczną asymilację dzieci cudzoziemskich.<sup>48</sup> Do chwili obecnej w Niemczech istnieją dwutorowe programy kształcenia mające na celu przysposobienie cudzoziemców do życia i pracy w Niemczech oraz przygotowanie ich do powrotu do kraju pochodzenia. Współcześnie pojawiło się kolejne podejście eksponujące potrzebę rozwijania, także u Niemców, zdolności rozumienia i współpracy z osobami odmiennymi kulturowo.

Podejście do edukacji międzykulturowej w Australii, Kanadzie oraz Stanach Zjednoczonych rozpoczęło się od akceptacji podejścia do edukacji jako do środka asymilacji imigrantów. W latach sześćdziesiątych XX wieku pojawiła się edukacja uwzględniająca różnice etniczne, rasowe i rozwijająca umiejętności współpracy między przedstawicielami różnych grup kulturowych.

W Europie podejście do edukacji międzykulturowej rozwijało się wielotorowo. Kraje takie jak Wielka Brytania i Holandia za wzór przyjęły rozwiązania z Australii, Kanady i Stanów Zjednoczonych. We Francji natomiast koncentrowano się nie na różnorodności

---

<sup>48</sup> M. J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2000.

kulturowej mieszkańców, lecz na budowie świadomości obywatelskiej opartej na laickości. Polskie podejście do edukacji międzykulturowej przeszło przez okres asymilacyjny grup mniejszościowych do systemu oświatowego skoncentrowanego na różnicach kulturowych w odniesieniu do zasiedziałych na terenach polskich grup mniejszościowych takich jak Tatarzy polscy, Kaszubi czy Ślązacy. Dopiero niedawno pojawiły się w Polsce pytania oraz próby sformułowania założeń edukacji międzykulturowej w kontekście globalizacji i związanej z nią migracji<sup>49</sup>.

Kwestie eksponowane jako istotne dla edukacji międzykulturowej zależne są od sytuacji społeczno-polityczno-ekonomicznej danego kraju.<sup>50</sup> W krajach takich jak Stany Zjednoczone, Kanada czy Australia kwestiami eksponowanymi w edukacji międzykulturowej są takie kategorie jak rasa, sprawiedliwość społeczna czy prawa człowieka. Wynika to z historii i doświadczeń związanych z dyskryminacją autochtonicznych mieszkańców oraz nierówności rasowej, a celem takich działań jest budowa społeczeństwa otwartego, bez jakiegokolwiek dominacji kulturowej oraz zwalczanie nierówności wynikających z różnic etnicznych. Kraje te, mimo swojej heterogeniczności, poprzestają w kształceniu o różnorodności kultur na poziomie edukacji wielokulturowej skupiając się przede wszystkim na takich kategoriach jak rasa, płeć czy religia; na prezentacji wybranych mniejszości kulturowych czy sposobach zwalczania rasizmu.<sup>51</sup>

W Europie mamy do czynienia przede wszystkim z państwami o silnym poczuciu wspólnoty kulturowej.<sup>52</sup> Edukacja międzykulturowa w Europie podejmuje dwa rodzaje problemów: po pierwsze – procesy emancypacyjne autochtonicznych mniejszości kulturowych takich jak: Baskowie, Szkoci, Sycylijczycy czy Korsykanie; po drugie – integrację społeczną uchodźców i imigrantów.<sup>53</sup> Polityka wielokulturowości prowadzona przez kraje europejskie jest zróżnicowana i wyraża się poprzez:

- poszanowanie odrębności kulturowej w ramach kultury dominującej (Niemcy, Hiszpania, Włochy);

---

<sup>49</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Pedagogika Pracy*, 2002, t. 40.

<sup>50</sup> *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, red. C. A. Grant, A. Portera, New York. NY: Routledge 2010.

<sup>51</sup> D. M. Gollnick, P. C. Chinn, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Pearson 2008; J. A. Banks, C. A. M. Banks, *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. 2010.

<sup>52</sup> C. A. Grant, J. L. Lei, *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*, Routledge 2001.

<sup>53</sup> W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej 2007.

- rozmywanie różnic kulturowych na rzecz scalającej siły wartości obywatelskich (Francja);
- uwzględnianie kulturowej różnorodności w budowaniu życia społecznego (Wielka Brytania);
- koncentrację wokół takich kwestii jak pogranicze, etniczność, zróżnicowanie religijne, dwukulturowość, tożsamość narodowa, tolerancja, kompetencje międzykulturowe i integracja społeczną migrantów (Polska, Czechy, Węgry). Polityka ta jest szczególnie obecna w krajach postkomunistycznych, w których pojawiają się resentymenty etniczne oraz kolejne fale uchodźców;
- koncentrację na przewycięzaniu przeszłości i pojednaniu między skonfliktowanymi stronami (Liban, Bośnia-Hercegowina czy Izrael). Realizacja założeń edukacji międzykulturowej jest bardzo utrudniona lub praktycznie niemożliwa w skonfliktowanych lub pokonfliktowych społeczeństwach;
- treningi kompetencji międzykulturowych dla specjalistów wyjeżdżających za granicę do pracy. W szkołach, wobec grup mniejszościowych, natomiast podejmowane są jedynie zmierzające do ich wynarodowienie<sup>54</sup> (np. Rosja, Chiny, Japonia). Kraje te są zamknięte na imigrantów i kontakty międzykulturowe, a obowiązującą zasadą jest dominacja kultury większości.

Czynnikiem zachęcającym kraje europejskie do zainteresowania się edukacją międzykulturową są inicjatywy instytucji międzynarodowych (np. agencji ONZ) czy dyrektywy struktur nadrzędnych (np. Unii Europejskiej).<sup>55</sup>

## 2.1 Edukacja wielokulturowa

Edukacja wielokulturowa oparta jest na systemie pluralizmu kulturowego, a jej zadaniem jest tworzenie równoprawnych warunków życia dla osób reprezentujących inne kultury bądź pochodzenie etniczne. Człowiek, zgodnie ze swoją genezą, powinien mieć możliwość kształtowania swojej świadomości, by móc określić swoje miejsce w historii oraz by nauczyć się właściwie odbierać innych ludzi mających własną historię oraz swoje w niej miejsce.<sup>56</sup> Nie mniej wydaje się, że projekt jakim jest edukacja wielokulturowa

---

<sup>54</sup> C. A. Grant, J. L. Lei, *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*, Routledge 2001.

<sup>55</sup> K. Błeszyńska, *Intercultural Education in Post-Communist Countries*, w: *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectivness*, red. C. A. Grant, A. Portera, New York, NY: Routledge 2010.

<sup>56</sup> H. Kwiatkowska, *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, w: *Studia pedagogiczne*, Wrocław: 1995, t. LXI, s. 61.

sprzyja podziałom, ponieważ, jak dowodzą krytycy tego podejścia, oparte jest na dążeniu do objęcia kontrolą procesów zachodzących w społeczeństwach: nadmiernej koncentracji na sprawach zachowania tożsamości różnych grup, a pomija problemy pojawiające się na styku kultur.

Zwolennicy idei edukacji wielokulturowej podkreślają, że jej zadaniem jest przekonanie większości członków społeczeństwa, że należy traktować Innych jak normalnych współobywateli, potencjał, który może wzbogacić społeczeństwo. Brunon Bartz podkreśla, że rozwój edukacji wielokulturowej jest warunkiem pomyślnej integracji europejskiej<sup>57</sup>, zaś Danuta Lalak podsumowuje, że wychowanie wielokulturowe stanowi odpowiedź na rzeczywistość społeczną, w której funkcjonują różne wzory zachowań, sposoby komunikowania się, metody rozwiązywania problemów czy podejmowania decyzji.<sup>58</sup> W konsekwencji Lalak postuluje, aby celem edukacji wielokulturowej była praca pedagogiczna z cudzoziemcami oraz praca z całym społeczeństwem nad akceptacją i tolerancją dla różnic kulturowych, etnicznych i obyczajowych.<sup>59</sup> W tym zakresie niezbędna wydaje się intensywniejsza współpraca z krajami o większym doświadczeniu w projektowaniu oraz wprowadzaniu edukacji wielokulturowej w pluralistycznym społeczeństwie.<sup>60</sup>

Głównym celem edukacji wielokulturowej jest utrzymanie stanu wielokulturowości poprzez ochronę interesów grupy dominującej i konieczność podporządkowania się takiemu systemowi przez grupy mniejszościowe. W tej perspektywie edukacja wielokulturowa nosi znamiona wychowania narodowego, a jej efektem może być ograniczanie kontaktów między przedstawicielami grup odmiennych kulturowo oraz brak wzajemnego oddziaływania na siebie przedstawicieli tychże grup. U podstaw edukacji wielokulturowej stoi zatem idea asymilacji przedstawicieli grup mniejszościowych. Nie można zatem potwierdzić, iż edukacja wielokulturowa wzbogaca i stanowi rzeczywistą odpowiedź na potrzeby współczesnego świata. Współcześnie model edukacji wielokulturowej ewoluje w stronę edukacji międzykulturowej, która jest procesem dynamicznym, uwzględniającym zmiany zachodzące we współczesnym świecie.

---

<sup>57</sup> B. Bartz, *Edukacja wielokulturowa jako warunek integracji europejskiej*, w: *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, red. E. Podolska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej 1995, s. 75.

<sup>58</sup> D. Lalak, *Obywatelstwa europejskie Polaków – zadania edukacji wielokulturowej*, w: *Pedagogika społeczna w Polsce – między strategią a zaangażowaniem*, red. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1999, t. 2, s. 260, 267–269.

<sup>59</sup> Tamże, s. 267.

<sup>60</sup> K. Błęszyńska, *Wychowanie dla demokracji a kształcenie mniejszości etnicznych, narodowych i religijnych we współczesnej Polsce*, w: *Psychologia Wychowania*, 1994, n. 4.

### 2.1.1 Koncepcja wielokulturowości

Koncepcja wielokulturowości pojawiła się po raz pierwszy w USA w 1941 r. dzięki Edwardowi Haskellowi, który w swojej książce pt. *Lance. A Novel About Multicultural Men*<sup>61</sup> opisał sobie współczesne, nowoczesne społeczeństwo amerykańskie kosmopolityczne, wielorasowe, wielojęzyczne i zróżnicowane kulturowo.<sup>62</sup> Powstanie społeczeństw zróżnicowanych kulturowo to efekt procesów cywilizacyjnych wśród, których najważniejsze to:

1. wzmożony ruch migracyjny, ze szczególnym uwzględnieniem państw wysoko rozwiniętych;
2. uznanie praw człowieka oraz mniejszości etnicznych do współkształtowania demokracji;
3. globalizacja komunikacji w kontaktach międzyludzkich.<sup>63</sup>

Dochodzenie do głosu przedstawicieli mniejszości etnicznych czy religijnych nie wynika współcześnie z tego, że są one bardziej dyskryminowane czy represjonowane lecz z większej potrzeby zaznaczenia swojej odrębności oraz tożsamości.<sup>64</sup> W ostatnich latach XX wieku rosło zainteresowanie etnicznością, pojawił się renesans regionalizmu, przez który rozumiemy zwrot jednostek ku swoim korzeniom i „małym ojczyznom”. W każdym kraju (Stanach Zjednoczonych, Australii, Brazylii, czy krajach Unii Europejskiej) obserwować można ruchy etnoregionalne domagające się większej autonomii, podmiotowości dla swoich społeczności oraz większego respektowania praw do ochrony własnej kultury i języka.<sup>65</sup>

Kolejny badacz Ernst Cashmore,<sup>66</sup> w swej koncepcji wielokulturowości, zakłada harmonijne współistnienie w danym społeczeństwie różniących się od siebie grup kulturowych i etnicznych. Wielokulturowość według Cashmore’a to taki model współwystępowania, który podkreśla odrębność grup i rysuje między nimi granice. W takim ujęciu podkreślane jest znaczenie tradycji grupy większościowej wokół, której zorganizowane jest życie społeczne na danym obszarze. W społeczeństwie wielokulturowym grupy naro-

---

<sup>61</sup> E. F. Haskell, *Lance: A Novel about Multicultural Men*, New York, NY: John Day Company 1941.

<sup>62</sup> W. Żelazny, *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2004, s. 219.

<sup>63</sup> B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji 1997, s. 5.

<sup>64</sup> B. Synak, *Kaszubska tożsamość, ciągłość i zmiana: studium socjologiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 1998, s. 7.

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> E. Cashmore, M. Banton, J. Jennings, B. Troyna, P. L. Van Den Berghe, *Dictionary of race and ethnic relations*, New York, NY: Routledge 1994.

dowe i etniczne mają pełne prawo do podtrzymywania swej odrębności i tradycji w konsekwencji budowane są odrębności, a kultury i tradycje nie przenikają się. Z tej perspektywy wielokulturowość stwarza sytuację konkurencyjności kultur<sup>67</sup> i może stanowić przyczynę konfliktów.

Kolejny badacz zjawiska wielokulturowości Martin J. Haberman<sup>68</sup> oparł swoją koncepcję na ośmiu sposobach jej definiowania:

1. współistnienie kultur;
2. odmienne wartości osobiste;
3. zbiór różnych grup kulturowych;
4. sprawiedliwość i różność społeczną;
5. proces nadawania znaczenia nauczaniu i uczeniu się;
6. ogólny klimat szkoły;
7. ogólnoswiatowa współpraca na rzecz środowiska;
8. uczenie się konkurowania w ogólnoswiatowej gospodarce.

Autor na tej podstawie zdefiniował pięć zadań dla edukacji wielokulturowej: 1) negacja podgrup dyskryminowanych, 2) tolerancja – wszyscy muszą uczyć się żyć i współpracować niezależnie od różnic, 3) akceptacja różnorodności – każda odmienność jest wspaniała, 4) obrona praw do odmienności, 5) odpowiedzialność za zmianę – wszyscy są odpowiedzialni za zmianę dyskryminacji i uprzedzeń.<sup>69</sup>

Pokreślić należy, że wielokulturowość jest konkretnym stanem społeczeństwa, jak również następstwem dotyczącym jednostki i grupy charakteryzującym się:

- obdarzeniem priorytetem grupy pochodzenia,
- zaszeregowaniem różnic,
- charakterystyczną jurysdykcją gwarantującą prawa każdemu podmiotowi,
- uznaniem relatywizmu kulturowego,
- wyrażaniem w przestrzeni publicznej różnic.

Wielokulturowość inaczej nazywana multikulturalizmem, to świadomość istnienia różnic regionalnych, etnicznych, językowych i wielu innych o charakterze kulturowym

---

<sup>67</sup> D. Misiejuk, *Transkulturowość w świetle zwyczajów, obyczajów oraz twórczości regionalnej Podlasia. Rewitalizacja tradycji pogranicza*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2011, t. XVII cz. 1, s. 134.

<sup>68</sup> M. Haberman, *The Rationale for Training Adults as Teachers*, w: *Empowerment through Multicultural Education*, red. C. E. Sleeter, New York, NY: State University of New York 1990.

<sup>69</sup> Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn: Edytor 2000, s. 84–86.

(odmienność wartości, symboliki, tradycji, stylu życia); to świadomość współistnienia grup orientujących się na odmienne wartości.

Podsumowując zauważyć należy, że pojęcie wielokulturowości jest po pierwsze ściśle związane z polityką wielokulturowości (w takich krajach emigranckich jak: USA, Australia, Kanada, Nowa Zelandia) i po drugie realizuje pewien typ ideologii multikulturalizmu, który pozostaje w ścisłym związku z kontekstem geograficznym, politycznym i filozoficznym. W Stanach Zjednoczonych rozwijały się i są dzisiaj obecne co najmniej cztery koncepcje multikulturalizmu: konserwatywna (wielokulturowość kontrolowana), liberalna (deklarowana równość), lewicowo-liberalna (przestrzeń społeczna jest miejscem artykulacji różnic) oraz krytyczna (policentryczność polityki).<sup>70</sup>

Jerzy Smolicz w swoim artykule pt. *Dziedzictwo*, twierdzi, iż wielokulturowość jest oczywistym następstwem trwałych kontaktów międzykulturowych, z których tworzy się nowa całość kulturowa, oraz że „w społeczeństwie wieloetnicznym kultury grup mniejszościowych i większościowych tworzą zasób wartości kulturowych, z których członkowie mogą czerpać, aby tworzyć swoje własne systemy kulturowe, wybierając niektóre części dziedzictwa swojej grupy, zestawiając je z wartościami innych grup i przeformułując je w sposób, który uznaje za stosowny w istniejących okolicznościach”.<sup>71</sup>

### 2.1.2 Obszary edukacji wielokulturowej

Koncepcja wielokulturowości czy też multikulturalizmu realizowana jest poprzez edukację wielokulturową, której 7 obszarów nakreślił John Rex<sup>72</sup>:

- działania na rzecz uświadamiania praw politycznych i obywatelskich;
- moderowanie programów, projektów lub akcji równościowych;
- tworzenie ośrodków wspierających rozwiązywanie problemów społecznych na tle różnic kulturowych;
- wspieranie i stwarzanie możliwości niezależnego działania grup mniejszościowych w ramach państwa;
- tworzenie różnorodnych płaszczyzn współpracy organów władzy i przedstawicieli mniejszości;

---

<sup>70</sup> P. McLaren, *White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism*, w: *Multiculturalism: A Critical Reader*, red. D. T. Goldberg, Wiley-Blackwell 1995.

<sup>71</sup> J. J. Smolicz, *Dziedzictwo, wartości podstawowe i rozwój kulturalny w społecznościach wieloetnicznych*, w: *Kultura i Społeczeństwo*, 1992, n. 3.

<sup>72</sup> J. Rex, *Multiculturalism in Europe and America*, w: *Nations and Nationalism*, the Association for the Study of Ethnicity and Nationalism 1995, t. 1, n. 2, s. 143–284.

- rozwijanie kontaktów kulturalnych i religijnych;
- edukacja.

Praktyka edukacji wielokulturowej dotyczy działań masowych i publicznych. W procesie edukacji uczestniczą wielkie zbiorowości ludzkie, ponieważ zbiorowość jest jej podmiotem, a celem edukacji wielokulturowej jest kształtowanie standardu społeczno-kulturowego<sup>73</sup> lub mentalności<sup>74</sup> w związku z postrzeganiem i rozumieniem „Innego” oraz kształtowaniem świadomego kontekstualnego dystansu wobec „Obcego”.

Zgodnie z polską perspektywą Jerzego Nikitorowicza, Tadeusza Lewowickiego, Zbigniewa Melosika czy Bogusława Świderskiego edukacja wielokulturowa to działania polegające na rozpoznaniu zbiorowości, które funkcjonują w polskim społeczeństwie. Zbiorowości traktowane są jako zamknięte całości, mimo iż celem edukacji wielokulturowej jest budowanie kapitału społecznego na podstawie paradygmatu różnorodności.

Podejście Andrzeja Sadowskiego zakłada, że edukacja wielokulturowa traktowana jest jako działanie na rzecz zrozumienia odmienności kulturowej grup i jednostek. Sadowski uznaje także, iż wielokulturowość to zinstytucjonalizowane, na zasadach demokratycznych, współzycie w obrębie państwa, wspólnot lub innych wysoko zorganizowanych form zbiorowości społecznych, cechujących się wyartykułowaną tożsamością społeczno-kulturową.

Edukacją wielokulturową nazwać możemy także moderowanie działań w kierunku ideologii wielokulturowości. W efekcie tych działań oczekuje się od młodego pokolenia gotowości do podejmowania trudu tworzenia społeczeństwa wielokulturowego.

## 2.2 Edukacja międzykulturowa

Edukacja międzykulturowa jest jedną z najmłodszych subdyscyplin nauk o wychowaniu. Misja edukacji międzykulturowej wynika z koncepcji wielokulturowości. Ze względu na swoją interdyscyplinarność istnieje wiele perspektyw i propozycji zdefiniowania celów i zasad edukacji międzykulturowej. Jedną z perspektyw zaprezentowano w raporcie UNESCO przygotowanym przez Jacquesa Delorsa z 1996 roku pt. *Edukacja; jest w niej ukryty skarb*<sup>75</sup>, w którym przedstawione zostały 4 filary, postulatory: 1) uczyć się, aby

---

<sup>73</sup> K. J. Brozi, *Antropologia wartości: kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1994.

<sup>74</sup> G. Simmel, *Filozofia kultury*, przeł. W. Kunicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2007; M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2007.

<sup>75</sup> J. Delors, I. Al Mufti, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO 1998.



wiedzieć; 2) uczyć się, aby działać; 3) uczyć się, aby żyć razem oraz 4) uczyć się, aby być. Postulat 1 związany jest z opanowaniem narzędzi do uczenia się przez całe życie nie zaś ze zdobywaniem samej wiedzy encyklopedycznej. Zgodnie z tym filarem celem edukacji powinno być poszerzanie wiedzy, która pozwala zrozumieć otaczający świat, służy rozszerzaniu zainteresowań, krytycznemu myśleniu, otwarciu na inne języki oraz ludzi, którzy reprezentują inny punkt widzenia jak i inne wartości i normy. Takie podejście do wiedzy nie pozwala na zamknięcie się na innych, na utratę kontaktu z innymi oraz na trudności w nawiązywaniu współpracy w różnorodnym świecie. Postulat 2 dot. tego jak nauczyć ucznia stosowania wiedzy w praktyce oraz jak stosować wiedzę w przyszłości. Postulat 3 jest bez wątpienia jednym z największych wyzwań dla współczesnej edukacji. Idea tego postulatu związana jest z edukacją nieuciekania się do przemocy, rozwiązywania konfliktów oraz kontaktów na egalitarnych warunkach. Celem jest przygotowanie uczniów do szukania wspólnych celów, realizowania wspólnych projektów. Edukacja w ujęciu Delorsa powinna być realizowana dwutorowo: po pierwsze – stopniowe odkrywanie Innego, po drugie – realizowanie wspólnych projektów, co pozwoli na skuteczne unikanie konfliktów. Przez odkrywanie Innego rozumiemy pokazywanie różnorodności ludzi, jak również uświadomienie podobieństw. Podkreślić należy, że odkrywanie Innego odbywa się poprzez dogłębne poznanie siebie – szczególnie w kontekście własnej kultury, jej norm i wartości. Znając samego siebie kontakt z odmiennością nie będzie stanowił zagrożenia dla własnej tożsamości. Nauczyciel na pierwszym etapie nauczania stanowi dla dziecka wzorzec do naśladowania dlatego tak istotne jest, aby był przygotowany do tak odpowiedzialnego zadania. Postulat 4 mówi o tym, że edukacja powinna przyczyniać się do rozwoju każdej jednostki, każdy powinien, dzięki edukacji, umieć rozwijać krytyczne myślenie, samodzielne sądy, samodzielnie podejmować decyzje. Według Komisji Europejskiej edukacja nie tyle powinna przygotowywać młodych ludzi do obecnego świata ile do akceptowania zmian, które będą pojawiały się w przyszłości. XXI wiek potrzebuje różnorodności talentów i osobowości, a szkoła powinna umożliwić uczniom odkrywanie i doświadczanie.

Celem edukacji międzykulturowej jest przede wszystkim kształcenie obywateli kompetentnych międzykulturowo, przeciwdziałanie etnocentryzmowi, uprzedzeniom i stereotypom, zapobieganie agresji i przemocy, uczenie pokojowego rozwiązywania konfliktów, uczenie otwartości i życzliwości w kontaktach z reprezentantami obcej kultury, uczenie empatii, solidarności, pozytywnej współzależności i współodpowiedzialności, zwalczanie postaw pasywnych, zachęcanie do krytycznego poznawania i oceniania własnej

kultury, uczenie o tym, co ludzi łączy. Ze względu na to, iż prezentowane postulaty związane są z podnoszeniem jakości kształcenia niezbędne wydaje się, aby międzykulturowe kształcenie pedagogów oparte było o tworzenie i doskonalenie form i metod pracy rozwijających kompetencje komunikacyjne i międzykulturowe, ukierunkowane na proces poszukiwania własnej tożsamości poprzez spotkania z ludźmi. Taki rodzaj nauczania nie dotyczy jedynie zmian w strukturach programów szkolnych, ponieważ jego powodzenie uzależnione jest od uznania potrzeby jego istnienia oraz jego roli przez polskie społeczeństwo, ale także poprzez stworzenie dla pedagogów propozycji rozwoju i pogłębiania własnych kompetencji między- i transkulturowych, postaw otwartości oraz stworzenie narzędzi ułatwiających osiągnięcie takiego celu.

Zadaniem edukacja międzykulturowej jest przygotowanie społeczeństwa do analizy współczesnej kultury oraz procesów w niej zachodzących, formowania własnej tożsamości, w której świadomość własnej kultury stanowi punkt wyjścia dla dalszego rozwoju oraz zainteresowania światem.

Edukacja międzykulturowa wydaje się jedynym z podstawowych rozwiązań mogących doprowadzić do zmiany postaw. Każda wspólnota czerpie siłę z poczucia swojej wyjątkowości, dlatego też, w kontaktach z „odmiennymi” dominuje postawa zamknięta, strach, niechęć, nieufność, przypisywanie wszelkich kłopotów i nieszczęść innym. W tym kontekście edukacja międzykulturowa wskazuje na zasady i normy współzycia i współistnienia oraz kształtuje postawy otwarte, zasady wzajemnego zrozumienia i współpracy, chęć poznania i współdziałania. Rozpatrując powyższe wydaje się, że podstawowym wyzwaniem współczesnej edukacji międzykulturowej jest dialog kulturowy, który nastąpić może jedynie poprzez wyjście z izolacji i niechęci do kontaktów, świadome przejście od reakcji do interakcji oraz uświadomienie potrzeby doświadczania odmienności, która bywa kłopotliwa i przykra, ale w perspektywie wartościowa i twórcza.

Edukacja międzykulturowa ma charakter interdyscyplinarny, związana jest z historią, socjologią, psychologią, antropologią, filozofią, kulturoznawstwem, etnografią itd., stąd wynika potrzeba interdyscyplinarnego i szerokiego przygotowania studentów pedagogiki, stworzenia dla nich narzędzi mogących pomóc w samodzielnym doskonaleniu kompetencji oraz w pracy z uczniami w szkole.

Edukacja międzykulturowa jest ściśle związana z procesami i zjawiskami dokonującymi się w życiu społecznym. Można ją definiować jako:

1. proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest uczenie rozumienia odmienności kulturowych;

2. przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur, co poprzez krytyczną refleksję ma prowadzić do wzmocnienia własnej tożsamości kulturowej.<sup>76</sup>

Zasadne wydaje się podkreślenie innowacyjnego podejścia koncepcji edukacji międzykulturowej do kształcenia młodych ludzi, ponieważ pozwala i daje asumpt do kwestionowania podejścia, które mówi, iż nie jest możliwe przygotowanie uczestników procesu kształcenia do szybko zmieniającej się rzeczywistości czy też takie przygotowanie programów szkolnych, które pozwolą na wszechstronny rozwój na miarę danego dziecka.<sup>77</sup> Edukacja międzykulturowa to proces dynamiczny, w którym podkreśla się równorzędność wszystkich kultur. W rozumieniu edukacji międzykulturowej każda cecha w tym: płeć, narodowość, pozycja społeczna mogą stanowić kryterium definiowania siebie i Innych<sup>78</sup>. Poznawanie, akceptowanie i przyjmowanie różnic, nie zaś zacieranie ich jest podstawowym zadaniem edukacji międzykulturowej. W edukacji dialogu – jak nazywana jest edukacja międzykulturowa – niezwykle istotne stają się zasoby danej jednostki, jej twórcze możliwości, siła wewnętrzna, otwartość serca i umysłu<sup>79</sup>. Drugim zadaniem edukacji dialogu, nie mniej ważnym, jest rozwijanie i odkrywanie tożsamości jednostki. Tylko świadomość tego kim się jest, jest warunkiem brzegowym gotowości do interakcji z przedstawicielami innych kręgów kulturowych, bo tylko wtedy, gdy wiemy jakie wartości i normy kształtują nasze zachowanie i postawę, taki kontakt nie będzie odbierany jako zagrażający. Edukacja międzykulturowa zachęca do odkrywania, zdziwienia, dialogu, negocjacji czy w konsekwencji tolerancji<sup>80</sup>. W perspektywie edukacji międzykulturowej najważniejszą wartością jest różnica, dlatego też założenia oraz sposoby realizacji edukacji międzykulturowej powinny powstawać w danym kraju, uwzględniając jego specyfikę oraz charakterystykę kultury<sup>81</sup>. Specyfika edukacji międzykulturowej polega także na tym, iż nie można podzielić jej na edukację wstępną i dalsze kształcenie,<sup>82</sup> ponieważ jest to proces

---

<sup>76</sup> D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, w: *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1990, n. 4, s. 109.

<sup>77</sup> C. Kupisiewicz, *Szkola w XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006, s. 120–122.

<sup>78</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2000, s. 30.

<sup>79</sup> Tamże.

<sup>80</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa: kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005.

<sup>81</sup> M. Sobecki, *Pedagogika społeczna a edukacja międzykulturowa. Na grodzie ku synergii*, w: *Pedagogika społeczna*, Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie 2011, t. 39, n. 1.

<sup>82</sup> A. Szczurek-Boruta, *Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej*, w: *Regionalizm w szkolnej edukacji Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego*, red. D. Rozmus, S. Witkowski, Sosnowiec: Instytut Zagłębiowski Wyższej Szkoły Humanitas, Muzeum

odnoszący się do dynamicznych zmian w świecie i społeczeństwach. Uczenie się międzykulturowe to proces cało–życiowy zbudowany wokół następujących postulatów:

1. bycie sobą;
2. doświadczanie innych;
3. zdobywanie wiedzy na temat siebie i Innych
4. wspólne działanie.<sup>83</sup>

### 2.2.1 Koncepcja międzykulturowości

Koncepcja międzykulturowości wywodzi się z koncepcji wielokulturowości, która zakłada współistnienie różnych grup etnicznych, religijnych zapewniająca im współistnienie bez wzajemnego przenikania się. Międzykulturowość to dostrzeganie i świadomość przenikania się norm, nawyków, zachowań, obyczajów, tradycji oraz na przykład sposobów spędzania wolnego czasu. W koncepcji międzykulturowości traktowanie własnej kultury jako uniwersalnej jest błędem, a najlepszą metodą doświadczania różnic jest kontakt z przedstawicielami innej kultury, który stanowi podstawę skutecznej komunikacji i zapobiega stereotypizacji.

Po raz pierwszy pojęcie międzykulturowości pojawiło się w latach siedemdziesiątych XX wieku w USA, następnie w Quebecu w Kanadzie. Służyło do opisanie procesu nawiązywania trwałych relacji między przedstawicielami odmiennych kultur. W Europie pojęcie to pojawiło się w pierwszej kolejności we Francji w 1975 r. i dotyczyło różnorodności kulturowej we francuskich szkołach. W 1976 r. podczas Kongresu Generalnego UNESCO w Kenii wspomniano po raz pierwszy o relacjach międzykulturowych oraz o konieczności otwierania każdej kultury na wszystkie inne.

W koncepcji kontaktów międzykulturowych główny akcent położony jest na poszukiwanie punktów styczności kultury własnej i obcej, szukanie wspólnych losów, symboli czy zwyczajów. W takiej przestrzeni Obcy przestaje być obcym i staje się kimś ciekawym, twórczym i wartościowym, a ustawiczne definiowanie postrzeganego świata pozwala wzmocnić własną tożsamość kulturową lub zdefiniować te części składowe tożsamości, które do tej pory nie wzbudzały refleksji.

---

Miejskie „Szttygarka”, Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego Sosnowiec – Dąbrowa Górnicza – Będzin 2009, s. 16–26.

<sup>83</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacyjne wyzwania społeczeństwa wielokulturowego w kontekście mitologii kresów wschodnich*, w: *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, red. W. G. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. O. Sysojewa, Warszawa: 2012.

Podejście międzykulturowe obejmuje przekazywanie wiedzy o postrzegalnych zjawiskach kulturowych oraz wgląd w determinujące je głębokie struktury, następnie przywoływanie kontekstu historycznego dla tworzenia problemowej świadomości względem procesualności zjawisk kultury, konstruowanie obrazu powiązań tych kultur z sąsiadującymi z nimi oraz proces ciągłej ich przemiany, wreszcie budowanie świadomości dla odmienności, osobliwości, lecz i ograniczoności obcych kultur. Celem tak rozumianych procesów jest budowanie kompetencji międzykulturowych.

W społeczeństwie międzykulturowym harmonia budowana jest już nie pod kierownictwem przedstawicieli grupy dominującej, lecz wspólnie na zasadach egalitaryzmu kulturowego. Różnorodność postrzegana jest jako bogactwo, a nie źródło zagrożeń. Kontakty przedstawicieli różnych grup rozpatruje się z perspektywy jednostek, a nie grup. Każda jednostka ma prawo do swojej odmienności i charakterystyki.

Koncepcja międzykulturowości dotycząca wchodzenia w otwarte, trwałe i regularne interakcje przedstawicieli różnych grup żyjących na tym samym terytorium powinna ulec, w dobie globalizacji, modyfikacji. Do kontaktów międzykulturowych, trwałych, otwartych i regularnych, dochodzi co raz częściej także między przedstawicielami różnych grup, które nie zamieszkują fizycznie tego samego terytorium. Co raz częściej trwałe więzi międzykulturowe tworzone są w przestrzeni wirtualnej.

Kolejnego podejścia do konceptualizacji międzykulturowych doświadczeń dokonuje Colleen Ward,<sup>84</sup> która:

- po pierwsze, twierdzi że międzykulturowe doświadczenia to seria prowokujących stres zmian w życiu człowieka poznającego nową kulturę;
- po drugie utrzymuje, że problemy w kontaktach z przedstawicielami innej kultury narastają w miarę zarządzania codziennymi interakcjami – kulturowe uczenie się;
- po trzecie koncentruje się na samoidentyfikacji osób jako członków grup kulturowych.

### 2.2.2 Wdrażanie edukacji międzykulturowej

Jeśli zadaniem edukacji międzykulturowej jest system pozwalający na przygotowanie wszystkich, niezależnie od pochodzenia czy kultury „do życia i współżycia w świecie, w którym chcemy zachować spokój społeczny, odrzucając kolonizowanie świadomości

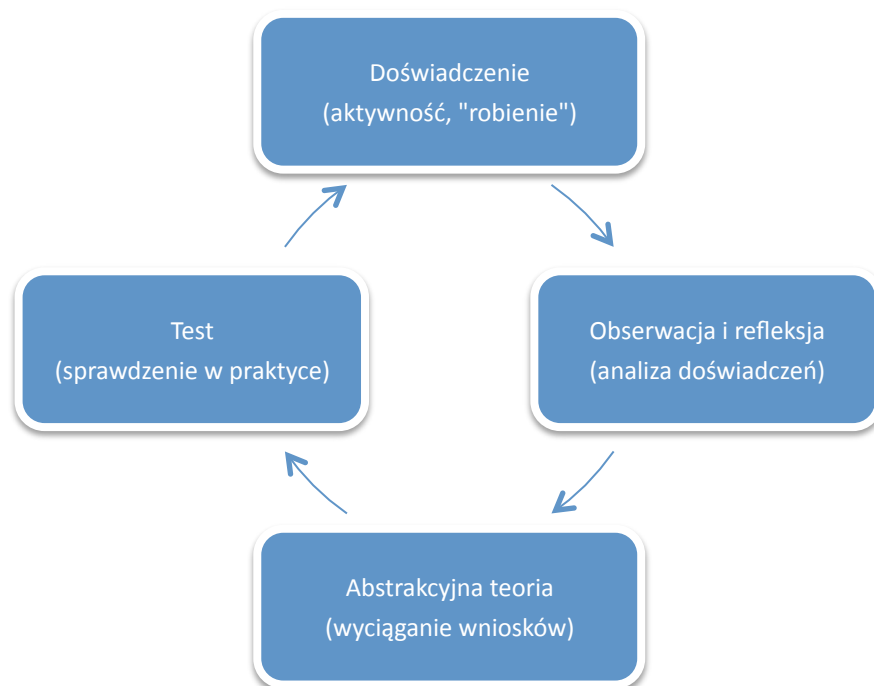
---

<sup>84</sup> C. Ward, *The A, B, Cs of Acculturation*, w: *The Handbook of Culture and Psychology*, red. D. Matsumoto, New York, NY: Oxford University Press 2001, s. 411–445.

mniejszości przez dominującą większość<sup>85</sup>, to skuteczne wdrażanie edukacji międzykulturowej powinno odbywać się równoległe z realizacją podstawy programowej, interdyscyplinarnie np. poprzez międzyprzedmiotowe projekty edukacyjne, dyskusje, debaty, spotkania i wymiany pozwalające na kształtowanie kompetencji międzykulturowych oraz otwarcie na inicjatywy uczniów i rodziców. Pamiętać należy, że edukacja międzykulturowa jest procesem trwającym przez całe życie, dlatego wymaga zaangażowania wielu podmiotów w systemie szkolnictwa formalnego, jak i nieformalnego oraz pozaformalnego. Wszystkie działania edukacyjne powinny opierać się na wartościach demokratycznych i humanistycznych z wykorzystaniem form i narzędzi stosowanych w edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej oraz bazy dobrych praktyk. Pedagog zajmujący się edukacją międzykulturową powinien posiadać szeroką wiedzę w zakresie koncepcji asymilacji, akulturacji, akomodacji, integracji czy wymiarów kultury.

Jednym ze sposobów rozwijania kompetencji międzykulturowych poprzez doświadczenie jest model uczenia się Davida A. Kolba.

Rysunek 7. Fazy cyklu uczenia się Kolba



Źródło: D. A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall 1984. Przeł. M. Bem.

<sup>85</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne 1996, s. 343.

W modelu Davida A. Kolba wyróżnione są cztery procesy zdobywania i przekształcania wiedzy: konkretne doświadczenie, obserwacja i refleksja nad doświadczeniem, tworzenie abstrakcyjnych reguł uogólniających oraz aktywne eksperymentowanie, by zweryfikować teorie. Podstawową zaletą modelu jest koncentracja na praktyce, na doświadczaniu i wdrażaniu w życie zbudowanych teorii, co wydaje się współgrać z relacyjną koncepcją kompetencji międzykulturowych.

### 2.2.3 Nauczyciel międzykulturowy

Wszelkie oczekiwania i cele związane z edukacją międzykulturową powinny być realizowane przez nauczyciela dobrze przygotowanego do tego zadania. Współczesne wyzwania edukacji wymagają od nauczyciela posiadania odpowiedniego zasobu wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej, kulturowej oraz społecznej. Koniecznym jest, aby współczesny pedagog ustawicznie zdobywał wiedzę i umiejętności umożliwiające wprowadzenie uczniów do nowoczesnego świata oraz do przygotowania młodych ludzi na zmiany, które zachodzą będą w trakcie całego ich życia. Cechami, które powinien posiadać tak zwany skuteczny nauczyciel międzykulturowy są według Brent D. Rubena<sup>86</sup>:

- wysoki poziom szacunku dla innych,
- postawa interakcyjna,
- orientacja na wiedzę,
- empatia,
- zachowania oparte na wzorach (zadaniowe traktowanie ról),
- realizowanie ról w interakcjach wobec innych,
- interakcyjne przywództwo,
- tolerancja wobec odmienności, wobec niejednoznaczności.<sup>87</sup>

Ruben podjął temat nauczyciela kompetentnego wielokulturowo już w latach siedemdziesiątych XX wieku.

---

<sup>86</sup> B. D. Ruben, *Assessing communication competency for intercultural adaptation*, w: *Group & Organization Studies*, Sage Publications 1976, t. 1, n. 3, s. 334–354.

<sup>87</sup> Z. Kwieciński, *Tropy - ślady - próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn: Edytor 2000.

Inni badacze Mitchell R. Hammer, William B. Gudykunst oraz Richard L. Wiseman<sup>88</sup> wskazali na trzy rodzaje umiejętności niezbędnych u nauczyciela dla skutecznej komunikacji międzykulturowej:

- radzenie sobie ze stresem,
- umiejętność skutecznego komunikowania się,
- budowania relacji między-osobowych.

Cechy te wyodrębnili po analizie raportów osób, które opisując swoje pobyty zagraniczne wskazywały najważniejsze elementy komunikacji międzykulturowej. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych podjęto próby opracowania metody i narzędzia pozwalającego zmierzyć międzykulturową kompetencję komunikacyjną (IKK). Dwaj naukowcy Jolene Koester i Margaret Olebe<sup>89</sup> uznali, iż jest to niezwykle trudne zadanie: „Trudność w mierzeniu skuteczności komunikacji interkulturowej tkwi w tym, iż ten uniwersalny twór osadzony jest zawsze w kontekście określonych kultur. Ile rozmaitych kultur, tyle jest odmienności w zachowaniach, w których przecież zawarty jest bardziej uniwersalny, zasadniczy element – skuteczność”.<sup>90</sup> Uczestnicy procesu komunikacji będący przedstawicielami różnych kultur kierują się różnymi wzorami skutecznej komunikacji, ponieważ w każdej z kultur funkcjonują inne wzory, także sama ocena skuteczności takiej interakcji może znacznie się różnić zależnie od kultury.

Prawdziwym wyzwaniem zatem wydaje się właściwe przygotowanie pedagogów posiadających wysoki poziom kompetencji międzykulturowych, a następnie transkulturowych, tak by byli gotowi do odpowiedniego przygotowania uczniów do życia w zróżnicowanym świecie, w którym nieustannie zachodzą i zachodzą będą zmiany. Planując nowy sposób kształcenia pedagogów i nauczycieli warto zwrócić szczególną uwagę na propozycję Jerzego Nikitorowicza, który sugeruje, by wytyczone zostały następujące cele kształcenia pedagogów:

- kształtowanie świadomości równorzędności wszystkich kultur,
- przygotowanie studentów, by potrafili funkcjonować w społeczeństwie pluralistycznym,
- uwrażliwienie na inność,

---

<sup>88</sup> M. R. Hammer, W. B. Gudykunst, R. L. Wiseman, *Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study*, w: *International Journal of Intercultural Relations*, Elsevier 1978, t. 2, n. 4, s. 382–392.

<sup>89</sup> J. Koester, M. Olebe, *The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness*, w: *International Journal of Intercultural Relations*, Elsevier 1988, t. 12, n. 3.

<sup>90</sup> Tamże, s. 233–246.



- kształtowanie postawy otwartości i tolerancji,
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów wynikających z uprzedzeń czy negatywnych stereotypów.

Zgodnie z tym, pedagog realizujący edukację międzykulturową powinien:

- przyjąć założenie, że wszystkie kultury są w równym stopniu wartościowe – nie oceniać ich i nie osądzać,
- uczyć szacunku dla odmienności,
- mieć świadomość, że kultura jest złożoną i różnorodną całością,
- pamiętać, że wszystkim ludziom przysługują równe prawa,
- prezentować różne zjawiska i poglądy,
- planować, w trakcie zajęć, czas na refleksję i swobodną dyskusję, w której każdy może wyrazić własny punkt widzenia,
- stwarzać częste okazje do kontaktów z przedstawicielami innym kultur.

### 2.3 Edukacja transkulturowa

Głównym zarzutem wobec pojęć wielo- i międzykulturowości jest, według Wolfganga Welscha, ich statyczny charakter.<sup>91</sup> Zgodnie z podejściem Welscha oba te pojęcia zakładają, że kultury mogą występować obok siebie, ale nie ma możliwości, by była to współegzystencja bez konfliktów. Wszystkie kultury mają wyraźnie zaznaczone, „nieprzemakalne” granice, których naruszenie wywoła konflikt. Transkulturowość to według Welscha jedyna koncepcja, która wykracza poza tradycyjne postrzeganie granic. Transkulturowość oraz edukacja transkulturowa zawiera dynamiczną wizję kultury, w której mamy do czynienia z siecią powiązań, w której dokonuje się nieustanna negocjacja znaczeń. Zadaniem edukacji transkulturowej jest wyposażenie współczesnego młodego człowieka w umiejętność krytycznego myślenia, tak by potrafił z całego wachlarza propozycji dotyczących stylów życia, zwyczajów, poglądów wybrać te, które będą dla niego dobre nie rezygnując jednocześnie z elementów, które wchodzą w skład jego pierwotnej tożsamości kulturowej. Edukacja transkulturowa ma zachęcać jej uczestników do tworzenia własnych sieci kulturowych, nieograniczonych na przykład położeniem geograficznym, nieograniczonych strachem przed zmianami czy przed nowymi ideami.

---

<sup>91</sup> W. Welsch, *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, w: *Filozoficzne konteksty rozumienia transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha, część 2*, red. R. Kubicki, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora 1998.

Podstawowym zadaniem edukacji transkulturowej wydaje się zatem kształcenie postawy otwartości na odmienność, na nieznaną, chęci eksperymentowania, zadawania pytań oraz otwartości czy gotowości do zmian.

### 2.3.1 Koncepcja transkulturowości

Koncepcja transkulturowości niemieckiego filozofa Wolfganga Welscha<sup>92</sup> oparta jest na odrzuceniu wielokulturowości oraz międzykulturowości. Welsch dowodzi, iż obie te koncepcje definiują kultury jako odseparowane od siebie stateczne byty, z wyraźnymi granicami i mimo, iż mowa jest w ich przypadku o dialogu, to komunikacja z perspektywy Swoi i Obcy prowadzić może, w głównej mierze, do konfliktów. Welsch podkreśla niedoskonałości wielokulturowości oraz międzykulturowości: „(...) podobnie jak teza o wielokulturowości, teza głosząca interkulturowość nie sięga korzeni problemu, lecz traktuje go powierzchwniowo, jakby miał to być zabieg kosmetyczny. Zarówno wielokulturowe, jak i interkulturowe kwestie powinny się od samego początku rozwiązać w zupełnie inny sposób: w perspektywie dzisiejszego przenikania się kultur”.<sup>93</sup>

Autor podkreśla w swej koncepcji, iż w efekcie nieustannej wymiany kulturowej powstaje byt nadrzędny, który nazwać możemy bytem transkulturowym czyli tak zwaną hybrydą, „kulturą własną”, czy też perspektywą kosmopolityczną. Transkulturowość nie zakłada relacji między kulturowymi całościami, ale przenikanie się wzajemne poszczególnych ich elementów<sup>94</sup>. Zgodnie z takim założeniem treści innych kultur stają się treściami naszych kultur. Z tego powodu zanika rozróżnienie na to, co jest nasze i na to, co jest obce i pozwala uznać za bliskie to, co odczuwamy za bliskie, niezależnie od miejsca pochodzenia<sup>95</sup>. W tej koncepcji to jednostka ma możliwość wprowadzania zmian, wytwarzania własnych tradycji nie będąc ograniczoną żadną kulturą czy artefaktem. Idea transkulturowości zmienia całkowicie podejście do rozumienia rzeczywistości, już nie z perspektywy grupy lecz z perspektywy jednostki. Welsch podjął próbę zbudowania nowego modelu współistnienia kultur, w którym podstawę stanowi przekonanie, że kultury, to sieć wzajemnych powiązań poddawanych nieustannej negocjacji i hybrydyzacji.

---

<sup>92</sup> Tamże, s. 194–213.

<sup>93</sup> Tamże, s. 203.

<sup>94</sup> D. Misiejuk, *Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2015, t. XXV, s. 215–216.

<sup>95</sup> Tamże.

W koncepcji wielo- oraz międzykulturowości odrębne kultury wchodzą ze sobą w relacje zachowując przy tym własną odrębność, co chroni je z pewnością przed uniformizacją. Jednym z zarzutów wobec koncepcji transkulturowości Welscha, opartej na zacieraniu się różnorodności, jest zagrożenie globalną uniformizacją kultur. Transkulturowość w ujęciu Welscha nie oznacza uniformizacji, lecz przeciwnie podkreśla powstawanie, na przecięciu się sieci, nowych „kultur” oraz sposobów funkcjonowania. Autor uznaje za konieczne podkreślenie znaczenia tożsamości, doświadczenia życiowego jednostki dla dokonywania wyborów poszczególnych elementów z różnych kultur oraz sposobów ich internacjonalizacji. Co za tym idzie wnioskować można, że każda jednostka, nawet jeśli weźmiemy pod rozwagę takie same elementy, przyswaja i przystosowuje je w sposób jedynie charakterystyczny dla niej samej i staje się kulturową hybrydą<sup>96</sup>. Przystajemy różne elementy z odmiennych systemów kulturowych jednak każdy z nas nosi w sobie podwaliny kultury, z której się wywodzi.

W polskich badaniach transkulturowość opisywana jest w dwóch perspektywach: węższej jako analiza współczesności oraz w szerszej jako cecha właściwa każdej kulturze. Transkulturowością jako analizą współczesności zajmują się takie badaczki jak Dorota Misiejuk, Anna Zeidler-Janiszewska, Ewa Rewers, czy Elżbieta Kościelak, która to pojęcie stosuje do badania sztuki współczesnej. Misiejuk<sup>97</sup> koncentruje swoje zainteresowanie wokół rozważań dotyczących transkulturowości Podlasia jako terytorium peryferyjnego i/lub pogranicznego. Podkreśla, iż koncepcja wielokulturowości stosowana dotychczas w opisie tego regionu jest podejściem statycznym i nie uwzględnia procesów wymiany, przenikania się współistniejących kultur. Misiejuk proponuje, by spojrzeć na kulturę tego regionu z transkulturowej perspektywy – dynamicznego procesu, w którym mieszają się i przenikają elementy różnych kultur tworząc w ten sposób różnorodny konglomerat tak zwaną trzecią kulturę.

Zeidler-Janiszewska<sup>98</sup> opisuje pozytywny potencjał transkulturowości z jej nowym spojrzeniem na kulturę współczesną podkreślając jednocześnie nieadekwatność starych

---

<sup>96</sup> W. Welsch, *Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa*, w: *Estetyka transkulturowa*, red. K. Wilkoszewska, Kraków: Universitas 2004, s. 33.

<sup>97</sup> D. Misiejuk, *Transkulturowość w świetle zwyczajów, obyczajów oraz twórczości regionalnej Podlasia. Rewitalizacja tradycji pogranicza*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2011, t. XVII cz. 1.

<sup>98</sup> Zeidler-Janiszewska, A., *Między wielokulturowością a transkulturowością*, [https://www.nck.pl/upload/archiwum\\_kw\\_files/artykuly/6\\_anna\\_zeidler-janiszewska\\_-\\_miedzy\\_wielokulturowoscia\\_a\\_transkulturowoscia.pdf](https://www.nck.pl/upload/archiwum_kw_files/artykuly/6_anna_zeidler-janiszewska_-_miedzy_wielokulturowoscia_a_transkulturowoscia.pdf) [dostęp: 16.09.2019 r.]

koncepcji do opisu współczesności. Badaczka sygnalizuje, iż przyswajanie elementów z innych systemów kulturowych wymaga od jednostki autorefleksji.

Rewers<sup>99</sup> zestawia transkulturowość z globalnością, czyli „globalną perspektywą zaadaptowaną do lokalnych warunków lub lokalizacją tego, co globalne”.

Podejście do transkulturowości jako do cechy właściwej każdej kulturze jest reprezentowane przez Krystynę Wilkoszewską.<sup>100</sup> W tym przypadku badania skoncentrowane są na odpowiedzi na pytanie czy powierzchowna wiedza o Innym może wpłynąć na lepsze zrozumienia kultury własnej.

## 2.4 Podsumowanie

W rozdziale zostały przedstawione kolejne etapy rozwoju edukacji w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Edukacja wielokulturowa reprezentuje podejście statyczne do kontaktów przedstawicieli różnych kultur, w którym podkreśla się *status quo* różnorodności, w którym nie ma mowy o pogłębionej, równorzędnej interakcji między grupami mniejszościowymi, a grupą dominującą. Skoncentrowana jest na kulturowym pluralizmie w społeczeństwie zróżnicowanym, o wyraźnie zdefiniowanej grupie dominującej.

W koncepcji edukacji wielokulturowej próbowano wprowadzić do szkół „pluralizm kulturowy”, którego celem było zredukowanie braków edukacyjnych uczniów z grup mniejszościowych. Błędem takiego podejścia była zbyt duża koncentracja na kulturowej i etnicznej tożsamości, a za mało uwagi poświęcono stosunkom grup mniejszościowych z grupami dominującymi<sup>101</sup>. W wielokulturowości mamy do czynienia ze zbiorem odrębnych grup, które mają tendencję do izolowania się, gdzie dominująca większość dąży do podporządkowania sobie mniejszości. Zależnie od kraju wielokulturowość jest różnie postrzegana, a rządy tych krajów podejmują różnorodne decyzje dotyczące rozstrzygnięć praktycznych w tym zakresie. W Europie Zachodniej zagadnienia związane z wielokulturowością dotyczą głównie praw imigrantów. W krajach imigranckich (USA, Kanada, Australia) dyskusja na temat wielokulturowości toczy się wokół tworzenia państwa wieloetnicznego i wielokulturowego społeczeństwa. Podejście do wielokulturowości w Polsce, przed rokiem 1989, polegało na zaprzeczaniu istnienia różnorodności etnicznej,

---

<sup>99</sup> E. Rewers, *Transkulturowość czy globalność? Dwa dyskursy o kondycji ponowoczesnej*, w: *Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura*, Katowice: Instytut Kultury i Literatury Anglojęzycznej Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego 2003, t. 6, n. 1.

<sup>100</sup> *Estetyka transkulturowa*, red. K. Wilkoszewska, UNIVERSITAS 2004.

<sup>101</sup> J. Nikitorowicz, *Problemy edukacji regionalnej i międzykulturowej w pedagogice społecznej*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 1998, s. 439–440.

kulturowej czy religijnej w naszym społeczeństwie. Dopiero upadek komunizmu spowodował odradzenie się społeczeństwa wieloetnicznego i wielokulturowego.

W wyniku doświadczeń związanych z niepowodzeniami edukacji wielokulturowej zrezygnowano z dążenia do asymilacji przedstawicieli grup mniejszościowych, imigrantów, na rzecz uwzględniania obecności w środowisku przedstawicieli różnych grup. Obywatel przestaje być postrzegany jako członek określonej grupy, lecz jako jednostka, która ma pełne prawo do swojej odmienności. W tym miejscu pojawia się koncepcja edukacji międzykulturowej.

W edukacji międzykulturowej podkreśla się dynamiczny, zmieniający się proces interakcji jednostek reprezentujących różne kręgi kulturowe, przy czym każdy zachowuje prawo do swojej odmienności. Jerzy Nikitorowicz postuluje, aby państwa zrezygnowały z asymilacji osób reprezentujących mniejszości narodowe, etniczne czy religijne. Obowiązkiem państwa winno być rozwijanie ducha tolerancji i dialogu kultur oraz współpracy ludzi mieszkających na określonym terytorium niezależnie od tożsamości etnicznej, kulturowej, językowej lub religijnej.<sup>102</sup> Umiejętność współżycia, stworzenie równoprawnych warunków życia dla różnych kulturowo i etnicznie grup żyjących w ramach danego społeczeństwa są kluczowym wyzwaniem współczesnej edukacji. Według Henryki Kwiatkowskiej zadaniem edukacji międzykulturowej jest kształtowanie świadomości człowieka tak, aby potrafił określić swoje miejsce w historii oraz by potrafił odbierać przedstawicieli innych kultur mających także własną historię oraz własne w niej miejsce.<sup>103</sup>

Edukacja międzykulturowa jest uczeniem postaw i umiejętności niezbędnych w kontaktach z ludźmi myślącymi, postępującymi i wyglądającymi inaczej niż my. Jest adaptacyjną reakcją na wielokulturowość współczesnego świata. Oznacza trwający całe życie proces tworzenia warunków do wzajemnego poznania, zrozumienia i dialogu między ludźmi. Przygotowuje do życia i pracy w wielokulturowym świecie, uwrażliwia na różnorodność i niejednoznaczność, kształtuje postawy porozumienia, współpracy, współistnienia i kreowania pokoju. Edukacja międzykulturowa z jednej strony chroni świat, z którego pochodzimy, z drugiej – otwiera jednostki na nowe doświadczenia kulturowe i kontakty z odmiennością. Edukacja międzykulturowa adresowana jest do wszystkich w danym społeczeństwie, do grup mniejszościowych oraz do dominującej grupy większościowej, a jej głównym celem jest kształtowanie obywateli przestrzegających prawa.

---

<sup>102</sup> Tamże.

<sup>103</sup> H. Kwiatkowska, *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, w: *Studia pedagogiczne*, Wrocław: 1995, t. LXI, s. 61.

Znajomość innych kultur pozwala zrozumieć oraz poznać specyfikę własnej kultury, a edukację międzykulturową postrzega się jako edukację spotkania kultur.<sup>104</sup>

Zadaniem edukacji międzykulturowej nie jest tworzenie jednej zunifikowanej kultury, lecz doprowadzenie do większej świadomości własnej tożsamości kulturowej i dzięki temu zaakceptowanie pluralizmu świata.<sup>105</sup> Za Szymańskim stwierdzić należy, że w centrum zainteresowania pedagogiki międzykulturowej pozostaje szkoła, w której wprowadza się nowe programy, nowe formy organizacyjne, metody i programy kształcenia.<sup>106</sup>

Na koniec omówiona została koncepcja transkulturowości oraz edukacji transkulturowej, która według autorki stanowi odpowiedź na wyzwania współczesnego świata i tożsama jest z edukacją globalną jak również z wychowaniem dla pokoju. Edukacja transkulturowa pozwala współczesnemu człowiekowi dokonywać wyborów, tworzyć kulturę własnego „Ja”. Z procesem tym związanych jest wiele pułapek, a warunkiem, który musi w tym przypadku zostać spełniony, to doskonale przygotowanie jednostki do takiego działania. Przez doskonale przygotowanie rozumiemy wysoki poziom otwartości na odmienność, ugruntowaną tożsamość kulturową, tolerancję, empatię, otwartość na zmiany, a zarazem umiejętność krytycznego myślenia.

---

<sup>104</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2000, s. 29–31.

<sup>105</sup> M. S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec czyli modernizm i postmodernizm*, w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok: Trans Humana 1995, s. 103.

<sup>106</sup> Tamże, s. 108.

### Rozdział 3. Kompetencje międzykulturowe

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej spowodowało, że w naszym kraju, tak jak we wszystkich krajach członkowskich, następuje swobodny przepływ ludzi, kapitału, a jednocześnie niewidoczne granice stanowią barierę dla dyplomów i świadectw. Rozpoczęto dyskusję na temat ujednoczenia kwalifikacji pracowników, następnie uczniów i studentów. Zanim zostaną określone kompetencje uczniów i studentów należy się zastanowić nad kompetencjami nauczycieli. W wyniku powyższych rozważań, mimo iż edukacja jest sferą, w którą Unia Europejska ingeruje najmniej, rozpoczęto refleksje na temat nauczyciela w Unii Europejskiej oraz jego kompetencji.

Kompetencje mogą być rozumiane jako prawne właściwości, uprawnienia do czegoś lub jako potencjał i możliwości uczących się. Istotna jest korespondencja kompetencji z wiedzą, umiejętnościami oraz doświadczeniem danej osoby. Kolejna definicja kompetencji mówi o adaptacyjnym potencjale podmiotu, pozwalającym mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia. Inne ujęcie koncepcji kompetencji to podejście, w którym podkreśla się transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji kontekstu działań. Jedną z prób pogodzenia różnych punktów widzenia podjęto w *Słowniku nowych terminów w praktyce szkolnej*, gdzie umieszczono następującą definicję kompetencji: „*Kompetencja to zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności; zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania. Kompetencja jest (potencjalną) umiejętnością, ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania lub predyspozycje do jego wykonania*”<sup>107</sup>.

Niezwykle ważne w analizowaniu kompetencji międzykulturowych jest przyznanie, iż ich jakość jest ściśle związane z osobowością, ze szczególnym uwzględnieniem elementu emocjonalnego związanego z motywacją jako nadrzędnym wobec elementu kognitywnego i behawioralnego. W tym kontekście na szczególną uwagę zasługuje koncepcja Roberta McCrae i Paula Costa<sup>108</sup>. Badacze wyodrębnili pięć czynników osobowości: neurotyczność, ekstrawersja, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność. Wysoki poziom neurotyczności wiąże się z podatnością na odczuwanie silnych, negatywnych emocji takich

---

<sup>107</sup> E. Goźlińska, *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli 1997.

<sup>108</sup> P. Costa, R. R. McCrae, J. L. Holland, *Personality and vocational interests in an adult sample*, w: *Journal of Applied Psychology*, American Psychological Association Inc. 1984, t. 69, n. 3, s. 390–400.

jak strach, gniew, poczucie winy; ekstrawersja to gotowość do kontaktów towarzyskich, pozytywne nastawienie do ludzi, aktywność czy asertywność; introwersja – dominacja negatywnych emocji, pesymizm, brak aktywności oraz skłonność do wycofywania się. Introwertyk ma trudności w nawiązywaniu kontaktów nawet z przedstawicielami własnej kultury; kolejny czynnik decydujący o osobowości to ugodowość decyduje o pozytywnym nastawieniu do współpracy, do dialogu, to delikatność postępowania, postawa altruistyczna, empatia, uprzejmość i zaufanie do ludzi. Sumienność związana jest z wytrwałością, dobrą organizacją oraz działaniami skoncentrowanymi na celu. Wskazane cechy dowodzą, że nie każdy ma takie same możliwości rozwijania kompetencji międzykulturowych, a z całą pewnością nie każdy startuje z tego samego miejsca.

Mimo różnic prezentowanych w opracowaniach naukowych należy podkreślić, że kompetencje międzykulturowe służą budowaniu świadomej solidarności, wykraczającej poza zakorzenienie we własnej kulturze, ku traktowaniu różnic jako czynnika rozwojowego. W szerszej perspektywie można uznać je za kluczowy komponent w ograniczaniu wykluczenia społecznego w zakresie dostępu do dóbr i usług, ale także możliwości szerokiej partycypacji mniejszości etnicznych i językowych. Stają się zatem czynnikiem, który nie tylko sprzyja dialogowi, ale przede wszystkim umożliwia integrację społeczną, wykorzystanie zróżnicowanego kapitału społecznego oraz ochronę przed izolacjonizmem.

### 3.1 Podstawy teoretyczne

Człowiek, który ma prawidłowo funkcjonować w środowisku społecznym, musi posiadać określone kompetencje. W ujęciu słownikowym kompetencja oznacza odpowiedniość, zgodność. Rozważania związane z kompetencjami międzykulturowymi rozpocząć należy od analizy kompetencji komunikacyjnych.

Komunikacja odbywa się w kompetentny sposób nie wtedy, gdy zrealizowany zostanie cel jednostkowy, lecz gdy w trakcie procesu komunikacji nie zostanie naruszona, ani godność, ani interesy żadnej ze stron. Jeden z modeli skutecznej komunikacji w zróżnicowanym kulturowo świecie został zaproponowany przez dwóch badaczy Spitzberga i Hechta<sup>109</sup>. W modelu tym, kompetencje komunikacyjne definiowane są jako „wrażenie”, w skład którego wchodzi:

- skuteczność, czyli osiągnięcie własnego celu,

---

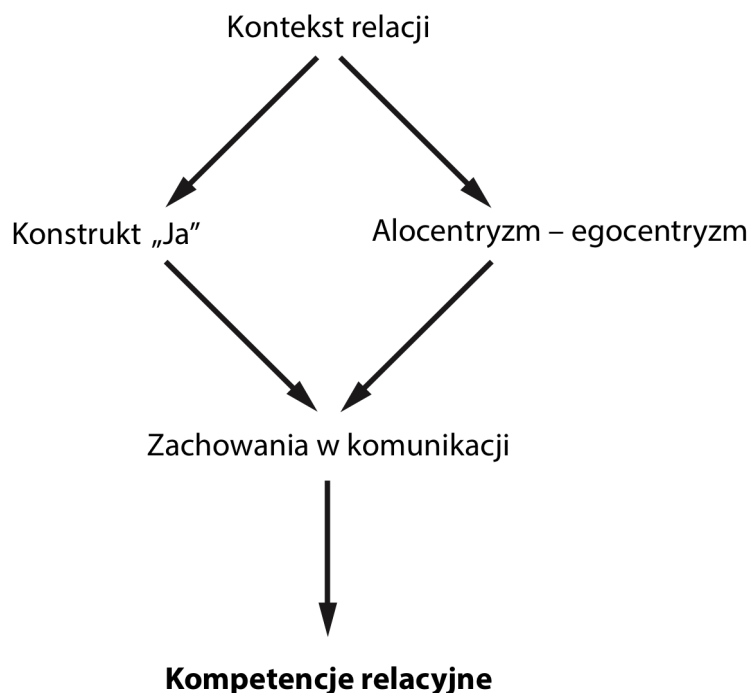
<sup>109</sup> B. H. Spitzberg, M. L. Hecht, *A Component Model of Relational Competence*, w: *Human Communication Research*, John Wiley & Sons, Inc. 1984, t. 10, n. 4.



- poprawność, czyli przestrzeganie norm, w której z kolei można wyróżnić: wiedzę, motywację i umiejętności społeczne.

Pracując nad udoskonaleniem tej definicji oraz nad umieszczeniem jej w kontekście międzykulturowym, w którym oczekiwania rozmówców mogą być rozbieżne ze względu na różnice kulturowe Spitzberg i Hecht zaproponowali poniższy model.

Rysunek 8. Międzykulturowy model kompetencji relacyjnej



Źródło: J. Takai, *Accounting for culture in a model of interpersonal communication competence*, w: *Journal of Humanities and Social Sciences*, 1998, t. 3, s. 223–258. Przeł. M. Bem.

W modelu tym badacze wychodzą od zdefiniowania kontekstu relacji, ponieważ jest niezwykle istotny i stanowi pierwszy element mający wpływ na efektywność komunikacji. Kolejnym elementem decydującym o skuteczności komunikacji mającym na nią wpływ to, jak dana osoba postrzega siebie i jak się definiuje, czy jest egocentrykiem skupionym na swoich celach czy wręcz przeciwnie. Zachowania komunikacyjne takie jak tembr głosu, sposób formułowania twierdzeń czy mowa ciała składają się na kompetencje relacyjne decydujące o skuteczności procesu komunikacyjnego według Spitzberga oraz Hechta.

Na kompetencje według Czerepaniak–Walczak składają się trzy elementy: umiejętność adekwatnego zachowania się, świadomość celów i skutków zachowania oraz przyjęcie od-

powiedzialności za skutki zachowania.<sup>110</sup> Ta perspektywa rozumienia kompetencji głównie jako samoświadomość celów działania oraz ich skutków podkreśla, iż istnieje możliwość rozwijania i podnoszenia tego typu kompetencji.

Kolejną definicję kompetencji zaproponowała Henryka Kwiatkowska, która rozumie je jako zdolność i gotowość jednostki do wykonywania zadania na określonym poziomie. Według Kwiatkowskiej kompetencja budowana jest w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby małych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań.<sup>111</sup>

Z kolei Szempruch rozumie kompetencje jako zdolność i gotowość wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie, zgodnym ze standardami, a do kompetencji zawodowych nauczyciela zalicza kompetencje: interpretacyjno–komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne, informacyjno–medialne.<sup>112</sup>

Receptą na rozwój kompetencji związanych ze skutecznym funkcjonowaniem w środowisku zróżnicowanym kulturowo jest zrozumienie jak wygląda sam proces uczenia się innej kultury Nolana.

Rysunek 9. Etapy uczenia się innej kultury



Źródło: R. W. Nolan, *Communicating and Adapting Across Cultures: Living and Working in the Global Village*, Praeger 1999. Przeł. M. Bem.

Etap 1.: *Nowa perspektywa* (Identyfikacja) Osoba zaczyna być świadoma faktu, iż na świecie występują inne systemy działania, poprzez kontakt z przedstawicielami innych kultur.

<sup>110</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą: elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US 1995.

<sup>111</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005.

<sup>112</sup> *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: teoria i praktyka pedagogiczna*, red. J. Szempruch, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego 2006.

Etap 2.: *Jak to działa?* (Zrozumienie) Osoba zaczyna chwycić niektóre z zasad rządzących w innych systemach wartości.

Etap 3.: *Jak to stosować?* (Radzenie sobie) Osoba zaczyna wchodzić w udane interakcje z przedstawicielami innych kultur. Opanowanie tego etapu stanowi podstawę dla kolejnych etapów uczenia się.

Etap 4.: *Użycie* (Zastosowanie) Osoba uczy się jak stosować, w satysfakcjonujący dla obu stron interakcji sposób, zasady charakterystyczne dla innych systemów kulturowych. Opanowanie tego etapu przyspiesza znacznie uczenie się.

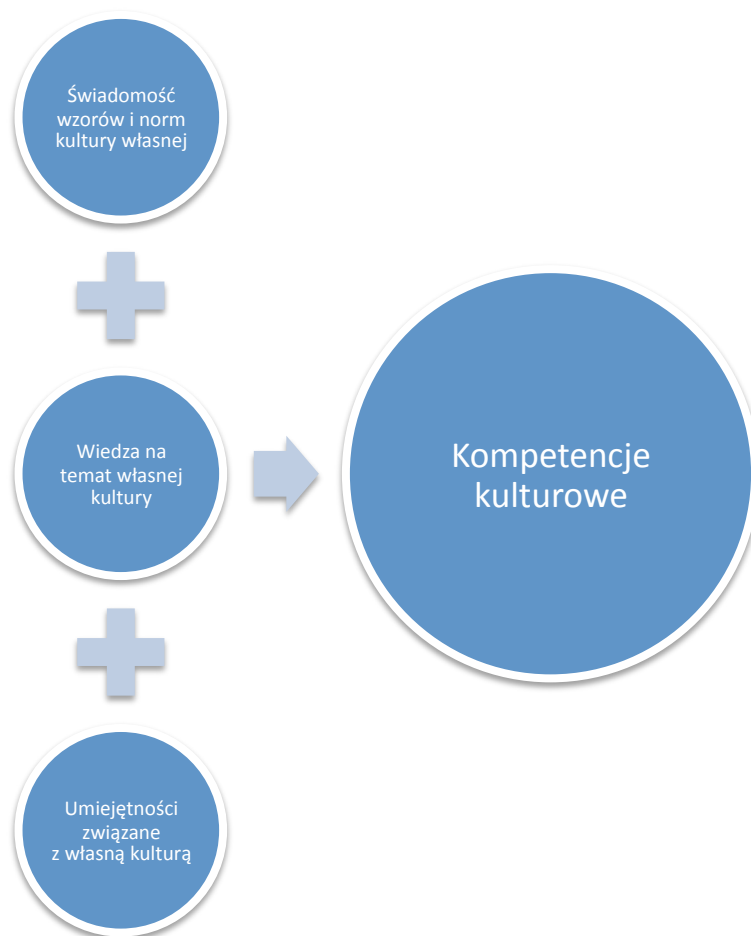
Etap 5.: *Przyswojenie* (Integracja) Osoba przyswaja jako swoje niektóre z zasad charakterystycznych dla innego systemu i na tej podstawie buduje własny system wartości oraz wzory sposobów zachowania.

Zaprezentowany model wyjaśnia generalne zasady uczenia się innej kultury, choć z pewnością dla niektórych będzie to pasmo prób i błędów, dla innych będzie to ustrukturalizowane przedsięwzięcie. Dla większości natomiast kontakt z inną kulturą będzie stanowił interakcyjny proces przypominający eksperymentalne uczenie się. Większość ludzi żyjących w środowisku zróżnicowanym kulturowo przechodzi przez kolejne etapy modelu, w sytuacji gdy pojawia się konieczność interakcji z przedstawicielem innej kultury. Celem niniejszej pracy jest zachęcenie do świadomego podejmowania, zgodnie z kolejnymi etapami, kontaktu z inną kulturą.

### **3.2 Definicje kompetencji kulturowych, wielo-, między-, transkulturowych**

**Kompetencje kulturowe** są niezbędne dla pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. Przez kompetencje kulturowe rozumiemy zespół nabytych cech, zdolności umożliwiających swobodne uczestnictwo w kulturze zgodne z normami i wartościami. Jest to zdolność do rozpoznawania, uczenia się oraz zmiany treści kultury. Dzięki określonym kompetencjom można treści kultury przekazywać następnym pokoleniom, wzbogacać kapitał kulturowy o nowe wartości i wzory. Wśród poznawczych komponentów kompetencji kulturowych wymienić należy: świadomość siebie samego i indywidualnej reakcji w przypadku kontaktu z innymi/odmiennymi; postawę, która jest analizą własnych przekonań i norm w odniesieniu do różnic kulturowych; wiedzę i przekonania na temat innych, które mogą być często nieuświadomione. Świadomość takich przekonań i stereotypów jest niezwykle istotna dla zdobycia kompetencji kulturowych.

Rysunek 10. Model kompetencji kulturowych



Źródło: opracowanie własne.

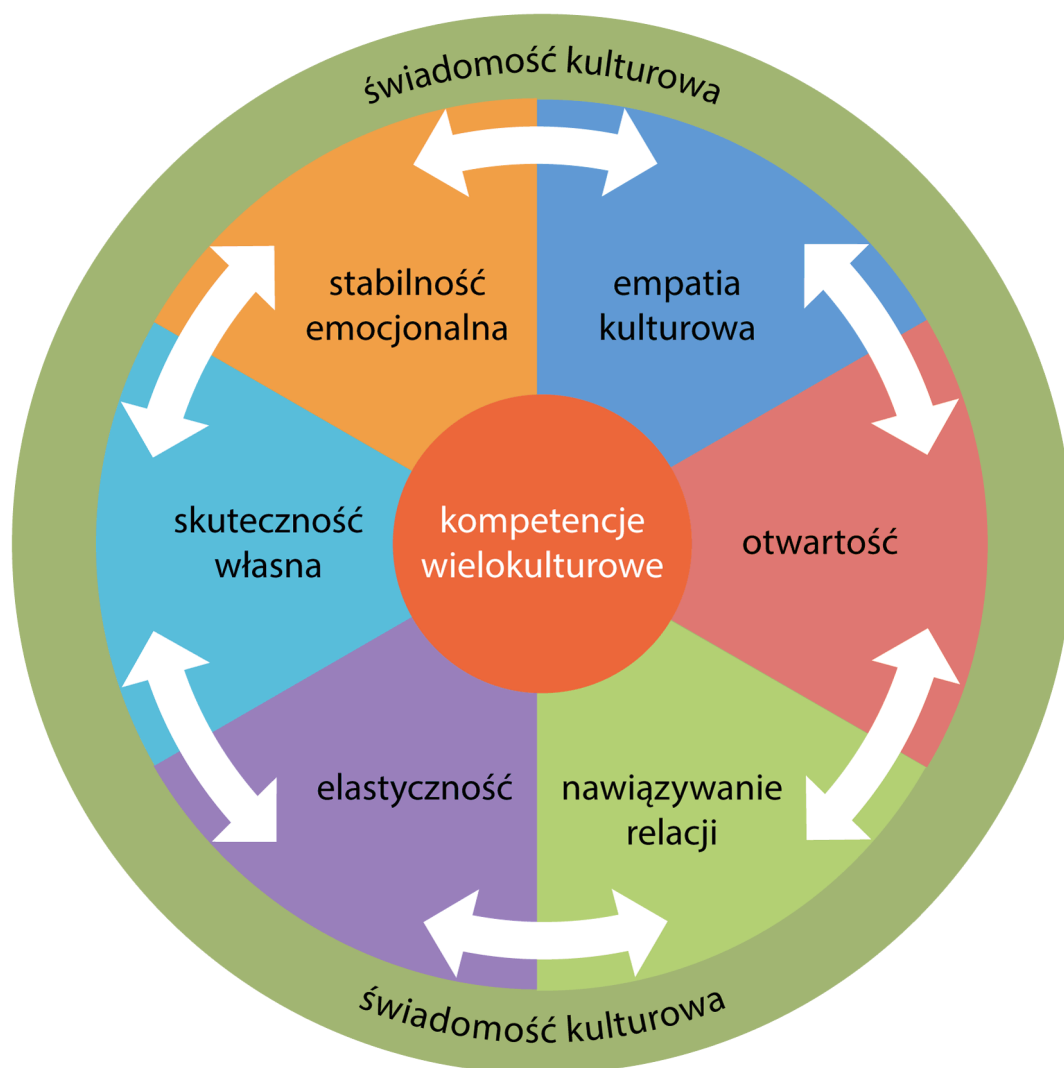
**Kompetencje wielokulturowe** związane są z umiejętnością pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie etnicznego pluralizmu. Podstawowe kompetencje wielokulturowe to:

- wiedza o odmiennych kulturowo społecznościach,
- umiejętności biculturalne oraz bilingwalne.

Na tym poziomie kształtowane są postawy w procesie edukacji, której celem jest nabywanie wiedzy o dziedzictwie kulturowym (w całej jego złożoności) oraz krytyczne rozumienie tradycji. Jest to także wiedza o tożsamości kulturowej w wymiarze indywidualnym czy zbiorowym, kształtowanie świadomości różnic między przedstawicielami różnych kultur. Wśród tematów należących do kręgu zainteresowań podejścia wielokulturowego są podstawowe fenomeny i sytuacje ludzkiego życia, wspólne wszystkim kulturom i subkulturom, np.: dzieciństwo, dojrzewanie, rodzina, szkoła, związki między płciami, miłość, wizerunek kobiety i mężczyzny, praca, starość, podejście do środowiska, rasizm. Pojęcie wielokulturowości jest: po pierwsze ściśle związane z polityką wielo-

kulturowości (w takich krajach emigranckich jak: USA, Australia, Kanada, Nowa Zelandia); po drugie realizuje pewien typ ideologii multikulturalizmu, który pozostaje w ścisłym związku z kontekstem geograficznym, politycznym i filozoficznym.

Rysunek 11. Kompetencje wielokulturowe



Źródło: *6 wskaźników kompetencji wielokulturowych*  
<https://oppimateriaalit.jamk.fi/soulbusecoach/2-six-indicators-of-multicultural-competence/> [przeł. M. Bem]

Kompetencje wielokulturowe według modelu zatytułowanego *6 wskaźników kompetencji wielokulturowych* stanowią podstawę świadomości kulturowej, na którą składają się: emocjonalna stabilność, kulturowa empatia, otwartość, gotowość do nawiązywania relacji społecznych, elastyczność oraz własna skuteczność.

Zdefiniowanie pojęcia **kompetencji międzykulturowych** nie jest zadaniem łatwym, ponieważ jest to zjawisko obejmujące wiele sfer życia. Przedstawiciele wielu dziedzin starają się zdefiniować co kryje się pod tym pojęciem i jakie cechy i umiejętności, w procesie

kształcenia, powinno się rozwijać. W związku z powyższym należy przyjąć, że kompetencje międzykulturowe mogą być rozumiane i definiowane wielorako.

Za Patrickiem Savidanem można powiedzieć, że jest to „zespół kompetencji, które pozwalają na efektywne funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym oraz międzykulturowym.”<sup>113</sup> W tej perspektywie nabywanie kompetencji międzykulturowych pozwala na stopniowe rozmywanie się sposobu funkcjonowania w modelu Ja – Inni.

Kolejna próba wyjaśnienia elementów składowych kompetencji międzykulturowych definiuje je jako proces nabywania umiejętności społecznych składających się z:

1. akceptacji tego, że zachowania ludzkie podlegają wpływowi kultury;
2. zdolności do dostrzegania odmiennych kulturowo wzorów, bez wartościowania pozytywnego lub negatywnego;
3. umiejętności rozpoznawania wzorów własnej kultury oraz ich skutków podczas interakcji z przedstawicielami innej kultury;
4. nabywania wiedzy o różnicach kulturowych, rozpoznawania odmiennych wzorów kulturowych i umiejętności rozumienia wzorów charakterystycznych dla innej kultury;
5. zdolności do poszanowania wzorów funkcjonujących w innych kulturach;
6. umiejętności zwiększania opcji zachowań w ramach własnej kultury poprzez:
  - elastyczne stosowanie zasad kulturowych;
  - przyjmowanie wybranych zasad i standardów z innych kultur;
  - wybór opcji kulturowych na podstawie racjonalnych przesłanek i kontekstu.
7. gotowości do angażowania się w pozytywne kontakty i relacje z osobami reprezentującymi inne kultury oraz umiejętności radzenia sobie z „konfliktami międzykulturowymi”.<sup>114</sup>

Kolejna propozycja zdefiniowania kompetencji międzykulturowych zaproponowana została przez Komisję Europejską. Podejście to skoncentrowane jest na takich elementach jak umiejętności i wiedza. Zgodnie z tą definicją kompetencje międzykulturowe to: umiejętność tworzenia relacji pomiędzy kulturą pochodzenia jednostki, a kulturą dla danej

---

<sup>113</sup> P. Savidan, *Wielokulturowość*, Oficyna Naukowa 2012, s. 36–37.

<sup>114</sup> B. Schmidt-Behlau, *Europejska Sieć Międzykulturowej Edukacji Dorosłych*, w: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB 2005, n. 48, s. 49.

osoby obcą, wrażliwość kulturowa i umiejętność identyfikacji oraz użycia strategii dla potrzeb kontaktu z osobami z innych kultur.<sup>115</sup>

Daniel J. Kealey<sup>116</sup> proponuje spojrzenie na kompetencje międzykulturowe jako na specyficzne umiejętności miękkie i osobowe, które są skuteczne we współpracy międzykulturowej. Kealey wyróżnia następujące elementy składowe kompetencji międzykulturowych:

- umiejętność adaptacji przez co rozumiane jest radzenie sobie z doświadczeniami przekraczania barier kulturowych,
- wrażliwość na kulturę,
- realizm w ocenie sytuacji,
- szybka orientacja w politycznych uwarunkowaniach, które pozwalają jednostce na uczestnictwo w obcej kulturze,
- otwartość na innych,
- konsekwencja w działaniu.<sup>117</sup>

Torsten Kühlmann i Günter Stahl<sup>118</sup> przeprowadzili badania osób pracujących poza krajem pochodzenia. Na tej podstawie wyróżnili siedem składników skutecznej komunikacji międzykulturowej czyli siedem składników kompetencji międzykulturowych:

1. tolerancja wobec tego, co nieoczekiwane,
2. elastyczność w zachowaniu,
3. skupienie na celu,
4. bycie społecznym,
5. zainteresowanie innymi ludźmi,
6. wczucie,
7. nie osądzanie.

---

<sup>115</sup> Council of Europe, *The Common European Framework in its political and educational context*, w: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment*, Cambridge: Cambridge University Press 2001.

<sup>116</sup> D. J. Kealey, D. R. Protheroe, *Cross-Cultural Collaborations: Making North-South Cooperation More Effective*, Gatineau (Hull), Que.: Centre for Intercultural Learning, Canadian Foreign Service Institute, Foreign Affairs and International Trade Canada 1995.

<sup>117</sup> D. J. Kealey, *The Challenge of International Personnel Assessment*, w: *Handbook of Intercultural Training*, red. D. Landis, R. S. Bhagat, Interculturel Press 1996, s. 81–105.

<sup>118</sup> T. Kuhlmann, M. Mendenhall, G. K. Stahl, *Developing Global Business Leaders: Policies, Processes, and Innovations*, Westport, CT: Quorum Books 2000.

Model opracowany na podstawie prac Torstena Kühlmanna i Güntera Stahla zaproponowały Elisabeth Precht i Anne Davidson. W ich koncepcji w skład kompetencji międzykulturowych wchodzi sześć elementów:

1. tolerancja na niejednoznaczność,
2. elastyczność w zachowaniu,
3. świadomość komunikacyjna,
4. odkrycie wiedzy,
5. szacunek dla inności,
6. wczucie.

Kompetencje międzykulturowe to: zdolność do działania zgodnego i wrażliwego na oczekiwania partnera z innej kultury, do uświadomienia sobie różnic kulturowych oraz procesów wzajemnego przenikania pomiędzy własną, a obcą kulturą, a przy tym pozostanie w zgodzie ze sobą oraz swoim pochodzeniem i dziedzictwem kulturowym w sytuacjach pośredniczenia między tymi kulturami.<sup>119</sup> Kompetencje międzykulturowe mają swoje źródło pojęciowe w naukach humanistycznych, jak i w naukach o zarządzaniu. Są to kompetencje kompleksowe i wielowymiarowe, będące wynikiem długiego procesu zdobywania wiedzy i umiejętności, refleksji nad różnicą kulturową, nabywaniem doświadczeń i rozwoju osobowości, wymagają otwartości struktur poznawczych i emocjonalnych oraz treningu komunikacyjnego.<sup>120</sup>

Warto w tym miejscu wspomnieć o ekonomicznym podejściu do komunikacji i kompetencji międzykulturowych oraz modeli wymiarów kultury (Edwarda T. Halla; Geerta Hofstede; Fonsa Trompenaarsa; Erin Meyer)<sup>121</sup>, stworzonych w oparciu o takie cechy, jak wysoki – niski kontekst, dystans władzy, indywidualizm – kolektywizm, męskość – kobiecość, unikanie niepewności, wewnątrzsterowność – zewnątrzsterowność, uniwersalizm – partykularyzm, synchroniczność – sekwencyjność, status przypisany – status osiągnięty, całościowość – wycinkowość, powściągliwość – emocjonalność, konfrontacyjność, orientacja na cel – orientacja na relacje. W tym nurcie powstają tak zwane treningi kompetencji międzykulturowych (ICT – Intercultural Training) z jasno określony-

---

<sup>119</sup> E. Meyer, *The Culture Map*, Hachette Book Group USA 2016.

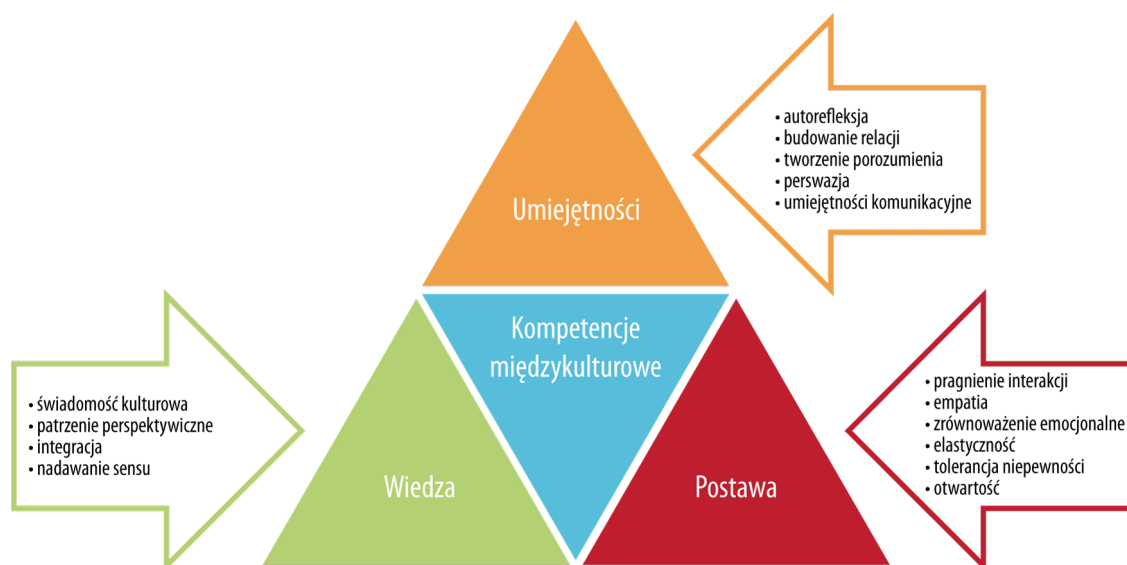
<sup>120</sup> E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004.

<sup>121</sup> E. T. Hall, *Taniec życia: inny wymiar czasu*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA 1999; G. H. Hofstede, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Berkshire, UK: McGraw-Hill Book Company Europe 1991; F. Trompenaars, C. Hampden-Turner, *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*, McGraw-Hill Education 2012. E. Meyer, *The Culture Map*, Hachette Book Group USA 2016.



mi celami, którymi są: zdolność przezwycięzania stresu psychicznego związanego ze znalezieniem się w sytuacji niejednoznacznej, zdolność efektywnej komunikacji oraz zdolność tworzenia relacji interpersonalnych.

Rysunek 12. Model kompetencji międzykulturowych



Źródło: <https://www.cimic-coe.org/products/conceptual-design/cimic-innovation/advanced-cultural-competence-aac/cross-cultural-competence-ccc/> [przeł. M. Bem]

Kolejny poziom kompetencji niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w zróżnicowanym świecie są **kompetencje transkulturowe**, które dotyczą zagadnień i problemów globalnych, powstałych w wyniku internacjonalizacji i globalizacji. Podejście transkulturowe to próba sprostania kulturowej i językowej kompleksowości współczesnych zjawisk, pewnej nieokreśloności, wzajemnego przenikania elementów kultury w skutek nowych doświadczeń, np. komunikacyjnych człowieka. Wśród elementów składowych kompetencji transkulturowej wyróżnić należy:

- kompetencje mediatora, a więc szczególnego typu kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych, wzbogaconego o umiejętność użycia języka jako środka kontaktu we wszelkiego rodzaju sytuacjach charakteryzowanych przez kulturową i językową kompleksowość;
- umiejętność poruszania się w sytuacjach niejednorodnych kulturowo – nieograniczanie się do zainteresowania zjawiskami obcych kultur z wybranego kręgu. Kompetencje transkulturowe sprzyjają postawom otwartym wobec kulturowej odmienności i zapobiega wykluczającemu myśleniu w tej sferze;

- przekazywanie wiedzy o postrzegalnych zjawiskach kulturowych oraz wgląd w determinujące je głębokie struktury, następnie przywoływanie kontekstu historycznego dla tworzenia problemowej świadomości względem procesualności zjawisk kultury, konstruowanie obrazu powiązań tych kultur z sąsiadującymi z nimi oraz proces ciągłej ich przemiany, wreszcie budowanie świadomości dla odmienności, osobliwości, lecz i ograniczoności obcych kultur.

### 3.3 Modele kompetencji międzykulturowych

Kompetencje komunikacyjne, takie jak kompetencje kulturowe, wielokulturowe, międzykulturowe oraz transkulturowe, należy zdefiniować jako jedne z najważniejszych atrybutów współczesnego człowieka. Najważniejszym zadaniem wydaje się zrozumienie dlaczego jedni posiadają wysoki poziom tychże kompetencji, inni natomiast nie.

Z wymienionych powyżej powodów oceny poziomu kompetencji kulturowych i międzykulturowych dokonać można poprzez oceną wiedzy, umiejętności oraz przyjmowanych strategii działania w konkretnych kontekstach.

#### *Platforma Orientacji Kulturowej*

Jednym ze sposobów określenia w jaki sposób wartości pomiędzy kulturami różnią się od siebie lub są podobne, jest sprawdzenie jak ludzie radzą sobie z uniwersalnymi wyzwaniami, które stają na ich drodze. Sprawność tą określa się mianem orientacji kulturowej. Rosinski zaproponował model nazwany Platformą Orientacji Kulturowej (Cultural Orientation Framework)<sup>122</sup>. Model obejmuje szeroki zakres zagadnień, jego główną ideą nie jest wybór jednej orientacji kulturowej, lecz świadomość, że przeciwieństwa uzupełniają się, że możliwa jest ich synteza i wykorzystanie dla poszerzenia potencjału jednostki.

Rosinski zaproponował cztery kroki radzenia sobie z różnicami kulturowymi:

1. rozpoznanie i zaakceptowanie różnic, co nie oznacza zgody na nie i kapitulację;
2. dostosowanie się do różnic, co nie oznacza przejęcia ich i asymilacji;
3. zintegrowanie różnic, utrzymanie wielu ram odniesienia bez wprowadzania się w stan chaosu wynikający z nadmiaru możliwości;
4. wykorzystanie różnic, synergia, osiągnięcie jedności w różnicach.

---

<sup>122</sup> [https://www.philrosinski.com/pdf/COF\\_Assessment\\_Leaflet.pdf](https://www.philrosinski.com/pdf/COF_Assessment_Leaflet.pdf)

Tabela 3. Platforma orientacji kulturowej

Kategoria	Wymiar	Opis
Władza i odpowiedzialność	Kontrola – Harmonia – Pokora	<p><b>Kontrola:</b> Człowiek ma określoną władzę i ponosi odpowiedzialność za rozwój.</p> <p><b>Harmonia:</b> Dążenie do równowagi i harmonii z naturą.</p> <p><b>Pokora:</b> Akceptacja nieuchronnych naturalnych ograniczeń.</p>
Zarządzanie czasem	Ograniczoność – Zasobność	<p><b>Ograniczoność:</b> Czas jest poszukiwanym zasobem. Ostrożnie zarządzaj czasem!</p> <p><b>Zasobność:</b> Czasu jest pod dostatkiem. Odpoczywaj!</p>
	Monochroniczność – Polichroniczność	<p><b>Monochroniczność:</b> Koncentracja na jednym zadaniu i/lub związku.</p> <p><b>Polichroniczność:</b> Równoczesna koncentracja na wielu zadaniach i/lub ludziach.</p>
	Przyszłość – Teraźniejszość – Przeszłość	<p><b>Przeszłość:</b> Ucz się ze swojej przeszłości. Teraźniejszość jest kontynuacją albo powtórzeniem przeszłości.</p> <p><b>Teraźniejszość:</b> Skupiaj się na tym co tu i teraz oraz na krótkoterminowych korzyściach.</p> <p><b>Przyszłość:</b> Nastaw się na długoterminowe korzyści. Nagradzaj się za każde osiągnięcia.</p>
Definicje tożsamości i celu	Bycie – Działanie	<p><b>Bycie:</b> Sensem życia jest życie, zarządzanie relacjami i zdolnościami.</p> <p><b>Działanie:</b> Koncentracja na dokonaniach i widocznych osiągnięciach.</p>
	Indywidualizm – Kolektywizm	<p><b>Indywidualizm:</b> Podkreślanie indywidualnych zdolności i projektów.</p> <p><b>Kolektywizm:</b> Podkreślanie przynależności do grupy.</p>
Organizacja	Hierarchiczność – Równość	<p><b>Hierarchiczność:</b> Społeczeństwo i organizacje muszą być rozwarstwione społecznie aby sprawniej funkcjonować.</p> <p><b>Równość:</b> Ludzie są równi pomimo, że pełnią różne role.</p>
	Uniwersalizm – Partykularyzm	<p><b>Uniwersalizm:</b> Wszystkie sytuacje powinny być traktowane w taki sam sposób. Ekonomia skali.</p> <p><b>Partykularyzm:</b> Podkreślanie możliwości różnych rozwiązań. Wartością jest decentralizacja i rozwiązania szyte na miarę.</p>
	Stabilność – Zmiana	<p><b>Stabilność:</b> Wartością jest statyczne i uporządkowane środowisko. Wspieranie efektywności poprzez systematyczną i zdyscyplinowaną pracę. Ograniczanie zmian i niejasności.</p> <p><b>Zmiana:</b> Wartością jest dynamiczne i elastyczne środowisko. Promowanie efektywności poprzez dostosowanie i innowacje. Unikanie rutyny.</p>
	Współzawodnictwo – Współdziałanie	<p><b>Współzawodnictwo:</b> Promowanie sukcesu i rozwoju poprzez wspieranie konkurencyjności.</p> <p><b>Współdziałanie:</b> Promowanie sukcesu i rozwoju poprzez wzajemne wspieranie się, dzielenie najlepszymi praktykami i solidarność.</p>

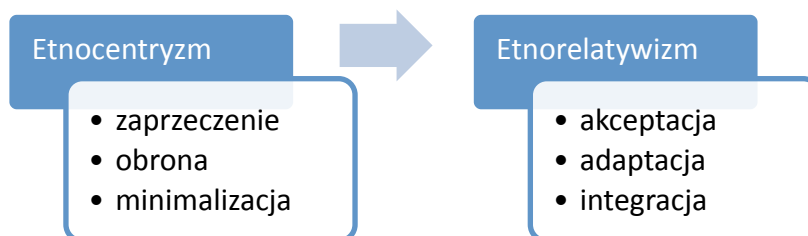
Kategoria	Wymiar	Opis
Terytorium i granice	Ochrona – Łączenie	<p><b>Ochrona:</b> Ochrona siebie poprzez dbanie o swoją prywatność (granice psychiczne) i minimalizowanie zakłóceń w przestrzeni fizycznej (granice fizyczne).</p> <p><b>Łączenie:</b> Budowanie bliskich relacji poprzez dzielenie się psychologiczną i fizyczną przestrzenią.</p>
Komunikacja	Wysoki kontekst – Niski kontekst	<p><b>Wysoki kontekst:</b> Polega na komunikacji niewerbalnej. Docenia znaczenie gestów, postawy, tonacji i kontekstu.</p> <p><b>Niski kontekst:</b> Polega na jasnej komunikacji. Docenia jasność i szczegółowość instrukcji.</p>
	Bezpośrednia – Pośrednia	<p><b>Bezpośrednia:</b> W konfliktach albo przy przekazywaniu trudnych informacji, bezpośrednie przejście do sedna sprawy, pomimo ryzyka urażenia kogoś.</p> <p><b>Pośrednia:</b> W konfliktach albo przy przekazywaniu trudnych informacji, zachowanie miłych, serdecznych relacji, pomimo ryzyka niezrozumienia.</p>
	Emocjonalna – Neutralna	<p><b>Emocjonalna:</b> Okazanie emocji i serdeczności w komunikacji. Nawiązywanie i utrzymywanie związków osobistych i społecznych.</p> <p><b>Neutralna:</b> Istotą jest zwięzłość, precyzja i brak emocjonalnego zaangażowania w komunikacji.</p>
	Formalna – Nieformalna	<p><b>Formalna:</b> Przestrzeganie surowych procedur i rytuałów.</p> <p><b>Nieformalna:</b> Korzystne są bliskie znajomości i spontaniczność.</p>
Style myślenia	Dedukcyjny – Indukcyjny	<p><b>Dedukcyjny:</b> Podkreśla pojęcia, teorie i ogólne zasady. Następnie poprzez logiczne rozumowanie wyciąga z nich praktyczne wnioski i buduje zastosowania.</p> <p><b>Indukcyjny:</b> Zaczyna od doświadczeń, konkretnych sytuacji i przykładów. Następnie, używając intuicji formułuje ogólne modele i teorie.</p>
	Analizyczny – Systemowy	<p><b>Analizyczny:</b> Rozdzielenie całości na składniki pierwsze. Rozebranie problemu na małe kawałki.</p> <p><b>Systemowy:</b> Połączenie części w jedną całość. Badanie połączeń pomiędzy elementami i skupienie na jednym systemie.</p>

Źródło: P. Rosinski, *Coaching across cultures: New tools for leveraging national, corporate, and professional differences*, London: Nicholas Brealey Publishing 2003. Przeł. M. Bem.

## Skala rozwoju wrażliwości międzykulturowej

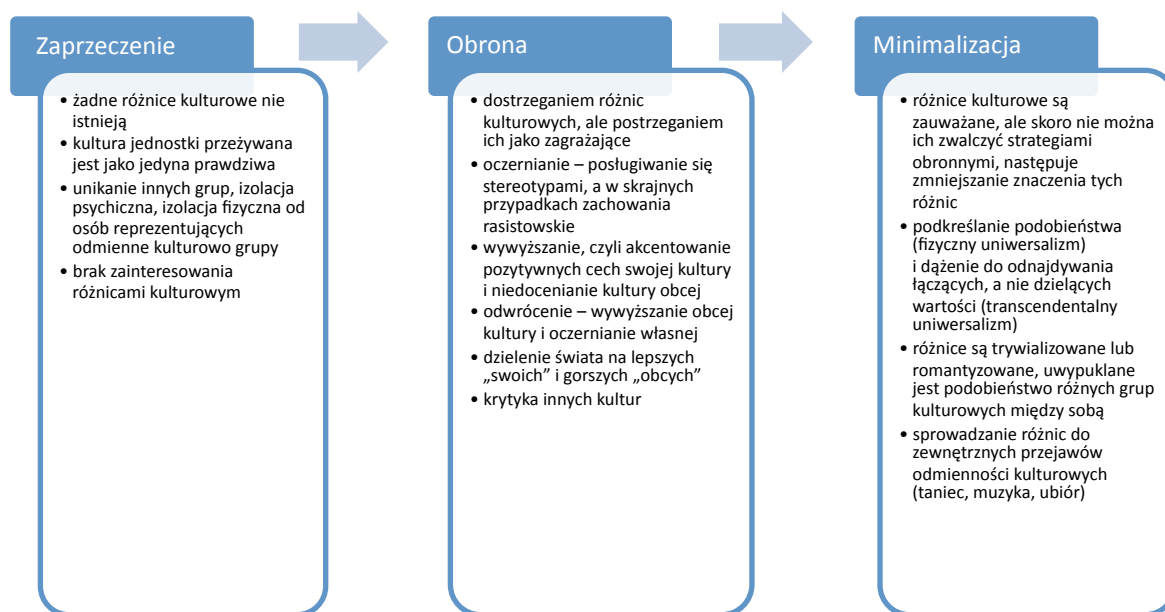
Kolejny model został zaproponowany przez Milтона Bennetta i nosi nazwę *Skali rozwoju wrażliwości międzykulturowej*.

Rysunek 13. Skala rozwoju wrażliwości międzykulturowej Bennetta



Źródło: M. J. Bennett, *Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, w: *Education for the Intercultural Experience*, red. R. M. Paige, Yarmouth, ME: Intercultural Press 1993. Przeł. M. Bem.

Rysunek 14. Fazy etnocentryzmu

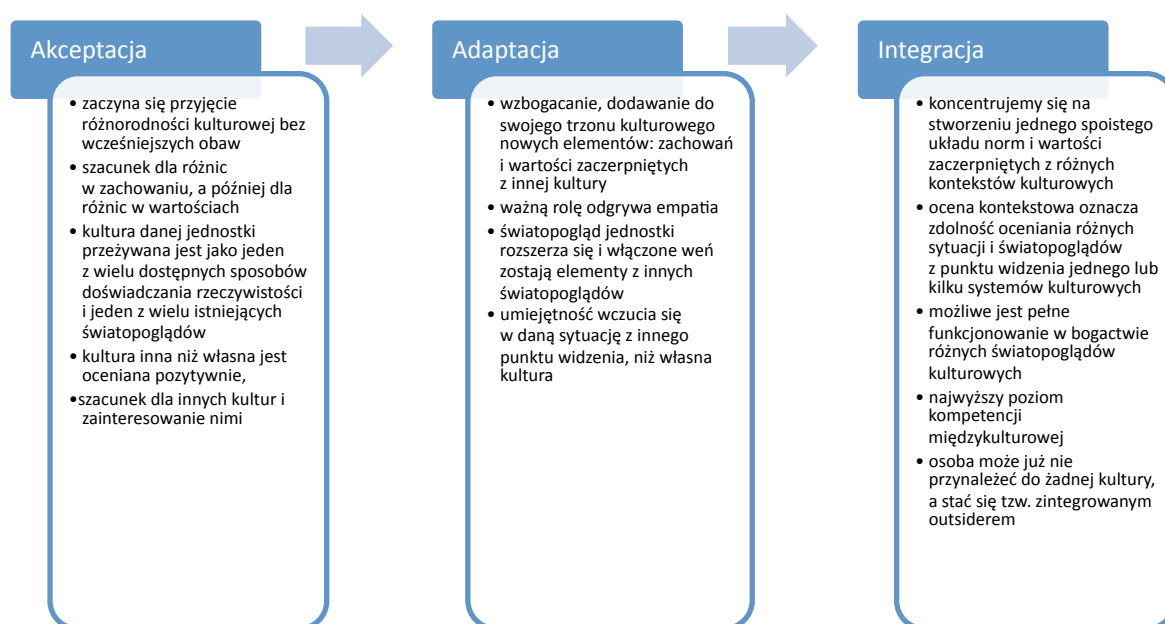


Źródło: Opracowanie własne M. Bem, 2016. Materiał zaprezentowany w trakcie XIII Międzynarodowej Konferencji *Polityka edukacyjna w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych* z cyklu *Edukacja międzykulturowa*, Lipowy Most 2016.

W modelu Bennetta *Skala rozwoju wrażliwości międzykulturowej* pierwszy etap to zaprzeczanie istnieniu różnic kulturowych, jednostka przeżywa własną kulturę jako jedyną prawdziwą, unika innych grup, izoluje się psychicznie i fizycznie od osób reprezentujących odmienne kultury i nie wykazuje żadnego zainteresowania różnicami kulturowymi. Kolejny etap skali Bennetta to obrona, polegająca na dostrzeganiu różnic kulturowych, ale postrzeganie ich jako zagrażających, posługiwanie się stereotypami,

a w skrajnych przypadkach ocenami rasistowskimi, wywyższanie, czyli akcentowanie pozytywnych cech swojej kultury i niedoceniaanie kultury obcej lub proces odwrotny polegający na wywyższaniu obcej kultury i oczernianie własnej, dzielenie świata na lepszych „swoich” i gorszych „obcych” – etap ten jest wysoce krytyczny wobec innych kultur. Kolejnym etapem etnocentryzmu Bennetta jest minimalizacja polegająca na zauważaniu różnic kulturowych, ale ponieważ nie można ich zwalczyć strategiami obronnymi, następuje zmniejszanie ich znaczenia, podkreślanie podobieństwa i dążenie do odnajdywania łączących, a nie dzielących wartości (transcendentalny uniwersalizm), różnice są trywializowane lub romantyzowane, uwypuklane jest podobieństwo różnych grup kulturowych między sobą, a różnice sprowadzane są do zewnętrznych przejawów odmierności kulturowych tj. taniec, muzyka, ubiór, jedzenie.

Rysunek 15. Fazy etnorelatywizmu



Źródło: Opracowanie własne M. Bem, 2016. Materiał zaprezentowany w trakcie XIII Międzynarodowej Konferencji *Polityka edukacyjna w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych* z cyklu *Edukacja międzykulturowa*, Lipowy Most 2016.

Druga część *Skali rozwoju wrażliwości międzykulturowej* etnorelatywizm składa się również z trzech faz: akceptacji, adaptacji i integracji. Akceptacja w rozumieniu koncepcji Bennetta to przyjęcie różnorodności kulturowej bez wcześniejszych obaw, pojawienie się szacunku dla różnic w zachowaniu, a później dla różnic w wartościach. Kultura jednostki przeżywana jest jako jeden z wielu dostępnych sposobów doświadczania rzeczywistości i jeden z wielu istniejących światopoglądów, kultura inna niż własna jest oceniana pozytywnie, szanuje się inne kultury i interesuje się nimi. Adaptacja to wzbogacanie,

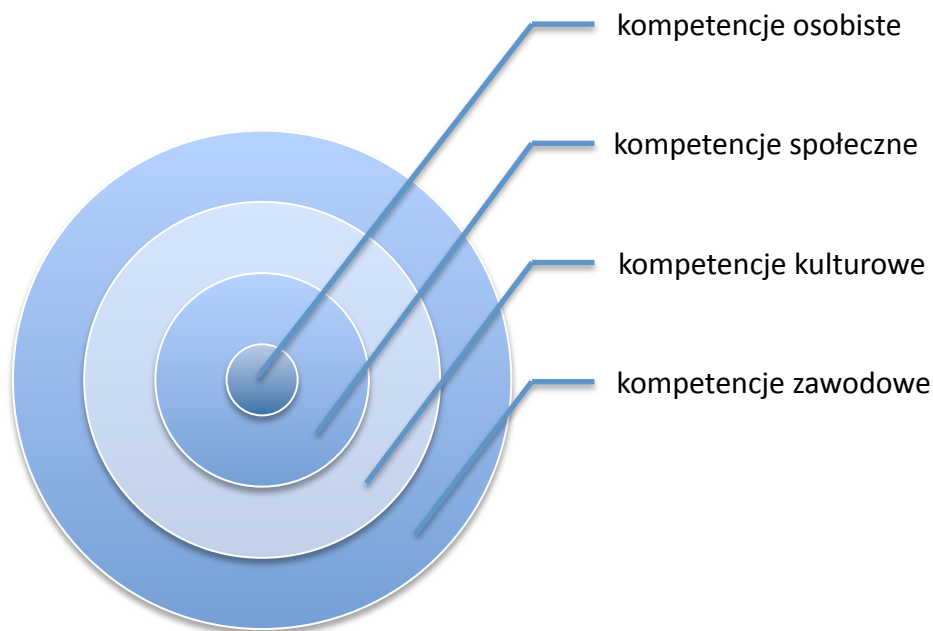
dodawanie do swojego trzonu kulturowego nowych elementów: zachowań i wartości zaczerpniętych z innej kultury, ważną rolę na tym etapie odgrywa empatia, światopogląd jednostki rozszerza się i włączone weń zostają elementy z innych światopoglądów, umiejętność wczucia się w kontekst sytuacji z innego punktu widzenia niż własna kultura. Ostatni etap to integracja, koncentruje się na stworzeniu jednego spójnego układu norm i wartości zaczerpniętych z różnych kontekstów kulturowych. Ocena kontekstowa oznacza zdolność oceniania różnych sytuacji i światopoglądów z punktu widzenia jednego lub kilku systemów kulturowych. Jest to etap pełnego funkcjonowania w bogactwie różnych światopoglądów kulturowych.

Wszystkie wyżej wymieniane etapy doprowadzić mają do rozwoju międzykulturowej inteligencji emocjonalnej.

#### *Model międzykulturowej inteligencji emocjonalnej*

Model zaproponowany przez Ho Law, Sarę Ireland i Zulfi Husseina w ujęciu praktycznym składa się z kompetencji osobistych (sposobu zarządzania sobą), kompetencji społecznych (sposobu zarządzamy relacjami), kompetencji kulturowych (sposobu zarządzania zmianami) oraz kompetencji zawodowych.

Rysunek 16. Model międzykulturowej inteligencji emocjonalnej



Źródło: H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*, John Wiley & Sons, Inc. 2007. Przeł. M. Bem.

Kompetencje osobiste, czyli sposób zarządzania sobą, składają się z dwóch elementów:

- samoświadomości – akceptacji i szacunku dla siebie, świadomości emocji własnych i innych osób, a także poznania, zasobów i intuicji;
- autoregulacji – zdolności zarządzania własnymi emocjami i motywacją.

Kompetencje społeczne, czyli sposób zarządzania relacjami, składają się z dwóch elementów:

- empatii – świadomości uczuć, potrzeb i obaw innych osób,
- umiejętności społecznych – wpływania na innych, współpracy, bycia liderem, zarządzanie duchem grupy, rozwiązywania konfliktów.

Kompetencje kulturowe, czyli sposób zarządzania zmianą, składają się ze:

- świadomości innych kultur – Oświecenie,
- zarządzania kulturami grup – Mistrzostwo.

Kompetencje kulturowe określają zarówno poziom otwartości na inne kultury, idee, jak i gotowość do analizy założeń własnej kultury.

Kompetencje zawodowe zawierają w sobie:

- refleksję nad własnym sposobem pracy – dawanie i odbieranie informacji zwrotnych,
- stały rozwój zawodowy.

Z badań i analiz wzmiankowanych w niniejszym opracowaniu wynika, że dość często osoby pracujące w wielokulturowej szkole są zupełnie nieświadome cech charakterystycznych dla innych kultury. Pracujący w Europie nauczyciele powinni pobudzać świadomość kulturową oraz wiedzę, że kompetencje wielo-, między- i transkulturowe można rozwijać tak, jak inne umiejętności zawodowe.

### *Kontinuum kompetencji międzykulturowych*

Terry Cross, Barbara Bazron, Karl Dennis, Mareasa Isaacs<sup>123</sup> stworzyli listę pięciu podstawowych elementów, które przyczyniają się do podnoszenia kompetencji międzykulturowych. Należą do nich:

- docenianie różnorodności,
- umiejętność oceny samego siebie w kontekście danej kultury,
- świadomość dynamiki w czasie kulturowej interakcji,

---

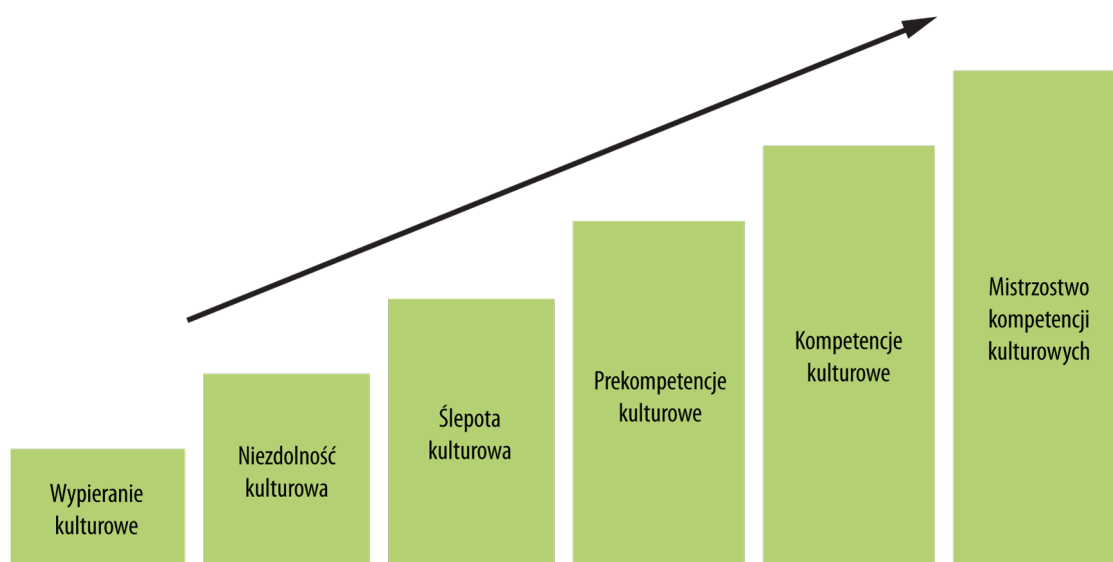
<sup>123</sup> T. L. Cross, B. J. Bazron, K. W. Dennis, M. R. Isaacs, *Towards a Culturally Competent System of Care: A Monograph on Effective Services for Minority Children Who Are Severely Emotionally Disturbed*, Washington, DC: Georgetown University Child Development Center 1989.



- posiadanie wiedzy kulturowej,
- umiejętność zachowania się,
- rozumienie różnic wynikających z różnic kulturowych.

Według Crossa, Bazron, Dennisa, Isaacs istotne dla podnoszenia kompetencji międzykulturowych są działania zgodne z kontinuum kompetencji międzykulturowych.

Rysunek 17. Kontinuum kompetencji kulturowych

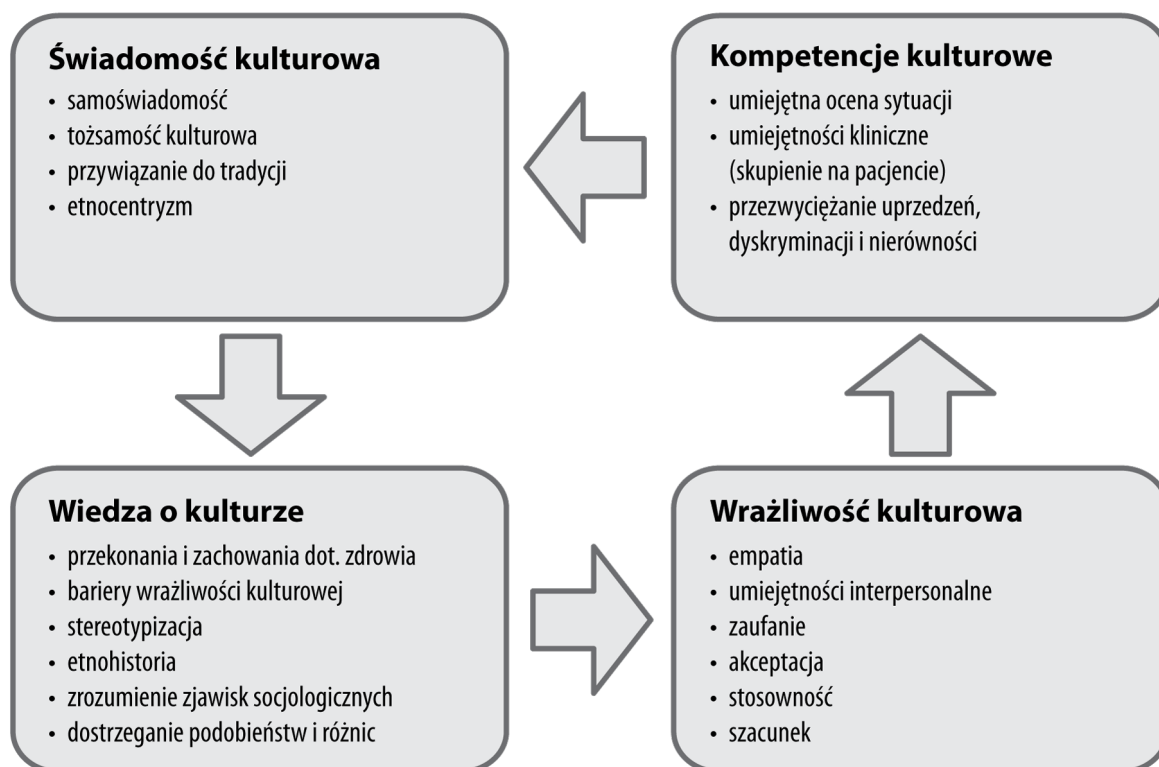


Źródło: T. L. Cross, B. J. Bazron, K. W. Dennis, M. R. Isaacs, *Towards a Culturally Competent System of Care: A Monograph on Effective Services for Minority Children Who Are Severely Emotionally Disturbed*, Washington, DC: Georgetown University Child Development Center 1989. Przeł. M. Bem.

W modelu tym przez wypieranie kulturowe rozumiemy nie dopuszczanie do świadomości istnienia różnych kodów i schematów kulturowych. Niezdolność kulturowa jest to brak umiejętności pozwalających na efektywne uczestnictwo w kulturze. Ślepotę kulturową jest to brak świadomości jak kultura wpływa na nasze myśli, uczucia i jak utrudnia nam rozumienie innych ludzi. Przez prekompetencje kulturowe badacze rozumieją bazę dla budowania kolejnych etapów kompetencji. Na kompetencje kulturowe składają się wiedza i umiejętności pozwalające na sprawne funkcjonowanie w określonym kontekście kulturowym. Poziom Mistrzostwa kompetencji kulturowych jest to uwewnętrznione i automatyczne umiejętności funkcjonowania niejednoznacznym środowisku.

Założenie Kontinuum kompetencji kulturowych opiera się na tym, że niezależnie od tego, w którym miejscu procesu znajduje się jednostka możliwe jest rozwijanie kompetencji zapewniających efektywne funkcjonowanie w różnorodnym środowisku.

Rysunek 18. Model kompetencji kulturowych



Źródło: I. Papadopoulos, M. Tilki, G. Taylor, *Transcultural Care: A Guide for Health Care Professionals*, Dinton, Wiltshire: Quay Books 1998. Przeł. M. Bem.

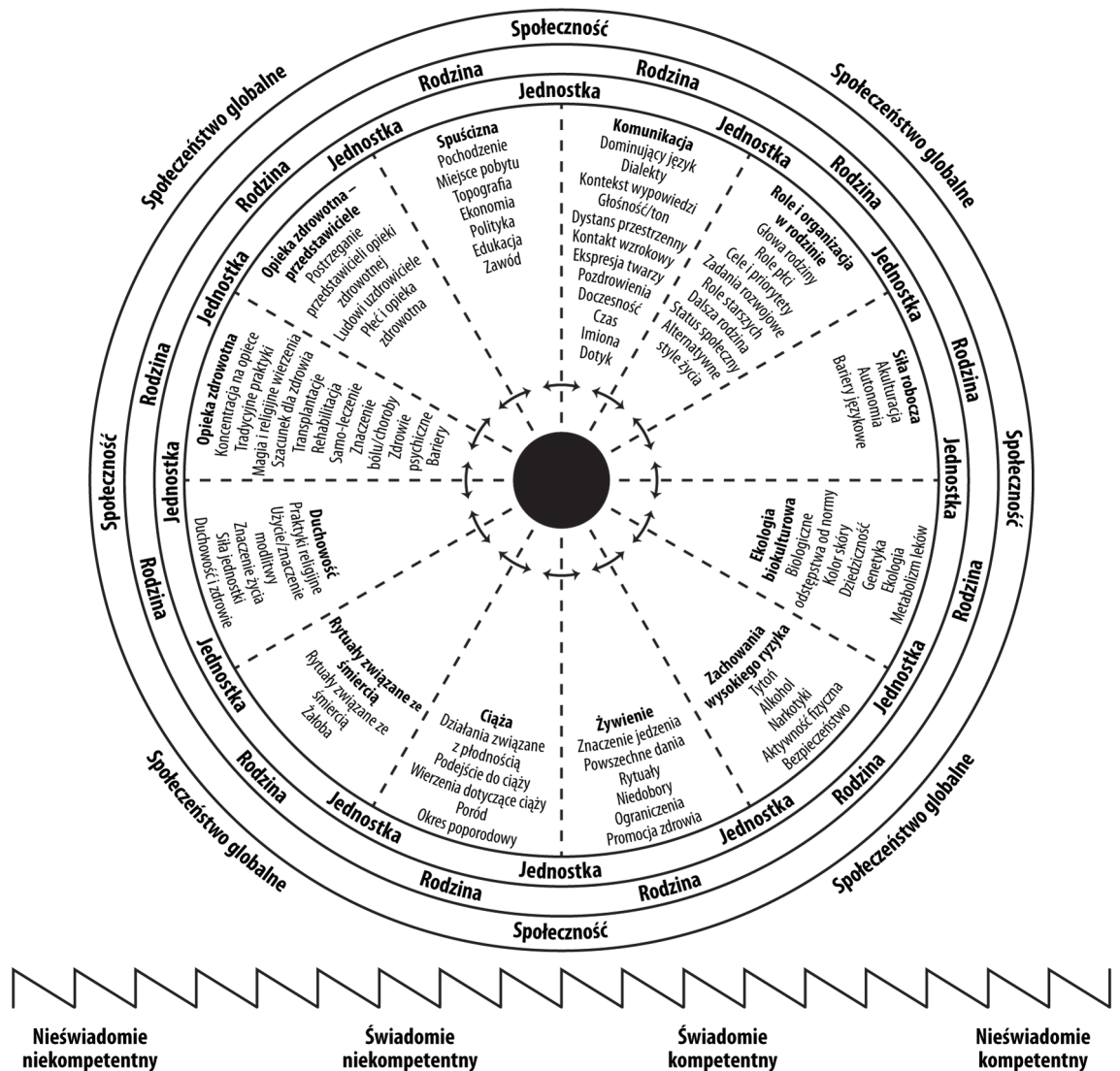
Kolejny omawiany model Ireny Papadopoulos, Mary Tilki i Geny Taylor składa się z czterech etapów. Pierwszy komponent w przedstawionym modelu to świadomość kulturowa, która rozpoczyna się poprzez badanie naszych osobistych postawy, wartości i przekonań. Charakter budowy tożsamości kulturowej, jak również jej wpływ na ludzkie przekonania odbierane jest jako konieczne elementy platformy edukacyjnej. Wiedzę o kulturze (drugi komponent) można uzyskać na wiele sposobów. Głęboki kontakt z ludźmi z różnych grup etnicznych może wzbogacić wiedzę dotyczącą własnych przekonań i zachowań, jak również wzbogacić wiedzę przy rozwiązywaniu napotkanych problemów. Ważnym elementem w realizacji wrażliwości kulturowej (trzeci komponent) jest to, w jaki sposób widzimy ludzi, z którymi wchodzimy w relacje. Równość i partnerstwo jest ściśle związane z zaufaniem, akceptacją i szacunkiem. Realizacja czwartego etapu (kompetencji kulturowych) wymaga syntezy i zastosowania wcześniej zdobytych elementów składowych – świadomości, wiedzy i wrażliwości. Ponadto nacisk kładzie się, w tym modelu, na praktyczne umiejętności, takie jak ocena potrzeb innych. Najważniejszym elementem tego etapu rozwoju jest zdolność do rozpoznawania i przeciwdziałania

rasizmowi oraz innym formom dyskryminacji. Model ten łączy w sobie zarówno kulturą i antyrasistowską perspektywę, ułatwia szersze zrozumienie praw człowieka i obywatela.

*Model kompetencji kulturowej Purnella*

Kolejnym badaczem analizującym znaczenie, budowę oraz sposoby rozwoju kompetencji kulturowych jest Larry Purnell.

Rysunek 19. Model kompetencji Purnella



Źródło: L. Purnell, *The Purnell model for cultural competence*, w: *Journal of Transcultural Nursing*, Sage Publications 2002, t. 13. Przeł. M. Bem.

Larry Purnell definiuje kulturę jako nieświadomy sposób uczenia się w rodzinach, nabywania właściwych danej kulturze zachowań, wartości, zwyczajów, które kierują naszymi decyzjami i sposobem, w jaki postrzegamy świat wokół nas.

Kompetencje kulturowe to proces uświadamiania sobie naszej kultury i sposobu, w jaki przekazujemy tę świadomość reszcie świata. Model kompetencji kulturowej Purnella to zestaw kół, z których każdy zawiera rozwój świadomości kultury i jej dalszego rozwoju.

Pierwszy pierścień modelu dotyczy osoby, drugi pierścień dotyczy rodziny, trzeci pierścień społeczności. Najbardziej zewnętrzny pierścień modelu reprezentuje globalną społeczność. W modelu Purnella istnieją podrozdziały w każdym pierścieniu modelu, które uwzględniają zmiany i ewolucję kompetencji kulturowych jednostki, w tym zawód, religię, wykształcenie, politykę, pochodzenie etniczne, narodowość oraz płeć. Zgodnie z modelem, wszystkie podrozdziały i koła wpływają na nas do momentu, aż staniemy się kompetentni kulturowo. W modelu Purnella, podobnie jak u Crossa, Bazrona, Dennisa i Isaacs'a celem jest osiągnięcie poziomu nieświadomej kompetencji. Nieświadoma kompetencja to takie ugruntowanie wiedzy i umiejętności, które uruchamiają się nieświadomie adekwatnie do kontekstu kulturowego kontaktu. Purnell zdefiniował rozwój kompetencji kulturowych jako przejście przez kolejne etapy, którymi są: nieświadoma niekompetencja, świadoma niekompetencja, świadoma kompetencja i nieświadoma kompetencja.

## Model kompetencji międzykulturowych Kulturion

Rysunek 20. Model kompetencji międzykulturowych według Kulturion 2008



Źródło: Kulturion. Przeł. M. Bem.

Model kompetencji międzykulturowych Kulturion podzielony został na trzy elementy. Pierwszy element prezentowanego modelu to *Nastawienie umysłu*, które koncentruje się na generowaniu świadomości własnej kultury. Zestaw umiejętności to rozpoznanie różnic wartości, oczekiwań, postrzegania i zachowań wśród członków własnej grupy i grup reprezentujących inne kręgi kulturowe. *Nastawienie umysłu*, to pierwsza część procesu rozwoju kompetencji międzykulturowych. Tak długo jak nie jesteśmy w stanie dostrzec cech charakterystycznych własnej kultury, tak długo nie zrozumiemy innej kultury. Zestaw umiejętności wchodzących w skład *Nastawienia Umysłu* obejmuje: znajomość innych kultur; rozwijanie umiejętności i narzędzia w celu likwidowania różnic kulturowych. Kolejny element składowy kompetencji międzykulturowych to *Nastawienie serca*, które dotyczy postaw. Jest to brak negatywnego osądu, świadomość własnego zaplecza kulturowego i docenianie różnic kulturowych.

### Model kompetencji międzykulturowych Stiera

Socjolog Jonas Stier<sup>124</sup> zaproponował model kompetencji międzykulturowych, na który składają się kompetencje dotyczące treści (*content-competencies, know that-aspects*) oraz kompetencje procesualne (*processual competencies, know how-aspects*), wśród których wyróżniamy kompetencje intrapersonalne i kompetencje interpersonalne.

Rysunek 21. Model kompetencji międzykulturowych Stiera



Źródło: opracowanie własne za J. Stier.

### Kompetencje międzykulturowe Magali

Kolejny model proponowany przez Sławomira Magalę<sup>125</sup> określa kompetencje międzykulturowe jako kompetencje nieograniczone do miejsca, czasu czy specyficznego kontekstu. Kompetencje międzykulturowe Magali składają się z:

- Kreatywności, która przejawia się łączeniem odmienności, skuteczną komunikacją, implementowaniem wartości i przekonań, tworzeniem rozwiązań hybrydowych.

<sup>124</sup> J. Stier, *Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence*, w: *Journal of Intercultural Communication*, Göteborg: Immigrant Institute 2006, n. 11.

<sup>125</sup> S. J. Magala, *Kompetencje międzykulturowe*, przeł. J. F. Dąbrowski, Warszawa: Wolters Kluwer 2011.

Należy nad nimi pracować poprzez rozwijanie zdolności do przypadkowych odkryć, elastyczności zachowań, zdolności przystosowawczych. Rozwijanie tego rodzaju umiejętności może być utrudnione ze względu na sztywność myślenia, blokady społeczno-kulturowe, wąskie horyzonty.

- Krytycyzm, który przejawia się poprzez podważanie dogmatów i dopuszczanie pluralizmu poznawczego.
- Autonomia moralna, która przejawia się poprzez poszukiwanie środka pomiędzy tym, czym jestem „ja” i czym nie jestem „ja”.

Założenie Magali, iż kompetencje międzykulturowe to kompetencje niezwiązane z konkretnym miejscem, czasem czy kontekstem, tym samym pozwalające na pracę nad nimi, rozwijanie, tak by przygotować się do efektywnego kontaktu z odmiennością jest ważnym elementem w kontekście rozważań badaczki. Podejście takie stanowiło podwaliny wypracowania własnego modelu kompetencji, narzędzia do ich pomiaru oraz wskazania technik służących rozwijaniu poszczególnych poziomów kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

### **3.4 Prezentacja własnego modelu kompetencji międzykulturowych**

Ogólnym zadaniem współczesnej szkoły jest tworzenie warunków do osiągnięcia przez uczniów kompetencji, które pozwolą na sprawne funkcjonowanie oraz odnoszenie sukcesów w szybko zmieniającym się świecie. Ze względu na to, iż nauczyciel jest głównym organizatorem procesu dydaktyczno-wychowawczego to od poziomu jego kompetencji zależy wypracowanie kompetencji uczniów.

Na podstawie analizy przedstawionych modeli kompetencji kulturowych i międzykulturowych autorka proponuje własny model kompetencji międzykulturowych. Inspiracją stworzonego modelu była piramida potrzeb Abrahama H. Maslowa<sup>126</sup>, w której mamy do czynienia z potrzebami, które powinny być realizowane kolejno od potrzeb pierwszego<sup>127</sup> rzędu poprzez przechodzenie na wyższe poziomy. Istotnym założeniem piramidy potrzeb jest konieczność zabezpieczenia potrzeb niższego rzędu, by móc realizować potrzeby kolejnych rzędów.

---

<sup>126</sup> A. H. Maslow, *A theory of human motivation*, w: *Psychological Review*, 1943, t. 50, n. 4.

<sup>127</sup> Autorka uznaje za błędne stosowanie określenia potrzeby niższego rzędu, znacznie bardziej adekwatne wydaje się określenie potrzeby pierwszego rzędu. Potrzeby takie jak: potrzeby fizjologiczne czy potrzeba bezpieczeństwa nie są niższe są jedynie silniejsze.

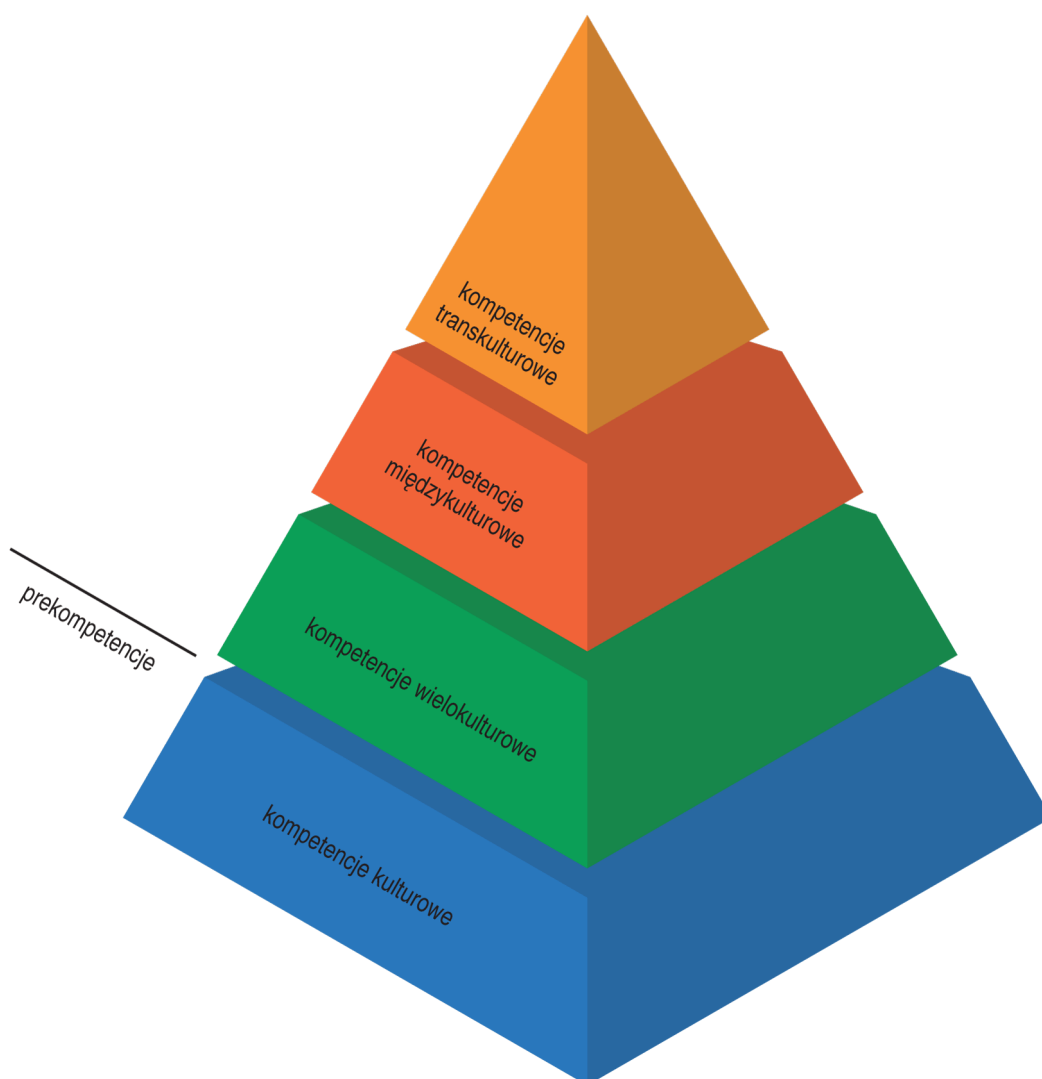
Hierarchia potrzeb Maslowa obejmuje:

- Potrzeby fizjologiczne nazywane inaczej potrzebami życiowymi takie jak żywienie, pragnienie, potrzeba snu, potrzeby seksualne czy zdrowotne. Osoba, która odczuwa brak pokarmu będzie dążyła do zaspokojenia głodu w pierwszej kolejności.
- Potrzeba bezpieczeństwa czyli poczucie pewności, stabilności, wolności od strachu, lęku i chaosu. Do zaspokojenia tej potrzeby dochodzi dopiero wtedy, gdy potrzeby fizjologiczne są zaspokojone. Niezaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa może mieć ogromny wpływ na zachowanie jednostki oraz może je całkowicie determinować.
- Potrzeba przynależności i miłości określane także jako potrzeby społeczne. Pojawia się wtedy, gdy zostaną zaspokojone potrzeby fizjologiczne oraz potrzeba bezpieczeństwa. Potrzeby na tym poziomie wynikają z chęci nawiązywania relacji z innymi ludźmi, z poszukiwania więzi oraz uczuć wspólnotowych.
- Potrzeby szacunku nazywane są inaczej potrzebami uznania i wynikają z pragnienia posiadania stałej, ugruntowanej, wysokiej samooceny, szacunku do siebie i poczucia własnej wartości.
- Potrzeby samorealizacji są niezwykle ważnym motywatorem działań człowieka. Potrzeby te dotyczą pragnienia realizacji własnego potencjału, by stawać się najlepszą wersją samego siebie.

Na podstawie teorii potrzeb Maslowa autorka zaproponowała przedstawiony poniżej model kompetencji międzykulturowych.



Rysunek 22. Model kompetencji międzykulturowych Bem



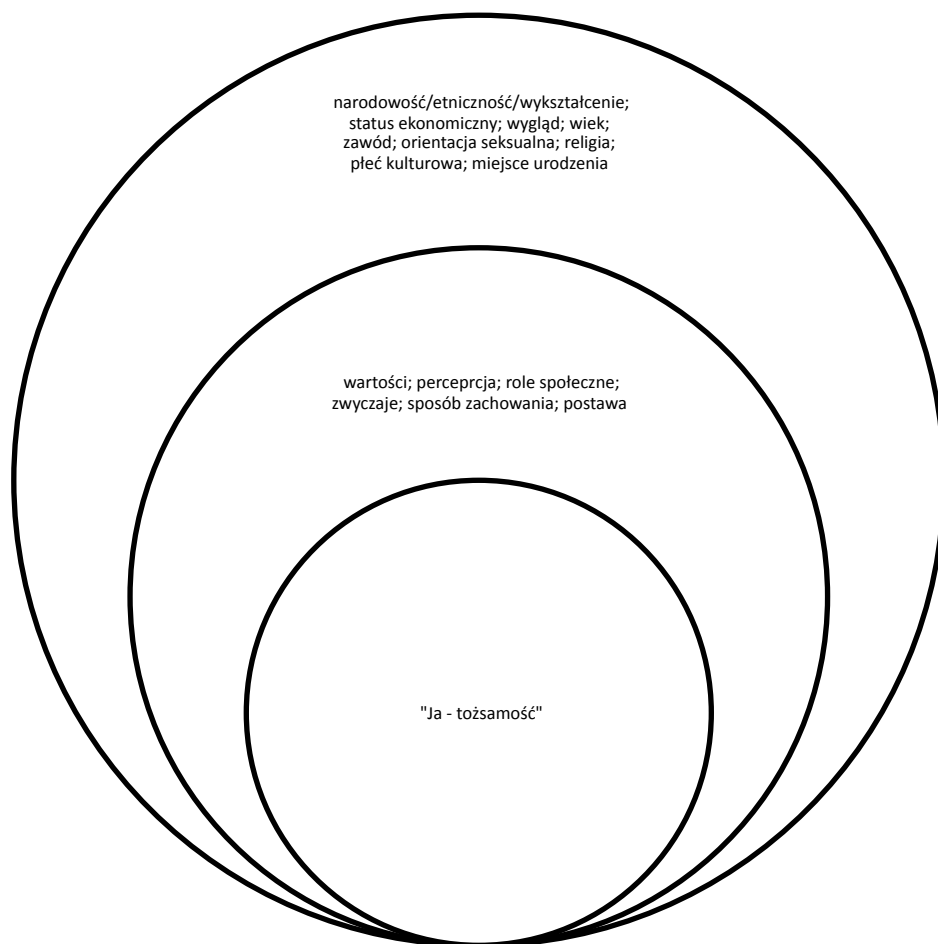
Źródło: M. Bem, *Modele kompetencji międzykulturowych*, w: *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2013.

Najważniejszym elementem Modelu Kompetencji Międzykulturowych Bem jest założenie, że kompetencje kulturowe są podstawą budowania kompetencji kolejnych rzędów. Kompetencje te zostały określone mianem prekompetencji, ponieważ bez ich osiągnięcia, w stopniu zadowalającym, nie możemy mówić o nabywaniu nowych umiejętności, kompetencji drugiego, trzeciego i czwartego rzędu.

Przez **kompetencje kulturowe** autorka rozumie konieczność zidentyfikowania się ze swoją małą społecznością poprzez aktywne jej poznanie, uczestniczenie w jej życiu i poczucie odpowiedzialności za nią. Jest to konieczne, aby kontakty z przedstawicielami innych kultur nie były postrzegane jako zagrażające. Na tym poziomie istotne jest budowanie własnej tożsamości kulturowej.

Należy pamiętać, że wiele elementów wpływa na naszą tożsamość kulturową i że jest to niezwykle złożony obraz. Jej najgłębszą warstwę stanowi tożsamość „Ja”.

Rysunek 23. Tożsamość kulturowa



Źródło: opracowanie własne M. Bem, 2016.

Rozwój naszego „Ja” to proces złożony i etapowy. Początkowo nasze pojęcie „Ja” ma charakter konkretny, odnoszący się do wyrazistych, łatwych do zaobserwowania cech, takich jak wiek, płć, wzrost. Stopniowo kładziemy większy nacisk na stany psychiczne (np. nasze myśli i uczucia) oraz na to, jak nas oceniają inni ludzie i najczęściej odwołujemy się do ról społecznych, które pełniemy (np. jestem nauczycielem, matką) lub do specyficznych właściwości osobowościowych (np. jestem nieśmiały, otwarty na ludzi).

W przypadku tożsamości „Ja” najistotniejsze jest poczucie odrębności w sensie psychicznym, które zdefiniować można jako zdolność odróżniania własnych wyobrażeń od rzeczywistości, własnych potrzeb i emocji od potrzeb i emocji innych osób, swoich poglądów od poglądów innych. Dojście do wiedzy o samym sobie dokonuje się poprzez introspekcję czyli myślenie o sobie. Introspekcja to proces, w którym człowiek spogląda

w swoje wnętrze, bada swoje myśli, uczucia i motywy zachowań. Tożsamość daje nam pewność co do siebie samego, konieczną dla orientacji w świecie, pozwala przewidywać i planować własne zachowania w różnych sytuacjach życiowych oraz stanowi podstawę dokonywania wyborów, oceniania siebie, świata, innych. Pozwala ona traktować siebie jako jednostkę odrębną od otoczenia, a jednocześnie z nią w jakiś sposób powiązaną. Tożsamość to dążenie do pozytywnej samooceny prowadzące często do złudzeń na swój własny temat. Kolejną warstwą naszej tożsamości kulturowej jest warstwa związana z wartościami, percepcją rzeczywistości, wypełnianymi rolami społecznymi, zwyczajami charakterystycznymi dla naszej kultury i kultywowanymi przez jednostkę, jej sposób zachowania, oraz jej postawy. Ostatnia, wierzchnia warstwa tożsamości kulturowej to narodowość jednostki, jej etniczność, wykształcenie, status ekonomiczny, wygląd, wiek, zawód, orientacja seksualna, religia, płeć kulturowa czy miejsce urodzenia.

Ze współczesnego punktu widzenia znaczące wydaje się, aby dzieci i młodzież nabyły umiejętności spojrzenia na rzeczywistość z różnych punktów widzenia, aby potrafiły obecnie i w przyszłości radzić sobie w warunkach zróżnicowanych pod względem religijnym, społecznym czy kulturowym, aby potrafiły podejmować próby kontaktów z przedstawicielami innych kręgów kulturowych i co nie mniej ważne, aby dzięki tym kontaktom potrafiły określić własną tożsamość.<sup>128</sup>

Kompetencje kulturowe jednostki, według autorki, nie dotyczą jedynie wiedzy na temat własnego „Ja”, ale także wiedzy na temat własnej kultury, jej norm i wartości, czyli jej głębokich warstw, na temat stereotypów i uprzedzeń wobec innych grup i zjawisk, które na przestrzeni wieków stały się częścią potocznej wiedzy przedstawicieli własnej grupy. Kompetencje kulturowe, nazywane przez autorkę prekompetencjami leżą u podstaw skutecznego budowania kompetencji kolejnych rzędów.

Osiąganie kolejnego poziomu kompetencji, w tym przypadku **kompetencji wielokulturowych**, to pierwszy krok, aby nieznajomość innej kultury nie zmuszała nas do unikania kontaktów z jej przedstawicielami. Według Petera Bergera i Thomasa Luckmanna w obrębie kompetencji wielokulturowych leży poznanie elementów obiektywnej kultury<sup>129</sup> przedstawicieli innej grupy, które odnoszą się do instytucjonalnych aspektów kultury takich jak polityczny i ekonomiczny system wraz z ich wytworami: sztuką, muzyką, językiem czy kuchnią. Zgodnie z koncepcją Milтона Bennetta poznawanie

---

<sup>128</sup> P. Savidan, *Wielokulturowość*, Oficyna Naukowa 2012, s. 31.

<sup>129</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Random House 1967.

innej obiektywnej kultury – kultury przez duże „K”, jest ściśle związane z tradycyjnie rozumianymi zadaniami edukacji, czyli przyswajaniem encyklopedycznej wiedzy na temat innej kultury.<sup>130</sup> Do kompetencji wielokulturowych zaliczyć można umiejętność wyszukiwania podobieństw i różnic między kulturą własną, a kulturą obcą. Ten poziom kompetencji powinien pozwolić także na wzmocnienie własnej tożsamości w pasywnym kontakcie z Innymi.

W przypadku komunikowania międzykulturowego mówić możemy jedynie o komunikacji świadomej, ponieważ w tym przypadku komunikowanie się nieświadome będzie nosiło znamiona etnocentryzmu i z pewnością będzie mało efektywne. Aby taki rodzaj komunikacji można było nazwać komunikacją efektywną musi być w nią zaangażowana świadomość. Z tego względu można nazwać ją nienaturalną i trudną, dlatego też niezwykle istotne jest budowanie, rozwijanie i „trenowanie” **kompetencji międzykulturowych** w celu zmiany postaw i nawyków komunikacyjnych danej jednostki. Według Bergera i Luckmanna, w kontekście budowania kompetencji międzykulturowych, mówimy o poznawaniu *subiektywnej kultury*, przez którą rozumiemy ogląd świata danej kultury oparty na jej doświadczeniach i wynikający z jej norm i wartości.<sup>131</sup> W kontekście kompetencji międzykulturowych mówimy o poznawaniu kultury przez małe „k”. Takie poznanie może dokonać się jedynie w określonym kontekście, poprzez kontakt z przedstawicielami innej kultury.<sup>132</sup> Kompetencje międzykulturowe mają charakter dynamiczny, mogą, w miarę kontaktów z przedstawicielami innych kultur, ulegać zmianie, związane są już nie tylko z wiedzą, ale przede wszystkim z umiejętnością efektywnego stosowania tej wiedzy w praktyce. W skład tej grupy umiejętności i postaw wchodzi: postawa otwarta, empatia, umiejętność skutecznej komunikacji, tolerancja dla odmienności, ciekawość, otwartość na zmiany.

Najwyższym poziomem kompetencji według autorki są **kompetencje transkulturowe**, które związane są z budowaniem własnej tożsamości kulturowej składającej się z tożsamości kulturowej grupy, z której się wywodzimy oraz z elementów innych systemów i światopoglądów, które zintegrowane zostały w jeden spójny wytwór będący jednostką nadrzędną dla elementów składowych. Kompetencje transkulturowe to świadomość komp-

---

<sup>130</sup> M. J. Bennett, *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*, Boston, MA: Intercultural Press 2013.

<sup>131</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Random House 1967.

<sup>132</sup> M. J. Bennett, *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*, Boston, MA: Intercultural Press 2013, s. 7.

leksowości zjawisk charakterystycznych dla ludzi i społeczeństw takich jak narodziny, rodzicielstwo, umieranie, okazywanie radości, smutku czy zjawiska tabu. Za Welshem przyznać można, że kompetencje transkulturowe to wewnętrzna sieć międzykulturowa niepowtarzalna dla każdej jednostki.

Tabela 4. Elementy składowe kompetencji

Kompetencje kulturowe	Kompetencje wielokulturowe	Kompetencje międzykulturowe	Kompetencje transkulturowe
<p>Zdolności umożliwiające swobodne uczestnictwo w kulturze własnej, zgodnie z normami i wartościami.</p> <p>Znajomość własnej kultury subiektywnej i obiektywnej.</p> <p>Świadomość samego siebie i indywidualnej reakcji w przypadku kontaktu z Innymi/odmiennymi.</p> <p>Analiza własnych przekonań i norm w odniesieniu do różnic kulturowych.</p> <p>Świadomość stereotypów własnych oraz tych charakterystycznych dla grupy, z której się wywodzimy.</p> <p>Świadomość własnych przekonań na temat innych często nieuświadomionych.</p> <p>Umożliwiają przekazanie treści kultury następnym pokoleniom oraz wzbogacenie kapitału kulturowego o nowe wartości.</p>	<p>Umiejętność rozpoznawania różnic i podobieństw pomiędzy określoną kulturą a własną.</p> <p>Wzmacnianie własnej tożsamości kulturowej poprzez zdobywanie wiedzy na temat innych kultur.</p> <p>Ścisłe związane z polityką wielokulturowości (realizuje ideę multikulturalizmu, która pozostaje w ścisłym związku z kontekstem geograficznym, politycznym i filozoficznym).</p> <p>Poznanie innych kultur – języka, sztuki, historii, muzyki itp.</p> <p>Wiedza na temat różnorodnych sposobów komunikacji, strategii słuchania.</p>	<p>Wyższy poziom kompetencji wielokulturowych.</p> <p>Poznanie innych subiektywnych kultur poprzez interakcje z przedstawicielami danej kultury w konkretnym kontekście.</p> <p>Umiejętne stosowanie wiedzy na temat różnych sposobów komunikacji.</p> <p>Umiejętność pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie etnicznego pluralizmu.</p> <p>Umiejętność odpowiedniego zachowania podczas spotkań z przedstawicielami obcych kultur.</p> <p>Kompetencja mediatora (szczególny typ kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych, wzbogacony o umiejętność użycia języka).</p>	<p>Świadomość kompleksowości zjawisk, fenomenów i sytuacji ludzkiego życia wspólnych wszystkim kulturom np.: dzieciństwo, dojrzewanie, rodzina, szkoła, związki między płciami, wizerunek kobiety i mężczyzny, praca, starość.</p> <p>Umiejętność poruszania się w sytuacjach niejednorodnych kulturowo.</p> <p>Otwartość wobec kulturowej odmienności.</p> <p>Zapobiega wykluczającemu myśleniu.</p> <p>Silne poczucie kulturowej tożsamości do której doklejane są kolejne elementy z innych systemów.</p> <p>Tworzenie systemu wartości, norm, sposobów funkcjonowania niepotrzebnych, właściwych dla danej jednostki.</p>

Źródło: opracowanie własne.

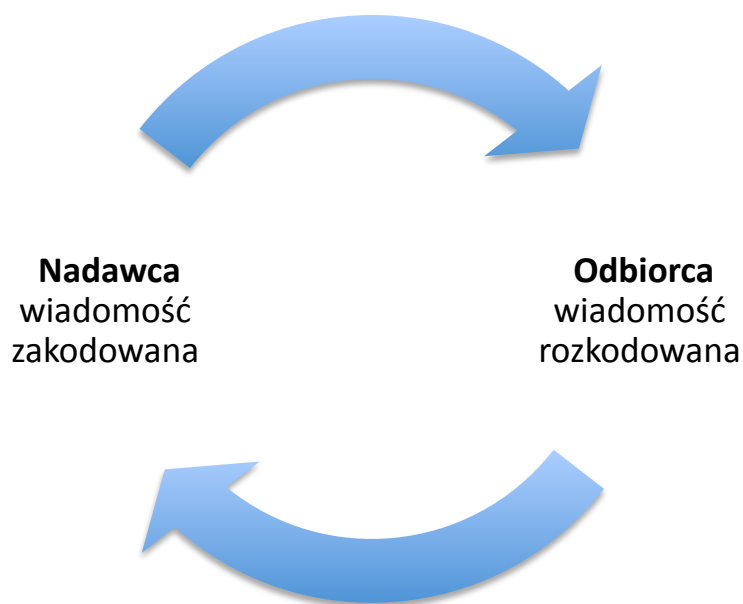
### 3.5 Sposoby pomiaru kompetencji międzykulturowych

Nieustanny wzrost zróżnicowania kulturowego otaczającego nas świata powoduje, że zyskuje na wartości nowy typ kompetencji, który znacznie ułatwia odniesienie sukcesu w procesie komunikacji z przedstawicielami innych kręgów kulturowych, w których obowiązują inne zasady, inne wartości oraz inne normy. Kompetencje międzykulturowe, bo o nich mowa, stanowią kompetencje społeczne, czy też kompetencje cywilizacyjne, które są podstawą rozumienia, budowania, opisywania współczesnej cywilizacji. W dobie wielokulturowości i niezwyklej, nigdy wcześniej nie mającej miejsca globalnej mobilności, kryzysu tożsamości i napięć kulturowych pojawiła się konieczność budowania nowego rodzaju kompetencji. Współczesny człowiek musi zmierzyć się z koniecznością

zbudowania nowego rodzaju kompetencji, które tylko w niewielkim stopniu opierają się na dotychczasowej wiedzy danej wspólnoty kulturowej. Dotychczas kompetencje komunikacyjne międzykulturowe budowane były w odniesieniu do przedstawicieli innych grup etnicznych, religijnych, z którymi łączyły nas odwieczne relacje, które stanowiły mniejszości lub grupy większościowe funkcjonujące obok siebie od stuleci. We współczesnym świecie napotykamy przedstawicieli kultur, o których nasza wspólnota nic nie wie, na temat, których nie istnieje żadna uwspólniona wiedza – nie posiadamy żadnych wskazówek jak się do niej odnieść, czy z reguły się ich obawiamy, czy też nie, czy są do nas podobni, czy też nie.

W uproszczeniu komunikacja interpersonalna polega na kodowaniu komunikatu przez nadawcę oraz dekodowaniu tego samego komunikatu przez odbiorcę.

Rysunek 24. Schemat komunikacji interpersonalnej



Źródło: M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa: WSiP 2005.

Komunikowanie może być: werbalne lub niewerbalne; pośrednie lub bezpośrednie; formalne lub nieformalne; ustne lub pisemne; jednokierunkowe lub dwukierunkowe; symetryczne lub niesymetryczne.

W procesie komunikowania jedynie 7% to znaczenie słów, 94% to znaczenie przypisywane intonacji, mimice, mowie ciała i gestykulacji.

Rozkład procentowy komunikacji interpersonalnej:

- słowa – 7%
- intonacja – 28%
- gesty – 65%

Schemat pokazuje jak wiele pomyłek może zostać popełnionych w trakcie procesu komunikacji z przedstawicielami własnej kultury, zatem komunikacja między przedstawicielami różnych systemów nastrożyć może znacznie więcej trudności.

W przypadku komunikacji międzykulturowej mówimy o komunikacie werbalnym i niewerbalnym, o poziomie świadomym, który opiera się na przyswojeniu zasad i wiedzy dotyczącej funkcjonowania w innej kulturze oraz poziomie nieświadomym, który przejawia się w automatyzmach funkcjonowania w innej kulturze.<sup>133</sup> Lily A. Arasaratnam promuje takie podejście do komunikacji międzykulturowej, w której pozytywne postawy wobec ludzi odmiennych kulturowo motywują do komunikacji z nimi.<sup>134</sup> Rafał Wiśniewski definiuje komunikację międzykulturową jako „zdolności, umiejętności, predyspozycje psychiczne i socjo-kulturowe jednostki pozwalające na odczytywanie, wymianę informacji i reagowanie podczas procesów komunikacyjnych”.<sup>135</sup> Wśród najważniejszych elementów mających wpływ na komunikację międzykulturową wymienia:

- otwartą i elastyczną postawę;
- chęć poznawania innych kultur;
- wiedzę o regionach i kulturach;
- zdolność do komunikowania się.

Marzena Dymek-Maciejewska definiuje komunikację międzykulturową jako umiejętność i kwalifikacje w zakresie komunikowania się, jak i postawy oraz wzory zachowań takie jak empatia, umiejętność wzbudzania zaufania interpersonalnego, otwartość, tolerancja oraz umiejętność wykorzystywania stwarzanych przez życie okoliczności i sytuacji. Innym elementem kompetencji jest wiedza dotycząca obcych kultur, konwencji i ukrytych wzorów kulturowych, co pozwala unikać szoku kulturowego”.<sup>136</sup>

---

<sup>133</sup> P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.

<sup>134</sup> L. A. Arasaratnam, S. Banerjee, K. Dembek, *The integrated model of intercultural communication competence (IMICC): Model test*, w: *Australian Journal of Communication*, 2010, t. 37.

<sup>135</sup> Tamże.

<sup>136</sup> M. Dymek-Maciejewska, *Kompetencje wielokulturowe – między dystansem i bliskością*, w: *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Radom: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej/Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji 2009.

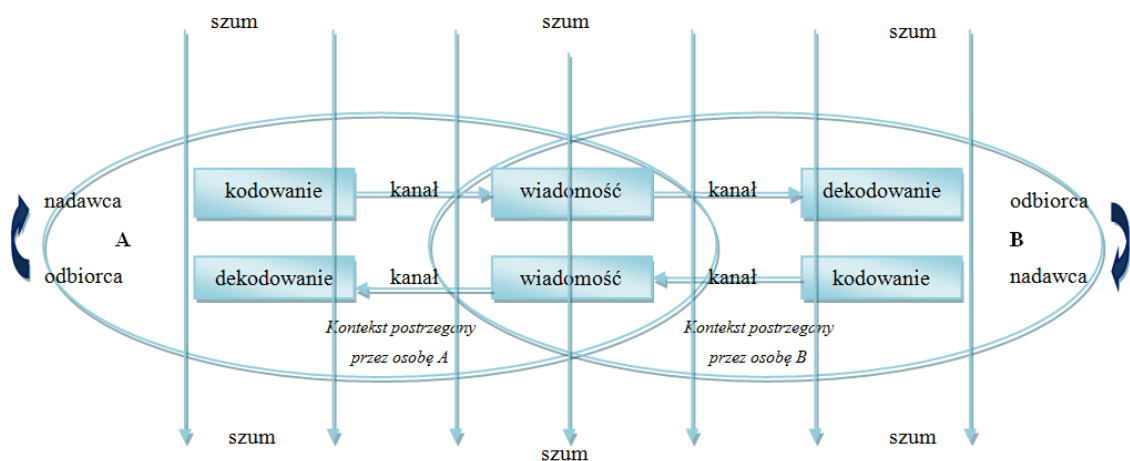
Elisabeth Marx wymienia wśród kompetencji do komunikacji międzykulturowej:<sup>137</sup>

- wrażliwość na inne kultury;
- zdolność adaptacji do nowych, nieschematycznych sytuacji;
- orientacja na inne osoby (poprzez empatię, wrażliwość, umiejętność słuchania, komunikacji itd.);
- umiejętność radzenia sobie ze stresem.

### 3.5.1 Modele komunikacyjne

Proces komunikacji werbalnej, biorąc pod uwagę jego podstawowe komponenty nadawcę i odbiorcę, wydaje się dość prosty. Jednak proces ten jest znacznie bardziej skomplikowany. Nawet, gdy w procesie komunikacji biorą udział przedstawiciele tej samej kultury, z podobnymi doświadczeniami mamy do czynienia z wieloma etapami pomiędzy „wyjściem” komunikaty, a jego zrozumieniem. W przypadku nadawcy komunikatu mamy do czynienia z takimi „zakłócającymi” komunikatu jak osobowość mówcy czy jego stan psychiczny. W przypadku słuchacza możemy mieć do czynienia także z osobowością, stanem psychicznym, ale również z oczekiwaniami słuchacza i sposobem interpretacji komunikatu.

Rysunek 25. Proces komunikacji i jego bariery



Źródło: M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa: WSiP 2005.

Gdy w procesie komunikacji biorą udział przedstawiciele różnych przeszkody w rozumieniu oraz formułowaniu komunikatów są jeszcze większe. Różne doświadczenia uczestników procesu komunikacji, zwyczaję, tradycje, tabu, użycie stosownych lub niesto-

<sup>137</sup> E. Marx, *Przełamywanie szoku kulturowego*, Warszawa: Placet 2000.



sownych słów mają podstawowy wpływ na proces komunikacji. Każda z kultur ma własne wzory komunikowania czy słuchania zatem zapoznanie się i zgłębienie tajników procesu komunikacji sprawi, że proces ten będzie bardziej świadomy, a co za tym idzie efektywniejszy. Na potrzeby niniejszej pracy autorka prezentuje modele komunikacji Polaków oraz narodowości, które w największej liczbie przebywają na terenie Polski (Ukraińcy, Białorusini, Rosjanie, Niemcy, Wietnamczycy) według danych publikowanych przez Urząd ds. Cudzoziemców.

Polski model interakcji w komunikacji został określone przez Richarda D. Lewisa jako dość enigmatyczny.<sup>138</sup> W tym modelu interakcji w komunikacji mogą się pojawić takie elementy jak pragmatyczne, sentymentalne czy romantyczne podejście do problemu. Polacy w komunikacji stosują wiele metafor, aluzji, obrazów lub niejednoznaczności. Ironia lub satyra ma doprowadzić do efekty „wow” u rozmówcy. Najtrudniejszym elementem w komunikacji z Polakiem jest fakt, iż często nie jest on bezpośredni w swoim przekazie i oczekuje, że interlokutor wyczyta właściwą informację zawartą „między wierszami”. W komunikacji z polskim rozmówcą dobrze jest uważnie słuchać, ponieważ najważniejszy komunikat może pojawić się mimochodem. Polska grzeczność i okazywanie szacunku uniemożliwia bezpośredniość w komunikacji, niemniej, od czasu do czasu, Polacy potrafią być ostrzy w swoich komentarzach, szczególnie gdy mowa jest o polityce.

Ukraiński model interakcji w komunikacji jest rozwlekły, emocjonalny i w pewnym sensie nieprzewidywalny. W ukraińskim modelu komunikacji widoczny jest podział między Ukraińcami ze Wschodniej Ukrainy, a Zachodniej. Wszyscy ukraińscy rozmówcy, po wstępnej gorącej gościnności, przechodzą do uporczywych i twardych negocjacji nacechowanych potrzebą wygranej.

Białoruski model interakcji w komunikacji oparty jest na poszukiwaniu solidnych relacji interpersonalnych, które są podstawą dla budowania porozumienia. Białorusini lubią długie wprowadzenia we właściwy temat rozmowy oraz podejmowanie decyzji na prywatnym poziomie, a nie w oficjalnych okolicznościach.

Niemiecki model interakcji w komunikacji jest szczerzy, otwarty i bezpośredni. Prawda jest ważniejsza od dyplomacji. Wielu obcokrajowców jest zaskoczonych bezpośredniością i szczerością niemieckich rozmówców. Argumenty, w tym modelu, są dobrze przemyślane i logiczne. Niemiecki sposób mówienia jest poważny, bez anegdot, z częstymi powtórzeniami. W niemieckim modelu interakcji w komunikacji nie istnieją tematy tabu.

---

<sup>138</sup> R. D. Lewis, *Cross-cultural Communication: A Visual Approach*, Warnford, Hampshire: Transcreen Publications 2008.

Rosjanie są ciepłymi, elokwentnymi rozmówcami. Uważają się za niezwykle wyrozumiałych rozmówców i wierzą, że są w stanie pomóc innym zrozumieć świat i żyć z nim w harmonii. Ich argumenty w rozmowie są często odkrywczyste i nacechowane emocjami. Subiektywizm ma większe znaczenie niż obiektywizm. Potrafią być poetyccy, podkreślają rosyjski dorobek literacki wtedy, gdy nadarza się okazja. W towarzystwie Rosjan rozmówca może czuć się dobrze, mimo iż nie są konkretni.

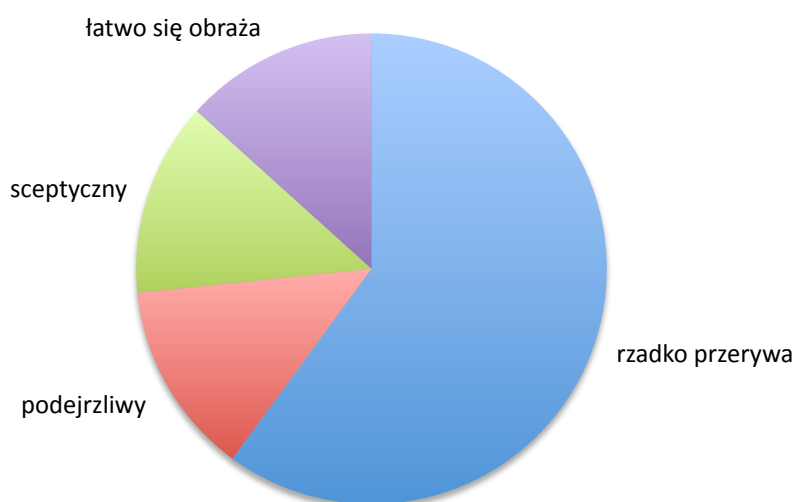
W wietnamskim modelu interakcji w komunikacji widoczne są wpływy francuskie. W przypadku Wietnamczyków można dużo więcej wyczytać z twarzy niż w przypadku Koreańczyków, Chińczyków czy Japończyków. Ludzie w Wietnamie są bardziej otwarci i szczerzy niż inni mieszkańcy tego regionu.

Przedstawiciele różnych kultur mają także różne strategie słuchania. Niektórzy z nich jak Finowie, Duńczycy czy Szwedzi wymieniani są wśród najlepszych słuchaczy głównie dlatego, że potrafią się spokojnie skoncentrować, a ich spokojne usposobienie powoduje, że nie przerywają. Anglosasi słuchają tak długo, jak rozmówca wydaje im się rozsądny. Latynosi sami chcieliby mieć szansę na zabranie głosu. Francuzi podchodzą do rozmówców reprezentujących inne kultury z dystansem, ponieważ są przekonani, że nie francuski rozmówca niewiele może ich nauczyć. Włosi natomiast wiecznie o czymś myślą i błędzą myślami.

Przedstawione poniżej wykresy opisują najważniejsze elementy wchodzące w skład polskiej strategii słuchania oraz strategii słuchania przedstawicieli krajów, których reprezentacja jest najsilniejsza na terenie Polski.

## *Polska strategia słuchania*

Rysunek 26. Strategia słuchania – Polacy

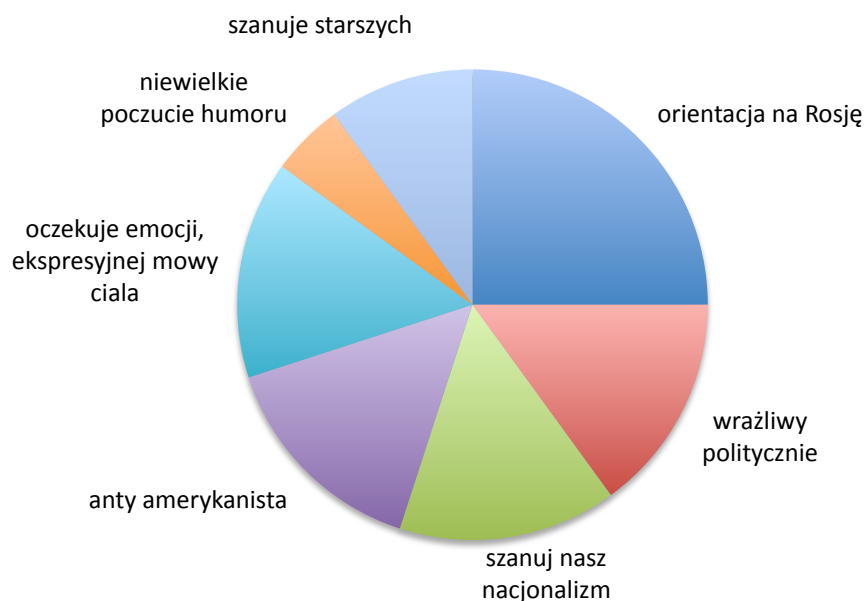


Źródło: R. D. Lewis, *Cross-cultural Communication: A Visual Approach*, Warnford, Hampshire: Transcreen Publications 2008. Przeł. M. Bem.

Polski słuchacz jest dobrze wychowany i przerywa raczej rzadko, ale słucha z typowym polskim sceptycyzmem. Kluczem do polskiego słuchacza jest przekazanie mu osobistej wiadomości oraz zapewnienie o dużej sympatii. Polak jako słuchacz lubi, gdy obcokrajowcy wykazują się wiedzą na temat historii Polski oraz polskich osiągnięć. Polacy są dobrymi słuchaczami i powstrzymują się przed przerywaniem.

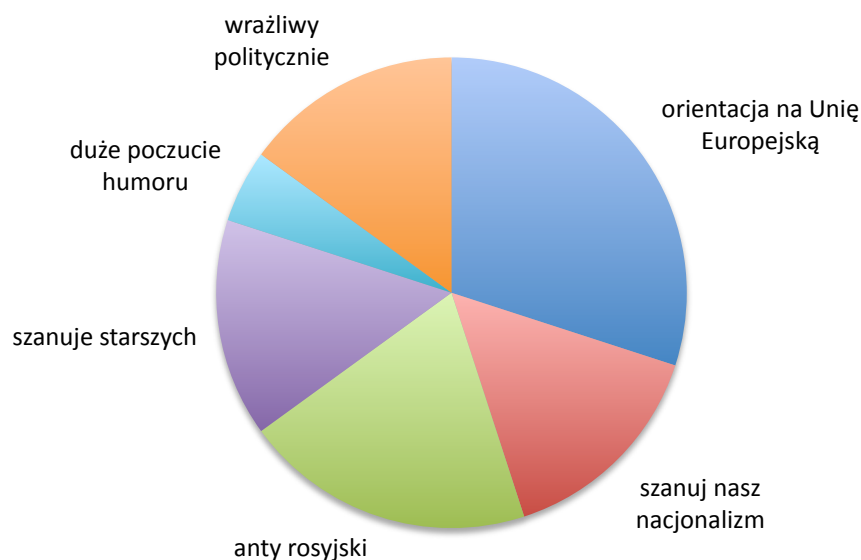
## Ukraińska strategia słuchania

Rysunek 27. Strategia słuchania – Ukraińcy wschodni



Źródło: R. D. Lewis, *Cross-cultural Communication: A Visual Approach*, Warnford, Hampshire: Transcreen Publications 2008. Przeł. M. Bem.

Rysunek 28. Strategia słuchania – Ukraińcy zachodni



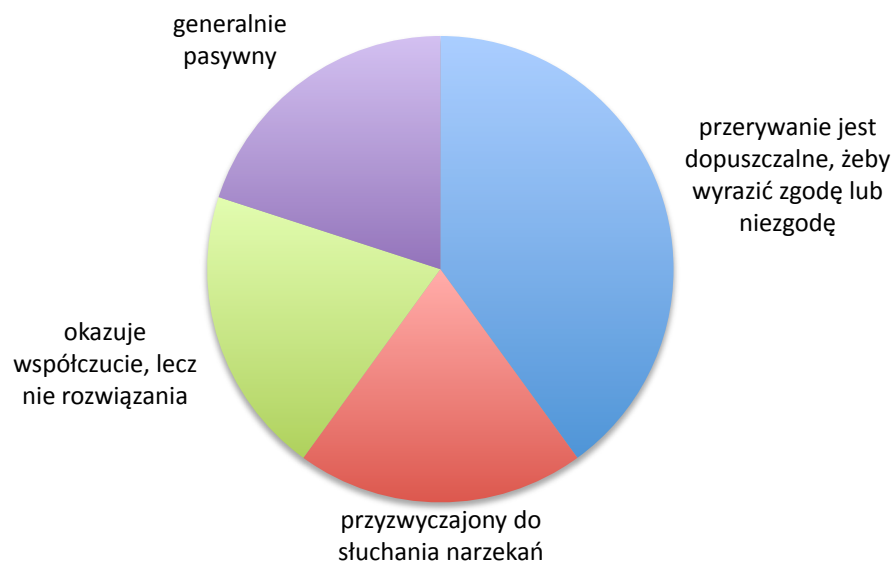
Źródło: R. D. Lewis, *Cross-cultural Communication: A Visual Approach*, Warnford, Hampshire: Transcreen Publications 2008. Przeł. M. Bem.

Ukraińcy są raczej dobrymi słuchaczami, niecierpliwie szukają korzyści dla siebie. Uwarunkowania polityczno-kulturowe dzielą Ukrainę na Ukrainę Wschodnią i Zachodnią co oznacza, że nasz słuchacz jest zorientowany pro-rosyjsko lub pro-unijnie. W obu

przypadkach Ukraiński słuchacz potrzebuje, aby rozmówcą nie oceniał i rozumiał jego nacjonalistyczne podejście. Ukraiński słuchacz oczekuje także emocji, rozbudowanej mimiki, poczucia humoru i szacunku dla starszych rozmówców. Podejrzliwość jest dla niego charakterystyczna.

### *Białoruska strategia słuchania*

Rysunek 29. Strategia słuchania – Białorusini

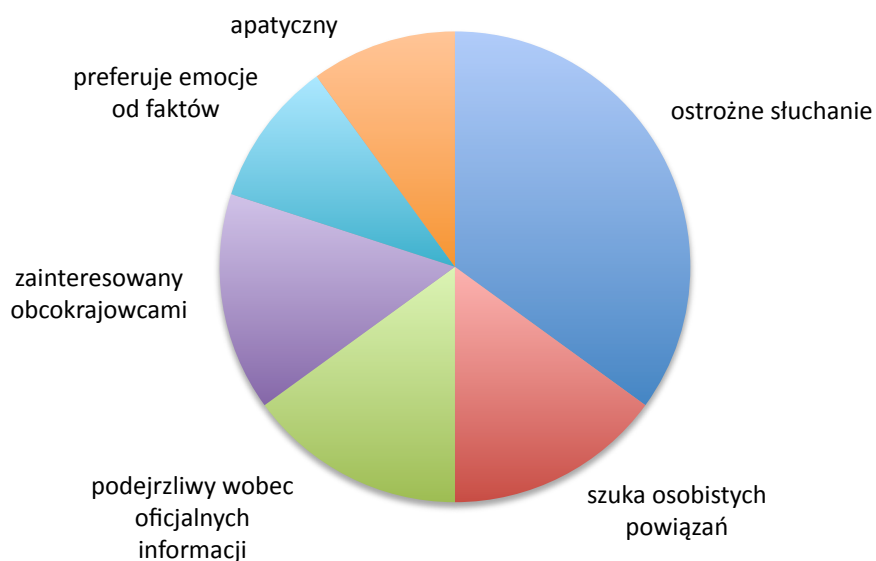


Źródło: R. D. Lewis, *Cross-cultural Communication: A Visual Approach*, Warnford, Hampshire: Transcreen Publications 2008. Przeł. M. Bem.

Białoruski słuchacz jest raczej pasywny, choć może wygłosić własną opinię w przypadku, gdy ma ogromne zaufanie do rozmówcy. Należy pamiętać, że przeciętne życie białoruskiego słuchacza jest raczej ponure, dlatego potrafi słuchać narzekań, ale bez podpowiadania jakichkolwiek rozwiązań czy proponowania środków zaradczych.

## Rosyjska strategia słuchania

Rysunek 30. Strategia słuchania – Rosjanie



Źródło: R. D. Lewis, *Cross-cultural Communication: A Visual Approach*, Warnford, Hampshire: Transcreen Publications 2008. Przeł. M. Bem.

Rosyjski słuchacz jest raczej nieufny. Osobiste informacje czy plotki są mile widziane. Rosyjski słuchacz jest najlepszy w małej grupie lub jeden na jeden oraz gdy ma szansę na jakiś interes. Rozmówca, w szczególności obcokrajowcy, powinni grać „tępego” i nie starać się być przebiegłym.

## Niemiecka strategia słuchania

Rysunek 31. Strategia słuchania – Niemcy

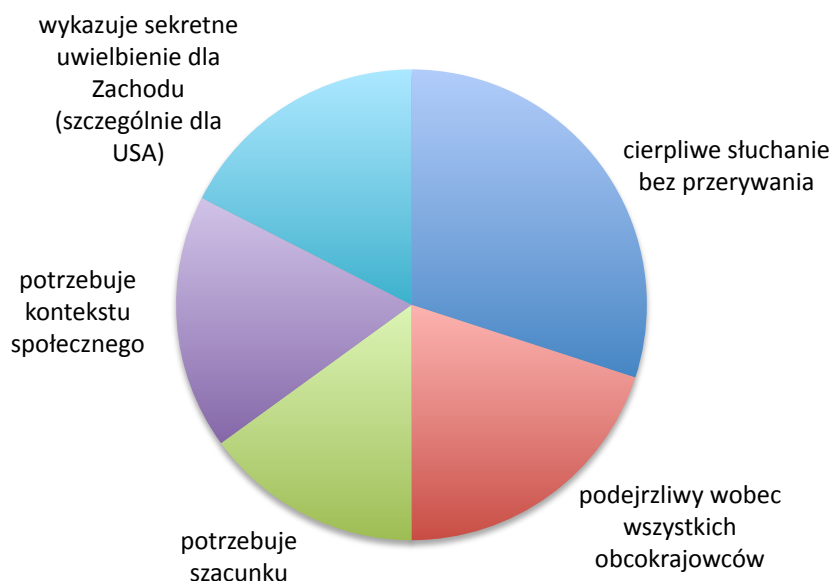


Źródło: R. D. Lewis, *Cross-cultural Communication: A Visual Approach*, Warnford, Hampshire: Transcreen Publications 2008. Przeł. M. Bem.

Niemiecki słuchacz jest zdyscyplinowany i uważnie słucha, ponieważ zawsze chce się czegoś nauczyć. Niemiecki słuchacz potrafi być długo skoncentrowany, gdy przyswaja nowe informacje, szczególnie lubi powtórzenia oraz kontekst każdej sytuacji. Nie lubi wprowadzanie humorystycznych elementów, jest raczej poważny i gdy usłyszy jakieś osobiste komentarze, może przerwać i zapytać o więcej informacji, przykładów i szczegółów. Prosty przekaz wydaje się niemieckiemu słuchaczowi niekompletny.

## Wietnamska strategia słuchania

Rysunek 32. Strategia słuchania – Wietnamczycy



Źródło: R. D. Lewis, *Cross-cultural Communication: A Visual Approach*, Warnford, Hampshire: Transcreen Publications 2008. Przeł. M. Bem.

Wietnamczycy są z reguły dobrymi słuchaczami, oczekują jasnego i logicznego przekazu. Ukształtowani są przez francuski sposób debaty. Nie mają nic przeciwko otrzymywaniu rad.

### 3.5.2 Sposoby pomiaru kompetencji międzykulturowych

Jednym z najważniejszych celów edukacji międzykulturowej jest budowanie nowych współczesnych kompetencji. Żeby zweryfikować czy proces rozwijania tego typu kompetencji jest skuteczny, istnieje potrzeba zbudowania skutecznego narzędzia, które mogłoby służyć do pomiaru elementów składowych kompetencji międzykulturowych.

#### *Pomiar kompetencji międzykulturowych według C. H. Dodd*

Zgodnie z teorią Carley H. Dodd z 1997 r.<sup>139</sup> kompetencje międzykulturowe składają się z dwóch obszarów: elementów kognitywnych oraz z zachowań komunikacyjnych, w ramach których Dodd wyodrębnił wiele szczegółowych elementów. Wśród elementów kognitywnych wyróżnić możemy poziom etnocentryzmu, poziom tolerancji dla wieloznaczności, kompleksowość kognitywną, samoocenę, innowacyjność, zaufanie do ludzi oraz motywację do poznawania odmienności.

<sup>139</sup> C. H. Dodd, *Dynamics of Intercultural Communication*, McGraw-Hill 1997.



Tabela 5. Elementy kognitywne kompetencji kulturowych

Elementy kognitywne	Opis	Efekty procesu edukacji
Poziom etnocentryzmu	Stopień poczucia wyższości kulturowej.	Nabywanie wiedzy o kulturze własnej.
Poziom tolerancji wieloznaczności	Poziom umiejętności wnioskowania i działania w sytuacji braku wystarczających informacji. Poziom zgody na istnienie odmiennych interpretacji rzeczywistości.	Nabywanie wiedzy o innych kulturach. Odkrywanie stereotypów i uprzedzeń dotyczących kultury własnej oraz własnych dotyczących innych kultur. Umiejętność wskazywania podobieństw i różnic między konkretnymi kulturami.
Kompleksowość kognitywna	Zakres stosowanych kategorii w opisywaniu innych ludzi i kultur.	Znajomość faz i objawów szoku kulturowego.
Samooceana	Poziom poczucia tożsamości. Poziom lęku społecznego. Poziom odwagi w podejmowaniu nowych wyzwań.	
Innowacyjność	Poziom umiejętności niestandardowego działania. Poziom umiejętności zachowania się w sytuacjach nowych.	
Zaufanie do ludzi	Poziom otwartości wobec innych.	
Poziom motywacji do poznania odmienności	Poziom gotowości podejmowania ryzyka związanego z poznawaniem ludzi reprezentujących odmienne kultury. Poziom gotowości poznawania innych języków, zwyczajów, stylów życia.	

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Gajek, *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*, w: *Problemy Zarządzania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego 2011, t. 9, n. 32. Za: C. H. Dodd, *Dynamics of Intercultural Communication*, McGraw-Hill 1997.

Wśród zachowań komunikacyjnych Dodd wyróżnił styl komunikacji, komunikację empatyczną, otwartość komunikacyjną, komfort komunikacyjny, kontrolę zachowań komunikacyjnych, kompetencje retoryczne oraz zarządzanie konwersacją.

Tabela 6. Zachowania komunikacyjne jako element kompetencji kulturowych

Zachowania komunikacyjne	Opis	Efekty procesu edukacji
Styl komunikacji	Poziom orientacji na odbiorcę komunikatu – jego cele, argumenty, emocje.	Znajomość indywidualnych zasobów komunikacyjnych i ich znaczenia w konkretnym kontekście kulturowym.
Komunikacja empatyczna	Poziom zrozumienia uczuć i intencji innych.	Wiedza dot. mechanizmów komunikacji interpersonalnej.
Otwartość komunikacyjna	Poziom otwartości na naukę odmiennych reguł komunikacyjnych.	Umiejętność zastosowania skryptów komunikacyjnych charakterystycznych dla konkretnej kultury.
Komfort komunikacyjne	Poziom poczucia bezpieczeństwa i pewności jako nadawca komunikatu.	Umiejętność posługiwania się językiem obcym (werbalnie). Znajomość specyfiki języka

Kontrola zachowań komunikacyjnych	Poziom świadomości własnych zachowań komunikacyjnych.	niewerbalnego w danej kulturze.
Kompetencje retoryczne	Poziom umiejętności językowych.	
Zarządzanie konwersacją	Poziom świadomości celów procesu komunikacji. Poziom świadomości własnych zasobów. Poziom świadomości spodziewanych rezultatów.	
Styl komunikacji	Poziom orientacji na odbiorcę komunikatu – jego cele, argumenty, emocje.	

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Gajek, *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*, w: *Problemy Zarządzania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego 2011, t. 9, n. 32. Za: C. H. Dodd, *Dynamics of Intercultural Communication*, McGraw-Hill 1997.

### *Pomiar kompetencji międzykulturowych według Flanagana*

Kolejnym sposobem pomiaru poziomu kompetencji międzykulturowych jest incydent krytyczny stworzony w 1954 roku przez J. Flanagana<sup>140</sup> i rozwinięty w 1962 roku przez Fiedlera, Osgooda, Stolurowa i Triandisa.<sup>141</sup>

Wśród narzędzi stosowanych do pomiaru poziomu kompetencji międzykulturowych wymienić należy także asymilator kulturowy. Celem stosowania asymilatora kulturowego jest nauczenie sposobu widzenia określonej sytuacji z punktu widzenia innej kultury. Asymilator kulturowy zbudowany jest z serii incydentów krytycznych, z sytuacji opisujących kontakty międzykulturowe i pozwala czerpać nową wiedzę z nieporozumień czy konfrontacji. Asymilator kulturowy zbudowany jest z opisu sytuacji, po którym następuje kilka możliwych odpowiedzi, najczęściej cztery. Odpowiedzi te stanowią interpretację zachowania, proponowane zachowania lub też możliwy ciąg dalszy danej sytuacji. Po wyborze odpowiedzi przez respondenta otrzymuje on wyczerpującą informację, która odpowiedź jest w danej sytuacji właściwa oraz wyjaśnienie dotyczące najczęściej wymiarów kultury.<sup>142</sup> Asymilator kulturowy może mieć dwie formy: może być specyficzny dla konkretnej kultury, może być bardziej ogólny i dotyczyć interakcji międzykulturowej ogólnie. Forma ogólna asymilatora kulturowego jest znacznie rzadsza. Najbardziej znana

<sup>140</sup> J. C. Flanagan, *The Critical Incident Technique*, w: *Psychological Bulletin*, 1954, t. 54, n. 4, s. 327-358.

<sup>141</sup> A. Thomas, *Intercultural Training is a culture specific interaction process*, w: *Journal of East European Management Studies*, Nomos Verlagsgesellschaft mbH 2000, t. 5, n. 4, s. 392-401.

<sup>142</sup> G. H. Hofstede, *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Beverly Hills: Sage Publications, Inc. 1980.

forma asymilatora została opracowana przez Richarda Brislina w 1986 roku<sup>143</sup> i oparta jest na zestawie specyficznych sytuacji, które mogą dotyczyć różnych kultur. W przypadku asymilatora kulturowego nie chodzi o nauczenie się działania w konkretnej kulturze, lecz o uwrażliwienie jednostki na normy i wartości charakterystyczne dla innych kultur oraz o przewidywanie i rozumienie zachowania przedstawicieli innych kultur. Asymilator kulturowy ma dwojakie zastosowanie: po pierwsze pozwala rozwijać kompetencje międzykulturowe; po drugie pozwala ocenić wymiar poznawczy kompetencji międzykulturowej, a co za tym idzie wiedzy międzykulturowej oraz samej kompetencji. Słabością asymilatora kulturowego jest fakt, iż pozwala zmierzyć wiedzę bardziej niż rzeczywistą zdolność do działania w sytuacji kontaktu międzykulturowego.

*Pomiar poziomu kompetencji międzykulturowych „drabiny”*

Kolejnym narzędziem, które stosuje się, aby sprawdzić poziom kompetencji międzykulturowych są tak zwane drabiny. Niektóre z nich pozwalają sprawdzić występowanie lub też brak cech jednostki, które powiązane są z kompetencjami międzykulturowymi jak: otwartość czy poziom empatii. Inne pozwalają na umieszczenie jednostki na określonym poziomie kilku-etapowego procesu nabywania kompetencji międzykulturowej lub inteligencji kulturowej.

Tabela 7. Narzędzia pomiaru kompetencji międzykulturowych

<b>Autor/autorzy</b>	<b>Nazwa narzędzia pomiaru</b>	<b>Wymiary</b>	<b>Liczba pozycji</b>
Ang (2007)	CQS – Skala Inteligencji Kulturowej	4 wymiary inteligencji kulturowej; – CQ meta poznawcza – CQ poznawcza – CQ motywacyjna – CQ zachowania	4 do 6 pozycji dla każdego wymiaru
Bertel-Radic i Giannelloni (2015)	Cechy osobowości i postawy związane z kompetencją międzykulturową	8 cech osobowości i postaw: – stabilność emocjonalna – otwartość – wiara w siebie – zdolności komunikacyjne – tolerancja niejednoznaczności – złożoność atrybucji – empatia – etnorelatywizm	3 do 5 pozycji dla każdego wymiaru

<sup>143</sup> R. W. Brislin, *A culture general assimilator: Preparation for various types of sojourns*, w: *International Journal of Intercultural Relations*, Elsevier 1986, t. 10, n. 2, s. 215–234.

Autor/autorzy	Nazwa narzędzia pomiaru	Wymiary	Liczba pozycji
Chen i Starosta (2000)	ISS Skala Wrażliwości Międzykulturowej	5 wskaźników wrażliwości międzykulturowej: <ul style="list-style-type: none"> <li>– zaangażowanie</li> <li>– szacunek dla innych kultur</li> <li>– zaufanie podczas kontaktu z inną kulturą</li> <li>– przyjemność z reagowania na sytuację</li> <li>– uważność podczas interakcji</li> </ul>	3 do 7 wskaźników
Hammer, Bennett i Wiseman (2003)	IDI Inwentarz Rozwoju Międzykulturowego	5 etapów nauki kompetencji międzykulturowej: <ul style="list-style-type: none"> <li>– zaprzeczenie różnicom międzykulturowym</li> <li>– odwrócenie</li> <li>– minimalizacja</li> <li>– akceptacja i adaptacja</li> <li>– marginalizacja kulturowa</li> </ul>	5 do 14 pozycji dla każdego etapu
Koester i Olebe (1988)	BASIC Szacunkowa Skala Behawioralna	8 wymiarów skuteczności w komunikacji międzykulturowej: <ul style="list-style-type: none"> <li>– okazywanie szacunku</li> <li>– postawa w kontakcie z przedstawicielem innej kultury</li> <li>– nastawienie do wiedzy</li> <li>– empatia</li> <li>– zachowanie wobec relacji</li> <li>– postawa wobec zadania</li> <li>– zarządzanie interakcją</li> <li>– tolerancja dla niejednoznaczności</li> </ul>	1 pozycja dla każdego wymiaru
Van der Zee i Van Oudenhoven (2001)	MPQ Kwestionariusz Osobowości Międzykulturowej	5 cech osobowości: <ul style="list-style-type: none"> <li>– stabilność emocjonalna</li> <li>– podejmowanie inicjatywy w interakcji</li> <li>– otwartość</li> <li>– empatia społeczna</li> <li>– elastyczność</li> </ul>	13 do 20 pytań dla każdego wymiaru

Źródło: A. Bartel-Radic, *L'évaluation des compétences interculturelles*, w: *Les Politiques Sociales. Les compétences interculturelles. Enjeux, pratiques, perspectives*, red. J. Maccioni, C. Juliens, 2016, t. 3–4. Przeł. M. Bem.

### *Pomiar kompetencji międzykulturowych „lista kontrolna”*

Kolejnym narzędziem pomiaru kompetencji międzykulturowych jest *Cultural Competence Self-assessment Checklist* – lista kontrolna opracowana przez rządy Kanady oraz prowincji Kolumbii Brytyjskiej. Każda indywidualna osoba może sprawdzić swoje umiejętności, wiedzę oraz wrażliwość w kontaktach z innymi. Celem listy jest zdiagnozowanie co jednostka może zrobić, aby stać się bardziej efektywną w kontaktach

z przedstawicielami innych kultur w pracy i w życiu prywatnym.<sup>144</sup> Lista zbudowana jest z 11 twierdzeń dla wymiaru: wrażliwość, z 13 twierdzeń dla wymiaru: wiedza oraz z 12 twierdzeń dla wymiaru: umiejętności. Respondent przy każdym stwierdzeniu wybiera jedną z czterech odpowiedzi:

- NIGDY,
- CZASAMI/OKAZJONALNIE,
- DOŚĆ CZĘSTO/CAŁKIEM DOBRZE oraz
- ZAWSZE/BARDZO DOBRZE.

Na koniec każdej części mnoży ilość odpowiedzi w kolumnie NIGDY przez 1, CZASAMI/OKAZJONALNIE przez 2, DOŚĆ CZĘSTO/CAŁKIEM DOBRZE przez 3 oraz ZAWSZE/BARDZO DOBRZE przez 4. Im więcej punktów uzyskuje respondent, tym bardziej jest kompetentny.

*Pomiar kompetencji międzykulturowych Kwestionariusz dotyczący kompetencji międzykulturowych: sprawdź się!*

Inny sposób badania poziomu kompetencji międzykulturowych to *Kwestionariusz dotyczący kompetencji międzykulturowych: sprawdź się!* powstał przy wsparciu Komisji Europejskiej, w ramach projektu *Przestrzeń dla kształcenia międzykulturowego*.<sup>145</sup>

Kwestionariusz składa się z czterech części, w których respondent odpowiada na pytania dotyczące wiedzy, uczuć, zdolności i integracji społecznej. W części zatytułowanej *Wiedza* osoba badana wybiera jedną z możliwych odpowiedzi (bardzo duża; duża; średnia; niewielka; bardzo mała) oceniając swój poziom wiedzy w odniesieniu do wskazanych zagadnień. W części zatytułowanej *Uczucia* respondent ocenia czy prezentowane zagadnienia wzbudzają w nim pozytywne czy negatywne emocje, a proponowane odpowiedzi to: bardzo pozytywne; pozytywne; neutralne; negatywne; bardzo negatywne. W części zatytułowanej *Zdolności* osoba badana ocenia swoje umiejętności np. słuchania czy asertywności wybierając spośród następujących odpowiedzi: bardzo duże; duże; średnie; niewielkie; bardzo małe. Ostatnia część kwestionariusza zatytułowana *Integracja społeczna* dotyczy zadań podejmowanych na rzecz innych oraz społeczności. Respondent wybiera jedną z odpowiedzi: bardzo często; często; czasami; rzadko; nigdy.

---

<sup>144</sup> *Cultural Competence Self-assessment Checklist* opracowana przez rządy Kanady oraz prowincji Kolumbii Brytyjskiej, <http://rapworkers.com/wp-content/uploads/2017/08/cultural-competence-selfassessment-checklist-1.pdf> [dostęp: 16.09.2019 r.]

<sup>145</sup> Projekt numer 2016-1-FI01-KA204-022701.

Autorka jako psycholog międzykulturowy prowadzący treningi wrażliwości międzykulturowej poddała analizie wiele narzędzi do pomiaru kompetencji międzykulturowych, by w swej praktyce móc, przed opracowaniem programu kursu, ocenić poziom tychże kompetencji u uczestników zajęć. W trakcie prowadzonych analiz pojawiły się następujące pytania:

- Czy z daną osobą należy zacząć pracę od budowania kompetencji kulturowych dotyczących własnej tożsamości, wiedzy o własnej kulturze?
- Czy respondent posiada jedynie wiedzę na temat innej kultury?
- Czy respondent potrafi skutecznie wykorzystać swoją wiedzę w kontaktach z przedstawicielami innej grupy?
- Czy respondent posiada najwyższy stopień kompetencji, a praca z nim powinna obejmować jedynie szerokie omawianie zjawisk charakterystycznych dla człowieka?

Kolejny problem, napotkanym w trakcie pracy autorki, dotyczy tego, iż analizowane narzędzia nie pozwalają na przebadanie i opracowanie wyników dla dużej liczby osób. Z wyżej wymienionych powodów autorka stworzyła własne narzędzie do pomiaru kompetencji międzykulturowych *Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej*.

### 3.5.3 Prezentacja własnego narzędzia – Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej

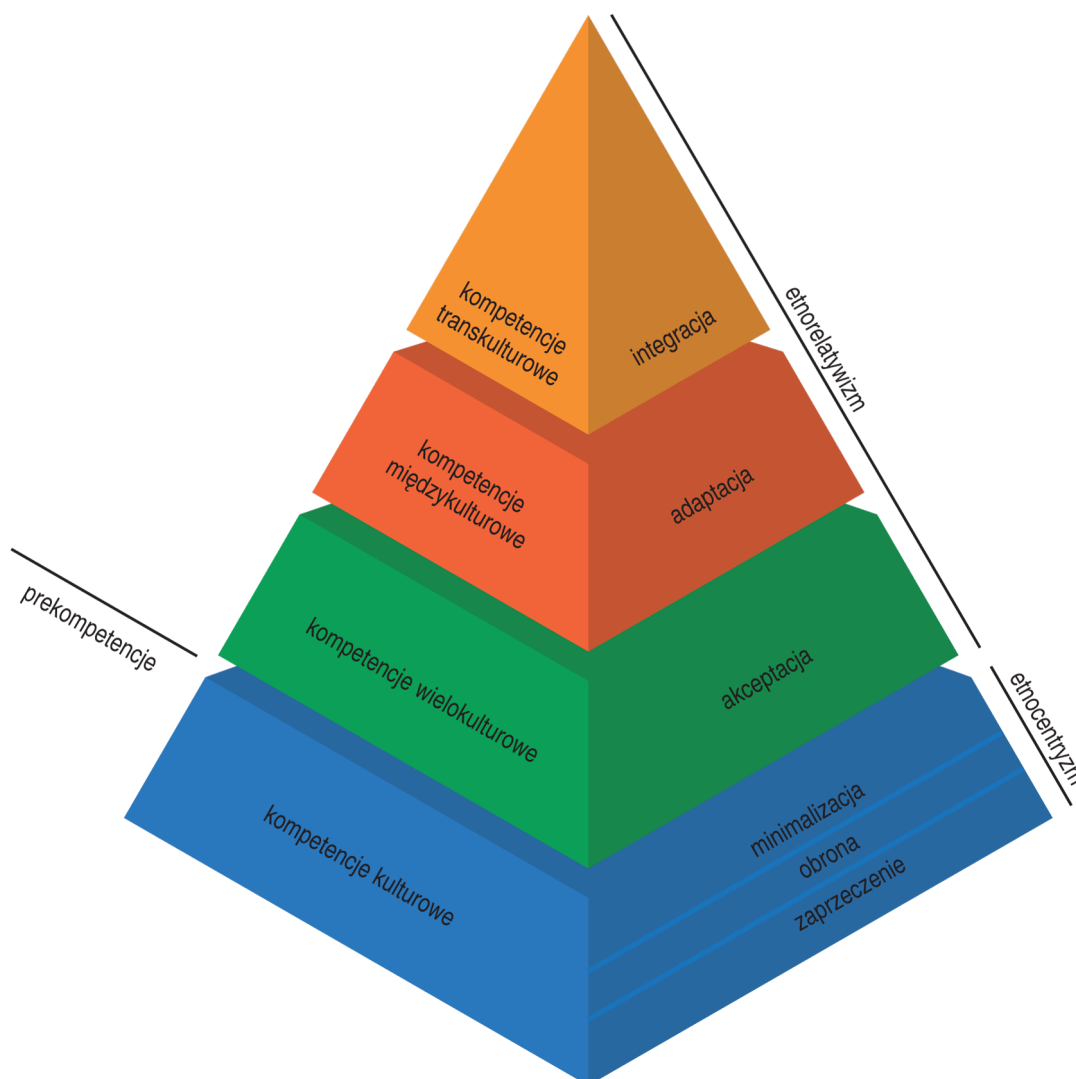
Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej (KPOKM) powstał w wyniku serii badań. Koncepcja kwestionariusza oparta jest na własnym modelu kompetencji międzykulturowych, w którym, podobnie jak u Abrahama H. Masłowa, założono, iż jedynie opanowanie kompetencji pierwszego rzędu, jakimi są kompetencje kulturowe, pozwala rozwijać kompetencje drugiego rzędu – kompetencje wielokulturowe, następnie kompetencje trzeciego rzędu – kompetencje międzykulturowe i na końcu kompetencje czwartego rzędu – kompetencje transkulturowe. Szczególną uwagę autorki zwróciły kompetencje kulturowe, które jako prekompetencje muszą zostać właściwie zdiagnozowane. Diagnoza poziomu kompetencji kulturowych powinna określać czy niechęć do kontaktów z Innymi wynika z lęku i strachu, czy też niewielkim nakładem pracy dana osoba mogłaby przejść na wyższy poziom i jak jej w tym pomóc. W tym miejscu niezwykle przydatna okazała się koncepcja Milтона J. Bennetta i jego *Skala rozwoju wrażliwości międzykulturowej*. Trzy pierwsze poziomy skali etnocentryzmu: *zaprzeczenie* (nie

istnieją różnice kulturowe, a kultura jednostki jest jedyną prawdziwą, unikanie kontaktów z przedstawicielami innych grup), *obrona* (jednostka dostrzega różnice, ale postrzega je jako zagrażające, posługuje się stereotypami oraz dzieli świat na lepszych i gorszych) oraz *minimalizacja* (dostrzeganie różnic, ale umniejszanie ich znaczenia, podkreślanie podobieństw między przedstawicielami różnych kultur, trywializowanie różnic) doskonale opisują trudności występujące w obrębie tożsamości kulturowej jednostki wskazując jakie tematy wymagają pogłębienia w pracy z osobą biorącą udział w badaniu i treningu. Kolejny poziom Modelu Kompetencji Międzykulturowych (kompetencje wielokulturowe) odpowiada pierwszemu etapowi etnorelatywizmu Bennetta – *akceptacji*, gdzie dostrzegane są różnice kulturowe, a kultura jednostki postrzegana jest jako jeden z możliwych systemów. Kompetencjom międzykulturowym Modelu odpowiada *adaptacja* skali Bennetta, gdzie ważną rolę odgrywa empatia oraz umiejętność wczucia się w daną sytuację z innego punktu widzenia niż własny. Na tym poziomie jednostka potrafi skutecznie stosować w komunikacji wiedzę o innych kulturach. Ostatni poziom kompetencji w Modelu to odpowiednik *integracji* w fazie etnorelatywizmu Bennetta. Gdzie jednostka koncentruje się na stworzeniu jednego, własnego, spójnego układu opartego na siatce powiązań między kulturami, gdzie możliwe jest bezkolizyjne funkcjonowanie w świecie różnorodnym kulturowo.<sup>146</sup>

---

<sup>146</sup> M. Bem, *Badanie poziomu kompetencji międzykulturowych nauczycieli i warunki brzegowe dla ich rozwoju*, w: *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra 2016.

Rysunek 33. Model kompetencji międzykulturowych Bem uwzględniający skalę rozwoju wrażliwości międzykulturowej Bennetta



Źródło: Opracowanie własne M. Bem, 2019. Materiał zaprezentowany w trakcie konferencji *Człowiek pogranicza – wyzwania humanistycznej edukacji* w dniach 21–22 maja 2019 r. na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

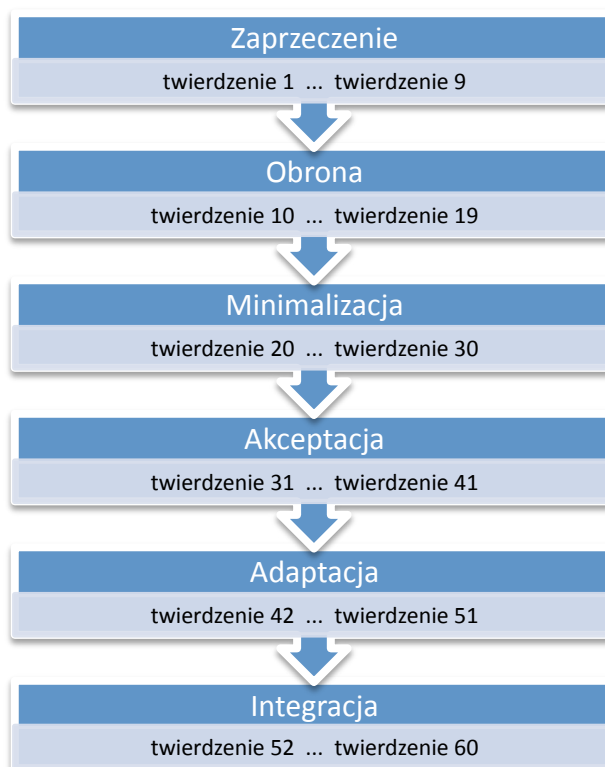
Kolejnym etapem opracowywania narzędzia było przygotowanie twierdzeń, które pozwalałyby na określenie gdzie, osoba biorąca udział w badaniu, znajduje się na skali od kompetencji kulturowych, przez kompetencje wielokulturowe, między- do kompetencji transkulturowych. W pierwszej wersji autorka zaproponowała od 4 do 5 stwierdzeń dla każdej z sześciu podskal<sup>147</sup> narzędzia. Jednak badanie pilotażowe, przeprowadzone na grupie 35 studentów Uniwersytetu Warszawskiego, pokazało, że stwierdzeń umieszczonych

<sup>147</sup> Podskale Kwestionariusza Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej nazwane zostały zgodnie z propozycją Milтона Bennetta: 1. Zaprzeczenie; 2. Obrona; 3. Minimalizacja; 4. Akceptacja; 5. Adaptacja; 6. Integracja.



w narzędziu jest zbyt mało, aby móc jednoznacznie określić poziom, na którym dana jednostka się znajduje. Kolejnym krokiem było przygotowanie listy 15–17 stwierdzeń dla każdej z podskal, z których 11 sędziów kompetentnych wskazało w kolejności te, które najlepiej pasują do definicji poszczególnych poziomów kwestionariusza. Na tej podstawie autorka wybrała 9–11 stwierdzeń dla każdej z podskal.

Rysunek 34. Struktura Kwestionariusza Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8. Lista twierdzeń Kwestionariusza Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej

Podskala	Lp.	Twierdzenie
Zaprzeczenie	1.	Żyj i daj żyć innym
	2.	Wszystkie duże miasta są takie same – wiele budynków, zbyt wiele samochodów, wszędzie McDonald's
	3.	Tak długo, jak wszyscy mówimy tym samym językiem, nie ma problemu
	4.	Ważne, żeby wiedzieć kto jest obcy, a kto swój
	5.	Z moim doświadczeniem, odniosę sukces w każdej kulturze bez specjalnego wysiłku
	6.	Do szczęścia wystarczy mi obcowanie z przedstawicielami mojej kultury
	7.	Każdy powinien mieszkać w kraju swojego urodzenia
	8.	Moim zdaniem nie istnieją żadne różnice kulturowe
	9.	Po co wyjeżdżać, jeśli w naszym kraju mamy wszystko?
Obrona	10.	Dlaczego inni ludzie nie mówią moim językiem?
	11.	Moja kultura powinna być wzorem dla wszystkich innych
	12.	Różnice międzykulturowe są niebezpieczne
	13.	Imigranci w moim kraju stanowią zagrożenie
	14.	Prawdą jest powiedzenie, że Żydzi myślą tylko o pieniądzach
	15.	Dopóki w Rosji nie zabraknie wódki, to nic się tam nie zmieni
	16.	Polacy są bardzo gościnni

	17. Ludzie w innych krajach są bardziej „cywilizowani” niż w moim kraju
	18. Jestem zawstydzony moimi rodakami, dlatego za granicą unikam ich jak ognia
	19. Dobrze byłoby wtopić się całkowicie w kulturę innego kraju i pozbyć się cech, które są charakterystyczne dla przedstawicieli mojej kultury
Minimalizacja	20. Chcesz dobrze czuć się w innej kulturze, musisz być autentycznym i szczerym
	21. Zwyczaje się różnią – to prawda, ale jeśli poznamy je bliżej, to wszystkie są takie same
	22. Mam intuicję i wyczuwam innych ludzi niezależnie z jakiej pochodzą kultury
	23. Dzięki technologii wszędzie na świecie jest tak samo
	24. Kontekst może być inny, ale potrzeba komunikacji jest taka sama wszędzie na świecie
	25. Podstawowe wartości są wszędzie takie same
	26. Wszyscy jesteśmy do siebie podobni
	27. Wszyscy Azjaci są pracowici
	28. Ludzie na całym świecie reagują podobnie
	29. Ludzie na całym świecie cieszą się i smucą podobnie
	30. Wszyscy ludzie tańczą z radości
Akceptacja	31. Każda osoba pochodząca z innej kultury może nas czegoś nauczyć
	32. Mój sposób życia jest jednym z wielu możliwych
	33. Zwyczaje w innych kulturach są ciekawe
	34. Przedstawiciele innych kultur nie są niebezpieczni
	35. Wszystkim ludziom należy się szacunek, niezależnie od kultury czy religii
	36. Im więcej różnic, tym lepiej
	37. Nie zastanawiam się nad tym, że ludzie z innych kultur różnią się od nas
	38. Zanim gdzieś wyjadę, staram się czegoś dowiedzieć o tamtejszej kulturze
	39. Im więcej wiesz o innych kulturach, tym więcej podobieństw znajdziesz
	40. Trudno jest zachować własne wartości, gdy chce się szanować wartości innych kultur
	41. Gdy mamy inne doświadczenia życiowe, to możemy się od siebie uczyć nawzajem
Adaptacja	42. Żeby rozwiązać spór, muszę zmienić swoje podejście
	43. Przedstawiciele różnych kultur różnie wyrażają swoje emocje
	44. Życie w świecie różnorodnym kulturowo wydaje się ciekawe
	45. Życie na emigracji pozwala poznać różne sposoby funkcjonowania
	46. Staram się wczuć w daną sytuację, aby zrozumieć zachowanie przedstawicieli innych kultur
	47. Witam się z przedstawicielami mojej kultury oraz przedstawicielami innych kultur nieco inaczej uwzględniając różnice kulturowe
	48. Mogę zachować moje własne wartości i jednocześnie zachowywać się zgodnie z wymogami kultury goszczącej
	49. Każdy student za granicą powinien być w stanie przystosować się
	50. Zaczynam czuć się jak przedstawiciel innej kultury
	51. Im lepiej rozumiem daną kulturę, tym lepiej radzę sobie z językiem
Integracja	52. Potrafię, dość łatwo wejść do każdej grupy
	53. Wszędzie czuję się jak w domu
	54. Niezależnie od sytuacji zwykle potrafię spojrzeć na nią z różnych punktów widzenia (kulturowych punktów widzenia)
	55. W wielokulturowym świecie każdy powinien mieć międzykulturowy sposób myślenia
	56. Naprawdę z radością uczestniczę w różnych kulturach
	57. Nie mam problemu z przełączaniem się z jednej kultury na inną
	58. Korzystam ze zwyczajów i zachowań charakterystycznych dla innych kultur
	59. W kontaktach z przedstawicielami innych kultur dowiaduję się czegoś o sobie
	60. Ludzie w swoich działaniach kierują się różnymi systemami wartości

Źródło: opracowanie własne.

Do każdego z twierdzeń przypisane są odpowiedzi na pięciostopniowej skali Likerta celem uzyskania odpowiedzi dotyczącej stopnia akceptacji danego twierdzenia:

1. ZDECYDOWANIE ZGADZAM SIĘ
2. ZGADZAM SIĘ
3. TRUDNO POWIEDZIEĆ
4. NIE ZGADZAM SIĘ
5. ZDECYDOWANIE NIE ZGADZAM SIĘ.

Formularz kwestionariusza został zaprojektowany w sposób, który umożliwia zautomatyzowane rozpoznawanie udzielonych odpowiedzi dzięki zastosowaniu specjalistycznego oprogramowania OMR (ang. *Optical Mark Recognition*). Dzięki temu możliwe było sprawne przeprowadzenie badania na dużej próbie.

Pełną treść kwestionariusza zawiera Aneks nr 1. W wersji kwestionariusza wykorzystanej na potrzeby niniejszej pracy, we wstępie określony został cel badania, zapewnienie o anonimowości, zaś część demograficzna obejmowała jedynie pytanie o płeć respondenta.

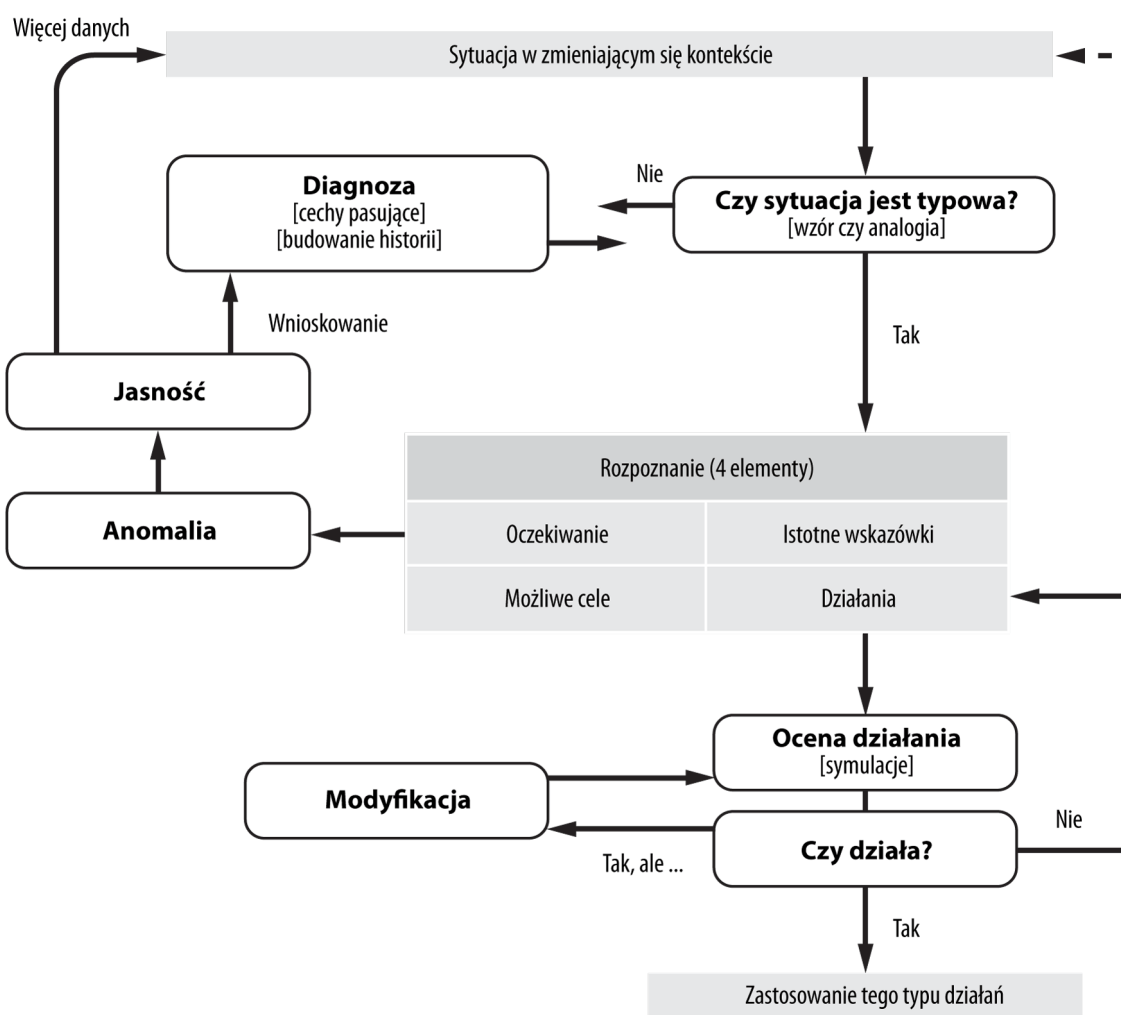
Wersja przeznaczona do badania innych grup w założeniu zawierać będzie pytania dotyczące wieku, płci i wykształcenia, jak również odnośnie wielkości ośrodka, z którego respondent pochodzi lub w którym zamieszkuje.

### **3.6 Kształtowanie kompetencji międzykulturowych**

Zmieniające się współczesne społeczeństwo wymaga abyśmy nabyli umiejętności, które pozwolą odnieść sukces oraz obniżyć poziom stresu wynikającego z kontaktów z przedstawicielami innych kręgów kulturowych. Kompetencje międzykulturowe wydają się być niezbędne w wielokulturowym świecie, w którym kultura nie jest już rozumiana jako naród czy grupa etniczna bądź religijna.

W procesie kształtowania kompetencji międzykulturowych niezwykle istotne jest akcentowanie znaczenia krytycznego myślenia oraz szacunku dla innych sposobów widzenia i opisywania świata. Dzięki takim działaniom uczniowie, studenci i nauczyciele będą mieli szansę uczyć się tego kim są, co jest dla nich ważne i co wpływa na ich decyzje; zrozumieć kim są inni, co jest dla nich ważne, czym się różnią, a co ich łączy. Nauczą się szacunku dla siebie i innych, będą budowali płaszczyzny współpracy poprzez dialog. Proces kształtowania kompetencji kulturowych jest złożony i wymaga wzięcia pod uwagę wielu zmiennych. Jedną z nich jest zrozumienie jak wygląda sam proces uczenia się innej kultury. Próbę taką podjął Joseph Shaules.

Rysunek 35. Model uczenia się innej kultury



Źródło: J. Shaules, *The Intercultural Mind: Connecting Culture, Cognition and Global Living*, Boston, MA: Intercultural Press 2015, s. 146. Przeł. M. Bem.

Shaules twierdzi, iż ucząc się innej kultury w pierwszej kolejności rozpoznajemy czy sytuacja, z którą mamy do czynienia jest typowa, czy pasuje do wzorów, które znamy z przeszłości. Jeśli napotkana sytuacja nie pasuje przechodzimy przez proces diagnostyczny. Przeprowadzamy symulacje, aby ocenić potencjalne działania i aby móc zachować się w sposób, który wydaje się nam skuteczny. Aby poradzić sobie z anomaliami staramy się wyjaśnić je wyszukując cechy pasujące do schematu oraz budując historie – staramy się rozpoznać wzory i zrozumieć sytuację. Gdy napotkamy sytuację, która jest typowa, analogiczna wobec innych wtedy definiujemy oczekiwania, istotne wskazówki, możliwe cele oraz możliwe działania, jeżeli działania ocenione zostaną jako właściwe, wtedy takie działania może zostać zastosowane. Jeśli działania nie są skuteczne należy poddać je modyfikacjom.

### 3.6.1 Pojęcie tożsamości kulturowej - rozwinięcie

Pojęcie tożsamości kulturowej jest ściśle związane z przyjętą przez jednostkę aktywną postawą wobec kultury. Jednostka aktywna opiera się na znaczeniach jakie mają dla niej artefakty kultury. Tożsamość kulturowa budowana jest na transmisji dziedzictwa kulturowego, tradycji, która jest trwałym systemem pozwalającym na odczytywanie spuścizny kulturowej. W literaturze przedmiotu tożsamość rozpatrywana jest w kontekście jednostki, grupy i wspólnot. W perspektywie jednostki tożsamość to jej autoportret, całokształt przypisywanych sobie przez jednostkę cech fizycznych, ról społecznych, zdolności, motywacji, celów, postaw, norm i wartości. Określenie własnej tożsamości jest konsekwencją autorefleksji nad sobą, nad określeniem własnego „Ja”. Tożsamość jednostki definiowana jest także jako trwała organizacja uczuć, wartości, planów odnoszących się do siebie samego, a określają ją trzy komponenty:

- integralność, czyli poczucie jedności, zgodność obrazu „Ja”;
- poczucie ciągłości istnienia podczas „Ja”;
- adekwatność między obrazem „Ja” a tym, jak jednostka jest postrzegana i opisywana przez innych.

W perspektywie zbiorowości tożsamość tworzona jest przez przynależność do kategorii społecznych poprzez identyfikację z nimi. Ich ważność rozwija się i umacnia w trakcie całego życia człowieka i zależy od kultury. Tożsamość zbiorowa to poczucie odmienności i wyjątkowości własnej grupy odniesienia, jej szczególnych cech, systemu wartości i jest wynikiem kontaktów z przedstawicielami innej grupy. Tożsamość w ujęciu grupowym może opierać się na religii, wspólnocie dziejów, tym samym języku, obyczajów czy wspólnym zamieszkiwanym obszarze, opiera się na poczuciu odrębności własnej grupy oraz identyfikacji z grupą, do której należymy. Prowadzi do dychotomicznego podziału świata na „swoi – obcy”, „my – oni”. Jednostka jest przypisana do określonych grup, ze wszelkimi tego konsekwencjami dla codziennego życia, nawet jeśli czasami zasady są narzucone wbrew niej.

Walter Żelazny<sup>148</sup> opisuje cztery czynniki determinujące przynależność jednostki do zbiorowości:

1. Podziały etniczne spowodowane rynkiem pracy, czyli obserwowany w niektórych krajach podział pracy wg grup etnicznych, narodowych, gdzie na przykład szefami

---

<sup>148</sup> W. Żelazny, *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2004, s. 60–61.

kuchni się Francuzi, ochroniarzami wpuszczający klientów do restauracji są czar-noskórzy, a transportem i księgowością zajmują się Azjaci.

2. Podziały etniczne spowodowane stereotypami – upraszczając rzeczywistość, społeczności posługują się powielanymi od lat i utartymi przekonaniem o niektórych narodach, tj. pracowity jak Niemiec, leniwy jak Rom.
3. Podziały etniczne spowodowane polityką emigracyjną, oficjalnie niewystępujące w Europie, za to nadal obecne w Stanach Zjednoczonych, gdzie urzędnicy emigracyjni dobierają kandydatów według grup etnicznych.

Procesy tworzenia tożsamości jednostkowej oraz grupowej są zależne od wielu czynników. Teorią wyjaśniającą wyznaczniki i uwarunkowania tożsamościowe jest teoria zachowań tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego,<sup>149</sup> w której sformułowane zostały typy tychże zachowań:

- Typ pierwszy – identyfikacja z grupą społeczną i określonym terytorium czyli identyfikacja przestrzenna i historyczna.
- Typ drugi – definiowany odrębnością kultury, języka, religii, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej grupy. Proces ten pozwala na gromadzenie wiedzy i stosowanie jej w sytuacjach społecznych np. w procesie komunikacji.
- Typ trzeci – dotyczy genealogii historycznej grupy oraz cech tejże grupy. Pozwala na uświadomienie jednostce charakterystyki kulturowo-społecznego otoczenia w zakresie wyobrażeń i opinii o innych grupach, stereotypów i uprzedzeń.
- Typ czwarty – związany z sytuacją ekonomiczną oraz standardami życia danej grupy. Wskazuje na poziom zaspokojenia potrzeb jednostki, a także wyznacza określone zachowania tożsamościowe nakierowane na ocenę oraz porównywanie własnej sytuacji i pozycji w określonej strukturze społecznej.

Warto zauważyć, że tworzenie się tożsamości jest procesem wielowarstwowym. Wiele elementów, które mają wpływ na ten proces jest niezależnych od świadomości i woli jednostki. W świecie zróżnicowanym kulturowo mamy do czynienia z grupami posiadającymi większą siłę i z grupami o mniejszej sile, z grupami większościowymi i mniejszościowymi.

---

<sup>149</sup> T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom Teorii Zachowań Tożsamościowych*, w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok: Trans Humana 1995, s. 22–23.

W literaturze przedmiotu wyróżnić możemy kilka typowych relacji, które mogą zajść między grupą większościową i grupą mniejszościową:

- asymilacja – odejście od rodzimej kultury na rzecz kultury dominującej;
- fuzja – wymieszanie się kultur, w wyniku czego powstaje nowy byt;
- separacja – identyfikowanie się z kulturą własną, odrzucenie większościowej;
- marginalizacja – bycie „pomiędzy”, brak identyfikacji z jakimkolwiek systemem kulturowym;
- ślepa dwukulturowość – przejmowanie elementów wspólnych dla obu kultur;
- alternatywna dwukulturowość – równoczesne uczestnictwo w dwóch systemach kulturowych.

W powyższych sytuacjach jednostka może przyjąć określone strategie budowania tożsamości:

- strategia asymilacyjna (pasywna) – przyjęcie nowej kultury i wtopienie się w społeczeństwo przyjmujące, utrata tożsamości pierwotnej;
- strategia akomodacyjna (aktywna) – dokonywanie zmian w pierwotnych schematach w wyniku działania zewnętrznych okoliczności;
- strategia autoteliczna – wartość stanowią kontakty międzyludzkie oraz akceptacja ze strony środowiska, adaptacja traktowana jest jako cel sam w sobie;
- strategia instrumentalno-zadaniowa – adaptacja stanowi środek do osiągnięcia nadrzędnego celu;
- strategia unikania sprzeczności – stosowana w celu obrony tożsamości pozytywnej, jednostka zna kody kulturowe obu kultur, które stosuje wybiórczo, w zależności od sytuacji;
- strategia poszerzania kodu kulturowego – przenoszenie do swojej kultury elementów kultury obcej, które jednostka uznała za użyteczne;
- strategia syntezy – zwracanie się do wartości nadrzędnych, łączących kultury, wybór pozytywnych elementów pochodzących z obu kultur i przeciwdziałanie negatywnym ich przejawom;
- strategia separacji – odrzucenie drugiej kultury, nieprzenikalność kultury własnej.

Tożsamość nie jest czymś z czym się rodzimy. Kształtowana jest przez całe życie i mają na nią wpływ różne elementy. W społecznościach jednorodnych kulturowo tożsamość może kształtować się w sposób bierny, natomiast w społeczeństwach zróżnicowanych jest to proces aktywny. Człowiek musi nieustannie odpowiadać na pytanie kim jest. Nikitorowicz dopuszcza istnienie wielu tożsamości: tożsamości dziedziczonej i nabywanej,

tożsamość ról i wyzwań, tożsamości odczuwanej i realizowanej. Ludzie, tworząc własną tożsamość podejmują świadome działanie.

### 3.6.2 Inteligencja kulturowa

W dynamicznym i zróżnicowanym otoczeniu każdy styka się coraz częściej z odmiennymi zwyczajami, nawykami, gestami i przekonaniami, ponieważ różnorodność kulturowa jest nieodłączną cechą współczesnego świata. Kontakty z ludźmi reprezentującymi różne kręgi kulturowe wymagają spostrzegawczości i zdolności adaptacyjnych, wymagają tak zwanej inteligencji kulturowej (cultural intelligence – CQ). Inteligencja kulturowa motywuje do odkrywania odmienności, do współpracy z przedstawicielami innych kultur. Uwrażliwia na różnice, chroni przed stereotypami, pozwala na samodzielne odkrywanie zasad, przekonań i wartości charakterystycznych dla przedstawicieli innych społeczności.

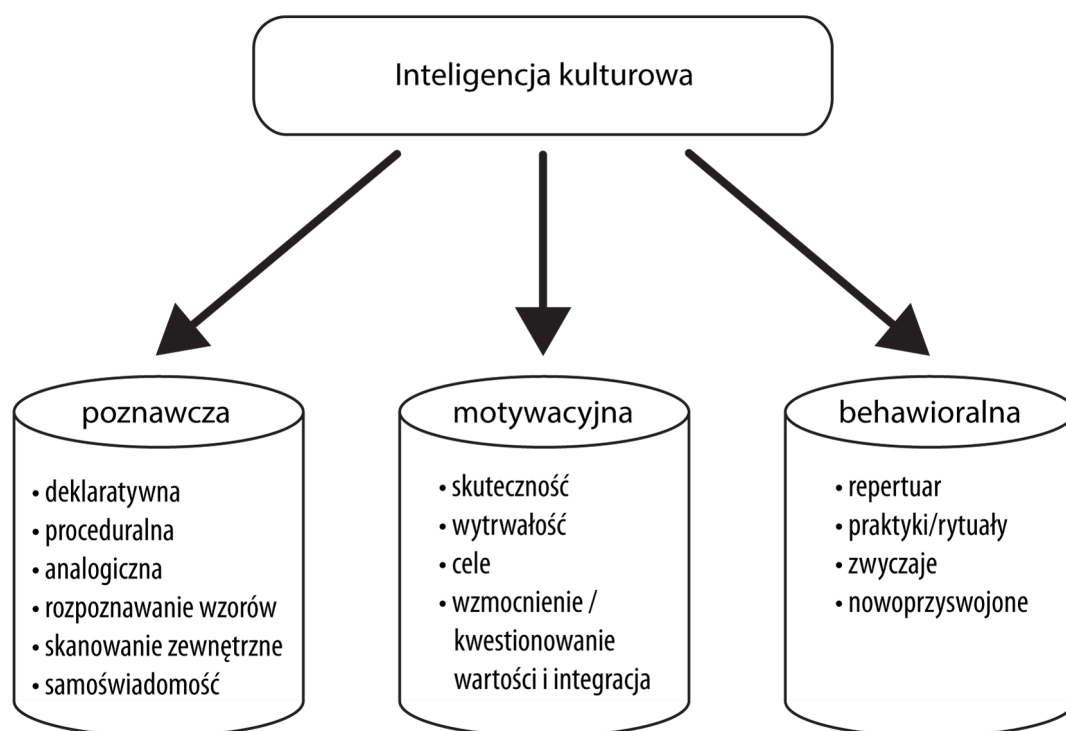
Inteligencja kulturowa, to:

- zdolność rozpoznawania reguł obowiązujących w nieznanym środowisku społecznym,
- przyswajanie nowych reguł, a następnie stosowanie ich w nowym otoczeniu.

Według Christophera Earleya oraz Soon Ang na inteligencję kulturową składają się trzy aspekty: poznawczy = głowa, fizyczny = ciało, emocjonalno-motywacyjny = serce.



Rysunek 36. Inteligencja kulturowa



Źródło: C. P. Earley, S. Ang, *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford: Stanford University Press 2003. Przeł. M. Bem.

W tym ujęciu aspekt poznawczy czyli głowa to znajomość norm standardów kulturowych, to umiejętność gromadzenia wiedzy na temat zasad i norm panujących w innych kulturach, kulturze. Komponent fizyczny czyli ciało odpowiada za aktywne uczestnictwo w rytuałach kulturowych. Oznacza zdolność do szybkiego przyswajania zachowań i postaw typowych dla danego kręgu kulturowego. Komponent emocjonalno-motywacyjny czyli serce związane jest z poczuciem sprawstwa oraz pozytywnym nastawieniem. Osoba pozytywnie zmotywowana jest przekonana, że w nowych warunkach kulturowej odmienności poradzi sobie z niepowodzeniami i uda się jej przezwyciężyć napotkane trudności.

Inteligencja kulturowa posiada wiele cech wspólnych z inteligencją emocjonalną, jest jednak nieco szersza i obejmuje przede wszystkim zdolność odróżniania zachowań ukształtowanych kulturowo i wynikających z indywidualnych cech charakteru od zachowań typowych dla wszystkich ludzi.

### 3.6.3 Techniki prowadzenia treningów komunikacji międzykulturowej

Poniżej zaprezentowano przykłady istniejących działań, treningów i zajęć stosowanych w celu rozwijania kompetencji międzykulturowych.

Kampania #JestemMigrantem<sup>150</sup> – kampania realizowana była przez Międzynarodową Organizację ds. Migracji (IOM)<sup>151</sup> we współpracy z Media IC. Na blogu IOM opublikowane zostały artykuły oraz krótkie filmiki pokazujące historie migrantów mieszkających w Polsce. Przesyłając je dalej za pomocą mediów społecznościowych, pomagano dotrzeć do szerokiego grona odbiorców, promowano pozytywny wizerunek migrantów i przeciwdziałano negatywnemu postrzeganiu migrantów przez pryzmat stereotypów. Historie migrantów znajdowały się na [blog.iom.pl](http://blog.iom.pl).

Kolejnym elementem Kampanii było budowanie kompetencji – wsparcie nauczycieli w pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Coraz więcej nauczycieli z polskich szkół dostrzega konieczność poszerzania wiedzy i nabywania umiejętności w zakresie pracy z dziećmi cudzoziemskimi. W ostatnim kwartale 2015, ponad stu nauczycieli skorzystało ze zorganizowanych przez IOM szkoleń z zakresu zarządzania różnorodnością. Celem szkoleń było zwiększenie kompetencji międzykulturowych w zakresie pracy z migrantami. Szkolenia dotyczyły nauczania przedmiotowego w klasie międzykulturowej oraz nauczania języka polskiego jako obcego. Szkolenia cieszyły się ogromnym zainteresowaniem.

Trzecim typem działań podejmowanych w ramach Kampanii były *Szkolenia orientacji kulturowej* było wsparcie dla migrantów. Szkolenia z zakresu orientacji kulturowej, skierowane były do migrantów, którzy niedawno przyjechali do Polski. Celem szkolenia było przekazanie migrantom podstawowej wiedzy na temat Polski i budowanie postaw sprzyjających integracji. W 2015 roku ze szkoleń skorzystało ponad stu migrantów z 27 różnych krajów<sup>152</sup>.

---

<sup>150</sup> <https://poland.iom.int/sites/default/files/Documents/newsletter%20IOM%20zima%202016.pdf>

<sup>151</sup> Międzynarodowa Organizacja do Spraw Migracji (IOM) jest agendą powiązaną ONZ i wiodącą światową organizacją w dziedzinie migracji. W skład IOM wchodzi 173 państwa członkowskie, w tym Polska. Misją IOM jest promowanie uporządkowanej migracji z poszanowaniem praw człowieka, dla dobra wszystkich. IOM wspiera kraje w sprostaniu wyzwaniom operacyjnym i społeczno-gospodarczym związanym z migracjami, pomaga migrantom, chroni ich prawa. Na mocy swojego mandatu, IOM działa na rzecz zarządzania migracjami w sposób uporządkowany i humanitarny, promowania współpracy międzynarodowej w dziedzinie migracji oraz znajdowania praktycznych rozwiązań dla wyzwań migracyjnych. Udziela również pomocy migrantom w potrzebie, w tym także uchodźcom i osobom przesiedlonym. Konstytucja IOM wyraźnie podkreśla wzajemny związek między migracją a rozwojem ekonomicznym, społecznym i kulturowym.

<sup>152</sup> <http://www.iom.pl/szkolenia-orientacji-kulturowej>

Działania edukacyjne na rzecz rozwijania kompetencji międzykulturowych powinny polegać na:

1. popularyzacji wiedzy o kulturach i społeczeństwach świata,
2. nauczaniu umiejętności życia w nowych społeczeństwach oraz akceptacji odmienności i tolerancji dla różnorodności religijnej i obyczajowej,
3. budzeniu ciekawości i chęci poznania innych,
4. poszukiwaniu podobieństw i dążeniu do zrozumienia różnic,
5. uczeniu umiejętności rozmawiania i argumentowania,
6. budzeniu refleksji nad własną kulturą i pogłębianiu jej znajomości.

Wśród współczesnych sposobów budowania i rozwijania kompetencji międzykulturowych wymienić należy:

- Storytelling czyli opowiadanie historii, z którymi utożsamia się opowiadający oraz słuchacz. W tym przypadku celem jest wywoływanie emocji, co pociąga za sobą rozbudzanie empatii oraz zainteresowania danym tematem w słuchaczach. Technika opiera się na bezpiecznym i inspirującym przedstawianiu innych punktów widzenia.
- Bajki międzykulturowe,<sup>153</sup> które uznawane są za formę dialogu międzykulturowego, ponieważ zachęcają do otwartości na Innego. Zadaniem tej techniki jest zapoznanie słuchaczy z różnicami kulturowymi oraz zwiększanie ich wiedzy na temat danego kręgu kulturowego.
- Żywa Biblioteka to metoda, której celem oprócz zadań edukacyjnych jest działalność na rzecz praw człowieka i różnorodnego społeczeństwa. Metodą stosowaną w tej technice są spotkania i rozmowy z osobami, które są zagrożone wykluczeniem i marginalizacją ze względu na pochodzenie, kolor skóry, przekonania, orientację seksualną, zawód, religię. Zadaniem tej metody jest przeciwstawianie się stereotypom, uprzedzeniom i dyskryminacji. Żywa Biblioteka posługuje się językiem biblioteki, by umożliwić pełne szacunku rozmowy, które mogą pozytywnie wpłynąć na postawy i zachowania ludzi.<sup>154</sup>
- Historie nauczycieli i uczniów to metoda, która pozwala na uświadomienie różnic między-osobniczych mimo reprezentowania tego samego kręgu kulturowego.

---

<sup>153</sup> *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości 2011.

<sup>154</sup> <http://zywabiblioteka.pl/> [dostęp: 01.09.2019 r.]

- Persona Dolls<sup>155</sup> to metoda opracowana w latach pięćdziesiątych XX wieku w USA. Metoda ta polega na użyciu lalki, która doświadcza tego wszystkiego, czego doświadczają dzieci w danym wieku. Co tydzień nauczyciel opowiada dzieciom jakiegoś wydarzenia z życia lalki, tak aby dzieci mogły się utożsamić z jej trudnościami, radościami i rozterkami. Podobieństwa i różnice między życiem lalki, a wydarzeniami w życiu dziecka powodują głębszy wgląd w emocje, lepsze ich zrozumienie i radzenie sobie z nimi. Jest to swoisty trening pozwalający dzieciom przygotować się i przetrenować wydarzenia, które mają miejsce w ich życiu obecnie i które wydarzą się w przyszłości.
- Programy realizowane przez organizacje pozarządowe, centra kultury kierowane do dzieci, młodzieży oraz dorosłych mające na celu przygotowanie do kontaktów z Obcym/Innym bliskim i Innym dalekim.
- Trening kulturowy – rozwiązywanie problemów poprzez symulacje rzeczywistości, pozwala na wyćwiczenie określonych zachowań, w określonych sytuacjach.
- Szkolenia e-learningowe przy użyciu interaktywnych mediów, materiałów w Internecie.
- Coaching międzykulturowy, który dotyczy pracy z jedną osobą i pozwala na kształtowanie kompetencji w odniesieniu do celów i zasobów własnych.
- Consulting międzykulturowy, który w żaden sposób nie wpływa na rozwijanie indywidualnych kompetencji, lecz jego produktem jest ekspertyza dotycząca konkretnej sytuacji międzykulturowej czy problemu.
- „Odrobienie międzykulturowej pracy domowej”. Richard Griffith zaleca, by przed spotkaniem z obcą/inną kulturą skupić się najpierw na sobie, czyli zrozumieć styl działania we własnej kulturze. Kolejnym krokiem proponowanym przez Griffitha jest zbadanie własnej elastyczności społecznej czyli zrozumienia, że ludzie w odmiennych kulturach mogą nie zachowywać się tak jak my. Warto zaobserwować członka odmiennej społeczności w kontekście obcej kultury i przemyśleć sytuację, która wydaje się nam dziwna. „Skalibruj swój instynkt” – czasami potrzeba zaufać swojemu przeczuciu. Opieraj swój sąd na podstawie obserwacji i doświadczenia. Jeśli jesteś świadkiem „dziwnego/niezrozumiałego” zachowania, ostrożnie stawiaj hipotezy robocze, których celem jest zrozumienie dlaczego ludzie zachowują się tak lub inaczej. „Mów ostrożnie. Słuchaj uważnie” – bądź autentyczny w in-

---

<sup>155</sup> <https://www.clovekvtisni.cz/en/what-we-do/varianty-educational-programme/persona-dolls> [dostęp: 01.09.2019 r.]

terakcjach i bądź wyczulony na słabe sygnały drugiej strony. „Komunikuj z szacunkiem” – inicjuj interakcję według podstawowych zasad. Zadbaj o to, aby twoja wymowa w obcym języku była prawidłowa. Bądź świadomy tego, co mówisz oraz tego, jak mówisz.

- Technika incydentu krytycznego opracowywana w pięciu krokach: 1) określenie głównego celu czynności; 2) opracowanie planów i specyfikacji odnoszących się do faktycznych incydentów; 3) zbieranie danych; 4) analiza danych; 5) interpretacja i sprawozdanie z wymagań dotyczących czynności.
- Technika asymilatora kulturowego<sup>156</sup> polegająca na zaprogramowaniu doświadczenia polegającego na uczeniu się, przeznaczonego do tego, aby konfrontować członków jednej kultury z pewnymi podstawowymi koncepcjami, postawami, postrzeganiem ról, zwyczajów i wartości innej kultury. Technika asymilatora kulturowego charakteryzuje się tym, że: 1) nie ma jednego asymilatora kulturowego – dla każdej pary kultur konieczne są inne asymilatory; 2) może być ogólny lub specyficzny, w zależności od tego, w jak szerokiej grupie sytuacji społecznych ma on trenować efektywne zachowania; 3) treść asymilatorów może się znacznie różnić:
  - a. jedne mogą kłaść nacisk na interpersonalne postawy, które różnią kultury,
  - b. inne podkreślają zwyczaje kultury docelowej,
  - c. jeszcze inne koncentrują się na różnicy wartości uznawanych przez dwie kultury.

Podczas typowego treningu z zastosowaniem asymilatora kulturowego ważne jest to, że uczestnicy zapoznają się z szeregiem takich incydentów i otrzymają informacje zwrotne odnośnie trafności dokonywanych przez siebie interpretacji. Zakłada się tu, że informacja zwrotna spowoduje przyrost rozumienia kultury grupy docelowej i zwiększy trafność późniejszych interpretacji.

- Trening międzykulturowy,<sup>157</sup> którego celami według Pawła Boskiego są: przezwyciężenie przeszkód stojących na drodze satysfakcji z doświadczenia międzykulturowego; rozwinięcie pozytywnych i opartych na wzajemnym szacunku relacji między przybyszami, a ludnością stałą danego kraju i jego instytucji; pomoc w wy-

---

<sup>156</sup> G. J. Hofstede, P. B. Pedersen, G. H. Hofstede, *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures*, Boston - London: Intercultural Press, A Nicholas Brealey Publishing Company 2002; T. Morrison, W. A. Conaway, *Kiss, bow, or shake hands: the bestselling guide to doing business in more than 60 countries*, Avon, MA: Adams Media 2006.

<sup>157</sup> E. Vennekens-Kelly, *Subtle differences, big faux pas: test your cultural competence*, Springtime Books 2012.

pełnieniu zadań związanych z pracą zawodową w środowisku obcej kultury lub wielokulturowym; pomoc w radzeniu sobie z nieuniknionym stresem akulturacyjnym (szokiem kulturowym).

- Technika winiety<sup>158</sup> polegająca na opisanu sytuacji, w tym przypadku międzykulturowej, w której bohater podobny jest pod względem wieku, płci i możliwych doświadczeń życiowych do osoby biorącej udział w szkoleniu. Po opisie sytuacji następuje seria pytań związanych z przedstawioną sytuacją. Osoba biorąca udział w szkoleniu musi się odnieść, skomentować zachowanie bohatera opisu. Technika<sup>159</sup> oparta jest na założeniu, że łatwiej nam spojrzeć obiektywnie na sytuację, w której to nie my jesteśmy oceniani. Po rozwiązaniu tego zadania konieczne jest omówienie wyników oraz odniesienie do osobistych doświadczeń osoby.

### 3.7 Podsumowanie

Przedstawiona w tym rozdziale mnogość sposobów rozumienia i definiowania kompetencji kulturowych, wielo-, między- i transkulturowych uzmysławia jak wielowymiarowe jest to pojęcia. Wskazanie elementów, które wchodzą w ich skład jak: tożsamość kulturowa, inteligencja kulturowa czy umiejętność efektywnej komunikacji międzykulturowej poprzez znajomość strategii słuchania, tworzenia komunikatów czy wymiarów kultury pozwala uświadomić jak wielowymiarowym zadaniem jest praca związane z budowaniem i rozwijaniem tego typu kompetencji.

Podsumowując określić można, iż kompetencje do komunikacji międzykulturowej składają się z poziomów niższego i wyższego rzędu, że jedynie stopniowe nabywanie kolejnych kompetencji (kulturowych, wielokulturowych, międzykulturowych i transkulturowych), bez pomijania kolejnych etapów, może ugruntować wiedzę, umiejętności oraz właściwą motywację do kontaktów z przedstawicielami innych kultur. Wśród czynników kompetencji międzykulturowych wyróżnić należy **wiedzę** czyli znajomość historii, języka, poglądów na świat, tradycji czy ról społecznych; **umiejętności** czyli umiejętność słuchania, rozwiązywania problemów, refleksyjność, krytyczne myślenie i **motywację** czyli samoświadomość, źródła motywacji, własnego stylu komunikowania.

---

<sup>158</sup> M. Szkulciecka-Debek, M. Drozd, M. Bem, N. Kiepuska, J. Mazur, *Is the vignette method used to assess quality of life in practice?*, w: *Current Issues in Pharmacy and Medical Sciences*, Lublin: Uniwersytet Medyczny w Lublinie 2014, t. 28, n. 1.

<sup>159</sup> Technika winiety popularyzowana jest w Polsce przez interdyscyplinarny zespół w składzie: Marta Bem, Monika Szkulciecka-Dębek, Mariola Drozd.

Przeszkodą utrudniającą efektywną komunikację międzykulturową jest zakładane podobieństwo do siebie różnych kodów kulturowych, to znaczy stopień w jakim ludzie zakładają, że inni są do nich podobni, że różnice są tylko powierzchowne, błędne interpretowanie sygnałów niewerbalnych, stereotypy i uprzedzenia, skłonność do formułowania sądów wartościujących oraz wysoki poziom lęku lub napięć.

Budowa kompetencji do komunikacji międzykulturowej jest procesem złożonym i właściwe wydaje się stosowanie różnych, przedstawionych w rozdziale technik pracy nad rozwijaniem otwartości na innych, akceptacji dla sytuacji niejednoznacznych. Techniki pracy powinny być dostosowane do odbiorców, ich poziomu kompetencji kulturowych, wielo-, między- czy transkulturowych oraz do ich potrzeb.

Wszystkie wyżej wymienione zagadnienia wpłynęły na potrzebę wypracowania własnego modelu kompetencji międzykulturowych oraz narzędzia do ich pomiaru.

## Rozdział 4. Metodologia badań

Niniejszy rozdział szczegółowo opisuje przyjętą przez autorkę metodologię badań empirycznych, w tym cel, przedmiot i charakterystykę prowadzonych badań, zbiór stawianych hipotez oraz pytań badawczych, w końcu narzędzie badawcze służące realizacji przyjętych założeń.

### 4.1 Charakterystyka prowadzonych badań

Zazwyczaj przyjmuje się istnienie więcej niż jednego sposobu rozumienia zjawisk. Punktem wyjścia zróżnicowanych wyjaśnień i teorii są paradygmaty, czyli fundamentalne modele, czy układy odniesienia, które są używane w celu porządkowania obserwacji i rozumienia rzeczywistości. Paradygmat przyjęty na potrzeby niniejszej pracy to interakcjonizm symboliczny Georgea Herberta Meada,<sup>160</sup> który podkreślał wagę ludzkiej zdolności do „przyjmowania postawy innych”, wyobrażania sobie co czują inni i jak mogliby się zachowywać w określonych okolicznościach. Gdy dowiadujemy się, jak ludzie ogólnie postrzegają sprawy rozwijamy poczucie „uogólnionego innego”. Mead twierdził, że większość interakcji to proces, w którym jednostki osiągają porozumienie poprzez użycie języka i innych systemów komunikacji. Według niego najważniejszym budulcem ludzkiej psychiki jest komunikacja, a jednostka konstruuje działania poprzez interpretację zachowań partnera interakcji. Elementarnym faktem społecznym dla Meada jest oddziaływanie jednostek na siebie za pośrednictwem komunikacji modyfikujących zachowania oraz to, że ludzie nie reagują lecz interpretują wzajemnie swoje działania. Badacz zakładał, że jednym z wymiarów procesu tworzenia się wspólnoty pomiędzy osobami nawiązującymi stosunki, jest powstawanie myślenia abstrakcyjnego oraz zdolności do dialogu. Uważał, że osobowość staje się coraz bardziej złożona w wyniku poszerzania się kręgu społecznych doświadczeń, a człowiek ma osobowość, ponieważ należy do jakiejś wspólnoty. W celu zbudowania, osiągnięcia osobowości jednostka przyjmuje różne role, których dostarczają wszyscy inni i w konsekwencji dochodzi do przejęcia postaw członków własnej wspólnoty. Role społeczne, bo to zjawisko Mead definiuje to rozpoznanie swojego miejsca w interakcji. Proces ten składa się z dwóch faz: pierwszej, w której jednostka przyjmuje konkretne role np.: swoich bliskich oraz, gdy role te napływają od grup społecznych

---

<sup>160</sup> G. H. Mead, *The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction*, w: *Science*, 1910, t. 31, n. 801, s. 688–693.



określanych przez samą jednostkę jako „my”, „wszyscy”, „naród”. Wszystko to daje człowiekowi zasady, to znaczy uznane przez wszystkich członków wspólnoty postawy w odniesieniu do wartości przyjętych przez grupę. Koncepcja Meada zawiera w sobie dwa ważne terminy: ja podmiotowe (*I*) to jaka jednostka jest niezależnie od sytuacji (jest to część o tyle świadoma, o ile jednostka potrafi odróżnić siebie od społeczeństwa) oraz ja przedmiotowe (*me*) (jest to suma wyobrażeń na temat siebie w odniesieniu do innych osób, jest to ja obserwowane od zewnątrz).

Model teoretyczny zastosowany do wypracowania narzędzia do pomiaru otwartości do komunikacji międzykulturowej to Model Kompetencji Międzykulturowych Bem. Model ten powstał na podobnych założeniach jak piramida potrzeb Abrahama H. Masłowa, w której występuje hierarchią potrzeb, które powinny być realizowane kolejno od potrzeb pierwszego rzędu poprzez przechodzenie na wyższe poziomy. Podstawowym założeniem piramidy potrzeb jest konieczność zabezpieczenia potrzeb niższego rzędu, by móc realizować potrzeby kolejnych rzędów. Podobnie w Modelu Kompetencji Międzykulturowych Bem założono, że kompetencje kulturowe są podstawą budowania kompetencji kolejnych rzędów. Kompetencje te zostały określone mianem prekompetencji, ponieważ bez ich osiągnięcia nabywanie kompetencji drugiego, trzeciego i czwartego rzędu jest znacznie utrudnione, a ich efekty nie będą zadowalające. W modelu Bem **kompetencje kulturowe** konieczność zidentyfikowania się ze swoją małą społecznością poprzez poznanie, uczestniczenie w jej życiu i poczucie odpowiedzialności za nią. Jest to konieczne, aby kontakty z przedstawicielami innych kultur nie były postrzegane jako zagrażające. Na tym poziomie istotne jest budowanie własnej tożsamości kulturowej. Kompetencje kulturowe dotyczą wiedzy na temat własnego „Ja”, własnej kultury, jej norm i wartości, na temat stereotypów i uprzedzeń wobec innych grup i zjawisk, które na przestrzeni wieków stały się częścią potocznej wiedzy przedstawicieli własnej grupy. Kompetencje kulturowe, nazywane są prekompetencjami i leżą u podstaw skutecznego budowania kompetencji kolejnych rzędów.

Osiąganie kolejnego poziomu kompetencji, w tym przypadku **kompetencji wielokulturowych**, to pierwszy krok, aby nieznanostwo innej kultury nie zmuszała nas do unikania kontaktów z jej przedstawicielami. Kompetencje wielokulturowych to poznanie elementów kultury przedstawicieli innej grupy.

Kolejny trzeci poziom kompetencji Modelu Bem, to **kompetencje międzykulturowe**. Ten rodzaj kompetencji charakter dynamiczny, mogą, w miarę kontaktów z przedstawicielami innych kultur, ulegać zmianie, związane są już nie tylko z wiedzą, ale przede

wszystkim z umiejętnością efektywnego stosowania tej wiedzy w praktyce. W skład tej grupy umiejętności i postaw wchodzi: postawa otwarta, empatia, umiejętność skutecznej komunikacji, tolerancja dla odmienności, ciekawość, otwartość na zmiany.

Najwyższym poziomem kompetencji do komunikacji międzykulturowej są **kompetencje transkulturowe**, które związane są z budowaniem własnej tożsamości kulturowej składającej się z tożsamości kulturowej grupy, z której się wywodzimy oraz z elementów innych systemów i światopoglądów, które zintegrowane zostały w jeden spójny wytwór będący jednostką nadrzędną dla elementów składowych.

## 4.2 Cel i przedmiot badań

Celem badań jest próba przyjrzenia się relacjom między płcią, kierunkiem studiów, obszarem, na którym znajduje się uczelnia (teren przygraniczny oraz wielkość miasta, w którym znajduje się ośrodek), a poziomem kompetencji kulturowych, wielokulturowych, międzykulturowych i transkulturowych w oparciu o Model Kompetencji Międzykulturowych Bem.

Badanie poziomu poszczególnych kompetencji odbywa się w kontekście weryfikacji poziomu kompetencji międzykulturowych studentów uczelni na terenie całego kraju ze szczególnym uwzględnieniem studentów wydziałów pedagogicznych.

Celem głównym podjętych badań była :

- opis zależności pomiędzy poziomem kompetencji międzykulturowych a płcią, kierunkiem studiów (wydział pedagogiczny lub nie), obszarem, na którym znajduje się ośrodek (przygraniczny lub nie) oraz wielkością miasta, w którym znajduje się ośrodek.

Oprócz celu głównego badaczka wyodrębniła cele szczegółowe:

- porównanie wyników grupy studentów na wydziałach pedagogicznych oraz na innych wydziałach,
- porównanie wyników kobiet i mężczyzn w badanej grupie,
- porównanie wyników respondentów w ośrodkach przygranicznych z wynikami uzyskanymi przez respondentów z pozostałych ośrodków,
- porównanie wyników respondentów studiujących w ośrodkach znajdujących się w miastach powyżej 1 miliona mieszkańców, od 500 000 do 1 miliona mieszkańców, od 200 000 do 499 000 mieszkańców, od 50 000 do 199 000 mieszkańców i w ośrodkach znajdujących się w miastach poniżej 50 000 mieszkańców,
- zweryfikowanie aplikacyjnego charakteru narzędzia.

### 4.3 Problematyka badawcza i hipotezy badawcze

Istotnym etapem procedury badawczej jest poprawne sformułowanie problemów, a stawiane przez badacza pytania nadają pracy sens i wartość poznawczą. W literaturze metodologicznej problem badawczy rozumiany jest jako pytanie, na które poszukuje się odpowiedzi na drodze badań naukowych. Pytania wyrażają chęć uzyskania przez badacza informacji dotyczących danego obszaru rzeczywistości.

Przyjęta procedura badawcza pozwoliła na sformułowanie głównego problemu badawczego:

1. Jaki poziom kompetencji międzykulturowych prezentują studenci ze szczególnym uwzględnieniem studentów na wydziałach pedagogicznych?

Kolejne problemy badawcze przełożyły się na następujące pytania:

2. Jaki poziom kompetencji międzykulturowych prezentują studentki biorące udział w badaniu?
3. Jaki poziom kompetencji międzykulturowych prezentują studenci – mężczyźni, biorący udział w badaniu?
4. Jaki poziom kompetencji międzykulturowych prezentują studenci biorący udział w badaniu studiujący w ośrodkach przygranicznych?
5. Jaki poziom kompetencji międzykulturowych prezentują studenci biorący udział w badaniu studiujący w ośrodkach innych niż przygraniczne?
6. Jaki poziom kompetencji międzykulturowych prezentują studenci biorący udział w badaniu studiujący w ośrodkach znajdujących się w miastach powyżej 1 mln mieszkańców?
7. Jaki poziom kompetencji międzykulturowych prezentują studenci biorący udział w badaniu studiujący w ośrodkach znajdujących się w miastach od 500 000 do 1 mln mieszkańców?
8. Jaki poziom kompetencji międzykulturowych prezentują studenci biorący udział w badaniu studiujący w ośrodkach znajdujących się w miastach od 200 000 do 499 000 mieszkańców?
9. Jaki poziom kompetencji międzykulturowych prezentują studenci biorący udział w badaniu studiujący w ośrodkach znajdujących się w miastach znajdujących się w miastach od 50 000 do 199 000 mieszkańców?

10. Jaki poziom kompetencji międzykulturowych prezentują studenci biorący udział w badaniu studiujący w ośrodkach znajdujących się w miastach poniżej 50 000 mieszkańców?

W związku ze sformułowanymi pytaniami badawczymi sformułowano główną hipotezę oraz hipotezy szczegółowe.

**Główna hipoteza:** *Studenci wydziałów pedagogicznych charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji międzykulturowych.*<sup>161</sup>

Przyjęto założenie, że wyniki studentów wydziałów pedagogicznych będą wyższe niż studentów innych wydziałów i że uplasują tę grupę na wyższym poziomie w Modelu Kompetencji Międzykulturowych Bem, to jest na poziomie kompetencji wielokulturowych, między- lub transkulturowych.

Studenci wydziałów pedagogicznych powinni mieć świadomość roli jaką pełnią w procesie kształtowania nowych kompetencji uczniów, ich umiejętności do funkcjonowania w zróżnicowanym świecie, konieczności uczenia się przez całe życie, a co za tym idzie sami posiadają takie cechy jak: otwartość na odmienność, krytyczne myślenie, empatię czy umiejętność przyjęcia innej perspektywy niż własna. Moje założenie potwierdzają badania Misiejuk, w których nauczyciele deklarowali gotowość udzielania indywidualnej pomocy uczniom cudzoziemskim, choć zderzali się często z brakiem umożliwiających to środków takich jak: ramy prawne i organizacyjne. W badaniach Dąbrowej i Manisty nauczyciele deklarowali potrzebę zwiększenia wiedzy i umiejętności działania w warunkach szkoły wielokulturowej, potrafili wskazać umiejętności potrzebne w pracy z dziećmi zróżnicowanymi kulturowo. W badaniach Błęszyńskiej nauczyciele deklarowali pozytywne postawy wobec uczniów cudzoziemskich w swoich szkołach. Przytoczone badania wskazują, że pedagodzy widzą potrzebę rozwijania kompetencji związanych z komunikacją międzykulturową oraz, że mają świadomość konieczności posiadania nowych umiejętności.

**Hipotezy szczegółowe:**

- *Studentki biorące udział w badaniu charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji międzykulturowych.*

Przyjęto założenie, że wyniki studentek będą wyższe niż studentów i że uplasują tę grupę na wyższym poziomie w Modelu Kompetencji Międzykulturowych Bem, to

---

<sup>161</sup> Model Kompetencji Międzykulturowych Bem zbudowany jest z kompetencji pierwszego rzędu – prekompetencji – kompetencji kulturowych, kompetencji drugiego rzędu – kompetencji wielokulturowych, kompetencji trzeciego rzędu – kompetencji międzykulturowych i kompetencji czwartego rzędu – kompetencji transkulturowych.

jest na poziomie kompetencji wielokulturowych, między- lub transkulturowych. Założenie takie jest zgodne z teorią Nęcki, Oppermanna i Webera, którzy twierdzą, że kobiety wykazują większe zainteresowanie tym co myślą inni, większą empatią i potrafią wczuć się w punkt widzenia innych, są bardziej otwarte na kontakty społeczne, a w komunikacji opisują nastroje, uczucia i emocje. Badanie „Obecność tolerancji dla różnorodności w społeczeństwie polskim 2017 roku”<sup>162</sup> przeprowadzone przez firmę Henkel Polska i platformę BE.NAVIGATOR, którego patronem merytorycznym była Karta Różnorodności dowodzi, że grupą społeczną, która wykazuje zdecydowanie najwięcej zrozumienia dla różnorodności i dostrzegają najwięcej jej pozytywnych stron są kobiety. Dostrzegają one, że dzięki różnorodności można nauczyć się czegoś więcej i skorzystać z wiedzy i umiejętności innych osób, a także poznać i sformułować różne punkty widzenia.

- *Studenci z uczelni znajdujących się na obszarach przygranicznych charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji międzykulturowych.*

Przyjęto założenie, że wyniki studentów uczelni znajdujących się na obszarach przygranicznych będą wyższe niż studentów innych uczelni i że uplasują tę grupę na wyższym poziomie w Modelu Kompetencji Międzykulturowych Bem, to jest na poziomie kompetencji wielokulturowych, między- lub transkulturowych. Jak wskazują badania Nikitorowicza, Sobeckiego, Danilewicz, Muszyńskiej, Misiejuk i Bakowskiego pt. *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych* badana grupa zamieszkująca rejon przygraniczny posiada wiedzę na temat symboli związanych z innymi kulturami, religiami. Grupy zamieszkujące tereny przygraniczne w codziennym życiu spotykają się odmiennością, dlatego autorka zakłada, że taka familiaryzacja z przedstawicielami innych kultur ma wpływ na większą otwartość na odmiennosc.

- *Im większe miasto tym wyższy poziom kompetencji międzykulturowych u badanych studentów.*

Przyjęto założenie, że wyniki studentów uczelni znajdujących się w dużych miastach będą wyższe niż studentów reprezentujących uczelnie w mniejszych miastach i że uplasują tę grupę na wyższym poziomie w Modelu Kompetencji Międzykulturowych Bem, to jest na poziomie kompetencji wielokulturowych, między- lub transkulturowych. Duże miasta, w których znajdują się ośrodki, które wzięły udział

---

<sup>162</sup> <https://www.henkel.pl/prasa-media/informacje-materialy-prasowe/2017-11-14-znamy-wyniki-badania-na-temat-otwartosci-polakow-wobec-roznorodnosci-807684> [dostęp: 05.12.2019 r.]

w badaniu, charakteryzują się dużą różnorodnością mieszkańców, w tym także studentów. Zgodnie z danymi GUS w latach 2019/2020 na uczelniach polskich studiowało: na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie – 2980 studentów zagranicznych, na Uniwersytecie Warszawskim – 2885 studentów zagranicznych, na Uniwersytecie Łódzkim – 1801 studentów zagranicznych, na Politechnice Warszawskiej – 1747 studentów zagranicznych, na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – 1714 studentów zagranicznych, na Uniwersytecie Wrocławskim – 1532 studentów zagranicznych, na Uniwersytecie w Białymstoku ponad 1100 studentów zagranicznych, w Cieszynie studiuje blisko 200 studentów zagranicznych. Dane te wskazują, że im większy ośrodek, tym większa liczba studentów zagranicznych.

W kontekście niniejszych hipotez oraz pytań badawczych zmiennymi niezależnymi były: płeć, kierunek studiów (pedagogiczny lub niepedagogiczny) oraz lokalizacja uczelni (uczelnia znajdująca się na obszarze przygranicznym lub uczelnia nieznajdująca się na obszarze przygranicznym). Zmiennymi zależnymi były: poziom kompetencji kulturowych, poziom kompetencji wielokulturowych, poziom kompetencji międzykulturowych oraz poziom kompetencji transkulturowych.

Tabela 9. Zmienne niezależne

Zmienne niezależne	Wskaźniki	Narzędzia
Płeć	Kobieta Mężczyzna	„Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej”: metryczka
Kierunek studiów	Pedagogiczny Niepedagogiczny	„Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej”: metryczka
Lokalizacja uczelni	Przygraniczna Nieprzygraniczna	„Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej”: metryczka
Wielkość miasta, w którym znajduje się ośrodek	Powyżej 1 mln mieszkańców 500 000 do 1 mln mieszkańców 200 000 do 499 000 mieszkańców 50 000 do 199 000 mieszkańców Poniżej 50 000 mieszkańców	„Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej”: metryczka

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 10. Zmienne zależne

Zmienne zależne	Wskaźniki	Narzędzia
Poziom kompetencji kulturowych	Ogólny wskaźnik na podskali <i>Zaprzeczenie</i> , natężenie czynników: różnice kulturowe nie istnieją, kultura jednostki jest jedyną „prawdziwą”, unikanie kontaktów z przedstawicielami innych grup kulturowych.  Ogólny wskaźnik na podskali <i>Obrona</i> , natężenie czynników: dostrzeganie różnic między kulturami, postrzeganie kontaktów z „Innymi”, „Obcymi” jako zagrażające, kierowanie się stereotypami, dzielenia świata na lepszych i gorszych.  Ogólny wskaźnik na podskali <i>Minimalizacja</i> , natężenie czynników: dostrzeganie różnic między różnymi systemami kulturowymi, ale występowanie tendencji do umniejszania ich znaczenia, podkreślanie podobieństw między przedstawicielami różnych kultur bagatelizując lub nie dostrzegając różnic.	„Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej”: - podskala <i>Zaprzeczenie</i> stwierdzenia nr: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 - podskala <i>Obrona</i> stwierdzenia nr: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 - podskala <i>Minimalizacja</i> stwierdzenia nr: 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Poziom kompetencji wielokulturowych	Ogólny wskaźnik na podskali <i>Akceptacja</i> , natężenie czynników: dostrzeganie różnic kulturowych, postrzeganie własnej kultury jako jedną z istniejących opcji.	„Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej”: podskala <i>Akceptacja</i> stwierdzenia nr: 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41
Poziom kompetencji międzykulturowych	Ogólny wskaźnik na podskali <i>Adaptacja</i> , natężenie czynników: poziom empatii, poziom umiejętności wczucia się w sytuację z innego punktu widzenia, poziom umiejętności skutecznego stosowania w komunikacji wiedzy o innych kulturach.	„Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej”: podskala <i>Adaptacja</i> stwierdzenia nr: 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51
Poziom kompetencji transkulturowych	Ogólny wskaźnik na podskali <i>Integracja</i> , natężenie czynników: poziom koncentracji na stworzeniu jednego, własnego, spójnego systemu opartego na siatce powiązań między elementami mającymi swoje źródło w różnych systemach kulturowych.	„Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej”: podskala <i>Integracja</i> stwierdzenia nr: 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

Źródło: opracowanie własne.

#### 4.4 Metoda, technika i narzędzie badawcze

W przygotowanym kwestionariuszu zawarta została informacja dotycząca celu badań oraz o tym, iż jedynie autorka będzie poddawała analizie uzyskane odpowiedzi. Zdecydowano, że zebrany w toku badań materiał będzie analizowany przy użyciu metody ilościowej.

##### 4.4.1 Charakterystyka metody badawczej

Określając stosowaną metodę, pragnęłabym odwołać się do klasyfikacji zaproponowanej przez Tadeusza Pilcha.<sup>163</sup> Planowane badania przeprowadzono przy użyciu metody sondażu diagnostycznego, który jest optymalną metodą zbierania danych w celu opisanie dużej populacji, aby obserwować ją bezpośrednio.<sup>164</sup> Taka metoda pozwala na poznanie

<sup>163</sup> J. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998.

<sup>164</sup> E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2013.

określonego zjawiska, ustalenie jego zasięgu, poziomu i intensywności, następnie na ocenę i zaprojektowanie modyfikacji. Sondaż diagnostyczny pozwala na opisanie zjawisk, uzyskanie odpowiedzi na pytania dotyczące poglądów badanych, ich opinii, motywów, zachowań, oczekiwań i postaw. Sondaż zakłada użycie kwestionariusza – narzędzia zaprojektowanego specjalnie do zbierania informacji, które następnie zostaną poddane analizie. Metodę sondażu zaleca się stosować, gdy celem jest wiedza na temat opinii, także przekonań, respondentów na temat interesujących nas spraw oraz o tym, jak je oceniają, co o nich wiedzą lub chcieliby wiedzieć.

Metoda sondażu diagnostycznego w przypadku niniejszej pracy jest także najbardziej adekwatna, ponieważ jednym z założeń badania było zweryfikowanie narzędzia pod względem możliwości zastosowania go w przypadku badania dużej grupy respondentów. Stosując metodę sondażu diagnostycznego w przypadku badań własnych autorka sprawdziła czy badane zjawisko, jakim są kompetencje kulturowe, wielokulturowe, międzykulturowe i transkulturowe, występuje oraz określiła stopień ich natężenia w badanej grupie.

#### 4.4.2 Charakterystyka narzędzia badawczego

Kwestionariusz własnego układu (patrz Aneks 1) zawiera 60 stwierdzeń nie przypisanych do określonej lokalizacji np. kraju,<sup>165</sup> przygotowanych w celu uzyskania informacji w jakim stopniu respondenci podzielają konkretną postawę czy punkt widzenia.

Respondenci zostali poproszeni o wybranie odpowiedzi z listy – pięciostopniowej skali Likerta (odpowiedziom przypisano poniżej wskazane wartości):

1. ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM,
2. ZGADZAM SIĘ,
3. TRUDNO POWIEDZIEĆ,
4. NIE ZGADZAM SIĘ,
5. ZDECYDOWANIE NIE ZGADZAM SIĘ.

Zamierzeniem autorki było przyporządkowanie najniższej wartości odpowiedzi – „zdecydowanie zgadzam się”, a najwyższej wartości odpowiedzi – „zdecydowanie nie zgadzam się”, aby nie sugerować respondentom, które z odpowiedzi mogą być „dobre”, a które „złe”.

Instrukcja kwestionariusza dokładnie określa właściwy sposób zaznaczania przez respondenta odpowiedzi, tak by możliwe było zautomatyzowane rozpoznawanie tychże.

---

<sup>165</sup> Inne wersje językowe Kwestionariusza Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej są obecnie w opracowaniu.



Jednym z założeń kwestionariusza była jego aplikacyjność niezależnie od liczby respondentów. Ze względu na to, iż jest to narzędzie, które może być stosowane przez autorkę jako pomoc w planowaniu kursów czy treningów międzykulturowych, istotne wydaje się, aby można było uzyskać miarodajne dane wskazujące, które z kompetencji kulturowych, wielokulturowych, międzykulturowych czy transkulturowych są rozwinięte u badanej osoby, a które wymagają pracy nad nimi.

Kwestionariusz składa się z sześciu podskal: *Zaprzeczenie*, *Obrona*, *Minimalizacja*, *Akceptacja*, *Adaptacja* i *Integracja*. Trzy pierwsze podskale zaliczane są do kategorii nadrzędnej tak zwanych prekompetencji. Podskala *Zaprzeczenie* to stwierdzenia mówiące o tym, że różnice kulturowe nie istnieją, a kultura jednostki jest jedyną „prawdziwą”, gdzie jednostka deklaruje unikanie kontaktów z przedstawicielami innych grup.

Twierdzenia wchodzące w skład podskali *Zaprzeczenie*:

- 1) Żyj i daj żyć innym.
- 2) Wszystkie duże miasta są takie same – wiele budynków, zbyt wiele samochodów, wszędzie McDonald's.
- 3) Tak długo, jak wszyscy mówimy tym samym językiem, nie ma problemu.
- 4) Ważne, żeby wiedzieć kto jest obcy, a kto swój.
- 5) Z moim doświadczeniem, odniosę sukces w każdej kulturze bez specjalnego wysiłku.
- 6) Do szczęścia wystarczy mi obcowanie z przedstawicielami mojej kultury.
- 7) Każdy powinien mieszkać w kraju swojego urodzenia.
- 8) Moim zdaniem nie istnieją żadne różnice kulturowe.
- 9) Po co wyjeżdżać, jeśli w naszym kraju mamy wszystko?

Podskala *Obrona* mówi nam o tym, że jednostka dostrzega różnice między kulturami, ale postrzega kontakty z „Innymi”, „Obcymi” jako zagrażające, w podobnych kontaktach posługuje się stereotypami, a także ma tendencję do dzielenia świata na lepszych i gorszych.

Twierdzenia wchodzące w skład podskali *Obrona*:

- 10) Dlaczego inni ludzie nie mówią moim językiem?
- 11) Moja kultura powinna być wzorem dla wszystkich innych.
- 12) Różnice międzykulturowe są niebezpieczne.
- 13) Imigranci w moim kraju stanowią zagrożenie.
- 14) Prawdą jest powiedzenie, że Żydzi myślą tylko o pieniądzach.
- 15) Dopóki w Rosji nie zabraknie wódki, to nic się tam nie zmieni.

- 16) Polacy są bardzo gościnni.
- 17) Ludzie w innych krajach są bardziej „cywilizowani” niż w moim kraju.
- 18) Jestem zawstydzony moimi rodakami, dlatego za granicą unikam ich jak ognia.
- 19) Dobrze byłoby wtopić się całkowicie w kulturę innego kraju i pozbyć się cech, które są charakterystyczne dla przedstawicieli mojej kultury.

Podskala *Minimalizacja* wskazuje na to, że osoby badane dostrzegają różnice między różnymi systemami kulturowymi, ale mają tendencję do umniejszania ich znaczenia. Podkreślają raczej podobieństwa między przedstawicielami różnych kultur bagatelizując lub nie dostrzegając różnic.

Twierdzenia wchodzące w skład podskali *Minimalizacja*:

- 20) Chcesz dobrze czuć się w innej kulturze, musisz być autentycznym i szczerym.
- 21) Zwyczaje się różnią – to prawda, ale jeśli poznamy je bliżej, to wszystkie są takie same.
- 22) Mam intuicję i wyczuwam innych ludzi niezależnie z jakiej pochodzą kultury.
- 23) Dzięki technologii wszędzie na świecie jest tak samo.
- 24) Kontekst może być inny, ale potrzeba komunikacji jest taka sama wszędzie na świecie.
- 25) Podstawowe wartości są wszędzie takie same.
- 26) Wszyscy jesteśmy do siebie podobni.
- 27) Wszyscy Azjaci są pracowici.
- 28) Ludzie na całym świecie reagują podobnie.
- 29) Ludzie na całym świecie cieszą się i smucą podobnie.
- 30) Wszyscy ludzie tańczą z radości.

Wyższym poziomem kompetencji jest podskala *Akceptacja*, która w modelu Bem odpowiada poziomowi kompetencji wielokulturowych i opisuje stan, w którym badany dostrzega różnice kulturowe, a własną kulturę postrzega jako jedną z istniejących opcji.

Twierdzenia wchodzące w skład podskali *Akceptacja*:

- 31) Każda osoba pochodząca z innej kultury może nas czegoś nauczyć.
- 32) Mój sposób życia jest jednym z wielu możliwych.
- 33) Zwyczaje w innych kulturach są ciekawe.
- 34) Przedstawiciele innych kultur nie są niebezpieczni.
- 35) Wszystkim ludziom należy się szacunek, niezależnie od kultury czy religii.
- 36) Im więcej różnic, tym lepiej.
- 37) Nie zastanawiam się nad tym, że ludzie z innych kultur różnią się od nas.

- 38) Zanim gdzieś wyjadę, staram się czegoś dowiedzieć o tamtejszej kulturze.
- 39) Im więcej wiesz o innych kulturach, tym więcej podobieństw znajdziesz.
- 40) Trudno jest zachować własne wartości, gdy chce się szanować wartości innych kultur.
- 41) Gdy mamy inne doświadczenia życiowe, to możemy się od siebie uczyć nawzajem.

Podskala *Adaptacja* odpowiadająca w modelu Bem poziomowi kompetencji międzykulturowych dotyczy sytuacji, w której jednostka charakteryzuje się empatią, umiejętnością wczucia się w sytuację z innego punktu widzenia, a także potrafi skutecznie stosować w komunikacji wiedzę o innych kulturach.

Twierdzenia wchodzące w skład podskali *Adaptacja*:

- 42) Żeby rozwiązać spór, muszę zmienić swoje podejście.
- 43) Przedstawiciele różnych kultur różnie wyrażają swoje emocje.
- 44) Życie w świecie różnorodnym kulturowo wydaje się ciekawe.
- 45) Życie na emigracji pozwala poznać różne sposoby funkcjonowania.
- 46) Staram się wczuć w daną sytuację, aby zrozumieć zachowanie przedstawicieli innych kultur.
- 47) Witam się z przedstawicielami mojej kultury oraz przedstawicielami innych kultur nieco inaczej uwzględniając różnice kulturowe.
- 48) Mogę zachować moje własne wartości i jednocześnie zachowywać się zgodnie z wymogami kultury goszczącej.
- 49) Każdy student za granicą powinien być w stanie przystosować się.
- 50) Zaczynam czuć się jak przedstawiciel innej kultury.
- 51) Im lepiej rozumiem daną kulturę, tym lepiej radzę sobie z językiem.

Najwyższy poziom kompetencji w modelu Bem, to kompetencje transkulturowe, które w kwestionariuszu reprezentowane są przez podskale *Integracja*. Na tym poziomie jednostka koncentruje się na stworzeniu jednego, własnego, spójnego systemu opartego na siatce powiązań między elementami mającymi swoje źródło w różnych systemach kulturowych.

Twierdzenia wchodzące w skład podskali *Integracja*:

- 52) Potrafię, dość łatwo wejść do każdej grupy.
- 53) Wszędzie czuję się jak w domu.
- 54) Niezależnie od sytuacji zwykle potrafię spojrzeć na nią z różnych punktów widzenia (kulturowych punktów widzenia).

- 55) W wielokulturowym świecie każdy powinien mieć międzykulturowy sposób myślenia.
- 56) Naprawdę z radością uczestniczę w różnych kulturach.
- 57) Nie mam problemu z przełączaniem się z jednej kultury na inną.
- 58) Korzystam ze zwyczajów i zachowań charakterystycznych dla innych kultur.
- 59) W kontaktach z przedstawicielami innych kultur dowiaduję się czegoś o sobie.
- 60) Ludzie w swoich działaniach kierują się różnymi systemami wartości.

Czas potrzebny na wypełnienie kwestionariusza przez respondenta oszacowano na 30 minut.

## Rozdział 5. Przeprowadzenie badań

W oparciu o opracowane narzędzie badawcze – Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej, w okresie maj – czerwiec 2019 roku autorka przeprowadziła badania empiryczne mające na celu określenie poziomu kompetencji kulturowych, wielokulturowych, międzykulturowych oraz transkulturowych studentów ze szczególnym uwzględnieniem studentów wydziałów pedagogicznych. Badanie pozwoliło na obserwację oraz zrozumienie prawidłowości występujących w badanej grupie.

### 5.1 Dobór próby

W związku z prowadzonymi badaniami w zakresie doboru próby w odniesieniu do studentów na terenie całego kraju przyjęto następujące kryteria: kryterium terytorialne, kryterium specjalizacji studentów oraz kryterium płci.

#### 5.1.1 Kryterium terytorialne

W odniesieniu do studentów przyjęto zasadę, by do udziału w badaniu zapraszać wykładowców pracujących na uczelniach znajdujących się w miastach przygranicznych jak Białystok, Cieszyn czy Opole oraz na uczelniach innych niż ośrodki przygraniczne. Założeniem badaczki było twierdzenie, że studenci z uczelni znajdujących się na obszarach przygranicznych jak Białystok, Cieszyn czy Opole będą wykazywali średnio wyższy poziom otwartości do komunikacji międzykulturowej niż studenci z uczelni nie znajdujących się na obszarach przygranicznych. Założony wyższy poziom otwartości na odmienność studentów uczelni przygranicznych wynika z codziennego kontaktu z odmiennością i większej familiaryzacji z odmiennymi systemami kulturowymi. Na wyższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej studentów z obszarów przygranicznych wpływa wielowiekowa obecność przedstawicieli innych kultur na danym obszarze, dostęp do przedstawicieli innych religii, systemów wartości.

Celem doboru próby było także znalezienie jak największej liczby uczelni na terenie Warszawy – miasta globalnego. W rankingu *Global Cities Index* powstałym w 2008 roku wyodrębniono 5 kategorii miast: miasta Alfa,<sup>166</sup> Beta, Gamma oraz miasta „wysoce dosta-

---

<sup>166</sup> W grupie Alfa znajdują się miasta o największym potencjale gospodarczym znajdujące się głównie w granicach państw wysoko rozwiniętych z Ameryki Północnej, Europy oraz Dalekiego Wschodu. Wyróżnia się cztery podkategorie: **Alfa++** (2 miasta): dwa najbardziej wpływowe, międzynarodowe centra gospodarcze: Nowy Jork, Londyn; **Alfa+** (9 miast): miasta uzupełniające Nowy Jork oraz Londyn o najwyższym

teczne”, miasta „dostateczne”. Zestawienie to zawiera największe, najlepiej połączone ze światem, najbardziej rozwinięte miasta, pełniące dominującą funkcję w kraju, w którym się znajduje. Są to miejsca predysponowane do lokalizowania instytucji międzynarodowych, siedzib dużych firm i organizacji.

Miasta te są także odpowiedzialne za integrację kontynentalną i międzykontynentalną. Aby miasto można było określić mianem globalnego musi spełnić następujące kryteria:

- wysoka różnorodność usług finansowych (w zakresie bankowości, nieruchomości, ubezpieczeń i marketingu);
- dominacja pod względem handlu oraz gospodarki na dużym terenie;
- posiadanie w granicach miasta centr nowych pomysłów i innowacji w biznesie;
- posiadanie w granicach miasta wielu siedzib firm międzynarodowych;
- wysoki odsetek mieszkańców zatrudnionych w sektorze usług;
- wysoka jakość instytucji edukacyjnych.

#### 5.1.2 Kryterium specjalizacji

Istotnym kryterium doboru respondentów była specjalizacja studentów – kierunek pedagogiczny, ponieważ to pedagodzy odpowiedzialni są za wyposażenie młodych ludzi w wiedzę, kompetencje do funkcjonowania w stale zmieniającym się świecie oraz w umiejętności zapewniające sukces w dorosłym życiu, niezależnie od miejsca zamieszkania. Aby było to możliwe pedagodzy powinni mieć możliwość rozwijania kompetencji, które umożliwią im przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. Jedną z koncepcji kompetencji współczesnego nauczyciela opisują Renata Górska i Joanna Madalińska-Michalak.<sup>167</sup> Na szczególną uwagę w kontekście wzmiankowanej koncepcji zasługuje założenie, iż kompetencje są: stopniowalne, co oznacza, że można zmierzyć ich poziom; dynamiczne, co oznacza, że można je rozwijać, ustawicznie aktualizować stosownie do kontekstu, układu odniesienia czy sytuacji. Takie rozumienie kompetencji pozwala założyć, że nabywane przez nauczycieli i pedagogów nowe kompetencje czy rozwijanie już posiadanych pozwoli im na poszerzanie pola poczucia własnej wolności a wraz z tym do zdolności wykonywania nowych zadań.

---

potencjale ekonomicznym, naukowym, technicznym: Paryż, Tokio, Pekin, Dubaj, Sydney; **Alfa** (12 miast): to miasta łączące miasta Alfa++ oraz Alfa+, będące głównymi ośrodkami regionów ekonomicznych: Bombaj, Moskwa, Los Angeles, Meksyk, Amsterdam; **Alfa-** (22 miasta): posiadają taką samą charakterystykę jak miasta alfa, jednak mniejszy zasięg wpływu: Seul, Monachium, Boston, Dżakarta, **Warszawa**.

<sup>167</sup> R. Górska, J. Madalińska-Michalak, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska 2012.

### 5.1.3 Kryterium płci

Zgodnie z teorią D. Golemana<sup>168</sup> dotyczącą inteligencji emocjonalnej to kobiety powinny reprezentować ogólnie wyższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowych niż mężczyźni. Kobięcy mózg odczuwa i przypomina sobie emocje znacznie intensywniej niż mózg męski. Zjawisko to łączone jest z ciałem migdałowatym odpowiedzialnym za zapisywanie w pamięci ważnych dla nas emocji i reakcji, by w przyszłości, gdy wystąpi podobna sytuacja, uruchomić odpowiednie wzorce zachowania. Połączenia nerwowe z resztą mózgu pozwalają ciału migdałowatemu szybko wpływać na reakcje psychiczne i behawioralne. U kobiet obszary mózgu odpowiedzialne za reakcje emocjonalne pokrywają się z tymi, które kodują wspomnienia danego przeżycia. Biorąc pod uwagę powyższe badaczka przyjęła, iż kobiety posiadając większą wrażliwość na społeczne i osobiste konteksty, wykażą wyższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej niż mężczyźni biorący udział w badaniu.

Nęcki<sup>169</sup> w swoich badaniach stwierdza, iż różnice w sposobie komunikacji kobiet i mężczyzn są rzeczywistością. Podstawowa różnica wynika ze sposobu formułowania wypowiedzi oraz doboru słów. Według Oppermana i Webera<sup>170</sup> kobietom zależy na opisywaniu własnych uczuć i nastrojów, ich język jest bardziej emocjonalny. Kobiety częściej niż mężczyźni mają tendencję do patrzenia na zjawiska z różnych punktów widzenia. Według Moir i Jessel<sup>171</sup> kobiety powtarzając to, co wiedzą porządkują swój zasób wiedzy, są bardziej otwarte na kontakty społeczne, są także bardziej skłonne do analizowania sytuacji z różnych punktów widzenia. Oznacza to, że kobiety są raczej zainteresowane tym, co na dany temat myślą inni.

## 5.2 Czas, miejsce i sposób przeprowadzenia badań

Badania realizowano w okresie maj – czerwiec 2019 roku. W toku badań przeanalizowano łącznie 808 wypełnionych formularzy ankietowych, przy czym dalszej analizie podane zostały wyłącznie poprawnie zaznaczone i jednoznaczne odpowiedzi respondentów.

---

<sup>168</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. Andrzej Jankowski, Szczecin: Media Rodzina 1997.

<sup>169</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Szczecin: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.

<sup>170</sup> K. Oppermann, E. Weber, *Język kobiet. Język mężczyzn. Jak porozumieć się w miejscu pracy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2000.

<sup>171</sup> A. Moir, D. Jessel, *Płć mózgu*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1993.

W fazie przygotowawczej autorka skierowała zapytania do wykładowców 23 uczelni na terenie całego kraju, czy studenci na wydziałach reprezentowanych przez nich uczelni wezmą udział w badaniu – 15 wyraziło chęć wzięcia udziału w badaniu (patrz Aneks 2).

Kierunki pedagogiczne reprezentowane były przez studentów: Akademii Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtuskach, Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczy w Częstochowie, Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Kierunki niepedagogiczne reprezentowane były przez studentów Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego.

W kolejnym kroku autorka wydrukowała zadeklarowaną przez wykładowców liczbę formularzy ankietowych i rozesłała wraz z zaadresowaną i opłaconą kopertą zwrotną na wskazane adresy. Spośród ośrodków, do których autorka skierowała zapytanie o chęć uczestnictwa w badaniu największa liczba uczelni znajduje się w Warszawie.

Zwrócone po wypełnieniu przez respondentów formularze ankietowe zostały następnie automatycznie wprowadzone do komputera z użyciem wysokiej wydajności skanera dokumentów i oprogramowania Remark Office OMR na drodze skanowania sprzężonego z optycznym rozpoznawaniem znaczników (OMR). W celu umożliwienia automatycznego rozpoznawania odpowiedzi udzielonych przez respondentów konieczne było wcześniejsze opracowanie szablonu odpowiedzi dla każdej ze stron papierowej postaci formularza ankietowego ze wskazaniem obszarów zaznaczania oraz zestawów wartości w przyjętym kodowaniu odpowiadających odpowiedziom udzielanym przez respondentów. W przypadkach wątpliwych, w tym nieudzielenia odpowiedzi lub zaznaczenia przez respondenta więcej niż jednej z możliwych odpowiedzi, program każdorazowo wymagał od operatora podjęcia decyzji odnośnie właściwego zakwalifikowania odpowiedzi. Efekt końcowy przetwarzania stanowił plik danych, w którym każdemu egzemplarzowi formularza ankietowego odpowiadał rekord danych zawierający stosownie zakodowane odpowiedzi respondenta.

Uzyskane w ten sposób dane ostatecznie zostały podane analizie statystycznej.



## Rozdział 6. Analiza wyników

W przeprowadzonym przez autorkę badaniu łącznie udział wzięło 808 respondentów z 15 ośrodków (oznaczonych odpowiednio literami od A do O), z czego w poszczególnych ośrodkach:

- A. Uniwersytet Gdański, Wydział Zarządzania i Ekonomii, Instytut Politologii – 62 respondentów,
- B. Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku, Wydział Pedagogiczny – 50 respondentów,
- C. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Częstochowie, Instytut Pedagogiki – 40 respondentów,
- D. Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji – 48 respondentów,
- E. Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania, Instytut Socjologii – 100 respondentów,
- F. Uniwersytet Opolski, Wydział Prawa i Administracji – 108 respondentów,
- G. Warszawski Uniwersytet Medyczny, Instytut Komunikacji Medycznej – 10 respondentów,
- H. Uniwersytet Wrocławski, Instytut Socjologii – 86 respondentów,
- I. Uniwersytet Gdański, Instytut Politologii, Wydział Nauk Społecznych – 52 respondentów,
- J. Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Socjologii i Kognitywistyki – 36 respondentów,
- K. Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych – 96 respondentów,
- L. Uniwersytet Warszawski, Kolegium Artes Liberales – 19 respondentów,
- M. Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiki – 33 respondentów,
- N. Uniwersytet Warszawski, Wydział Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych – 30 respondentów,
- O. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Instytut Socjologii – 38 respondentów.

W badaniu wzięło udział 541 kobiet oraz 170 mężczyzn, przy czym 97 osób nie udzieliło odpowiedzi na pytanie odnośnie płci; 171 respondentów z wydziałów pedago-

gicznych i nauczycielskich oraz 637 – z wydziałów innych niż pedagogiczne; 192 respondentów z terenów przygranicznych oraz 616 – z ośrodków nie znajdujących się na terenach przygranicznych.

W badaniu wzięły udział ośrodki zlokalizowane w miastach powyżej 1 mln mieszkańców – 226 respondentów; od 500 000 do 1 mln mieszkańców – 186 respondentów; od 200 000 do 499 000 – 190 respondentów; od 199 000 do 50 000 – 108 respondentów; ośrodki zlokalizowane w miastach poniżej 50 000 – 98 respondentów.

Tabela 11. Podział respondentów według płci<sup>172</sup> i lokalizacji ośrodka

Miasto	Kierunki pedagogiczne		Kierunki niepedagogiczne		Obszar przygraniczny
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	
Białystok			31	1	Tak
Cieszyn	41	4			Tak
Częstochowa	36	1			Nie
Gdańsk			59	43	Nie
Łódź			61	21	Nie
Opole			55	35	Tak
Pułtusk	39	4			Nie
Warszawa	28	3	134	42	Nie
Wrocław			57	16	Nie

Źródło: opracowanie własne.

## 6.1 Ocena pomiaru

Szczegółowe zestawienie wyników analizy danych ankietowych zawiera Aneks nr 3 do niniejszej pracy.

Odpowiedziom respondentów przyporządkowane zostały wartości liczbowe w zakresie od 1 do 5 w następujący sposób:

- 1 – ZDECYDOWANIE ZGADZAM SIĘ,
- 2 – ZGADZAM SIĘ,
- 3 – TRUDNO POWIEDZIEĆ,
- 4 – NIE ZGADZAM SIĘ,
- 5 – ZDECYDOWANIE NIE ZGADZAM SIĘ.

Od lat 50. minionego wieku nie ustaje dyskusja odnośnie dopuszczalnych i niedopuszczalnych metod analizy danych zgromadzonych z wykorzystaniem zaproponowanego przez Rensisa Likerta w 1932 roku narzędzia pomiaru postaw<sup>173</sup>, w tym w szczególności traktowania (porządkowej) skali Likerta jako skali interwałowej. Kulminację tej

<sup>172</sup> 97 respondentów biorących udział w badaniu nie udzieliło odpowiedzi na pytanie dotyczące płci.

<sup>173</sup> Likert R., *A Technique for the Measurement of Attitudes*, w: *Archives of Psychology*, red. R. S. Woodworth, New York, NY: The Science Press 1932, t. 22, nr 140.

dyskusji bezsprzecznie stanowi seria artykułów, komentarzy i polemik, które ukazały się w latach 2004–2008 na łamach *Medical Education* i *Journal of Social Sciences*, zainicjowana przez Susan Jamieson artykułem *Likert scales: how to (ab)use them*<sup>174</sup> a zwieńczona artykułem Jamesa Carifio i Rocco Perla *Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales*.<sup>175</sup>

Mając powyższe na uwadze, autorka świadomie proponuje wzmocnienie skali<sup>176</sup> i traktowanie jej jako interwałowej z ograniczeniem zastosowania wartości średnich udzielonych odpowiedzi do względnego porównania rozłącznych grup respondentów, poszczególnych twierdzeń lub grup twierdzeń, w ujęciu „*en masse*”. W analizie danych ankietowych uwzględniono wyłącznie poprawnie udzielone i jednoznaczne odpowiedzi.

Tabela 12. Wyniki analizy wyników badania ankietowego<sup>177</sup>

Twierdzenie numer	Liczba ważnych odpowiedzi	Odsetek udzielonych odpowiedzi					Wartość średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy
		1	2	3	4	5			
1	806	65,97%	27,48%	4,08%	1,11%	1,11%	1,4355	0,7276	0,0256
2	807	8,54%	23,39%	19,31%	36,26%	12,38%	3,2057	1,1808	0,0416
3	804	4,33%	15,22%	30,57%	33,66%	15,72%	3,4142	1,0617	0,0374
4	805	4,70%	16,21%	21,41%	35,64%	21,66%	3,5354	1,1375	0,0401
5	801	1,86%	8,17%	39,98%	37,38%	11,76%	3,4944	0,8748	0,0309
6	806	1,73%	13,74%	26,36%	39,73%	18,19%	3,5906	0,9937	0,0350
7	805	1,49%	2,35%	9,03%	45,42%	41,34%	4,2323	0,8253	0,0291
8	806	1,86%	3,59%	10,02%	43,44%	40,84%	4,1811	0,8885	0,0313
9	807	1,49%	5,20%	18,44%	42,45%	32,30%	3,9901	0,9225	0,0325
10	793	1,11%	5,94%	33,66%	32,18%	25,25%	3,7591	0,9421	0,0335
11	805	2,10%	4,83%	20,54%	41,83%	30,32%	3,9379	0,9443	0,0333
12	807	4,46%	17,82%	27,48%	33,42%	16,71%	3,4015	1,0959	0,0386
13	807	5,82%	13,61%	35,02%	29,70%	15,72%	3,3594	1,0810	0,0381
14	805	1,86%	5,57%	22,28%	35,15%	34,78%	3,9578	0,9815	0,0346
15	803	5,45%	9,90%	29,33%	29,70%	25,00%	3,5928	1,1288	0,0398
16	806	12,25%	40,84%	31,19%	12,87%	2,60%	2,5261	0,9542	0,0336
17	805	3,84%	16,21%	33,79%	33,66%	12,13%	3,3416	1,0130	0,0357
18	807	4,58%	13,99%	26,61%	40,10%	14,60%	3,4622	1,0476	0,0369
19	808	2,97%	5,07%	15,35%	40,22%	36,39%	4,0198	0,9942	0,0350
20	804	16,83%	57,30%	20,30%	3,96%	1,11%	2,1480	0,7823	0,0276
21	804	3,59%	18,19%	35,40%	38,00%	4,33%	3,2139	0,9156	0,0323
22	802	5,07%	31,68%	39,23%	19,31%	3,96%	2,8529	0,9259	0,0327
23	801	2,35%	9,78%	20,30%	50,25%	16,46%	3,6929	0,9410	0,0333
24	800	25,87%	49,13%	15,35%	7,05%	1,61%	2,0850	0,9172	0,0324
25	804	9,65%	27,48%	27,60%	26,61%	8,17%	2,9614	1,1225	0,0396
26	798	7,05%	34,65%	20,92%	28,47%	7,67%	2,9499	1,1111	0,0393
27	803	2,10%	8,04%	55,57%	23,76%	9,90%	3,3151	0,8396	0,0296

<sup>174</sup> Jamieson S., *Likert scales: how to (ab)use them*, w: *Medical Education*, Blackwell Publishing Ltd 2004, t. 38, nr 12.

<sup>175</sup> Carifio J., Perla R., *Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales*, w: *Medical Education*, Blackwell Publishing Ltd 2008, t. 42, nr 12.

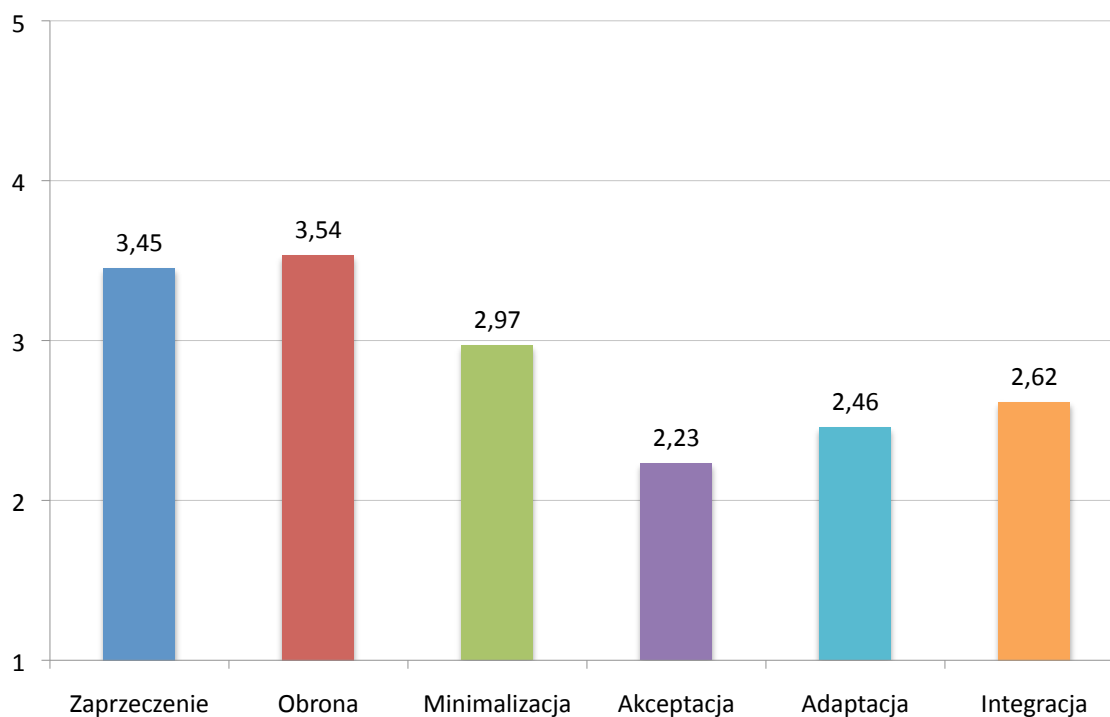
<sup>176</sup> Pilch J., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak" 1998, s. 126.

<sup>177</sup> Wszystkie wartości w odniesieniu do liczby ważnych odpowiedzi, tj. po odrzuceniu odpowiedzi nie-ważnych. Zarówno nieudzielenie odpowiedzi przez respondenta jak i zaznaczenie przez respondenta więcej niż jednej odpowiedzi klasyfikowane były jako „brak odpowiedzi” i kodowane liczbą 0 (zero).

28	804	2,72%	21,53%	32,18%	33,91%	9,16%	3,2537	0,9857	0,0348
29	804	10,52%	38,24%	24,26%	18,94%	7,55%	2,7463	1,1127	0,0392
30	802	4,70%	11,76%	34,28%	30,82%	17,70%	3,4539	1,0616	0,0375
31	804	50,25%	41,96%	4,46%	1,49%	1,36%	1,6107	0,7627	0,0269
32	804	44,55%	43,81%	8,79%	0,99%	1,36%	1,7015	0,7814	0,0276
33	802	45,79%	45,05%	6,31%	1,49%	0,62%	1,6509	0,7209	0,0255
34	804	11,76%	22,52%	41,96%	17,20%	6,06%	2,8321	1,0435	0,0368
35	803	59,78%	28,84%	6,68%	2,72%	1,36%	1,5616	0,8428	0,0297
36	803	7,05%	18,19%	53,47%	16,83%	3,84%	2,9215	0,8863	0,0313
37	801	12,13%	33,04%	20,67%	27,85%	5,45%	2,8127	1,1357	0,0401
38	803	26,98%	52,97%	13,00%	5,45%	0,99%	1,9988	0,8438	0,0298
39	801	14,36%	43,81%	34,16%	6,06%	0,74%	2,3446	0,8268	0,0292
40	802	4,21%	11,51%	31,19%	41,46%	10,89%	3,4364	0,9762	0,0345
41	804	42,82%	49,75%	4,08%	2,35%	0,50%	1,6729	0,7102	0,0250
42	803	7,43%	33,42%	33,04%	22,90%	2,60%	2,7970	0,9644	0,0340
43	805	18,44%	55,82%	19,31%	5,20%	0,87%	2,1391	0,8045	0,0284
44	801	24,88%	49,63%	18,56%	4,83%	1,24%	2,0712	0,8609	0,0304
45	804	18,81%	60,52%	16,71%	2,60%	0,87%	2,0572	0,7329	0,0258
46	802	18,56%	56,44%	20,05%	3,71%	0,50%	2,1047	0,7572	0,0267
47	804	8,42%	33,54%	37,50%	17,45%	2,60%	2,7214	0,9374	0,0331
48	804	24,50%	53,22%	16,46%	4,21%	1,11%	2,0373	0,8253	0,0291
49	801	10,15%	47,28%	32,67%	7,80%	1,24%	2,4220	0,8257	0,0292
50	802	2,60%	6,56%	28,59%	43,56%	17,95%	3,6820	0,9321	0,0329
51	803	13,86%	36,76%	32,67%	13,24%	2,85%	2,5417	0,9832	0,0347
52	804	11,88%	35,40%	28,96%	18,81%	4,46%	2,6841	1,0503	0,0370
53	804	3,47%	11,76%	27,85%	43,07%	13,37%	3,5137	0,9823	0,0346
54	800	9,90%	49,50%	29,33%	8,66%	1,61%	2,4200	0,8468	0,0299
55	803	10,27%	42,08%	32,18%	11,51%	3,34%	2,5529	0,9426	0,0333
56	801	14,85%	44,18%	31,06%	7,05%	1,98%	2,3658	0,8915	0,0315
57	804	6,06%	26,49%	41,09%	21,16%	4,70%	2,9192	0,9520	0,0336
58	804	5,20%	30,69%	36,39%	23,27%	3,96%	2,9005	0,9496	0,0335
59	802	13,24%	53,22%	23,02%	7,30%	2,48%	2,3204	0,8845	0,0312
60	804	33,66%	50,62%	11,76%	2,48%	0,99%	1,8595	0,7915	0,0279

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 37. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez ogół respondentów



Źródło: opracowanie własne.

Dla grupy pytań odnośnie kompetencji kulturowych: *Zaprzeczenie*, *Obrona*, *Minimalizacja* łącznie określanych jako prekompetencje, wyższe wartości liczbowe odpowiedzi należy interpretować jako większą zgodność z prezentowanymi twierdzeniami czyli wyższy poziom otwartości do komunikacji międzykulturowej. Natomiast odpowiedzi dla grupy pytań: *Akceptacja*, *Adaptacja*, *Integracja* – wyższe wartości liczbowe odpowiedzi należy interpretować jako niższy poziom otwartości do komunikacji międzykulturowej. Ogół respondentów, którzy udzielił odpowiedzi na grupę pytań w podskali *Zaprzeczenie* osiągnął wynik 3,45 – co plasuje ich bliżej kategorii *trudno powiedzieć*; w podskali *Obrona* osiągnął wynik 3,54 – co plasuje ich bliżej kategorii *nie zgadzam się*; w podskali *Minimalizacja* osiągnął wynik 2,97 – co plasuje ich w kategorii *trudno powiedzieć*. Ogół respondentów udzielił odpowiedzi w podskali *Akceptacja* na poziomie 2,23 – co plasuje ich bliżej kategorii *zgadzam się*; w podskali *Adaptacja* na poziomie 2,46 – co plasuje ich bliżej kategorii *zgadzam się*; w podskali *Integracja* na poziomie 2,62 – co plasuje ich bliżej kategorii *trudno powiedzieć*.

Odpowiedzi udzielone przez ogół respondentów, na podskali *Minimalizacja*, pozwalają stwierdzić, że badani koncentrują się na powierzchownych elementach kultury oraz że dokonują procesu trywializacji różnic między kulturami. Odpowiedzi w podskali *Akceptacja*

wskazują na to, iż respondenci postrzegają kulturę własną jako jedną z możliwych i równorzędnych z innymi systemami kulturowymi. Na uwagę zasługuje wynik osiągnięty przez respondentów na podskali *Adaptacja*, ponieważ wskazuje, że badani deklarują mniejszą gotowość do bycia otwartym na odmienność niż akceptacja faktu, że ich kultura jest jedną z możliwych istniejących w świecie. Odpowiedzi w podskali *Integracja*, najwyższej spośród podskal znajdujących się powyżej granicy prekompetencji w modelu Bem, wskazują, że respondenci nie wytworzyli jednego, własnego, spójnego układu wartości i norm opartego na siatce powiązań między kulturami, z którymi mieli do czynienia.

Tabela 13. Średnie wartości odpowiedzi respondentów z poszczególnych ośrodków

Ośrodek	Zaprzeczenie	Obrona	Minimalizacja	Akceptacja	Adaptacja	Integracja
A	3,51	3,49	3,00	2,26	2,48	2,60
B	3,14	3,27	2,74	2,19	2,57	2,74
C	3,40	3,63	2,96	2,17	2,55	2,64
D	3,29	3,43	2,90	2,35	2,48	2,62
E	3,42	3,45	3,07	2,29	2,52	2,72
F	3,31	3,38	2,84	2,28	2,45	2,66
G	3,98	3,91	3,06	2,66	2,81	2,82
H	3,32	3,31	2,82	2,20	2,38	2,54
I	3,65	3,75	3,10	2,24	2,47	2,60
J	3,48	3,74	2,97	2,28	2,52	2,52
K	3,61	3,71	3,17	2,15	2,30	2,51
L	3,89	4,06	3,13	2,02	2,31	2,43
M	3,56	3,57	2,92	2,18	2,56	2,70
N	3,62	3,79	2,84	2,01	2,39	2,49
O	3,56	3,68	3,14	2,26	2,48	2,64

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci ośrodka A (Gdańsk - wydział niepedagogiczny) udzielili odpowiedzi w wszystkich podskalach w przybliżeniu odzwierciedlających średnie wyniki uzyskane przez ogół badanej populacji. W szczególności, w podskali *Minimalizacja* wykazali brak gotowości do komunikacji międzykulturowej. Wnioskować można, że w przypadku tej grupy respondentów pracować należy nad budowaniem tożsamości kulturowej, aby kontakty z odmiennością nie były postrzegane jako zagrażające.

Respondenci ośrodka B (Pułtusk – wydział pedagogiczny) we wszystkich podskalach z wyłączeniem podskali *Akceptacja* uzyskali wyniki słabsze niż ogół respondentów, co świadczyć może, iż wykazują mniejszą otwartość do komunikacji międzykulturowej. Nie mniej wynik osiągnięty na podskali *Akceptacja* wskazuje, że jest to grupa świadoma konieczności rozwijania nowych, współczesnych kompetencji oraz otwartości na odmienność.

Respondenci ośrodka C (Częstochowa - wydział pedagogiczny) udzielili odpowiedzi na podskalach *Obrona* i *Akceptacja* osiągając lepszy wynik niż średnia dla ogółu respondentów. W pozostałych podskalach uzyskane wyniki były poniżej odpowiednich średnich w badanej populacji. Analizując wyniki stwierdzić należy, że badani nie traktują kontaktów z przedstawicielami innych kultur jako zagrażające i nie uznają konieczności obrony własnej kultury.

Respondenci ośrodka D (Cieszyn – ośrodek przygraniczny, wydział pedagogiczny) udzielili odpowiedzi we wszystkich podskalach na poziomach poniżej odpowiednich średnich w badanej populacji. Badani z tego ośrodka wykazują ograniczoną otwartość do kontaktów międzykulturowych. Analizując wyniki uzyskane przez respondentów stwierdzić należy, że w pierwszej kolejności należy pracować z nimi nad utrwaleniem i wyjaśnieniem podstaw budowania tożsamości kulturowej oraz głębokim wyjaśnieniem podłoża różnic kulturowych, różnic w wartościach i normach charakterystycznych dla różnych kultur.

Respondenci ośrodka E (Łódź – wydział niepedagogiczny) udzielili odpowiedzi we wszystkich podskalach za wyjątkiem podskali *Minimalizacja* na poziomach poniżej odpowiednich średnich w badanej populacji. Analizując wyniki uzyskane przez respondentów z tego ośrodka stwierdzić należy, że są oni świadomi istnienia różnic kulturowych, że nie kierują się w kontaktach z przedstawicielami innych kultur stereotypami. Nie mniej respondenci mogą mieć problem z określeniem własnej tożsamości kulturowej.

Wyniki uzyskane przez respondentów z ośrodka F (Opole – ośrodek przygraniczny, wydział niepedagogiczny) we wszystkich podskalach za wyjątkiem podskali *Adaptacja* kształtują się na poziomach poniżej odpowiednich średnich w badanej populacji. Wynik osiągnięty w podskali *Adaptacja* nie odbiega znacząco od średniej w badanej populacji.

Respondenci z ośrodka G (Warszawa – miasto globalne, wydział niepedagogiczny) udzielili odpowiedzi na podskali *Zaprzeczenie*, *Obrona* i *Minimalizacja* uzyskując wyniki znacząco lepsze niż odpowiednie średnie w badanej populacji jednocześnie, w przypadku podskal *Akceptacja*, *Adaptacja* i *Integracja* uzyskując wyniki zauważalnie gorsze niż odpowiednie średnie w badanej populacji. Analizując wyniki uzyskane przez respondentów wskazać można, że jest to grupa, która wykazuje wysoki poziom prekompetencji czyli kompetencji kulturowych. W tym przypadku praca ze wskazaną grupą powinna dotyczyć budowania, w pierwszej kolejności, kompetencji wielokulturowych oraz upowszechniania wiedzy na temat innych kultur.

Respondenci z ośrodka H (Wrocław – wydział niepedagogiczny) udzielili odpowiedzi na podskali *Zaprzeczenie*, *Obrona* i *Minimalizacja* uzyskując wyniki słabsze niż odpowiednie średnie w badanej populacji. Jednocześnie odpowiedzi na podskalach *Akceptacja*, *Adaptacja* i *Integracja* są nieznacznie lepsze niż odpowiednie średnie wyników uzyskanych przez ogół respondentów w badanej populacji. Analizując wyniki respondentów z tego ośrodka podsumować należy, iż jest to grupa, w której praca powinna skupić się na poziomie prekompetencji. Oczekiwać można gotowości respondentów do pracy nad podnoszeniem poziomu kompetencji do komunikacji międzykulturowej, ponieważ deklarują świadomość potrzeby pracy i życia w świecie zróżnicowanym kulturowo.

Respondenci z ośrodka I (Gdańsk – wydział niepedagogiczny) udzielili odpowiedzi na podskali *Zaprzeczenie*, *Obrona* i *Minimalizacja* osiągając wyniki znacząco lepsze od odpowiednich średnich w badanej populacji jednocześnie na pozostałych podskalach uzyskując wyniki zbliżone do odpowiednich średnich w badanej populacji. W tym przypadku stwierdzić można, że respondenci nie tkwią „w okopach” własnej kultury, postawa wobec stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu może świadczyć o tym, że podwaliny w postaci kompetencji kulturowych są trwałe i można na nich budować kolejne kompetencje.

Respondenci z ośrodka J (Białystok – ośrodek przygraniczny, wydział niepedagogiczny) udzielili odpowiedzi na podskalach *Zaprzeczenie* i *Obrona* uzyskując wyniki lepsze, na podskali *Adaptacja* słabsze i na podskali *Integracja* lepsze od odpowiednich średnich w badanej populacji. Analizując wyniki wskazać należy, że praca w przypadku badanej grupy powinna dotyczyć wyjaśniania z czego wynikają różnice kulturowe, wskazania norm, wartości oraz kodu kulturowego kryjącymi się za widocznymi przejawami kultury. Jednocześnie średnia na podskali *Akceptacja* oraz słabszy wynik na podskali *Adaptacja* wskazują, że obszarem, który wymaga szczególnej uwagi, to budowanie tożsamości kulturowej oraz przekonania, że odmienność kulturowa nie jest zagrożeniem i że stanowi wzbogacenie współczesnego świata.

Respondenci z ośrodka K (Warszawa – miasto globalne, wydział niepedagogiczny) udzielili odpowiedzi na wszystkich podskalach uzyskując wyniki znacząco lepsze od odpowiednich średnich w badanej populacji. Analizując wyniki z tego ośrodka podkreślić należy, że poziom prekompetencji badanej grupy jest na wysokim poziomie. W najmniejszym stopniu odbiega od średniej ogółu respondentów podskala *Akceptacji* co można interpretować jako potrzebę pracy na poziomie kompetencji wielokulturowych.

Respondenci z ośrodka L (Warszawa – miasto globalne, wydział niepedagogiczny) udzielili odpowiedzi wskazujących na najwyższy poziom kompetencji we wszystkich pod-



skalach. Analizując wyniki badanej grupy i odnosząc je do wyników uzyskanych przez respondentów z ośrodka K można wskazać, że obszarem wymagającym koncentracji i pracy są podskale *Minimalizacja* i *Adaptacja* czyli potrzeba wyjaśnienia z jakich głębszych norm i wartości wynikają widoczne przejawy kultury oraz rozbudzanie empatii, umiejętności wczucia się w daną sytuację z innego punktu widzenia niż własny.

Respondenci z ośrodka M (Warszawa – miasto globalne, wydział pedagogiczny) udzielili odpowiedzi uzyskując na podskalach *Zaprzeczenie* i *Obrona* wyniki lepsze, na podskali *Minimalizacja* słabsze, na podskali *Akceptacja* lepsze oraz na podskalach *Adaptacja* i *Integracja* słabsze niż odpowiednie średnie w badanej populacji. Interpretując uzyskane wyniki wskazać należy, że praca z daną grupą powinna koncentrować się na wyjaśnieniu skąd biorą się różnice w zachowaniu, sposobie komunikacji przedstawicieli innych kultur oraz rozbudzeniu empatii, umiejętności wczucia się w daną sytuację z innego punktu widzenia niż własny.

Respondenci z ośrodka N (Warszawa – miasto globalne, wydział niepedagogiczny). Na wszystkich podskalach uzyskali wyniki znacząco wyższe niż odpowiednie średnie w badanej populacji za wyjątkiem podskali *Minimalizacja*, dla której wynik był poniżej średniej. Respondenci z tego ośrodka uzyskali maksimum dla podskali *Akceptacja*. Analizując uzyskane wyniki wskazać należy, że w przypadku respondentów z tego ośrodka praca powinna koncentrować się na wskazaniu z czego wynikają różnice kulturowe, wyjaśnieniu jakie wartości i normy kształtują poszczególne przejawy kultury.

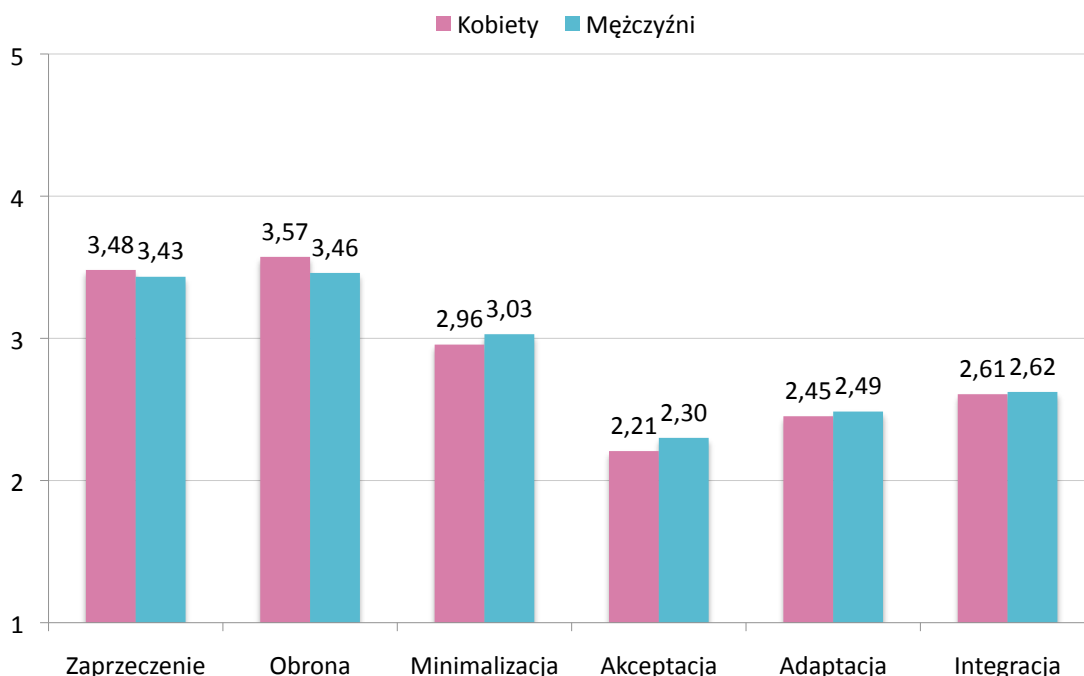
Respondenci z ośrodka O (Warszawa – miasto globalne, wydział niepedagogiczny) na podskalach *Zaprzeczenie*, *Obrona* i *Minimalizacja* osiągnęli wynik lepszy niż odpowiednie średnie w badanej populacji jednocześnie uzyskując wyniki słabsze od średnich w pozostałych podskalach. Interpretując uzyskane wyniki należy wskazać, że kompetencje na poziomie prekompetencji są ugruntowane i nie wymagają szczególnej uwagi, natomiast kompetencje powyżej kompetencji kulturowych wymagają szczególnej uwagi oraz rozwijania kolejnych kompetencji wielokulturowych, międzykulturowych i transkulturowych.

#### 6.1.1 Zmienne – płeć

Hipotezą w przypadku tej zmiennej był wyższy poziom kompetencji międzykulturowych kobiet niż mężczyzn. Założenia przyjęte w badaniu oparte zostało o teorie inteligencji emocjonalnej Golemana, Nęcki, Oppermanna i Webera oraz Moir i Jessel mówiące o tym, że kobiety są chętniejsze do kontaktów interpersonalne, zainteresowane tym, co myślą inni, w komunikacji opowiadają o swoich uczuciach, nastrojach. Kobiety są także

bardziej emocjonalne, potrafią spojrzeć na problem z różnych punktów widzenia, a także wykazują się empatią, ponieważ potrafią wczuć się w „skórę innych.

Rysunek 38. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez kobiety i mężczyzn



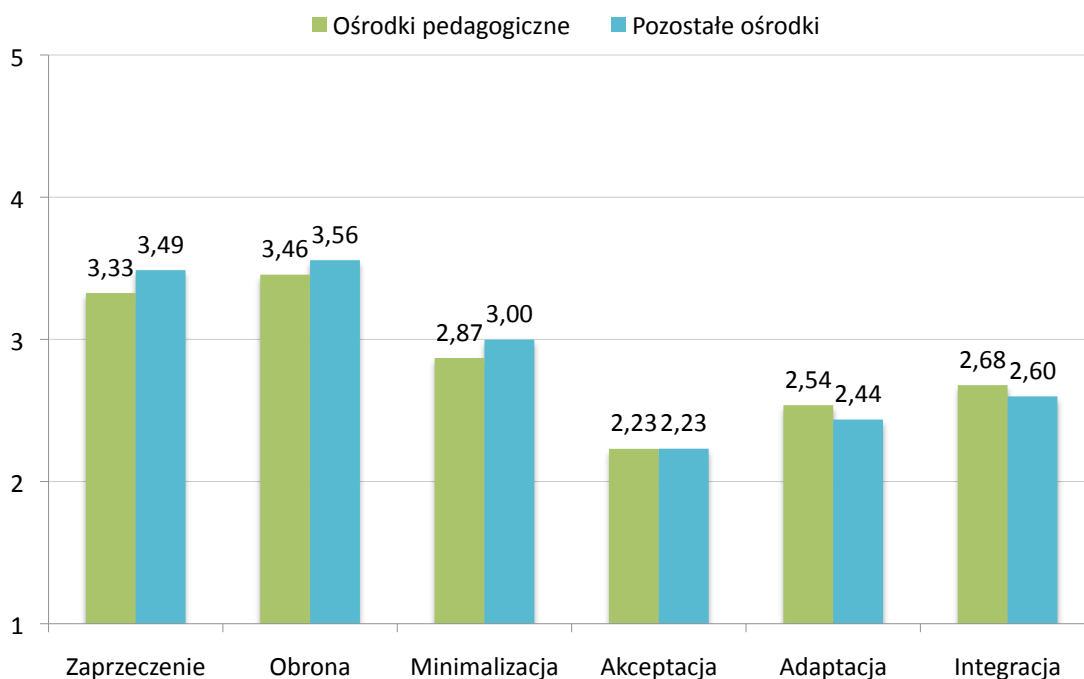
Źródło: opracowanie własne.

Na wykresie przedstawiono średnie odpowiedzi wszystkich kobiet biorących udział w badaniu w zestawieniu z odpowiedziami mężczyzn. Wszystkie sześć słupków skazuje, że kobiety osiągają nieco lepsze wyniki na wszystkich podskalach, z wyjątkiem podskali *Minimalizacja*. Wyższe wyniki kobiet na podskalach *Zaprzeczenie*, *Obrona* wskazują na to, że kobiety bardziej niż mężczyźni nie zgadzają się ze stwierdzeniami umieszczonymi w kwestionariuszu. Gorszy wynik na podskali *Minimalizacja* wskazywać mogą, że kobiety bardziej niż mężczyźni koncentrują się na podobieństwach między przedstawicielami różnych kultur, że być może mniej niż mężczyźni rozumieją, że widoczne przejawy kultury wynikają z różnic w wartościach i normach danej kultury. Niższe wyniki na podskalach *Akceptacja*, *Adaptacja* i *Integracja* świadczą o tym, że kobiety, bardziej niż mężczyźni zgadzają się z twierdzeniami znajdującymi się w kwestionariuszu. Analiza średnich wyników odpowiedzi kobiet i mężczyzn wskazuje, że kobiety wykazują nieznacznie większą otwartość do kontaktów międzykulturowych, niż mężczyźni.

### 6.1.2 Zmienne – kierunek studiów

Hipotezą w przypadku tej zmiennej był wyższy poziom kompetencji międzykulturowych studentów wydziałów pedagogicznych niż studentów innych wydziałów. Założenia przyjęte w badaniu, oparte są na przekonaniu, że nauczyciele powinni przygotować swoich uczniów do funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Delors w swoim raporcie pt. *Edukacja; jest w niej ukryty skarb* podkreśla, że to nauczyciel na pierwszym etapie nauczania stanowi dla dziecka wzorzec do naśladowania stałego tak istotne jest, aby był do tego przygotowany. Kompetentny nauczyciel powinien umieć kształtować świadomość swoich uczniów i studentów w kontekście równorzędności wszystkich kultur, otwierać na odmienność poprzez rozwijanie wrażliwości, empatii, krytycznego myślenia, czy rozmywania uprzedzeń oraz stereotypów. Kompetentny nauczyciel powinien wiedzieć jak uczyć tego, że wszystkie kultury są w równym stopniu wartościowe, że są to systemy złożone, że wszystkim ludziom przysługują równe prawa oraz jak w sposób skuteczny i właściwy prezentować własne poglądy, jak dyskutować i jak rozwiązywać ewentualne konflikty w sposób pokojowy.

Rysunek 39. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez respondentów na wydziałach pedagogicznych oraz na pozostałych wydziałach



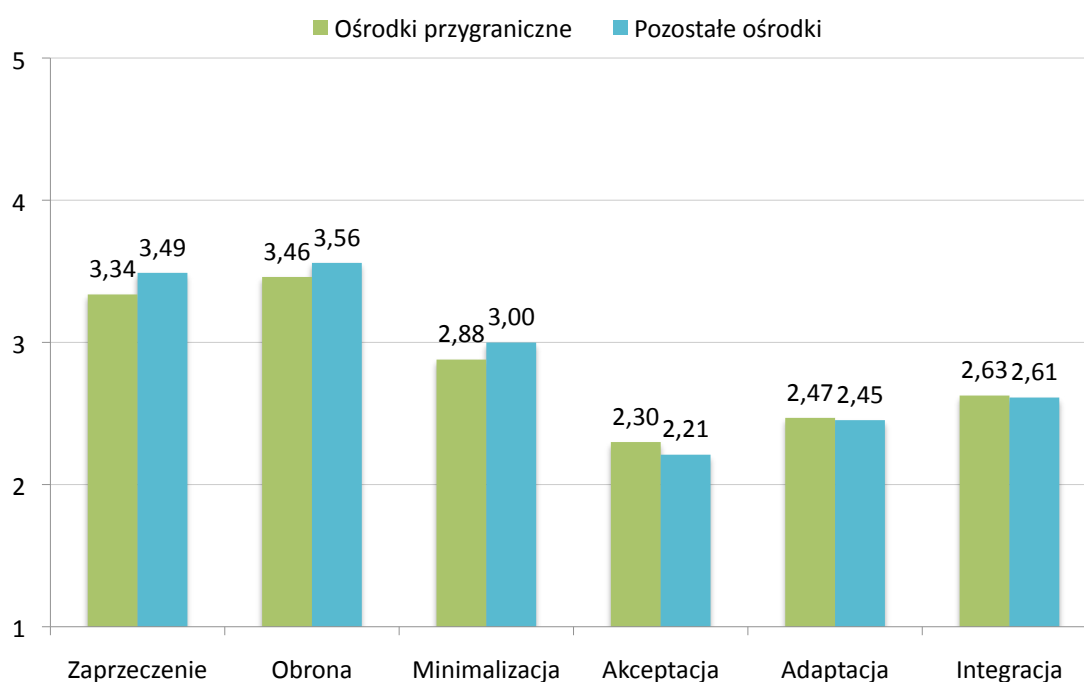
Źródło: opracowanie własne.

Na wykresie przedstawiono średnie odpowiedzi wszystkich respondentów z ośrodków pedagogicznych biorących udział w badaniu w porównaniu ze średnimi z odpowiedzi udzielonych przez respondentów z innych ośrodków. Wbrew założeniom stwierdzić należy, że respondenci z ośrodków pedagogicznych i nauczycielskich nie wykazują większej otwartości do komunikacji międzykulturowej niż studenci z innych kierunków, wręcz przeciwnie poziom ich kompetencji na podskalach: *Zaprzeczenie*, *Obrona*, *Minimalizacja*, *Adaptacja* i *Integracja* są gorsze niż studentów z wydziałów niepedagogicznych. Jedynie na podskali *Akceptacja* studenci wydziałów pedagogicznych osiągnęli identyczne wyniki do studentów innych wydziałów.

### 6.1.3 Zmienne – lokalizacja uczelni

Hipotezą w przypadku tej zmiennej był wyższy poziom kompetencji międzykulturowych studentów ośrodków przygranicznych niż studentów reprezentujących inne ośrodki. Hipoteza oparta została na założeniu, że stała obecność przedstawicieli innych kultur przyczynia się do akceptacji innych sposobów funkcjonowania, a różnorodność stanowi stałą część rzeczywistości.

Rysunek 40. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez respondentów z ośrodków przygranicznych oraz pozostałych ośrodków



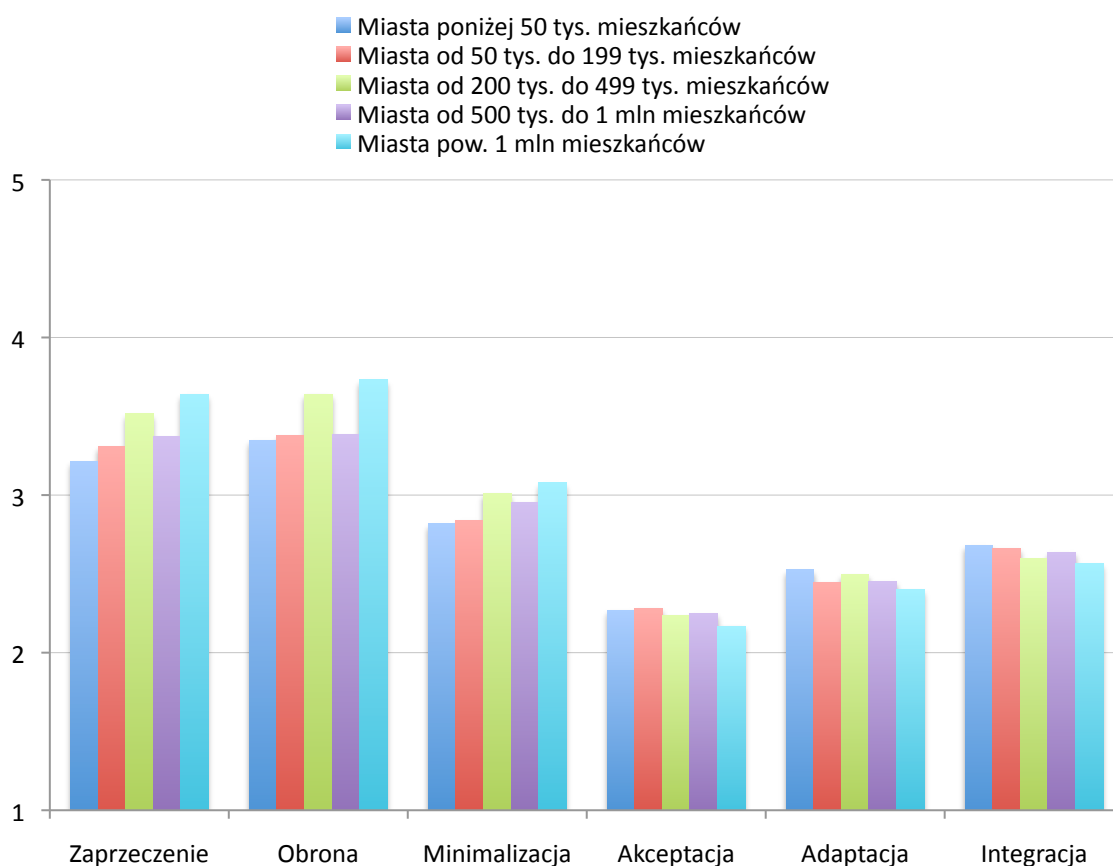
Źródło: opracowanie własne.

Na wykresie przedstawiono średnie odpowiedzi wszystkich respondentów z ośrodków przygranicznych biorących udział w badaniu w porównaniu ze średnimi z odpowiedzi udzielonymi przez respondentów z pozostałych ośrodków – ośrodków nieprzygranicznych. Wbrew założeniom stwierdzić należy, że respondenci z ośrodków przygranicznych osiągnęli gorsze wyniki na podskalach: *Zaprzeczenie*, *Obrona*, *Minimalizacja*, *Akceptacja*, *Adaptacja* i *Integracja* i nie wykazują większej otwartości do komunikacji międzykulturowej niż studenci z innych ośrodków.

#### 6.1.4 Zmienne – wielkość miasta

Hipotezą w przypadku tej zmiennej było założenie, że im większe miasto, w którym znajduje się ośrodek, tym wyższy poziom kompetencji międzykulturowych. Hipoteza oparta została na założeniu, że im większe miasto, tym większa różnorodność, tym więcej kontaktów z przedstawicielami różnych kultur, tym więcej okazji do znalezienia się w sytuacji niejednorodnej.

Rysunek 41. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez respondentów zależnie od wielkości miasta



Źródło: opracowanie własne.

Na wykresie przedstawiono średnie odpowiedzi wszystkich respondentów z ośrodków znajdujących się w miastach poniżej 50 tys. mieszkańców, w miastach od 50 tys. do 199 tys. mieszkańców, w miastach od 200 tys. do 499 tys. mieszkańców, w miastach od 500 tys. do 1 miliona mieszkańców oraz miastach powyżej 1 miliona mieszkańców. Na podskali *Zaprzeczenie* najbardziej nie zgadzają się z twierdzeniami zawartymi na tym wymiarze respondenci z ośrodków znajdujących się w miastach powyżej 1 miliona mieszkańców, następni w kolejności to respondenci z miast od 200 tys. do 499 tys. mieszkańców, trzeci z kolei to respondenci z miast od 500 tys. do 1 miliona mieszkańców. W dalszej kolejności, to znaczy respondenci, którzy udzieli odpowiedzi w kategorii *trudno powiedzieć* to osoby z ośrodków znajdujących się w miastach od 50 tys. do 199 tys. mieszkańców.

Na podskali *Obrona* najbardziej nie zgadzają się ze twierdzeniami zawartymi na tym wymiarze respondenci z ośrodków znajdujących się miastach powyżej 1 miliona mieszkańców, następni w kolejności to respondenci z miast od 200 tys. do 499 tys. mieszkańców, trzeci z kolei to respondenci z miast od 500 tys. do 1 miliona mieszkańców. Respondenci, którzy udzieli odpowiedzi w kategorii *trudno powiedzieć* to osoby z ośrodków znajdujących się w miastach od 50 tys. do 199 tys. mieszkańców, a dalej w kolejności to studenci w miastach poniżej 50 tys.

Na podskali *Minimalizacja* grupą, której średnia z odpowiedzi wskazuje, że respondenci wybrali opcję *trudno powiedzieć*, są osoby z ośrodków znajdujących się w miastach od 200 tys. do 499 tys. mieszkańców, kolejną grupą, która udzieliła odpowiedzi *trudno powiedzieć* są respondenci z ośrodków w miastach od 500 tys. do 1 miliona mieszkańców. Kolejne dwie grupy respondentów, którzy udzielili odpowiedzi *trudno powiedzieć* w obszarze nieco bliższym odpowiedzi *zgadzam się* są w kolejności osoby z ośrodków znajdujących się w miastach od 50 tys. do 199 tys. mieszkańców, a dalej w miastach poniżej 50 tys. Jedynie respondenci z ośrodków znajdujących się w miastach powyżej 1 miliona mieszkańców udzielili odpowiedzi pomiędzy *trudno powiedzieć* a *nie zgadzam się*.

Na podskali *Akceptacja* ośrodkami, które najbardziej zgadzają się ze stwierdzeniami znajdującymi się w tym wymiarze są, w kolejności: miasta powyżej 1 miliona mieszkańców, miasta od 500 tys. do 1 miliona mieszkańców, miasta od 200 tys. do 499 tys. mieszkańców, miasta od 50 tys. do 199 tys. mieszkańców oraz miasta poniżej 50 tys.

Na podskali *Adaptacja* ośrodkami, w których respondenci najbardziej zgadzają się, choć w nieco słabszym stopniu niż w przypadku *Akceptacji*, ze stwierdzeniami znajdującymi się w tym wymiarze są, w kolejności: studenci studiujący w miastach powyżej

1 miliona mieszkańców, w miastach od 500 tys. do 1 miliona mieszkańców, w miastach od 200 tys. do 499 tys. mieszkańców, w miastach od 50 tys. do 199 tys. mieszkańców oraz w miastach poniżej 50 tys.

Na podskali *Integracja* ośrodkami, które najbardziej zgadzają się, choć w dużo słabszym stopniu niż w przypadku *Akceptacji*, ze stwierdzeniami znajdującymi się w tym wymiarze są, w kolejności: miasta powyżej 1 miliona mieszkańców, miasta od 500 tys. do 1 miliona mieszkańców, miasta od 200 tys. do 499 tys. mieszkańców, miasta od 50 tys. do 199 tys. mieszkańców oraz miasta poniżej 50 tys.

Tabela 14. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez respondentów zależnie od wielkości miasta

Miasta	Zaprzeczenie	Obrona	Minimalizacja	Akceptacja	Adaptacja	Integracja
poniżej 50 tys. mieszkańców	3,21	3,35	2,82	2,27	2,53	2,68
od 50 tys. do 199 tys. mieszkańców	3,31	3,38	2,84	2,28	2,45	2,66
od 200 tys. do 499 tys. mieszkańców	3,52	3,64	3,01	2,24	2,50	2,60
od 500 tys. do 1 mln mieszkańców	3,37	3,38	2,96	2,25	2,45	2,64
powyżej 1 mln mieszkańców	3,64	3,73	3,08	2,17	2,40	2,57

Źródło: opracowanie własne.

## 6.2 Wskaźnik Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej

Mając na uwadze opisane wcześniej problemy związane z interpretacją wyników badań opartych na skali Likerta, w tym w szczególności interpretację względnej odległości pomiędzy punktami na skali porządkowej, oraz potrzebę określenia jednorodnej miary oceny poziomu otwartości respondentów badania ankietowego do komunikacji międzykulturowej, autorka proponuje zastosowanie opisanej poniżej 100-punktowego (o wartościach z przedziału od 0 do 100 punktów) Wskaźnika Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej.

Wartość Wskaźnika można wyznaczyć dla dowolnej grupy respondentów oraz twierdzenia, podskali (grupy twierdzeń) lub też łącznie dla całego badania. Wartość Wskaźnika stanowi iloraz sumy wag przypisanych odpowiedziom udzielonym przez respondenta/respondentów oraz sumy liczb respondentów, którzy udzielili ważnej odpowiedzi na wszystkie z ocenianych twierdzeń, powiększony o 1, pomnożony przez 50 oraz zaokrąglony do najbliższej liczby całkowitej. W szczególnym przypadku braku (zerowej liczby) ważnych odpowiedzi na oceniane twierdzenie lub grupę twierdzeń, Wskaźnik ma wartość nieokreśloną.

Tabela 15. Wagi przypisane odpowiedziom respondentów używane do wyznaczania wartości Wskaźnika

Odpowiedź respondenta	Waga dla twierdzeń 1–30	Waga dla twierdzeń 31–60
Zdecydowanie zgadzam się (1)	-1	1
Zgadzam się (2)	-1	1
Trudno powiedzieć (3)	0	0
Nie zgadzam się (4)	1	-1
Zdecydowanie nie zgadzam się (5)	1	-1

Źródło: opracowanie własne.

Tak zdefiniowany Wskaźnik przyjmuje wartości całkowite w zakresie od 0 do 100 punktów, przy czym wartość 0 oznacza całkowitą zamkniętość do komunikacji międzykulturowej, wartość 50 – brak gotowości do komunikacji międzykulturowej, zaś wartość 100 – pełną otwartość do komunikacji międzykulturowej. Za każdym razem wyznaczona wartość Wskaźnika winna być interpretowana w kontekście grupy rozważanych respondentów (lub pojedynczego respondenta) oraz twierdzenia, podskali (grupy twierdzeń) lub ogółu badania. Poniższa tabela ilustruje wyniki uzyskane przez każdą z grup respondentów (ośrodków ozn. A–O) dla poszczególnych podskal oraz łącznie dla całego badania.

Tabela 16. Wartości Wskaźnika uzyskane przez badane ośrodki

Ośrodek	Zaprzeczenie	Obrona	Minimalizacja	Akceptacja	Adaptacja	Integracja	Łączna ocena
A	68	68	48	76	71	67	66
B	59	61	42	77	68	60	61
C	67	71	47	78	68	63	66
D	61	66	47	72	70	64	63
E	66	66	53	74	70	61	65
F	62	64	43	75	72	64	63
G	82	81	53	60	61	60	66
H	63	61	43	76	74	68	64
I	74	74	53	76	71	66	69
J	69	75	49	75	68	69	67
K	70	72	56	76	76	69	70
L	80	83	55	77	73	71	73
M	72	72	48	77	70	63	67
N	70	75	44	80	74	68	68
O	69	73	55	74	71	65	68
Łącznie	67	68	49	75	71	65	66

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 17. Wartości Wskaźnika uzyskane przez kobiety i mężczyzn

Podskala	Kobiety	Mężczyźni
Zaprzeczenie	68	65
Obrona	70	66
Minimalizacja	48	51
Akceptacja	76	74
Adaptacja	72	71
Integracja	66	64
Łączna ocena	66	65

Źródło: opracowanie własne.



Tabela 18. Wartości Wskaźnika uzyskane przez respondentów na wydziałach pedagogicznych i nauczycielskich oraz w pozostałych wydziałach

Podskala	Wydziały pedagogiczne i nauczycielskie	Pozostałe wydziały
Zaprzeczenie	64	68
Obrona	67	69
Minimalizacja	46	49
Akceptacja	76	75
Adaptacja	69	72
Integracja	62	66
Łączna ocena	64	66

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 19. Wartości Wskaźnika uzyskane przez respondentów z ośrodków przygranicznych oraz pozostałych ośrodków

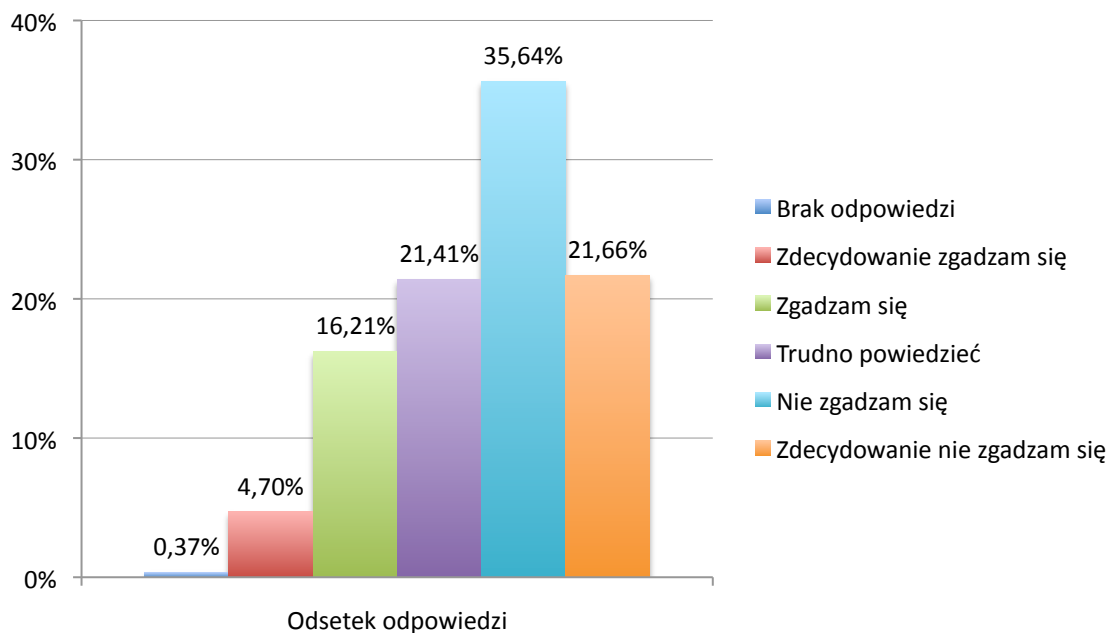
Podskala	Ośrodki przygraniczne	Pozostałe ośrodki
Zaprzeczenie	63	68
Obrona	66	69
Minimalizacja	45	50
Akceptacja	74	76
Adaptacja	71	71
Integracja	65	65
Łączna ocena	64	66

Źródło: opracowanie własne.

### 6.3 Ogólna ocena poziomu kompetencji międzykulturowych badanych

W celu ogólnej oceny poziomu kompetencji międzykulturowych badanych istotna zdaje się analiza odpowiedzi udzielonych przez respondentów na sześć pytań, po jednym z każdej podskali, które wskazane zostały przez największą liczbę sędziów kompetentnych jako najlepiej oddające istotę poszczególnych kompetencji (kompetencje kulturowe, kompetencje wielokulturowe, kompetencje międzykulturowe i kompetencje transkulturowe oraz podskal: *Zaprzeczenie*, *Obrona*, *Minimalizacja*, *Akceptacja*, *Adaptacja* i *Integracja*).

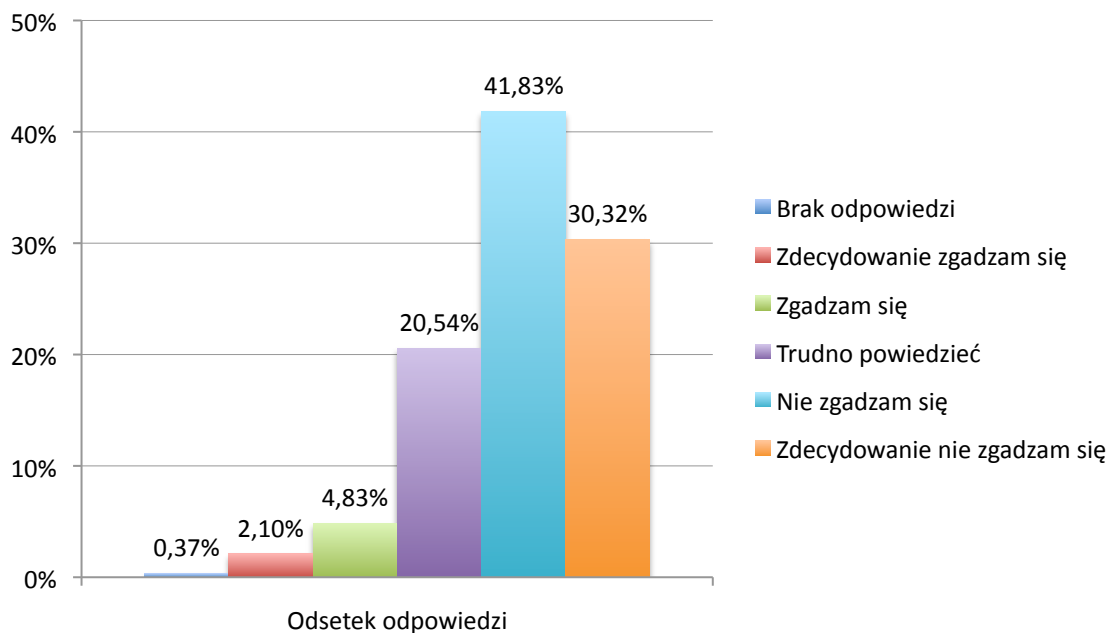
Rysunek 42. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 4 Kwestionariusza: „Ważne, żeby wiedzieć, kto jest obcy, a kto swój”



Źródło: opracowanie własne.

Twierdzenie nr 4 z podskali *Zaprzeczenie*: Ważne, żeby wiedzieć kto jest obcy, a kto swój. Najwyższy odsetek 35,64% udzielonych odpowiedzi uzyskała odpowiedź *nie zgadzam się*, następnie *zdecydowanie nie zgadzam się* – 21,66% respondentów, co wskazuje, że ponad 57% procent respondentów nie uważa za ważne, aby wiedzieć kto jest obcy, a kto swój. Jedynie około 21% respondentów przywiązuje do tego wagę.

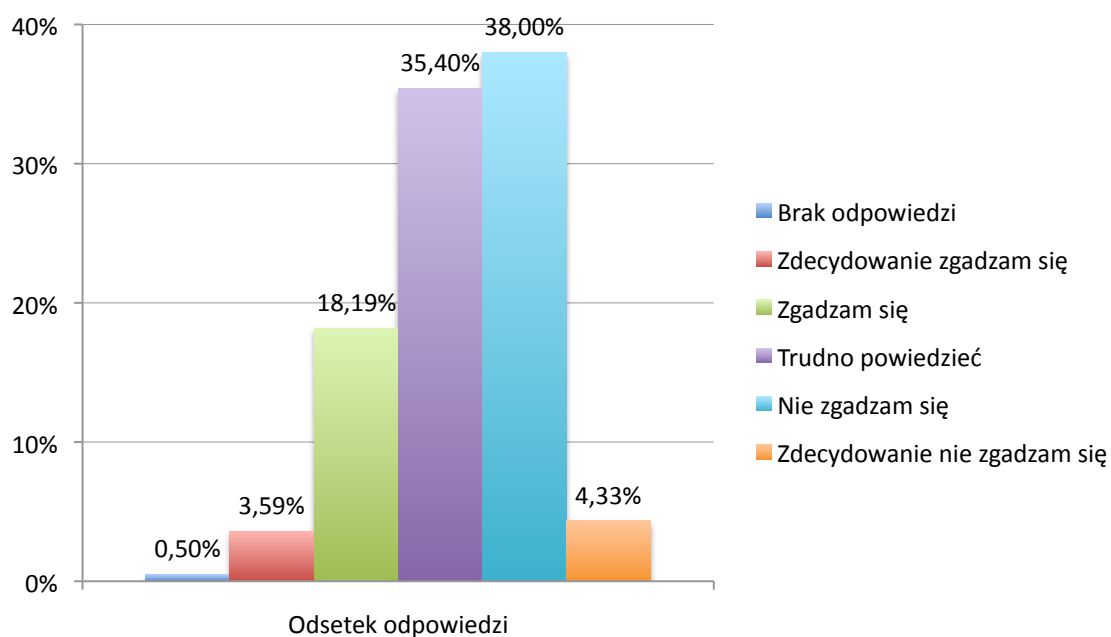
Rysunek 43. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 11 Kwestionariusza: „Moja kultura powinna być wzorem dla wszystkich”



Źródło: opracowanie własne.

Twierdzenie nr 11 z podskali *Obrona*: Moja kultura powinna być wzorem dla wszystkich. Wykres wskazuje, że 72% respondentów nie podziela tego zdania, a jedynie 7% uznaje je za prawdziwe. W tym przypadku ciekawe wydaje się sprawdzenie dlaczego respondenci, w znakomitej większości, nie zgadzają się z tym, że ich kultura powinna być wzorem dla wszystkich. Czy wynika to ze świadomości, że własna kultura jest tylko jednym z możliwych schematów, czy z tego, że się jej wstydzą i umniejszają jej znaczenie.

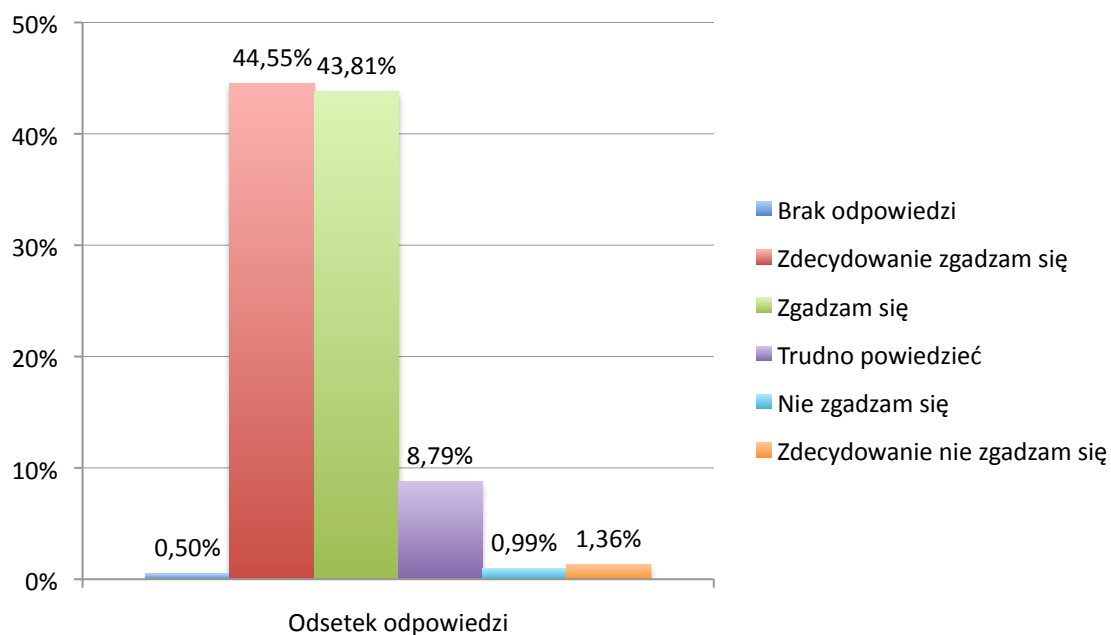
Rysunek 44. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 21 Kwestionariusza: „Zwyczajnie się różnią – to prawda, ale jeśli poznajemy je bliżej, to wszystkie są takie same”



Źródło: opracowanie własne.

Twierdzenie nr 21 z podskali *Minimalizacja* brzmi: Zwyczajnie się różnią – to prawda, ale jeśli poznajemy je bliżej, to wszystkie są takie same. Wykres dowodzi, że 42% respondentów *nie zgadza się* z tym twierdzeniem, a 22% *zgadza się*. Odpowiedzi respondentów wskazują, że nie mają oni tendencji do umniejszania znaczenia różnic między kulturami, że dostrzegają je i nie poddają ocenie.

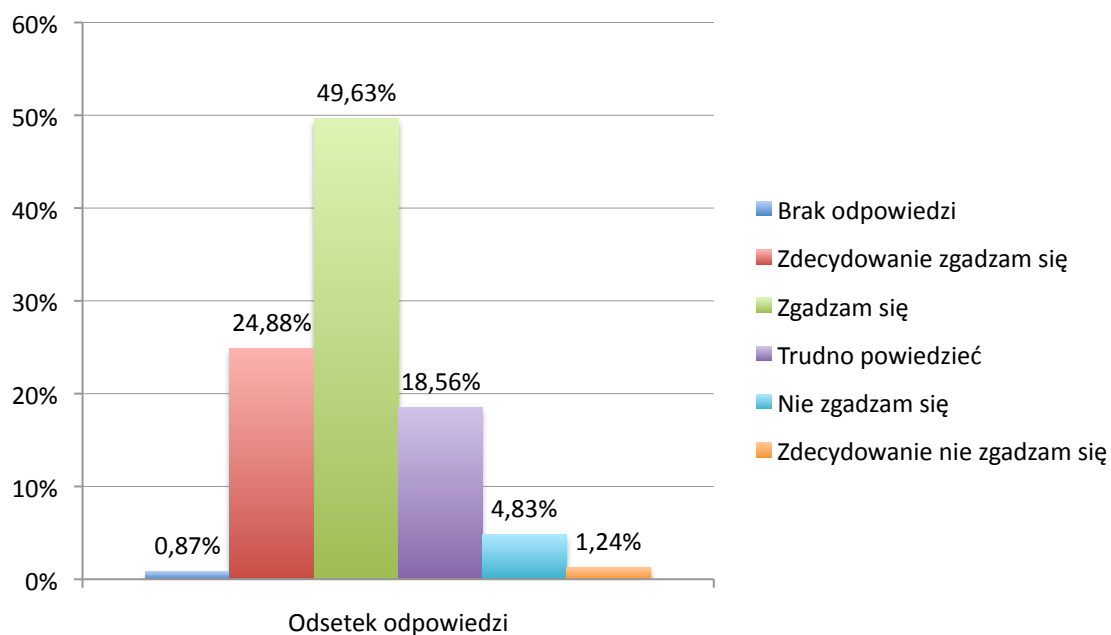
Rysunek 45. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 32 Kwestionariusza: „Mój sposób życia jest jednym z możliwych”



Źródło: opracowanie własne.

Twierdzenie nr 32 z podskali *Akceptacja*: Mój sposób życia jest jednym z wielu możliwych. Wykres wskazuje, że z tym twierdzeniem zgadza się 88% respondentów, a jedynie 2% się z nim nie zgadza. Świadczy to o gotowości badanych do poznawania odmiennych wartości i norm. Świadczy o tym, że respondenci wiedzą, że świat nie ogranicza się jedynie do jedynej, naszej jego wersji.

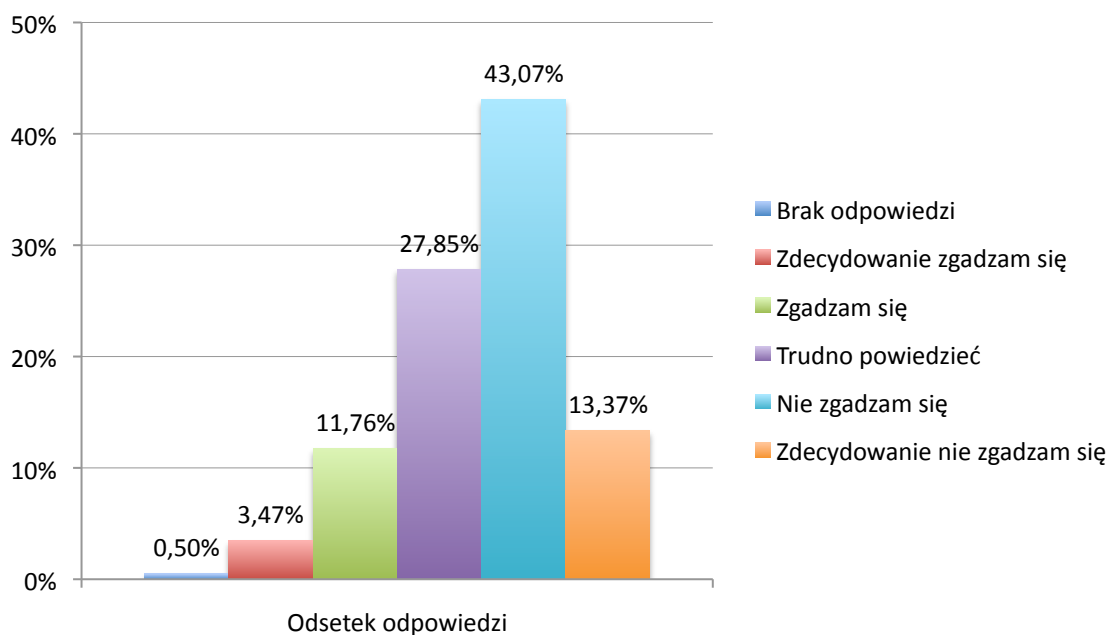
Rysunek 46. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 44 Kwestionariusza: „Życie w świecie różnorodnym kulturowo wydaje się ciekawe”



Źródło: opracowanie własne.

Twierdzenie nr 44 z podskali *Adaptacja: Życie w świecie różnorodnym kulturowo* wydaje się ciekawe. Wykres wskazuje, że 74% respondentów zgadza się z tym twierdzeniem, co daje doskonałe podstawy do wnioskowania, że osoby biorące udział w badaniu będą raczej otwarte na poszerzanie wiedzy o innych kulturach oraz na zdobywanie umiejętności skutecznego posługiwania się nabytą wiedzą.

Rysunek 47. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 53 Kwestionariusza: „Wszędzie czuję się jak w domu”



Źródło: opracowanie własne.

Twierdzenie nr 53 z podskali *Integracja*: Wszędzie czuję się jak w domu. Wykres wskazuje, że aż 56% respondentów *nie zgadza się* z tym twierdzeniem, a zaledwie 15% *zgadza się* z nim. Bardzo ciekawe wydaje się pogłębienie tego tematu i sprawdzenie czy wynika to z faktu, iż Polacy są domatorami i, że „wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej”, czy z rzeczywistego braku poczucia dopasowania w innych miejscach niż własny dom, rodzina.

Ogólna ocena poziomu kompetencji międzykulturowych respondentów wskazuje, że płeć badanych ma niewielki wpływ na ich otwartość. Kobiety jedynie w nieznacznym stopniu osiągają wyższe wyniki na podskalach prekompetencji oraz nieznacznie niższy wynik na podskalach: *Akceptacja*, *Adaptacja* i *Integracja*, co wskazuje na ich większą otwartość i gotowość do pracy nad rozwojem kolejnych poziomów kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Kolejną zmienną niezależną charakteryzującą grupę respondentów jest studiowanie na wydziale pedagogicznym i niepedagogicznym. Analiza odpowiedzi pod tym kątem wskazuje, że wbrew założeniom studenci wydziałów pedagogicznych, na wszystkich podskalach, osiągają wyniki wskazujące na ich niższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej i na modelu Bem znajdują się w obrębie prekompetencji.

Zmienna związana z miejscem pobytu, w tym przypadku ośrodkiem, w którym respondent studiuje, w obszarze przygranicznym lub nie wskazuje, wbrew założeniom, że studenci z ośrodków przygranicznych wykazują niższy poziom kompetencji do komunikacji międzykulturowej niż studenci studiujący na obszarach w głębi kraju. W przypadku studentów studiujących w Warszawie – mieście globalnym wskazać należy, że osiągają oni nieznacznie lepsze wyniki, które plasują ich nieco wyżej na modelu Bem niż studentów z innych ośrodków. Niemniej podkreślić należy fakt, iż studenci wydziałów pedagogicznych w Warszawie osiągają nieco gorsze wyniki niż ich koledzy studiujący w Warszawie na wydziałach niepedagogicznych.

#### 6.4 Dyskusja wyników

Przeprowadzone badania pozwoliły na znalezienie odpowiedzi na wszystkie pytania badawcze oraz zweryfikowanie trafności hipotez. Forma kwestionariusza oraz jego układ pozwalają na zastosowanie narzędzia w badaniach na dużej grupie respondentów, a wprowadzanie danych przy pomocy skanera wraz z oprogramowaniem OMR jest szybkie i znacząco ogranicza możliwość wystąpienia błędów.

Podsumowując badaczka wskazuje, że studenci wydziałów pedagogicznych osiągają nieznacznie słabsze wyniki w badaniu poziomu kompetencji międzykulturowych niż studenci innych wydziałów i znajdują się na poziomie podskali *Obrona*, w jej dolnym zakresie, w obrębie prekompetencji czyli pierwszego poziomu Modelu Kompetencji Międzykulturowych Bem.

Odpowiedź na kolejne pytanie badawcze wskazuje, że studenci innych wydziałów znajdują się na poziomie podskali *Obrona* w górnym jej zakresie. Jest to podskala, która plasuje ich nieco wyżej na modelu, nie mniej także w obrębie prekompetencji. Podkreślić należy, że choć wyniki jednej i drugiej grupy respondentów nieznacznie się różnią to jedni i drudzy znajdują się na poziomie prekompetencji. W tym przypadku hipoteza badawcza zakładająca wyższy poziom kompetencji międzykulturowych studentów wydziałów pedagogicznych została zweryfikowana negatywnie.

Przeprowadzona analiza pytań badawczych związanych z płcią respondentów wykazuje, że kobiety w nieznacznym stopniu osiągają wyniki lepsze na skali kompetencji międzykulturowych niż mężczyźni, co świadczyć może o nieco większej gotowości studentek do pracy nad rozwojem własnej otwartości. Niemniej, tak jak w poprzednim przypadku, wszyscy respondenci uplasowali się na poziomie podskali *Obrona* w obrębie prekompetencji. Hipoteza badawcza zakładająca wyższy poziom kompetencji między-



kulturowych studentek nie została potwierdzona, ponieważ różnica pomiędzy studentkami a studentami nie jest statystycznie istotna.

Przeprowadzone badania z zastosowaniem Kwestionariusza Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej Bem pozwoliły odpowiedzieć na pytania badawcze związane z poziomem kompetencji międzykulturowych studentów ośrodków przygranicznych oraz studentów innych ośrodków. Wyniki wskazują, że hipoteza zakładająca, iż studenci studiujący w ośrodkach przygranicznych osiągną wyższe wyniki wskazujące na wyższy poziom kompetencji międzykulturowych oraz na ich większą otwartość została zweryfikowana negatywnie. Hipoteza nie została zweryfikowana pozytywnie, ponieważ to studenci z ośrodków nie znajdujących się na obszarach przygranicznych osiągnęli wyniki wskazujące na nieco wyższy poziom kompetencji międzykulturowych.

Hipoteza badawcza zakładająca, iż im większy ośrodek tym wyższy poziom kompetencji międzykulturowych, jako jedyna, została zweryfikowana pozytywnie. Wyniki dowodzą, że hipoteza była trafna.

Przeprowadzone badania wykazały, że zmienną, która ma wpływ na poziom kompetencji międzykulturowych jest wielkość miasta, w którym znajduje się uczelnia, im większe miasto, tym poziom kompetencji międzykulturowych jest wyższy.

Oceniając ogólny poziom kompetencji międzykulturowych badanych wskazać należy, że wszyscy oscylują na poziomie prekompetencji czyli tak zwanych kompetencji kulturowych, zgodnie z założeniami podstaw teoretycznych modelu Bem. Analizując powyższe wyniki wskazać należy, że wyniki osiągnane przez studentów biorących udział w badaniu mogą być wynikiem zaniedbań w polskim systemie edukacji, braku systemowych rozwiązań dotyczących edukacji międzykulturowej na najwcześniejszych poziomach szkolnictwa czy też braku propozycji rozwijania kompetencji międzykulturowych na uczelniach w Polsce. Inne wyjaśnienie niskiego poziomu kompetencji międzykulturowych respondentów przedmiotowego badania może stanowić niedopasowanie programów nauczania i rozwijania otwartości na odmienną do realnych potrzeb studentów.

Założenia badaczki dotyczące hipotezy głównej: *studenci wydziałów pedagogicznych charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji międzykulturowych*, a także dwóch hipotez szczegółowych: *studentki biorące udział w badaniu charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji międzykulturowych* oraz *studenci z uczelni znajdujących się na obszarach przygranicznych charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji międzykulturowych* były błędne i hipoteza, w toku badań została zweryfikowana negatywnie. W tym przypadku przyjęć należy, że hipotezy były daleko wybiegające w przyszłość

i oparte na teorii oraz oczekiwaniach wynikających z założeń dotyczących kompetentnego nauczyciela i znacznie większej otwartości kobiet do nawiązywania relacji społecznych, nie zaś na rzeczywistej sytuacji.

Jedynie hipoteza szczegółowa odnosząca się do wielkości miast: *im większe miasto tym wyższy poziom kompetencji międzykulturowych u badanych studentów*, potwierdziła się i oparta została na właściwych założeniach.

Brak wyższego poziomu kompetencji, na poziomie kompetencji wielo-, między- czy transkulturowych, studentów wydziałów pedagogicznych, studentów na uczelniach znajdujących się obszarach przygranicznych, gdzie obecność różnych grup etnicznych czy religijnych jest codziennością oraz studentek potwierdza małą otwartość Polaków do wszelkich mniejszości. Badana grupa nie odbiega pod tym względem od całości populacji. Liczne badania dowodzą, że Polacy hołdują przekonaniu, że świat składa się głównie z białych katolików.<sup>178</sup> Ponieważ rzadko spotykają przedstawicieli innych grup etnicznych i religijnych, brakuje im wiedzy o innych kulturach. Ten brak przekłada się zaś na myślenie stereotypami i niechęć. W badaniu respondenci na pytanie: *czy zgodziłbyś się, żeby...?* udzielili następujących odpowiedzi:

1. twoja córka wyszła za Araba: tak – 22%, nie – 61%;
2. w Twoim sąsiedztwie mieszkali Romowie: tak – 48%, nie – 41%;
3. twoje dziecko uczy nauczyciel homoseksualista: tak – 45%, nie – 44%;
4. na transfuzję przebadanej krwi od osoby czarnoskórej: tak – 78%, nie – 13%;
5. twoje dziecko uczył historii Rosjanin: tak – 62%, nie – 28%;
6. radnym w Twojej gminie była osoba przechodzenia niemieckiego: tak – 58%, nie – 29%.

Kolejny komunikat CBOSu<sup>179</sup> pt. *Stosunek do innych narodów* wskazuje, że wobec Romów zaledwie 18% polskiego społeczeństwa wyraża sympatię, 18% postawę obojętną, a 58% niechęć wobec tej grupy. Kolejna mniejszość to Żydzi wobec, których 28% Polaków odczuwa sympatię, 30% obojętność, a 32% - niechęć. Największy poziom niechęci Polacy odczuwają wobec: Niemców – 22% badanych, Ukraińców – 32%, Litwinów – 22%, Bułgarów – 25%, Gruzinów – 25, Białorusinów – 32%, Chińczyków –

---

<sup>178</sup> Komunikat z badań CBOS nr 149/2014, *Granice tolerancji – stosunek do wybranych grup mniejszościowych*, Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej 2014.

<sup>179</sup> Komunikat z badań CBOS nr 14/2015, *Stosunek do innych narodów*, Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej 2015.

29%, Turków – 36%, Rumunów – 43%. Podobne wyniki Polacy osiągnęli w badaniach CBOS w 2016, 2017, 2018 i 2019 roku.

Badanie dla Fundacji Batorego<sup>180</sup> pt. *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, polegało na prezentowaniu respondentom zdań, odnoszących się do poszczególnych mniejszości. Jeśli chodzi o deklarowaną częstotliwość kontaktów z negatywnymi określeniami dotyczącymi Afrykanów takich jak:

*Murzyn, to nie człowiek tylko małpa.*

*Murzyn? Oj chyba się nie umyłeś!*

Tylko 38% dorosłych i zaledwie 14% młodzieży deklarowało, że nie spotkało się z takimi określeniami. W badaniu umieszczono także obraźliwe określenia dotyczące Ukraińców, Żydów, Romów.

Badania dotyczące stosunku Polaków do mniejszości występujących na terytorium Polski to jedna grupa. W tym przypadku dystans społeczny można tłumaczyć skomplikowaną historią naszego kraju, zaborami i wojnami, trudnymi relacjami, nawet niechęć wobec Turków można wytłumaczyć historią. Podkreślić należy, że kultura polska określana jest jako kultura raczej synchroniczna, a nie sekwencyjna. Synchroniczność postrzegania czasu dotyczy tego, że wydarzenia z przeszłości są stale obecne w świadomości ludzi, że czasu nie postrzega się jako linii, na której wydarzenia pojawiają się jedno po drugim lecz, że czas jest jak spirala, a wydarzenia nawet przeszłe mogą nakładać się na współczesność. Druga grupa badań dotyczy stosunku Polaków wobec innych grup kulturowych, jak: Chińczycy czy Gruzini. W tym przypadku trudno jest znaleźć uzasadnienie występującej niechęci, wyjaśnić można je jedynie istniejącymi stereotypami lub w ogóle brakiem wiedzy na temat tychże grup.

Kolejna grupa badań dowodzi, że sam autoportret Polaków nie jest pozytywny.<sup>181</sup> Na pytanie: *Jak Pan(i) sądzi, jaki jest typowy Polak? Z jakimi cechami się Panu(i) kojarzy?* 1% respondentów odpowiedziało, że jest to pomysłowość i kreatywność, 3% respondentów odpowiedziało, że są to otwartość, ugodowość, tolerancyjność.

Przytoczone przykłady dowodzą, że grupa biorąca udział w badaniu nie odbiega od średniej Polaków i tak, jak reszta nie posiada rozwiniętych kompetencji kulturowych, czy tożsamości kulturowej, która tworzy się w kontakcie z odmiennością, kompetencji wielo-

---

<sup>180</sup> M. Bilewicz, M. Marchlewska, W. Soral, M. Wiśniewski, *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Warszawa: Fundacja im Stefana Batorego 2014.

<sup>181</sup> Komunikat z badań CBOS nr 126/2015, *Autoportret Polaków i postrzegany dystans kulturowy wobec sąsiadów*, Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej 2015.

między- czy transkulturowych. Kompetencje wielokulturowe są kształtowane na przykład w procesie uczenia języka obcego, lecz i tutaj tak jak w przypadku innych przedmiotów, gdzie istotna jest wiedza encyklopedyczna uczy się młodych ludzi głównie gramatyki zaniehbując tak ważne kwestie jak kontekst sytuacyjny, obyczaje, które ukształtowały określony sposób komunikacji. W trakcie lekcji języka obcego nie ma czasu na odgrywanie scen, wykorzystanie dokumentów autentycznych, spróbowanie potraw i przysmaków z danego kraju.

Hipoteza zakładająca, że im większe miasto tym poziom kompetencji międzykulturowych wyższy, jako jedyna została zweryfikowana pozytywnie. Uzasadnieniem dla takiego wyniku może być to, że procesy zachodzące w dużych miastach jak napływ przedstawicieli innych kultur jest tylko określonym stopniu regulowane, że mimo iż system szkolnictwa, administracji nie jest w wystarczającym stopniu elastyczny, to życie reguluje się samo, a mieszkańcy tychże miast mają możliwość wejść w interakcję z Innymi nawet w sklepie czy u lekarza. Takie doświadczenia szczególnie pozytywne zwiększają otwartość, pogłębiają umiejętności funkcjonowania w sytuacjach niejednorodnych.

## Rozdział 7. Propozycje edukacyjne

Przeprowadzone badania oraz uzyskane wyniki dowodzą, że studenci biorący udział w badaniu nie posiadają, w stopniu zadowalającym oraz zapewniającym sukces we współczesnym zróżnicowanym środowisku, kompetencji ułatwiających komunikację międzykulturową.

Doświadczenie zawodowe autorki, jako psychologa międzykulturowego związane, z pracą ze studentami polskimi uczestniczącymi w programie Erasmus oraz badania m.in. Beaty Krawczyk-Baryłki<sup>182</sup> dowodzą, że studenci nie przechodzą odpowiedniego treningu przed wyjazdem na studia w innym kraju. Na szczególną uwagę we wzmiankowanym badaniu zasługuje stwierdzenie 62% uczestników programu Erasmus, że studia za granicą przełamały ich obawy współpracy z osobami reprezentującymi inne kultury i zachęciły do działania w środowisku międzynarodowym. Badanie wskazuje także, że studenci nie biorący udziału w programie Erasmus zdecydowanie częściej twierdzą, że trudno jest zbudować zespół z osób o różnych kulturach, że praca w takich zespołach prowadzi do konfliktów oraz, że bardzo trudne jest zbudowanie zaufania w zespołach zróżnicowanych kulturowo. W świetle powyższych stwierdzeń istotne wydaje się zaplanowanie dla wszystkich studentów zajęć związanych z adaptacją kulturową, szokiem kulturowym czy szokiem powrotnym. Kalvero Oberg<sup>183</sup> wymienia cztery fazy adaptacji kulturowej:

- *miesiąc miodowy*, który jest etapem fascynacji nową kulturą, zwyczajami, w którym jesteśmy grzeczni i uprzejmi dla napotkanych obcych, w których wszystko nas zachwyca. Uczestnicy szkoleń i zajęć muszą mieć świadomość tego, że jeśli wyjazd jest na tyle krótki, że kończy się na tym etapie, to doświadczamy wyłącznie miłych wrażeń związanych z przebywaniem wśród obcych, na obcym terenie i mogą, w przyszłości, podejmować decyzje o pobycie długoterminowym lub stałym w oparciu o jedynie dobre wspomnienia;
- *szok kulturowy*, który jest etapem borykania się z prawdziwymi warunkami życia na obczyźnie, co powoduje bardzo silne reakcje stresowe mogące być wentylem ewentualnych zaburzeń np.: adaptacyjnych, stanów lękowych czy depresji. Na tym etapie mogą pojawić się zachowania agresywne oraz wrogie w stosunku do przed-

---

<sup>182</sup> B. Krawczyk-Baryłka, *Kompetencje międzykulturowe a udział w programie Erasmus*, w: *Przedsiębiorstwo we współczesnej gospodarce – teoria i praktyka*, 2014, n. 1, s. 17-27.

<sup>183</sup> K. Oberg, *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*, w: *Practical Anthropology*, 1960, t. os-7, n. 4, s. 177-182.

stawicieli kraju goszczącego, jednostka może mieć tendencję do obwiniania gospodarzy za swoje złe samopoczucie i frustrację, zaczynają uaktywniać się stereotypy i uprzedzenia;

- *ożywienie* to etap, na którym pojawia się poprawa ogólnego stanu osoby. Wraca utracona na poprzednim etapie wiara w siebie i możliwość poradzenia sobie w najtrudniejszych sytuacjach bez wsparcia innych. Poprawia się też nasza opinia o przedstawicielach kraju goszczącego;
- *dopasowanie* ma miejsce, gdy zaczynamy akceptować obyczaje kraju goszczącego, jego wartości, normy, obyczaje i odbierać je jako inny sposób życia, co nie znaczy, że gorszy. Znikają irracjonalne lęki i efektywnie działamy w zróżnicowanym środowisku.

Studenci, którzy przygotowują się do nowych wyzwań muszą wiedzieć jakie przeszkody mogą napotkać na swojej drodze do efektywnego działania i spokojnego życia. Powinni zostać wyposażeni w wiedzę dotyczącą możliwości pojawiania się szoku powrotnego związanego z rozczarowaniami tym, co spotyka nas w naszym własnym domu, ze zmianami jakie zaszły w nas jak i w innych w trakcie naszego wyjazdu.

Wszystkie wyżej opisane zjawiska związane z wysokim poziomem stresu oraz brakiem poczucia kontroli mogą, w konsekwencji doprowadzić do wystąpienia problemów ze zdrowiem psychicznym, fizycznym oraz niechęci do kontaktów z przedstawicielami innych kręgów kulturowych. Należy zatem przygotować wykładowców oraz nauczycieli do pracy nad rozwijaniem u uczniów i studentów kompetencji do funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo. W tym przypadku, za Delorsem, powtórzyć należy, że to nauczyciel na pierwszym etapie nauczania stanowi dla dziecka wzorzec do stałego naśladowania tak istotne jest, aby był do tego przygotowany. Zgodnie ze współczesną definicją kompetentny nauczyciel powinien umieć kształtować świadomość swoich uczniów i studentów w kontekście równorzędności wszystkich kultur, otwierać na odmienność poprzez rozwijanie wrażliwości, empatii, krytycznego myślenia, czy rozmywania uprzedzeń oraz stereotypów. Kompetentny nauczyciel i wykładowca powinien wiedzieć jak uczyć tego, że wszystkie kultury są w równym stopniu wartościowe, że są to systemy złożone, że wszystkim ludziom przysługują równe prawa oraz jak w sposób skuteczny i właściwy prezentować własne poglądy, jak dyskutować i jak rozwiązywać ewentualne konflikty w sposób pokojowy.

Przeprowadzone analizy pozwalają przypuszczać, że na pierwszym etapie konieczne jest właściwe zdiagnozowanie poziomu kompetencji badanej grupy. Najważniejsze w pro-

jektowaniu i przygotowywaniu zajęć mających na celu rozwijanie kompetencji międzykulturowych jest określenie właściwego miejsca, w którym należy rozpocząć pracę. Czy jest to poziom *Zaprzeczania*, gdzie osoba zaprzecza istnieniu jakichkolwiek różnic kulturowych, gdzie własną kulturę traktuje jako jedyną prawdziwą, gdzie nie dąży się do kontaktów z przedstawicielami innych kultur? Czy jest to poziom *Obrony*, gdzie jednostka dostrzega różnice, ale postrzega je jako niebezpieczne i zagrażające? Jest to poziom, na którym posługujemy się stereotypami oraz mamy tendencję do dzielenia ludzi na lepszych i gorszych? Czy jest to poziom *Minimalizacji*, na którym jednostka dostrzega różnice, ale je umniejsza i nie przypisuje im żadnego znaczenia? Czy jest to poziom *Akceptacji*, na którym jednostka dostrzega różnice kulturowe, a kultura jednostki postrzegana jest jako jeden z możliwych systemów i schematów realizowanych przez ludzi na świecie? Czy jest to poziom *Adaptacji*, na którym jednostka rozwinęła duży poziom empatii oraz umiejętności wczuwania się w sytuację z innego punktu widzenia? Na tym poziomie jednostka potrafi skutecznie stosować w praktyce wiedzę dotyczącą innych kultur. Czy jest to poziom *Integracji*, na którym jednostka koncentruje się na czerpaniu z różnych wzorców kulturowych, by stworzyć własny, spójny układ oparty na siatce powiązań między różnymi kulturami?

Analiza wyników średnich z odpowiedzi ze wszystkich ośrodków biorących udział w badaniu wskazuje, że praca z polskimi studentami powinna dotyczyć wzmacniania ich tożsamości kulturowej. Istotne, w świetle porównania wyników badania ze wszystkich ośrodków jest to, że respondenci nie mają świadomości, że w kontaktach z przedstawicielami innych kultur mogą zauważać jedynie powierzchowne podobieństwa lub różnice, że samo dostrzeżenie takich różnic nie wystarczy, by być efektywnym w komunikacji międzykulturowej. Konieczne jest poznanie głębszych przyczyn zróżnicowania wartości, norm i reguł rządzących przedstawicielami innych kultur.

W dysertacji zaproponowano narzędzie własnego układu – Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej, które pozwala na określenie, w którym miejscu na Modelu Kompetencji Międzykulturowych Bem znajduje się badana osoba. Jeśli badani osiągną wyniki na poziomie *Zaprzeczenia*, to w toku szkoleń należy przepracować takie kwestie jak model kultury jako góry lodowej, wyjaśnienie czym są widoczne symbole kultury oraz to, co jest niewidoczne i kształtuje każdą z kultur: wartości, normy czy położenie geograficzne. Na tej podstawie należy przedstawić i opisać różne kultury wyjaśniając jak wartości i normy np.: religijne wpływają na sposób ubierania się, jedzenie,

muzykę, gościnność. Na tym poziomie warto jest także omówić szczegółowo wymiary kultury Halla, Hofstede, Trompenaarsa czy Meyer.

Jeśli badani osiągną wyniki na poziomie *Obrona*, to w toku szkoleń należy przepracować takie kwestie jak postrzeganie siebie na tle własnej grupy, tak by uświadomić uczestnikom jak bardzo przedstawiciele własnej grupy odniesienia różnią się między sobą. Istotne na tym etapie jest uświadomienie uczestnikom szkolenia jak powstają i funkcjonują stereotypy, jak przekładają się na uprzedzenia i jak dochodzi do zachowań dyskryminacyjnych. W trakcie pracy na tym poziomie należy pokazać uczestnikom szkolenia jakie stereotypy posiadają oraz jak można je przepracować, jakie sytuacje z życia są dyskryminacją bezpośrednią, a jakie dyskryminacją pośrednią.

Jeśli badani osiągną wyniki na poziomie *Minimalizacja*, to w toku szkoleń należy przepracować takie kwestie jak zasady komunikacji interpersonalnej ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji międzykulturowej, wymiary kultury oraz ich wpływ na widoczne przejawy kultury. Na szkoleniu dla osób, które znajdują się poziomie *Minimalizacja* warto pracować na asymilatorach kultury opartych na wymiarach kultury np.: Geerta Hofstede wyjaśniając dlaczego dana odpowiedź jest właściwą interpretacją zachowania oraz dlaczego inne odpowiedzi nie są właściwe.

Jeśli badani osiągną wyniki na poziomie *Akceptacja*, to w toku szkoleń należy przepracować takie kwestie jak sposoby uczenia się innej kultury na przykładzie modelu Shaulesa oraz jego praktyczne zastosowanie, kulturowe wzory interakcji w komunikacji oraz strategie słuchania charakterystyczne dla przedstawicieli różnych kultur. Na tym poziomie przydatną metodą pracy z grupą lub jednostką są także asymilatory kulturowe, technika incydentu krytycznego czy winiety. Przydatną techniką pracy na tym poziomie kompetencji jest *Żywa Biblioteka*, która polega na świadectwach emigrantów żyjących i pracujących w Polsce.

Jeśli badani osiągną wyniki na poziomie *Adaptacja*, to w toku szkoleń można pracować na scenariuszach sytuacji międzykulturowych. Scenariusze zawierają opis realnych sytuacji wraz z dokładnymi opisami sposobów zachowania aktorów. Uczestnicy szkolenia wcielają się w wyznaczone role, a zadaniem grupy jest zrozumienie, wyjaśnienie i analiza interakcji. Na tym etapie warto jest przypomnieć uczestnikom wymiary kultury, które to wymiary pomogą w interpretacji oraz zrozumieniu znaczenia interakcji podczas odgrywania ról.

Jeśli badani osiągną wyniki na poziomie *Integracja*, to w toku szkoleń można pracować na świadectwach osób wielokulturowych, pracowników organizacji międzynaro-



dowych takich jak Czerwony Krzyż, OBWE oraz pracowników instytucji unijnych, którzy opowiedzą o swoim życiu codziennym podczas misji i wyjazdów czy w Polsce – uczestnicy szkolenia będą mieli dzięki temu szansę na wyodrębnienie różnych nawyków, zwyczajów pochodzących z różnych kultur i omówieniu tych przypadków. W trakcie szkolenia uczestnicy przyglądają się swoim zwyczajom i analizują pochodzenie własnych nawyków.

Konkludując autorka docenia narzędzia do badania poziomu kompetencji kulturowych i międzykulturowych opisane w dysertacji nie mniej zauważa także ich słabą stronę. Zdaniem autorki narzędzia te służą przede wszystkim określeniu czy badany posiada kompetencje do komunikacji międzykulturowej czy też jest to obszar, nad którym należy pracować. Jednak słabością proponowanych narzędzi jest brak wskazań co i jak należy przepracować, aby rozwój kompetencji był skuteczny.

Przy podejmowaniu wszelkich działań mających na celu budowanie i rozwijanie kompetencji wielokulturowych, międzykulturowych i transkulturowych pamiętać należy, by nie doprowadzić do zmęczenia międzykulturowością, tak zwanego *cultural fatigue*. Zmęczenie międzykulturowością nastąpić może wtedy, gdy wymagana jest od nas nieustanna uważność w kontaktach międzykulturowych, a wysiłek jaki w to wkładamy wymaga od nas więcej niż kontakt ten jest wart. Zmęczenie może nastąpić, gdy mamy dość ustawicznego wyobrażania sobie, rozumienia zasad kierujących innym systemem kulturowym; gdy domaganie się szacunku staje się zbyt denerwujące, aby kontynuować relację; gdy ustawiczne ocenianie czy podjęło się właściwe działania staje się nie do zniesienia; gdy kontakty z przedstawicielami innych kultur wymagają znacznie więcej energii, niż kontakty z przedstawicielami własnej grupy. Wystąpienie *cultural fatigue* jest bardziej prawdopodobne, gdy ludzie nie mają narzędzi radzenia sobie w trudnych, niejednorodnych kulturowo sytuacjach. Zatem, aby zmniejszyć zagrożenie wystąpienia takiego zjawiska należy wyposażyć jak największą liczbę osób, w tym przypadku studentów, w umiejętności, które mogą ograniczyć stres związany z kontaktami z przedstawicielami innych kultur.

Podstawowym postulatem autorki jest właściwe kształcenie pedagogów i wykładowców, jako tych, którzy w największym stopniu, kształtują młodych i bardzo młodych ludzi. Aby było to możliwe należy właściwie zdiagnozować potrzeby oraz poziom kompetencji uczestników zajęć. Narzędziem, które ułatwi to zadanie jest Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej Bem. Pozwoli ono określić, na którym poziomie Modelu Kompetencji Międzykulturowych Bem znajduje się dana osoba, bez

wartościowania tego poziomu i ułatwi zaplanowanie kolejnych etapów pracy z nią tak, by efektywnie rozwijać jej kompetencje.

## BIBLIOGRAFIA

- Adams L., Kirova A., *Global migration and education: school, children, and families*, Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 2007.
- Apedaile S., *Critical incidents for intercultural communication. An interactive tool for developing awareness, knowledge and skills. Facilitator and activity guide*, Edmonton: NorQuest College 2008.
- Arasaratnam L. A., *Further Testing of a New Model of Intercultural Communication Competence*, w: *Communication Research Report*, 2006, t. 23, nr 2.
- Arasaratnam L. A., Banerjee S., Dembek K., *The integrated model of intercultural communication competence (IMICC): Model test*, w: *Australian Journal of Communication*, 2010, t. 37.
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1997.
- Augustyniak J., *Polski uczeń w Irlandii*, Gdańsk: NOND Nadbałtycki Ośrodek Naukowo-Dokumentacyjny 2013.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2013.
- Badowska M., *Dylematy polityki edukacyjnej w kontekście społeczeństw wielokulturowych*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, A. Sadowski, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2017, t. XXX.
- Banah C., *Ewolucja funkcji i kompetencji zawodowych nauczycieli Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Radom – Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji 2005.
- Banks J. A., Banks C. A. M., *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. 2010.
- Banks J. E., McGee Banks, Cherry A., *Handbook of Research on Multicultural Education*, Jossey-Bass 2003.
- Barmeyer C., *Peut-on mesurer les compétences interculturelles? Une étude comparée France-Allemagne-Québec des styles d'apprentissage*, 2004.
- Bartel-Radic A., *L'évaluation des compétences interculturelles*, w: *Les Politiques Sociales. Les compétences interculturelles. Enjeux, pratiques, perspectives*, red. J. Maccioni, C. Juliens, 2016, t. 3 i 4.

- Bartz B., *Edukacja wielokulturowa jako warunek integracji europejskiej*, w: *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, red. E. Podolska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej 1995.
- Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji 1997.
- Bartz B., Bayer M., *Migracje do Europy jako wyzwanie dla społeczeństwa i pedagogiki wielokulturowej*, w: *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1993, nr 4.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa: Instytut Kultury 1994.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic! 2000.
- Bednarek S., *Edukacja europejska w zreformowanej szkole: praca zbiorowa*, Wrocław: DTSK Silesia 2000.
- Bem M., *Kompetencje międzykulturowe – perspektywa i podejście na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, J. Muszyńska, M. Sobiecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2011, t. XVII cz. 2.
- Bem M., *Modele kompetencji międzykulturowych*, w: *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2013.
- Bem M., *Badanie poziomu kompetencji międzykulturowych nauczycieli i warunki brzegowe dla ich rozwoju*, w: *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra 2016.
- Bem M., *Modele kompetencji międzykulturowych*, w: *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*, red. K. M. Bleszyńska, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra 2017.
- Bennett M. J., *Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, w: *Education for the Intercultural Experience*, red. R. M. Paige, Yarmouth, ME: Intercultural Press 1993.
- Bennett M. J., *Intercultural competence for global leadership*, Gig Harbor, WA: IDRInstitute 2008.
- Bennett M. J., *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*, Boston, MA: Intercultural Press 2013.

- Berger P. L., Luckmann T., *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Random House 1967.
- Biksziański Z., *Stereotyp a kultura*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2001.
- Błęszyńska K., *Wychowanie dla demokracji a kształcenie mniejszości etnicznych, narodowych i religijnych we współczesnej Polsce*, w: *Psychologia Wychowania*, 1994, nr 4.
- Błęszyńska K., *Intercultural Education as the Factor of Integration in Multicultural Societies*, w: *Dialogue Among Civilizations. The Key to a Safe Future*, red. K. Gawlikowski, 2003.
- Błęszyńska K., *Procesy tożsamościowe a warunki socjalizacji w społeczeństwach wielokulturowych*, w: *Pedagogika Społeczna*, 2006, nr 1.
- Błęszyńska K., *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, w: *Nowa szkoła*, 2006, t. 5, nr 643.
- Błęszyńska K., *Edukacja międzykulturowa jako obszar napięć i dialogu*, w: *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa: APS 2008.
- Błęszyńska K., *Constructing Intercultural Education*, w: *Intercultural Education*, 2009, t. 19, nr 6.52.
- Błęszyńska K., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Warszawa: Osrodek Rozwoju Edukacji 2010.
- Błęszyńska K., *Intercultural Education in Post-Communist Countries*, w: *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectivness*, red. C. A. Grant, A. Portera, New York, NY: Routledge 2010.
- Błęszyńska K., *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2011, t. XVII cz. 1.
- Błęszyńska K., *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra 2017.
- Błęszyńska K. M., *Komunikacja międzykulturowa jako negocjowanie znaczeń*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2013, t. XXI.
- Boski P., *Psychologia kulturowa i międzykulturowa: Czym są i co je różni od Głównego Nurtu?*, w: *Czasopismo Psychologiczne*, Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura 2000, t. 6, nr 3–4.

- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.
- Brislin R. W., *A culture general assimilator: Preparation for various types of sojourns*, w: *International Journal of Intercultural Relations*, Elsevier 1986, t. 10, nr 2.
- Brozi K. J., *Antropologia wartości: kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1994.
- Burszta J. W., *Antropologiai kultury*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1998.
- Byram M., *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Philadelphia, PA: Multilingual Matters 1989.
- Cashmore E., Banton M., Jennings J., Troyna B., Van Den Berghe P. L., *Dictionary of race and ethnic relations*, New York, NY: Routledge 1994.
- Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004.
- Chrzanowska A., Gracz K., *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej 2007.
- Cole M., *Cultural psychology: A once and future discipline*, Belknap Press 1998.
- Corbett J. W., *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Multilingual Matters 2003.
- Costa P., McCrae R. R., Holland J. L., *Personality and vocational interests in an adult sample*, w: *Journal of Applied Psychology*, American Psychological Association Inc. 1984, t. 69, nr 3.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Rada Europy 2001.
- Council of Europe, *The Common European Framework in its political and educational context*, w: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment*, Cambridge: Cambridge University Press 2001.
- Coyle D., *The culture code: the secrets of highly successful groups*, New York, NY: Bantam Books 2018.
- Cross T. L., Bazron B. J., Dennis K. W., Isaacs M. R., *Towards a Culturally Competent System of Care: A Monograph on Effective Services for Minority Children Who Are Severely Emotionally Disturbed*, Washington, DC: Georgetown University Child Development Center 1989.

- Cudowska A., *Polityka oświatowa Unii Europejskiej wobec migracji*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, A. Sadowski, Białystok: Uniwersytet w Białymstoku 2017, t. XXX.
- Cushner K., *International Perspectives on Intercultural Education*, New York, NY: Routledge 1998.
- Cybal-Michalska A., *Szkoła jako kreatot proaktywności podmiotu w świecie wielości możliwości*, w: *Studia pedagogiczne*, Warszawa – Białystok: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku 2014, t. LXVII.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą: elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US 1995.
- Danilewicz W. T., *Kształtowanie kompetencji do komunikacji międzykulturowej w świetle regionalnych i rodzinnych wyjazdów migracyjnych*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2013, t. XXI.
- Delors J., Al Mufti I., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO 1998.
- Deręgowski J. B., *Oko i obraz: studium psychologiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1990.
- Devonis D. C., *Interactive exercises for cross-cultural psychology: encounters with a complex world*, New York, NY: Routledge 2018.
- Dobrowolska B., *Kompetencje międzykulturowe uczniów jako funkcja rozumienia problematyki wielokulturowości i świadomości jej roli u nauczyciela. Z pogranicza praktyki i pedagogicznej refleksji*, w: *Między kulturami: Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej 2009.
- Dodd C. H., *Dynamics of Intercultural Communication*, McGraw-Hill 1997.
- Doroszewska J., *Pedagogika specjalna: Podstawowe problemy teorii i praktyki rewalidacji poszczególnych odchyleń od normy*, Ossolineum 1989.
- Dyczewski L., *Elementy znaczące tożsamości kulturowej regionu środkowo-wschodniej Polski*, w: *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 1999, t. 2.
- Dyczewski L., *Naród podmiotem kultury. Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski 2001.

- Dymek-Maciejewska M., *Kompetencje wielokulturowe – między dystansem i bliskością*, w: *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Radom: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej / Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji 2009.
- Earley C. P., Ang S., *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford: Stanford University Press 2003.
- Eliade M., *Sacrum i profanum*, Warszawa: Robert Reszke 1999.
- Flanagan J. C., *The Critical Incident Technique*, w: *Psychological Bulletin*, 1954, t. 54, nr 4.
- Race, Ethnicity, and Place in a Changing America*, red. J. W. Frazier, E. L. Tettey-Fio, N. F. Henry, Albany, NY: State University of New York 1989.
- Freud Z., *Kultura jako źródło cierpień*, przeł. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo KR 1998.
- Gajek K., *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*, w: *Problemy Zarządzania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego 2011, t. 9, nr 32.
- Gesteland R. R., *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, Wydawnictwo Naukowe PWN 1999.
- Gillert A., Haji-Kella M., Guedes M. D. J. C., Raykova A., Schachinger C., Taylor M., *L'apprentissage interculturel*, red. S. Martinelli, M. Taylor, Editions du Conseil de l'Europe 2001.
- Goleman D., *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, New York, NY: Bantam 1995.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przeł. Andrzej Jankowski, Szczecin: Media Rodzina 1997.
- Golka M., *Oblicza wielokulturowości*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa: Oficyna Naukowa 1997.
- Golka M., *Zadania i nadzieje edukacji dla wielokulturowości*, w: *Europa Wschodu i Zachodu*, 2000, nr 4.
- Golka M., *Socjologia kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2007.
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawa: MUZA SA 2010.
- Gollnick D. M., Chinn P. C., *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Pearson 2008.



- Górska R., Madalińska-Michalak J., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska 2012.
- Zrozumieć edukację w Europie. 20 lat EURYDICE w Polsce*, red. M. Górska-Fells, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2017.
- Goźlińska E., *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli 1997.
- Grant C. A., Lei J. L., *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*, Routledge 2001.
- Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, red. C. A. Grant, A. Portera, New York. NY: Routledge 2010.
- Grzybowski P., *Edukacja międzykulturowa przewodnik*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.
- Grzybowski P., *Edukacja międzykulturowa – konteksty: od tożsamości po język międzynarodowy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.
- Grzybowski P. P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.
- Grzybowski P. P., Idzikowski G., *Inni Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego 2018.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy: podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Nomos 2000.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka 2015.
- Haberman M., *The Rationale for Training Adults as Teachers*, w: *Empowerment through Multicultural Education*, red. C. E. Sleeter, New York, NY: State University of New York 1990.
- Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Wydawnictwo Prolog 2006.
- Hall E. T., *Beyond Culture*, Anchor Press 1976.
- Hall E. T., *Taniec życia: inny wymiar czasu*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA 1999.

- Hammer M. R., Gudykunst W. B., Wiseman R. L., *Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study*, w: *International Journal of Intercultural Relations*, Elsevier 1978, t. 2, nr 4.
- Hampden-Turner C., Trompenaars A., *Siedem kultur kapitalizmu: USA, Japonia, Niemcy, Francja, Wielka Brytania.*, Oficyna Ekonomiczna 1998.
- Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, red. A. Harbatski, E. Krysztofik-Gogol, Wydawnictwo Adam Marszałek 2016.
- Harrison L. E., Huntington S. P., *Kultura ma znaczenie: Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka 2003.
- Haskell E. F., *Lance: A Novel about Multicultural Men*, New York, NY: John Day Company 1941.
- Hofstede G. H., *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Beverly Hills: Sage Publications, Inc. 1980.
- Hofstede G. H., *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Berkshire, UK: McGraw-Hill Book Company Europe 1991.
- Hofstede G. J., Pedersen P. B., Hofstede G. H., *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures*, Boston – London: Intercultural Press, A Nicholas Brealey Publishing Company 2002.
- Jacko J. F., *Komunikacja międzykulturowa w ujęciu fenomenologiczno-systemowym*, w: *Komunikacja międzykulturowa w ujęciu fenomenologiczno-systemowym*, red. W. J. Maliszewski, M. Korczyński, K. Czerwiński, Toruń: Wydawnictwo Adama Marszałka 2012.
- Januszewska E., *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną, a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek 2010.
- Jasiński Z., *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowe*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2010.
- Jaskóła S., Korporowicz L., *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobiecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2013, t. XXI.
- Jung C. G., *Mandala: symbolika człowieka doskonałego*, Brama 1993.
- Kapuściński R., *Podróże z Herodotem*, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy "Znak" 2004.
- Kapuściński R., *Ten inny*, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy "Znak" 2006.

- Kealey D. J., *The Challenge of International Personnel Assessment*, w: *Handbook of Intercultural Training*, red. D. Landis, R. S. Bhagat, Interculturel Press 1996.
- Kealey D. J., Protheroe D. R., *Cross-Cultural Collaborations: Making North-South Cooperation More Effective*, Gatineau (Hull), Que.: Centre for Intercultural Learning, Canadian Foreign Service Institute, Foreign Affairs and International Trade Canada 1995.
- U progu wielokulturowości: nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa: Oficyna Naukowa 1997.
- Kendall P., Jaccarino C., *Cross-cultural competence: A necessity*, w: *Bridges*, 2004, nr 1.
- Kic-Drgas J., *Czym skorupka za młodu nasiąknie., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*, w: *Języki obce w szkole*, 2015, nr 1.
- Kicinger A., *Unia Europejska wobec zagadnienia integracji imigrantów*, Środkowoeuropejskie Forum Badań Migracyjnych 2005.
- Koester J., Olebe M., *The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness*, w: *International Journal of Intercultural Relations*, Elsevier 1988, t. 12, nr 3.
- The system of education in Poland*, red. E. Kolanowska, Warsaw: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2018.
- Kolb D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall 1984.
- Korporowicz L., *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa: Oficyna Naukowa 1997.
- Kozielecki J., *Humanistyka przelomu wieków*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1999.
- Kuhlmann T., Mendenhall M., Stahl G. K., *Developing Global Business Leaders: Policies, Processes, and Innovations*, Westport, CT: Quorum Books 2000.
- Kupisiewicz C., *Szkoła w XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006.
- Kwiatkowska H., *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, w: *Studia pedagogiczne*, Wrocław: 1995, t. LXI.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn: Edytor 2000.

- Lalak D., *Obywatelstwa europejskie Polaków – zadania edukacji wielokulturowej*, w: *Pedagogika społeczna w Polsce – między strategią a zaangażowaniem*, red. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1999, t. 2.
- Lalak D., *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość: zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007.
- Law H., Ireland S., Hussain Z., *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*, John Wiley & Sons, Inc. 2007.
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, John Wiley & Sons, Inc. 2000.
- Lewis R. D., *Cross-cultural Communication: A Visual Approach*, Warnford, Hampshire: Transcreen Publications 2008.
- Lewowicki T., *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom Teorii Zachowań Tożsamościowych*, w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok: Trans Humana 1995.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2000.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: *Pedagogika Pracy*, 2002, t. 40.
- Lewowicki T., *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa – Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB 2007.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa - Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB 2007.
- Lewowicki T., *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2011, t. XVII cz. 1.
- Lewowicki T., *Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2015, t. XXV.
- Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej*, red. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2015.
- Edukacja międzykulturowa: teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011.

- Religia i edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012.
- Z teorii i praktyki badań międzykulturowych: dylematy metodologiczne*, red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech, Toruń – Cieszyn: Wydawnictwo Adam Marszałek – Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego 2016.
- Lewowicki T., Suchodolska J., *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.
- Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2005.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B., *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Wydawnictwo: Adam Marszałek 2009.
- Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Opole: Uniwersytet Opolski 1995.
- Mackiewicz M., *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań: Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu 2010.
- Magala S. J., *Kompetencje międzykulturowe*, przeł. J. F. Dąbrowski, Warszawa: Wolters Kluwer 2011.
- Makowska-Manista U., Zakrzewska-Oleńdzka D., *Pomiędzy teorią a praktyką kontaktu międzykulturowego*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, A. Sadowski, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2017, t. XXX.
- Malewska-Peyre H., *Nauczyciel w szkole. Wielokulturowość w systemie edukacyjnym*, w: *Między kulturami : Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej 2009.
- Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, w: *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1990, nr 4.
- Marx E., *Przelamywanie szoku kulturowego*, Warszawa: Placet 2000.
- Maslow A. H., *A theory of human motivation*, w: *Psychological Review*, 1943, t. 50, nr 4.
- Matsumoto D., Chiu C. Y., *Cross-Cultural Competence: Theory, Research, and Application*, w: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, SAGE Publications 2013, t. 44, nr 6.
- Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, przeł. A. Nowak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007.

- McCloskey M. J., Behymer K. J., Papautsky E. L., Grandjean A., *Measuring Learning and Development in Cross-Cultural Competence*, Fort Belvoir, VA: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences 2012.
- McLaren P., *White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism*, w: *Multiculturalism: A Critical Reader*, red. D. T. Goldberg, Wiley-Blackwell 1995.
- Mead G. H., *The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction*, w: *Science*, 1910, t. 31, nr 801.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007.
- Menon U., Shweder R. A., *Kali's tongue: Cultural psychology and the power of shame in Orissa, India*, w: *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*, 1994, t. XIII.
- Meyer E., *The Culture Map*, Hachette Book Group USA 2016.
- Milerski B., *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii*, w: *IV Ekumeniczne Forum Katechetyczne*, Warszawa-Radość 2009,
- Misiejuk D., *Transkulturowość w świetle zwyczajów, obyczajów oraz twórczości regionalnej Podlasia. Rewitalizacja tradycji pogranicza*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2011, t. XVII cz. 1.
- Misiejuk D., *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w świetle procesów samooceny w warunkach historycznego zróżnicowania regionu i procesów migracyjnych*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2013, t. XXI.
- Misiejuk D., *Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2015, t. XXV.
- Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości 2011.
- Morrison T., Conaway W. A., *Kiss, bow, or shake hands: the bestselling guide to doing business in more than 60 countries*, Avon, MA: Adams Media 2006.
- Muszyńska J., *Lokalna przestrzeń socjalizacyjna a kompetencje do komunikacji międzykulturowej*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2013, t. XXI.

- Muszyńska J., Danilewicz W. T., Bajkowski T., Wydawnictwo A. Ż., *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2013.
- Nadeau J.-B., Barlow J., *Pas si fous, ces Français!*, przeł. Morlot-Duhoux, Valérie, Seuil 2006.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze tożsamość edukacja międzykulturowa*, Białystok: Trans Humana 1995.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne 1996.
- Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Białystok: Trans Humana 1997.
- Nikitorowicz J., *Problemy edukacji regionalnej i międzykulturowej w pedagogice społecznej*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 1998.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa: kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa w procesie kreowania nowego paradygmatu współistnienia w wielokulturowym świecie*, w: *Między kulturami: Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej 2009.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2009.
- Nikitorowicz J., *Edukacyjne wyzwania społeczeństwa wielokulturowego w kontekście mitologii kresów wschodnich*, w: *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, red. W. G. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. O. Sysojewa, Warszawa: 2012.
- Nikitorowicz J., *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobiecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2013, t. XXI.
- Nikitorowicz J., *Patriotyzm i nacjonalizm*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.

- Nikitorowicz J., *Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości?*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2015, t. XXV.
- Nikitorowicz J., *Patriotyzm–Obywatelstwo–Kosmopolityzm*, w: *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, red. A. Harabatski, E. Krysztofik-Gogol, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2016.
- Nikitorowicz J., *Polityka edukacyjna w kontekście potrzeby nabywania kompetencji międzykulturowych*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, A. Sadowski, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2017, t. XXX.
- Nikitorowicz J., *Odpowiedzialność edukacji za kreowanie dialogu międzykulturowego*, w: *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2018, t. 1.
- Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok: Trans Humana 1999.
- Nolan R. W., *Communicating and Adapting Across Cultures: Living and Working in the Global Village*, Praeger 1999.
- Obuchowski K., *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, w: *Humanistyka przelomu wieków*, red. J. Koziński, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1999.
- Oder C., *Multicultural teambuilding: case study of a German-Czech Greenfield project*, w: *European Journal of Cross-cultural Competence and Management*, Inderscience Publishers 2010, t. 1, nr 2/3.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2017.
- Palczyński T., *Relacje międzykulturowe w dobie kryzysu ideologii i polityki wielokulturowości*, Kraków: Księgarnia Akademicka 2017.
- Papadopoulos I., Tilki M., Taylor G., *Transcultural Care: A Guide for Health Care Professionals*, Dinton, Wiltshire: Quay Books 1998.
- Parfieniuk I., Nikitorowicz J., Sobecki M., *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej nauczyciela pracującego w środowisku zróżnicowanym narodowościowo*, Białystok: Trans Humana 1999.
- Passmore J., *Diversity in coaching: working with gender, culture, race and age*, Kogan Page 2009.
- Paszko A., *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza 2011.



- Peterson D. B., *Executive coaching in a cross-cultural context*, w: *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Washington, DC: American Psychological Association 2007, t. 59.
- Piejka A., *Kultura pokoju podstawą humanistycznej alternatywy edukacyjnej*, w: *Przyszłość. Świat-Europa-Polska – Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN*, 2015, nr 1.
- Pilch J., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998.
- Piotrowska A., *Co z tym strukturalizmem?: Krótki przegląd teorii i zagadnień wybranych szkół lingwistycznych*, w: *Językoznawstwo*, 2011, nr 5.
- Poprawski M., *Kompetencje międzykulturowe w zarządzaniu*, w: *Kultura Współczesna*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury 2008, t. 1, nr 55.
- Portera A., *Diversity in education in an intercultural context*, w: *Intercultural Education*, Taylor & Francis 2005, t. 16, nr 3.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale Risposte educative nella società globale*, Bari: Editori Laterza 2013.
- Purnell L., *The Purnell model for cultural competence*, w: *Journal of Transcultural Nursing*, Sage Publications 2002, t. 13.
- Queeney D. S., *Redefining Competency from a Systems Perspective for the 21st Century*, w: *Continuing Higher Education Review*, Columbus, OH: Ohio State University, Office of Continuing Education 1997, t. 61.
- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej 2007.
- Rabczuk W., *Edukacja międzykulturowa z perspektywy Rady Europy i Unii Europejskiej*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobocki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2011, t. XVII cz. 1.
- Rewers E., *Transkulturowość czy globalność? Dwa dyskursy o kondycji ponowoczesnej*, w: *Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura*, Katowice: Instytut Kultury i Literatury Anglojęzycznej Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego 2003, t. 6, nr 1.
- Rex J., *Multiculturalism in Europe and America*, w: *Nations and Nationalism*, the Association for the Study of Ethnicity and Nationalism 1995, t. 1, nr 2.
- Róg T., *Kompetencja interkulturowa. Teoria w pigułce. Zestaw 10, Zeszyt 1*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji 2017.

- Rogalska-Marasińska A., *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2017.
- Rosinski P., *Coaching across cultures: New tools for leveraging national, corporate, and professional differences*, London: Nicholas Brealey Publishing 2003.
- Ruben B. D., *Assessing communication competency for intercultural adaptation*, w: *Group & Organization Studies*, Sage Publications 1976, t. 1, nr 3.
- Sadowski A., *Edukacja międzykulturowa jako nabywanie kompetencji do życia w społeczeństwie pluralistycznym* *Edukacja międzykulturowa – teorie poglądy, doświadczenie społeczne*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011.
- Sadowski A., *Uwarunkowania dialogu międzykulturowego na pograniczach*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2013, t. XXI.
- Sadowski A., *Wielokulturowość jako czynnik zrównoważonego i inteligentnego rozwoju Polski*, 2016, t. 4, nr 82.
- Savidan P., *Wielokulturowość*, Oficyna Naukowa 2012.
- Scheffer P., *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, przeł. E. Jusewicz-Kalter, Wołowiec: Czarne 2010.
- Schmidt-Behlau B., *Europejska Sieć Międzykulturowej Edukacji Dorosłych*, w: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB 2005, nr 48.
- Shaules J., *The Intercultural Mind: Connecting Culture, Cognition and Global Living*, Boston, MA: Intercultural Press 2015.
- Shweder R. A., *Cultural psychology: What is it?*, w: *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*, red. J. W. Stigler, R. A. Shweder, G. Herdt, Cambridge: Cambridge University Press 1990.
- Shweder R. A., *Why do men barbecue?: Recipes for cultural psychology*, Harvard University Press 2003.
- Shweder R. A., Sullivan M. A., *Cultural psychology: Who needs it?*, w: *Annual Review of Psychology*, Annual Reviews 1993, t. 44.
- Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, w: *Trendy, uczenie w XXI wieku*, Wyd. Pracownia Informacji Pedagogicznej 2005, t. 3.
- Simmel G., *Filozofia kultury*, przeł. W. Kunicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2007.

- Simões Forte L. A., Dionne E., *L'évaluation formative de la compétence interculturelle: Regard sur le développement d'un outil alternatif*, w: *Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*, Fribourg 2013, ADMEE-Europe.
- Slany K., Ślusarczyk M., Pustułka P., *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem*, Warszawa – Kraków: Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk 2016.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2005.
- Smoczyńska A., *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice Sieć informacji o edukacji w Europie 2002.
- Smolicz J. J., *Wartości rdzenne a tożsamość kulturowa*, w: *Kultura i Społeczeństwo*, 1987, nr 1.
- Smolicz J. J., *Dziedzictwo, wartości podstawowe i rozwój kulturalny w społecznościach wieloetnicznych*, w: *Kultura i Społeczeństwo*, 1992, nr 3.
- Smoter B., Smoter K., *(Nie)możliwości kształtowania kompetencji międzykulturowych u uczniów edukacji wczesnoszkolnej – w poszukiwaniu rozwiązań praktycznych*, w: *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum 2017, t. 2, nr 44.
- Sobecki M., *Edukacja i pedagogika międzykulturowa jako konsekwencje współczesności*, w: *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*, red. M. Sobecki, Łomża: Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego w Łomży 2010.
- Sobecki M., *Pedagogika społeczna a edukacja międzykulturowa. Na grodzie ku synergii*, w: *Pedagogika społeczna*, Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie 2011, t. 39, nr 1.
- Spitzberg B. H., Hecht M. L., *A Component Model of Relational Competence*, w: *Human Communication Research*, John Wiley & Sons, Inc. 1984, t. 10, nr 4.
- Stier J., *Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence*, w: *Journal of Intercultural Communication*, Göteborg: Immigrant Institute 2006, nr 11.
- Synak B., *Kaszubska tożsamość, ciągłość i zmiana: studium socjologiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 1998.

- Szczurek-Boruta A., *Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej*, w: *Regionalizm w szkolnej edukacji. Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego*, red. D. Rozmus, S. Witkowski, Sosnowiec: Instytut Zagłębiowski Wyższej Szkoły Humanitas, Muzeum Miejskie „Szttygarka”, Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego Sosnowiec – Dąbrowa Górnicza – Będzin 2009.
- Szczurek-Boruta A., *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, w: *Pogranicze. Studia Społeczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobiecki, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2013, t. XXI.
- Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: teoria i praktyka pedagogiczna*, red. J. Szempruch, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego 2006.
- Szkulcka-Debek M., Drozd M., Bem M., Kiepuska N., Mazur J., *Is the vignette method used to assess quality of life in practice?*, w: *Current Issues in Pharmacy and Medical Sciences*, Lublin: Uniwersytet Medyczny w Lublinie 2014, t. 28, nr 1.
- Szopski M., *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa: WSiP 2005.
- Szymankiewicz K., *Międzykulturowość z perspektywy nauczyciela języka obcego*, Uniwersytet Warszawski: 2014.
- Szymański M. J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2000.
- Szymański M. S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec czyli modernizm i postmodernizm*, w: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok: Trans Humana 1995.
- Takai J., *Accounting for culture in a model of interpersonal communication competence*, w: *Journal of Humanities and Social Sciences*, 1998, t. 3.
- Thomas A., *Intercultural Training is a culture specific interaction process*, w: *Journal of East European Management Studies*, Nomos Verlagsgesellschaft mbH 2000, t. 5, nr 4.
- Trompenaars F., Hampden-Turner C., *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*, McGraw-Hill Education 2012.
- Vennekens-Kelly E., *Subtle differences, big faux pas: test your cultural competence*, Springtime Books 2012.
- Ward C., *The A, B, Cs of Acculturation*, w: *The Handbook of Culture and Psychology*, red. D. Matsumoto, New York, NY: Oxford University Press 2001.

- Welsch W., *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, w: *Filozoficzne konteksty rozumienia transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha, część 2*, red. R. Kubicki, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora 1998.
- Welsch W., *Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa*, w: *Estetyka transkulturowa*, red. K. Wilkoszewska, Kraków: Universitas 2004.
- Wierzbicka A., *Emotion, language, and cultural scripts*, w: *Emotion and culture: Empirical Studies of mutual influence*, red. S. Kitayama, H. R. Markus, Washington, DC: American Psychological Association 1994.
- Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1999.
- Estetyka transkulturowa*, red. K. Wilkoszewska, UNIVERSITAS 2004.
- Wiśniewski R., *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego 2016.
- Wysocka E., *Akulturacyjność Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003.
- Żebrowski J., *Edukacja wielokulturowa w integrującej się Europie*, w: *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie: Pedagogika*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie 2003, t. XII.
- Żebrowski J., *Wychowanie wielokulturowe w społeczeństwie obywatelskim*, w: *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, Gdańsk: Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna 2011, t. 8.
- Żelazny W., *Etniczność. Ład – konflikt – sprawiedliwość*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2004.

## SPIS RYSUNKÓW I TABEL

Rysunek 1. Liczba imigrantów w Polsce w 2019 roku .....	14
Rysunek 2. Obcokrajowcy w Polsce (rok 2019) według typu dokumentów .....	15
Rysunek 3. Obcokrajowcy w Polsce (rok 2019) według wieku.....	17
Rysunek 4. Obcokrajowcy w Polsce (rok 2019) według płci .....	18
Rysunek 5. Obcokrajowcy w Polsce (rok 2019) według kraju pochodzenia .....	18
Rysunek 6. Obcokrajowcy w Polsce (rok 2019) według organu wydającego dokumenty .	19
Rysunek 7. Fazy cyklu uczenia się Kolba.....	53
Rysunek 8. Międzykulturowy model kompetencji relacyjnej.....	64
Rysunek 9. Etapy uczenia się innej kultury .....	65
Rysunek 10. Model kompetencji kulturowych.....	67
Rysunek 11. Kompetencje wielokulturowe.....	68
Rysunek 12. Model kompetencji międzykulturowych.....	72
Rysunek 13. Skala rozwoju wrażliwości międzykulturowej Bennetta .....	76
Rysunek 14. Fazy etnocentryzmu .....	76
Rysunek 15. Fazy etnorelatywizmu .....	77
Rysunek 16. Model międzykulturowej inteligencji emocjonalnej.....	78
Rysunek 17. Kontinuum kompetencji kulturowych.....	80
Rysunek 18. Model kompetencji kulturowych.....	81
Rysunek 19. Model kompetencji Purnella .....	82
Rysunek 20. Model kompetencji międzykulturowych według Kulturion 2008 .....	84
Rysunek 21. Model kompetencji międzykulturowych Stiera .....	85
Rysunek 22. Model kompetencji międzykulturowych Bem .....	88
Rysunek 23. Tożsamość kulturowa.....	89
Rysunek 24. Schemat komunikacji interpersonalnej .....	93
Rysunek 25. Proces komunikacji i jego bariery .....	95
Rysunek 26. Strategia słuchania – Polacy.....	98
Rysunek 27. Strategia słuchania – Ukraińcy wschodni .....	99
Rysunek 28. Strategia słuchania – Ukraińcy zachodni .....	99
Rysunek 29. Strategia słuchania – Białorusini.....	100
Rysunek 30. Strategia słuchania – Rosjanie.....	101
Rysunek 31. Strategia słuchania – Niemcy .....	102

Rysunek 32. Strategia słuchania – Wietnamczycy.....	103
Rysunek 33. Model kompetencji międzykulturowych Bem uwzględniający skalę rozwoju wrażliwości międzykulturowej Bennetta .....	111
Rysunek 34. Struktura Kwestionariusza Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej .....	112
Rysunek 35. Model uczenia się innej kultury .....	115
Rysunek 36. Inteligencja kulturowa.....	120
Rysunek 37. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez ogół respondentów .....	148
Rysunek 38. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez kobiety i mężczyzn .....	153
Rysunek 39. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez respondentów na wydziałach pedagogicznych oraz na pozostałych wydziałach.....	154
Rysunek 40. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez respondentów z ośrodków przygranicznych oraz pozostałych ośrodków .....	155
Rysunek 41. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez respondentów zależnie od wielkości miasta .....	156
Rysunek 42. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 4 Kwestionariusza: „Ważne, żeby wiedzieć, kto jest obcy, a kto swój” .....	161
Rysunek 43. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 11 Kwestionariusza: „Moja kultura powinna być wzorem dla wszystkich” .....	162
Rysunek 44. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 21 Kwestionariusza: „Zwyczajnie się różnią – to prawda, ale jeśli poznajemy je bliżej, to wszystkie są takie same” .....	163
Rysunek 45. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 32 Kwestionariusza: „Mój sposób życia jest jednym z możliwych” .....	164
Rysunek 46. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 44 Kwestionariusza: „Życie w świecie różnorodnym kulturowo wydaje się ciekawe” .....	165
Rysunek 47. Rozkład odpowiedzi respondentów na twierdzenie nr 53 Kwestionariusza: „Wszędzie czuję się jak w domu” .....	166
Tabela 1. Szacunek emigracji z Polski na pobyt czasowy w latach 2004–2017 .....	21
Tabela 2. Główne czynniki stymulujące wzrost migracji edukacyjnej .....	22
Tabela 3. Platforma orientacji kulturowej .....	74
Tabela 4. Elementy składowe kompetencji.....	92
Tabela 5. Elementy kognitywne kompetencji kulturowych.....	104

Tabela 6. Zachowania komunikacyjne jako element kompetencji kulturowych .....	104
Tabela 7. Narzędzia pomiaru kompetencji międzykulturowych.....	106
Tabela 8. Lista twierdzeń Kwestionariusza Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej .....	112
Tabela 9. Zmienne niezależne .....	133
Tabela 10. Zmienne zależne .....	134
Tabela 11. Podział respondentów według płci i lokalizacji ośrodka .....	145
Tabela 12. Wyniki analizy wyników badania ankietowego.....	146
Tabela 13. Średnie wartości odpowiedzi respondentów z poszczególnych ośrodków .....	149
Tabela 14. Średnie wartości odpowiedzi udzielonych przez respondentów zależnie od wielkości miasta .....	158
Tabela 15. Wagi przypisane odpowiedziom respondentów używane do wyznaczania wartości Wskaźnika .....	159
Tabela 16. Wartości Wskaźnika uzyskane przez badane ośrodki .....	159
Tabela 17. Wartości Wskaźnika uzyskane przez kobiety i mężczyzn .....	159
Tabela 18. Wartości Wskaźnika uzyskane przez respondentów na wydziałach pedagogicznych i nauczycielskich oraz w pozostałych wydziałach .....	160
Tabela 19. Wartości Wskaźnika uzyskane przez respondentów z ośrodków przygranicznych oraz pozostałych ośrodków .....	160



## ANEKSY

### Aneks nr 1: Formularz Kwestionariusza Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej

#### Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej

*Instrukcja: Przy każdym z poniżej umieszczonych stwierdzeń zaznacz na pięciostopniowej skali w jakim stopniu się z nim zgadzasz. By zaznaczyć swoją odpowiedź, użyj niebieskiego lub czarnego długopisu lub pióra i zamaż jedną z pozycji ①...⑤ w następujący sposób: ●*

	Zdecydowanie zgadzam się	Zgadzam się	Trudno powiedzieć	Nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się
<b>Zaprzeczenie</b>					
1. Żyj i daj żyć innym	①	②	③	④	⑤
2. Wszystkie duże miasta są takie same – wiele budynków, zbyt wiele samochodów, wszędzie McDonald's	①	②	③	④	⑤
3. Tak długo, jak wszyscy mówimy tym samym językiem, nie ma problemu	①	②	③	④	⑤
4. Ważne, żeby wiedzieć kto jest obcy, a kto swój	①	②	③	④	⑤
5. Z moim doświadczeniem, odniosę sukces w każdej kulturze bez specjalnego wysiłku	①	②	③	④	⑤
6. Do szczęścia wystarczy mi obcowanie z przedstawicielami mojej kultury	①	②	③	④	⑤
7. Każdy powinien mieszkać w kraju swojego urodzenia	①	②	③	④	⑤
8. Moim zdaniem nie istnieją żadne różnice kulturowe	①	②	③	④	⑤
9. Po co wyjeżdżać, jeśli w naszym kraju mamy wszystko?	①	②	③	④	⑤

	Zdecydowanie zgadzam się	Zgadzam się	Trudno powiedzieć	Nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się
<b>Obrona</b>					
10. Dlaczego inni ludzie nie mówią moim językiem?	①	②	③	④	⑤
11. Moja kultura powinna być wzorem dla wszystkich innych	①	②	③	④	⑤
12. Różnice międzykulturowe są niebezpieczne	①	②	③	④	⑤
13. Imigranci w moim kraju stanowią zagrożenie	①	②	③	④	⑤
14. Prawdą jest powiedzenie, że Żydzi myślą tylko o pieniądzach	①	②	③	④	⑤
15. Dopóki w Rosji nie zabraknie wódki, to nic się tam nie zmieni	①	②	③	④	⑤
16. Polacy są bardzo gościnni	①	②	③	④	⑤
17. Ludzie w innych krajach są bardziej „cywilizowani” niż w moim kraju	①	②	③	④	⑤
18. Jestem zawstydzony moimi rodakami, dlatego za granicą unikam ich jak ognia	①	②	③	④	⑤
19. Dobrze byloby wtopić się całkowicie w kulturę innego kraju i pozbyć się cech, które są charakterystyczne dla przedstawicieli mojej kultury	①	②	③	④	⑤

### Minimalizacja

	Zdecydowanie zgadzam się	Zgadzam się	Trudno powiedzieć	Nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się
20. Chcesz dobrze czuć się w innej kulturze, musisz być autentycznym i szczerym	①	②	③	④	⑤
21. Zwyczaje się różnią – to prawda, ale jeśli poznamy je bliżej, to wszystkie są takie same	①	②	③	④	⑤
22. Mam intuicję i wyczuwam innych ludzi niezależnie z jakiej pochodzą kultury	①	②	③	④	⑤
23. Dzięki technologii wszędzie na świecie jest tak samo	①	②	③	④	⑤
24. Kontekst może być inny, ale potrzeba komunikacji jest taka sama wszędzie na świecie	①	②	③	④	⑤
25. Podstawowe wartości są wszędzie takie same	①	②	③	④	⑤
26. Wszyscy jesteśmy do siebie podobni	①	②	③	④	⑤
27. Wszyscy Azjaci są pracowici	①	②	③	④	⑤
28. Ludzie na całym świecie reagują podobnie	①	②	③	④	⑤
29. Ludzie na całym świecie cieszą się i smucą podobnie	①	②	③	④	⑤
30. Wszyscy ludzie tańczą z radości	①	②	③	④	⑤

### Akceptacja

31. Każda osoba pochodząca z innej kultury może nas czegoś nauczyć	①	②	③	④	⑤
32. Mój sposób życia jest jednym z wielu możliwych	①	②	③	④	⑤
33. Zwyczaje w innych kulturach są ciekawe	①	②	③	④	⑤
34. Przedstawiciele innych kultur nie są niebezpieczni	①	②	③	④	⑤
35. Wszystkim ludziom należy się szacunek, niezależnie od kultury czy religii	①	②	③	④	⑤
36. Im więcej różnic, tym lepiej	①	②	③	④	⑤
37. Nie zastanawiam się nad tym, że ludzie z innych kultur różnią się od nas	①	②	③	④	⑤
38. Zanim gdzieś wyjadę, staram się czegoś dowiedzieć o tamtejszej kulturze	①	②	③	④	⑤
39. Im więcej wiesz o innych kulturach, tym więcej podobieństw znajdziesz	①	②	③	④	⑤
40. Trudno jest zachować własne wartości, gdy chce się szanować wartości innych kultur	①	②	③	④	⑤
41. Gdy mamy inne doświadczenia życiowe, to możemy się od siebie uczyć nawzajem	①	②	③	④	⑤

### Adaptacja

	Zdecydowanie zgadzam się	Zgadzam się	Trudno powiedzieć	Nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się
42. Żeby rozwiązać spór, muszę zmienić swoje podejście	①	②	③	④	⑤
43. Przedstawiciele różnych kultur różnie wyrażają swoje emocje	①	②	③	④	⑤
44. Życie w świecie różnorodnym kulturowo wydaje się ciekawe	①	②	③	④	⑤
45. Życie na emigracji pozwala poznać różne sposoby funkcjonowania	①	②	③	④	⑤
46. Staram się wczuć w daną sytuację, aby zrozumieć zachowanie przedstawicieli innych kultur	①	②	③	④	⑤
47. Witam się z przedstawicielami mojej kultury oraz przedstawicielami innych kultur nieco inaczej uwzględniając różnice kulturowe	①	②	③	④	⑤
48. Mogę zachować moje własne wartości i jednocześnie zachowywać się zgodnie z wymogami kultury goszczącej	①	②	③	④	⑤
49. Każdy student za granicą powinien być w stanie przystosować się	①	②	③	④	⑤
50. Zaczynam czuć się jak przedstawiciel innej kultury	①	②	③	④	⑤
51. Im lepiej rozumiem daną kulturę, tym lepiej radzę sobie z językiem	①	②	③	④	⑤

### Integracja

52. Potrafię, dość łatwo wejść do każdej grupy	①	②	③	④	⑤
53. Wszędzie czuję się jak w domu	①	②	③	④	⑤
54. Niezależnie od sytuacji zwykle potrafię spojrzeć na nią z różnych punktów widzenia (kulturowych punktów widzenia)	①	②	③	④	⑤
55. W wielokulturowym świecie każdy powinien mieć międzykulturowy sposób myślenia	①	②	③	④	⑤
56. Naprawdę z radością uczestniczę w różnych kulturach	①	②	③	④	⑤
57. Nie mam problemu z przełączaniem się z jednej kultury na inną	①	②	③	④	⑤
58. Korzystam ze zwyczajów i zachowań charakterystycznych dla innych kultur	①	②	③	④	⑤
59. W kontaktach z przedstawicielami innych kultur dowiaduję się czegoś o sobie	①	②	③	④	⑤
60. Ludzie w swoich działaniach kierują się różnymi systemami wartości	①	②	③	④	⑤

Na koniec udzieli proszę informacji demograficznej dotyczącej płci

- ① kobieta  
② mężczyzna

Aneks nr 2: Uczelnie i wydziały, które wzięły udział w badaniu

Lp.	Uczelnia	Wydział
1.	Uniwersytet Warszawski	Instytut Stosowanych Nauk Społecznych
2.	Uniwersytet Warszawski	Pedagogika
3.	Uniwersytet Warszawski	Kolegium Artes Liberales
4.	Uniwersytet Warszawski	Wydział Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych
5.	Warszawski Uniwersytet Medyczny	Instytut Komunikacji Medycznej
6.	Uniwersytet w Białymstoku	Instytut Socjologii i Kognitywistyki
7.	Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Częstochowie	Instytut Pedagogiki
8.	Uniwersytet Gdański	Wydział Zarządzania i Ekonomii, Instytut Politologii
9.	Uniwersytet Śląski w Cieszynie	Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
10.	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie	Instytut Socjologii
11.	Uniwersytet Łódzki	Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania, Instytut Socjologii
12.	Uniwersytet Gdański	Instytut Politologii Wydział Nauk Społecznych
13.	Uniwersytet Opolski	Wydział Prawa i Administracji
14.	Akademia Humanistyczna w Pułtusku	Wydział Pedagogiczny
15.	Uniwersytet Wrocławski	Instytut Socjologii

Aneks nr 3: Tabularyczne zestawienie wyników analizy danych ankietowych

Podskala	Twierdzenie	Średnia odpowiedzi	Średnia odpowiedzi dla grupy respondentów														
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Zaprzeczenie	1	1,44	1,52	1,18	1,28	1,60	1,44	1,44	1,70	1,51	1,37	1,58	1,40	1,28	1,58	1,41	1,37
	2	3,21	3,34	2,58	3,33	2,63	3,32	3,14	4,10	3,03	3,62	3,14	3,20	3,58	3,64	3,10	3,50
	3	3,41	3,56	2,92	3,43	3,13	3,36	3,26	4,30	3,07	3,92	3,53	3,62	4,26	3,36	3,70	3,34
	4	3,54	3,37	2,98	3,40	3,11	3,32	3,45	4,50	3,40	3,81	3,67	3,94	4,21	3,58	4,10	3,71
	5	3,49	3,44	3,49	3,38	3,73	3,63	3,32	3,90	3,46	3,60	3,51	3,34	3,68	3,70	3,28	3,68
	6	3,59	3,48	3,34	3,38	3,67	3,56	3,53	4,10	3,47	3,86	3,33	3,78	4,11	3,76	3,77	3,47
	7	4,23	4,24	3,98	4,08	3,98	4,12	4,06	4,40	4,11	4,44	4,22	4,56	4,68	4,27	4,53	4,47
	8	4,18	4,50	3,86	4,20	4,00	4,19	3,92	4,70	3,81	4,17	4,42	4,43	4,58	4,28	4,37	4,45
	9	3,99	4,10	3,94	4,18	3,77	3,85	3,69	4,10	4,00	4,04	3,91	4,24	4,47	3,94	4,27	4,08
Obrona	10	3,76	3,69	3,37	3,78	3,50	3,59	3,60	3,90	3,48	4,33	3,94	3,98	4,53	3,85	4,30	3,85
	11	3,94	3,97	3,37	3,90	3,71	3,83	3,82	4,30	3,78	4,29	4,00	4,19	4,58	4,09	4,21	4,00
	12	3,40	3,21	3,42	3,18	3,17	3,27	3,20	3,80	3,45	3,47	3,89	3,67	3,84	3,21	3,63	3,45
	13	3,36	3,61	2,86	3,18	3,06	3,17	2,88	3,80	3,24	3,71	3,50	3,84	4,16	3,45	3,73	3,55
	14	3,96	3,79	3,44	4,00	3,94	3,82	3,74	4,60	3,84	4,21	4,06	4,26	4,63	3,97	4,45	4,05
	15	3,59	3,43	3,06	3,83	3,53	3,48	3,31	4,10	3,28	3,96	4,00	3,88	4,26	3,67	3,79	3,89
	16	2,53	2,50	2,00	2,73	2,32	2,47	2,44	2,30	2,33	2,58	2,40	2,90	3,58	2,42	2,67	2,76
	17	3,34	3,31	3,40	3,50	3,23	3,38	3,37	4,20	3,00	3,47	3,36	3,29	3,47	3,30	3,55	3,39
	18	3,46	3,31	3,74	3,88	3,71	3,43	3,44	3,80	3,17	3,42	3,86	3,22	3,32	3,55	3,30	3,74
19	4,02	4,10	4,04	4,35	4,06	4,02	4,00	4,30	3,55	4,06	4,39	3,84	4,21	4,18	4,30	4,11	
Minimalizacja	20	2,15	2,23	2,12	2,15	2,38	2,16	2,06	1,90	2,00	2,21	1,89	2,26	2,58	2,06	1,97	2,24
	21	3,21	3,50	3,24	3,23	3,02	3,44	2,91	3,80	2,94	3,31	3,00	3,38	3,58	2,94	3,10	3,47
	22	2,85	2,76	2,84	2,83	2,83	2,94	2,81	3,40	2,93	2,75	3,19	2,86	2,63	2,58	2,93	2,73
	23	3,69	3,68	3,30	3,88	3,65	3,70	3,55	3,90	3,32	3,98	3,83	3,92	3,79	3,94	3,76	3,84
	24	2,09	1,89	1,80	2,18	1,98	2,13	2,18	2,30	2,12	2,23	1,83	2,20	1,95	2,27	1,79	2,18
	25	2,96	3,02	2,60	2,85	2,77	3,05	2,82	2,80	2,83	3,08	2,97	3,30	3,00	2,76	2,72	3,50
	26	2,95	3,08	2,86	3,00	2,81	3,09	3,04	2,80	2,76	2,78	2,89	2,93	2,72	2,94	2,69	3,47
	27	3,32	3,26	3,18	3,28	3,27	3,43	3,15	3,60	3,04	3,56	3,28	3,56	3,79	3,45	3,31	3,11
	28	3,25	3,19	2,82	3,18	3,21	3,48	3,01	3,20	3,12	3,44	3,25	3,58	3,47	3,27	3,10	3,37
	29	2,75	2,74	2,30	2,55	2,67	2,83	2,57	2,40	2,75	3,10	2,92	3,04	2,79	2,48	2,48	3,03
30	3,45	3,65	3,10	3,40	3,25	3,54	3,15	3,50	3,18	3,62	3,58	3,84	4,05	3,42	3,38	3,63	
Akceptacja	31	1,61	1,56	1,62	1,48	1,81	1,62	1,70	2,10	1,54	1,56	1,67	1,57	1,68	1,67	1,38	1,53
	32	1,70	1,63	1,84	1,75	1,96	1,67	1,86	2,00	1,82	1,71	1,86	1,44	1,21	1,61	1,38	1,63
	33	1,65	1,65	1,58	1,68	1,88	1,76	1,72	2,20	1,71	1,62	1,67	1,54	1,16	1,48	1,41	1,55
	34	2,83	2,89	2,98	2,93	3,00	2,98	3,04	3,00	2,73	2,67	2,89	2,54	2,26	2,85	2,62	2,79
	35	1,56	1,58	1,44	1,28	1,73	1,67	1,80	2,20	1,52	1,71	1,47	1,38	1,47	1,45	1,24	1,47
	36	2,92	3,02	3,12	2,80	2,85	3,03	2,82	3,40	2,95	2,98	2,86	2,83	2,58	3,09	2,55	3,03
	37	2,81	3,16	2,54	2,60	2,63	2,90	2,68	3,60	2,67	2,69	2,86	3,04	2,95	2,79	2,72	2,89
	38	2,00	1,79	2,02	2,18	2,27	1,97	2,15	2,10	2,15	2,04	2,25	1,87	1,42	1,85	1,55	1,84
	39	2,34	2,35	2,21	2,05	2,60	2,54	2,27	2,70	2,27	2,35	2,31	2,34	2,16	2,24	2,07	2,71
	40	3,44	3,66	3,20	3,60	3,21	3,36	3,27	3,80	3,13	3,62	3,42	3,61	3,79	3,39	3,76	3,68
41	1,67	1,55	1,54	1,58	1,96	1,73	1,80	2,10	1,65	1,73	1,78	1,53	1,58	1,58	1,41	1,74	
Adaptacja	42	2,80	3,23	2,86	2,73	2,60	2,94	2,53	3,00	2,45	2,96	2,89	2,80	3,05	3,03	2,97	2,65
	43	2,14	2,06	2,12	2,33	2,00	2,05	2,28	2,30	2,12	2,06	2,33	2,04	2,05	2,27	2,24	2,14
	44	2,07	2,03	2,32	2,00	2,21	2,16	2,25	2,90	2,06	2,02	2,03	1,78	1,63	2,06	1,72	2,11
	45	2,06	1,89	2,28	2,03	2,23	2,17	2,16	2,50	2,12	2,00	2,06	1,83	1,89	2,12	1,66	2,00
	46	2,10	2,18	2,16	2,23	2,21	2,08	2,19	2,70	2,14	2,15	1,97	1,88	2,05	2,12	1,79	2,11
	47	2,72	2,63	3,00	2,85	2,69	2,84	2,58	3,00	2,77	2,87	2,72	2,55	2,26	2,64	2,93	2,68
	48	2,04	1,98	2,24	1,95	2,19	2,14	2,04	2,50	2,01	2,12	1,92	1,81	1,79	2,27	1,72	2,16
	49	2,42	2,39	2,40	2,53	2,58	2,43	2,33	2,90	2,26	2,42	2,67	2,30	2,83	2,48	2,48	2,44
	50	3,68	3,89	3,62	4,03	3,50	3,69	3,60	3,80	3,47	3,63	3,92	3,55	3,68	3,88	3,93	3,78
	51	2,54	2,52	2,68	2,83	2,58	2,69	2,53	2,50	2,36	2,48	2,67	2,42	1,84	2,67	2,41	2,76
Integracja	52	2,68	2,65	2,48	2,65	2,60	2,74	2,58	3,70	2,55	2,62	2,61	2,77	2,68	2,82	2,97	2,95
	53	3,51	3,71	3,44	3,55	3,23	3,52	3,39	3,80	3,43	3,56	3,75	3,67	3,26	3,73	3,17	3,59
	54	2,42	2,26	2,58	2,50	2,58	2,49	2,50	2,70	2,31	2,37	2,39	2,26	2,37	2,61	2,24	2,44
	55	2,55	2,60	2,52	2,40	2,54	2,66	2,72	2,60	2,43	2,56	2,31	2,41	2,68	2,52	2,55	2,78
	56	2,37	2,39	2,66	2,53	2,36	2,60	2,46	2,80	2,24	2,23	2,17	2,16	1,84	2,64	2,03	2,27
	57	2,92	3,06	3,24	3,05	2,94	3,01	2,87	3,40	2,76	2,83	2,89	2,72	2,74	3,00	2,86	2,97
	58	2,90	2,89	3,26	3,00	3,08	2,99	2,92	2,70	2,81	3,02	2,72	2,71	2,79	2,88	2,76	2,73
	59	2,32	2,21	2,52	2,33	2,40	2,50	2,40	2,00	2,24	2,44	2,06	2,22	1,89	2,36	2,11	2,38
	60	1,86	1,65	1,96	1,80	1,88	1,96	2,11	1,70	2,06	1,81	1,78	1,69	1,63	1,76	1,72	1,62

Podskala	Twierdzenie	Średnia odpowiedzi	Płeć		Pedagogiczne		Przygraniczne		Wielkość aglomeracji					Odsetek udzielonych odpowiedzi					
			K	M	tak	nie	tak	nie	1	2	3	4	5	brak	1	2	3	4	5
Zaprzeczenie	1	1,44	1,40	1,62	1,40	1,45	1,51	1,41	1,39	1,44	1,44	1,47	1,42	0,25%	65,97%	27,48%	4,08%	1,11%	1,11%
	2	3,21	3,19	3,38	2,97	3,27	3,01	3,27	2,60	3,14	3,37	3,19	3,37	0,12%	8,54%	23,39%	19,31%	36,26%	12,38%
	3	3,41	3,41	3,45	3,18	3,48	3,28	3,46	3,02	3,26	3,63	3,23	3,63	0,50%	4,33%	15,22%	30,57%	33,66%	15,72%
	4	3,54	3,60	3,39	3,23	3,62	3,41	3,57	3,04	3,45	3,55	3,36	3,92	0,37%	4,70%	16,21%	21,41%	35,64%	21,66%
	5	3,49	3,57	3,30	3,57	3,47	3,46	3,51	3,61	3,32	3,48	3,55	3,50	0,87%	1,86%	8,17%	39,98%	37,38%	11,76%
	6	3,59	3,69	3,35	3,52	3,61	3,53	3,61	3,50	3,53	3,53	3,52	3,77	0,25%	1,73%	13,74%	26,36%	39,73%	18,19%
	7	4,23	4,30	4,13	4,06	4,28	4,07	4,28	3,98	4,06	4,26	4,11	4,50	0,37%	1,49%	2,35%	9,03%	45,42%	41,34%
	8	4,18	4,12	4,45	4,06	4,21	4,03	4,23	3,93	3,92	4,33	4,02	4,43	0,25%	1,86%	3,59%	10,02%	43,44%	40,84%
	9	3,99	4,05	3,85	3,95	4,00	3,75	4,06	3,86	3,69	4,06	3,92	4,19	0,12%	1,49%	5,20%	18,44%	42,45%	32,30%
Obrona	10	3,76	3,74	3,84	3,59	3,80	3,64	3,80	3,43	3,60	3,93	3,54	4,02	1,86%	1,11%	5,94%	33,66%	32,18%	25,25%
	11	3,94	3,96	3,86	3,73	3,99	3,83	3,97	3,54	3,82	4,05	3,81	4,18	0,37%	2,10%	4,83%	20,54%	41,83%	30,32%
	12	3,40	3,49	3,22	3,25	3,44	3,32	3,43	3,30	3,20	3,40	3,35	3,58	0,12%	4,46%	17,82%	27,48%	33,42%	16,71%
	13	3,36	3,42	3,31	3,11	3,43	3,04	3,46	2,96	2,88	3,53	3,20	3,75	0,12%	5,82%	13,61%	35,02%	29,70%	15,72%
	14	3,96	4,04	3,75	3,81	4,00	3,85	3,99	3,68	3,74	4,00	3,83	4,25	0,37%	1,86%	5,57%	22,28%	35,15%	34,78%
	15	3,59	3,69	3,40	3,49	3,62	3,50	3,62	3,29	3,31	3,77	3,39	3,88	0,62%	5,45%	9,90%	29,33%	29,70%	25,00%
	16	2,53	2,53	2,58	2,34	2,58	2,41	2,56	2,15	2,44	2,55	2,40	2,81	0,25%	12,25%	40,84%	31,19%	12,87%	2,60%
	17	3,34	3,33	3,40	3,36	3,34	3,34	3,34	3,32	3,37	3,40	3,20	3,40	0,37%	3,84%	16,21%	33,79%	33,66%	12,13%
	18	3,46	3,47	3,31	3,73	3,39	3,59	3,42	3,72	3,44	3,56	3,31	3,40	0,12%	4,58%	13,99%	26,61%	40,10%	14,60%
	19	4,02	4,05	3,94	4,15	3,99	4,09	4,00	4,05	4,00	4,19	3,80	4,05	0,00%	2,97%	5,07%	15,35%	40,22%	36,39%
Minimalizacja	20	2,15	2,17	2,11	2,19	2,14	2,11	2,16	2,24	2,06	2,14	2,09	2,20	0,50%	16,83%	57,30%	20,30%	3,96%	1,11%
	21	3,21	3,16	3,37	3,12	3,24	2,95	3,30	3,13	2,91	3,29	3,21	3,33	0,50%	3,59%	18,19%	35,40%	38,00%	4,33%
	22	2,85	2,87	2,74	2,78	2,87	2,89	2,84	2,84	2,81	2,85	2,93	2,81	0,74%	5,07%	31,68%	39,23%	19,31%	3,96%
	23	3,69	3,69	3,67	3,65	3,70	3,63	3,71	3,47	3,55	3,83	3,53	3,88	0,87%	2,35%	9,78%	20,30%	50,25%	16,46%
	24	2,09	2,07	2,15	2,03	2,10	2,06	2,09	1,89	2,18	2,03	2,13	2,14	0,99%	25,87%	49,13%	15,35%	7,05%	1,61%
	25	2,96	2,94	3,08	2,74	3,02	2,84	3,00	2,68	2,82	2,99	2,95	3,13	0,50%	9,65%	27,48%	27,60%	26,61%	8,17%
	26	2,95	2,92	3,07	2,89	2,96	2,95	2,95	2,84	3,04	2,95	2,94	2,97	1,24%	7,05%	34,65%	20,92%	28,47%	7,67%
	27	3,32	3,26	3,50	3,28	3,32	3,20	3,35	3,22	3,15	3,35	3,25	3,46	0,62%	2,10%	8,04%	55,57%	23,76%	9,90%
	28	3,25	3,25	3,35	3,10	3,30	3,10	3,30	3,01	3,01	3,27	3,32	3,41	0,50%	2,72%	21,53%	32,18%	33,91%	9,16%
	29	2,75	2,74	2,76	2,50	2,81	2,66	2,77	2,48	2,57	2,83	2,79	2,84	0,50%	10,52%	38,24%	24,26%	18,94%	7,55%
	30	3,45	3,44	3,51	3,27	3,50	3,26	3,52	3,17	3,15	3,57	3,37	3,69	0,74%	4,70%	11,76%	34,28%	30,82%	17,70%
Akceptacja	31	1,61	1,54	1,83	1,65	1,60	1,72	1,58	1,71	1,70	1,56	1,58	1,59	0,50%	50,25%	41,96%	4,46%	1,49%	1,36%
	32	1,70	1,70	1,67	1,81	1,67	1,89	1,64	1,90	1,86	1,72	1,74	1,49	0,50%	44,55%	43,81%	8,79%	0,99%	1,36%
	33	1,65	1,63	1,72	1,67	1,65	1,75	1,62	1,72	1,72	1,65	1,74	1,52	0,74%	45,79%	45,05%	6,31%	1,49%	0,62%
	34	2,83	2,80	2,93	2,95	2,80	3,00	2,78	2,99	3,04	2,84	2,86	2,64	0,50%	11,76%	22,52%	41,96%	17,20%	6,06%
	35	1,56	1,45	1,82	1,49	1,58	1,72	1,51	1,58	1,80	1,53	1,60	1,43	0,62%	59,78%	28,84%	6,68%	2,72%	1,36%
	36	2,92	2,91	2,96	2,96	2,91	2,84	2,95	2,99	2,82	2,93	2,99	2,87	0,62%	7,05%	18,19%	53,47%	16,83%	3,84%
	37	2,81	2,75	3,01	2,63	2,86	2,70	2,85	2,58	2,68	2,86	2,79	2,96	0,87%	12,13%	33,04%	20,67%	27,85%	5,45%
	38	2,00	1,99	1,98	2,09	1,97	2,20	1,94	2,14	2,15	2,03	2,05	1,79	0,62%	26,98%	52,97%	13,00%	5,45%	0,99%
	39	2,34	2,33	2,34	2,29	2,36	2,36	2,34	2,41	2,27	2,28	2,41	2,36	0,87%	14,36%	43,81%	34,16%	6,06%	0,74%
	40	3,44	3,50	3,35	3,34	3,46	3,28	3,48	3,21	3,27	3,59	3,25	3,64	0,74%	4,21%	11,51%	31,19%	41,46%	10,89%
	41	1,67	1,67	1,69	1,67	1,67	1,83	1,62	1,74	1,80	1,65	1,69	1,59	0,50%	42,82%	49,75%	4,08%	2,35%	0,50%
Adaptacja	42	2,80	2,81	2,82	2,79	2,80	2,62	2,85	2,73	2,53	2,98	2,72	2,86	0,62%	7,43%	33,42%	33,04%	22,90%	2,60%
	43	2,14	2,18	2,04	2,16	2,13	2,22	2,11	2,06	2,28	2,17	2,08	2,13	0,37%	18,44%	55,82%	19,31%	5,20%	0,87%
	44	2,07	2,03	2,21	2,16	2,05	2,20	2,03	2,27	2,25	2,02	2,11	1,91	0,87%	24,88%	49,63%	18,56%	4,83%	1,24%
	45	2,06	2,04	2,05	2,18	2,03	2,16	2,03	2,26	2,16	1,98	2,15	1,92	0,50%	18,81%	60,52%	16,71%	2,60%	0,87%
	46	2,10	2,07	2,24	2,18	2,08	2,15	2,09	2,19	2,19	2,14	2,11	2,00	0,74%	18,56%	56,44%	20,05%	3,71%	0,50%
	47	2,72	2,72	2,79	2,81	2,70	2,64	2,75	2,85	2,58	2,76	2,81	2,63	0,50%	8,42%	33,54%	37,50%	17,45%	2,60%
	48	2,04	2,00	2,12	2,16	2,00	2,05	2,03	2,21	2,04	2,00	2,08	1,96	0,50%	24,50%	53,22%	16,46%	4,21%	1,11%
	49	2,42	2,43	2,41	2,50	2,40	2,46	2,41	2,49	2,33	2,48	2,35	2,45	0,87%	10,15%	47,28%	32,67%	7,80%	1,24%
	50	3,68	3,70	3,69	3,73	3,67	3,64	3,70	3,56	3,60	3,85	3,58	3,71	0,74%	2,60%	6,56%	28,59%	43,56%	17,95%
	51	2,54	2,56	2,47	2,68	2,50	2,57	2,53	2,63	2,53	2,60	2,54	2,46	0,62%	13,86%	36,76%	32,67%	13,24%	2,85%
Integracja	52	2,68	2,74	2,49	2,62	2,70	2,59	2,71	2,54	2,58	2,63	2,65	2,87	0,50%	11,88%	35,40%	28,96%	18,81%	4,46%
	53	3,51	3,53	3,48	3,46	3,53	3,42	3,54	3,34	3,39	3,64	3,48	3,57	0,50%	3,47%	11,76%	27,85%	43,07%	13,37%
	54	2,42	2,39	2,47	2,57	2,38	2,50	2,39	2,58	2,50	2,37	2,41	2,37	0,99%	9,90%	49,50%	29,33%	8,66%	1,61%
	55	2,55	2,48	2,78	2,50	2,57	2,60	2,54	2,53	2,72	2,49	2,55	2,54	0,62%	10,27%	42,08%	32,18%	11,51%	3,34%
	56	2,37	2,33	2,47	2,54	2,32	2,38	2,36	2,52	2,46	2,33	2,43	2,23	0,87%	14,85%	44,18%	31,06%	7,05%	1,98%
	57	2,92	2,88	2,98	3,06	2,88	2,89	2,93	3,09	2,87	2,96	2,89	2,85	0,50%	6,06%	26,49%	41,09%	21,16%	4,70%
	58	2,90	2,92	2,92	3,08	2,85	2,93	2,89	3,17	2,92	2,92	2,91	2,75	0,50%	5,20%	30,69%	36,39%	23,27%	3,96%
	59	2,32	2,31	2,29	2,41	2,30	2,33	2,32	2,46	2,40	2,27	2,38	2,22	0,74%	13,24%	53,22%	23,02%	7,30%	2,48%
	60	1,86	1,88	1,72	1,86	1,86	1,99	1,82	1,92	2,11	1,75	2,01	1,69	0,50%	33,66%	50,62%	11,76%	2,48%	0,99%