

**Kształcenie nauczycieli do pracy  
w środowisku zróżnicowanym kulturowo –  
między standardem i praktyką –  
raport z badań**



**Kształcenie nauczycieli do pracy  
w środowisku zróżnicowanym kulturowo –  
między standardem i praktyką –  
raport z badań**

**Wydawnictwo Gnome  
Katowice 2026**



Projekt: „Pre-service teacher training: preparing teachers for work in the inter- and multicultural environment; revision and preparation of the pre- service teacher training module and syllabus for students of pedagogical specializations”

Koordynator merytoryczny: dr ŁUKASZ KWADRANS, prof. UŚ

Koordynatorka ds. kształcenia: dr IŁONA FAJFER-KRUCZEK

#### ZESPÓŁ PROJEKTOWY:

W pierwszym etapie prac badawczych Zespół stanowili: dr HAB. ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA, prof. UwB, dr hab. PRZEMYSŁAW GRZYBOWSKI, prof. UKW, dr ŁUKASZ KWADRANS, prof. UŚ, dr BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO, dr IŁONA FAJFER-KRUCZEK, mgr JOANNA ZUBEL (analiza dokumentów źródłowych i opracowanie raportów szczegółowych).

W kolejnym etapie realizacji badań jakościowych Zespół stanowiły badaczki: dr hab. ANNA SZAFRAŃSKA, prof. UŚ (opracowanie metodologii badań, realizacja i opracowanie raportu szczegółowego), dr hab. ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA, prof. UwB, dr JOANNA CUKRAS-STELĄGOWSKA, dr ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK, dr AGATA ŚWIDZIŃSKA, dr EWA ŻMIJEWSKA, mgr JOANNA ZUBEL (realizacja badań i opracowanie raportów szczegółowych).

Opracowanie rekomendowanego modułu i sylabusów: dr hab. URSZULA MARKOWSKA-MANIŚTA, prof. UW; dr ALINA SZWARC (konceptcja, kierowanie pracami, redakcja). Zespół: dr BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO; mgr JOANNA ZUBEL; dr hab. PRZEMYSŁAW GRZYBOWSKI, prof. UKW.

#### KONSULTACJE I RECENZJA:

Nie do przecenienia jest rola osób wspierających Zespół merytorycznie przede wszystkim jest to prof. dr hab. EWA OGRODZKA-MAZUR, dr h.c. i dr hab. BARBARA GRABOWSKA, prof. UŚ. Natomiast szczególne podziękowania należą się Recenzentowi przedmiotowego raportu prof. dr hab. JERZEMU NIKITOROWICZOWI, dr h. c. za istotne wskazówki, konsultacje, opinie.

#### PODZIĘKOWANIA:

Za opiekę merytoryczną i konsultacje z życzliwością dziękujemy dr ALEKSANDRZE DUDZIE i ALEKSANDRZE POLESEK z Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce.

Zespół składa też podziękowania osobom koordynującym realizację projektu po stronie Uniwersytetu Otwartego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, w szczególności dziękujemy IZABELI STASZEWSKIEJ-FERENS i PAWŁOWI ZIEGLEROWI z Zespołem za wielkie zaangażowanie i sprawną pracę nad skomplikowaną organizacją działań w projekcie.

Podziękowania dla Zarządu Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej i Osób w nim zrzeszonych za wsparcie, współpracę, integrację środowiska naukowego, oświatowego, NGOs oraz partnerstwo w ramach upowszechniania podejmowanej tematyki podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. „Przygotowanie nauczycieli do pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo” (Katowice, 30.09.2026) oraz Pani Sekretarz konferencji – dr ALICJI HRUZD-MATUSZCZYK.

Pokłosiem realizacji projektu jest publikacja raportu pt. *Kształcenie nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo – między standardem i praktyką – raport z badań*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2026.

Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy. UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

Redakcja i korekta:

BEATA BUKO

ISBN 978-83-63268-96-1

Wydawnictwo Gnome, Katowice

tel. 603 370 713, [biuro@wydawnictwognome.pl](mailto:biuro@wydawnictwognome.pl), <https://wydawnictwognome.pl>

## Spis treści

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Wprowadzenie . . . . .                                                                                                                     | 7  |
| Rozdział 1                                                                                                                                 |    |
| Edukacja międzykulturowa i kompetencje międzykulturowe nauczyciela –<br>ustalenia terminologiczne . . . . .                                | 15 |
| 1.1. Edukacja międzykulturowa jako subdyscyplina nauk<br>o wychowaniu . . . . .                                                            | 15 |
| 1.2. Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość:<br>rozdzielenia terminologiczne . . . . .                                    | 20 |
| 1.3. Kompetencje międzykulturowe: modele i komponenty . . . . .                                                                            | 26 |
| 1.4. Edukacja międzykulturowa a edukacja włączająca i inkluzja –<br>pola wspólne i odrębności . . . . .                                    | 31 |
| 1.5. Kształcenie nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym<br>kulturowo i ich kompetencje – przegląd dotychczasowych badań . . .     | 33 |
| 1.6. Prawne uwarunkowania kształcenia nauczycieli i edukacji ucznia<br>w Polsce w kontekście różnic kulturowych . . . . .                  | 38 |
| Rozdział 2                                                                                                                                 |    |
| Założenia metodologiczne badań . . . . .                                                                                                   | 59 |
| 2.1. Cel, przedmiot i problemy badawcze . . . . .                                                                                          | 60 |
| 2.2. Strategia badawcza: schemat dwuetapowy i triangulacja.<br>Metody, techniki i narzędzia . . . . .                                      | 63 |
| 2.3. Organizacja i przebieg badań . . . . .                                                                                                | 67 |
| 2.4. Etyka badań, refleksyjność badaczy i ograniczenia . . . . .                                                                           | 72 |
| Rozdział 3                                                                                                                                 |    |
| Kształcenie międzykulturowe przyszłych nauczycieli w świetle analizy<br>programów studiów – egemplifikacja aktualnych praktyk akademickich |    |
| 3.1. Wstęp do analizy programów studiów . . . . .                                                                                          | 76 |
| 3.2. Struktura kształcenia . . . . .                                                                                                       | 81 |

|                                                                                                                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3. Charakterystyka zastanych efektów uczenia się . . . . .                                                                                                                                                                | 83  |
| 3.4. Zawartość merytoryczna programów studiów . . . . .                                                                                                                                                                     | 84  |
| 3.5. Dobre praktyki akademickie . . . . .                                                                                                                                                                                   | 85  |
| 3.6. Wnioski i rekomendacje . . . . .                                                                                                                                                                                       | 86  |
| Rozdział 4                                                                                                                                                                                                                  |     |
| Ekosystem kształcenia pozaakademickiego . . . . .                                                                                                                                                                           | 89  |
| 4.1. Charakterystyka krajowych inicjatyw systemowych . . . . .                                                                                                                                                              | 89  |
| 4.2. Działalność podmiotów wdrożeniowych (CEO)<br>i zaangażowanie sektora NGO . . . . .                                                                                                                                     | 93  |
| 4.3. Dysonans strukturalny ekosystemu i pożądane kierunki zmian . . . .                                                                                                                                                     | 94  |
| Rozdział 5                                                                                                                                                                                                                  |     |
| Doświadczenia i oczekiwania studentów, nauczycieli oraz ekspertów . . . . .                                                                                                                                                 | 96  |
| 5.1. Perspektywa studentów . . . . .                                                                                                                                                                                        | 96  |
| 5.2. Doświadczenia i potrzeby nauczycieli, dyrektorów i ekspertów<br>w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli do pracy<br>w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Analiza<br>zogniskowanych wywiadów grupowych . . . . . | 105 |
| 5.3. Oczekiwania wobec kształcenia akademickiego w zakresie<br>wdrożenia modułu międzykulturowego – wnioski z konsultacji . . . .                                                                                           | 120 |
| Rozdział 6                                                                                                                                                                                                                  |     |
| W stronę modelu kształcenia nauczycieli do pracy<br>w środowisku zróżnicowanym kulturowo – wnioski . . . . .                                                                                                                | 128 |
| 6.1. Wnioski z badań w odniesieniu do problemów badawczych . . . . .                                                                                                                                                        | 128 |
| 6.2. Rekomendacje systemowe . . . . .                                                                                                                                                                                       | 135 |
| 6.3. Rekomendacje i wyzwania dla kadry akademickiej . . . . .                                                                                                                                                               | 138 |
| Rozdział 7                                                                                                                                                                                                                  |     |
| Rekomendowany program: autorski moduł kształcenia i sylabus . . . . .                                                                                                                                                       | 142 |
| Zakończenie . . . . .                                                                                                                                                                                                       | 144 |
| Bibliografia . . . . .                                                                                                                                                                                                      | 147 |
| Spis tabel . . . . .                                                                                                                                                                                                        | 156 |
| Aneks . . . . .                                                                                                                                                                                                             | 157 |
| Bibliografia . . . . .                                                                                                                                                                                                      | 234 |

## Wprowadzenie

Niniejszy raport powstał jako opracowanie badań przeprowadzonych w ramach projektu „Pre-service teacher training: preparing teachers for work in the inter- and multicultural environment; revision and preparation of the pre- service teacher training module and syllabus for students of pedagogical specializations” zrealizowanego przez Uniwersytet Śląski w Katowicach w partnerstwie z Biurem UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce.

Bazując na wieloletnim doświadczeniu w opracowywaniu programów, modułów i sylabusów dla różnych kierunków studiów i specjalności pedagogicznych oraz nauczycielskich, zespół z Uniwersytetu Śląskiego pokierował rozpoznaniem stanu obecnego kształcenia przyszłych nauczycieli i procesem wypracowania zestawu rekomendacji, z przeznaczeniem do przedłożenia właściwym ministerstwom oraz do upowszechnienia na wszystkich uczelniach wyższych w Polsce, które kształcą przyszłych nauczycieli i kadry pedagogiczne – na rzecz bardziej spójnego, systemowego podejścia do kształtowania kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli. Prace nad modułem i sylabusami kształcenia nauczycieli przed podjęciem pracy zawodowej (ang. *pre-service*) oparto na: usystematyzowanym zestawieniu kluczowych pojęć, warunków prawnych oraz przeglądzie istniejących praktyk w kształceniu wyższym, diagnozie potrzeb nauczycieli, studentów i środowiska. Rezultaty tych analiz stanowią empiryczną podstawę niniejszego raportu.

Głównym przyczynkiem do podjęcia namysłu nad zmianą w kształceniu przyszłych nauczycieli stały się wydarzenia polityczne i zmiany społeczno-demograficzne. Eskalacja wojny w Ukrainie w lutym 2022 roku i przybycie do Polski rodzin uchodźczych z tego kraju zapoczątkowały przyspieszony proces dostosowywania krajowego systemu edukacji do potrzeb społeczności szkolnej, funkcjonującej w coraz bardziej zróżnicowanym kulturowo środowisku, w tym do szczególnych potrzeb dzieci z doświadczeniem uchodźstwa

i migracji. Głównymi podmiotami tego procesu, oprócz dzieci i młodzieży, stali się nauczyciele, od których oczekiwano szybkiego rozwinięcia umiejętności niezbędnych do pracy w wielokulturowych klasach oraz do wspierania uczniów i rodziców nieznających polskiego systemu oświaty i języka polskiego. Od początku tej interwencyjnej zmiany nauczyciele i dyrektorzy szkół konsekwentnie sygnalizowali brak odpowiedniego przygotowania do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku szkolnym. Lukę tę w pewnym stopniu wypełniały programy doskonalenia zawodowego realizowane przez organizacje pozarządowe, instytucje akademickie oraz krajowe i lokalne władze oświatowe, a także Ośrodek Rozwoju Edukacji i Instytut Badań Edukacyjnych – na podstawie badań i analiz (podrozdział 1.5 raportu). Choć uczestniczyła i nadal uczestniczy w nich znaczna liczba nauczycieli, dobrowolny i fakultatywny charakter tych rozwiązań nie gwarantuje oczekiwanych zmian kompetencji całej kadry pedagogicznej.

Skala wyzwań ma przy tym charakter strukturalny. Według danych Systemu Informacji Oświatowej liczba dzieci cudzoziemskich w publicznych i niepublicznych szkołach wzrosła z 48 449 w roku szkolnym 2020/2021 i 66 877 w roku 2021/2022 do 222 523 w roku 2022/2023 (*Kształcenie dzieci cudzoziemców...*, 2024). W roku szkolnym 2023/2024 we wszystkich typach szkół i przedszkoli uczyło się już około 348,4 tys. cudzoziemców (Chrostowska, 2024, s. 3–4), co stanowiło blisko 7% ogółu uczących się (Dolińska, 2025, s. 39), a w roku szkolnym 2024/2025 – około 353 tys. osób ze 148 państw świata, tj. 5,3% wszystkich objętych systemem edukacji, w tym 237 tys. w szkołach dla dzieci i młodzieży (Świdrowska, Stano, 2025). W roku szkolnym 2025/2026 uczniowie uchodźczy z Ukrainy realizowali obowiązek szkolny w 13 162 szkołach, a więc w 57,8% wszystkich szkół w Polsce (NIK, 2026). Dane te wskazują na potrzebę rozwiązań systemowych, które zapewnią wszystkim nauczycielom i specjalistom szkolnym – od początku ich drogi zawodowej – przygotowanie do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku edukacyjnym (Dąbrowa, Markowska-Manista, 2018) oraz do tworzenia inkluzyjnych przestrzeni edukacyjnych dla każdego dziecka (Papuda-Dolińska, Błaszczak, Kucharczyk, Wiejak, 2025). Postulat realizacji takiego przygotowania już na etapie studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela był wielokrotnie formułowany w toku debat o zmieniającej się rzeczywistości polskiej szkoły (Błęszyńska, 2010, za: Dolińska, 2025, s. 17).

Obecnie uczelnie oferują w zróżnicowanym stopniu moduły kształcenia w programach studiów przygotowujących przyszłych nauczycieli. Należy w tym momencie podkreślić, iż uczelnie w Polsce zachowują pełną autonomię w konstruowaniu programów, kształcenie przygotowujące do wykonywania

zawodu nauczyciela musi natomiast pozostawać w zgodzie z obowiązującym standardem kształcenia nauczycieli, jako że jest to zawód regulowany.

Przemiany społeczne, które dokonały się w Polsce w ciągu ostatnich trzydziestu lat, zmusiły szkolnictwo wyższe do przeformułowania założeń kształcenia w naukach społecznych i humanistycznych. Proces ten przyspieszyła integracja z Unią Europejską, a w ostatnich latach – kolejne intensywne ruchy migracyjne. Jednym z jego rezultatów jest ukształtowanie się pedagogiki międzykulturowej jako jednej z kluczowych subdyscyplin (Ogrodzka-Mazur, 2018). „Edukacja międzykulturowa jest jedną z najmłodszych subdyscyplin nauk o wychowaniu, a ramy jej uprawiania określają co najmniej trzy czynniki: specyfika dyscypliny jako nauki (usytuowanie w strukturze nauk, obszar zainteresowania i podejście badawcze), misja, jaką przychodzi jej spełniać w życiu jednostki i społeczeństwa oraz warunki realizacji wiążących się z ową misją zadań” (Błęszyńska, 2011, s. 39). W dokumentach UNICEF edukacja międzykulturowa jest rozumiana jako model kształcenia, który ma stworzyć trwałe warunki współistnienia różnych grup kulturowych. Nie chodzi przy tym o bierną koegzystencję, o życie „obok siebie”, lecz o relacje oparte na wzajemnym poznaniu, szacunku i dialogu, dzięki którym społeczeństwo wielokulturowe może stopniowo stawać się zrównoważoną wspólnotą. Na tak rozumianą edukację składają się cztery elementy. Pierwszym jest wzajemne poznanie, czyli zrozumienie tradycji, języka oraz wartości innych grup społecznych i etnicznych. Drugim – szacunek, postrzegany jako bezwarunkowa akceptacja odmienności i traktowanie różnorodności jako bogactwa, a nie zagrożenia. Trzecim – dialog, a więc aktywna i otwarta komunikacja, która pozwala przełamywać bariery, uprzedzenia i stereotypy. Czwartym – równość i włączenie, powiązane z prawem każdego dziecka do wysokiej jakości edukacji, dostosowanej do jego kontekstu kulturowego i językowego (*The right to quality intercultural education...*, 2022; *Intercultural Bilingual Education Equity...*, 2021).

Kompetencje międzykulturowe definiowane są jako zdolność do skutecznej i adekwatnej interakcji w sytuacjach międzykulturowych, opartej na zintegrowanym zestawie wiedzy, umiejętności i postaw (Deardorff, 2006; Byram, 2021; UNESCO, 2013). Jednocześnie są one integralną częścią kompetencji zawodowych nauczycieli, wpływają na jakość działań dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych. Model kompetencji zawodowych nauczyciela czy trenera edukacji międzykulturowej obejmuje kompetencje merytoryczne, metodyczne i wychowawcze (Błęszyńska, 2011, s. 39). „Edukacja międzykulturowa w Polsce to fakt. Coraz częściej mówimy o skutecznej diagnozie umiejętności dzieci obcokrajowców i wprowadzamy programy

umożliwiający im jak najlepszy start w Polsce, ich nowym kraju” (Adamczewski, Płonka, 2020, s. 164).

Polska szkoła mierzy się obecnie z wyzwaniem demograficznym na skalę dotąd nieznaną. Wiąże się ono m.in. z przyjazdem w ostatnich latach około 200 tysięcy uczniów z doświadczeniem uchodźstwa z Ukrainy. Dane z badania TALIS 2024 pokazują, że 24% badanych nauczycieli nie czuje się w ogóle przygotowanych do nauczania w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym, przy czym deklaracje te różnią się w zależności od wieku badanych (Paczuska, 2025, s. 196).

Niniejszy raport stanowi prezentację głównych ustaleń terminologicznych w świetle teorii, najnowszych raportów i opracowań naukowych, a także analizę stanu założeń prawnych oraz oferty wybranych programów studiów przygotowujących do kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej na polskich uczelniach. Autorzy raportu w toku badań i analiz zastanych źródeł dochodzą do wniosku, iż nie tylko merytoryczne, usystematyzowane w teorii i praktyce, opracowane i rekomendowane moduły kształcenia akademickiego mogą stać się przyczynkiem do kształtowania oczekiwanych kompetencji przyszłych nauczycieli w obecnej sytuacji oświatowej, ale także niewielkie, aczkolwiek merytorycznie uzasadnione zmiany w regulacjach prawnych wspomnianego już standardu kształcenia nauczycieli.

Projekt zrealizowano w kilku etapach, w ramach których zaprojektowano badania, w których wykorzystano różne metody i techniki badawcze:

1. Opis i analiza warunków prawnych oraz praktyk akademickich związanych z kształceniem nauczycieli w Polsce w zakresie edukacji międzykulturowej i wielokulturowej.
2. Identyfikacja rzeczywistych potrzeb w zakresie kompetencji międzykulturowych w szkoleniu przyszłych nauczycieli.
3. Opracowanie zalecanego modułu i sylabusów do programów kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej.
4. Upowszechnianie wyników i wdrażanie rekomendacji (moduły i sylabusy do przedmiotów).

Uniwersytet Śląski w Katowicach kierował pracami zespołu ekspertów ds. edukacji reprezentujących uczelnie i instytucje odpowiedzialne za przygotowywanie i realizację szkoleń dla nauczycieli przed podjęciem pracy zawodowej i w trakcie jej wykonywania. Zespół współpracował z ekspertami posiadającymi doświadczenie w tworzeniu i aktualizowaniu programów studiów, modułów i sylabusów, a także w zakresie edukacji (między-) wielokulturowej.

### Etap I

Zespół ekspertów z różnych uczelni zbadał warunki prawne i praktyki akademickie związane z kształceniem nauczycieli w Polsce w zakresie edukacji międzykulturowej i wielokulturowej. Zespół zebrał i ocenił przykładowe istniejące programy, moduły i programy związane z modułem, a także zasoby opracowane przez organizacje pozarządowe i inne instytucje. Materiały te zostały przeanalizowane pod kątem jakości i zgodności ze standardami kształcenia w zawodzie nauczyciela. Etap ten stanowił podstawę do opracowania nowego modułu i sylabusów przedmiotów oraz przygotowania rekomendacji dla Ministerstwa Nauki i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Etap ten zakończył się sporządzeniem raportu.

### Etap II

Poszerzony zespół ekspertów przeprowadził badania fokusowe z nauczycielami, studentami i wykładowcami, a także konsultacje z instytucjami takimi jak Ministerstwo Nauki, Ministerstwo Edukacji Narodowej i lokalne władze oświatowe. Celem tych badań było określenie kluczowych kompetencji międzykulturowych, które powinny zostać uwzględnione w kształceniu przed rozpoczęciem pracy. Na tym etapie zebrane zostały opinie od podmiotów odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli i środowiska oświatowego oraz NGO, które zostały uwzględnione w ostatecznej wersji modułu i sylabusów. Na koniec tego etapu również przygotowano raport.

### Etap III

Na podstawie dostępnych badań, jak i wyników z etapu 1 i 2 zespół ekspertów opracował autorski moduł dotyczący edukacji międzykulturowej, zawierający tytuł modułu, efekty uczenia się, opis i treści programowe, oraz liczbę godzin poszczególnych przedmiotów. Przygotowane zostały szczegółowe sylabusy, zawierające proponowane tematy i treści, efekty szczegółowe wraz ze sposobami ich weryfikacji, metody kształcenia i formy organizacyjne, a także proponowaną literaturę. Moduł i sylabusy zostały sporządzone dla nauczycielskich studiów magisterskich oraz I i II stopnia szkolnictwa wyższego (licencjackiego i magisterskiego).

### Etap IV

Ten etap polegał na upowszechnianiu wyników (modułu i sylabusu) oraz ich rekomendacji do wdrażania w środowisku akademickim, m.in. poprzez udostępnienie wyników oraz modułu w jednostkach akademickich; wyniki wstępne zostały przedstawione podczas Śląskiego Kongresu Oświaty w maju 2026 r., gdzie odbyły się również zogniskowane wywiady fokusowe i konsultacje przyczyniające się do realizacji kolejnych etapów; wyniki prac zespołu

poddane zostały pod dyskusję podczas III Seminarium Naukowego Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z cyklu „Pedagogika w badaniach – współczesne problemy i wyzwania. Badania ilościowe i jakościowe – metodologia badań pedagogicznych”. Zaplanowano również prezentację wniosków i rekomendacji podczas poświęconej omawianemu zagadnieniu konferencji oraz przedłożenie ich podczas Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Wyższych (krajowemu organowi składającemu się ze 110 uczelni), Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwu Edukacji Narodowej.

Zespół projektowo-badawczy składał się z badaczek i badaczy z różnych ośrodków akademickich w Polsce oraz przedstawicieli NGO, koordynowany był on przez przedstawicieli Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – dra Łukasza Kwadransa, prof. UŚ, dr Ilonę Fajfer-Kruczek, którzy przyczynili się do powstania niniejszego opracowania we wskazanym wymiarze.

Ustalenia terminologiczne w rozdziale 1 poczyniła prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur (1.1., 1.2. 1.3), dr h.c., dr Łukasz Kwadrans, prof. UŚ (podrozdziały 1.4; 1.5), dr Ilona Fajfer-Kruczek, dr Barbara Chojnacka-Synaszko (podrozdział 1.6). Założenia metodologiczne projektu rozdziału 2 odpowiadały na wymogi projektowe UNICEF (na poziomie realizacji wsparcie redakcyjne i naukowe zapewnił dr hab. Anna Szafrńska, prof. UŚ, dr Łukasz Kwadrans, prof. UŚ oraz dr Ilona Fajfer-Kruczek). W pierwszym etapie prac badawczych zespół stanowili: dr hab. Przemysław Grzybowski, prof. UKW, dr Łukasz Kwadrans, prof. UŚ, dr hab. Anna Młynarczuk-Sokołowska, prof. UwB, dr Barbara Chojnacka-Synaszko, dr Ilona Fajfer-Kruczek, mgr Joanna Zubel (analiza dokumentów źródłowych i opracowanie raportów szczegółowych). W kolejnym etapie realizacji badań jakościowych zespół stanowiły badaczki: dr hab. Anna Młynarczuk-Sokołowska, prof. UwB (realizacja badań i opracowanie raportów szczegółowych), dr hab. Anna Szafrńska, prof. UŚ (opracowanie metodologii badań, realizacja badań i opracowanie raportu szczegółowego), dr Joanna Cukras-Stelągowska, dr Alicja Hruzd-Matuszczyk, dr Agata Świdzińska, dr Ewa Żmijewska, mgr Joanna Zubel, (realizacja badań i opracowanie raportów szczegółowych). Opracowanie rekomendowanego autorskiego modułu „Edukacja międzykulturowa we współczesnej szkole wyższej (Rozdział 7, Aneks) przygotowały dr hab. Urszula Markowska-Manista, prof. UW, i dr Alina Szwarc we współpracy z dr Barbarą Chojną-Synaszko (efekty uczenia się i sylabusy) oraz przy współudziale mgr Joanny Zubel (sylabusy) i dra hab. Przemysława Grzybowskiego, prof. UKW (część literatury do sylabusów).

Nie do przecenienia jest również rola osób wspierających zespół merytorycznie i mentoringowo – przede wszystkim jest to prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur,

dr h.c. i dr hab. Barbara Grabowska, prof. UŚ. Natomiast szczególne podziękowania należą się Recenzentowi przedmiotowego raportu prof. dr hab. Jerzemu Nikitorowiczowi, dr h.c. za istotne wskazówki, konsultacje i opinie.

Zespół składa też podziękowania osobom koordynującym realizację projektu z Uniwersytetu Otwartego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, w szczególności dziękujemy Izabeli Staszewskiej-Ferens i Pawłowi Zieglerowi za wielkie zaangażowanie i sprawną pracę nad skomplikowaną organizacją działań w projekcie. Natomiast za opiekę merytoryczną i konsultacje z życzliwością dziękujemy Aleksandrze Polesek i dr Aleksandrze Dudzie z Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce.



# ROZDZIAŁ 1

## **Edukacja międzykulturowa i kompetencje międzykulturowe nauczyciela – ustalenia terminologiczne**

**EWA OGRODZKA-MAZUR: przygotowanie rozdziału;**

**ŁUKASZ KWADRANS: podrozdział 1.4 i 1.5;**

**ILONA FAJFER-KRUCZEK, BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO: podrozdział 1.6**

Rozdział ten porządkuje siatkę pojęciową i wyznacza teoretyczno-prawne ramy edukacji międzykulturowej w odniesieniu do sytuacji polskiej szkoły. Wzrost liczby dzieci cudzoziemskich w systemie oświaty sprawia, że rozróżnienie pojęć wielokulturowości, międzykulturowości i transkulturowości ma znaczenie praktyczne: bez niego trudno o precyzję opisu i o spójne strategie pedagogiczne. W kolejnych podrozdziałach omówiono status edukacji międzykulturowej jako dojrzałej subdyscypliny nauk o wychowaniu, autorski model refleksyjno-relacyjnych kompetencji międzykulturowych nauczyciela oraz obowiązujące uwarunkowania prawne – międzynarodowe i krajowe – które wyznaczają ramy przygotowania kadr pedagogicznych do pracy w klasach zróżnicowanych kulturowo.

### **1.1.**

#### **Edukacja międzykulturowa jako subdyscyplina nauk o wychowaniu**

Polskie badania międzykulturowe – mimo że rozwijają się szczególnie intensywnie dopiero od lat 90. ubiegłego stulecia – odwołują się do bogatej tradycji i uporządkowanej siatki pojęć dotyczących rodzimej pedagogiki, wypracowanych przez wiodące ośrodki naukowe. Ośrodki te, od drugiej połowy

XX wieku, zapoczątkowały, ukierunkowały, a obecnie systematycznie upowszechniają wyniki badań pedagogicznych na skalę ogólnopolską i międzynarodową, przyczyniając się do interdyscyplinarnego oglądu tej dyscypliny naukowej.

Studia teoretyczne i badania dotyczące środowisk zróżnicowanych kulturowo zainicjowały i kontynuują trzy wiodące szkoły naukowe, prowadzące badania na pograniczu polsko-litewsko-białorusko-ukraińskim (zespół z Uniwersytetu w Białymstoku), polsko-czeskim pograniczu na Śląsku Cieszyńskim (zespół z Uniwersytetu Śląskiego) i pograniczu polsko-niemiecko-czesko-słowackim na Śląsku Opolskim (zespół z Uniwersytetu Opolskiego). Badania międzykulturowe są również realizowane przez uniwersyteckie ośrodki (zakłady, katedry) w Bydgoszczy, Gdańsku, Krakowie, Lublinie, Poznaniu, Toruniu, Warszawie i Zielonej Górze. W kilku uczelniach prowadzone są zajęcia dydaktyczne z zakresu edukacji międzykulturowej, odbywają się praktyki studenckie dotyczące tej edukacji, działają studenckie koła naukowe. Zagadnieniom wielokulturowości i edukacji międzykulturowej poświęcone są także liczne prace licencjackie i magisterskie oraz rozprawy doktorskie i habilitacyjne (Nikitorowicz, Ogrodzka-Mazur, Kwadrans, Namiotko 2021, s. 103–115; Nikitorowicz, Ogrodzka-Mazur, 2026).

Zdaniem Tadeusza Lewowickiego doświadczenia edukacyjne i dorobek naukowy środowisk zajmujących się edukacją międzykulturową skłaniają do sformułowania poglądu, że dokonania te mogą stanowić podstawę do opracowania syntezy zawierającej zarys pedagogiki międzykulturowej – jako dyscypliny nauk pedagogicznych. W odróżnieniu od wcześniejszych przykładów posługiwania się nazwą „pedagogika międzykulturowa” (w literaturze niemiecko- i angielskojęzycznej), kiedy terminem tym obejmowano niektóre wersje edukacji wielokulturowej i/lub brano pod uwagę tylko część zagadnień właściwych dyscyplinom naukowym, w ujęciu możliwym do spożytkowania współcześnie jest miejsce na wszystkie podstawowe składniki dyscypliny naukowej i uwarunkowania żywotności tej dyscypliny (Lewowicki, 2012, s. 39–40).

Składnikami pedagogiki międzykulturowej w przypadku polskich studiów i badań są:

- klarownie zarysowana koncepcja edukacji międzykulturowej i dotyczącego tego obszaru edukacji rozumienia pedagogiki. Na lansowane w pracach z zakresu edukacji międzykulturowej ujęcia zagadnień składa się spójny zespół poglądów i przekonań, które wyznaczają refleksję i działania dotyczące edukacji międzykulturowej. Odwołując się do definicji autorstwa L. Kohlberga i R. Mayer (1993, s. 49–95), można przyjąć, że mamy do czynienia z czytelną ideologią pedagogiki międzykulturowej;

- stosunkowo precyzyjnie określony język używany w ramach refleksji i praktyki edukacyjnej, inaczej mówiąc – sieć pojęć. Część pojęć – jak zwykle w humanistyce – zaczerpnięta została z innych dyscyplin, część ma nadane znaczenie właściwe edukacji i pedagogice międzykulturowej. W polskich pedagogicznych badaniach międzykulturowych wskazuje się głównie na potrzebę odwoływania się do teorii i koncepcji dotyczących zachowań społecznych. „To uzasadnione dążenie do lepszego zrozumienia zjawisk i procesów społecznych. Ponieważ jednak na gruncie pedagogiki raczej trudno o znalezienie satysfakcjonujących teorii lub koncepcji, przedstawiciele tej dyscypliny sięgają do dorobku dyscyplin pokrewnych. Jedną z nich jest od lat socjologia. Inną – psychologia społeczna czy socjologizujące (pograniczne z socjologią) nurty psychologii. Pojawiają się i inne nawiązania – do studiów historycznych, badań nad kulturą, studiów traktujących o polityce i o religii. Wydaje się jednak, że przeważają skojarzenia z socjologią, socjologicznymi interpretacjami życia społeczności wielokulturowych. (...) Socjologia, a także psychologia, pomagają zrozumieć sytuacje i zachowania społeczne, proponują rozmaite wyjaśnienia, interpretacje” (Lewowicki, 2010, s. 303; 307–308). Konfrontacja różnych podejść – nazwanych przez Lewowickiego socjologizmem i pedagogizmem – pozwala „dostrzec istotne odmienności w myśleniu i działaniu swoistym każdemu z tych podejść. W przypadku edukacji międzykulturowej daje to szansę dostrzeżenia i zrozumienia oryginalności i podstawowego sensu tego obszaru edukacji. W odróżnieniu od typowego dla innych dyscyplin spojrzenia na wielość kultur występujących »obok« siebie, w edukacji międzykulturowej istotne jest występowanie kultur »razem« z wzajemnym poznawaniem, oddziaływaniem, przyjmowaniem wpływów innych kultur. To także – coraz bliższe socjologii – spojrzenie na wielowymiarową tożsamość współczesnego człowieka (pozostającego w związkach z »małą ojczyzną«, regionem, państwem i społeczeństwem, Europą). To uznanie, że poza tożsamością »nadaną«, może być i jest tożsamość wybierana. Wielostronnemu (w tym socjologicznemu i pedagogicznemu) oglądowi należy poddać te i wiele innych spraw. (...) Socjologia – nawet rezygnując z działań na rzecz zmian społecznych – daje możliwość »monitorowania« poczynąń edukacyjnych, kontroli skutków tych poczynąń, społecznego spostrzegania. To zwiększa szanse – najprościej mówiąc – rozumnego oddziaływania edukacyjnego. Korzyści związków z socjologią nie są tylko jednostronne. Edukacja międzykulturowa jest polem nowych

obserwacji i analiz socjologicznych. To może przynieść pożytek i socjologii, i pedagogice, edukacji międzykulturowej” (Lewowicki, 2010, s. 303; 307–308);

- dość wyraźnie określony obszar zainteresowań, pola i przedmioty badań. Znajduje to odzwierciedlenie w licznych pracach naukowych; podkreślić przy tym należy interdyscyplinarność pedagogiki międzykulturowej – rezultaty działalności naukowo-badawczej szkół prezentowane są w publikacjach ukazujących się w punktowanym czasopiśmie naukowym „Edukacja Międzykulturowa” oraz serii wydawniczej Edukacja Międzykulturowa, liczącej aktualnie ponad 180 tomów;
- szeroki zakres metod, technik i narzędzi badań odwołujących się do pokrewnych dyscyplin humanistyki – zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych, zgromadzony został duży zasób wyników badań;
- poczynania badawcze i strukturalne ukierunkowane licznymi teoriami z zakresu nauk społecznych. Polska pedagogika międzykulturowa dysponuje – co wydaje się zjawiskiem nieczęstym w pedagogice – oryginalnymi propozycjami teoretycznymi. Przykładem jest sformułowana przez Tadeusza Lewowickiego Teoria Zachowań Tożsamościowych – będąca nową perspektywą w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się poczucia tożsamości w krajobrazie wielokulturowości oraz całościowym i zarazem porównawczym ujęciem procesów oraz zjawisk zachodzących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Autor wyróżnia następujące obszary (elementy) tożsamości, będące istotnymi wyznacznikami zachowań tożsamościowych: pierwszy – obejmujący losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną; drugi – wyznaczany odrębnością kultury, języka, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej społeczności; trzeci – kojarzony ze swoistą genealogią historyczną i cechami grupy (grup) oraz funkcjonującymi w niej stereotypami; czwarty – dotyczący kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia grupy (grup); piąty – związany z potrzebami, celami życiowymi i preferencjami aksjologicznymi; oraz szósty – uwzględniający kontekst polityczny, światopoglądowy, społeczny i gospodarczy (Lewowicki, 1995, s. 13–26; 2021, s. 15–66). Ważna i niezmiernie użyteczna w prowadzonych studiach i badaniach międzykulturowych jest także koncepcja wielowymiarowej i ustawicznie kreującej się tożsamości opracowana przez Jerzego Nikitorowicza, zakładająca nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości kulturowej w triadzie: tożsamość dziedziczona (tożsamość naturalna), tożsamość nabywana

(tożsamość „roli”), tożsamość „Ja”, „Ego” (subiektywnie odczuwana, prezentowana i realizowana) (Nikitorowicz, 2008, 2017). Przywołane teorie i koncepcje są od wielu lat z powodzeniem wykorzystywane przez badaczy międzykulturowych m.in. do konstruowania metodologii badań oraz interpretacji uzyskanych wyników (Sobecki, 2007; Grabowska, 2013; Szczurek-Boruta, 2013; Gajdzica, Piechaczek-Ogierman, Hruzd-Matuszczyk, 2014; Ogrodzka-Mazur, Klajmon-Lech, Różańska, 2014; Urlińska, Jurzysta, 2016; Ogrodzka-Mazur, Szafrńska, Saukh, Cabanová, 2026).

- historyczny i współczesny dorobek edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, który ma ujęcia porównawcze, jak i stanowiące syntezy wcześniejszych dokonań. Pedagogika międzykulturowa ma swoje korzenie, dzieje i całościowe przedstawienia wcześniejszych etapów. Można powiedzieć, że – zgodnie z dobrą tradycją humanistyki – zachowuje pamięć o dorobku poprzednich pokoleń i poddaje ten dorobek krytycznej analizie;
- kondycja kadrowa społeczności zajmujących się edukacją i w istocie pedagogiką międzykulturową. Liczba badaczy, rozwój naukowy, poziom prac uzasadniają przekonanie, że sytuacja kadrowa bardzo dobrze rokuje tej dyscyplinie naukowej. W ostatnich paru dekadach powstało dużo wartościowych publikacji, pojawiają się nowe kierunki studiów i badań;
- dość dobrze zorganizowane instytucjonalnie środowisko uprawiające pedagogikę międzykulturową. Wielkim walorem pozostaje integracja i ścisła współpraca badaczy z wielu ośrodków akademickich, coroczne międzynarodowe konferencje naukowe. Wskazać należy na tradycje wspólnych działań w Społecznym Zespole Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, potem w ramach Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej PAN, a aktualnie Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej;
- wyraźne i wielostronne powiązania teorii (teoretyków i badaczy) z praktyką oświatową. Pedagogika międzykulturowa spełnia funkcje właściwe naukom, które generują różne zastosowania praktyczne. Potrzeby społeczne wydają się mocno oddziaływać na żywotność – zakres, kierunki i metody badań – pedagogiki międzykulturowej (Lewowicki, 2011, s. 479–503; Sobecki, 2016; Nikitorowicz, Młynarczyk-Sokołowska, Namiotko, 2019; Młynarczyk-Sokołowska, 2022).

Nakreślone ujęcie edukacji międzykulturowej jako subdyscypliny nauk o wychowaniu jednoznacznie wskazuje, iż konieczną wartością staje się aktualnie otwartość kultur oraz potrzeba realizacji edukacji międzykulturowej,

będącej szansą na stworzenie demokratycznej oświaty opartej na odmiennej aksjologii i polityce społecznej, wynikającej z dostrzegania potrzeb oraz oczekiwań jednostek i grup. W tym ujęciu współczesna edukacja międzykulturowa, ujmowana jako proces i postawa, powinna stanowić całościowe podejście do kształcenia i wychowania, wprowadzane i urzeczywistniane na wszystkich etapach edukacyjnych. Nie może być uzupełnieniem tradycyjnej edukacji jedynie jako strategia adaptacyjna – powinna być/stawać się procesem formacyjnym, kształtującym postawy, wartości i kompetencje umożliwiające jednostkom i grupom funkcjonowanie w coraz bardziej złożonej i zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości społecznej.

Edukacja międzykulturowa jako proces formacyjny jest nie tylko odpowiedzią na złożone problemy współczesności, ale również zobowiązaniem i ciągłym zadaniem edukacji polegającym na kształtowaniu dzieci, młodzieży i dorosłych zdolnych do życia i radzenia sobie w wielokulturowym społeczeństwie. Tak ujmowany proces formacyjny, budowany na podstawach pedagogiki humanistycznej, personalistycznej, integralnej i dialogu, wymaga krytycznej refleksji pedagogicznej, świadomego kształtowania postaw i wartości, długoterminowego i wielowymiarowego podejścia, wsparcia instytucjonalnego i społecznego oraz odpolitycznienia edukacji – jej uniezależnienia od zmieniających się układów politycznych, partyjnych interesów i ideologicznego nacisku (Ogrodzka-Mazur, 2025, s. 17–41).

## 1.2.

### **Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość: rozróżnienia terminologiczne**

We współczesnej humanistyce, w naukach społecznych, w tym w pedagogice – jak słusznie zauważa J. Nikitorowicz – funkcjonują obok siebie takie pojęcia jak: wielokulturowość, międzykulturowość oraz transkulturowość. Opisują one nie tylko jakość i charakter zjawisk kulturowych, ale również definiują relacje kulturowe oraz wzorce tożsamości i osobowości. Wszystkie te trzy terminy paralelnie ewoluują, zmieniają nie tylko zakres pojęciowy, ale często też (szczególnie w kontekście edukacyjno-wychowawczym) nabierają nowego znaczenia. W naukach społecznych i pedagogice są one stosowane zamiennie, w różnych kontekstach (Nikitorowicz, 2021, s. 23–36).

Termin „wielokulturowość” (ang. *multiculturalism*), funkcjonujący w naukowych analizach teoretycznych, po pierwsze – oznacza wielość kultur współwystępujących w ramach jakiejś społecznej lub politycznej całości,

po drugie – charakteryzuje społeczną rzeczywistość, w której wielość kultur może przybierać różne realne formy, od obcego lub nawet wrogiego, zamkniętego względem siebie współwystępowania, do przenikania, akceptacji i powstawania nowych kulturowych syntez. Po trzecie – termin ten związany jest z polityką akceptacji lub nawet czasami promocji odmienności kulturowych oraz wielości wzorów zachowań i przekonań (Babiński, 1998, s. 5–15; Ogrodzka-Mazur, 2007; Burszta, 2008, s. 19–36; Nikitorowicz, 2012, s. 47–66; Kwiatkowska, 2019; Arciszewska, 2023, s. 1–19).

Uwzględnienie powyższych uwarunkowań, związanych z powstaniem społeczeństw wielokulturowych, zrodziło również ideę i potrzebę wychowania wielokulturowego. Rozpoczęto je szerzej praktykować w wyniku konfrontacji trzech fenomenów współczesnej cywilizacji: wzmożonego ruchu migracyjnego do wysoko rozwiniętych krajów przemysłowych, uznania praw człowieka i mniejszości etnicznych do współkształtowania demokracji w tych krajach oraz globalizacji komunikacji w kontaktach międzyludzkich (Banks, 2004, s. 3–23).

Rezultatem tych procesów było stopniowe powstawanie społeczeństw wielokulturowych, w których – odwołując się do teorii społecznych interakcji oraz koncepcji kontaktu międzygrupowego, obejmującego kontekst społeczny (strukturę społeczeństwa, a głównie kryteria jego podziału; historyczne uwarunkowania relacji między kontaktującymi się grupami; obecne relacje między tymi grupami; przebieg procesu socjalizacji w obu grupach), kontekst sytuacyjny (otoczenie, w którym dochodzi do kontaktu; charakter interakcji; skład grup; zadania wykonywane przez uczestników) oraz czynniki indywidualne (zmienne demograficzne; cechy osobowości; uprzedzenia, stereotypy i inne przekonania) – dominuje najczęściej asymilacja grupy mniejszościowej. Przebiega ona od akulturacji, przez przejawy asymilacji strukturalnej, do sytuacji asymilacji identyfikacyjnej z większością grupą asymilującą lub zjawisko określane jako „tygiel” kulturowy. W najmniejszym zakresie występuje pluralizm kulturowy, oznaczający, „modelowo rzecz ujmując, takie stosunki, w obrębie których poszczególne grupy etniczne mają pełną możliwość, na gruncie stworzonych prawnie i zagwarantowanych publicznie równych szans, zachowania własnej tożsamości oraz pielęgnowania i rozwijania własnej kultury; stosunki, w których dominuje przekonanie, iż pielęgnowanie kultur poszczególnych grup etnicznych w obrębie państwa sprzyja bogactwu kulturalnemu całego społeczeństwa, a więc jest wartością pozytywną” (Sadowski, 1999, s. 39).

W opinii J. Nikitorowicza i M. Guziuk-Tkacz „idee wielokulturowości miały uruchomić i realizować proces współpracy i współdziałania na

zasadach partnerskich, przyczynić się do niwelowania napięć i konfliktów, jak też wspierać i wyrównywać możliwości i szanse zróżnicowanych kulturowo grup. Czy tak się stało, czy takie procesy zachodziły i zachodzą, czy współczesna wielokulturowość tworzy przestrzeń, w której różne wspólnoty funkcjonują na bazie wzajemnego zaufania, z określonymi wizjami rozwoju, zasadami i normami funkcjonowania, wspólnymi wartościami i szacunkiem do jednoczącego dane społeczeństwo prawa?” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 25–26).

Międzykulturowość (ang. *interculturalism*) – jest pojęciem odnoszącym się do relacji, kontaktów i wzajemnego oddziaływania osób lub grup reprezentujących różne kultury. Nie oznacza jedynie współlistnienia kultur, lecz podkreśla dialog, wzajemne uczenie się, negocjowanie znaczeń i budowanie relacji ponad różnicami kulturowymi. Tym samym międzykulturowość w perspektywie pedagogicznej należy rozumieć jako proces konstruowania relacji opartych na dialogu, wzajemnym uznaniu, empatii i gotowości do rozumienia odmiennych sposobów interpretowania rzeczywistości. Jej istotą nie jest samo „poznawanie innych kultur”, lecz rozwijanie kompetencji pozwalających funkcjonować w sytuacji różnicy kulturowej.

Międzykulturowość można ujmować w kilku wymiarach:

- poznawczym – związanym z dostarczaniem informacji na temat kulturowych i społecznych, jak również edukacyjnych uwarunkowań odmienności występujących na pograniczu (pograniczach),
- przeżyciowym – stwarzającym możliwości bezpośredniego, emocjonalnego kontaktu z odmiennością i Innymi,
- partycypacyjnym – umożliwiającym wspólne działania edukacyjne, poszerzające zakres dotychczasowych doświadczeń jednostki związanych z koncepcją własnej osoby w relacji z otaczającą rzeczywistością społeczno-kulturową,
- emancypacyjnym – związanym z otwieraniem się na nowe doświadczenia, dzięki kontaktom, jakie zachodzą między jednostką a światem w wyniku jej podmiotowej aktywności,
- kompensacyjnym – pozwalającym jednostce, w sytuacji określonego konfliktu społecznego i bezpośrednio z nim związanej utracie poczucia tożsamości indywidualnej, zmieniać lub „odbudowywać” obraz własnej osoby w relacjach z innymi członkami danej grupy lub społeczności (Ogrodzka-Mazur, 2016, s. 100–125).

Tym samym międzykulturowa perspektywa w pedagogice to dwie wzajemnie krzyżujące się drogi: wyznacznikiem pierwszej jest wiedza wiodąca od

poznania (nowy kod kultury) do zrozumienia innej kultury (wiem, co nowy kod oznacza), druga – odwołująca się do interakcji międzyludzkich – przechodzi od hipotezy kontaktu z Innym do treningu kulturowego: „wyobraź sobie, że jesteś Inny” (Kamińska, 2007, s. 79).

Realizacja międzykulturowości i wychowania międzykulturowego może odbywać się na trzech wzajemnie konstytuujących się płaszczyznach wsparcia kulturowego i interpersonalnego (Rogoff, 1995, s. 139–164):

- pierwsza – określana jako praktyczna nauka (ang. *apprenticeship*) – dostarcza jednostce modelowych wzorców aktywności danej wspólnoty, wyprowadzanych z obowiązującej w niej tradycji i kultury; umożliwia jej, dzięki własnej aktywności twórczej i kontaktom z otoczeniem kulturowym, uzyskiwanie coraz większej sprawności w zakresie kompetencji kulturowej;
- druga – nazywana kierowanym uczestnictwem (ang. *guided participation*) – pozwala zaangażować się we współdziałanie społeczne, które może obejmować: różne typy interakcji o charakterze bezpośrednim lub współobecność w relacjach społecznych; różne cele i umowy społeczne wynikające z kontekstu (wielo)kulturowego; rodzaje zaangażowania oraz poziom aktywności i samodzielności poszczególnych uczestników interakcji; różne sposoby i płaszczyzny komunikowana się;
- trzecia – ujmowana jako przyswajanie uczestniczące (ang. *participatory appropriation*) – oznacza proces osobowy, w którym jednostka przekształca i przenosi nabyte w toku jednej interakcji doświadczenia i kompetencje na inne sytuacje zachodzące w danej rzeczywistości kulturowej, a tym samym zyskuje nowe jakościowo doświadczenia rozwojowe, dające jej poczucie adekwatności w różnych interakcjach z otoczeniem, a przede wszystkim z innymi ludźmi.

Zaproponowana przez J. Nikitorowicza (2020) koncepcja edukacji międzykulturowej opartej na paradygmacie współlistnienia kultur oznacza zatem taką edukację, która powinna nie tylko uwzględniać różnorodność kulturową, ale przede wszystkim promować równoprawne współżycie i dialog między kulturami, uznając każdą z nich za wartościową i niezbędną do budowania społeczeństwa otwartego, pluralistycznego i tolerancyjnego. W tradycyjnym podejściu do edukacji wielo- i międzykulturowej często spotyka się modele asymetryczne – jedna kultura jest dominująca (większościowa), a inne (najczęściej mniejszościowe) traktowane są jako Inne czy Obce. Paradygmat współlistnienia kultur odrzuca tę hierarchię na rzecz modelu, w którym różne kultury funkcjonują na równych prawach

i tworzą realną przestrzeń dialogu, wzajemnego szacunku i uczenia się od siebie nawzajem.

W tym kontekście edukacja międzykulturowa nie może być postrzegana jedynie jako element programowy realizowany w określonych przedmiotach szkolnych czy programach studiów, musi ona stać się integralnym składnikiem wszystkich procesów i etapów edukacyjnych – od wczesnej edukacji po kształcenie dorosłych. Wymaga ponadto zaangażowania całej wspólnoty szkolnej, pozaszkolnej i społecznej: nauczycieli, uczniów, rodziców, lokalnych instytucji, jak również przemodelowania samego podejścia do edukacji – od transmisyjnego przekazu wiedzy ku jego konstruktywnemu, opartemu na współdziałaniu i refleksji krytycznej odpowiednikowi.

Pojęcie „transkulturowość” składa się z przedrostka *trans-* (łac.), oznaczającego – „przez”, „ponad”, „poza”, „za”, „z drugiej strony”, czasownika *tra-* (łac.) oznaczającego „przekraczanie” oraz słowa „kultura” – określającego zbiór symboli, ogół wytworów ludzkiej działalności, materialnych i niematerialnych wartości oraz środków służących ludziom do przystosowania się do danego środowiska (Welsch, 1998, s. 195–222). Terminem tym określa się zatem przestrzenne bycie „poza” granicą(-cami) określonych kultur i przemieszania kulturowe, których efektem jest powstawanie nowych struktur i formacji kulturowych, zbudowanych z heterogenicznych sieci, zawierających komponenty wspólne z innymi transkulturowymi sieciami oraz elementy różnicujące (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 27).

W tym znaczeniu transkulturowość podważa tradycyjne ujmowanie kultury jako względnie jednorodnego i zamkniętego systemu wartości, norm, symboli i wzorów zachowania przypisanych określonej wspólnotcie. W ujęciu Wolfganga Welscha współczesne kultury mają charakter wewnętrznie zróżnicowany i zewnętrznie powiązany, a ich rozwój dokonuje się poprzez liczne procesy wymiany, migracji, komunikacji i wzajemnego oddziaływania. Jednostka funkcjonuje zatem w wielu nakładających się na siebie przestrzeniach kulturowych, a jej doświadczenie nie musi odpowiadać granicom wyznaczanym przez państwo, język, pochodzenie czy przynależność etniczną (Welsch, 2004, s. 31–43).

Z perspektywy pedagogiki transkulturowość oznacza konieczność odejścia od prostego schematu: „poznajemy kulturę Innego” na rzecz bardziej złożonego założenia: „poznajemy, w jaki sposób różne doświadczenia kulturowe współtworzą człowieka, jego tożsamość, sposób rozumienia świata oraz relacje z innymi”. Zmienia się tym samym także sposób postrzegania podmiotu edukacji. Jednostka nie jest jedynie „nosicielem” określonej kultury, lecz aktywnie konstruuje własną tożsamość z różnych doświadczeń kulturowych,

podlegając wpływom wielu środowisk, relacji, języków, wartości i praktyk społecznych (Marynowicz-Hetka, 2019, s. 47–73; Nikitorowicz, 2015, s. 181–184; Guziuk-Tkacz, 2025, s. 151–167).

Transkulturowość nie oznacza zatem „bez-kulturowości” ani zaniku tożsamości kulturowej. Przeciwnie – zakłada, że człowiek może być jednocześnie zakorzeniony w określonych tradycjach i przekraczać ich granice oraz konstruować własną tożsamość z różnorodnych zasobów kulturowych.

Podsumowując nakreślone rozważania, można wskazać zasadnicze różnice w analizowanych pojęciach: wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość (por. tabela 1).

Tabela 1. Podstawowe różnice w analizowanych pojęciach: wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość

| Pojęcie           | Główna idea                                                                                                      |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wielokulturowość  | Kategoria opisująca stan społeczny polegający na współwystępowaniu różnych grup kulturowych w danej przestrzeni. |
| Międzykulturowość | Różne kultury spotykają się i wchodzą ze sobą w relacje                                                          |
| Transkulturowość  | Kultury przenikają się i przekraczają swoje granice, tworząc nowe konfiguracje                                   |

Źródło: opracowanie własne.

W tym kontekście – z punktu widzenia oddziaływań pedagogicznych – szczególnie istotne stają się współcześnie starania o realizację edukacji międzykulturowej, która – zdaniem T. Lewowickiego – „służyć ma zapobieganiu, a jeśli trzeba – przewyciężaniu, izolacji, stygmatyzacji i autostygmatyzacji, kłopotom w integracji społecznej i problemom tożsamościowym, które towarzyszą czy bywają skutkiem edukacji wielokulturowej. W teorii i praktyce edukacji międzykulturowej nie ma dążeń do dominowania, osłabienia lub rugowania którejś kultury. Podobnie wielowymiarowa tożsamość nie ma zagrażać któremuś z wymiarów (którejs ze sfer) tożsamości – ma uwalniać od jednowymiarowej, niejako zmonopolizowanej tożsamości, wzbogacać tożsamość” (Lewowicki, 2014, s. 29). Skłania to do starań o rozpowszechnianie założeń i dobrych przykładów edukacji międzykulturowej, o określenie swoistych strategii przekazu – uwzględniających uwarunkowania losów ludzi żyjących w różnych regionach świata. Misją edukacji jest m.in. sprzyjanie pokojowemu i szczęśliwemu życiu w wielokulturowym świecie.

### 1.3.

#### **Kompetencje międzykulturowe: modele i komponenty**

Zagadnienie definiowania terminu „kompetencja” napotyka wiele trudności związanych z funkcjonowaniem tego pojęcia w różnorodnych dyscyplinach naukowych, takich jak filozofia, psychologia, socjologia, lingwistyka, etnologia, estetyka, teoria kultury czy pedagogika oraz w obszarze wiedzy potocznej. W opracowaniach teoretycznych wskazuje się na to, iż dzięki pogłębionej refleksji nad strukturą kompetencji i jej psychospołecznych kontekstów nabiera ona charakteru swoistego paradygmatu mającego znaczenie empiryczne, eksplikacyjne i predyktywne, co jest szczególnie istotne przy analizowaniu zjawiska podmiotowości jednostki i jej funkcjonowania w rozmaitych dziedzinach życia indywidualnego i zbiorowego (Deardorff, 2006, s. 241–266). Ważne jest zatem – w kontekście omawianych w niniejszym raporcie zagadnień – podjęcie próby teoretycznego wyjaśnienia i uporządkowania sposobów rozumienia pojęcia kompetencji oraz sformułowanie zarazem takiej propozycji definicyjnej kompetencji międzykulturowych, która mogłaby być przydatna w analizach pedagogicznych.

Odwołanie się do klasycznego psychologicznego stanowiska Franka Masterpasqua pozwala nakreślić dwa wzajemnie uzupełniające się ujęcia kompetencji, a współcześnie wraz z jego własną koncepcją można wyodrębnić trzy grupy poglądów dotyczących tego zjawiska (Masterpasqua, 1990, s. 4–16).

Pierwsza grupa rozwiązań zakłada, że kompetencja to „cechy osobowe (wiedza, umiejętności, postawy), które prowadzą do wskazujących na przystosowanie w znaczących otoczeniach, bądź też wyuczone postawy lub naturalne zdolności manifestowane jako umiejętność konfrontowania się, aktywnej walki czy radzenia sobie z problemami życiowymi poprzez wykorzystanie sprawności poznawczych i społecznych” (Masterpasqua, 1990, s. 4).

Zgodnie z drugą koncepcją kompetencji akcentuje się w niej „emocjonalne oraz motywacyjne znaczenie ocen i oczekiwań człowieka co do jego zdolności adaptacyjnych, raczej niż same zdolności jako takie” (Masterpasqua, 1990, s. 4).

Trzecia grupa rozwiązań próbuje przezwyciężyć skrajności obu poprzednich propozycji i stanowi ich swoistą syntezę. W tym ujęciu kompetencję można określić jako „adaptatywne, poznawcze, emocjonalne, zachowaniowe oraz społeczne atrybuty dopełnione przez mniej lub bardziej ujawnione przekonania i oczekiwania człowieka dotyczące jego dostępu do owych atrybutów bądź możliwości ich stosowania w życiu” (Masterpasqua, 1990, s. 5). Stanowisko to podkreśla zatem zarówno rozwojowy, jak i społeczny charakter kompetencji,

związany z procesem nabywania przez jednostkę w ciągu życia indywidualnych doświadczeń, będących efektem jej własnej aktywności w kontaktach z otaczającą rzeczywistością kulturową.

Uogólniając nakreślone uwagi, można stwierdzić, że kompetencja jest kategorią:

- podmiotową – określonej osoby bądź grupy osób,
- społeczną – jej nabywanie nie jest procesem przebiegającym w abstrakcyjnej społeczności, lecz odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla zróżnicowanych środowisk, w których zachodzą procesy kulturalizacji i socjalizacji jednostki,
- rozwojową – jej rozwój nie przebiega do określonego wieku człowieka, po którym mamy jedynie do czynienia z funkcjonowaniem kompetencji zawsze na tym samym poziomie, lecz polega na aktywnej reorganizacji i integracji jej różnorodnych form i typów nabytych w ciągu całego życia. Rozwój to zatem restrukturyzacja, a nie zastępowanie starych form przez nowe, ponadto podniesienie poziomu jednych kompetencji wpływa na zasadzie wspomagania na inne, co zapewnia większą elastyczność na niższych poziomach danej kompetencji i względną stabilność na wyższych, charakteryzując zarazem ich dynamikę rozwoju.

Takie rozumienie kompetencji i wskazanie możliwych jej kategoryalnych wyznaczników pozwalają nakreślić propozycję definicyjną, zgodnie z którą „kompetencja” oznacza zdolność do takiego zachowania w interakcji z otoczeniem, aby stosownie do sytuacji realizować indywidualne cele i posługiwać się wyuczonymi umiejętnościami dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie (Sęk, 1991, s. 51–66).

Przydatność proponowanego ujęcia kompetencji jest szczególnie istotna w analizach pedagogicznych, a zwłaszcza w określaniu kompetencji uczniów i nauczycieli funkcjonujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Dotychczasowo proponowane standardy kompetencji, uwzględniające współczesny kontekst funkcjonowania systemów edukacyjnych (m.in. rosnącą złożoność świata, postępującą globalizację, współistnienie wielu systemów wartości), zawierające się w układzie tzw. kompetencji kluczowych: moralnych, prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych oraz informatycznych, wydają się niewystarczające w działaniach edukacyjnych, prowadzonych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Zwrócenie się w kierunku procesów pedagogicznych, w tym szeroko rozumianej kulturalizacji i socjalizacji, może pomóc zarówno nauczycielom, uczniom, jak i rodzicom we właściwym funkcjonowaniu w określonej społeczności, w której Inni będą postrzegani jako możliwość i szansa na wzajemne zrozumienie oraz

współdziałanie, przy równoczesnej akceptacji różnic kulturowych, wyznaniowych czy np. etnicznych.

Kompetencje międzykulturowe można tym samym traktować jako podstawowy składnik kompetencji poznawczej i kulturowej, obejmującej swym zakresem następujące możliwości jednostki:

- dyspozycyjne – zawierające intelektualny, motywacyjny, emocjonalny i działaniowy potencjał twórczego funkcjonowania w rzeczywistości (wielo)kulturowej,
- własne – związane z dostrzeganiem własnych możliwości i umiejętnością dokonywania samooceny,
- nadane – dotyczące społecznego systemu oceny funkcjonowania osoby jako członka określonej grupy.
- W ostatnich trzech dekadach w naukach społecznych nastąpił intensywny rozwój różnych modeli kompetencji międzykulturowych. Prowadzone w tym zakresie studia i analizy przez B.H. Spitzberga i G. Changnona pozwalają wyróżnić pięć ich typów:
- modele kompozycyjne, które identyfikują różne składniki kompetencji międzykulturowej bez próby określenia relacji między nimi – modele te zawierają tylko listy odpowiednich postaw, umiejętności, wiedzy i zachowań, które razem tworzą kompetencje międzykulturowe,
- modele współorientacyjne, które skupiają się na tym, jak przebiega komunikacja w obrębie interakcji międzykulturowych oraz w jaki sposób postrzeganie, znaczenia i rozumienie międzykulturowe są ze sobą powiązane w trakcie tych interakcji,
- modele rozwojowe, które opisują etapy rozwoju, przez które przechodzi nabywanie kompetencji międzykulturowych,
- modele adaptacyjne, które skupiają się na tym, w jaki sposób jednostki się dostosowują, modyfikują swoje postawy i zachowania podczas spotkań z innymi kulturami,
- modele ścieżek przyczynowych, które zakładają określone związki przyczynowe między różnymi elementami kompetencji międzykulturowych (Spitzberg, Changnon, 2009, s. 2–52).

Dokonując zestawienia wybranych zagranicznych i polskich modeli kompetencji międzykulturowych (por. tabela 2) można sformułować kilka wniosków porównawczych.

- Po pierwsze – autorzy modeli zagranicznych częściej ujmują kompetencje międzykulturowe jako indywidualną zdolność do skutecznego funkcjonowania w sytuacjach kontaktu międzykulturowego. Z kolei w polskich koncepcjach kompetencje te są częściej wpisywane w szerszy

proces kształtowania człowieka zdolnego do dialogu, refleksyjnego funkcjonowania między kulturami i budowania relacji społecznych.

- Po drugie – modele zagraniczne silniej akcentują strukturę i mechanizmy rozwoju kompetencji, wskazując na związki między motywacją, wiedzą, umiejętnościami i kontekstem. Dzięki temu modele te są stosunkowo łatwe do wykorzystania przy diagnozie i projektowaniu programów kształcenia.
- Po trzecie – polskie koncepcje mocniej eksponują wymiar społeczno-kulturowy i aksjologiczny. Oznacza to przesunięcie akcentu z pytania: „Jak skutecznie funkcjonować w kontakcie z inną kulturą?” na pytanie: „Jak rozumieć siebie i Innego oraz jak budować relacje społeczne w warunkach różnorodności?”.
- Po czwarte – istotną różnicą pomiędzy tymi dwoma ujęciami jest stosunek do tożsamości. W części modeli zagranicznych tożsamość pozostaje raczej tłem procesu rozwoju kompetencji. W polskiej pedagogice międzykulturowej staje się ona jednym z centralnych problemów. Kompetencja międzykulturowa nie oznacza zatem rezygnacji z własnej tożsamości, lecz zdolność do jej refleksyjnego konstruowania i negocjowania w kontakcie z Innymi.
- Po piąte – w większości zagranicznych i polskich propozycji można dostrzec przejście od modelu „posiadania/nabywania kompetencji” do modelu „stawania się kompetentnym”. Tym samym kompetencje nie są traktowane jako zamknięty zestaw cech, lecz jako dynamiczny proces rozwoju, zależny od doświadczenia, refleksji i kolejnych kontaktów międzykulturowych, co jest szczególnie istotne w edukacji nauczycieli.

Podsumowując nakreślone rozważania, można stwierdzić, że w modelach zagranicznych wyraźnie zaznacza się strukturalne, procesualne i operacyjne ujmowanie kompetencji, podczas gdy polskie koncepcje szczególnie mocno eksponują jej wymiar pedagogiczny, tożsamościowy, dialogiczny, społeczny i aksjologiczny. Synteza ta prowadzi – w ramach przygotowanego raportu – do ważnego wniosku, zgodnie z którym kompetencji międzykulturowych nauczyciela nie należy redukować ani do wiedzy o innych kulturach, ani do skuteczności komunikacyjnej, ani do określonego zestawu cech osobowościowych. Jest ona dynamiczną, wielowymiarową zdolnością do refleksyjnego, empatycznego, etycznego i skutecznego działania w warunkach różnorodności kulturowej, opartą zarówno na świadomości własnej tożsamości, jak i na zdolności rozumienia perspektywy Innego.

Tabela 2. Porównanie zagranicznych i polskich modeli kompetencji międzykulturowych

| Autor/kraj                        | Model/koncepcja            | Główne założenie                               | Kluczowe elementy                                                      | Główny akcent                  |
|-----------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| M. Bennett (USA)                  | DMIS                       | Kompetencja rozwija się etapami                | 6 stadiów: od etnocentryzmu do etnorelatywizmu                         | Rozwój postaw                  |
| D. Deardorff (USA)                | Model procesowy            | Kompetencja to proces ciągły                   | Postawy, wiedza, umiejętności, rezultaty                               | Całościowe ujęcie              |
| M. Byram (Wielka Brytania)        | Model „savoir”             | Kompetencja wspiera komunikację i obywatelstwo | 5 „savoir”                                                             | Edukacja i krytyczna refleksja |
| A. Fantini (USA)                  | Model czterowymiarowy      | Kompetencja obejmuje język i świadomość        | Wiedza, postawy, umiejętności, świadomość                              | Samoświadomość                 |
| B.H. Spitzberg, G. Changnon (USA) | Model komunikacyjny        | Kompetencja = skuteczna komunikacja            | Motywacja, wiedza, umiejętności, kontekst                              | Praktyka komunikacyjna         |
| L. Korporowicz (Polska)           | Kompetencja komunikacyjna  | Rozumienie znaczeń kulturowych                 | Interpretacja, empatia, refleksja                                      | Dialog i komunikacja           |
| J. Nikitorowicz (Polska)          | Pedagogika międzykulturowa | Funkcjonowanie „między kulturami”              | Tożsamość, dialog, otwartość                                           | Tożsamość kulturowa            |
| T. Lewowicki (Polska)             | Kompetencje społeczne      | Kompetencja jako element obywatelskości        | Wiedza, postawy, współpraca                                            | Wymiar etyczny                 |
| E. Ogrodzka-Mazur (Polska)        | Model strukturalny         | Kompetencja jako zbiór komponentów             | Komponent rozwojowy, poznawczy, emocjonalny, behawioralny, kontekstowy | Badania empiryczne             |

Źródło: opracowanie własne na podstawie D.K. Deardorff, 2009. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage; J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, 2013. *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

W tym kontekście można zaproponować autorski model refleksyjno-relacyjnych kompetencji międzykulturowych nauczyciela, obejmujący pięć wzajemnie powiązanych wymiarów:

1. wymiar poznawczo-interpretacyjny – „rozumiem”, obejmujący: wiedzę o kulturze i jej zróżnicowaniu, rozumienie procesów kulturowych, migracyjnych i społecznych, świadomość zróżnicowania wewnątrz-kulturowego, rozpoznawanie stereotypów, uprzedzeń i mechanizmów etnocentryzmu, umiejętność interpretowania zachowań i znaczeń kulturowych, zdolność dostrzegania wielości możliwych perspektyw;
2. wymiar intrapersonalno-tożsamościowy – „rozumiem siebie”, na który składa się: świadomość własnej tożsamości kulturowej, rozpoznawanie własnych przekonań, wartości i stereotypów, świadomość

- własnej pozycji wobec Innego, gotowość do krytycznej autorefleksji, zdolność do tolerowania niejednoznaczności i ambiwalencji, otwartość na zmianę własnych schematów interpretacyjnych;
3. wymiar emocjonalno-relacyjny – „jestem otwarty na Innego”, przejawiający się: empatią, otwartością na różnorodność, szacunkiem dla odmienności, ciekawością poznawczą, gotowością do kontaktu, zdolnością do redukowania lęku i dystansu wobec Innego, tolerowaniem odmienności, budowaniem zaufania;
  4. wymiar komunikacyjno-działaniowy – „potrafię działać”, wyrażający się przez: komunikowanie się z osobami o odmiennych doświadczeniach kulturowych, aktywne słuchanie, prowadzenie dialogu, mediowanie w sytuacjach różnic i konfliktów, dostosowywanie sposobu komunikacji do kontekstu, współpracę z uczniem i jego rodziną, przeciwdziałanie stereotypizacji i wykluczeniu, projektowanie sytuacji edukacyjnych uwzględniających różnorodność kulturową;
  5. wymiar krytyczno-etyczny – „odpowiadam za swoje działanie”, pozwalający połączyć kompetencje międzykulturowe z pedagogiczną odpowiedzialnością nauczyciela i obejmujący: respektowanie godności i praw ucznia, odpowiedzialność za język i sposób reprezentowania innych kultur, gotowość do kwestionowania własnych uprzedzeń, podejmowanie działań na rzecz równego uczestnictwa, krytyczne rozpoznawanie nierówności i mechanizmów wykluczenia, przeciwdziałanie dyskryminacji i rozumienie kompetencji międzykulturowej jako elementu obywatelskości i odpowiedzialności społecznej.

W zaproponowanym ujęciu kompetencje międzykulturowe nauczycieli mają charakter procesowy i stanowią dynamiczny, wielowymiarowy układ wiedzy, świadomości, postaw, dyspozycji emocjonalnych, umiejętności komunikacyjnych i działaniowych oraz kompetencji krytyczno-etycznych, umożliwiające refleksyjne rozumienie siebie i Innego, budowanie dialogicznych relacji oraz podejmowanie odpowiedzialnych i inkluzyjnych działań edukacyjnych w warunkach różnorodności kulturowej.

#### 1.4.

### **Edukacja międzykulturowa a edukacja włączająca i inkluzja – pola wspólne i odrębności**

Edukacja międzykulturowa oraz włączająca (inkluzja) to w pewnym sensie dwa komplementarne podejścia pedagogiczne, których wspólnym celem jest

zapewnienie równych szans edukacyjnych i przeciwdziałanie wykluczeniu. Mimo że w praktyce szkolnej często się one przenikają, różnią się głównie zakresem stosowania.

Pola wspólne obu podejść to: dążenie do transformacji tradycyjnej szkoły w przestrzeń bardziej otwartą i humanitarną, demokratyzacja szkoły, docenianie różnorodności, traktowanie odmienności jako zasobu i wartości, a nie problemu czy bariery. Jako ważne, niemal spójne dla tych ujęć można wymienić także: przeciwdziałanie dyskryminacji, zwalczanie stereotypów, uprzedzeń, marginalizacji, podmiotowe podejście, stawianie potrzeb indywidualnych w centrum, wrażliwość na tożsamość każdego dziecka i rozwijanie empatii. Edukacja międzykulturowa oraz inkluzyjna w swoim założeniu mają kształtować u uczniów kompetencje społeczne, wrażliwość oraz umiejętność dialogu.

Odrębności i specyfikę w tych podejściach do edukacji stanowią natomiast różnice dotyczące definicji źródła owej „odmienności” oraz narzędzia stosowane do wsparcia ucznia. Głównym obszarem zainteresowania edukacji międzykulturowej są różnice kulturowe, etniczne, językowe i religijne, a w edukacji włączającej spektrum potrzeb związanych z niepełnosprawnością czy neuroróżnorodnością. Celem głównym tej pierwszej jest dialog i wzajemne poznanie kulturowe oraz integracja społeczna. Natomiast w inkluzji ważne są przede wszystkim likwidacja barier systemowych i architektonicznych oraz dostępność. Grupą docelową w edukacji międzykulturowej są migranci, uchodźcy, mniejszości narodowe i etniczne, a w edukacji włączającej wszyscy uczniowie ze szczególnymi trudnościami, różnicami w potrzebach edukacyjnych. Kluczowe działania w ramach tej pierwszej to warsztaty kulturowe, nauka języka, osvajanie różnorodności, a w drugiej – dostosowywanie wymagań, indywidualizacja programu, asystentura i likwidacja barier.

Edukacja międzykulturowa zawiera się zatem w zainteresowaniu w kierunku tożsamości kulturowej i opiera się na relacjach między grupami o różnych korzeniach. Reaguje na wyzwania związane z globalizacją, migracjami i wielokulturowością społeczeństw. Kładzie nacisk na dwukierunkowy proces (interakcję) – zarówno mniejszość, jak i większość uczą się od siebie nawzajem.

Edukacja włączająca (inkluzja) ma szerszy, całościowy zakres (obejmuje uczniów z niepełnosprawnościami, przewlekłe chorych, wybitnie zdolnych, z trudnościami technicznymi czy adaptacyjnymi). Wymaga głębokich zmian strukturalnych w systemie szkolnym (indywidualizacja programów, modyfikacja oceniania). Zakłada, że to szkoła musi się dostosować do ucznia, a nie uczeń do szkoły.

Edukacja włączająca buduje szerokie ramy organizacyjne i filozoficzne nowoczesnej szkoły, natomiast edukacja międzykulturowa jest jednym z kluczowych elementów wypełniających te ramy w wymiarze społecznym oraz różnicowania kulturowego.

## 1.5.

### **Kształcenie nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo i ich kompetencje – przegląd dotychczasowych badań**

Zaistnienie i realizowanie wychowania międzykulturowego zależą przede wszystkim od działań edukacyjnych podejmowanych w tym zakresie przez nauczyciela-wychowawcę wspólnie ze środowiskiem szkolnym oraz rodzinnym.

W nowych propozycjach i ujęciach edukacji nauczycielskiej wskazuje się na niezwykle ważne współcześnie role nauczyciela-wychowawcy jako przewodnika – chroniącego wartość identyfikacji, a nie narzucającego wybór jej treści, pilnującego tego, aby nie zamknąć horyzontu, a raczej go stale otwierać i poszerzać, współuczestniczącego w odkrywaniu nowych znaczeń oraz tłumacza – samokrytycznie zaangażowanego i pomagającego uczniom w zdążaniu do określania ich podmiotowej i kulturowej tożsamości. Role te wydają się szczególnie przydatne w społecznościach charakteryzujących się różnorodnością kulturową, wyznaniową czy etniczną (Grabowska, Kwadrans, 2016, s. 4–12). Realizacja zadań edukacji międzykulturowej, sprzyjającej zarazem nabywaniu zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów oraz ich rodziców określonych kompetencji międzykulturowych, powinna skupiać się przede wszystkim na:

- kształtowaniu świadomości o równorzędności wszystkich kultur i przygotowaniu jednostki do pokojowego życia w społeczeństwie pluralistycznym;
- uwrażliwianiu na Inność, odmienne korzenie kulturowe i tradycje oraz kształtowaniu postaw otwartych i tolerancyjnych, umożliwiających wymianę wartości, dialog i negocjację;
- wdrażaniu do dostrzegania siebie z perspektywy Innego jako wzbogacającego, ciekawego, a nie zagrażającego i wrogiego;
- uświadamianiu własnej tożsamości kulturowej, zwiększaniu poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa i samoakceptacji;
- kształtowaniu umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami i negatywnymi stereotypami, funkcjonującymi w danej społeczności (Nikitorowicz, 2000, s. 98–111).

Międzykulturowy proces kształcenia powinien przełożyć się tym samym na następujące zadania nauczyciela:

- wzbogacanie tradycyjnego procesu wychowawczego i dydaktycznego elementami nowatorstwa i innowacji pedagogicznych z zakresu edukacji międzykulturowej, zmierzające zarazem do współtworzenia wraz z uczniami i rodzicami autorskich programów wychowania i kształcenia;
- integrowanie w procesie nauki różnych dyscyplin naukowych, jak również przekraczanie granic schematycznej jednostki dydaktycznej i pomieszczenia przedszkolnego/klasowego oraz przenoszenie działalności wychowawczej i kształcenia na zajęcia pozaszkolne;
- animowanie działań podopiecznych w perspektywie wielowymiarowego systemu integralnego wychowania, którego nadrzędnym celem jest wychowanie dla człowieczeństwa;
- włączanie dzieci do czynnego uczestnictwa w krzewieniu lokalizmu i regionalizmu;
- przekraczanie przyjętych ram kultury, kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych w stosunku do innych społeczności (kultur) pogranicza;
- kultywowanie tradycji, popieranie indywidualnej twórczości oraz wskazywanie wychowankom sposobów spędzania wolnego czasu, które będą rozwijać chęć działania na rzecz wspólnoty (m.in. przedszkolnej, szkolnej, lokalnej, regionalnej).

W podejmowaniu problematyki wychowania międzykulturowego, obok osobistego zaangażowania nauczyciela-wychowawcy, jednym z istotniejszych warunków powodzenia określonych zamierzeń wychowawczych i dydaktycznych jest właściwie zorganizowany warsztat pracy, jego założenia powinny uwzględniać następujące elementy:

- poznanie środowiska poprzez samodzielną działalność badawczą nauczyciela,
- gromadzenie różnorodnych materiałów o edukacji międzykulturowej,
- selekcja i wybór zebranego materiału na użytek wychowawczy i dydaktyczny,
- dobór właściwych metod, form i środków pracy edukacyjnej,
- pedagogizacja rodziców i wspólne działania na rzecz wychowania międzykulturowego,
- współpraca ze środowiskiem lokalnym (np. instytucjami kulturalnymi, oświatowymi, samorządowymi czy Kościołami).

W zakresie metod poznawania środowiska zróżnicowanego kulturowo przydatna jest przede wszystkim obserwacja, nauka przez wywiad

i współuczestnictwo w działalności edukacyjnej, jak również analiza dokumentów, obejmująca dokumenty urzędowe, pisemne wypowiedzi osobiste oraz analizę tekstów źródłowych i literackich. Ważnym źródłem wiedzy o wychowaniu międzykulturowym, zwłaszcza w odniesieniu do czasów nowszych i współczesnego życia społeczno-kulturowego, obok wszelkich publikacji, są dla nauczycieli również inne źródła, na które składają się najczęściej ustne informacje udzielane np. przez rodziców z małżeństw mieszanych (narodowościowo, wyznaniowo) czy lokalnych działaczy społecznych. Ta specyficzna swoistość zgromadzonych materiałów pogłębia więź uczniów z ich najbliższym środowiskiem i w sposób naturalny kształtuje poczucie dumy i przynależności do określonej wspólnoty kulturowej, satysfakcję z jej osiągnięć, jak również stwarza odpowiedni klimat przeżyć, ułatwiających podejmowanie własnych działań na rzecz środowiska (rodzinnego, przedszkolnego, szkolnego, lokalnego).

Istotnym elementem badania przez nauczyciela własnej praktyki jest profesjonalna kompetencja, która opiera się na tzw. racjonalności emancypacyjnej, związanej z ujawnianiem zdolności do aktywnego odpowiadania na warunki otoczenia, w tym również otoczenia (wielo)kulturowego oraz uwalniania się od przesądów i stereotypów przez świadome oddziaływanie na przekształcanie siebie i innych w akcie wzajemnego uczenia się kulturowego, jak również ponoszeniem konsekwencji własnej aktywności. Warunkiem realizacji tego założenia jest respektowanie przez nauczyciela dwupodmiotowości interakcji pedagogicznej, w której jest on zdolny do świadomego odrzucenia ograniczeń, dokonywania zmiany i poszerzania własnej podmiotowości w różnych sytuacjach kulturowych. Sprzyjać temu mogą określone ujawniane zachowania, cechujące się innowacyjnością i twórczością (zdolnością do świadomego przełamывania i odrzucania stereotypów oraz wprowadzania nowych jakościowo stanów), racjonalnością (zdolnością uzasadniania własnej perspektywy myślowej) oraz odwagą (zdolnością do ponoszenia odpowiedzialności za własne decyzje i wybory) (Cęcelek, 2024, s. 9–29).

Nabywane przez nauczyciela w toku działalności pedagogicznej, realizowanej w szkolnym i pozaszkolnym środowisku społeczno-kulturowym danej społeczności, kompetencje sprzyjają uczeniu się dzieci przez dialog i kontakt kulturowy, będący zarazem istotnym wyznacznikiem wychowania międzykulturowego.

Kluczową rolę w edukacji międzykulturowej należy przyznać nabywanym przez nauczycieli kompetencjom, takim jak:

- kompetencje osobowe (poznawcze, emocjonalne, motywacyjne, autokreacyjne): wyrażające się doświadczeniem i zaangażowaniem we

własny rozwój zawodowy i rozwój innych osób, budowanym na bazie świadomości różnorodności, czyli wiedzy o kulturze własnej i innych kulturach oraz o roli, jaką w procesach edukacyjnych pełnią uwarunkowania kulturowe;

- kompetencje do komunikacji międzykulturowej: będące częścią składową ogólnej orientacji podmiotowej (funkcjonującej obok możliwej orientacji adaptatywnej), sprzyjającej negocjacyjnemu i dialogowemu nastawieniu, dążeniu do poszerzania podmiotowości wychowanków, w tym grupy społecznej, w której życiu uczestniczą;
- kompetencje do zachowań tożsamościowych – obejmujące wiedzę oraz zdolności do poznawczo-oceniających zachowań w określonych, zgodnie z założeniami teorii zachowań tożsamościowych, obszarach tożsamości. Pierwszy z nich obejmuje losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną. Drugi jest wyznaczany odrębnością kultury, języka, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej społeczności. Trzeci kojarzony jest ze swoistą genealogią historyczną i swoistymi cechami grupy (grup) oraz funkcjonującymi w niej stereotypami. Czwarty dotyczy kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia grupy (grup). Piąty związany jest z ich potrzebami, celami życiowymi i preferencjami aksjologicznymi. Szósty uwzględnia kontekst polityczny, światopoglądowy, społeczny i gospodarczy (Lewowicki, 2011b, s. 28–38);
- kompetencje do zachowań tolerancyjnych: wyrażające się określonymi zdolnościami do przyjmowania postaw tolerancyjnych, w których można wyróżnić pewne stałe komponenty. Pierwszym z nich są wartości, wśród których największe znaczenie mają pozytywne wartości egzystencjalne, np. podmiotowości, godności czy szacunku do innych ludzi. Drugim jest potoczna wiedza (poznawczy komponent postawy), która zawiera najczęściej: opis i diagnozę zachowań oraz poglądów (typ tolerancji opisującej); wyjaśnienie, czyli dostrzeganie przyczyn występowania danego zjawiska (typ tolerancji wyjaśniającej); przewidywanie, czyli prognozowanie stanów aktualnych i przyszłych (typ postulatyczny tolerancji). Trzecim jest ocena (emocjonalno-oceniający komponent postawy), która powstaje w wyniku porównania rzeczywistego „obrazu” tolerancji z uznawanymi wartościami (typ oceniający). Czwartym są zachowania (behawioralny komponent postawy), które określają rzeczywisty stosunek do danego zjawiska (typ podstawowy tolerancji);
- kompetencje do zachowań transgresyjnych i emancypacyjnych – związane ze zdolnościami do aktywnego odpowiadania na warunki

otoczenia, w tym również otoczenia wielokulturowego oraz uwalniania się od przesądów i stereotypów poprzez świadome oddziaływanie na przekształcanie siebie i innych w akcie wzajemnego uczenia się kulturowego, jak również ponoszeniem konsekwencji własnej aktywności, przekraczającej niejednokrotnie ramy tradycyjnie przyjętych norm i wartości danej społeczności oraz zmieniającej określoną rzeczywistość (wielo)kulturową (Ogrodzka-Mazur, 2024, s. 193–210).

Wyróżnione kompetencje, nabywane przez nauczycieli w toku działalności pedagogicznej realizowanej w szkolnym i pozaszkolnym środowisku społeczno-kulturowym danej społeczności, sprzyjają uczeniu się dzieci przez dialog i kontakt kulturowy, będący istotnym wyznacznikiem edukacji międzykulturowej. Celem tak rozumianej edukacji staje się przede wszystkim kształtowanie tożsamości kulturowej uczniów, która może być uwarunkowana wieloma czynnikami, wśród których za najważniejsze, w projektowaniu działalności wychowawczej przez nauczycieli, należy przyjąć:

- różne typy więzi łączące dzieci z członkami najbliższej rodziny (więzi indywidualne, jednostkowe) oraz z osobami należącymi do innych grup społecznych (więzi grupowe, regionalne, narodowe), przyczyniające się do rozwijania świadomości aksjologicznej, a tym samym poczucia podmiotowości i tożsamości;
- przekaz dziedzictwa kulturowego w ramach transmisji międzypokoleniowej oraz funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo obszarze pogranicza, warunkujący tworzenie się wspólnego wzoru kulturowego w konfrontacji z cechami różniącymi kulturę innych grup;
- poczucie odrębności wspólnoty rodzinnej i szkolnej (tworzone na bazie podobieństwa i bliskości) oraz dystansu w stosunku do innych (wynikające ze świadomości istniejących różnic), określające charakter relacji Swój – Obcy.

Głównym przesłaniem edukacji międzykulturowej w kształceniu nauczycieli jest zatem lepsze rozumienie własnych reakcji i postaw w konfrontacji z odmiennością kulturową oraz uczenie wspólnego bycia obok siebie pomimo różnic. Wychowanie w tolerancji wobec różnorodności kulturowych, które wzbogacają społeczeństwa demokratycznej Europy, przeciwdziałanie ksenofobii, nacjonalizmowi i rasizmowi to właśnie wyzwania, przed którymi stoją aktualnie nauczyciele wszystkich krajów europejskich (Dyczewski, 2024, s. 57–72). Edukacja dzieci i młodzieży oraz rodziców i samych nauczycieli, pozbawionych uprzedzeń i stereotypów narodowościowych, a jednocześnie świadomych znaczenia wartości dziedzictwa kulturowego, powinna tym samym stanowić priorytet każdej współczesnej instytucji oświatowej.

## 1.6.

### **Prawne uwarunkowania kształcenia nauczycieli i edukacji ucznia w Polsce w kontekście różnic kulturowych**

(Ilona Fajfer-Kruczek, Barbara Chojnacka-Synaszkó)

Nie sposób odnosić się do przygotowania nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, ani tym bardziej projektować w tym zakresie rozwiązań programowych, w oderwaniu od rzeczywistości i ram obowiązującego prawa. Prawo wyznacza bowiem granice i możliwości działania wszystkich podmiotów systemu edukacji. Określa, kim w sensie normatywnym jest uczeń z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym, jakie przysługują mu gwarancje i jakie obowiązki spoczywają na szkole oraz organie prowadzącym. Co dla niniejszych rozważań najważniejsze, określa też efekty uczenia się, które musi osiągnąć każda osoba przygotowująca się do wykonywania zawodu nauczyciela. Postulowany moduł kształcenia, sylabus czy rekomendacja kierowana do ministerstwa lub uczelni muszą być więc osadzone w obowiązujących regulacjach; w przeciwnym razie pozostaną jedynie deklaracjami.

Zaprezentowane zostaną poniżej wybrane, aczkolwiek główne i kluczowe przepisy prawa, od międzynarodowego po akty wykonawcze, które oscylują wokół trzech aspektów – dziecka, ucznia w systemie oświaty, organizacji kształcenia i wychowania oraz wsparcia, kształcenia nauczycieli.

#### **Poziom międzynarodowy**

Punktem wyjścia do niniejszych rozważań jest zakaz dyskryminacji i obowiązek prowadzenia edukacji z poszanowaniem tożsamości dziecka wyrażony w Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., stanowi: „Państwa–Strony będą respektowały i gwarantowały prawa zawarte w niniejszej Konwencji wobec każdego dziecka, bez jakiejkolwiek dyskryminacji” (Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526, art. 2 ust. 1). Dalej Konwencja przewiduje, że nauka dziecka ma być ukierunkowana na „rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości” oraz na „przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji (...) oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi” (Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526, art. 29 ust. 1 lit. c–d).

Ważne znaczenie ma także Konwencja UNESCO w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty. Dyskryminacja została zdefiniowana tam jako „wszelkie wyróżnianie, wykluczanie, ograniczanie lub uprzywilejowanie ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, wyznanie, przekonania polityczne (...) narodowość lub pochodzenie społeczne, sytuację materialną lub urodzenie”, które narusza zasadę równego traktowania w oświacie (Dz.U. 1964 nr 40, poz. 268, art. 1 ust. 1). Konwencja mówi o tym, że państwa mają obowiązek „zapewnić bez dyskryminacji przygotowanie do zawodu nauczycielskiego” (Dz.U. 1964 nr 40, poz. 268, art. 4 lit. d). Przepis ten łączy problem równego traktowania z samym procesem przygotowania – kształcenia nauczyciela.

### Poziom krajowy

Na poziomie krajowym ramę konstytucyjną wyznaczają przede wszystkim: art. 32, art. 35, art. 70 i art. 72 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Ustawodawca stanowi, że „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne” oraz że „Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny” (Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483, art. 32 ust. 1 i 2). Ponadto „Każdy ma prawo do nauki” (Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483, art. 70 ust. 1), a „Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka” (Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483, art. 72 ust. 1). Dla problematyki międzykulturowej istotny jest też art. 35 ust. 1, zgodnie z którym państwo zapewnia mniejszościom „wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury” (Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483, art. 35 ust. 1).

W prawie oświatowym najistotniejsze są przepisy systemowe i organizacyjne. Prawo oświatowe wymaga, by statut szkoły określał „cele i zadania szkoły wynikające z przepisów prawa oraz sposób ich wykonywania, w tym w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej (...) umożliwiania uczniom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej” (Dz.U. 2017 poz. 59, art. 98 ust. 1 pkt 4). Z kolei art. 104 pkt 4 nakłada na bibliotekę szkolną zadanie „organizowania różnorodnych działań rozwijających wrażliwość kulturową i społeczną uczniów” (Dz.U. 2017 poz. 59, art. 104 pkt 4). Już na tym poziomie widać, że ustawodawca traktuje wielokulturowość nie jako temat uboczny, lecz jako element organizacji pracy szkoły.

### Warunki prawne wsparcia i ochrony ucznia oraz rodziny

Duże znaczenie dla podjętych analiz ma Rozporządzenie z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Prawodawca stwierdza, że potrzeba objęcia ucznia pomocą wynika między innymi „z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą” (Dz.U. 2017 poz. 1591, § 2 ust. 2 pkt 12, z późn. zm.). Jest to przepis bardzo mocny interpretacyjnie: ustawodawca uznaje wielokulturowość i zmianę systemu edukacyjnego za samodzielną przesłankę do udzielania pomocy. W tym samym akcie przewidziano również wymiar środowiskowy i rodzinny tej pomocy. Jak stanowi § 2 ust. 3: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest organizowana i udzielana we współpracy z: 1) rodzicami uczniów; 2) poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (...) 3) placówkami doskonalenia nauczycieli (...) 5) organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży”, natomiast § 6 ust. 5 przewiduje, że „pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana rodzicom uczniów i nauczycielom w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń” (Dz.U. 2017 poz. 1591, § 2 ust. 3, § 6 ust. 5, z późn. zm.). Z punktu widzenia konstrukcji prawnej wsparcie nie kończy się na uczniu – obejmuje także rodzinę i kadre.

W odniesieniu do rodziny zasadnicze znaczenie ma Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Określa ona „zasady i formy wspierania rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych” (Dz.U. 2024 poz. 177, art. 1 pkt 1). Art. 3 ust. 2 stanowi, że obowiązek ten realizuje się „w szczególności we współpracy ze środowiskiem lokalnym, sądami (...), Policją, instytucjami oświatowymi, podmiotami leczniczymi (...) oraz organizacjami społecznymi”. Natomiast art. 4 nakazuje mieć na względzie prawo dziecka do „kształcenia, rozwoju uzdolnień, zainteresowań i przekonań” oraz do „poszanowania tożsamości religijnej i kulturowej” (Dz.U. 2024 poz. 177, art. 3 ust. 2, art. 4 pkt 5 i 10). To jest już nie tylko wsparcie szkolne, lecz ustawowy model ochrony dziecka i rodziny w ujęciu międzyinstytucjonalnym.

W obszarze ochrony ucznia przed krzywdzeniem znaczenie ma Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej. Definiuje ona przemoc domową jako „jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie (...) naruszające prawa lub dobra osobiste osoby doznającej przemocy domowej” (Dz.U. 2024 poz. 1673, art. 2 ust. 1 pkt 1). Co szczególnie

ważne, „Przez osobę doznającą przemocy domowej należy także rozumieć małoletniego będącego świadkiem przemocy domowej”, a osobie tej udziela się „bezpłatnej pomocy, w szczególności w formie: 1) poradnictwa medycznego, psychologicznego, prawnego, socjalnego, zawodowego i rodzinnego; 2) interwencji kryzysowej i wsparcia” (Dz.U. 2024 poz. 1673, art. 2 ust. 2, art. 3 ust. 1 pkt 1 i 2). W kontekście uczniów z doświadczeniem migracji jest to przepis ochronny o znaczeniu ogólnym.

Dopełnieniem systemu jest Ustawa z dnia 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich, jej art. 22b stanowi, że „Obowiązek wprowadzenia standardów ochrony małoletnich (...) ma każdy: 1) organ zarządzający jednostką systemu oświaty (...) oraz inną placówką (...) do której uczęszczają albo w której przebywają lub mogą przebywać małoletni” (Dz.U. 2024 poz. 560, art. 22b pkt 1). Z kolei art. 22c ust. 1 wymaga, by w standardach określić m.in. „zasady zapewniające bezpieczne relacje między małoletnim a personelem” oraz „zasady i procedurę podejmowania interwencji w sytuacji podejrzenia krzywdzenia” (Dz.U. 2024 poz. 560, art. 22c ust. 1 pkt 1 i 2). Oznacza to, że placówki oświatowej nie można rozpatrywać wyłącznie od strony dydaktyki. Jest ona także przestrzenią oddziaływań, zadań i interwencji prawnych, które nauczyciel ma obowiązek podejmować zgodnie z procedurami.

Z samej analizy dogmatyczno-prawnej można ustalić, że ustawodawca stworzył instrumenty, które mają umożliwiać faktyczne wsparcie: dodatkową naukę języka polskiego, zajęcia wyrównawcze, oddział przygotowawczy, możliwość zatrudnienia asystenta międzykulturowego, pomoc psychologiczno-pedagogiczną – także z powodu różnic kulturowych i wcześniejszego kształcenia za granicą, oraz sieć ochrony dziecka i rodziny. Tego rodzaju analiza nie pozwala jednak przesądzić, jak często placówki oświatowe rzeczywiście korzystają z tych narzędzi, jak powszechne jest zatrudnianie asystentów międzykulturowych ani czy uczelnie realizują standard w sposób pogłębiony, czy minimalny. To ostatnie zagadnienie wymaga już badania empirycznego, a nie wyłącznie wykładni przepisów.

### **Warunki prawne edukacji uczniów w środowisku zróżnicowanym kulturowo**

Najważniejszym przepisem ustawowym jest art. 165 Prawa oświatowego. „Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego nie dłużej niż przez okres 24 miesięcy.

Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę” (Dz.U. 2017 poz. 59, art. 165 ust. 7). „Osoby, o których mowa w ust. 7 i 9, mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania (...) nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy” (Dz.U. 2017 poz. 59, art. 165 ust. 10).

Z kolei art. 165 ust. 8 przewiduje pomoc osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia, a ust. 8a stanowi dosłownie: „W szkole może być zatrudniony asystent międzykulturowy” (Dz.U. 2017 poz. 59, art. 165 ust. 8a). Z punktu widzenia wykładni jest to upoważnienie fakultatywne, nie nakaz bezwzględny. Oznacza to, że polskie prawo dopuszcza instytucjonalne wsparcie, ale nie czyni go obligatoryjnym w każdej szkole. To ważna granica tej regulacji.

Następnie art. 165 ust. 11 stanowi: „Dla osób, o których mowa w ust. 7 i 9, które wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb i możliwości edukacyjnych, a także dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywność ich kształcenia, organ prowadzący szkołę może zorganizować oddział przygotowawczy” (Dz.U. 2017 poz. 59, art. 165 ust. 11). Dogmatycznie oznacza to, że ustawodawca przewidział nie tylko kompensację językową, lecz również odrębną formę organizacyjną służącą adaptacji ucznia do polskiego systemu edukacyjnego.

Przepisy wykonawcze te rozwiązania konkretyzują. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw przewiduje, że w przypadku ucznia przybywającego z zagranicy „rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza się w języku obcym, którym posługuje się uczeń. W razie potrzeby należy zapewnić w rozmowie kwalifikacyjnej udział osoby władającej językiem obcym” (Dz.U. 2023 poz. 2301, § 12 ust. 4 z późn. zm). To przepis ważny z punktu widzenia gwarancyjnego: eliminuje ryzyko formalnego zakwalifikowania ucznia bez realnego zrozumienia jego sytuacji edukacyjnej.

To samo Rozporządzenie stanowi, że organ prowadzący „organizuje (...) dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego”, a zajęcia te są prowadzone w wymiarze (...) nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo” (Dz.U. 2023 poz. 2301, § 17 ust. 1 i 2). Ponadto dla uczniów wymagających uzupełnienia różnic programowych organizuje się „dodatkowe zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu” w wymiarze „1 godziny lekcyjnej tygodniowo” (Dz.U. 2023 poz. 2301, § 18 ust. 1 i 2), a dla podtrzymywania tożsamości możliwa jest „nauka języka i kultury

kraju pochodzenia”, jeżeli zgłoszonych zostanie co najmniej siedmiu uczniów (Dz.U. 2023 poz. 2301, § 20 ust. 1).

W sensie normatywnym ustawodawca tworzy więc trzy grupy narzędzi: językowe, wyrównawcze i tożsamościowe.

### **Obowiązujący standard kształcenia nauczycieli**

Podstawą formalną jest § 1 Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela: „Określa się standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu: 1) nauczyciela (...) 2) nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (...)” (Dz.U. 2024 poz. 453, § 1). W ogólnych efektach uczenia się ustawodawca wprost wpisuje do standardu: „zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji”, „podstawy prawne systemu oświaty” oraz „prawa dziecka” (Dz.U. 2024 poz. 453, załącznik nr 1, cz. III, pkt 1.1 ppkt 5, 9, 10). Zestawienie istotnych efektów uczenia się z perspektywy prowadzonych analiz dla danych standardów szczegółowych zawarto w ujęciu tabelarycznym poniżej (por. tabela 3). W Rozporządzeniu, w części dotyczącej umiejętności, ustawodawca wymaga, by absolwent potrafił: „pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z dziećmi z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, pochodzącymi ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym lub z ograniczoną znajomością języka polskiego” (Dz.U. 2024 poz. 453, załącznik nr 1, cz. III, pkt 1.2 ppkt 12). Z punktu widzenia wykładni językowej jest to przepis jednoznaczny: standard wprost obejmuje przygotowanie do pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym i z uczniem funkcjonującym w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Równie istotna jest część dotycząca kompetencji społecznych. Absolwent ma być gotów do „budowania relacji opartej na wzajemnym zaufaniu między wszystkimi podmiotami procesu wychowania i kształcenia, w tym rodzicami lub opiekunami ucznia, oraz włączania ich w działania sprzyjające efektywności edukacyjnej” oraz do „porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk” (Dz.U. 2024 poz. 453, załącznik nr 1, cz. III, pkt 1.3 ppkt 2 i 3). W standardzie nr 2 dla nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej ustawodawca precyzyjnie wskazuje efekty kształcenia, wymagając, aby absolwent potrafił „efektywnie pracować w środowiskach zróżnicowanych pod względem kulturowym oraz z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym, w tym z dziećmi, dla których język polski jest drugim językiem, wykorzystując

kompetencje międzykulturowe i glottodydaktyczne” (Dz.U. 2024 poz. 453, załącznik nr 2, cz. III, pkt 1.2 ppkt 12).

Trzecim standardem określonym w rozporządzeniu, szczególnie istotnym z perspektywy edukacji włączającej, jest standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (Dz.U. 2024 poz. 453, § 1 pkt 3 i załącznik nr 3). Edukacja włączająca pełni w tym standardzie potrójną funkcję. Po pierwsze, jest odrębnym zakresem przygotowania zawodowego (cz. I, pkt 1.1 ppkt 1 lit. f). Po drugie, stanowi obowiązkową na jednolitych studiach magisterskich na kierunku pedagogika specjalna grupę zajęć D „Edukacja włączająca”.

Problematyka migracyjna i kulturowa pojawia się w załączniku nr 3 dopiero na poziomie efektów szczegółowych, przede wszystkim w grupie D. Absolwent ma potrafić „określić potrzeby edukacyjne i uwarunkowania kształcenia dzieci i uczniów” z katalogu, który obejmuje m.in. niepełnosprawności, niedostosowanie społeczne i specyficzne trudności w uczeniu się. Katalog ten wymienia także uczniów z „trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym” oraz z „trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi i wyznaniowymi” (D.2.U1). Rozwiązanie to koresponduje z przepisami oświatowymi, które wśród źródeł potrzeby objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną wskazują problemy adaptacyjne wynikające z odmienności kulturowej lub zmiany środowiska edukacyjnego, także po wcześniejszej nauce za granicą (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2023 poz. 1798, § 2 ust. 2 pkt 12).

Efekt D.2.U1 dopełnia kilka innych efektów. Pierwszy to wiedza o trudnościach wychowawczych i adaptacyjnych wynikających ze zmiany środowiska życia oraz o psychologicznych następstwach doświadczeń traumatycznych (C.2.W3, C.2.W4). Drugi to wiedza o grupach defaworyzowanych, stereotypach, stygmatach i strategiach przeciwdziałania postawom dyskryminacyjnym (D.1.W2, D.1.W3). Trzeci to umiejętność diagnozowania konfliktu w grupie zróżnicowanej (D.4.U5). W warstwie kompetencji społecznych chodzi o gotowość do „porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk”, sformułowaną identycznie jak w standardzie nr 1, oraz do rozpoznawania specyfiki środowiska lokalnego i regionalnego (Dz.U. 2024 poz. 453, załącznik nr 3, cz. III, pkt 1.3 ppkt 4 i 5).

Specyfiką załącznika nr 3 jest to, że wymiar międzykulturowy obejmuje w nim nie tylko migrację, lecz także tożsamości kształtowane przez samą

niepełnosprawność. W zakresie surdopedagogiki absolwent ma znać „problemy emancypacji i tożsamości społeczno-kulturowej osób głuchych”. Absolwent ma też znać podstawy języka migowego, odróżniać system językowo-migowy (SJM) od polskiego języka migowego (PJM) i rozumieć sytuację słyszących dzieci niesłyszących rodziców (E.1S.W4, E.1S.W11, E.2S.W5, E.2S.U6).

Zestawienie trzech standardów ujawnia wyraźną asymetrię. Standard nr 1 ujmuje doświadczenie migracyjne, zróżnicowanie kulturowe i ograniczoną znajomość języka polskiego w ogólnych efektach uczenia się (załącznik nr 1, cz. III, pkt 1.2 ppkt 12). W standardzie nr 2 absolwent ma znać „zagadnienie edukacji międzykulturowej” i wykorzystywać „kompetencje międzykulturowe i glottodydaktyczne” (załącznik nr 2, cz. III, pkt 1.1 ppkt 7 i pkt 1.2 ppkt 12). Ogólne efekty uczenia się w załączniku nr 3 nie odnoszą się ani do migracji, ani do edukacji międzykulturowej, ani do nauczania języka polskiego jako drugiego. Ujęcie glottodydaktyczne występuje w nim wyłącznie w odniesieniu do czynności czytania w zakresie logopedii (E.1L.W3, E.1L.U3). W załączniku nr 3 edukacja włączająca jest kategorią strukturalną: ma własną grupę zajęć, wymiar godzinowy i praktyki. Edukacja międzykulturowa ma natomiast charakter rozproszony.

Wniosek dogmatyczny jest tu istotny. Nie można twierdzić, że obowiązujący standard pomija przygotowanie do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo – wielo- i międzykulturowym. Przeciwnie, standard zawiera wyraźne efekty uczenia się odnoszące się do migracji, zróżnicowania kulturowego, ograniczonej znajomości języka polskiego, współpracy z rodzicami oraz kompetencji międzykulturowych i glottodydaktycznych. Jednocześnie prawdą jest, że ustawodawca nie zbudował z tego odrębnego, autonomicznego modułu. Treści te zostały rozproszone w obrębie edukacji włączającej, kompetencji społecznych i pracy z uczniem o zróżnicowanych potrzebach. Nie można mówić o braku regulacji, chociaż jest to regulacja wkomponowana, a nie wyodrębniona, jest również zróżnicowana dla różnych grup nauczycieli. Zatem w tym obszarze warunki prawne nie dają gwarancji przygotowania wszystkich nauczycieli w takim samym zakresie do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Obowiązujący standard kształcenia nauczycieli zawiera komponenty odnoszące się do pracy w środowisku wielo- i międzykulturowym, i to nie tylko pośrednio. Wprost pojawiają się w nim treści dotyczące edukacji włączającej, zróżnicowanych potrzeb uczniów, praw dziecka, współpracy z rodzicami, komunikacji z osobami z różnych środowisk oraz pracy z dziećmi i uczniami z doświadczeniem migracyjnym, ze środowisk zróżnicowanych kulturowo

Tabela 3. Zestawienie efektów uczenia się według załączników profilu kształcenia poszczególnych grup nauczycieli  
ZAŁĄCZNIK nr 1  
STANDARD KSZTAŁCENIA PRZYGOTOWUJĄCEGO DO WYKONYWANIA ZAWODU NAUCZYCIELA (przedmiotu)

| OGÓLNE EFEKTY UCZENIA SIĘ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| w zakresie WIEDZY absolwent zna i rozumie:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | w zakresie UMIEJĘTNOŚCI absolwent potrafi:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH absolwent jest gotów:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 5) zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji;<br><br>6) zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów i wynikające z nich zadania szkoły dotyczące dostosowania organizacji procesu kształcenia i wychowania;<br><br>10) prawa dziecka i osoby z niepełnosprawnością;<br><br>12) procesy komunikowania interpersonalnego i społecznego oraz ich prawidłowości i zakłócenia;<br><br>15) metody nauczania i doboru efektywnych środków dydaktycznych, w tym zasobów internetowych, wspomagających nauczanie przedmiotu lub prowadzenie zajęć, z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów | 2) adekwatnie dobierać, tworzyć i dostosowywać do zróżnicowanych potrzeb uczniów materiały i środki, w tym z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej, oraz metody pracy w celu samodzielnego projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych, dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;<br><br>4) projektować i realizować programy nauczania z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów;<br><br>9) skutecznie animować i monitorować realizację zespołowych działań edukacyjnych uczniów;<br><br>12) pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z dziećmi z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, pochodzącymi ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym lub z ograniczoną znajomością języka polskiego | 1) posługiwać się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla każdego człowieka;<br><br>3) porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk i o różnej kondycji emocjonalnej, dialogowego rozwiązywania konfliktów oraz tworzenia dobrej atmosfery dla komunikacji w klasie szkolnej i poza nią;<br><br>4) podejmować decyzje związane z organizacją procesu kształcenia w edukacji włączającej;<br><br>5) rozpoznawać specyfikę środowiska lokalnego i podejmować współpracę na rzecz dobra uczniów i tego środowiska |

| SZCZEGÓŁOWE EFEKTY UCZENIA SIĘ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                   |                                                          |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--|
| Blok 8 – Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne: PSYCHOLOGIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                   |                                                          |  |
| w zakresie WIEDZY absolwent zna i rozumie:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | w zakresie UMIEJĘTNOŚCI absolwent potrafi:                                                                                                                        | w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH absolwent jest gotów: |  |
| B.1.W3. teorię spostrzegania społecznego i komunikacji: zachowania społeczne i ich uwarunkowania, sytuację interpersonalną, empatię, zachowania asertywne, agresywne i uległe, postawy, stereotypy, uprzedzenia, reguły współdziałania, procesy komunikowania się, bariery w komunikowaniu się, media i ich wpływ wychowawczy, style komunikowania się uczniów i nauczyciela, bariery w komunikowaniu się w klasie, różne formy komunikacji – autoprezentację, aktywne słuchanie, efektywne nadawanie, komunikację niewerbalną, porozumiewanie się emocjonalne w klasie, porozumiewanie się w sytuacjach konfliktowych | B.1.U2. obserwować zachowania społeczne i ich uwarunkowania;<br>B.1.U3. skutecznie i świadomie się komunikować;<br>B.1.U4. porozumieć się w sytuacji konfliktowej | –                                                        |  |

| Blok B – Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne: PEDAGOGIKA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                        |                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| w zakresie WIEDZY absolwent zna i rozumie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | w zakresie UMIEJĘTNOŚCI absolwent potrafi                                                              | w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH absolwent jest gotów                                                                                                                   |
| <p>B.2.W4. zasady pracy opiekuńczo-wychowawczej nauczyciela: poszanowanie godności dziecka, ucznia lub wychowanka, różnicowanie, indywidualizację i personalizację pracy z uczniami, funkcjonowanie klasy szkolnej jako grupy społecznej, procesy społeczne w klasie, rozwiązywanie konfliktów w klasie lub grupie wychowawczej, animowanie życia społeczno-kulturalnego klasy, rozwijanie u dzieci, uczniów lub wychowanków kompetencji komunikacyjnych i umiejętności społecznych niezbędnych do nawiązywania poprawnych relacji; pojęcia integracji i inkluzji; szkolną sytuację dzieci z doświadczeniem migracyjnym; problematykę dziecka w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej;</p> <p>B.2.W5. sytuację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i ich uwarunkowania (zakres diagnozy funkcjonalnej, metody i narzędzia stosowane w diagnozie), konieczność dostosowywania procesu kształcenia do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów (projektowanie wsparcia, konstruowanie indywidualnych programów)</p> | <p>B.2.U6. zdiagnozować potrzeby edukacyjne ucznia i zaprojektować dla niego odpowiednie wsparcie;</p> | <p>B.2.K1. okazywać empatię uczniom oraz zapewnić im wsparcie i pomoc;</p> <p>B.2.K2. profesjonalnie rozwiązywać konfliktów w klasie szkolnej lub grupie wychowawczej</p> |

| Blok C – Podstawy dydaktyki                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| w zakresie WIEDZY absolwent zna i rozumie:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | w zakresie UMIEJĘTNOŚCI absolwent potrafi:                                                                                                                                                                                             | w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH absolwent jest gotów: |
| <p>C.W2. zagadnienie klasy szkolnej jako środowiska edukacyjnego: style kierowania klasą, procesy społeczne w klasie, integrację klasy szkolnej, tworzenie środowiska sprzyjającego postępom w nauce oraz sposób nauczania w klasie zróżnicowanej pod względem poznawczym, kulturowym, statusu społecznego lub materialnego;</p> <p>C.W5. konieczność projektowania działań edukacyjnych dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów, a także potrzebę i sposoby wyrównywania szans edukacyjnych;</p> <p>C.W7. znaczenie języka jako narzędzia pracy nauczyciela: problematykę pracy z uczniami z ograniczoną znajomością języka polskiego lub zaburzeniami komunikacji językowej</p> | <p>C.U1. zidentyfikować potrzeby dostosowania metod pracy do klasy zróżnicowanej pod względem poznawczym, kulturowym, statusu społecznego lub materialnego;</p> <p>C.U2. zaprojektować działania służące integracji klasy szkolnej</p> | <p>–</p>                                                 |

**ZAŁĄCZNIK nr 2**  
**STANDARD KSZTAŁCENIA PRZYGOTOWUJĄCEGO DO WYKONYWANIA ZAWODU NAUCZYCIELA PRZEDSZKOLA I EDUKACJI**  
**WCZESNOSZKOLNEJ (KLASY I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ)**

| <b>OGÓLNE EFEKTY UCZENIA SIĘ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>w zakresie WIEDZY absolwent zna i rozumie:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>w zakresie UMIEJĘTNOŚCI absolwent potrafi:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH absolwent jest gotów:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>6) zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji;</p> <p>7) zagadnienie edukacji międzykulturowej;</p> <p>8) prawa dziecka i osoby z niepełnosprawnością, sposoby ich egzekwowania oraz propagowania w środowisku zarówno przedszkolnym oraz szkolnym, jak i pozaprzedzkolnym oraz pozaszkolnym;</p> <p>13) zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci lub uczniów w okresie przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym oraz uwarunkowane wpływem czynników środowiskowych i sposoby dostosowywania do nich zadań rozwojowych i edukacyjnych;</p> <p>14) projektowanie i prowadzenie działań diagnostycznych uwzględniających specyfikę funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym oraz ich różnicowane potrzeby edukacyjne, w tym zakres i jakość wsparcia społecznego;</p> <p>17) procesy komunikacji społecznej oraz ich prawidłowości i zakłócenia</p> | <p>3) wykorzystywać w codziennej praktyce edukacyjnej różnorodne sposoby organizowania środowiska uczenia się i nauczania, z uwzględnieniem specyficznych potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci lub uczniów oraz grupy;</p> <p>7) rozwijać kluczowe kompetencje dzieci lub uczniów, w szczególności kreatywność, krytyczną refleksję i umiejętność samodzielnego oraz zespołowego rozwiązywania problemów</p> <p>12) efektywnie pracować w środowiskach zróżnicowanych pod względem kulturowym oraz z dziećmi z doświadczaniem migracyjnym, w tym z dziećmi, dla których język polski jest drugim językiem, wykorzystując kompetencje międzykulturowe i gotodydaktyczne</p> | <p>1) posługiwać się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla każdego człowieka;</p> <p>5) porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk i o różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty oraz tworzyć dobrą atmosferę dla komunikacji w grupie przedszkolnej, klasie szkolnej oraz poza nimi;</p> <p>6) rozpoznawać specyfikę środowiska lokalnego i regionalnego oraz ich wpływu na funkcjonowanie dzieci lub uczniów, a także podejmować współpracę na rzecz dobra dzieci lub uczniów i tych środowisk;</p> <p>7) projektować i wdrażać działania mające na celu edukację aksjologiczną i wychowanie do wartości – wprowadzanie dzieci lub uczniów w świat wartości</p> |

## SZCZEGÓŁOWE EFEKTY UCZENIA SIĘ

| Szczegółowe efekty uczenia się                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                            |                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Blok A.1. Podstawy działań pedagogicznych                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                            |                                                                                                                |
| w zakresie WIEDZY absolwent zna i rozumie:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | w zakresie UMIEJĘTNOŚCI absolwent potrafi: | w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH absolwent jest gotów:                                                       |
| <p>A.1.W2. procesy wychowania i kształcenia (wybrane ujęcia teoretyczne); ontologiczne, aksjologiczne i antropologiczne podstawy wychowania, istotę wychowania, zagadnienia wychowania jako spotkania w dialogu, wychowania do odpowiedzialnej wolności oraz społeczeństwa wielokulturowego, typy relacji międzyludzkich oraz procesy rządzące tymi relacjami, główne środowiska wychowawcze, a także podstawy dialogu międzykulturowego</p>                                                                                                                                                                                                                                                   | –                                          | <p>A.1.K4. stosować normy etyczne w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla godności człowieka</p> |
| Blok A.2. Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                            |                                                                                                                |
| <p>A.2.W5. typy, cele i zasady funkcjonowania instytucji edukacyjnych przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów w młodszych wiekach szkolnym; cele i zasady współpracy przedszkola lub szkoły z podmiotami zewnętrznymi oraz modele, funkcje, szanse i zagrożenia współpracy; sposoby radzenia sobie z problemami wychowawczymi dzieci lub uczniów i rozwiązywania ich we współpracy z rodziną i otoczeniem dziecka lub ucznia, specyfikę pracy z dziećmi lub uczniami z doświadczeniem migracyjnym, a także sposoby budowania swojego autorytetu w relacjach zawodowych i we współpracy z zespołem nauczycieli oraz z innymi podmiotami procesu wychowania i kształcenia.</p> | –                                          | –                                                                                                              |

### Blok A.3. Podstawy psychologii dla nauczycieli

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                 |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| A.3.W4. teorię spostrzegania społecznego i komunikacji: zachowania społeczne i ich uwarunkowania, sytuację interpersonalną, zagadnienia: empatii, zachowań asertywnych, agresywnych i uległych, postaw, stereotypów, uprzedzeń, negocjacji i rozwiązywania konfliktów, reguły współdziałania, procesy i role grupowe, bariery i trudności w procesie komunikowania się, techniki i metody usprawniania komunikacji z dzieckiem, a także mechanizmy kształtowania się postaw dzieci lub uczniów | A.3.U4. rozpoznawać bariery i trudności udziału dzieci lub uczniów w różnych formach aktywności | – |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

### Blok A.4. Psychologiczne i pedagogiczne podstawy nauczania dzieci języka obcego

|   |   |                                                                             |
|---|---|-----------------------------------------------------------------------------|
| – | – | A.4.K2. wspierania właściwych postaw dzieci lub uczniów wobec innej kultury |
|---|---|-----------------------------------------------------------------------------|

### B. Przygotowanie merytoryczne nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej jako przygotowanie do integracji treści nauczania B.2. Język obcy

|                                                    |   |   |
|----------------------------------------------------|---|---|
| B.2.W2. kulturę państw z danego obszaru językowego | – | – |
|----------------------------------------------------|---|---|

### C. Wspieranie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                             |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| – | C.U5. organizować zabawy i zajęcia stymulujące aktywność poznawczą dzieci lub uczniów, wspólnotowe i kooperacyjne uczenie się, angażujące emocjonalnie, motywacyjnie i poznawczo wszystkie dzieci lub uczniów, wspierać ich adaptację do uczenia się we wspólnocie oraz identyfikować spontaniczne zachowania dzieci lub uczniów jako sytuacje wychowawczo-dydaktyczne i wykorzystywać je w procesie edukacji | C.K2. formować wartościowe indywidualnie i społecznie zachowania i postawy dzieci lub uczniów, w tym wobec kultury i sztuki |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**G. Organizacja pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultura przedszkola i szkoły, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami**

|   |                                                                                                                                                        |                                                                                                      |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| – | G.U3. rozwijać u dzieci lub uczniów postawy wzajemnej troski, tolerancji, umiejętności negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i otwartości poznawczej | G.K2. rozwijać w dzieciach lub uczniach tolerancję, szacunek do praw człowieka i podstawowych swobód |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**ZAŁĄCZNIK nr 3**

**STANDARD KSZTAŁCENIA PRZYGOTOWUJĄCEGO DO WYKONYWANIA ZAWODU NAUCZYCIELA PEDAGOGA SPECJALNEGO, NAUCZYCIELA LOGOPEDY I NAUCZYCIELA PROWADZĄCEGO ZAJĘCIA Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka**

| <b>OGÓLNE EFEKTY UCZENIA SIĘ</b>                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>w zakresie WIEDZY absolwent zna i rozumie:</b>                                                                                                                                                                                                                | <b>w zakresie UMIEJĘTNOŚCI absolwent potrafi:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH absolwent jest gotów:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 9) współczesne podejście do problemów uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wynikające z niego nowe formy edukacji, w tym integracyjną i włączającą;<br>14) procesy komunikowania interpersonalnego i społecznego oraz ich prawidłowości i zakłócenia | 7) prowadzić zajęcia w grupie zróżnicowanej, indywidualizować zadania, dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz wykorzystywać zasady i metody indywidualnego projektowania zajęć;<br>8) wdrażać efektywne programy zwiększające umiejętności poznawcze i kompetencje społeczne uczniów oraz programy poprawiające integrację i równieść uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; | 4) porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk i o różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty oraz tworzyć dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej i poza nią;<br>5) rozpoznawać specyfikę środowiska lokalnego i regionalnego oraz ich wpływ na funkcjonowanie uczniów, a także podejmować współpracę na rzecz dobra uczniów i tych środowisk |

## SZCZEGÓŁOWE EFEKTY UCZENIA SIĘ

| w zakresie WIEDZY absolwent zna i rozumie:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | w zakresie UMIEJĘTNOŚCI absolwent potrafi:                                                                                                                                                                                                                                                                                          | w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH absolwent jest gotów: |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <p>B.1.W3. teorię spostrzegania społecznego i komunikacji: zachowania społeczne i ich uwarunkowania, sytuację interpersonalną, zagadnienia empatii, zachowań asertywnych, agresywnych i uległych, postaw, stereotypów, uprzedzeń, stresu i radzenia sobie z nim, porozumiewania się ludzi w instytucjach; reguły współdziałania; procesy komunikowania się; style komunikowania się uczniów i nauczycieli; zasady emocjonalnego porozumiewania się w klasie i w sytuacjach konfliktowych; bariery w komunikowaniu się, w szczególności w klasie; różne formy komunikowania się – autoprezentację, aktywne słuchanie, efektywne nadawanie, komunikację niewerbalną; wpływ mediów na zmiany współczesnej komunikacji oraz na proces wychowawczy</p> | <p>B. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne<br/>B.1. Ogólne przygotowanie psychologiczne</p> <p>B.1.U4. porozumieć się w sytuacji konfliktowej;<br/>B.1.U5. rozpoznawać bariery i trudności uczniów w procesie uczenia się, komunikowania oraz w funkcjonowaniu społecznym, w tym te uwarunkowane czynnikami środowiskowymi</p> | –                                                        |

**C. Kształcenie kierunkowe**  
**C.2. Przygotowanie psychologiczne do pracy z dziećmi i uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| C.2.W3. podstawy psychologii wychowawczej i psychoprofilaktyki; proces wychowawczy w kontekście wyzwań rozwojowych dzieci i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; psychologiczne wymiary interakcji wychowawczej oraz strategii oddziaływań wychowawczych, wychowanie do wartości i odpowiedzialności, kształtowanie postaw prospołecznych, kompetencje emocjonalno-społeczne (rozwój, zakłócenia, diagnoza, warunki i możliwości kształtowania), źródła niedostosowania społecznego i diagnozę jego ryzyka, psychologiczne konsekwencje zaniedbań środowiskowych, trudności wychowawcze i adaptacyjne wynikające ze zmiany środowiska życia | – | – |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|

**D. Edukacja włączająca**  
**D.1. Teorie edukacji i integracyjnej i włączającej**

|                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| D.1.W2. podstawy i konsekwencje procesu wykluczania; zagadnienie grup defaworyzowanych; zagrożenia wykluczeniem;<br>D.1.W3. postawy społeczne – stereotypy, stygmaty, piętna; strategię przeciwdziałania postawom dyskryminacyjnym | D.1.U1. identyfikować obszary wykluczenia społecznego oraz wskazywać jego przyczyny i symptomy w powiązaniu z różnymi zakresami pedagogiki specjalnej i dziedziną nauk społecznych;<br>D.1.U2. wyjaśnić proces wykluczenia społecznego oraz wskazać jego konsekwencje, wykorzystując aktualną wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki specjalnej w powiązaniu z dziedzinami nauk społecznych i humanistycznych | – |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

## D.2. Diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych, planowanie, realizacja i monitoring działań wspierających

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| – | –                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|   | <p>D.2.U1. dokonać funkcjonalnej charakterystyki dziecka i ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; określić potrzeby edukacyjne i uwarunkowania kształcenia dzieci i uczniów: z niepełnosprawnością intelektualną, dysfunkcją wzroku, słuchu, chorobą przewlekłą, w tym psychiczną, niedostosowanymi społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, z zaburzeniami zachowania i emocji, całościowym zaburzeniem rozwoju, zaburzeniami ruchu, niepowodzeniami szkolnymi wynikającymi ze specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeniami komunikacji i sprawności językowych, trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi i wyznaniowymi oraz uczniów uzdolnionych</p> |

## D.3. Metodyka kształcenia w grupach zróżnicowanych

|                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <p>D.3.U1. istotę i zalety nauczania otwartego w edukacji włączającej; specyfikę pracy w grupie zróżnicowanej; zasady projektowania przestrzeni klasy szkolnej; style poznawcze i strategie uczenia się oraz style nauczania w kontekście grupy heterogenicznej</p> | <p>D.3.U1. projektować zajęcia dla zróżnicowanych grup dzieci i uczniów</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|

| D.4. Programy wychowawcze w edukacji integracyjnej i włączającej                                                                                                                                                                                            |                                                                      |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--|
| D.4.W3. konteksty wychowania: kulturę i współczesne media                                                                                                                                                                                                   | D.4.U3. projektować zajęcia dla zróżnicowanych grup dzieci i uczniów |  |
| D.5. Organizacja edukacji włączającej                                                                                                                                                                                                                       |                                                                      |  |
| D.5.W2. zagadnienie barier w komunikacji;<br>D.5.W3. zasady aktywnego słuchania i nadawania komunikatów;<br>D.5.W4. pojęcia komunikacji niewerbalnej, stylów komunikowania się dzieci i uczniów oraz nauczyciela, komunikacji wspomagającej i alternatywnej | D.5.U2. porozumiewać się w sytuacjach konfliktowych                  |  |

Źródło: opracowanie Barbara Chojnacka-Synaszko na podstawie Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2024 poz. 453.

i z ograniczoną znajomością języka polskiego. Nie można więc zasadnie twierdzić, że standard problem ten całkowicie przemilcza, ale też nie określa go precyzyjnie. Można zobaczyć zróżnicowanie w liczbie i treści efektów uczenia się dla różnych kierunków przygotowujących do nauczania (przedmiotu, edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej), a także w zakresie pedagogiki specjalnej, logopedii i wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, jak i do pełnienia funkcji nauczyciela psychologa szkolnego – określone w załącznikach do standardów (1–3).

Obowiązujący stan prawny nie pozostawia wątpliwości, polski system prawny uznaje potrzebę edukacji i ochrony ucznia w środowisku w aspekcie wielo- i międzykulturowym. Widać to zarówno na poziomie konstytucyjnym, jak i ustawowym oraz wykonawczym. Szczególnie rozwinięte są regulacje dotyczące dostępu do edukacji, wsparcia językowego, oddziałów przygotowawczych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, współpracy z rodzicami oraz ochrony dziecka przed krzywdzeniem.

Od strony metodologicznej trzeba wyraźnie rozdzielić dwie kwestie. Na podstawie analizy dogmatyczno-prawnej stwierdzono, że istnieje rozbudowany i wielopoziomowy system podstaw prawnych wsparcia ucznia i rodziny w środowisku. Nie przesądza to jednak o faktycznej skuteczności tych mechanizmów w praktyce szkolnej. Ocena „warunków faktycznych” wymaga odrębnego badania empirycznego: analizy wdrażania przepisów w szkołach, praktyki organów prowadzących, programów uczelni, dostępności asystentów międzykulturowych, rzeczywistego zakresu zajęć językowych i jakości współpracy z rodzinami.

# ROZDZIAŁ 2

## Założenia metodologiczne badań

ŁUKASZ KWADRANS; ILONA FAJFER-KRUCZEK; ANNA SZAFRAŃSKA

Prezentowane w raporcie badania miały charakter diagnostyczno-projektujący. Ich zadaniem było nie tylko opisanie stanu kształcenia przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, lecz także dostarczenie empirycznie ugruntowanych przesłanek do zmiany tego stanu – w postaci rekomendacji oraz autorskiego modułu kształcenia i sylabusu. Taki sposób projektowania badań odpowiada temu, co w polskiej refleksji metodologicznej uznaje się za swoistość badań pedagogicznych. Jak zauważają K.J. Szmidt i M. Sasin (2025, s. 58), pedagogika „nie zadowala się postawieniem pytania »Jak jest?«, ale stawia pytania o to, »Jaka jest tego geneza i rozwój lub przyczyny?«, »Jak może lub powinno być?« i »Co zrobić, żeby tak było?«”. Przyjęta w projekcie logika postępowania odzwierciedla tę sekwencję: od diagnozy stanu (programy studiów, zasobów pozaakademickich), przez rozpoznanie doświadczeń i potrzeb (badania fokusowe, konsultacje eksperckie), po projekt rozwiązania (moduł i sylabus).

Praktyczna, aplikacyjna funkcja tych badań nie jest w tym ujęciu dodatkiem, lecz kryterium ich pedagogicznej tożsamości. Stanisław Palka ujmuje to następująco: „Badacze z innych nauk społecznych i humanistycznych zwykle ograniczają się do diagnozy i wyjaśniania poznanych danych, badacze pedagogiczni nie tylko diagnozują i wyjaśniają, lecz także starają się wskazać możliwości wykorzystywania zdobytych w ten sposób informacji do ulepszania praktyki pedagogicznej. Ten praktyczny aspekt badań pedagogicznych czyni z tej dyscypliny naukę społecznie użyteczną” (Palka, 2006, s. 53, za: Szmidt, Sasin, 2025, s. 60).

Konstrukcja procesu badawczego została oparta na klasycznej sekwencji czynności naukotwórczych, przywołanej przez Mariana Nowaka (2025, s. 29–30) za Stanisławem Kamińskim: postawienie problemu sformułowanego

poprawnie, trafnie i rozstrzygalnie; gromadzenie materiału empirycznego; analiza i interpretacja; rozstrzyganie o wartości proponowanego wyjaśnienia; przyjęcie rozwiązania. W niniejszym rozdziale przedstawiono kolejno: cel, przedmiot i problemy badawcze (podrozdział 2.1), strategię badawczą wraz z metodami, technikami i narzędziami (podrozdział 2.2), organizację i przebieg badań (podrozdział 2.3) oraz kontekst etyczny, refleksyjność badaczy i ograniczenia badań (podrozdział 2.4).

## 2.1.

### **Cel, przedmiot i problemy badawcze**

Celem głównym badań było rozpoznanie stanu i potrzeb w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz wypracowanie – na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego – rekomendacji i autorskiego modułu kształcenia (wraz z sylabusem) dla kierunków nauczycielskich i pedagogicznych w Polsce.

Cel główny zoperacjonalizowano w postaci trzech celów poznawczych oraz jednego celu aplikacyjnego:

- 1) Cel 1 (poznawczy): ocena stopnia, w jakim programy studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela uwzględniają przygotowanie do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo – w szczególności w zapisach efektów uczenia się, w treściach kształcenia oraz w występowaniu i strukturze modułów dedykowanych.
- 2) Cel 2 (poznawczy): rozpoznanie i analiza zastanych zasobów kształcenia pozaformalnego (szkoleniowych i metodycznych) adresowanych do nauczycieli i środowiska akademickiego przez organizacje pozarządowe oraz inne instytucje.
- 3) Cel 3 (poznawczy): poznanie doświadczeń i potrzeb w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo – z perspektywy studentów kierunków nauczycielskich, czynnych nauczycieli, dyrektorów, przedstawicieli nadzoru pedagogicznego i organów prowadzących, uczelni oraz trzeciego sektora.
- 4) Cel 4 (aplikacyjny): opracowanie rekomendacji systemowych i uczelnianych oraz autorskiego modułu kształcenia i sylabusu, integrujących ustalenia z celów 1–3 (rozdziały 6 i 7 raportu).

Rozdzielenie celów poznawczych od aplikacyjnego pozwala jasno odróżnić to, co w raporcie jest ustaleniem empirycznym, od tego, co stanowi propozycję rozwiązania – i uniknąć zarzutu, że postulaty praktyczne „wyprzedzają” dane

empiryczne. Jednocześnie obecność celu aplikacyjnego definiuje badania jako pedagogiczne w sensie, o którym piszą Szmidt i Sasin (2025, s. 66): swoiste dla pedagogiki jest „formułowanie wniosków dla praktyki edukacyjnej na podstawie eksploracji badawczej, a nawet programów i projektów realizacyjnych”.

Przedmiot badań został określony odrębnie dla każdego z celów poznawczych, co odpowiada zróżnicowaniu źródeł danych i metod ich pozyskiwania:

- Przedmiot 1: programy jednolitych studiów magisterskich oraz studiów I i II stopnia na kierunkach: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, pedagogika specjalna, pedagogika (specjalności nauczycielskie), logopedia (jako odrębny kierunek) oraz wybrane kierunki nauczycielskie przygotowujące do nauczania przedmiotu – w zakresie zapisów efektów uczenia się, treści kształcenia i struktury modułów.
- Przedmiot 2: zasoby szkoleniowe i metodyczne (programy szkoleń, materiały dydaktyczne, poradniki, publikacje metodyczne) doskonalenia nauczycieli w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, wytworzone przez organizacje pozarządowe i inne instytucje kształcenia pozaformalnego.
- Przedmiot 3: doświadczenia i potrzeby (opinie, oceny, oczekiwania) dotyczące efektów, treści, metod i form akademickiego kształcenia do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, wyrażane przez studentów, nauczycieli, dyrektorów i ekspertów oświatowych.

Tak zdefiniowany przedmiot sytuuje badania w rdzeniu przedmiotu pedagogiki, którym – jak ujmuje to Dariusz Kubinowski – „jest istota wychowania i jej bieżące aktualizacje” (Kubinowski, 2010, s. 43, za: Szmidt, Sasin, 2025, s. 60). Bieżącą aktualizacją tego rdzenia jest w naszym przypadku przygotowanie nauczyciela do pracy w klasie, która w ciągu kilku lat stała się zróżnicowana kulturowo (trwale, chronicznie, czasowo).

Problem główny brzmi: W jakim stopniu i w jaki sposób akademickie kształcenie przyszłych nauczycieli w Polsce – w świetle zapisów programowych, dostępnych zasobów pozaakademickich oraz doświadczeń i potrzeb środowiska – przygotowuje do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo i jakie zmiany w tym kształceniu są pożądane?

Problem główny uszczegółowiono w trzech grupach problemów, odpowiadających celom poznawczym 1–3:

P1. Czy i jakie efekty uczenia się oraz treści związane z przygotowaniem do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo zawarte są w programach kształcenia nauczycieli w Polsce?

- P1a. Jak sformułowane są efekty uczenia się w kategoriach wiedzy (W), umiejętności (U) i kompetencji społecznych (K) i w jakim stopniu są

one zbieżne z terminologią edukacji międzykulturowej oraz standardem kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela?

- P1b. Ile i jakie moduły (przedmioty) w analizowanych programach odwołują się wprost do wielokulturowości lub międzykulturowości oraz jaki jest ich udział w programie (punkty ECTS)?
- P1c. Które z czterech strategicznych wymiarów edukacji międzykulturowej według J. Nikitorowicza (2012) są reprezentowane w treściach sylabusów, a które pozostają nieobecne?
- P1d. Jakie rozwiązania programowe można uznać za dobre praktyki akademickie?

P2. Jakie zasoby kształcenia pozaformalnego w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo są dostępne dla nauczycieli i jaka jest ich wartość z perspektywy kształcenia akademickiego?

- P2a. Jaki jest typ, adresat, zakres tematyczny i cel dostępnych zasobów?
- P2b. Jak można ocenić ich aktualność, jakość merytoryczną, podstawę źródłową, przydatność praktyczną i potencjał wdrożeniowy?
- P2c. Jakie luki tematyczne i obszary problemowe ujawnia porównanie zasobów pozaformalnych z ofertą akademicką?

P3. Jakie są doświadczenia i potrzeby studentów, nauczycieli, dyrektorów i ekspertów w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo?

- P3a. Jakie doświadczenia (wyzwania, deficyty kompetencyjne, bariery systemowe, źródła wsparcia) w pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo relacjonują uczestnicy badań?
- P3b. Jak uczestnicy oceniają dotychczasowe przygotowanie akademickie (programy, moduły, praktyki) do pracy w takim środowisku?
- P3c. Jakie efekty uczenia się (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne), treści i formy zajęć powinien – zdaniem uczestników – obejmować moduł kształcenia i jaki jest ich stosunek do jego obligatoryjności?

Ze względu na eksploracyjno-jakościowy charakter badań nie formułowano hipotez; funkcję ukierunkowującą analizę pełniły problemy badawcze oraz przyjęte ramy teoretyczne (rozdział 1). Zakres pytań – od diagnozy stanu, przez ocenę, po projektowanie – jest celowo szeroki. W ujęciu Szmidta i Sasin (2025, s. 60) to właśnie „rodzaj stawianych przez pedagogów pytań oraz ich szeroki zakres” świadczy o swoistości badań pedagogicznych. Zarazem, zgodnie z kryteriami oceny projektu badawczego sformułowanymi przez Szmidta, Sasin i Mizere (2025, s. 85), dbano o to, by problemy były jednocześnie doniosłe społecznie (odpowiadały na realną potrzebę systemu edukacji) i rozstrzygalne przy użyciu dostępnych źródeł danych.

## 2.2.

### **Strategia badawcza: schemat dwuetapowy i triangulacja.**

#### **Metody, techniki i narzędzia**

Badania osadzono w orientacji jakościowej, uzupełnionej o proste wskaźniki ilościowe (liczba modułów dedykowanych, udział punktów ECTS). Nie traktowano tego jako łączenia dwóch odrębnych paradygmatów, lecz jako naturalną konsekwencję pytań badawczych. Sławomir Pasikowski (2025, s. 59–60) przekonująco pokazuje, że podział na badania ilościowe i jakościowe nie biegnie tam, gdzie zwykle się go lokuje: ani format danych, ani metody ich analizy, ani założenia epistemiczne nie uzasadniają traktowania go jako dychotomii, a etykiety te „w pewnym momencie zaczynają utrudniać orientację, wypłaszczają problem metod poznania”. Przyjęto zatem stanowisko pragmatyczne, zgodnie z którym pierwszeństwo mają pytania badawcze, a metody powinny z nich wynikać w sposób zapewniający najpełniejsze odpowiedzi i możliwie głębokie zrozumienie problemu (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 17–18, za: Malewski, 2023, s. 20; zob. też Tołwińska, 2025, s. 127–128). Autorzy mają świadomość, że stanowisko to budzi zastrzeżenia metodologiczne – Mieczysław Malewski (2023, s. 22–23, 28) wskazuje, że sprowadza ono kwestię pracomocności badań mieszanych do ich poznawczej efektywności, pomijając problem niewspółmierności paradygmatów.

Postępowanie badawcze zaprojektowano jako sekwencyjne i dwuetapowe:

Etap I obejmował analizę danych zastanych: aktów prawnych (jako kontekstu), programów studiów i sylabusów (cel 1) oraz zasobów kształcenia pozaformalnego (cel 2).

Etap II obejmował badania terenowe z udziałem respondentów: zogniskowane wywiady grupowe (FGI) ze studentami oraz z nauczycielami, dyrektorami i ekspertami, a także konsultacje eksperckie prowadzone za pomocą kwestionariusza z pytaniami otwartymi (cel 3). Ustalenia z etapu I. (m.in. dominacja wiedzy nad umiejętnościami w efektach uczenia się, rozproszenie treści międzykulturowych) stanowiły punkt odniesienia przy konstruowaniu scenariusza FGI i kwestionariusza konsultacyjnego, a ustalenia obu etapów zostały zintegrowane na poziomie wniosków (rozdział 6) i projektu modułu (rozdział 7).

Zasadą spajającą oba etapy była triangulacja, rozumiana za Uwe Flickiem – jako poszerzenie zakresu czynności badawczych, którego celem jest „wytworzenie wiedzy na kilku poziomach, dzięki czemu na każdym z nich możliwe staje się wyjście poza wiedzę dostarczoną przez jedno podejście, co pozwala

podnieść jakość badań” (Flick, 2011, s. 81, za: Tołwińska, 2025, s. 126). Odwołując się do typologii Normana Denzina (1970, za: Tołwińska, 2025, s. 126–127), w projekcie zastosowano cztery rodzaje triangulacji:

- triangulację danych: korzystanie z kilku różnych źródeł w badaniu tego samego zjawiska – dokumentów programowych, zasobów instytucjonalnych, wypowiedzi studentów, nauczycieli, dyrektorów i ekspertów oraz pisemnych odpowiedzi konsultacyjnych;
- triangulację badaczy: realizację analiz dokumentów i moderację grup fokusowych przez zespół badaczy z różnych ośrodków akademickich oraz wspólne uzgadnianie kategorii analitycznych, co – jak podkreśla Tołwińska (2025, s. 126–127) – zwiększa wrażliwość na dane, które z perspektywy jednego badacza mogłyby pozostać niedostrzeżone;
- triangulację teorii: zestawienie perspektywy teoretycznej edukacji międzykulturowej (koncepty J. Nikitorowicza, T. Lewowickiego; modele kompetencji międzykulturowych omówione w rozdziale 1) z perspektywą normatywną (standard kształcenia nauczycieli, regulacje prawne) przy interpretacji tych samych danych;
- triangulację metod – łączenie analizy treści dokumentów, analizy zasobów z wykorzystaniem karty analizy, zogniskowanego wywiadu grupowego i konsultacji kwestionariuszowej.

Zgodnie z zaleceniem Tołwińskiej (2025, s. 128), projektując triangulację, zespół odpowiedział sobie na pytanie, po co ją stosuje i co dzięki niej uzyska. Odpowiedź jest dwojaka: po pierwsze, żadne z pojedynczych źródeł nie pozwoliłoby jednocześnie ocenić stanu formalnego (programy), faktycznego (doświadczenia) i pożądanego (oczekiwania); po drugie, zestawienie perspektywy „dokumentu” z perspektywą „uczestnika” pozwoliło uchwycić rozbieżność między standardem a praktyką, która stała się osią tytułową raportu. Zastosowana triangulacja nie zmierzała przy tym do uzyskania spójnych, wzajemnie potwierdzających się wyników, lecz do poszerzenia potencjału poznawczego przy zachowaniu swoistości każdej z metod (por. Tołwińska, 2025, s. 127).

Zestawienie zastosowanych metod, technik, narzędzi i źródeł danych w odniesieniu do celów i problemów badawczych przedstawiamy w tabeli 4.

Analiza treści programów studiów i sylabusów: narzędziem był klucz kategoryzacyjny, w którym każdemu zidentyfikowanemu modułowi przypisywano stopień nasycenia treściami międzykulturowymi (moduł dedykowany; moduł zawierający komponenty międzykulturowe; brak komponentów), a efekty uczenia się analizowano pod kątem obecności fraz kluczowych zbieżnych z terminologią edukacji międzykulturowej i ze standardem kształcenia

Tabela 4. Schemat badań: cele, problemy, metody, techniki, narzędzia i źródła danych

| Etap | Cel/problemy    | Metoda                                                              | Technika                                                                                                          | Narzędzie                                                                                                                        | Źródło danych                                                                     |
|------|-----------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| I    | Kontekst        | Analiza dogmatyczno-prawna                                          | Kwerenda i analiza aktów prawnych (poziom międzynarodowy i krajowy)                                               | Zestawienie aktów prawnych (załącznik 1)                                                                                         | Akty prawne                                                                       |
| I    | Cel 1 / P1a–P1d | Analiza treści dokumentów                                           | Analiza programów studiów i sylabusów; wskaźnik jakościowo-normatywny (efekty W/U/K), jakościowy (obszary treści) | Klucz kategoryzacyjny (stopień nasycenia treściami międzykulturowymi; cztery wymiary edukacji międzykulturowej wg Nikitorowicza) | Programy studiów i sylabusy 10 uczelni (BIP, USOS)                                |
| I    | Cel 2 / P2a–P2c | Analiza treści dokumentów i wytworów                                | Przegląd i ocena zasobów szkoleniowych i metodycznych                                                             | Autorska karta analizy zasobów (część identyfikacyjna i część właściwa – 12 kryteriów)                                           | Zasoby NGO i innych instytucji                                                    |
| II   | Cel 3 / P3a–P3c | Zogniskowany wywiad grupowy (FGI)                                   | 11 grup fokusowych: 6 studenckich, 5 z nauczycielami, dyrektorami i ekspertami                                    | Ustrukturyzowany scenariusz FGI w 2 częściach: doświadczenia; oczekiwania (załącznik 4)                                          | Nagrania i transkrypcje wypowiedzi 111 uczestników                                |
| II   | Cel 3 / P3c     | Konsultacje eksperckie (sondaż diagnostyczny z pytaniami otwartymi) | Konsultacja online                                                                                                | Kwestionariusz konsultacyjny: 5 pytań otwartych (efekty W, U, K; treści; rekomendacje)                                           | Pisemne odpowiedzi przedstawicieli kuratorów, NGO, poradni, uczelni i ministerstw |
| I–II | Cele 1–4        | Analiza danych zastanych (badania wtórne)                           | Przegląd raportów i wyników badań (NIK, IBE, ORE, UNICEF i in.)                                                   | –                                                                                                                                | Publikowane raporty i opracowania                                                 |

Źródło: opracowanie własne.

nauczycieli. Przyjęto trzy wskaźniki: (1) jakościowo-normatywny – brzmienie efektów uczenia się w kategoriach wiedzy (W), umiejętności (U) i kompetencji społecznych (K); (2) jakościowy – obszary treści analizowane na podstawie czterech strategicznych wymiarów edukacji międzykulturowej według Nikitorowicza (2012): uczenie się, aby być sobą; uczenie się o sobie i o Innych; doświadczenie Innych; działanie wspólne. Szczegółowa operacjonalizacja tych wymiarów (wskaźniki treściowe) została przedstawiona w podrozdziale 1.3 i stanowiła podstawę kodowania sylabusów.

Analiza zasobów kształcenia pozaformalnego: autorskie narzędzie stanowiła karta analizy zasobów, opracowana na potrzeby przeglądu materiałów przygotowanych przez organizacje pozarządowe oraz inne instytucje dla środowiska akademickiego i oświatowego. Karta obejmuje część identyfikacyjną (nazwa, autor/instytucja, rok, forma, dostęp) oraz część właściwą z kryteriami odnoszącymi się do: typu zasobu, autorstwa, adresata, zakresu tematycznego, celu, dostępności, aktualności, jakości merytorycznej, podstawy źródłowej, przejrzystości, przydatności praktycznej i potencjału wdrożeniowego. Procedura obejmowała pięć kroków: identyfikację i zebranie materiałów, selekcję i uporządkowanie; analizę z wykorzystaniem karty; porównanie i interpretację; identyfikację luk i obszarów problemowych, a także sformułowanie wniosków i rekomendacji dla kształcenia akademickiego.

Zogniskowany wywiad grupowy (FGI): wybór tej metody wynikał z natury problemu P3, chodziło o dotarcie nie tylko do indywidualnych opinii, ale do sposobu, w jaki określone środowiska (studenci ostatnich lat, nauczyciele, kadra kierownicza, eksperci) wspólnie definiują wyzwania pracy w klasie zróżnicowanej kulturowo i negocjują obraz pożądanego przygotowania. Rosaline Barbour (2011) wskazuje, że grupy fokusowe są szczególnie użyteczne, gdy celem jest docieranie do „nastawień” i narracji podzielanych w grupie oraz gdy stanowią element badań opartych na metodach mieszanych i triangulacji. Wywiady prowadzono według ustrukturyzowanego scenariusza opracowanego przez zespół. Scenariusz składał się z dwóch części: pierwsza odnosiła się do dotychczasowych doświadczeń uczestników związanych z pracą (lub praktykami) w środowisku zróżnicowanym kulturowo, druga – do oczekiwań i propozycji wobec przygotowania przyszłych nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem poświadczanych kompetencji międzykulturowych rozumianych jako połączenie postaw, wiedzy, umiejętności i cech osobowościowych. Ten sam scenariusz zastosowano w grupach studenckich i eksperckich, co umożliwiło porównanie perspektyw.

Konsultacje eksperckie: uzupełnieniem danych jakościowych z badań fokusowych były konsultacje eksperckie prowadzone online z wykorzystaniem kwestionariusza zawierającego pięć pytań otwartych, odpowiadających strukturze modułu kształcenia: (1) oczekiwane efekty uczenia się w zakresie wiedzy, (2) umiejętności, (3) kompetencji społecznych, (4) główne treści kształcenia, (5) rekomendacje dla kształcenia akademickiego. Kwestionariusz nie zawierał pytań metryczkowych umożliwiających identyfikację osoby; jedyną wymaganą informacją było wskazanie perspektywy zawodowej (typu instytucji), z poziomu której formułowana jest wypowiedź. Konsultacje pełniły funkcję

komplementarną wobec FGI: pozwalały włączyć głos podmiotów, których z przyczyn organizacyjnych nie można było zgromadzić w jednym miejscu i czasie (przedstawiciele ministerstw, kuratoriów, organizacji pozarządowych z różnych regionów), a pisemna forma sprzyjała formułowaniu odpowiedzi w języku efektów uczenia się, bezpośrednio użytecznym przy konstruowaniu modułu.

Analiza danych: materiał z FGI (przetranskrybowane nagrania) i z konsultacji (odpowiedzi pisemne) poddano jakościowej analizie treści ukierunkowanej na identyfikację powtarzających się kategorii oraz wątków wyróżniających poszczególne perspektywy. Ogólną strategią analizy – podobnie jak w badaniach opisanych przez Tołwińską (2025, s. 130) – było odwoływanie się do założeń teoretycznych i problemów badawczych, które wyznaczały kierunek kodowania: w pierwszym kroku fragmenty wypowiedzi przypisywano do obszarów odpowiadających problemom P3a–P3c, w drugim kodowano je wewnątrz tych obszarów, wyodrębniając kategorie szczegółowe (np. typy barier, postulowanych efektów uczenia się). Transkrypcję z nagrań wywiadów dokonano w programie Condens. Kategorie uzgadniano między badaczami poprzez wspólne omawianie i kodowanie próbki transkrypcji. Postępowanie to odpowiada sekwencji redukcji danych, ich reprezentacji oraz wyprowadzania i weryfikacji wniosków w ujęciu Milesa i Hubermana (2000, za: Tołwińska, 2025, s. 130). Formą reprezentacji danych są cytaty z wypowiedzi uczestników wplecione w narrację interpretacyjną (rozdział 5); cytaty przytoczono w brzmieniu oryginalnym, z zachowaniem pisowni autorów w przypadku odpowiedzi pisemnych.

## 2.3.

### Organizacja i przebieg badań

Badania zrealizowano w ramach projektu „Pre-service teacher training: preparing teachers for work in the inter- and multicultural environment; revision and preparation of the pre- service teacher training module and syllabus for students of pedagogical specializations”, prowadzonego przez Uniwersytet Śląski w Katowicach w partnerstwie z Biurem UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. Pracami kierował zespół ekspertów reprezentujących uczelnie i instytucje odpowiedzialne za kształcenie i doskonalenie nauczycieli, posiadających doświadczenie w tworzeniu programów studiów, modułów i sylabusów oraz w zakresie edukacji międzykulturowej. Przebieg badań podzielono na dwa etapy (por. tabela 5).

Tabela 5. Etapy i harmonogram badań

| Etap                                     | Zadania                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Wynik                                                                 | Termin               |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------|
| I Analiza danych zastanych               | 1. Systematyczny przegląd kluczowych teorii i koncepcji; ustalenie pojęć wiodących.<br>2. Kwerenda i analiza dogmatyczno-prawna aktów prawnych (poziom międzynarodowy i krajowy).<br>3. Pobranie programów studiów i sylabusów (BIP, USOS); selekcja modułów; kodowanie wg klucza kategoryzacyjnego; synteza (wskaźniki).<br>4. Identyfikacja, selekcja i analiza zasobów kształcenia pozaformalnego (karta analizy); identyfikacja luk. | Rozdziały 1, 3 i 4 raportu; podstawa do konstrukcji narzędzi etapu II | marzec–kwiecień 2026 |
| II Badania terenowe i konsultacje online | 5. Zogniskowane wywiady grupowe ze studentami (6 grup).<br>6. Zogniskowane wywiady grupowe z nauczycielami, dyrektorami i ekspertami (5 grup).<br>7. Konsultacje eksperckie online (kwestionariusz online)<br>8. Transkrypcja, kodowanie, analiza treści.                                                                                                                                                                                | Rozdział 5 raportu                                                    | maj–sierpień 2026    |

Źródło: opracowanie własne.

### Etap I Analiza programów studiów i zasobów pozaformalnych

Dobór uczelni i dokumentów: analizie poddano programy studiów i sylabusy 10 uczelni kształcących nauczycieli. Dobór miał charakter celowy: wybrano uczelnie o udokumentowanym doświadczeniu w kształceniu nauczycielskim i pedagogicznym, a w ich obrębie – kierunki nauczycielskie i pedagogiczne oraz specjalności, których nazwy sugerowały realizację przedmiotów zawierających treści z obszaru edukacji międzykulturowej. Pierwotnie planowany dobór losowy, oparty na zestawieniu kierunków z systemu POL-on według klucza modułów dedykowanych edukacji międzykulturowej, okazał się niewykonalny: zestawienie kierowało do programów nieuruchomionych lub nieistniejących oraz do dokumentów niewypełnionych, co uniemożliwiało zachowanie zasady losowości. W konsekwencji zrezygnowano z szacowania skali występowania modułów międzykulturowych w grupie programów nauczycielskich w Polsce; brak modułu w zestawieniu nie oznacza jego braku w programie, a jedynie ograniczony zakres upublicznienia tej informacji. Zespół przyjął w zamian strategię rozpoznania, identyfikacji i opisu praktyk akademickim w badanym zakresie. Wskazanie na konkretne uczelnie było poprzedzone wcześniejszymi

analizami zespołu. W celu ustalenia, jaka jest praktyka akademicka w zakresie przygotowania do pracy nauczycieli w środowisku zróżnicowanym kulturowo, dokonano wyboru na podstawie dostępności i rzeczywistego realizowania modułów zawierających przedmiotowe treści.

Procedura: postępowanie obejmowało cztery kroki: (I) gromadzenie danych – pobranie aktualnych planów studiów i sylabusów ze stron BIP uczelni oraz z systemu USOS w części dostępnej dla odbiorców zewnętrznych; (II) selekcję modułów – identyfikację kursów, modułów i sylabusów bezpośrednio związanych z tematyką na podstawie nazw i opisów przedmiotów, a więc tych zajęć, które odnosiły się do edukacji międzykulturowej, różnorodności kulturowej i pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym; (III) kodowanie – przypisanie treści sylabusów (o ile były dostępne) do kategorii analitycznych klucza; (IV) syntezę – zestawienie liczby modułów, udziału punktów ECTS oraz charakterystyki efektów uczenia się i obszarów treści.

W toku analizy zaobserwowano ogólną tendencję do ograniczania publicznej dostępności szczegółowych sylabusów. W wielu przypadkach pełna dokumentacja przedmiotów – w tym międzykulturowych – pozostaje dostępna wyłącznie wewnątrznie, a w opublikowanych opisach brakuje istotnych elementów, takich jak metody pracy stosowane na zajęciach czy sposób analizowania praktyki nauczycielskiej w trakcie ćwiczeń. Utrudnia to pełną weryfikację treści programowych, sposobu ich realizacji oraz tego, w jakim stopniu rzeczywiście kształtują one kompetencje międzykulturowe przyszłych nauczycieli. Kwestię tę omówiono jako ograniczenie badań w podrozdziale 2.4.

Zasoby pozaformalne: równolegle zidentyfikowano, zebrano i uporządkowano zasoby szkoleniowe i metodyczne wytworzone przez organizacje pozarządowe oraz inne instytucje, a następnie poddano je analizie z użyciem karty analizy zasobów, porównaniu i interpretacji, identyfikując luki i obszary problemowe oraz formułując wnioski dla kształcenia akademickiego (rozdział 4).

## **Etap II Zogniskowane wywiady grupowe**

Zrealizowano jedenaście grup fokusowych z udziałem łącznie 111 osób: sześć grup studenckich (67 osób) oraz pięć grup z nauczycielami, dyrektorami i ekspertami oświatowymi (44 osoby). Wywiady przeprowadzono w okresie od maja do lipca 2026 roku w dziewięciu miejscowościach: Białymstoku, Cieszyń, Jastrzębiu-Zdroju, Katowicach, Krakowie, Limanowej, Lublinie, Oświęcimiu i Świeciu nad Wisłą. Taki rozkład pozwolił zebrać perspektywę zarówno dużych ośrodków akademickich, jak i uczelni oraz szkół wyższych działających w mniejszych miejscowościach.

Dobór uczestników miał charakter celowy. Do grup studenckich zapraszano osoby studiujące na ostatnich latach kierunków nauczycielskich i pedagogicznych (IV–V rok jednolitych studiów magisterskich, I–II rok studiów II stopnia), a więc dysponujące doświadczeniem praktyk pedagogicznych i możliwością oceny zrealizowanych programów zajęć – w szczególności przedmiotów mających przygotować do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Część uczestników studiów niestacjonarnych łączyła studia z pracą w placówkach oświatowych. Do grup eksperckich zapraszano czynnych zawodowo nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych, nauczycieli akademickich, dyrektorów i wicedyrektorów, pedagogów szkolnych, doradców zawodowych, pracowników kuratoriów oświaty i poradni psychologiczno-pedagogicznych, asystentów międzykulturowych oraz przedstawicieli organizacji pozarządowych działających na rzecz osób z doświadczeniem migracji. Kryterium doboru było bezpośrednie doświadczenie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo lub wspierania systemu edukacji od strony instytucjonalnej.

Tabela 6. Zestawienie organizacji zogniskowanych wywiadów grupowych

| Fokus nr                                  | Lokalizacja       | Charakterystyka grupy                                                                                                                                                                                   | Liczba osób | Termin        | Zakres kodów        |
|-------------------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------|---------------------|
| 1                                         | Katowice          | nauczyciele przedszkoli, szkół podstawowych, średnich i uczelni; dyrektorzy; przedstawiciele kuratorium oświaty                                                                                         | 8           | 27.05.2026    | N-KAT-01 – N-KAT-08 |
| 2                                         | Jastrzębie-Zdrój  | nauczyciele przedszkoli, szkół podstawowych, średnich i uczelni; dyrektorzy; pracownicy oświaty                                                                                                         | 11          | 15.06.2026    | N-JAZ-01 – N-JAZ-11 |
| 3                                         | Kraków            | nauczycielki, pedagog szkolny, dyrektorki (szkoła niepubliczna, poradnia specjalistyczna), wychowawca internatu SOSW, asystentka międzykulturowa, przedstawicielki NGO i uczelni (10 kobiet)            | 10          | 22.06.2026    | N-KRK-01 – N-KRK-10 |
| 4                                         | Świecie nad Wisłą | nauczyciele (w tym początkujący), pedagodzy, doradca zawodowy, dyrektor i wicedyrektor szkół podstawowych z powiatu świeckiego (9 kobiet, 1 mężczyzna)                                                  | 10          | 1.07.2026     | N-SWI-01 – N-SWI-10 |
| 5                                         | Lublin            | eksperti i praktycy z instytucji i organizacji działających na rzecz osób z doświadczeniem migracji (m.in. Przestrzeń Baobab, Stowarzyszenie Homo Faber, UMCS, Biuro Partycypacji Społecznej UM Lublin) | 5           | czerwiec 2026 | N-LUB-01 – N-LUB-05 |
| Razem – nauczyciele, dyrektorzy, eksperci |                   |                                                                                                                                                                                                         | 44          |               |                     |

| Fokus nr         | Lokalizacja | Charakterystyka grupy                                                                                                                                         | Liczba osób | Termin     | Zakres kodów        |
|------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|---------------------|
| 6                | Cieszyn     | studenci studiów stacjonarnych: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (IV rok) oraz pedagogika resocjalizacyjna z międzykulturową (I rok II st.); 8 kobiet | 11          | 20.05.2026 | S-CIE-01 – S-CIE-11 |
| 7                | Oświęcim    | studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, głównie niestacjonarne (IV rok); 9 osób pracujących w oświacie                                          | 13          | 13.06.2026 | S-OSW-01 – S-OSW-13 |
| 8                | Kraków      | studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (IV–V rok) oraz pedagogiki II st. (I rok); 8 kobiet                                                       | 9           | 15.06.2026 | S-KRK-01 – S-KRK-09 |
| 9                | Limanowa    | studentki V roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia niestacjonarne                                                                            | 12          | 14.06.2026 | S-LIM-01 – S-LIM-12 |
| 10               | Białystok   | studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (I rok II st.) oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (IV rok)                                           | 8           | 18.06.2026 | S-BIA-01 – S-BIA-08 |
| 11               | Lublin      | studenci animacji kultury (II rok II st.) oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (V rok); 11 kobiet                                                  | 14          | 23.06.2026 | S-LUB-01 – S-LUB-14 |
| Razem – studenci |             |                                                                                                                                                               | 67          |            |                     |
| Ogółem           |             |                                                                                                                                                               | 111         |            |                     |

Źródło: opracowanie własne.

Kody identyfikacyjne: przyjęto system kodów porządkujący odwołania do grup i uczestników. Kod grupy składa się z przedrostka oznaczającego typ grupy (N – nauczyciele, dyrektorzy, eksperci; S – studenci) oraz trzyliterowego skrótu lokalizacji; kod indywidualny uzupełniany jest o dwucyfrowy numer porządkowy uczestnika w obrębie grupy (np. N-KAT-03 oznacza trzeciego uczestnika grupy nauczycielsko-eksperskiej w Katowicach, S-LIM-07 – siódmego uczestnika grupy studenckiej w Limanowej). System kodów służy wiarygodności prezentacji danych jakościowych (czytelnik może prześledzić, z jakiej grupy i perspektywy pochodzi dana wypowiedź), a jednocześnie chroni prywatność osób, które wypowiadały się krytycznie o własnych uczelniach lub instytucjach.

Przebieg wywiadów: Każde spotkanie trwało około 90 minut i było moderowane przez członka zespołu badawczego według wspólnego scenariusza. Zgodnie z metodyką FGI wywiady zostały nagrane za zgodą uczestników i poddane transkrypcji. Na początku spotkania przedstawiano cel badania, zasady poufności oraz reguły dyskusji: nie obowiązywała jednomysłność,

każdy mógł pozostać przy własnym zdaniu; każdy miał takie samo prawo zabierania głosu i każdy głos był istotny; nie można było przerywać osobie, która się wypowiadała, głos zabierano pojedynczo; uczestnicy mogli zadawać pytania zarówno moderatorowi, jak i sobie nawzajem.

### **Etap III Konsultacje eksperckie**

Konsultacje przeprowadzono online w formie kwestionariusza z pięcioma pytaniami otwartymi (opisanego w podrozdziale 2.2). Zaproszenie skierowano do przedstawicieli instytucji odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli i politykę oświatową oraz do organizacji wspierających szkoły w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (kanałem dystrybucji dla wszystkich kuratoriów oświaty, ministerstw, ORE, uczelni były elektroniczne skrzynki podawcze – e-doręczenia, a w przypadku organizacji pozarządowych statutowo zajmujących się wsparciem: wysyłka pocztą elektroniczną z adresu z domeny us.edu.pl) i pozostałych instytucji. W konsultacjach wypowiedzieli się przedstawiciele trzech typów środowisk: nadzoru pedagogicznego (kuratoria oświaty, niektóre wskazały, że nie jest to ich kompetencja w drodze korespondencji); organizacji pozarządowych działających na rzecz migrantów i uchodźców (fundacje i stowarzyszenia) oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych; uczelni wyższych. Jedna z osób łączyła perspektywę organizacji pozarządowej z perspektywą poradni psychologiczno-pedagogicznej. Łącznie uzyskano 20 wypowiedzi. Analizie jakościowej poddano wyłącznie odpowiedzi udzielone w formularzu konsultacyjnym i przesłane w formie korespondencji (2), a wyniki przedstawiono w podrozdziale 5.3.

## **2.4.**

### **Etyka badań, refleksyjność badaczy i ograniczenia**

#### **Kontekst etyczny**

Badania zostały przeprowadzone zgodnie ze standardami etycznymi badań naukowych w dziedzinie nauk społecznych. W odniesieniu do etapu I – analizy dokumentów i zasobów – korzystano wyłącznie z materiałów upubliczniczonych przez uczelnie i instytucje; w raporcie nie formułuje się ocen wartościujących wobec konkretnych uczelni, a przykłady dobrych praktyk przytaczane są w celu ich upowszechnienia, nie zaś rankingowania.

W odniesieniu do etapu II przyjęto następujące rozwiązania:

Świadoma i dobrowolna zgoda: uczestnicy grup fokusowych zostali poinformowani o celu i przebiegu badania, o nagrywaniu spotkania, o sposobie wykorzystania ich wypowiedzi i o możliwości odmowy odpowiedzi lub rezygnacji z udziału na każdym etapie, a następnie podpisali pisemną zgodę na udział w badaniu. Udział był dobrowolny i nie wiązał się z żadnymi korzyściami ani konsekwencjami w relacji z uczelnią lub pracodawcą.

Anonimowość i poufność: imiona i nazwiska uczestników nie są ujawniane osobom postronnym; w raporcie wypowiedzi opatrzone są wyłącznie kodami (zob. 2.3), a informacje mogące pośrednio identyfikować osobę (nazwa konkretnej szkoły, stanowisko w małej instytucji) zostały usunięte z cytatów lub uogólnione. Nagrania i transkrypcje przechowywane są w sposób zabezpieczony, z dostępem ograniczonym do członków zespołu badawczego.

Anonimowość konsultacji eksperckich: kwestionariusz konsultacyjny nie gromadził danych osobowych; jedyną wymaganą informacją było wskazanie perspektywy zawodowej (typu instytucji). Wypowiedzi cytowane w podrozdziale 5.3 są zatem anonimowe i przypisywane wyłącznie do typu środowiska.

Ochrona przed szkodą i wrażliwość tematów: część poruszanych zagadnień (doświadczenia uchodźcze uczniów, sytuacje dyskryminacji, poczucie bezradności nauczycieli) ma charakter potencjalnie obciążający emocjonalnie. Moderatorzy zachowywali wrażliwe podejście do takich wątków – nie naciskali na rozwijanie trudnych doświadczeń, dbali o poszanowanie granic emocjonalnych i o to, by wypowiedzi uczestników nie były przez nikogo oceniane. Przyjęte reguły dyskusji (brak wymogu jednomyślności, równe prawo głosu) służyły zapewnieniu bezpiecznej przestrzeni także osobom o odmiennych poglądach.

Ochrona danych osobowych: przetwarzanie danych odbywało się zgodnie z RODO i wewnętrznymi regulacjami Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; zgody i dane kontaktowe przechowywane są odrębnie od transkrypcji.

### **Refleksyjność badaczy**

Zespół badawczy tworzyły osoby, które są jednocześnie nauczycielami akademickimi, autorami programów studiów i sylabusów oraz – w części – badaczami edukacji międzykulturowej. Ta podwójna pozycja (badacza i uczestnika badanego pola) jest typowa dla badań pedagogicznych i stanowi zarówno zasób, jak i źródło ryzyka. Zasobem jest znajomość realiów projektowania programów, standardów kształcenia i języka dokumentów akademickich, bez której analiza sylabusów byłaby powierzchowna. Ryzykiem jest skłonność do

oceniania cudzych programów przez pryzmat własnych rozwiązań oraz do słyszenia w wypowiedziach uczestników potwierdzenia własnych przekonań o pożądanym kształcie modułu. Ryzyko to ograniczono przez triangulację badaczy (analizy prowadzone przez osoby z różnych ośrodków, uzgadnianie kategorii), przez oddzielenie w raporcie warstwy ustaleń empirycznych od warstwy rekomendacji oraz przez to, że pytania o pożądaną formę kształcenia kierowano do uczestników w formie otwartej, bez prezentowania im projektu modułu.

Refleksja nad pozycją badacza ma również wymiar, na który zwracają uwagę Szmidt i Sasin (2025, s. 60), pisząc o kryterium społecznej doniosłości problemu badawczego: zespół był świadomy, że wartość badań mierzy się nie tylko ich poprawnością, lecz także tym, czy ich wyniki będą użyteczne dla uczelni, ministerstw. Ta świadomość wpływała na dobór problemów (pytania o efekty uczenia się, a nie tylko o opinie) i na sposób prezentacji wyników (język standardu kształcenia, gotowy moduł).

### **Ograniczenia badań**

Prezentowane badania mają charakter jakościowy i eksploracyjny; ich wyniki nie uprawniają do uogólnień statystycznych dotyczących polskich uczelni, studentów czy nauczycieli. Do najważniejszych ograniczeń należą:

Niereprezentatywność i celowy dobór uczelni: analizą objęto dziesięć uczelni dobranych celowo, ze względu na doświadczenie w kształceniu nauczycielskim; wnioski o „dominacji wiedzy nad umiejętnościami” czy „rozproszeniu treści” opisują analizowane programy, a nie ogół programów nauczycielskich. Próba losowego doboru na podstawie POL-on okazała się niewykonalna z przyczyn opisanych w 2.3.

Ograniczona dostępność sylabusów: rosnąca praktyka udostępniania pełnej dokumentacji przedmiotów wyłącznie wewnątrz, bądź tylko w danym cyklu kształcenia, sprawia, że część modułów mogła zostać zakwalifikowana jedynie na podstawie nazwy i skróconego opisu, a część treści międzykulturowych realizowanych w praktyce dydaktycznej mogła pozostać niewidoczna dla analizy. Wyniki należy zatem czytać jako obraz tego, co uczelnie deklarują publicznie, a nie tego, co faktycznie dzieje się na zajęciach. Częściowe badania w tym zakresie realizowane były przez Alinę Szwarz i Joannę Cukras-Stelągowską (2023). W opracowaniu poddano krytycznej analizie zarówno standard kształcenia nauczycieli, jak i plany, programy oraz dostępne sylabusy zajęć na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na polskich uniwersytetach.

Skład i rozmieszczenie grup fokusowych: grupy rozmieszczone były głównie w Polsce południowej i wschodniej (województwa: śląskie, małopolskie, lubelskie, podlaskie) oraz w jednej lokalizacji w Polsce północnej; brak ośrodków z Polski zachodniej i centralnej. W grupach studenckich dominowały studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej; perspektywa studentów kierunków przedmiotowych (np. filologii, historii, matematyki z przygotowaniem nauczycielskim) jest reprezentowana w niewielkim stopniu. Zróżnicowana liczebność grup (od 5 do 14 osób) wpływała na dynamikę dyskusji.

Specyfika metody FGI: wypowiedzi w grupie podlegały procesom konformizmu i dominacji niektórych uczestników; nie jest możliwe pełne oddzielenie opinii indywidualnych od stanowiska wypracowanego w toku dyskusji. Jest to jednak cecha, którą metoda z założenia wykorzystuje, a nie wyłącznie jej wada (Barbour, 2011).

Sama selekcja respondentów konsultacji: w konsultacjach eksperckich wypowiedziały się osoby zainteresowane tematem; ich odpowiedzi nie reprezentują stanowiska wszystkich typów instytucji, lecz perspektywę zawodową osoby wypełniającej formularz.

### **Termin realizacji badań**

Badania terenowe prowadzono pod koniec roku akademickiego 2025/2026, część diagnozowanych barier systemowych może ulegać zmianie.

Ograniczenia te nie podważają wartości badań, wskazują natomiast, jak należy czytać ich wyniki. Wartość badań jest rezultatem triangulacji perspektyw: to, co zapisano w programach, zestawiono z tym, czego doświadczają i oczekują osoby, które w tych programach uczestniczyły lub które pracują z absolwentami. Na tym zestawieniu standardu z praktyką oparto rekomendacje i propozycję modułu przedstawione w rozdziałach 6 i 7.

# ROZDZIAŁ 3

## **Kształcenie międzykulturowe przyszłych nauczycieli w świetle analizy programów studiów – egzemplifikacja aktualnych praktyk akademickich**

**ILONA FAJFER-KRUCZEK; ŁUKASZ KWADRANS: przygotowanie rozdziału;  
BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO; PRZEMYSŁAW GRZYBOWSKI;  
ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA; JOANNA ZUBEL:  
analiza dokumentów źródłowych i opracowanie raportów szczegółowych**

Niniejszy rozdział zawiera analizę programów studiów oraz zasobów instytucjonalnych polskich uczelni pod kątem przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Analiza ma charakter diagnostyczno-projektujący. Przedmiotem przeglądu są sposoby i modele włączania treści międzykulturowych do programów kierunków nauczycielskich – z rozróżnieniem modułów dedykowanych i komponentów rozproszonych – oraz struktura i sposób sformułowania zakładanych efektów uczenia się. To właśnie tu ujawniła się wyraźna dysproporcja: przewaga wiedzy teoretycznej nad umiejętnościami metodycznymi i kompetencjami społecznymi studentów. Rozdział zamyka omówienie zidentyfikowanych w toku badań dobrych praktyk akademickich, które mogą służyć za punkt odniesienia przy projektowaniu programów kształcenia nauczycieli.

### **3.1.**

#### **Wstęp do analizy programów studiów**

Punktem wyjścia dla analizy dokumentów programowych jest konstytucyjna zasada autonomii uczelni wyższych. Ustawodawca stanowi, że „zapewnia

się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie” (Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483). Zasada ta została skonkretyzowana w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, zgodnie z którą „uczelnia jest autonomiczna na zasadach określonych w ustawie”, a „organy władzy publicznej mogą podejmować rozstrzygnięcia dotyczące uczelni tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach” (Dz.U. 2018 poz. 1668, art. 9 ust. 2 i 5). Autonomia programowa ma wymiar kompetencyjny: ustawodawca powierzył ustalanie programów studiów organowi kolegialnemu uczelni, a nie ministrowi. Do zadań senatu należy zatem „ustalanie programów studiów, studiów podyplomowych i kształcenia specjalistycznego” (Dz.U. 2018 poz. 1668, art. 28 ust. 1 pkt 11), przy czym „ustalenie programu studiów wymaga zasięgnięcia opinii samorządu studenckiego” (Dz.U. 2018 poz. 1668, art. 28 ust. 2), a nawet jeśli statut przekazuje to zadanie innemu organowi, „efekty uczenia się określa senat” (Dz.U. 2018 poz. 1668, art. 28 ust. 5). Warto wskazać, że ustawa określa jedynie strukturę programu – efekty uczenia się, opis procesu prowadzącego do ich uzyskania oraz liczbę punktów ECTS (Dz.U. 2018 poz. 1668, art. 67 ust. 1) – natomiast wypełnienie tej struktury treścią, w tym dobór modułów/przedmiotów, ich sekwencja, przypisanie efektów do zajęć i konstrukcja sylabusów, pozostaje zadaniem uczelni. Wymagania ogólne dotyczące programów (m.in. udział zajęć do wyboru, proporcje punktów ECTS, wymiar praktyk) precyzuje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów. Autonomia ta jest jednak ograniczona w odniesieniu do kierunków przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Ustawa przewiduje, że dla studiów przygotowujących do zawodów regulowanych, w tym zawodu nauczyciela, minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określa w drodze rozporządzenia standard kształcenia obejmujący efekty uczenia się, sposób organizacji kształcenia oraz minimalną liczbę godzin i punktów ECTS (Dz. U. 2018 poz. 1668, art. 68 ust. 1 i 3).

Kryteria oceny programowej Polskiej Komisji Akredytacyjnej wymagają, aby efekty uczenia się i treści programowe kierunków przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela obejmowały pełny zakres ogólnych i szczegółowych efektów uczenia się oraz treści programowych określonych w standardzie kształcenia (Polska Komisja Akredytacyjna, 2025, standardy 1.3a i 2.1b). Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2024 poz. 453) określa w załączniku nr 1, 2, 3 ogólne i szczegółowe efekty uczenia się oraz treści kształcenia w wyodrębnionych grupach zajęć – w tym przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne, przygotowanie dydaktyczne oraz praktyki zawodowe – i to w nim, a nie w decyzji

uczelnii, określone są efekty odnoszące się do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz pracy w klasie zróżnicowanej, o czym pisano w podrozdziale 1.5.

Związana jest z tym ścieżka interpretacyjna, którą przyjęto jako kryterium w niniejszym raporcie. Z jednej strony są to zatem efekty uczenia się, tym samym treści określone obowiązującym standardem kształcenia nauczycieli, ich obecność w module/sylabusie stanowi realizację obowiązku prawnego (art. 68 ustawy i załącznik do rozporządzenia w sprawie standardu). Nie jest rozumiana jako autonomiczna koncepcja kształcenia w zakresie edukacji międzykulturowej, ale jako spełnienie minimum określonych w regulacjach. Z drugiej strony stoją natomiast treści autonomiczne, wykraczające poza standard kształcenia nauczycieli (dodatkowe moduły/przedmioty, specjalności, rozszerzone efekty uczenia się czy sposób organizacji praktyk).

Dokumenty będące przedmiotem analiz miały charakter publiczny z mocy ustawy: uczelnia jest zobowiązana udostępnić w Biuletynie Informacji Publicznej m.in. regulamin studiów oraz „programy studiów – w terminie 14 dni od dnia ich przyjęcia” (Dz.U. 2018 poz. 1668, art. 358 ust. 1 pkt 5 i 8). Polska Komisja Akredytacyjna rozszerza ten obowiązek o wymóg zapewnienia publicznego dostępu do aktualnej, kompleksowej i zrozumiałej informacji o programie studiów i realizacji procesu kształcenia (PKA, 2025, kryterium 9, standard 9.1). Analiza opiera się zatem na dokumentach, do których publicznego udostępnienia uczelnie są prawnie zobowiązane, co uzasadnia ich dobór jako materiału źródłowego. Jednocześnie należy podkreślić ograniczenie tej podstawy: program studiów i moduły/sylabusy są dokumentami normatywno-planistycznymi i informują o zamierzonym, a nie zrealizowanym procesie kształcenia, wnioski o faktycznej realizacji treści wymagałyby odrębnych metod (obserwacji, wywiadów, analizy prac studenckich).

Badania mają charakter diagnostyczno-projektujący. Opis stanu kształcenia przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo jest w nich punktem wyjścia; cel właściwy stanowi dostarczenie empirycznie ugruntowanych przesłanek do zmiany praktyki akademickiej, odpowiadającej na potrzeby środowiska oświatowego opisane we wstępie. Zamierzeniem badawczym nie jest ocena programowa zgodności programów kształcenia ze wskazanym wcześniej standardem czy też ocena braku rozszerzenia kwestii istotnych w przygotowaniu nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej, ale sprawdzenie, jak ta praktyka kształtuje się w wybranych uczelniach. Założenie to jest merytorycznie uzasadnione, jako że w toku analiz podstaw prawnych ustalono już, iż interesujący poznawczo rozkład efektów uczenia się jest różny dla różnych grup kierunków studiów nauczycielskich.

Bezpośrednim punktem odniesienia dla niniejszej analizy są badania Joanny Cukras-Stelągowskiej i Aliny Szwarz (2023), które posługując się metodą analizy dokumentów, poddały przeglądowi standard kształcenia nauczycieli oraz plany, programy i sylabusy kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w 18 publicznych uniwersytetach w Polsce. Autorki nawiązały przy tym do wcześniejszego przeglądu z 2020 r., z którego wynikało, że na kierunkach pedagogicznych treści dotyczące różnorodności kulturowej zamykają się zazwyczaj w jednym przedmiocie w całym cyklu kształcenia, wyjątek stanowią jedynie ośrodki prowadzące zaawansowane badania nad wielokulturowością i pograniczem kultur (Szwarc, Cukras-Stelągowska, 2023, s. 299–300).

Ustalenia z 2023 r. tworzą tło, wobec którego można sytuować wyniki niniejszego etapu. Autorki stwierdziły, że efekty wymagane przez standard realizowane są w ramach przedmiotów o zróżnicowanych nazwach (najczęściej „edukacja międzykulturowa/wielokulturowa”, rzadziej m.in. „pedagogika międzykulturowa”, „edukacja regionalna i międzykulturowa”, „komunikacja międzykulturowa”), rozpoczynających się zwykle w 9. lub 10. semestrze, w wymiarze 15–30 godzin, w formie konwersatorium lub wykładu; jedynie w dwóch–trzech uniwersytetach studenci mieli do dyspozycji dwa lub trzy przedmioty o tej tematyce, a w kilku uczelniach przedmiotów takich nie odnaleziono w ogóle (Szwarc, Cukras-Stelągowska, 2023, s. 300).

W efektach uczenia się dominowały kategorie wiedzy (kultura, wielokulturowość, międzykulturowość, dialog, stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja), wśród umiejętności – projektowanie i prowadzenie zajęć oraz rozpoznawanie potrzeb dzieci z różnych kręgów kulturowych, a wśród kompetencji – gotowość do porozumiewania się z osobami z odmiennych środowisk i dialogowego rozwiązywania konfliktów (Szwarc, Cukras-Stelągowska, 2023, s. 300–301). Najczęściej tematy sylabusów dotyczyły mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, tożsamości i pogranicza, postaw wobec odmienności oraz komunikacji międzykulturowej, natomiast problematyka uchodźstwa i migracji pojawiała się sporadycznie – bezpośrednie odniesienia autorki odnalazły na dwóch uczelniach i dwóch przedmiotach (Szwarc, Cukras-Stelągowska, 2023, s. 301–302). Analiza ujawniła również brak jednolitej koncepcji realizacji tych treści, dowolność nazw i tematów oraz niekompletność lub niedostępność sylabusów (Szwarc Cukras-Stelągowska, 2023, s. 302–303). Sformułowane na tej podstawie rekomendacje obejmowały wprowadzenie we wszystkich uczelniach przedmiotów o różnorodności kulturowej w wymiarze co najmniej 30 godzin, włączenie do efektów bloku treści uchodźczych (migracje, akulturacja, asystenci kulturowi, prawne aspekty kształcenia cudzoziemców, diagnozowanie potrzeb, trauma wojenna, nauczanie języka polskiego jako obcego)

oraz warsztaty umiejętności międzykulturowych (Szwarc, Cukras-Stelągowska, 2023, s. 303).

Niniejszy etap badań kontynuuje ten kierunek analiz, ale rozszerza go w czterech wymiarach. Po pierwsze, obok pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej objęto nim pedagogikę specjalną, logopedię, specjalności resocjalizacyjne oraz wybrane nauczycielskie kierunki, co pozwala porównać, jak odmienna konstrukcja trzech załączników standardu przekłada się na obecność treści międzykulturowych. Po drugie, zamiast wykazu przedmiotów zastosowano klucz kategoryzacyjny rozdzielający treści, efekty w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, treści metodyczne i metody realizacji, a także moduły dedykowane i kontekstowe. Po trzecie, celem nie jest oszacowanie skali zjawiska, lecz identyfikacja i opis praktyk akademickich, w tym tych dobrych. Po czwarte, materiał zgromadzony w latach 2024–2026 pozwala sprawdzić, czy postulowany przez autorki blok treści uchodźczych zaczął pojawiać się w programach, co – jak pokazują dalsze podrozdziały – w kilku uczelniach rzeczywiście nastąpiło, choć w sposób nierównomierny. Zbieżność części ustaleń obu badań (rozproszenie treści, dowolność nazw, ograniczona dostępność sylabusów, przewaga wiedzy nad umiejętnościami) należy przy tym traktować jako wskaźnik trwałości opisywanych tendencji, a nie jako wynik replikacji, ponieważ dobór uczelni, kierunków i narzędzi analizy był w obu badaniach odmienny.

Głównym celem poznawczym niniejszego opracowania jest zatem opis praktyk akademickich programów studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela w Polsce w zakresie, w jakim uwzględniają one wyzwania związane z przygotowaniem studentów do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo z perspektywy działania placówek oświatowych. Analiza koncentruje się na strukturze modułów kształcenia (ze szczególnym uwzględnieniem podziału na moduły dedykowane i komponentowe), sformułowaniach efektów uczenia się w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, realizowanych treściach programowych oraz stosowanych metodach dydaktycznych. Badaniem objęto programy studiów jednolitych magisterskich oraz studiów I i II stopnia na takich kierunkach jak: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (PPW), pedagogika specjalna (PS), pedagogika o różnych specjalnościach nauczycielskich (P), logopedia (L) oraz kierunki nauczycielskie do prowadzenia zajęć z przedmiotu.

Proces badawczy zrealizowano, opierając się na czterech komplementarnych krokach: (I) systematyczne gromadzenie danych poprzez pobranie planów studiów i dostępnych sylabusów z systemów USOS i BIP, (II) selekcję

modułów kształcenia pod kątem ich powiązania z kategoriami międzykulturowymi i/lub szerzej, (III) kodowanie treści za pomocą standaryzowanego klucza kategoryzacyjnego oraz (IV) syntezę jakościową i ilościową zgromadzonych materiałów. Zgodnie z wymogami projektu dane dotyczące poszczególnych uczelni akademickich zostały poddane pełnej anonimizacji, co umożliwia obiektywne wskazanie różnorodności praktyk. Uczelnie zostały zanonimizowane i oznaczone kodami literowymi od A do J; kolejność liter nie odpowiada kolejności alfabetycznej nazw własnych. Nazwy własne regionów, miejscowości i jednostek organizacyjnych występujące w nazwach lub treściach modułów zastąpiono opisem rodzajowym (np. „region uczelni”, „region pograniczny”), ponieważ w przeciwnym razie identyfikowałyby uczelnię.

### 3.2.

#### **Struktura kształcenia**

Analiza programów kształcenia na dziesięciu badanych uczelniach, prowadzących w swojej ofercie wszystkie typy kształcenia nauczycielskiego, pozwala na wyłonienie dwóch zasadniczych modeli strukturalnych wdrażania treści międzykulturowych: modelu modułów dedykowanych (D) oraz modelu modułów zawierających pewne komponenty (K). Moduły dedykowane stanowią samodzielne, autonomiczne przedmioty, w całości skoncentrowane na pedagogice międzykulturowej, bilingwizmie, prawach człowieka lub pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym. Moduły komponentowe to klasyczne przedmioty kształcenia nauczycielskiego (np. pedagogika społeczna, psychologia społeczna, socjologia edukacji, dydaktyki przedmiotowe), w których tematyka różnorodności kulturowej pojawia się jako jeden z wielu realizowanych efektów uczenia się lub tematów – zagadnień.

Dedykowane moduły międzykulturowe występują najliczniej na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (PPW), co jest bezpośrednią konsekwencją realizacji standardów kształcenia, które nakładają obowiązek osiągnięcia ogólnego efektu: „absolwent zna i rozumie zagadnienie edukacji międzykulturowej”. Wdrożenie tego wymogu przybiera zróżnicowane formy, od wysoce sprofilowanych, samodzielnych przedmiotów na niektórych uczelniach, po rozproszenie tych treści w bloku ogólnopedagogicznym na innych. Poniższa tabela przedstawia zestawienie podejść strukturalnych na poszczególnych wybranych uczelniach.

Tabela 7. Modele strukturalne wdrażania treści międzykulturowych w programach kształcenia nauczycieli na badanych uczelniach

| Uczelnia   | Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (PPW)                           | Pedagogika specjalna (PS)                                                | Pedagogika (P) – specjalności nauczycielskie                                       | Inne kierunki nauczycielskie, w tym logopedia (L)                                     |
|------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Uczelnia A | Komponenty (K) w socjologii, psychologii i integracji                    | Komponenty (K) w podstawach ped. specjalnej                              | Komponenty (K) w psychologii i pracy lokalnej                                      | Komponenty (K) w dydaktyce polonistycznej i lit. powszechnej; dedykowany (D) fakultet |
| Uczelnia B | Dedykowany (D): dziecko w rodzinie migracyjnej; komponenty               | Komponenty (K) w antropologii i diagnozie; dedykowane (D) fakultety ang. | Dedykowany (D): przeciwdziałanie dyskryminacji; praca z migrantem                  | Dedykowane (D): komunikacja międzykulturowa (logopedia); liczne fakultety             |
| Uczelnia C | Dedykowane (D): edukacja międzykulturowa; kompetencje                    | Dedykowane (D): kompetencje międzykulturowe; komponenty                  | Brak danych programowych w tym zakresie                                            | Fakultatywne (F) uprawnienia pedagogiczne                                             |
| Uczelnia D | Dedykowane (D): edukacja regionalna i wielokulturowa; warsztat antydysk. | Brak danych (kierunek niereprezentowany)                                 | Brak danych (kierunek niereprezentowany)                                           | Komponenty (K) na lekturze (kultura kraju)                                            |
| Uczelnia E | Dedykowany (D): komunikacja interpersonalna; komponenty                  | Komponenty (K) w psychologii, socjologii i pedagogice ogólnej            | Dedykowany (D): współczesne konteksty edukacji międzykulturowej                    | Dedykowany (D): edukacja międzykulturowa (filologia); komponenty                      |
| Uczelnia F | Dedykowane (D): edukacja międzykulturowa; etnopedagogika                 | Dedykowane (D): edukacja międzykulturowa; praca z uchodźcami             | Dedykowana specjalność (D): pedagogika resocjalizacyjna i edukacja międzykulturowa | Dedykowany (D): wielojęzyczność w logopedii; bilingwizm                               |
| Uczelnia G | Komponenty (K) w socjologii, psychologii i SPE                           | Komponenty (K) w społeczno-kulturowych aspektach i teoriach inkluzji     | Brak danych (kierunek niereprezentowany)                                           | Dedykowany (D): edukacja różnorodna (angielski); dydaktyka WOS (D)                    |
| Uczelnia H | Dedykowany (D): edukacja międzykulturowa; komponenty                     | Komponenty (K) w kulturze języka, socjologii i psychologii               | Dedykowany (D): pedagogika międzykulturowa (resocjalizacja)                        | Dedykowany (D): praca z uczniem o SPE (polonistyka); komponenty                       |
| Uczelnia I | Dedykowane (D): pedagogika międzykulturowa; adaptacja uczniów            | Dedykowany (D): edukacja międzykulturowa                                 | Dedykowany (D): pedagogika międzykulturowa (I i II st.); edukacja                  | Komponenty (K) w lingwistyce kulturowej i literaturze pogranicza                      |
| Uczelnia J | Dedykowane (D): antropologiczne uwarunkowania; wielokulturowość          | Dedykowane (D): podstawy edukacji włączającej; prawa człowieka           | Dedykowany (D): prawa człowieka; etyka; warsztaty                                  | Dedykowane (D): wybrane zagadnienia z wiedzy o języku                                 |

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie w tabeli 7 pokazuje, że treści międzykulturowe są wdrażane do programów studiów nauczycielskich w sposób niejednorodny i fragmentaryczny. Tylko kilka ośrodków prowadzi autonomiczne, wyraźnie sprofilowane moduły dedykowane (D). W większości uczelni edukacja ta funkcjonuje jako „ukryty” i rozproszony komponent (K) przedmiotów ogólnopedagogicznych, psychologicznych lub socjologicznych. Ma to konsekwencje dla sposobu formułowania i jakości zakładanych efektów uczenia się, co omówiono w kolejnej części rozdziału.

### 3.3.

#### Charakterystyka zastanych efektów uczenia się

Zgodnie ze standardem kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela efekty uczenia się muszą obejmować trzy zintegrowane obszary: wiedzę (W), umiejętności (U) oraz kompetencje społeczne (K). Analiza raportów cząstkowych wskazuje na różnice w sposobie definiowania i operjonalizacji tych efektów w odniesieniu do wielo- i międzykulturowości.

- Obszar wiedzy (W): w większości programów wiedza skupia się na teoretycznych podstawach funkcjonowania społeczeństwa wielokulturowego, pojęciach stereotypu, uprzedzenia i dyskryminacji oraz mechanizmach wykluczenia. Najbardziej zaawansowane efekty (np. na Uczelni I, Uczelni F i Uczelni C) wymagają od studenta znajomości specyfiki procesów migracyjnych, uchodźstwa, akulturacji, a także bilingwizmu. W ośrodkach realizujących model komponentowy (np. Uczelnia A, Uczelnia E) wiedza ta ma charakter ogólny, oparty na klasycznych teoriach socjologicznych i psychologicznych, często bez bezpośredniego osadzenia w kontekście edukacji międzykulturowej.
- Obszar umiejętności (U): zgodnie ze standardami absolwent powinien potrafić projektować zajęcia dla grup zróżnicowanych kulturowo i indywidualizować pracę z uczniem cudzoziemskim. Efekty te są wysoce rozwinięte na kierunku pedagogika specjalna (ze względu na silny dyskurs inkluzji) oraz w dedykowanych modułach pedagogiki międzykulturowej (np. Uczelnia F, Uczelnia C, Uczelnia I). Studenci uczą się tam dokonywania charakterystyki funkcjonalnej ucznia z doświadczeniem migracyjnym, doboru strategii glottodydaktycznych oraz radzenia sobie z barierami językowymi. Na wielu kierunkach przedmiotowych (np. filologie, historia) umiejętności te są sformułowane w sposób redukcjonistyczny – ograniczają się do „analizy tekstu w kontekście

międzykulturowym” lub „interpretacji dzieł literackich”, bez wymiaru czysto metodycznego.

- Obszar kompetencji społecznych (K): wszystkie badane uczelnie deklarują dbałość o wykształcenie postawy otwartości, empatii, tolerancji i szacunku dla odmienności kulturowej oraz gotowości do dialogowego rozwiązywania konfliktów. Te efekty są najszerzej reprezentowane i przypisywane do większości modułów – od etyki zawodu, przez treningi interpersonalne, aż po lektoraty języków obcych.

### 3.4.

#### **Zawartość merytoryczna programów studiów**

Treści programowe realizowane w ramach analizowanych programów wykazują wysoki stopień koncentracji wokół zagadnień integracji, edukacji włączającej, wielokulturowości jako faktu społecznego oraz komunikacji bez przemocy (NVC). Na większości uczelni (Uczelnia A, Uczelnia E, Uczelnia H, Uczelnia G) treści kształcenia w małym stopniu odnoszą się do doświadczenia migracyjnego *sensu stricto*, różnic wyznaniowych oraz specyfiki funkcjonowania dzieci z traumą wojenną. Na kierunkach PPW brak jest wyraźnego włączania kompetencji glottodydaktycznych, lub w samych dokumentach nie wybrzmiewają one wystarczająco, mimo że standard wprost wymaga przygotowania do pracy z dziećmi o ograniczonej znajomości języka polskiego.

W zakresie metod i form kształcenia, obok klasycznych wykładów (które dominują w przekazywaniu podbudowy teoretycznej), uczelnie powszechnie deklarują stosowanie metod aktywizujących, takich jak: analiza przypadków (ang. *case study*), metoda sytuacyjna, projekty grupowe, gry symulacyjne, drama oraz warsztaty treningowe. Szczegółowa analiza wykazuje, że metody te często ograniczają się do symulacji wewnątrzgrupowych (analiza tekstu lub odgrywanie scenek w gronie studentów), bez wyjścia w teren lub bezpośredniej interakcji ze zróżnicowanym środowiskiem szkolnym.

Odnosząc się do sformułowanego w badaniu problemu P1c (wymiar edukacji międzykulturowej w ujęciu J. Nikitorowicza), zgromadzony materiał empiryczny wskazuje, że programy akademickie w sposób zróżnicowany wykazują pokrycie w tych płaszczyznach. Silnie reprezentowany jest wymiar poznawczo-kognitywny (wiedza o kulturach i mniejszościach) oraz aksjologiczny (wartości i postawy). Z kolei wymiar behawioralno-metodyczny (konkretne narzędzia pracy z grupą heterogenną) oraz tożsamościowy (świadome budowanie własnej tożsamości międzykulturowej i wspieranie tożsamości

pogranicznej u dzieci) pozostają słabo rozwinięte lub nieobecne poza nielicznymi, dedykowanymi specjalnościami, przynajmniej na podstawie zapisów w programach studiów, a nie faktycznej realizacji, która nie była przedmiotem badań.

### 3.5.

#### Dobre praktyki akademickie

Mimo ogólnego rozproszenia i systemowej autonomii w konstruowaniu programów kształcenia nauczycielskiego na podstawie analiz w zakresie edukacji międzykulturowej stwierdza się, że aspekt ten w niektórych programach wychodzi szerzej niż przewiduje obecny standard kształcenia. Analiza pozwoliła wskazać kilka przykładowych rozwiązań, które zasługują na upowszechnienie jako dobre praktyki:

- Unikatowa specjalność na kierunku pedagogika (P) (Uczelnia F): uruchomienie na II stopniu kierunku pedagogika (P) specjalności pedagogika resocjalizacyjna i edukacja międzykulturowa. Program łączy przygotowanie teoretyczne z warsztatem metodycznym; obejmuje m.in. następujące przedmioty: metodyka edukacji międzykulturowej, techniki pracy grupowej i środowiskowej w przestrzeni wielokulturowej oraz praca z uczniem obcokrajowcem lub powracającym z migracji. W badanej grupie uczelni jest to jedyny program, który integruje oba obszary w takim zakresie.
- Ogólnouczelniany warsztat antydyskryminacyjny (Uczelnia D): wdrożenie obowiązkowego e-learningowego modułu dla wszystkich studentów pierwszego roku studiów I stopnia oraz jednolitych magisterskich. Warsztat ten obejmuje kluczowe pojęcia (dyskryminacja, stereotypy, uprzedzenia, mobbing), aspekty prawne równego traktowania oraz szczegółowe procedury reagowania i zgłaszania incydentów do uniwersyteckich struktur wsparcia. Dzięki temu wszyscy studenci uzyskują podstawowe przygotowanie w zakresie wrażliwości społecznej.
- Przykładowe praktyczne moduły (Uczelnia I): moduł-przedmiot adaptacja uczniów z doświadczeniem migracji na kierunku PPW wyróżnia się silnym zorientowaniem aplikacyjnym. Studenci poznają konkretne, innowacyjne metody i techniki pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym (takie jak bajki międzykulturowe i psychoedukacyjne oraz międzykulturowe portfolio w toku nauczania języka polskiego jako obcego). Dodatkowo program przygotowuje do prowadzenia diagnozy

potrzeb adaptacyjnych oraz opracowywania rekomendacji wspierających dla rodzin migranckich. Moduł komunikacja językowa – bilingwizm (na Uniwersytecie F), komunikacja międzykulturowa (na Uniwersytecie B). Zajęcia te wykraczają poza klasyczny model medyczny logopedii, kładąc silny nacisk na kontekst społeczno-kulturowy bilingwizmu, profilaktykę wykluczenia rówieśniczego z powodów językowych oraz opracowywanie autorskich, zindywidualizowanych planów terapii logopedycznej dla dzieci cudzoziemskich.

### 3.6.

#### Wnioski i rekomendacje

Wnioski sformułowano, korzystając z dokumentów programowych o nierównej kompletności, dotyczą one kształcenia zamierzonego i nie uprawniając zespołu badaczy do sądów o realizacji zajęć ani o rzeczywistym poziomie kompetencji absolwentów. Na podstawie analizy wybranych programów kształcenia na kierunkach nauczycielskich oraz raportów cząstkowych sformułowano następujące wnioski syntetyczne określające obecne praktyki akademickie.

Po pierwsze, standaryzacja w zakresie obligatoryjnych efektów uczenia się dla wszystkich grup przyszłych nauczycieli, tym samym modułów i sylabusów, zapewni studentom i absolwentom równe szanse w nabywaniu kluczowych kompetencji międzykulturowych. Po drugie, warunkiem trwałego osadzenia tych kompetencji w warsztacie każdego nauczyciela jest wprowadzenie obligatoryjnego przedmiotu (modułu lub grupy modułów) dedykowanego edukacji międzykulturowej albo – jako realna alternatywa niewymagająca dużych zmian organizacyjnych – wyraźne wyodrębnienie bloków międzykulturowych w ramach istniejących przedmiotów.

Analiza ujawniła także niespójność terminologiczną: mimo sprzeczności aksjologicznej w części programów kategorie „edukacja międzykulturowa” i „edukacja wielokulturowa” (odpowiednio: „międzykulturowość” i „wielokulturowość”) używane są jednocześnie lub zamiennie. Dla uniknięcia dalszej niepoprawnej praktyki rekomenduje się przyjęcie stosowania terminu „edukacja międzykulturowa” jako pojęcia wiodącego. O ile wielokulturowość opisuje przede wszystkim fakt współwystępowania na określonym terytorium grup odmiennych kulturowo (a nie automatycznego »współistnienia«), o tyle międzykulturowość odnosi się do aktywnego procesu dialogu, wzajemnego poznania i budowania dojrzałego współistnienia między tymi grupami.

Bez świadomych oddziaływań edukacji międzykulturowej samo współwystępowanie może prowadzić do separacji, marginalizacji czy asymilacji – to ta dialogiczna perspektywa, zgodna z koncepcją J. Nikitorowicza, powinna zdaniem zespołu wyznaczać kierunek programu.

Najwyraźniejszą prawidłowością jest dysproporcja wewnątrz triady efektów: w zakresie występujących już modułów edukacji międzykulturowej zdecydowanie dominuje wiedza teoretyczna, kosztem umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych. Studenci nabywają rozbudowany aparat pojęciowy, lecz rzadko przechodzą do aktywnego stosowania go w praktyce. Osłabia to przygotowanie absolwentów do codziennych wyzwań, takich jak mediacja konfliktów o podłożu kulturowym czy adaptacja metod nauczania do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym. W praktyce oznacza to niedoceanianie umiejętności efektywnej pracy w zespołach zróżnicowanych kulturowo, wymagającej komunikacji międzykulturowej oraz pomijanie kompetencji społecznych, takich jak otwartość na różnorodność czy odporność na stereotypy. W rezultacie absolwenci opuszczają uczelnie z bogatą wiedzą teoretyczną, ale ograniczonym warsztatem narzędzi metodycznych do jej wdrożenia, co może pogłębiać lukę między studiami a rzeczywistością zawodową.

Dysproporcję tę potwierdza analiza warstwy treściowo-metodycznej. Dominacja treści z zakresu komunikacji interpersonalnej i inkluzji nie zawsze idzie w parze z pogłębionym ujęciem specyfiki różnic kulturowych. Metody aktywizujące są wprawdzie stosowane, lecz cechuje je powtarzalność: najczęściej występują studium przypadku, symulacje międzykulturowe, trening komunikacyjny i diagnoza środowiska, rzadziej – projekty międzykulturowe oraz praca terenowa. Komponent praktyczny, zwłaszcza w zakresie realnych sytuacji związanych z pracą w środowisku wielokulturowym, pozostaje niewystarczająco rozwinięty. Na kierunkach nauczycielskich brakuje ponadto treści kompleksowo przygotowujących do projektowania różnorodnych działań edukacyjnych – lekcji, zajęć pozalekcyjnych, programów wychowawczych czy projektów międzykulturowych – obejmujących planowanie celów, dobór metod, ewaluację efektów i adaptację do potrzeb grupy. Umiejętności te nie stanowią integralnego elementu programów, co prowadzi do niedopasowania kompetencji absolwentów do wymagań współczesnej edukacji.

Konieczność zrównoważenia efektów uczenia się w programach studiów odpowiada bezpośrednim oczekiwaniom samych kandydatów na nauczycieli. Jak wykazują badania empiryczne nad opiniami studentów, największe uznanie zyskuje wśród nich koncepcja wielostronnej edukacji (odwołująca się do założeń T. Lewowickiego), która wymaga równoległego i spójnego wyposażania przyszłego pedagoga w rzetelną wiedzę teoretyczną, praktyczne

przygotowanie metodyczne oraz kompetencje społeczne. Postulat ten zderza się jednak z zastaną rzeczywistością akademicką, w której – jak potwierdzają analizy – wciąż zdecydowanie dominuje przekaz czysto pojęciowy kosztem metodycznego warsztatu działania (Grabowska, Parlak, 2020, s. 270–271).

Konieczne jest zatem zrównoważenie w programach studiów nauczycielskich proporcji między wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi. Proponuje się, aby efekty odnoszące się bezpośrednio do praktyki i kompetencji społecznych stanowiły co najmniej 40% całości efektów uczenia się w zakresie edukacji międzykulturowej, a ocena studentów obejmowała również refleksję nad własnymi postawami wobec różnorodności. Służyć temu powinny: warsztaty symulacyjne i oparte na uczeniu się przez doświadczenie (ang. *experiential learning*), moduły projektowe, trening komunikacji, analiza zdarzeń krytycznych oraz narzędzia samooceny kompetencji, skłaniające przyszłego nauczyciela do refleksji nad własnymi stereotypami i uprzedzeniami. Kierunek zmiany wyznacza formuła: od rzetelnej wiedzy, przez adekwatne umiejętności, do kompetencji społecznych.

Praktyki pedagogiczne odbywają się w przedszkolach i szkołach na zasadach ogólnych, a studenci dostosowują scenariusze do zastanych grup uczniowskich. Żaden z analizowanych programów nie przewiduje kierowania studentów do placówek o określonej charakterystyce kulturowej. Co powinno stać się normalną procedurą, zważywszy na przytoczone we wstępie dane statystyczne. Zakłada się, że w obecnej i przyszłej sytuacji społecznej zróżnicowanie w środowisku edukacyjnym występuje i będzie występować, choć w różnym natężeniu.

## Ekosystem kształcenia pozaakademickiego

ŁUKASZ KWADRANS

Po 2022 roku struktura i potrzeby polskiego systemu oświaty w krótkim czasie znacząco się zmieniły. Napływ setek tysięcy uczniów z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym postawił przed szkołami zadania dydaktyczne, integracyjne i psychologiczne, z którymi wcześniej nie miały do czynienia w takiej skali. W latach 2024–2026 zmieniła się też forma działań wspierających: od doraźnych projektów o charakterze akcyjnym, określanych wprost jako „międzykulturowe”, do rozproszonych inicjatyw systemowych, wpisanych w szerszy nurt edukacji włączającej, praw człowieka, dobrostanu i ochrony zdrowia psychicznego. Istotną rolę w tej zmianie odgrywa pozaakademicki ekosystem wsparcia szkół, na który składają się instytucje systemowe działające w otoczeniu resortu edukacji, podmioty o profilu wdrożeniowym oraz organizacje pozarządowe (NGO). Analiza ich zasobów, logiki działania i wzajemnych powiązań pokazuje jednak wyraźny rozdźwięk między bogatą pozaakademicką bazą wiedzy a formalnym przygotowaniem nauczycieli w toku kształcenia akademickiego.

### 4.1.

#### Charakterystyka krajowych inicjatyw systemowych

Najbardziej zinstytucjonalizowaną formę mają projekty systemowe Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE PIB), realizowane we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej (MEN) oraz Biurem UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. Są one w największym stopniu oparte na podejściu

*evidence-informed practice*, czyli praktyce bazującej na dowodach naukowych. Ich wspólnym celem jest włączenie edukacji międzykulturowej w ramy organizacyjne oświaty ogólnodostępnej.

Głównym celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” (ang. *Accessible School for All* – ASA) jest podniesienie kompetencji nauczycieli specjalistów (pedagogów, psychologów, pedagogów specjalnych oraz logopedów) w zakresie udzielania adekwatnego do potrzeb wsparcia dla wszystkich grup odbiorców, w tym dzieci/uczniów, rodziców i kadry pedagogicznej. Projekt bezpośrednio odpowiada na wyzwania wynikające ze zróżnicowania potrzeb edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych.

W ramach projektu wyodrębniono funkcję Doradców ds. Dostępności Uczenia się (DDU) – specjalistyczną rolę łączącą zadania doradcze i mentoringowe wobec nauczycieli z bezpośrednim wsparciem uczniów. DDU pełnią rolę liderów zmiany oraz promotorów praktyk włączających w szkołach i przedszkolach. Osiowym działaniem projektu był nowatorski model szkoleniowy oparty na koncepcji „uczenia się w działaniu” (ang. *experiential learning*), wykorzystujący cykl uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba. Proces ten został ustrukturyzowany w czterech etapach:

1. E-learning: materiały szkoleniowe umieszczone na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej (ZPE), obejmujące wykłady eksperckie w formie wideo, zestawy materiałów metodycznych, ćwiczenia praktyczne i testy;
2. Warsztaty z ekspertami: synchroniczne spotkania warsztatowe poświęcone dyskusji nad trudnymi przypadkami i wdrażaniem interwencji;
3. Interwencje: praktyczne działania edukacyjne i specjalistyczne podejmowane bezpośrednio w klasach lub przedszkolach (np. praca metodą projektu, kontrakty klasowe, procedury wewnątrzszkolne);
4. Refleksja: przygotowanie raportu z interwencji w aplikacji [asa.ibe.edu.pl](http://asa.ibe.edu.pl), służącego ocenie skuteczności działania i określeniu potrzeb modyfikacyjnych.

Uczestnicy za ukończenie poszczególnych etapów otrzymywali cyfrowe mikropoświadczenia w aplikacji Odznaka+, potwierdzające nabyte kompetencje zgodnie z ustalonymi standardami. Szkolenia ujęto w pięć komplementarnych ścieżek programowych, z których kluczowe znaczenie dla zróżnicowania kulturowego miał Program 4: Prowadzenie działań integracyjnych uczniów i ich rodzin z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców z Ukrainy.

Skala projektu ASA znacząco przerosła pierwotne założenia systemowe: wsparciem bezpośrednim objęto 1906 Doradców DDU, co przełożyło się na oddziaływanie wobec ponad 22 000 nauczycieli oraz ponad 100 000 dzieci i uczniów. W ramach projektu zebrano 5600 szczegółowych raportów

z interwencji, co posłużyło jako empiryczna baza do opracowania publikacji finałowych: *Katalogu praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach* oraz *Przykładowych praktyk wspierających dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi*. Zewnętrzna ewaluacja projektu przeprowadzona przez IDEA Instytut (2024) potwierdziła wysoką użyteczność merytoryczną oraz elastyczność i „reaktywność” przyjętego modelu w odpowiedzi na kryzys uchodźczy.

#### **Komponent badawczy projektu „Przyjazna szkoła”**

Równolegle IBE PIB prowadził komponent badawczy poświęcony diagnozie dobrostanu szkolnego w klasach zróżnicowanych. Jego wyniki służą projektowaniu włączających rozwiązań metodycznych, adresowaniu pomocy psychopedagogicznej oraz wzmacnianiu kompetencji nauczycieli specjalistów.

Głównym zinstytucjonalizowanym instrumentem finansowym i strategicznym państwa w obszarze integracji jest Rządowy program wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027. Celami programu są wielopoziomowe wyrównywanie szans edukacyjnych, wspieranie budowy bezpiecznego i włączającego środowiska oraz przeciwdziałanie marginalizacji i stygmatyzacji. Inicjatywa obejmuje całą społeczność szkolną – uczniów z Ukrainy, migrantów i uchodźców z innych krajów, polską grupę rówieśniczą, rodziców oraz kadre pedagogiczną.

Program „Przyjazna szkoła” realizowany jest w ramach trzech komplementarnych modułów strukturalnych:

- Moduł 1. „Pomoc asystenta”: dofinansowanie zatrudnienia asystentów międzykulturowych (zgodnie z art. 165 ust. 8a ustawy Prawo oświatowe), którzy diagnozują fazy szoku kulturowego oraz bariery adaptacji i integracji, realizując działania ułatwiające przystosowanie uczniów;
- Moduł 2. „Dobrostan społeczności szkolnej”: wsparcie uczniów (konsultacje, pomoc psychologiczna, doradztwo), wsparcie rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczo-dydaktycznych oraz wsparcie kadr szkolnych w radzeniu sobie z codziennymi wyzwaniami klasy zróżnicowanej;
- Moduł 3. „Doskonalenie kadr systemu oświaty”: moduł koordynowany centralnie przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) we współpracy z operatorami regionalnymi w każdym z szesnastu województw, ukierunkowany na podnoszenie kompetencji metodycznych i zarządczych nauczycieli oraz kadry kierowniczej.

W strukturze tego programu Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) realizuje zadania polegające na opracowywaniu modelowych programów nauczania dla oddziałów przygotowawczych, programów szkoleń dla kadr oraz prowadzeniu szkoleń przygotowujących dla operatorów regionalnych, kuratorów oświaty i dyrektorów szkół, co służy wzmocnieniu pozycji dyrektorów jako liderów zarządzających szkołą różnorodną kulturowo. ORE w tym układzie pełni funkcje operatora, dystrybutora wiedzy i producenta materiałów.

Zaplecze merytoryczne programu tworzy siedem pakietów publikacji i narzędzi metodycznych, opracowanych we współpracy z IBE PIB i adresowanych do praktyków oświaty:

1. *Przyjazna Szkoła. Wsparcie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami i doświadczeniem migracji lub uchodźstwa, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z Ukrainy* (autorzy: U. Bartnikowska, M. Parchomiuk, K. Ćwirynkało) – integracja modelu biopsychospołecznego z zasadami projektowania uniwersalnego (UDL) w diagnozie potrzeb i planowaniu zindywidualizowanego wsparcia;
2. *Przyjazna Szkoła. Otwartość i elastyczność myślenia jako wsparcie adaptacji i integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji* (autor: A. Błaszczak) – analiza poznawczych mechanizmów uprzedzeń, uniwersalne schematy reagowania na sytuacje kryzysowe i wypowiedzi stereotypowe, ćwiczenia warsztatowe i poradniki dla rodziców;
3. *Przyjazna Szkoła. Rola kadry kierowniczej szkół we wsparciu dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa* (autor: B. Ciupińska) – przewodnik po przepisach prawa oświatowego i rozwiązaniach zarządczych (przyjmowanie uczniów, organizacja oddziałów przygotowawczych, dodatkowe wsparcie językowe);
4. *Gdy talent przekracza granice – wspieranie rozwoju uczniów i uczennic zdolnych z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży z Ukrainy* (autorzy: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat) – diagnoza i metody stymulowania ukrytego potencjału uczniów migrantów;
5. *Przyjazna Szkoła. Wspieranie dzieci i młodzieży z objawami traumy i PTSD* (autor: T. Rowiński) – praktyczny przewodnik, karty sytuacyjne oraz metody psychoedukacyjnej i kliniczno-wychowawczej pracy z uczniami obciążonymi traumą wojenną;
6. *Przyjazna Szkoła. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa* (autor: U. Majcher-Le-gawiec) – pakiety ćwiczeń, scenariusze zajęć integracyjnych oraz karty pracy oparte na paradygmacie międzykulturowym;

7. *Przyjazna Szkoła. Jak wspierać kompetencje społeczno-emocjonalnych dzieci z doświadczeniem migracji* (autorzy: M. Ciechomski, W. Kowalska) – przewodniki i scenariusze zajęć poświęcone adaptacji rówieśniczej i wzmacnianiu relacji między szkołą a rodziną.

## 4.2.

### **Działalność podmiotów wdrożeniowych (CEO)**

#### **i zaangażowanie sektora NGO**

Poza instytucjami publicznymi – kluczowym elementem ekosystemu są podmioty o charakterze typowo wdrożeniowym oraz organizacje pozarządowe (NGO). W tej grupie szczególną pozycję zajmuje Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), realizujące programy takie jak „Szkoła otwartości” oraz „Ucz otwartości”.

Koncepcja CEO wywodzi się z założenia, że edukacja międzykulturowa w szkole musi integrować dwa ściśle przenikające się i wzajemnie objaśniające wymiary: historyczny i współczesny. Dostrzeganie i akceptowanie różnorodności w ujęciu historycznym (dziedzictwo lokalne, ślady różnych narodów i wyznań) stanowi punkt wyjścia do rozmowy o współczesnej wielokulturowości obecnej w klasie. Przykładowo: projekt historyczno-edukacyjny „Ślady przeszłości – uczniowie adoptują zabytki” uczy młodzież poszukiwania korzeni wielokulturowości w najbliższym otoczeniu. Z kolei projekt „Wkręcenie w Warszawę. Młodzi w wielokulturowym mieście” pozwala na bezpośrednie wejście w otwarty dialog z przedstawicielami innych kultur i budowanie inkluzywnej wspólnoty rówieśniczej.

O wdrożeniowym charakterze działań CEO świadczy sposób, w jaki wsparcie zostało przyporządkowane do konkretnych ról zawodowych w szkole. Seria wydawnicza „Jak rozmawiać o wielokulturowości w szkole?” nie formułuje postulatów ogólnych, lecz osobne wskazówki dla poszczególnych grup:

- dla dyrektorów i dyrektorek: narzędzia diagnostyczne do oceny stopnia otwartości placówki i włączania tematyki wielokulturowej w system pracy szkoły;
- dla wychowawców i wychowawczyń klas: konkretne, gotowe scenariusze i metody wspierające integrację wielokulturowego zespołu rówieśniczego;
- dla nauczycieli i nauczycielek przedmiotowych: ćwiczenia i materiały źródłowe ułatwiające wplecenie wątków wielokulturowych w zajęcia lekcyjne i naukę akceptacji odmienności;
- dla pedagogów szkolnych: praktyczne metody pomocy uczniom w przezwyciężaniu szoku migracyjnego oraz propozycje ćwiczeń integracyjnych dla całych klas.

Częścią tego ekosystemu jest także trzeci sektor. Przeanalizowano aktywność 65 organizacji pozarządowych z Białegostoku, Poznania i Warszawy, przyjmując jako kryterium obecność stałego, systematycznego programu szkoleniowo-metodycznego skierowanego bezpośrednio do kadry edukacyjnej w latach 2024–2026. Przy tak postawionym warunku grono w pełni aktywnych podmiotów okazało się wąskie. Do najaktywniejszych należą: Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Fundacja Ocalenie, Fundacja Edukacji Międzykulturowej, Polska Akcja Humanitarna, Amnesty International, Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA, Fundacja dla Wolności, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej oraz Stowarzyszenie Otwarta Rzeczpospolita. Podmioty te prowadzą dobrze udokumentowane, systematyczne programy, stanowią jednak niewielką część analizowanych organizacji. Po doliczeniu działań częściowych lub słabiej udokumentowanych wskaźnik ten rośnie. Mimo to udział organizacji prowadzących stałe wsparcie szkoleniowe dla kadr oświaty pozostaje niski w stosunku do skali potrzeb, a ich działania są rozproszone, epizodyczne i słabo powiązane ze strukturami akademickimi.

### 4.3.

#### **Dysonans strukturalny ekosystemu i pożądane kierunki zmian**

Zasoby wypracowane w projektach systemowych (IBE, ORE) i wdrożeniowych (CEO, wybrane NGO) mają wartość merytoryczną, ale nie składają się na spójną całość. Brakuje mechanizmu, który koordynowałby te działania i przenosił ich rezultaty do formalnego systemu kształcenia nauczycieli. W polskiej oświacie współistnieją bowiem trzy logiki działania, które pozostają wobec siebie rozłączne i się ze sobą nie komunikują:

1. Logika standaryzacji (instytucje publiczne – ORE, IBE PIB): skupiona na centralnym planowaniu, produkcji masowych materiałów i wdrażaniu wielkich programów systemowych.
2. Logika praktyczno-projektowa (sektor NGO, podmioty wdrożeniowe): tworząca wysoce elastyczne, adekwatne i zoperacjonalizowane metodyki pracy, których zasięg jest jednak lokalny i ograniczony ramami czasowymi grantów.
3. Logika akademicka (uczelnie wyższe): realizująca formalne standardy kształcenia przeddyplomowego (ang. *pre-service*) w sposób wysoce rozproszony i deklaracyjny, z wyraźnym niedoborem komponentu praktycznego.

Skutkiem jest zjawisko „ukrytego komponentu”: techniki pracy takie jak

rusztowanie językowe (ang. *scaffolding*), CLIL czy dwuwymiarowy model wielokulturowości nie występują w programach studiów albo są w nich jedynie zasygnalizowane. Absolwenci kierunków nauczycielskich rozpoczynają pracę bez znajomości publikacji i narzędzi, które państwo wypracowało nakładem milionów złotych. Najważniejsze słabości systemu są następujące:

- rozproszenie zasobów i brak centralnej, zweryfikowanej bazy dobrych praktyk oświatowych;
- brak spójnego i operacyjnego modelu kompetencji międzykulturowych nauczyciela w standardzie kształcenia;
- słabe powiązanie merytoryczne i instytucjonalne uczelni wyższych z sektorem NGO;
- niewystarczający komponent praktyczny (studia przypadków, symulacje, treningi ról) w programach studiów akademickich;
- wypieranie dyskursu i języka pedagogiki międzykulturowej przez ogólny i niesprecyzowany dyskurs inkluzji i integracji.

Aby ten rozdzźwięk zmniejszyć i zbudować spójny model kształcenia nauczycieli, proponuje się działania w czterech kierunkach:

- Opracowanie spójnego i operacyjnego modelu kompetencji międzykulturowych: który w sposób zoperacjonalizowany przełoży standard kształcenia na konkretne umiejętności i przykłady sytuacji szkolnych.
- Utworzenie Centralnej Bazy Zweryfikowanych Zasobów: walidującej i katalogującej materiały IBE, ORE, CEO i organizacji pozarządowych pod kątem ich przydatności, poziomu edukacji i zgodności ze standardem.
- Wzmocnienie komponentu praktycznego studiów: poprzez wdrożenie na uczelniach laboratoriów dydaktycznych opartych na analizie zdarzeń krytycznych, warsztatach *experiential learning*, symulacjach oraz współpracy z asystentami międzykulturowymi;
- Integrację międzysektorową i system punktów ECTS: stworzenie formalnego mechanizmu uznawania przez uczelnie certyfikowanych kursów lub warsztatów prowadzonych przez wyspecjalizowane NGO (np. w ramach zajęć fakultatywnych lub praktyk studenckich), gdzie ORE i IBE pełniłyby funkcję koordynującą i walidującą.

Podsumowując, pozaakademicki ekosystem wsparcia szkół w Polsce wypracował zatem obszerną i wartościową bazę merytoryczno-metodyczną. Zadaniem polityki oświatowej nie jest w tej sytuacji tworzenie nowych rozwiązań, lecz uporządkowanie już istniejących i włączenie ich do formalnego, przeddyplomowego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli. Od tego zależy, czy szkoła będzie środowiskiem bezpiecznym, włączającym i otwartym na różnorodność.

# ROZDZIAŁ 5

## **Doświadczenia i oczekiwania studentów, nauczycieli oraz ekspertów**

**ILONA FAJFER-KRUCZEK i ŁUKASZ KWADRANS: przygotowanie rozdziału;  
ANNA SZAFRAŃSKA: opracowanie metodologii badań,  
realizacja badań i opracowanie raportu szczegółowego;  
JOANNA CUKRAS-STELĄGOWSKA; ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK;  
ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA; AGATA ŚWIDZIŃSKA; JOANNA ZUBEL,  
EWA ŻMIJEWSKA: realizacja badań i opracowanie raportów szczegółowych**

Niniejszy rozdział prezentuje wyniki badań jakościowych: zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) oraz konsultacji eksperckich. Jest to empiryczna część raportu.

Celem tej części jest zestawienie normatywnych i programowych założeń kształcenia akademickiego z codzienną praktyką szkolną, opisywaną z trzech perspektyw: studentów i pedagogów o krótkim stażu, czynnych zawodowo nauczycieli i dyrektorów szkół oraz ekspertów i przedstawicieli organizacji pozarządowych. Zestawienie tych głosów pozwala określić deficyty kompetencyjne i bariery systemowe występujące w klasach zróżnicowanych kulturowo. Przede wszystkim jednak dostarcza sformułowanych oddolnie, konkretnych postulatów do projektowanego modułu kształcenia nauczycieli.

### **5.1.**

#### **Perspektywa studentów**

Przedstawiane perspektywy są efektem udziału w praktykach i doświadczeń z już realizowanej praktyki w instytucjach oświatowych. Uczestnicy wskazali na następujące braki w kompetencjach nauczycieli i pracowników instytucji oświatowych pracujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo:

- Kompetencje komunikacyjne i bariery językowe: jest to najczęściej wskazywany problem. Studentki opisują sytuacje, w których komunikacja z dzieckiem odbywała się wyłącznie poprzez gesty lub bieżące używanie Google Tłumacza (Oświęcim). Zwrócono też uwagę na potrzebę wsparcia ze strony dwujęzycznych asystentów/pomocy nauczyciela. Nauczyciele mają trudności z porozumiewaniem się z dziećmi, które nie znają języka polskiego (np. mówiącymi tylko po ukraińsku) i nie wiedzą, jak skutecznie przekazać im wiedzę. Brak znajomości języków obcych (np. angielskiego) pogłębia ten problem, a w większości szkół/przedszkoli brakuje wsparcia ze strony dwujęzycznych asystentów.
- Niewiedza o wzorcach i kodach kulturowych: pracownikom brakuje świadomości i wiedzy na temat odmiennych wzorców kulturowych oraz korzeni i historii krajów, z których pochodzą uczniowie. Utrudnia to zrozumienie zachowań dzieci (np. reakcji na strach czy specyficznych zachowań chłopców z innych kręgów kulturowych wobec dziewczynek). Nauczyciele czasem nie pamiętają o różnicach kulturowych, jeśli dziecko dobrze posługuje się językiem polskim i nie różni się zewnętrznie.
- Zróżnicowanie regionalne jako element edukacji kulturowej: bardzo silnym wątkiem w wywiadzie jest specyfika lokalna (język śląski, tożsamość Wilamowic i ginący język wilamowski). Uczestnicy zauważają, że inność kulturowa i językowa istnieje również w obrębie samego narodu polskiego, co bywa źródłem barier, niezrozumienia lub stereotypów. Jest to istotne w kontekście wcześniej opisanego podpunktu – niewiedza nie dotyczy tylko kultury związanej z innym krajem czy narodem. Poruszany problem (wywiad realizowany w Oświęcimiu) zróżnicowania kulturowego i podejścia do Innego powinien w związku z tym zostać zaadresowany podczas przygotowania zawodowego nauczycieli wszystkich szczebli edukacji.
- Brak znajomości strategii metodycznych i bezradność: nauczyciele (szczególnie przedmiotowi) nie wiedzą, jakie strategie przyjąć, jak uczyć i jak podejść do dziecka z innego kraju lub o innych wartościach. Ta bezradność prowadzi czasem do pomijania takich uczniów i odsuwania ich na bok, podczas gdy uwaga skupiana jest na reszcie klasy.
- Trudności w rozwiązywaniu konfliktów: nauczycielom brakuje kompetencji społecznych w zakresie radzenia sobie z konfliktami w grupach wielokulturowych (np. między dziećmi z Ukrainy i z Polski). Z obawy przed posądzeniem o dyskryminację unikają oni rozwiązywania problemów, co prowadzi do eskalacji konfliktów.

- Uleganie stereotypom i generalizacja: wśród kadry pedagogicznej pojawia się problem oceniania całej grupy przez pryzmat negatywnego zachowania jednostki oraz powielania stereotypów (np. wobec mniejszości romskiej). Zdarzają się sytuacje otwartego etykietowania uczniów („cygan”) i odbierania im na starcie szans na rozwój („i tak tego się nie nauczysz”), co daje reszcie klasy przyzwolenie na negatywne zachowania.
- Brak elastyczności i odporności na stres: nauczycielom brakuje odporności na stres i porażki oraz umiejętności elastycznego, refleksyjnego reagowania i improwizacji w trudnych, nieprzewidywalnych sytuacjach wywołanych różnicami kulturowymi (np. reakcja młodzieży na kontrowersyjne tematy historyczne w mediach).
- Brak otwartości, empatii i postawy akceptacji: zamiast budowania atmosfery bezpieczeństwa i włączania nowego ucznia do społeczności („jesteś jednym z nas”), u części nauczycieli dominuje postawa zamknięta, brak chęci zrozumienia perspektywy drugiej strony, a nawet lęk przed obcą kulturą („ksenofobia”), traktowaną jako zagrożenie.
- Trudności we współpracy z rodzicami: nauczyciele napotykają poważne bariery w budowaniu relacji i komunikacji z rodzinami dzieci cudzoziemskich. Nie wiedzą, jak reagować, gdy rodzice nie wykazują inicjatywy, nie odpowiadają na wiadomości i nie pojawiają się w szkole. Zamiast bezpośrednio pytać rodziców lub dzieci o ich potrzeby i oczekiwania, szukają rozwiązań na około z obawy przed wyjściem na ignorantów.

### **Codzienne wyzwania i trudności systemowe w realiach szkolnych**

Poza samymi brakami w kompetencjach kadry – badani studenci wskazali na konkretne, systemowe i codzienne trudności, z jakimi mierzą się instytucje:

1. Integracja vs. tworzenie gett: poważnym wyzwaniem jest naturalna tendencja dzieci tej samej narodowości do izolowania się i skupiania w zamkniętych grupach (np. dzieci ukraińskie rozmawiające na przerwach wyłącznie ze sobą). Utrudnia to ich integrację z polskimi rówieśnikami i spowalnia naukę języka.
2. Reakcje na traumę i stres wojenny: praca z dziećmi z terenów objętych wojną wiąże się z nagłymi, trudnymi do przewidzenia reakcjami psychologicznymi (np. lęk przed głośnymi dźwiękami). Szkoły często nie mają wypracowanych procedur szybkiego reagowania w takich momentach.
3. Opór i postawy roszczeniowe rodziców: uczestnicy zwrócili uwagę na trudności w kontaktach z niektórymi rodzicami, którzy wykazują

postawy roszczeniowe lub całkowicie odcinają się od życia szkoły, co uniemożliwia wypracowanie wspólnego frontu wychowawczego.

4. Stereotypy etniczne/narodowe w mediach społecznościowych i Internecie: uczestnicy wskazali na popularne memy służące nabijaniu się z własnych grup etnicznych/narodowych lub innych społeczności jako źródła stereotypów, sposoby ich utrwalania lub tworzenia nowych. Często są autostereotypy, np. moda na słowiańskość („turbosłowianie”). Uczestnicy wskazują również na niepokój związany z zamieszczaniem treści internetowych lub komentarzy z obawy przed hejtem.
5. Przeciążenie obowiązkami w pracy nauczycieli i nauczycieli specjalistów: studenci zauważyli, że ograniczenia czasowe, liczne zastępstwa oraz konieczność dojazdów utrudniają indywidualne podejście do uczniów. W warunkach licznych klas, np. liczących nawet 29 osób, obecność ucznia z doświadczeniem migracyjnym bywa marginalizowana ze względu na brak czasu na udzielenie mu odpowiedniego wsparcia.

#### **Kierunki wsparcia i pożądane rozwiązania instytucjonalne**

Badani studenci zwerbalizowali również konkretne oczekiwania i propozycje zmian, które mogłyby poprawić obecną sytuację:

- Zwiększenie liczby asystentów międzykulturowych: wskazano na pilną potrzebę zatrudniania dwujęzycznych asystentów, którzy stanowią kluczowy pomost komunikacyjny pomiędzy szkołą, dzieckiem a rodzicami.
- Praktyczne szkolenia i warsztaty: zamiast „suchej teorii” badani oczekują warsztatów opartych na analizie przypadków (ang. *case studies*), symulacjach sytuacji kryzysowych oraz treningów radzenia sobie ze stresem i konfliktami kulturowymi. Proponują także uwzględnianie wyjazdów zagranicznych, tzw. „minierasmusów”, które służyłyby oswojeniu z innością kulturową.
- Baza wiedzy o kulturach: potrzebne są łatwo dostępne materiały informacyjne (pigułki wiedzy) na temat systemów edukacji, tradycji i kodów zachowań obowiązujących w krajach pochodzenia uczniów.
- Baza wiedzy o dostępnych możliwościach samokształcenia: zauważono, że niezbędne są, stale uaktualniane i przyjazne w nawigowaniu, informacje o studiach podyplomowych, kursach i szkoleniach mogących podnieść kompetencje międzykulturowe nauczycieli.
- Wsparcie psychologiczne dla nauczycieli: podkreślono wagę superwizji oraz wsparcia emocjonalnego dla samej kadry pedagogicznej, która jest przeciążona psychicznie pracą w tak wymagającym środowisku.

- „Jeszcze dostęp nauczycieli taki swobodny do specjalistów, którzy nam pomogą, prawda? Jeżeli mamy problemy, nie wiem w komunikowaniu z rodzicem, no to. Mamy z tyłu głowy to, że nie musimy się martwić. Na przykład mamy wskazanego tłumacza albo na przykład jakiegoś psychologa, który nam pomoże się komunikować, bo myślę sobie, że to też jest duży problem, że nauczyciele nie mają takiej pomocy specjalistów po prostu” (S-LIM-01).
- Organizacja lektoratów języków obcych: bardzo często zwracano uwagę na istniejące deficyty komunikacyjne. Proponowano organizację (w szkole lub przedszkolu) zajęć/konwersacji doskonalących posługiwanie się językiem angielskim oraz zajęć wprowadzających podstawy języka ukraińskiego. Rozwiązaniem organizacyjnym mógłby być tutoring w ramach grona pedagogicznego (razem z asystentami międzykulturowymi).
- Zmniejszenie liczebności klas: studenci zauważają potrzebę ograniczenia liczebności oddziałów i postulują wprowadzenie rozwiązań zmniejszających obciążenie nauczycieli. Wskazują, że zbyt liczne klasy, sięgające nawet 40 uczniów – zwłaszcza przy dużym udziale osób z doświadczeniem migracyjnym – znacząco utrudniają indywidualizację pracy dydaktycznej.
- Wsparcie asystentów międzykulturowych i wykorzystanie technologii: studenci wskazują na niedostateczne wsparcie w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo i postulują zapewnienie obecności asystentów międzykulturowych w szkołach. Podkreślają również potrzebę wykorzystywania narzędzi technologicznych, takich jak translatory mowy, w sytuacjach braku możliwości zatrudnienia asystenta.
- Integracja treści międzykulturowych: studenci podkreślają konieczność włączania perspektywy międzykulturowej do procesu dydaktycznego i postulują jej integrację z istniejącymi przedmiotami, takimi jak historia czy geografia. W ich opinii takie rozwiązanie może ograniczyć potencjalny sprzeciw rodziców wobec wprowadzania nowych, odrębnych zajęć.

#### **Bilans badań: dualizm postaw i akademicka metoda prób i błędów**

- Dualizm postaw kadry pedagogicznej: w środowisku szkolnym współwystępują dwie skrajne postawy. Z jednej strony widoczna jest otwartość i chęć pomocy, z drugiej zaś – bezradność, lęk przed obcością, a nawet utajone uprzedzenia i ksenofobia. Bezradność metodyczna i brak narzędzi często prowadzą do niezamierzonego wykluczania uczniów cudzoziemskich (odsuwanie ich na boczny tor).

- Systemowa niewydolność wsparcia językowego i integracyjnego: szkoły zmagają się z dotkliwym brakiem asystentów międzykulturowych oraz systemowych rozwiązań pomagających przełamywać bariery językowe. Skutkuje to tworzeniem się zamkniętych gett rówieśniczych wewnątrz szkół i eskalacją konfliktów na tle narodowościowym.
- Niewystarczające przygotowanie akademickie i zawodna metoda „prób i błędów” (Oświećim): studentki czwartego i piątego roku wprost deklarują, że mimo odbycia zajęć z edukacji międzykulturowej na początku studiów, nie czują się przygotowane do pracy w zróżnicowanej grupie. Ich codzienna praktyka zawodowa opierała się na intuicyjnym działaniu i ciągłym testowaniu rozwiązań na żywym organizmie.
- Deficyt kompetencji psychospołecznych i kulturowych: największa luka kompetencyjna nie dotyczy wiedzy czysto teoretycznej, lecz umiejętności praktycznych – elastycznego reagowania na kryzysy (np. traumę wojenną uczniów), rozwiązywania konfliktów w zróżnicowanej grupie oraz konstruktywnego budowania relacji z rodzicami migrantami.
- Zdobywanie kompetencji międzykulturowych jako proces: uczestnicy podkreślili, że nabywanie kompetencji międzykulturowych należałoby traktować jak proces edukacyjny równoległy do nabywania kompetencji obywatelskich. Winien on rozpoczynać się w klasach początkowych i poszerzać rokrocznie o treści adekwatne do percepcji i emocji uczniów.

#### **Jak kształcić przyszłych nauczycieli? Rekomendacje dla programów studiów pedagogicznych**

- A. Rozmieszczenie przedmiotów z zakresu edukacji międzykulturowej z uwzględnieniem czasu realizacji praktyk: zajęcia z edukacji międzykulturowej nie powinny odbywać się wyłącznie na pierwszym roku, ponieważ wiedza ta ulega zatarciu przed podjęciem pracy zawodowej.

Fajnie, żeby takie na przykład zajęcia, gdyby już były nauczeni, żeby na przykład w moim odczuciu, żeby one były na przykład pod koniec studiów, żeby coś jeszcze wynieść tak, bo jak to będzie na pierwszym roku, no to. Można zapomnieć to ja. Już Jestem przez 5 lat. Nic więc (S-OSW-04).

Przez 5 lat na jakieś 120 zajęć, takich kulturowych przedmiotów zdobyły tylko 2 (...) I to też jakby niezbyt wiele wniosły w sensie to tak naprawdę nie za wiele z nich ja wyniosłam.

To była taka czysta teoria. Przygotowanie prezentacji na temat danego kraju z Europy.

Też takie przygotowaliśmy swój trochę ciekawostek. To przedstawienie linii, ale tego nie jest w stanie nikt pamiętać (S-LUB-03).

Rekomendacja: przedmiot powinien mieć charakter ciągły lub być realizowany na wyższych latach (IV–V rok), bezpośrednio w korelacji z praktykami pedagogicznymi, by studenci mogli na bieżąco omawiać napotkane problemy.

- B. Odejście od teorii na rzecz *case studies* i wiedzy operacyjnej: nauczycielom nie jest potrzebna ogólna wiedza o odległych kulturach, lecz rozumienie konkretnych kodów kulturowych (np. ról genderowych w islamie, struktury rodziny romskiej czy traumy wojennej uczniów z Ukrainy) i ich wpływu na zachowanie dziecka w klasie. Programy dla nauczycieli powinny opierać się na analizie realnych sytuacji kryzysowych, treningach empatii oraz warsztatach z zakresu komunikacji międzykulturowej i rozwiązywania konfliktów. Studenci potrzebują gotowych narzędzi metodycznych, informacji o tym, jak reagować w sytuacjach trudnych światopoglądowo lub religijnie (np. kwestia obchodzenia urodzin, konfliktów z rodzicami), a nie tylko ogólnych definicji kulturoznawczych.

Podstawą jest wiedza teoretyczna, żebyśmy my jako nauczyciele mieli świadomość po prostu, czy możemy się spotkać i potem. W sytuacji, kiedy faktycznie dziecko zróżnicowane religijnie się pojawi, wtedy dostosować po prostu swoją podstawę do jego oczekiwań i wymagań. (...) Jak to zrobić, żeby nie dyskryminować dziecka i żeby pozostała grupa też tak go nie odbierała, żeby to było w akceptacji (S-OSW-03).

Rekomendacja: wprowadzenie do programu symulacji i analizy konkretnych przykładów sytuacji (np. reakcja na traumę wojenną u dzieci, odmowa udziału w szkolnych rytuałach ze względów religijnych) oraz nauka elastycznego dopasowywania metod do potrzeb dziecka. Rekomendujemy rezygnację z oceniania studentów na podstawie referatów i prezentacji teoretycznych na rzecz wprowadzenia zaliczeń opartych na portfolio rozwiązań problemów (ang. *problem-based learning*). Warto wprowadzić do praktyki dydaktycznej metody aktywizujące i doświadczeniowe, w szczególności gry symulacyjne. Studenci wskazują na wartość symulacji doświadczenia migracji (np. poczucia braku dokumentów czy niepewności), określając je jako „praktykę na sobie”, która sprzyja pogłębionemu rozumieniu sytuacji innych osób.

- C. Wprowadzenie mentoringu i rezygnacja z presji oceniania: studenci postulują wprowadzenie zajęć z rozwoju osobistego i radzenia sobie ze stresem/

porażką, które nie podlegałyby ocenie, lecz umożliwiałyby rozwijanie kompetencji osobistych. Pozwoli to na autentyczny wgląd w siebie bez lęku przed krytyką. Warsztaty powinny kończyć się pogłębioną informacją zwrotną (*feedbackiem* formatywnym), a nie jedynie formalnym zaliczeniem.

- D. Logistyka praktyk i wizyt studyjnych dla studentów niestacjonarnych: z uwagi na ograniczenia czasowe i niestandardowe godziny pracy placówek w weekendy – dla studentów zaocznych należy obligatoryjnie wprowadzić metodę „żywych książek” (zapraszanie migrantów, asystentów kulturowych i praktyków na uczelnię) oraz symulacje z użyciem technologii VR lub wideo-analiz.
- E. Wykorzystanie pedagogiki przeżyć i spotkań z „żywą kulturą”: kształcenie akademickie powinno wyjść poza mury uczelni, opierać się na doświadczeniu sensorycznym i emocjonalnym, które najsilniej zapada w pamięć przyszłych nauczycieli.

Wyszliśmy w trakcie zajęć, nie do muzeum społeczności oraz coś takiego i to też było w Oświęcimiu zabrała nas pani (...) i po prostu tam oni nam opowiadali, słuchaliśmy, zwiedzaliśmy (...) To była pierwsza nasza taka wycieczka, gdzie faktycznie coś się działo (...) I to było takie zaciekawienie nas, no nie, nie tylko siedzenie w Polsce. (...) Ale zapamiętana (S-OSW-012).

Są takie wymiany nadal, ale niby wszystkich szkołach są również wydaje mi się, że daje takie poczucie bezpieczeństwa, że sobie poradzę z zagranicą, że nie wyjdę na kogoś, kto zupełnie nie ma wiedzy, nie potrafi się zorientować, że właśnie też taki punkt odniesienia do własnej kultury, bo to nie tylko etnocentryczne, ale właśnie już i etnorelatywistyczny, tak (S-LUB-04).

Rekomendacja: wprowadzenie do programu obowiązkowych wizyt studyjnych w ośrodkach mniejszościowych, muzeach regionalnych oraz zapraszanie na uczelnię obcokrajowców (np. w ramach programu Erasmus lub we współpracy z lokalnymi organizacjami), aby studenci mogli wejść w bezpośredni dialog i poznać perspektywę osób z innych kultur.

- F. Uwzględnienie kontekstu edukacji regionalnej i mikrotożsamości: edukacja międzykulturowa nie powinna dotyczyć wyłącznie kultur odległych geograficznie. Nauczyciel musi być przygotowany do pracy z dziećmi posługującymi się lokalnymi gwarami lub dialektami oraz pochodzącymi z zamkniętych społeczności tradycyjnych. Przygotowanie zawodowe powinno uwzględniać fakt, że „Inny” to także uczeń posługujący się etnolektem, gwarą lub pochodzący ze specyficznej mikrosocjety (np. Śląsk, Wilamowice). Nauczyciel musi umieć traktować tę tożsamość jako zasób, a nie deficyt językowy.

...my mówię po Śląsku, aczkolwiek to też jest nie zawsze odbierane pozytywnie. (...) Słowa znaczenie słów ze Śląskiem polski no nie bardzo się różni, więc też idzie się do urzędu na przykład. No to się już przedstawia na ten język polski... (S-OSW-07).

Rekomendacja: Włączenie do programu modułu z zakresu tożsamości regionalnej (np. śląskiej, kaszubskiej, wilamowskiej w zależności od regionu uczelni), który uczy nauczycieli, jak traktować lokalną kulturę i język dziecka jako zasób i bazę wyjściową do edukacji, a nie jako barierę, którą należy zwalczać. Edukacja regionalna powinna być postrzegana jako podstawa budowania tożsamości, gdyż przygotowuje ona do funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

- G. Współpraca z rodziną, a szczególnie z rodzicami dzieci z doświadczeniem uchodźstwa, migracji: przygotowanie zawodowe całkowicie pomija naukę budowania relacji z rodzicami, którzy prezentują wobec instytucji szkoły postawy obronne, roszczeniowe lub lękowe. Nauczyciele potrzebują gotowych strategii włączania rodziców w życie klasy, przy jednoczesnym poszanowaniu ich autonomii kulturowej. Jednym z najtrudniejszych elementów pracy w wielokulturowej szkole jest opór, lęk lub wycofanie ze strony rodziców cudzoziemskich.

...podejście rodzica było bardzo takie awersyjne po prostu do placówki do współpracy po prostu z nami i i. No nie chcieli, żeby dziewczynki znały języka polskiego (...) także ta współpraca jeden była niezbyt przyjemna (S-OSW-04).

Rekomendacja: wzbogacenie przedmiotów o treningi kompetencji interpersonalnych, prowadzenie trudnych rozmów z rodzicami z innych kręgów kulturowych oraz diagnozowanie ukrytych potrzeb rodziny stojących za ich zachowaniami.

- H. Treningi odporności psychicznej: rekomendujemy zapewnienie nauczycielom wsparcia w postaci superwizji oraz warsztatów radzenia sobie ze stresem, wypaleniem zawodowym i bezradnością w pracy.
- I. Przygotowanie nauczycieli przedmiotowych: szczególnym wsparciem rekomendujemy objąć nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych (nie tylko pedagogów), powinni oni zostać wyposażeni w gotowe strategie metodyczne pracy z uczniem z niepełną znajomością języka polskiego.

#### **Wzmocnienie zasobów ludzkich i infrastruktury informacyjnej**

- Instytucjonalizacja roli asystenta kulturowego: konieczne jest systemowe zwiększenie zatrudnienia dwujęzycznych asystentów

międzykulturowych, którzy odciążą nauczycieli w komunikacji bieżącej i relacjach z rodzicami.

- Stworzenie „pigulek wiedzy o kulturach”: niezbędnym krokiem jest opracowanie i udostępnienie nauczycielom zwięzłych, praktycznych poradników i baz wiedzy na temat wzorców kulturowych, religijnych oraz systemów edukacyjnych w krajach pochodzenia uczniów (np. Ukraina, kraje romskie).

Realizacja działań związanych ze zmianą strategii wychowawczej i włączającącej. Propozycja tematów do programu nauczania przyszłych nauczycieli

- Aktywne przeciwdziałanie stereotypizacji: jak wprowadzać w szkołach jasne procedury antydyskryminacyjne, które eliminują przypadki etykietowania uczniów przez kadrę oraz rówieśników.
- Inicjowanie bezpośredniego dialogu: zachęcanie studentów do przełamywania lęku przed ignorancją poprzez bezpośrednie pytania kierowane do uczniów i ich rodziców o ich indywidualne potrzeby i oczekiwania, zamiast szukania rozwiązań okrężnymi drogami. Kształcenie kompetencji komunikacyjnych.
- Programy integracji rówieśniczej: projektowanie działań klasowych i szkolnych w taki sposób, aby uruchomić współpracę między grupami narodowościowymi/etnicznymi i zapobiegać powstawaniu gett na korytarzach szkolnych.

## 5.2.

### **Doświadczenia i potrzeby nauczycieli, dyrektorów i ekspertów w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo.**

#### **Analiza zogniskowanych wywiadów grupowych**

W tym podrozdziale prezentujemy wyniki drugiego etapu badań (w części dotyczącej celu 3 i problemu P3) w zakresie perspektywy nauczycieli, dyrektorów, pracowników instytucji oświatowych oraz organizacji pozarządowych. Podstawę analizy stanowiły cztery raporty cząstkowe sporządzone przez moderatorów pięciu grup fokusowych z udziałem 44 osób: grupy nauczycielsko-eksperckiej z Katowic, Jastrzębia-Zdroju (nauczyciele przedszkoli, szkół podstawowych, średnich i uczelni, dyrektorzy, przedstawiciel organu prowadzącego), grupy ze Świecia nad Wisłą (nauczyciele, w tym początkujący, pedagodzy, doradca zawodowy, dyrektor i wicedyrektor szkół podstawowych

z powiatu), grupy z Krakowa (nauczycielki, pedagog szkolny, dyrektorki szkoły niepublicznej i poradni specjalistycznej, wychowawca internatu, asystentka międzykulturowa, przedstawicielki organizacji pozarządowych i uczelni) oraz grupy eksperckiej z Lublina (przedstawiciele uczelni, urzędu miasta i organizacji działających na rzecz osób z doświadczeniem migracji).

Raporty cząstkowe zawierały skategoryzowane fragmenty transkrypcji uporządkowane według pytań scenariusza oraz podsumowania i rekomendacje autorów – członków zespołu. W syntezie zachowano rozdział między dwiema warstwami: wypowiedziami uczestników (cytowanymi w brzmieniu oryginalnym, z pominięciami oznaczonymi wielokropkiem) a interpretacjami moderatorów, które przywoływane są jako ich ustalenia. Poszczególne fragmenty przypisano do obszarów doświadczenia: wyzwania, deficyty, bariery, wsparcie, ocena przygotowania akademickiego i postulowany moduł: efekty, treści, formy. Wewnątrz obszarów wyodrębniono kategorie szczegółowe. Prezentowane cytaty dobrano według kryterium ilustracyjności kategorii i nasycenia, ich liczbę ograniczono z zachowaniem reprezentacji wszystkich raportów.

Zastosowano system kodowania opisany w podrozdziale 2.3 – N-SWI (Świecie), N-KAT (Katowice), N-JAZ (Jastrzębie-Zdrój), N-KRK (Kraków), N-LUB (Lublin) i numer mówcy z transkrypcji. Tam, gdzie raport cząstkowy nie identyfikuje mówcy, podano wyłącznie kod grupy.

### **Doświadczenia pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo.**

#### **Rozumienie zróżnicowania kulturowego: od mniejszości do wielowymiarowej różnicy**

Pytanie otwierające na temat pierwszego skojarzenia z hasłem „klasa zróżnicowana kulturowo” ujawniło, że uczestnicy operują pojęciem znacznie szerszym niż zróżnicowanie narodowościowe. We wszystkich grupach pierwszym skojarzeniem byli uczniowie z Ukrainy po 2022 roku, ale dodawano kolejne wymiary: religijny i wyznaniowy (Świecie, Katowice, Jastrzębie-Zdrój), etniczny – mniejszość romska, dzieci czeczeńskie z ośrodków dla uchodźców, dzieci wietnamskie (Świecie, Lublin, Kraków), migracji zarobkowej i specjalistycznej z Azji, Afryki i krajów francuskojęzycznych, a także reemigracji i rodzin mieszanych (Katowice, Jastrzębie-Zdrój). Dwie kategorie wykraczają poza konwencjonalne rozumienie tematu. Pierwsza to zróżnicowanie regionalne i lokalne: napływ ludności do środowisk o silnej tożsamości regionalnej, w których gwara i obyczaj tworzą barierę także między Polakami („my są stąd”), a nauczycielka rozpoczynająca pracę „nie rozumie” uczniów mówiących gwarą. Druga to zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne i edukacyjne:

narastający podział na „biednych i bogatych” jako źródło hejtu rówieśniczego oraz zderzenie odmiennych systemów szkolnych, z których przybywają uczniowie.

Odrębne stanowisko wybrzmiało w grupie z Krakowa, gdzie część uczestniczek deklarowała, że klasa zróżnicowana kulturowo „niczym się nie różni” od innych, bo każde dziecko jest inne, a różnice widoczne „gołym okiem” sprowadzają się do języka. Ta perspektywa uniwersalizująca współistnieje w tej samej grupie z perspektywą krytyczną: przedstawicielka organizacji pozarządowej zwraca uwagę, że polska szkoła żyje w przekonaniu o dwukulturowości, nie wielokulturowości, bo inne niż ukraińska kultury nie mają w niej „widoczności”. Raport cząstkowy z Katowic podsumowuje ten wątek tezą o trwałym, wielopłaszczyznowym zróżnicowaniu środowiska szkolnego, które przestało być incydentalne i związane wyłącznie z wojną.

Tak naprawdę my w przekonaniach żyjemy w społeczności dwukulturowej, a nie wielokulturowej (...). Dominacja kultury polskiej i ukraińskiej, natomiast nie ma widoczności, czyli takiego warunku istotnego dla kształtowania świadomości tego, że żyjemy w społeczeństwie wielokulturowym, nie ma widoczności w szkołach dzieci z innych kultur albo jest ona incydentalna (N-KRK-02).

### **Konsekwencje konfliktu zbrojnego na Ukrainie**

Wszystkie grupy respondentów odnosiły się do konsekwencji zbrojnych na Ukrainie. Dla nauczycieli z mniejszych ośrodków (Świecie) było to pierwsze masowe doświadczenie pracy z uczniami spoza własnego kręgu kulturowego, wcześniejsze doświadczenia ograniczały się do pojedynczych powrotów uczniów z zagranicy, uczniów romskich lub wizyty w ośrodku dla uchodźców. Dla ekspertów z Lublina i Krakowa, którzy od lat pracowali z dziećmi czeczeńskimi, wietnamskimi czy z innych państw, „ten dwudziesty drugi rok tylko zmienił skalę”: pojawiły się szkoły z klasami w całości z dziećmi ukraińskimi, a praca „międzyosobowa” z pojedynczym uczniem zamieniła się w pracę z grupą, w której każda historia „jest często tragiczna”. Nauczyciele szkół średnich w Katowicach i Jastrzębiu-Zdroju zauważają dodatkową zmianę jakościową – przed 2022 rokiem uczniowie ukraińscy przyjeżdżali dobrowolnie i z motywacją edukacyjną, po 2022 roku część młodzieży traktuje szkołę jako przymus warunkujący świadczenia socjalne, izoluje się w grupach narodowościowych i nie podejmuje prób integracji.

Pierwsza faza jest we wszystkich raportach opisywana słowami: „szok”, „chaos organizacyjny”, „przetrwanie”, to przydzielanie uczniów do klas „tam, gdzie się zmieścili”, zwiększanie liczebności oddziałów, brak tłumaczy, niezwyfikowane metodycznie karty pracy na platformach rządowych, nieuregulowany status opiekunów prawnych dzieci przysyłanych do krewnych, brak przygotowania służby zdrowia na pełnoletnich i niepełnoletnich obcokrajowców. W Krakowie za trafne uznano wcześniejsze przetestowanie oddziału przygotowawczego (2019), ale za błąd – trwanie w przekonaniu, że jest to rozwiązanie docelowe. Po 2022 roku decyzje administracyjne (grupa piętnastoosobowa niezależnie od poziomu i języka wyjściowego) pogorszyły jakość nauczania języka polskiego jako obcego.

Ten 22. rok no tylko zmieniło skalę i nagle na Lubelszczyźnie się okazało, że (...) w Lublinie są takie szkoły, gdzie są klasy w 100 procentach ukraińskie. (...) No to tak jakby bez przygotowania dostaliśmy praktykę jako społeczeństwo. (N-LUB-05).

### Wyzwania oświatowej codzienności

Bariera językowa i izolacja: najczęściej zgłaszany problem to komunikacja, wskazywano, że uczniowie „siedzieli z tyłu” i „cieszyli się, jak się skończy lekcja”, a na przerwach „szukali siebie w tłumie”. Nauczyciele radzili sobie językiem angielskim, rosyjskim wyniesionym ze studiów, gestami, słownikami, tłumaczeniem materiału „mniej lub bardziej szczęśliwym”. W Świeciu zapamiętano lekcję, podczas której uczennica dała do zrozumienia, że nie chce porozumiewać się po rosyjsku – co uczestniczka uznała za wskazówkę, by „być bardzo ostrożnym”. Ekspertka z Lublina zauważa, że konflikty w klasach wybuchały „tylko i wyłącznie o brak komunikacji”.

Trauma, strata, kryzys psychiczny: wątek najsilniej obecny w wypowiedziach w Świeciu, Katowicach, Jastrzębiu-Zdroju: dzieci chowające się pod ławki na dźwięk syren, uczennica rozpoznająca na mapie satelitarnej „dziurę po wybuchu” w miejscu swojego domu, chłopiec zamykający się w sobie po kilku dniach bez kontaktu z ojcem na froncie, dziecko, na którego oczach zginął brat. Moderator z Jastrzębia-Zdroju formułuje na tej podstawie tezę, że największym wyzwaniem przestała być różnica kulturowa, stały się nią złożone potrzeby psychologiczne uczniów, w tym praca ze stratą i rozpoznawanie zachowań suicydalnych, które nauczyciele sytuują poza swoimi kwalifikacjami.

Ze stresem wojennym, pourazowym, to na przykład, kiedy miałem lekcje historii i zawyły syreny, to (...) w tej klasie były 3 osoby, one się z automatu schowały pod ławkę. Klasa zareagowała spokojnie, nie było komentarzy, ale mnie to mocno uderzyło (N-SWI-06).

Rodzice: relacje z rodzicami opisano w trzech wariantach. Pierwszy to wycofanie: rodzice migranci nie przychodzą na zebrania, nie obsługują dziennika elektronicznego, w szkole średniej zakładają, że dziecko „radzi sobie samo” – nauczyciele nie potrafią odróżnić, czy jest to skutek bariery językowej, czy rezygnacji. Drugi wariant podejścia to roszczeniowość, którą uczestnicy z Katowic, Jastrzębia-Zdroju i Krakowa wiążą z nieskoordynowaną pomocą materialną pierwszego okresu konfliktu („jak tej pomocy nie było, to był foch”) oraz z wyuczoną bezradnością w ośrodkach. Trzeci wariant, najsilniej podkreślany w Lublinie, dotyczy rodziców polskich uczniów, którzy „nie są wykształceni w tym zakresie”, nie przychodzą na spotkania, ale „dziecku wkładają do głowy” uprzedzenia; organizacja pozarządowa pracująca z konfliktami szkolnymi wskazuje rodziców jako „najtrudniejszą grupę, która najwięcej może zepsuć”.

System nastawiony na wynik: uczestnicy ze Świecia wskazali egzamin ósmoklasisty jako doświadczenie traumatyzujące uczniów nieznających języka („wyniki bliskie zeru”, „przerażenie w ich oczach”), a eksperci z Lublina uogólniają problem, ich zdaniem: dopóki szkoła jest „ścieżką do zawodu, o egzaminach, o maturach”, a rywalizacja „towarem najlepiej rozchodzącym się”, uczniowie „przemęczeni” nie mają przestrzeni, by być wsparciem dla kolegów, a nauczycielka „nie może się doczekać diagnozy dziecka, żeby je zabrali z klasy, bo zaburza wynik”.

I o ile w szkołach te dzieciaki były otoczone empatią (...), to zabrakło empatii w ministerstwie. Co komu po wynikach osoby, która nie radzi sobie zwyczajnie, nie zna języka polskiego jako przedmiotu, z którego ma napisać egzamin (N-SWI-08).

### **Deficyty kompetencyjne kadry relacjonowane przez uczestników**

Uczestnicy lokują deficyty w pięciu obszarach. Po pierwsze, w zakresie kompetencji psychologicznych: rozmowa z dzieckiem o stracie i traumie, interwencja kryzysowa, rozpoznawanie kryzysu psychicznego – z zastrzeżeniem, formułowanym w tej samej grupie, że nauczyciel nie powinien stawać się psychologiem, lecz mieć „wsparcie profesjonalne na wyciągnięcie ręki”. Po

drugie, kompetencje językowe: znajomość języków wschodnich, zaniedbana wobec orientacji na język angielski, oraz umiejętność nauczania języka polskiego jako drugiego, w tym „języka szkolnego”, który „jest językiem dosyć trudnym”. Po trzecie, kompetencje metodyczne: praca w klasie niejednorodnej językowo, różnicowanie zadań, ocenianie, dobór metody do dziecka („nie da się zrobić jedną metodą w jednej klasie”). Po czwarte, kompetencje miękkie i komunikacyjne: budowanie relacji, praca w zespole, „zwyczajna serdeczność”, komunikacja międzykulturowa i rozwiązywanie konfliktów. Po piąte, wiedza o kulturach, religiach i „mentalności” innych narodów, o kodach kulturowych wyjaśniających zachowanie, a także – co podkreślono w Katowicach i Jastrzębiu-Zdroju – wiedza o własnym regionie.

Wydaje mi się, że my jako nauczyciele za słabo jesteśmy przygotowani do rozmawiania z dzieckiem o stracie, o traumie, o pożegnaniu kogoś bliskiego. (...) Musimy się nauczyć tego, żeby dzieci nie tylko z Ukrainy, z wszystkich krajów, które przyjeżdżają do nas, mają jakieś poczucie straty, musimy nauczyć się o tym rozmawiać (N-KAT-01).

W debacie o relacji empatii i wiedzy, którą scenariusz prowokował pytaniem: „Czy można być empatycznym bez wiedzy o kulturze?” wszystkie grupy odpowiadały twierdząco, różnie jednak rozkładając akcenty. Nauczyciele ze Świecia, Katowic i Jastrzębia-Zdroju wiążą empatię z „chęcią”, osobowością, wartościami wyniesionymi z domu i „dziecięcą” otwartością sprzed nabycia stereotypów. Ekspertki z Lublina rozróżniają empatię emocjonalną i intelektualną, uznają, że wiedza nie jest źródłem empatii, ale ją „pogłębia” i pozwala „wyregulować emocje”; tam też padła opinia o tym, że przedstawiciele organizacji pozarządowych i pedagodzy szkolni „są ok, ale są nieprzygotowani do pracy w wielokulturowym środowisku”.

### **Bariery systemowe**

Ocena wsparcia zewnętrznego we wszystkich grupach była krytyczna, choć jej ton wahał się od przygnębienia („smutno o tym mówić, ale realnego wsparcia nie było, nie dla nas” – Świecie) po diagnozę strukturalną („za późno, za mało, krótkotrwale” – Lublin). Powtarzające się kategorie to: opóźnienie programów rządowych o kilka lat względem potrzeby i ich nierównomierne uruchamianie w województwach, projektowy, nietrwały charakter finansowania asystentów i szkoleń („projekt się skończył”), kierunki polityki oświatowej dotyczące wielokulturowości ogłoszone na jeden rok i zaniechane („to

nie jest akcja, to jest budowanie systemu”), likwidacja doradcy metodycznego wielokulturowości po przeniesieniu doradztwa do kuratorium, brak asystentury w przedszkolach, zatrudnianie asystentów międzykulturowych na część etatu, „przekleństwo pierwszego roku”, czyli instytucjonalne przekonanie, że asystent potrzebny jest tylko nowo przybyłym, trudności z nostryfikacją dyplomów nauczycieli z Ukrainy, nieadekwatna liczebność klas i grup przedszkolnych, brak autonomii nauczyciela w gospodarowaniu czasem klasy, monokulturowe podręczniki, brak „głosu dzieci” w systemie. Nauczyciele ze Świecia dodają do tego oczekiwanie, by „nie wyliczać się do statystyk”, lecz otrzymać „zielone światło” na własne rozwiązania.

Złą praktyką było i jest zatrudnienie asystentów na część etatu (...). Nikt nie jest w stanie w Krakowie utrzymać się z połowy etatu. (...) Niestety instytucjonalne fałszywe przekonania, że asystentka jest dla dzieci, które właśnie przyjeżdżają do Polski i tylko się liczy pierwszy rok i to jest to przekleństwo pierwszego roku. To nie jest tak, ta społeczność potrzebuje asystentki cały czas (N-KRK-03).

Odrębnym rodzajem bariery jest opór wewnątrz szkoły. Asystentka międzykulturowa z Krakowa relacjonuje, że część nauczycieli „nie życzy sobie” obecności asystenta na lekcji, uznając, że „podpowiada uczniowi”. Przedstawiciel organu prowadzącego z Katowic dodaje, że „nie wszystkie szkoły chcą mieć asystentów”. Uczestniczka z Lublina zauważa, że szkoły wspierają uczniów migranckich, ale „głośno o tym nie mówią, żeby nie było awantury”.

### **Źródła wsparcia i rozwiązania praktyczne**

W przeciwieństwie do wsparcia instytucjonalnego – wsparcie wewnątrz szkoły i w środowisku lokalnym oceniano wysoko. Najczęściej chwalono: zespół nauczycielski działający „własnym sumptem” i „wspólnymi siłami” (spotkania zespołów, koleżanki znające rosyjski, dzielenie się materiałami), pracę zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, pomoc polskich rodziców (mama tłumaczka „na telefon”, rodzina działająca jako pośrednik informacji, zbiórki) i polskich uczniów („jeżeli mamy w miarę empatyczne dzieci, to one nam bardzo mogą pomóc”). W Krakowie opisano rozwiązania o charakterze systemowym budowane oddolnie: poradnię dla dzieci z doświadczeniem migracji zatrudniającą psychologów z Ukrainy, co „udrożniło” diagnozę i orzekanie, prowadzoną przez fachowców mówiących w językach dzieci przestrzeń wsparcia, w której terapię poprzedzono zajęciami „okołoedukacyjnymi”, by

przełamać obawę rodziców ukraińskich, dla których „poradnia to był wyrok”, centrum informacji edukacyjnej z obsługą w ośmiu językach i „mapą asystentów”, sieć wsparcia asystentów międzykulturowych, która z programu pozarządowego została „poddana adopcji” przez system.

Rozwiązania dydaktyczne wskazywane jako dobre praktyki są zbieżne we wszystkich grupach: okazanie zainteresowania krajem pochodzenia ucznia jako „pierwszy krok” („ja już byłem dwa razy na Ukrainie i wtedy się światelka włączały w oczach”), praca metodą projektu w grupach mieszanych wychodząca od zainteresowań uczniów, sztuka jako „najlepsze narzędzie integrujące”, uczenie się przez klasę języka koleżanki (odwrócenie roli), drobne gesty widzialności (wprowadzenie do alfabetu litery „Y” od imienia uczennicy, podpisy w dwóch alfabetach), dni kultury ukraińskiej prowadzone także w klasach bez uczniów migranckich, angażowanie polskich uczniów w relacje z nowymi kolegami, nauka języka „w kontekście sytuacyjnym” tam, gdzie lekcje języka polskiego dały „najmniejszy efekt”.

To jak dotrzeć, jak przełamać ten pierwszy krok? To ja zawsze zagadywałem mniej więcej w ten sposób: Ja już byłem 2 razy na Ukrainie i dwa razy na Białorusi i wtedy już się światelka włączały w oczach (N-SWI-06).

### **Ocena przygotowania akademickiego do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo**

Ocena studiów jako przygotowania do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo jest we wszystkich grupach negatywna, przy czym uczestnicy oceniają ją z dwóch pozycji: własnych studiów sprzed lat oraz obserwacji dzisiejszych praktykantów i młodych nauczycieli. Raport z Katowic oraz Jastrzębia-Zdroju wskazuje, że kompetencje międzykulturowe rozwijały się „metodą prób i błędów”, dzięki współpracy z innymi nauczycielami i samokształceniu; raport z Lublina mówi o „praktyce bez przygotowania”. Kategorie ocen układają się w kilka wątków.

### **Studenci na praktykach**

Opiekunowie praktyk w Świeciu i Krakowie zgodnie opisują praktykantów, którzy „bardzo chętnie obserwują”, ale „boją się wejść do klasy”, przychodzą „tylko się przyglądać”, a w klasach zróżnicowanych unikają kontaktu. „Zadają pytania tak, żeby nie adresować bezpośrednio do dzieci z innych kultur”. Nauczyciel ze Świecia, poproszony przez uczelnię o opinię o praktykantach, wskazał brak „nastawienia na drugiego człowieka”.

Generalnie studenci boją się prowadzić zajęć, bardzo się boją wejść do klasy. Prowadzić, obserwować bardzo chętnie, ale poprowadzić to już jest problem (N-SWI-04).

Teoria bez przełożenia: uczestnicy z Katowic i Jastrzębia Zdroju opisują studentów, którzy „znają definicję każdej metody, są w stanie zarecytować, ale jak ją przełożyć?”, a o komunikacji bez przemocy i języku potrzeb „coś tam słyszeli”. Z Lublina pochodzi obserwacja, że „papier wszystko przyjmie”, a doskonałość „rozpisana na papierze” nic nie zmienia bez praktyki.

Też ta różnorodność metod, bo wielu studentów ma metody w teorii. Zna naprawdę definicje każdej metody, są w stanie zarecytować, ale jak ją przełożyć? (...) „Praktyczność, jeszcze raz praktyczność, tutaj myślę, że jako taka podstawowa rekomendacja (N-JAZ-S04).

Za mało i za późno: kurs psychologii ogólnej uznano za niewystarczający wobec skali problemów psychicznych uczniów („mój rok psychologii to za mało”). Praktyki w opinii nauczycieli są nieliczne i zbyt późne, student przed egzaminem magisterskim odbywa „swoją prawdziwą pierwszą praktykę w szkole”. Z nostalgią przywoływano dawne szkoły ćwiczeń i kolegia nauczycielskie z obserwacją i prowadzeniem fragmentów lekcji od pierwszego roku. Jednocześnie ostrzegano przed praktykami zbyt wczesnymi: wysyłanie studentów pierwszego roku do prowadzenia zajęć, „a jeszcze nie mają metodyk”, uznano za błąd.

Ustawienie praktyk w taki sposób, już w tej chwili jest bardzo mało praktykantów, ostatnimi laty, jak przychodzili, to na przykład przed egzaminem magisterskim na ostatnim roku studiów, okazywało się, że to była ich taka prawdziwa pierwsza praktyka w szkole (N-SWI-07).

Luki treściowe: eksperci z Krakowa wskazują konkretne braki – metody pracy w klasie, w której „znajomość języka edukacji nie jest taka sama w przypadku każdej osoby”, „nie występują w curriculum akademickim”; szok kulturowy jest omawiany „w pięknym wykresie”, rzadko rozszerzonym o szok powrotny, podręczniki są „w zasadzie monokulturowe”. Nauczyciele ze Świecia widzą jednostronną orientację kształcenia językowego na Zachód, „gdzieś zapomina się o językach wschodnich”.

Jest bardzo dużo metod, które wspierają nauczyciela i w efekcie uczniów, których nie uczymy. W curriculum akademickim one nie występują (N-KRK).

Etnocentryzm: najdalej idąca krytyka pochodzi z Krakowa – schematy psychologiczne stanowiące podstawę kształcenia akademickiego „dotyczą wyłącznie świata Zachodu i nie są aplikowalne w formule jeden do jeden do innych kultur”, przez co diagnozy, nawet niewerbalne, „nakładają kalkę własnych doświadczeń”. Ta sama uczestniczka postuluje „mocne przewertowanie” curriculum i umiędzynarodowienie kadry.

Te schematy psychologiczne głównie, które są podstawą curriculum akademickiego, dotyczą wyłącznie świata Zachodu i nie są aplikowalne w formule jeden do jeden do innych kultur. W związku z tym nasze diagnozy (...) niekoniecznie prowadzą do dobrych rezultatów, bo cały czas nakładamy taką kalkę własnych doświadczeń (N-KRK).

Dualizm w myśleniu studentów: nauczycielka akademicka z Krakowa obserwuje, że gdy temat wielokulturowości pojawia się u studentów, jest przez nich redukowany do „dualizmu Polacy i Ukraińcy, i po wojnie” – co koresponduje z wnioskiem o „dwukulturowości” z podrozdziału 5.2.1 i wskazuje, że problem dotyczy zarówno szkół, jak i uczelni.

Głos odmienny: jedna z uczestniczek z Katowic formułuje obraz studentów w następujący sposób – młodzi ludzie „już mają to, czego potrzebują” w zakresie narzędzi (translatory, sztuczna inteligencja, znajomość języka inkluzyjnego), a problemem szkoły nie jest ich niekompetencja, lecz brak młodych nauczycieli jako „ogniwa pośredniczącego”.

#### **Pożądaný modułu kształcenia akademickiego: efekty, treści, formy**

Druga część scenariusza dotyczyła czterech składowych kompetencji międzykulturowych (postawa, wiedza, umiejętności, cechy osobowościowe). Dane z wywiadów fokusowych zaprezentowano jako materiał, który uporządkowano poniżej według kategorii efektów uczenia się stosowanych w standardzie kształcenia nauczycieli, a następnie według treści i form zajęć. Podział ten jest zabiegiem analitycznym; uczestnicy formułowali oczekiwania językiem praktyki, nie efektów.

Wiedza: oczekiwania dotyczące wiedzy tworzą cztery grupy. Pierwsza z nich to wiedza o kulturach, religiach i „mentalności”. Nauczyciele ze Świecia

postulują religioznawstwo i kulturoznawstwo w miejsce jednostronnego ujęcia religii, bo „boimy się, a żeby się nie bać, trzeba poznać tę kulturę”. Druga grupa to wiedza fundamentalna – antropologia kulturowa i aksjologia jako dwa kursy obowiązkowe „bez względu na to, kim będziemy w przyszłości”, dające rozumienie uniwersalnych wartości i kodów kulturowych oraz pozwalające „wyjść poza schemat”; z tym koresponduje lubelski postulat „wiedzy ogólnej” i „człowieka kultury”, bo nauczyciel przedmiotu, „który tylko na matematyce się zna”, nie znajdzie „punktu styku”. Trzecia grupa to psychologia migracji i adaptacji – „nie tylko pod hasłami szoku kulturowego” – oraz psychologia traumy i straty. Czwarta to wiedza porównawcza o „rytmie podstawy programowej w różnych krajach”, o systemach edukacji, z których przychodzą uczniowie, i o tym, jak z wielokulturowością „poradziły sobie” kraje o dłuższym doświadczeniu; do tej grupy należy też wiedza o regionie i jego dziedzictwie językowym.

Ja uważam, że wszyscy bez względu na to, kim będziemy w przyszłości, powinni przejść 2 kursy antropologii i aksjologii. Dlatego, że jeżeli mówimy o inności, o odmienności, o różnych kulturach, mówimy o tych samych wartościach na świecie (N-KAT-08).

Umiejętności: katalog umiejętności jest obszerniejszy i bardziej konkretny niż katalog wiedzy, co odzwierciedla diagnozę z podrozdziału 5.3. Obejmuje: komunikację międzykulturową i rozwiązywanie konfliktów, „bo bardzo dużo rzeczy trudnych wynika z komunikacji”; komunikację empatyczną i pracę z własnymi przekonaniem; rozmowę z dzieckiem o stracie i traumie w granicach roli nauczyciela; metodykę nauczania w klasach niejednorodnych językowo i nauczanie języka polskiego jako drugiego; projektowanie lekcji w klasie niejednorodnej i ocenianie „nie jako analizę artykułu 44 ustawy, tylko namysł nad funkcją oceniania”; diagnozowanie potrzeb i dobór metody do ucznia; prowadzenie grupy i integrację klasy („uwaga, żeby to dziecko z łatwością było przyjęte”), obserwację dynamiki grupy i wykluczenia; współpracę z asystentem międzykulturowym, rodzicami i instytucjami; metodę projektu i pracę zespołową; zarządzanie w środowisku wielokulturowym dla przyszłych dyrektorów. Ekspersi z Lublina zastrzegają, że „nie da się rozpisnąć relacji międzyludzkich” ani napisać scenariusza „na każdą sytuację” – umiejętności muszą być „spoiwem”, nie sumą dyplomów.

Postawy i cechy osobowe: wśród postaw najczęściej wymieniano otwartość i ciekawość drugiego człowieka, empatię, szacunek, tolerancję, nieuleganie stereotypom i „dziwnym głosom w polityce i mediach”, uważność,

cierpliwość, spokój, kreatywność, „powsięciągliwość w okazywaniu poglądów” religijnych i politycznych, „uśmiech” i nastawienie, niebranie do siebie zachowań wynikających z przeżyć dziecka, gotowość do przyznania się do niewiedzy i sięgnięcia po pomoc („mądry nauczyciel powie, sięgnie do tego, gdzie może tę wiedzę zdobyć”). Z Lublina, Katowic i Jastrzębia-Zdroju pochodzi postulat selekcji do zawodu: egzaminu predyspozycji „przed pójściem na studia” i rekrutacji „osobowościowo pasujących ludzi”, bo „jeżeli chcemy, żeby ludzie mieli określone cechy w tym zawodzie, to musimy określonych ludzi wpuszczać do zawodu”.

Moja empatia nie wynika z wiedzy (...) tylko może jest pogłębiona, może tą wiedzą jeszcze, bo ja mogę jeszcze skierować i jeszcze bardziej wypełniać swoje jakieś zadania, które tam mam, czy współpracować jeszcze na lepszych relacjach z tą osobą, bo już znam (N-LUB).

Formy zajęć: co do form zajęć panowała największa zgodność między grupami, wskazywano na to, że kompetencji „można się nauczyć, nie dowiedzieć”. Wymieniano kolejno: trening międzykulturowy na wzór treningu umiejętności społecznych, z symulacjami rozmów z rodzicami i uczniami oraz studiami przypadku, by „zmierzyć się na sucho”; zajęcia warsztatowe i problemowe, debaty, dramę i odgrywanie ról („wejdź w skórę tej osoby”); ćwiczenia komunikacyjne „w naprawdę ćwiczeniowych sytuacjach”; bezpośredni kontakt „człowiek z człowiekiem” z przedstawicielami innych kultur, spotkania ze specjalistami, kluby dyskusyjne, filmy z dyskusją; wymiany międzynarodowe kontynuowane od szkoły średniej po studia; wizyty studyjne w szkołach z asystentami międzykulturowymi; praktyki „w miejscach, gdzie będzie możliwość zetknięcia się z żywymi problemami”, w tym w organizacjach pozarządowych, praktyki wyjazdowe; roczny płatny staż absolwencki pod opieką doświadczonego nauczyciela („rok to jest minimum”); mentoring na styku szkoła–uczelnia, superwizję i wsparcie dla opiekunów praktyk (wynagrodzenie, mniej „papierologii”). Umieędzynarodowienie kadry akademickiej i zapraszanie specjalistów z innych kręgów kulturowych uznano za warunek zmiany perspektywy curriculum.

Zastanawiałam się, jeśli chodzi o studentów, to na przykład mamy coś takiego pięknego jak trening umiejętności społecznych. A jakby tak tym studentom (...) trening międzykulturowy? Żeby zadać im sytuacje kryzysowe, żeby symulować te rozmowy z rodzicami i uczniami (...). Myślę, że mogliby się wtedy zmierzyć na sucho (N-KAT-04).

Kompetencje międzykulturowe, komunikacja empatyczna, praca z przekonaniami, takie wyzwanie dla nas samych, praca z przekonaniami. I tutaj tylko w formie warsztatowej, tutaj nie widzę miejsca na wykłady, widzę miejsce na formę warsztatową (N-KRK).

Ale takie bezpośrednio człowiek z człowiekiem, o to właśnie chodzi, żeby był ten przepływ tych emocji, tych różnych spojrzeń (...). Boimy się, a przecież żeby się nie bać, no to trzeba poznać tę kulturę (N-SWI-05).

Umiejscowienie w programie studiów i stosunek do obligatoryjności: uczestnicy ze Świecia różnili się co do momentu wprowadzenia rekomendowanych zajęć – „już od pierwszego roku” wobec „od drugiego, trzeciego roku, bo na pierwszym są wszystkie teorie”. Eksperci z Lublina proponują wprowadzanie wiedzy z edukacji i psychologii międzykulturowej od II–III roku i pogłębianie jej na każdym etapie. Podczas spotkań w Katowicach i Jastrzębiu-Zdroju postulowano progresję praktyk od obserwacji i asysty po samodzielne działanie pod superwizją. Bezpośrednie wypowiedzi o obligatoryjnym charakterze modułu są nieliczne; postulat „obowiązkowych modułów” pojawia się w syntezach moderatorów (Lublin, Kraków), a w wypowiedziach uczestników, pośrednio, w propozycji kursów „dla wszystkich, bez względu na to, kim będziemy” (antropologia, aksjologia) oraz w oczekiwaniu, by treści były „na każdym etapie”. Zarazem z Lublina płynie ostrzeżenie przed mnożeniem obowiązków: „przeraża mnie ten język kompetencji, które nie mają końca”, a z Katowic przed oczekiwaniem, że każdy nauczyciel zostanie psychologiem. Eksperci lubelscy widzieliby udział uniwersytetu raczej w „miękkich strukturach” – mentoringu, panelach, spotkaniach – niż w kolejnych sylabusach i taksonomiach.

Trochę mnie przeraża ten język kompetencji, które nie mają właściwie końca, bo one ostatecznie to nic nie znaczą. Papier wszystko przyjmie, a wrócimy znowu do punktu, że chodzi o to, żeby być empatycznym i rozumnym (N-LUB).

### **Zbieżności i różnice między grupami**

Materiał empiryczny wykazuje wysoki stopień zbieżności co do diagnozy (bariera językowa, trauma, chaos organizacyjny w 2022 roku, niewystarczające przygotowanie akademickie, prymat form warsztatowych i praktyk) i wartości (empatia, otwartość, szacunek). Różnice ujawniają się w trzech miejscach.

Po pierwsze, w skali problemu: nauczyciele z mniejszego ośrodka (Świecie) opisują pojedynczych uczniów i rozwiązania oparte na relacjach osobistych oraz pomocy sąsiedzkiej, podczas gdy eksperci z dużych miast (Kraków, Lublin) mówią o klasach w całości ukraińskich, sieciach instytucji i rozwiązaniach systemowych. Po drugie, w lokalizacji odpowiedzialności: nauczyciele oczekują wsparcia z zewnątrz (asystenci, koordynatorzy, dodatkowe godziny języka, sieci wzajemnego wsparcia) i jednocześnie autonomii. Eksperci z Lublina przenoszą ciężar na zmianę modelu szkoły od „taksonomii osiągnięć” do wspólnoty oraz na selekcję do zawodu. Eksperci z Krakowa – na konkretne braki i na instytucjonalizację asystentury. Po trzecie, w rozumieniu przedmiotu kształcenia: dla nauczycieli z Katowic, Jastrzębia-Zdroju i Świecia oś stanowi dziś dobrostan psychiczny ucznia i kompetencje ogólnowychowawcze, dla ekspertów krakowskich – dydaktyka klasy niejednorodnej językowo i psychologia migracji, dla lubelskich – „człowiek kultury” z szeroką wiedzą ogólną i autonomią. Te trzy akcenty nie są sprzeczne, ale wyraźnie wskazują na różnice doświadczeń, potrzeb i oczekiwań w kontekście terytorialnych zasobów działań.

## Wnioski

Zróżnicowanie kulturowe jest przez praktyków rozumiane wielowymiarowo – narodowościowo, etnicznie, religijnie, regionalnie, społeczno-ekonomicznie i edukacyjnie – i uznawane za trwałą cechę środowiska szkolnego, nie za sytuację kryzysową. Zarówno w praktyce szkolnej, jak i w myśleniu studentów (zdaniem respondentów) dominuje redukcja do „dwukulturowości” polsko-ukraińskiej; moduł powinien tę redukcję świadomie przełamywać.

Rok 2022 i konflikt zbrojny na Ukrainie zmienił skalę, a nie istotę wyzwań. Ośrodki z wcześniejszym doświadczeniem migracyjnym dysponowały wcześniejszymi rozwiązaniami (poradnie, asystenci, oddziały przygotowawcze), które po 2022 roku zostały przeciążone lub zbiurokratyzowane; ośrodki bez takiego doświadczenia przeszły przez fazę „przetrwania”, opierając się na zasobach własnych nauczycieli i społeczności lokalnej. Przygotowanie akademickie nie było w żadnej z grup wskazane jako źródło użytych w tej fazie kompetencji.

Największym deficytem relacjonowanym przez uczestników nie jest wiedza o kulturach, lecz kompetencje działania: komunikacja w sytuacji bariery językowej i konfliktu, praca w klasie niejednorodnej językowo, ocenianie, rozmowa z dzieckiem o stracie i traumie, współpraca z asystentem i rodzicami. Odpowiada to ustaleniu rozdziału 3 o przewadze efektów wiedzy nad efektami umiejętności w analizowanych programach.

Bariery systemowe mają charakter strukturalny i powtarzalny: opóźnione, projektowe i nietrwałe finansowanie, nieustabilizowana asystentura międzykulturowa (jej brak w przedszkolach, etaty częściowe, „przekleństwo pierwszego roku”), nieadekwatna liczebność klas, system oceniania i egzaminowania nastawiony na wynik, brak autonomii nauczyciela. Uczestnicy nie oczekują, by uczelnia usunęła wszystkie te bariery, ale by przygotowała absolwenta do działania i korzystania z istniejących zasobów (poradnie, organizacje pozarządowe, centra wielokulturowe, sieci asystentów) pomimo ich występowania.

Przygotowanie akademickie oceniane jest jako teoretyczne, spóźnione i etnocentryczne: metody znane z definicji, a nie z działania; nieliczne, zbyt późne praktyki albo – przeciwnie – zbyt wczesne wobec braku warsztatu; roczny kurs psychologii niewspółmierny do skali problemów; brak w curriculum metodyki klas niejednorodnych językowo; schematy psychologiczne i podręczniki nieodzwierciedlające wielokulturowości. Jedyne głos przeciwny wskazuje na zasoby cyfrowe i językowe młodego pokolenia, których uczelnia nie dostrzega.

Postulowany moduł powinien łączyć cztery składowe: wiedzę fundamentalną (antropologia, aksjologia, psychologia migracji i adaptacji, psychologia straty, wiedza o kulturach i religiach, perspektywa porównawcza, region), umiejętności działania (komunikacja międzykulturowa i konfliktowa, metodyka i ocenianie w klasie niejednorodnej językowo, język polski jako drugi, diagnoza, integracja grupy, współpraca z asystentem i rodziną, projekt), postawy (otwartość, empatia „pogłębiona wiedza”, praca z własnymi przekonaniami, powściągliwość światopoglądowa, uważność) oraz formy wyłącznie aktywne (trening międzykulturowy z symulacjami, drama, debata, studium przypadku, kontakt z osobami z innych kultur, wizyty studyjne, praktyki w środowiskach zróżnicowanych i w organizacjach pozarządowych, staż, mentoring, supervizja).

Umiejscowienie i status: uczestnicy opowiadają się za wprowadzaniem treści od II–III roku z progresją do końca studiów i za progresywnym modelem praktyk (obserwacja, asysta, działanie pod supervizją). Obligatoryjność jest postulowana pośrednio i z zastrzeżeniami: moduł nie powinien być kolejnym dokumentem „w języku kompetencji bez końca” ani czynić z nauczyciela psychologa; jego wartość zależy od formy warsztatowej i od powiązania z praktyką, selekcją do zawodu i wsparciem po studiach.

Ograniczenia: grupy reprezentują Polskę południową, wschodnią i jeden ośrodek północny; perspektywa nauczycieli przedmiotowych szkół ponadpodstawowych i przedszkoli jest obecna, ale nieliczna. Cytaty ilustrują

wyłonione kategorie, nie częstość ich występowania. Niemniej daje to podstawy do sygnalizowania różnorodności doświadczeń i oczekiwań, a także pojawiających się wspólnych postulatów.

### 5.3.

#### **Oczekiwania wobec kształcenia akademickiego w zakresie wdrożenia modułu międzykulturowego – wnioski z konsultacji**

Celem konsultacji było uzupełnienie zebranych od ekspertów danych jakościowych dotyczących rekomendacji na temat budowy optymalnego modułu kształcenia akademickiego w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Analizie poddano wyłącznie odpowiedzi udzielone w formularzu konsultacyjnym w pięciu otwartych pytaniach obejmujących następujące obszary: (1) efekty uczenia się w zakresie wiedzy, (2) efekty w zakresie umiejętności, (3) efekty w zakresie kompetencji społecznych, (4) główne treści kształcenia, (5) rekomendacje dla kształcenia akademickiego oraz nadesłane w formie korespondencji. Zastosowano analizę treści o charakterze jakościowym, ukierunkowaną na identyfikację powtarzających się kategorii oraz wątków wyróżniających poszczególne perspektywy. Łącznie spłynęło 20 odpowiedzi konsultacyjnych. Cytaty przytoczono w brzmieniu oryginalnym, z zachowaniem pisowni autorów.

W konsultacjach wypowiedzieli się przedstawiciele trzech typów środowisk: nadzoru pedagogicznego (kuratoria oświaty), organizacji pozarządowych działających na rzecz migrantów i uchodźców (w tym fundacji i stowarzyszeń), a także poradni psychologiczno-pedagogicznej). Jedna z osób łączyła perspektywę organizacji pozarządowej z perspektywą poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Uczestnicy niemal jednomyślnie uznali, że moduł z zakresu edukacji międzykulturowej powinien być adresowany do wszystkich grup przyszłych nauczycieli: edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, nauczycieli przedmiotowych, pedagogów specjalnych oraz psychologów szkolnych. Jeden przedstawiciel nadzoru pedagogicznego nie zajął stanowiska wobec dwóch ostatnich grup. Jedna z osób reprezentujących uczelnię ograniczyła się do wskazania grup adresatów, nie udzielając odpowiedzi w obszarach otwartych. Bezpośredni kontakt z odmienną rzeczywistością szkolną i rówieśniczą wiąże się dla młodego człowieka z szokiem kulturowym. Badania nad adaptacją młodzieży pokazują, że lęk i osamotnienie łatwiej przezwyciężyć, gdy w miejsce strategii marginalizacji lub separacji pojawia się strategia integracji – pozwalająca

zachować własną tożsamość i zarazem otworzyć się na reguły grupy goszczącej (Grabowska, Kania, 2017).

### **Propozycje efektów uczenia się w zakresie wiedzy**

Propozycje efektów uczenia się w zakresie wiedzy koncentrowały się wokół aparatu pojęciowego. Najsilniej reprezentowanym wątkiem jest potrzeba wyposażenia absolwenta w uporządkowany aparat pojęciowy dotyczący różnorodności kulturowej. Ekspersi wskazują na konieczność rozumienia i rozróżniania takich kategorii jak: mniejszość narodowa i etniczna, cudzoziemiec, imigrant, uchodźca, uczeń z doświadczeniem migracji. Przedstawiciel kuratorium ujął to wprost w następujący sposób: „Nauczyciel po przygotowaniu pedagogicznym powinien wiedzieć czym jest mniejszość narodowa, mniejszość etniczna, znać pojęcia cudzoziemiec, obcokrajowiec, imigrant, uchodźca”.

Drugi przedstawiciel nadzoru pedagogicznego zwrócił uwagę na deficyt tej wiedzy w praktyce szkolnej: „Przed wszystkim powinien znać podstawy teoretyczne i orientować się jakie są różnice kto to jest uczeń z doświadczeniem migracji, obcokrajowiec, innowierca, z mniejszości narodowej. Niestety wielu nauczycieli nie widzi różnicy”.

Perspektywa akademicka rozszerza katalog pojęć o kategorie teoretyczne: „kultura, wielokulturowość, tożsamość kulturowa, stereotypy i uprzedzenia, komunikacja międzykulturowa, integracja i inkluzja społeczna, prawa człowieka, wsparcie instytucjonalne”. Przedstawiciel organizacji pozarządowej dodaje rozróżnienie „wielokulturowość a międzykulturowość” oraz wskazuje na przydatność znajomości „modelu edukacji międzykulturowej WISE”.

Drugim wyraźnym wątkiem obecnym w konsultacjach jest wiedza o mechanizmach powstawania stereotypów i uprzedzeń oraz o ich konsekwencjach społecznych. Wypowiedź ekspercka łącząca perspektywę NGO i doświadczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej ujmuje ten obszar w następujący sposób: „stereotyp – czym jest jak powstaje do czego może prowadzić (uprzedzenia, dyskryminacja), nierówności społeczne (grupy uprzywilejowane i mechanizmy marginalizacji), strategie integracji, koncepcje kultury i koncepcje różnic międzykulturowych”.

W wypowiedziach pojawia się także zwięzła triada: „różnorodność kulturowa, dyskryminacja, wykluczenie społeczne”.

Trzeci wątek – szczególnie eksponowany przez organizacje pozarządowe – dotyczy wiedzy o procesie migracji, jej przyczynach i kontekście historycznym, a przede wszystkim o realnej sytuacji dziecka i rodziny uchodźczej. Przedstawicielka NGO i poradni psychologiczno-pedagogicznej formułuje

najbardziej rozbudowaną diagnozę braków: „Z mojego doświadczenia najbardziej brakuje nauczycielom wiedzy o tym, co dziecko i rodzina przeszły, zanim trafiły do klasy. Absolwent powinien rozumieć, czym jest trauma wojenna i stres związany z przymusowym opuszczeniem domu, jak wygląda sytuacja prawna i życiowa rodziny uchodźczej w Polsce (procedury, niepewność statusu, warunki bytowe – to wszystko wpływa na dziecko w szkole), oraz jak przebiega nauka języka polskiego jako drugiego”.

Ta sama ekspertka wskazuje na potrzebę reinterpretacji zachowań dziecka w kategoriach adaptacyjnych, a nie deficytowych: „Powinien też wiedzieć, że dziecko, które milczy albo „przeszkadza”, często nie jest ani niezdolne, ani niegrzeczne – ono sobie radzi, jak umie”.

Komplementarną perspektywę – spojrzenie na polską szkołę oczami cudzoziemca – wnosi Polskie Forum Migracyjne: „Polska szkoła z perspektywy dziecka / rodzica cudzoziemskiego – czego cudzoziemcy nie wiedzą lub nie rozumieją (wymagania, zasady, tryb pracy, harmonogram roku szkolnego itd.)”.

Eksperci podkreślają, że absolwent powinien znać sieć instytucji i osób wspierających: „asystenci międzykulturowi, organizacje pozarządowe, poradnie – nikt nie musi być z tym sam”. Wątek ten wiąże się z wiedzą o dokumentach prawnych i „wspieraniu instytucjonalnym”.

### **Propozycje efektów uczenia się w zakresie umiejętności**

Najczęściej wskazywaną umiejętnością jest kompetencja komunikacyjna, rozumiana zarówno jako „komunikacja bez przemocy i uprzedzeń”, jak i jako umiejętność dydaktycznego dostosowania przekazu do poziomu językowego uczniów: „prowadzenia zajęć z uwzględnieniem poziomu kompetencji komunikacyjnych – językowych uczniów”. Ekspertka z poradni psychologiczno-pedagogicznej wskazuje na kluczową umiejętność diagnostyczną, której brak generuje istotne konsekwencje dla dzieci: „Przede wszystkim: umieć odróżnić barierę językową od trudności rozwojowych. widziałam zbyt wiele dzieci kierowanych na diagnozy tylko dlatego, że nie mówiły po polsku. Nauczyciel powinien umieć uprościć język, pracować na obrazach i gestach, oceniać postępy, a nie braki”.

W ocenie ekspertów nauczyciele, którzy nie dysponują wystarczającymi kompetencjami diagnostycznymi, często mylą barierę językową z deficytami rozwojowymi; można tu mówić o „medykalizacji” barier językowych. Dzieci cudzoziemskie bywają wskutek tego zbyt pochopnie kierowane na diagnozę do poradni psychologiczno-pedagogicznych tylko dlatego, że nie znają języka polskiego. Jest to jeden z najpoważniejszych sygnałów słabości przygotowania metodycznego. Przedstawiciel organizacji pozarządowej dodaje umiejętność

„wspierania nauki języka polskiego przez uczniów cudzoziemskich”, wskazując na dostępne narzędzia praktyczne.

W wypowiedziach przedstawicieli wszystkich typów instytucji pojawia się umiejętność rozwiązywania konfliktów, w tym konfliktów na tle międzykulturowym. Perspektywa akademicka ujmuje ją jako „komunikację i mediację międzykulturową”, a organizacje pozarządowe – jako „pracę z konfliktem na tle międzykulturowym”.

Istotnym wątkiem jest przesunięcie akcentu z pracy z indywidualnym uczniem cudzoziemskim na pracę z całym zespołem klasowym. Ekspert z NGO stwierdza: „I umieć pracować z całą klasą, bo integracja to praca z polskimi dziećmi w takim samym stopniu jak z przybyłymi”.

Organizacja pozarządowa wskazuje na „zarządzenie wielokulturowością w klasie, ćwiczenia i zabawy integrujące, budujące wspólnotowość w klasie”.

Eksperti zgodnie wskazują na umiejętność budowania relacji z rodzicami z innej kultury oraz współpracy z asystentem międzykulturowym, organizacjami pozarządowymi i innymi instytucjami. Wypowiedź z poradni psychologiczno-pedagogicznej precyzuje warunki tej komunikacji: „Umieć porozmawiać z rodzicem, który nie zna języka, boi się urzędów i często nie rozumie polskiej szkoły, czasem przez tłumacza, czasem przez asystenta, ale zawsze z szacunkiem”.

W wypowiedziach wspomniana jest umiejętność rozpoznania, „kiedy dziecko potrzebuje pomocy psychologicznej” oraz udzielenia wsparcia „tu i teraz, zanim trafi do specjalisty”.

Perspektywa akademicka i NGO respondentów wskazuje na umiejętności o charakterze metapoznawczym: „podejmowania refleksji nad własną tożsamością i poglądami”, „wyszukiwanie danych w wiarygodnych źródłach”, „formułowania własnych opinii i zadawania pytań”, a także „umiejętność wykorzystania aktywnych metod kształcenia w edukacji międzykulturowej”. Przedstawiciel kuratorium akcentuje samodzielność w rozwoju zawodowym w następujący sposób: „powinien umieć korzystać z przepisów i wiedzieć jak w przyszłości się doksztalać, bo jest to obowiązkiem nauczycieli!”.

Przedstawiciel uczelni ujmuje umiejętności w cztery związane kategorie: „Diagnozowanie i analiza kontekstu kulturowego, projektowanie i prowadzenie działań edukacyjnych, komunikacja i mediacja międzykulturowa, współpraca ze środowiskiem i wsparcie rodziny”.

### **Propozycje uczenia się w zakresie kompetencji społecznych**

Najczęściej przywoływane kompetencje społeczne stanowią otwartość i empatia. Przedstawiciel kuratorium określa je jako „postawy akceptacji wobec

odrębności i inności kulturowej i każdej innej”, uczelnia jako „otwartość i empatię”, organizacje pozarządowe jako „otwartość na różnorodność” oraz „empatię wobec rodzin uchodźczych i migracyjnych”.

Wyraźnym wątkiem jest gotowość do krytycznego przyjrzenia się własnym postawom. Perspektywa akademicka wskazuje na „samoświadomość” i „refleksyjność”. Ekspertka z NGO ujmując ten wymiar w sposób szczególnie dobitny, łącząc go z postrzeganiem dziecka: „Absolwent, czyli przyszły nauczyciel – KAŻDY, powinien umieć spojrzeć na dziecko uchodźcze jak na dziecko, nie na »problem«, »przypadek« czy »obciążenie dla klasy«. Powinien być gotów przyjrzyć się własnym uprzedzeniom, bo wszyscy je mamy”.

Przedstawiciel nadzoru pedagogicznego sygnalizuje problem stereotypów obserwowany wśród młodych nauczycieli, mówiąc: „Studentów trzeba uczyć szacunku i pokory. Widać to wśród młodych nauczycieli, którzy przejawiają stereotypy wobec rodzin zwłaszcza ukraińskich. Tak nie może być, bez względu na przekonania polityczne”.

Eksperci wskazują na kompetencję aktywnego reagowania: „umiejętność reagowania na krzywdę drugiej osoby”, „niwelowanie dyskryminacji”, „dawanie własnego przykładu”. Ekspert z NGO podkreśla koszt bierności nauczyciela: „reagować, gdy w szkole pojawia się wykluczenie czy ksenofobiczne docinki, cisza nauczyciela jest dla dziecka drugim ciosem”.

Kompetencje kooperacyjne – „gotowość do współdziałania”, „współpraca w środowisku wielokulturowym” – łączone są z gotowością do proszenia o pomoc: „prosić o pomoc i współpracować z innymi, zamiast dźwigać wszystko samemu”. Wskazuje się także na budowanie zaufania z rodziną, „która często straciła wszystko i nikomu już nie ufa”.

W wypowiedziach nadzoru pedagogicznego pojawia się wątek odpowiedzialności zawodowej („Profesjonalnego obiektywnego podejścia do sytuacji dziecka i jego rodziny”) oraz uczelni („Odpowiedzialność”). Wypowiedź przedstawiciela z NGO uzupełnia ten katalog o „krytyczne myślenie, umiejętność słuchania, kompetencje komunikacyjne, otwartość, elastyczność, kreatywność” oraz „budowanie na potencjale wielokulturowej klasy”.

### **Propozycje głównych treści kształcenia**

Wypowiedzi w tym obszarze układają się w spójny, choć różnie akcentowany katalog. Można w nim wyodrębnić cztery bloki.

1. Blok teoretyczno-pojęciowy: obejmuje kulturę, różnice kulturowe, stereotypy i uprzedzenia, dyskryminację i wykluczenie, a także – w ujęciu Polskiego Forum Migracyjnego – procesy akulturacji: „czym jest

akulturacja i jakie procesy mogą w jej ramach zachodzić (oraz jakie podstawy występują); czym jest stres akulturacyjny i jak może się objawiać; podstawowe różnice międzykulturowe (w kontekście szkolnym) i jak się mogą objawiać”.

Przedstawiciel akademicki ujmuje ten blok jako „psychospołeczne podstawy wielokulturowości”.

2. Blok prawno-instytucjonalny: eksperci wskazują na „podstawy ochrony prawnej dzieci i odpowiedzialności za zachowania dyskryminacyjne i mowę nienawiści”, „kontekst prawny” oraz znajomość dokumentów prawnych. Perspektywa NGO rozszerza ten blok o realia życia rodziny uchodźczej: „realia życia rodziny uchodźczej w Polsce (nie tylko paragrafy, także to, jak wygląda życie w ośrodku, w wynajmowanym pokoju, w zawieszeniu)”.
3. Blok metodyczny: najbardziej rozbudowany temat, obejmuje metodykę pracy w grupie zróżnicowanej, „pracę z uczniem z barierą językową na każdym przedmiocie”, integrację klasy i „przeciwdziałanie odrzuceniu rówieśniczemu”, „jak budować zespół i integrować klasę (proces grupowy)”, „pedagogikę zabawy”, „włączanie elementów edukacji międzykulturowej w codzienną pracę i aktywności edukacyjne”, a także mediację i rozwiązywanie konfliktów oraz komunikację bez przemocy.
4. Blok psychospołeczny i środowiskowy: dotyczy psychologicznych skutków wojny i ucieczki, „podstaw wsparcia psychospołecznego”, „podstawowego wsparcia psychologicznego dla ucznia cudzoziemskiego w trudnym stanie psychicznym (lub ścieżki przekierowania)”, pracy z rodzicem oraz współpracy z asystentem międzykulturowym i organizacjami lokalnymi.

Postulatem jest osadzenie treści w konkretnych przypadkach: „I koniecznie konkretne przypadki z życia, nie tylko teoria”.

### **Rekomendacje dla organizacji kształcenia akademickiego**

W konsultacjach najbardziej zgodny postulat dotyczy praktycznego charakteru kształcenia. Formułują go przedstawiciele wszystkich typów instytucji: „uczelnie powinny kształcić bardziej praktycznie niż teoretycznie”, „Praktyczny wymiar kształcenia. Analiza przypadków”, a także w ujęciu kuratorium: „Współczesna szkoła potrzebuje otwartych i zaangażowanych nauczycieli, którzy potrafią działać i mają przygotowanie zarówno teoretyczne, jak i praktyczne”.

Organizacje pozarządowe postulują, by moduł miał charakter stały i obowiązkowy, a nie interwencyjny: „Niech to będzie moduł obowiązkowy i trwały, a nie reakcja na kryzys; wielokulturowa szkoła to nie stan przejściowy, tylko rzeczywistość, która zostanie z nami na stałe”. Polskie Forum Migracyjne proponuje konkretną formę organizacyjną: „Uwzględnienie w programie kształcenia m.in. 1 semestru ćwiczeń lub seminarium (z elementami ćwiczeń) w zakresie edukacji międzykulturowej i współpracy w zróżnicowanym środowisku”.

Ekspert łącząca perspektywę NGO i poradni zwraca uwagę na integrację modułu z pozostałymi zajęciami oraz na konsultowanie rozwiązań z ośrodkami posiadającymi doświadczenie w tym temacie: „Warto skonsultować z ośrodkami, które już prowadzą kształcenie nauczycieli w tym zakresie. Ważne by zakres modułu edukacji międzykulturowej był spójny z programem pozostałych zajęć akademickich. (uzupełniał i nadawał nowej perspektywy poznany już zagadnieniom)”. Zaznacza ona, że zakres umiejętności „zależy od liczby godzin takiego modułu i czy jest szansa na powiązanie wątków z innymi zajęciami”.

Przedstawiciele kuratoriów akcentują kształcenie krytycznego myślenia oraz wymagania wobec studentów: „Kształtowanie z wykorzystaniem metod krytycznego myślenia. Współczesne programy nauczania nauczycieli powinny oprócz powyższego skupiać się na uczeniu krytycznego myślenia, poszanowania dziecka i jego rodziny”. „Należy bardziej wymagać od studentów, uczyć ich samodzielności i kreatywności, a także odpowiedzialności za to co robią i mówią. To jest podstawa do pracy w przedszkolu i szkole”.

Wątkiem unikatowym, wniesionym przez ekspertkę z poradni psychologiczno-pedagogicznej, jest troska o samego nauczyciela oraz przestroga przed automatycznym kierowaniem dzieci emigranckich na diagnozę: „po prostu uczmy przyszłych nauczycieli nie tylko metod, ale i dbania o siebie, praca z traumą dzieci kosztuje, a wypalony nauczyciel nie pomoże nikomu. Nie każdy problem dziecka z doświadczeniem migracji to problem, który trzeba zgłaszać do poradni”.

Analiza wypowiedzi pozwala na sformułowanie następujących wniosków: przedstawiciele środowiska wyrażają zgodność co do rangi modułu z zakresu edukacji międzykulturowej. Ekspertki postrzegają kompetencje międzykulturowe jako element przygotowania każdego nauczyciela, niezależnie od specjalności, a moduł jako stały składnik programu, nie zaś doraźną odpowiedź na sytuację kryzysową.

Ramy efektów uczenia się są spójne między środowiskami. W zakresie wiedzy dominuje aparat pojęciowy, mechanizmy stereotypizacji i kontekst migracji; w zakresie umiejętności – komunikacja, praca z barierą językową, rozwiązywanie konfliktów, integracja klasy i współpraca z rodziną oraz

instytucjami; w zakresie kompetencji społecznych – otwartość, empatia, autorefleksja i gotowość do reagowania na wykluczenie.

Różnice perspektyw mają charakter komplementarny, nie sprzeczny. Nadzór pedagogiczny akcentuje porządek pojęciowy, podstawy prawne, postawę szacunku i wymagania wobec studentów. Uczelnie porządkują efekty w kategorii diagnostyczno-projektowe i podkreślają analizę przypadków. Organizacje pozarządowe wnoszą wiedzę „z pierwszej linii”: realia życia rodzin uchodźczych, traumę, stres akulturacyjny, perspektywę cudzoziemca wobec polskiej szkoły oraz konkretne narzędzia pracy.

Akcent przeniesiony jest z „ucznia cudzoziemskiego” na „klasę zróżnicowaną kulturowo”. Kilka wypowiedzi wyraźnie wskazuje, że integracja jest pracą z całym zespołem, w tym z uczniami polskimi, oraz że należy „budować na potencjale wielokulturowej klasy”.

Kluczowe są kompetencje krytyczne. Do najbardziej newralgicznych – bo wskazanych jako obszary realnych błędów praktyki – należą następujące kompetencje: rozróżnianie bariery językowej od trudności rozwojowych, rozpoznawanie kategorii uczniów o odmiennym statusie oraz przezwyciężanie własnych stereotypów, w tym wobec rodzin ukraińskich.

Rekomendacje organizacyjne: praktyczny profil kształcenia oparty na analizie przypadków, obligatoryjność i trwałość modułu (proponowany wymiar: semestr ćwiczeń lub seminarium), spójność z pozostałymi przedmiotami programu, konsultacja z ośrodkami posiadającymi doświadczenie w tym zakresie oraz włączenie do programu kształcenia treści dotyczących dobrostanu i samoopieki nauczyciela.

Diagnoza przedstawiona w rozdziale 5 wskazuje na lukę kompetencyjną oraz na rozdziew między teorią akademicką a potrzebami wielokulturowej szkoły. Z badań wyłania się obraz „akademickiej metody prób i błędów”: młodzi nauczyciele, bez praktycznego warsztatu metodycznego i bez wsparcia psychologicznego, radzą sobie intuicyjnie z traumą wojenną uczniów, barierami językowymi oraz z wycofaniem i lękiem rodziców. Szczególnie krytycznym ustaleniem jest nagminne mylenie przez kadrę barier językowych z deficytami rozwojowymi (SPE), co prowadzi do niesłusznego kierowania dzieci migranczkich/uchodźczych na diagnozy do poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Respondenci zgodnie postulują w związku z tym przebudowę kształcenia nauczycieli: zastąpienie teorii warsztatowymi formami pracy (studiami przypadków, symulacjami, treningiem międzykulturowym) oraz pilne wdrożenie rozwiązań systemowych – stabilnej asystentury międzykulturowej, superwizji i programów dbania o dobrostan psychiczny samych pedagogów.

## **W stronę modelu kształcenia nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo – wnioski**

**ILONA FAJFER-KRUCZEK i ŁUKASZ KWADRANS: przygotowanie rozdziału**

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano rekomendacje skierowane odrębnie do dwóch grup odbiorców: instytucji zarządzających oświatą i organów prowadzących szkoły oraz uczelni kształcących przyszłych nauczycieli.

### **6.1.**

#### **Wnioski z badań w odniesieniu do problemów badawczych**

Ustalenia empiryczne z obu etapów badań wskazują na wyraźny rozdźwięk pomiędzy normatywnym standardem prawnym (szczegółowo omówionym w podrozdziale 1.6) a faktyczną praktyką edukacyjną i deklarowanym przez badanych poczuciem kompetencji. Poniżej przedstawiono syntezę wniosków badawczych.

Istotą edukacji włączającej i kształcenia inkluzywnego są działania o charakterze społecznym, edukacyjnym, w których dąży się do połączenia w jeden zespół klasowy/wychowawczy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wśród których są nie tylko uczniowie z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, ale też z zaburzeniami komunikacji językowej i dzieci z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, pochodzący z środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym (Olechowska, 2026). W tego typu edukacji mocno akcentuje się różnorodność uczniów w klasie, traktowaną jako kapitał. Przeciwstawia się ją wykluczeniu społecznemu, oddziaływaniom dewaloryzującym, czyli zachowaniom obniżającym

szanse jednostki w danej grupie na korzystanie z należnych jej praw i przywilejów, które dodatkowo mogą stanowić element oddziaływań dyskryminujących. Te zagadnienia i kategorie pojęciowe mieszczą się również w obszarze zainteresowań edukacji wielo- i międzykulturowej, koncentrującej się na poznaniu i zrozumieniu „drugiego innego”, na kształtowaniu wrażliwości na odmienność kulturową i integracji w społeczeństwie wielokulturowym, przy jednoczesnym budowaniu poczucia przynależności do rodzimej kultury.

Oba podejścia mają na celu wspieranie rozwoju społecznego, emocjonalnego, intelektualnego i promowanie zrozumienia, otwartości, dialogu między reprezentantami różnych kategorii odmienności (np. biologicznej, rozwojowej, kulturowej, narodowej, etnicznej).

Słabością systemu jest brak wyodrębnienia przygotowania z zakresu międzykulturowego jako samodzielnego, obowiązkowego i jasno nazwanego modułu kompetencyjnego w standardzie kształcenia nauczycieli. Obecna konstrukcja prawna sprzyja raczej „wpisaniu” tej problematyki w pedagogikę inkluzyjną i pomoc psychologiczno-pedagogiczną niż jej odrębnemu dowartościowaniu. Z perspektywy jakości legislacji i spójności polityki edukacyjnej rekomendujemy silniejsze, bardziej jednoznaczne wyeksponowanie kompetencji nauczyciela do pracy z uczniem cudzoziemskim, uchodźczym, reemigracyjnym i funkcjonującym w klasie zróżnicowanej kulturowo. Standard kształcenia nauczycieli zawiera potrzebne treści, ale nie nadaje im rangi samodzielnego filaru przygotowania zawodowego. Powstaje więc pewna asymetria: rozbudowana regulacja wsparcia ucznia oraz mniej wyeksponowana regulacja kompetencji międzykulturowych nauczyciela.

Kierunek pożądanych zmian legislacyjnych można wskazać dość precyzyjnie. Chodziłoby o doprecyzowanie standardu w taki sposób, aby obejmował obowiązkowe przygotowanie z zakresu edukacji międzykulturowej do: komunikacji międzykulturowej, pracy z rodziną migracyjną i wielojęzyczną, korzystania z pomocy tłumacza i asystenta międzykulturowego, rozpoznawania traumy i trudności adaptacyjnych, przeciwdziałania dyskryminacji, a także współpracy szkoły z instytucjami wsparcia dziecka i rodziny. Taki kierunek byłby zgodny zarówno z konstytucyjnym prawem do nauki i ochrony dziecka, jak i z obecnym prawem oświatowym oraz międzynarodowym standardem ochrony praw dziecka.

Od strony metodologicznej trzeba wyraźnie rozdzielić dwie kwestie. Na podstawie analizy dogmatyczno-prawnej stwierdzono, że istnieje rozbudowany i wielopoziomowy system podstaw prawnych wsparcia ucznia i rodziny w środowisku. Nie przesądza to jednak o faktycznej skuteczności tych mechanizmów w praktyce szkolnej. Ocena „warunków faktycznych” wymaga

odrębnego badania empirycznego: analizy wdrażania przepisów w szkołach, praktyki organów prowadzących, programów uczelni, dostępności asystentów międzykulturowych, rzeczywistego zakresu zajęć językowych i jakości współpracy z rodzinami.

Wniosek: standaryzacja sylabusów zapewni równe szanse studentów w nabywaniu kluczowych kompetencji międzykulturowych. Umożliwi to zgodność ze standardami i odpowie na wyzwania inkluzji i integracji wszystkich uczniów.

Rozwój kompetencji międzykulturowych nauczycieli poprzez konkretne przedmioty lub wyodrębnione bloki tematyczne w ramach istniejących przedmiotów: kompetencje międzykulturowe, wiedza o różnorodności kulturowej, umiejętność komunikowania się w zróżnicowanych grupach oraz postawy empatii i otwartości należą do podstawowych kompetencji zawodowych nauczycieli i nauczycieli specjalistów. W klasie wielokulturowej nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, buduje też atmosferę włączania i zapobiega konfliktom na tle kulturowym. Na polskich uczelniach brakuje jednak obowiązkowych przedmiotów, które przygotowywałyby do takiej pracy w sposób całościowy. Treści międzykulturowe są rozproszone: pojawiają się w antropologii kulturowej, skupionej na teorii kultur, w komunikacji interpersonalnej, omawiającej podstawy dialogu, czy w pedagogice specjalnej, traktującej o integracji. W takim układzie student nie ma możliwości przejścia od teorii do praktyki w sposób uporządkowany.

Na kierunkach nauczycielskich warto wprowadzić odrębny, obowiązkowy przedmiot międzykulturowy. Pozwoliłby on systematycznie rozwijać umiejętności pracy z migrantami, dziś szczególnie potrzebne (np. w odniesieniu do uchodźców z Ukrainy). Alternatywą, która nie wymaga większych zmian organizacyjnych, jest wyodrębnienie bloków międzykulturowych w przedmiotach już istniejących.

Wzmocnienie przygotowania do projektowania działań edukacyjnych: na kierunkach nauczycielskich brakuje treści dydaktycznych kompleksowo przygotowujących studentów do projektowania różnorodnych działań edukacyjnych, takich jak lekcje szkolne, zajęcia pozalekcyjne, programy wychowawcze czy projekty międzykulturowe. To poważne ograniczenie, ponieważ bez tych treści wiedza teoretyczna nie znajduje zastosowania w warunkach pracy szkoły. Planowanie celów, dobór metod, ewaluacja efektów i dostosowanie działań do potrzeb grupy nie stanowią stałego elementu programów, a kompetencje absolwentów rozmiągają się z wymaganiami współczesnej edukacji.

Wniosek: wprowadzenie modułów projektowych (np. warsztaty symulacyjne) wzmocni praktyczne kompetencje. Odpowiada to reformie „Dobry Start”

(MEiN, 2023, 2026) i zaleceniom OECD dotyczących innowacyjności nauczycieli.

Zrównoważenie efektów kształcenia: w programach kształcenia nauczycieli efekty uczenia się w dziedzinie edukacji międzykulturowej w zdecydowanej mierze koncentrują się na wiedzy teoretycznej, co prowadzi do jej dominacji nad rozwojem praktycznych umiejętności i kompetencji społecznych. Studenci przyswajają wiedzę teoretyczną, rzadko jednak mają okazję zastosować ją w sytuacjach zbliżonych do szkolnych. Dysproporcja ta osłabia przygotowanie absolwentów do codziennych zadań – mediacji w konfliktach na tle kulturowym czy dostosowania metod nauczania do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Niedoceniane pozostają umiejętności pracy w zespołach zróżnicowanych kulturowo, wymagające komunikacji międzykulturowej i negocjacji, a także kompetencje społeczne: otwartość na różnorodność i odporność na stereotypy. Przyszli nauczyciele opuszczają uczelnię z rozległą wiedzą, lecz z niewielkim zasobem narzędzi metodycznych, co pogłębia rozdział między studiami a pracą zawodową.

Wniosek: aby zrównoważyć proporcje między wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi w zakresie edukacji międzykulturowej, niezbędne jest wprowadzenie do programów kształcenia nauczycieli większej liczby elementów praktycznych – rozszerzonych praktyk środowiskowych, warsztatów *experiential learning*, projektów zespołowych i narzędzi samooceny kompetencji. Udział efektów odnoszących się do praktyki i kompetencji społecznych powinien stanowić co najmniej 40% całości efektów uczenia się, a ocena studentów powinna obejmować również refleksję nad własnymi postawami wobec różnorodności. Takie zrównoważenie treści i metod umożliwi kształcenie nauczycieli przygotowanych do realnej pracy w wielokulturowych środowiskach przedszkolnych i szkolnych.

### **Metodyka pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo**

Dobrą praktyką w zakresie metodycznym jest przygotowanie do pracy w środowisku zróżnicowanym na podstawie konkretnych metod dydaktycznych, które wspierają inkluzję. Zaliczyć do nich można:

- CLIL (*Content and Language Integrated Learning*): metoda łącząca naukę języka z treściami przedmiotowymi, szczególnie przydatna na filologii angielskiej.
- *Scaffolding* (rusztowanie): technika wspierająca uczniów z doświadczeniem migracji w rozwijaniu kompetencji w zakresie porozumiewania się językiem szkolnej edukacji.

- Metoda projektów międzykulturowych: pozwala na integrację klasy poprzez wspólne działania wykraczające poza program lekcyjny.

### **Podsumowanie i rekomendacje na przyszłość**

Aby kompetencje międzykulturowe stały się trwałym elementem warsztatu każdego nauczyciela, nie wystarczy wprowadzenie pojedynczych wątków w ramach zajęć, choć stanowią one cenne uzupełnienie. Istotne jest dodanie do programu kształcenia obligatoryjnego przedmiotu (modułu, grupy modułów) poświęconego temu zagadnieniu lub wyraźne wyodrębnienie określonych bloków tematycznych w ramach dydaktyki ogólnej.

Kompetencje międzykulturowe jako integralny element zawodowych kompetencji nauczycieli wykraczają poza samą wiedzę o kulturach i umożliwiają nawiązywanie pozytywnych relacji w środowisku pełnym różnorodności. Uczelnie mogą zmienić programy studiów i sposób myślenia o kształceniu, tak aby odejść od dominacji wykładu na rzecz treningu umiejętności. Nauczyciel, który potrafi kontrolować własną reakcję na Obcego i Innego, tworzy dla ucznia z doświadczeniem uchodźstwa bezpieczne środowisko, chroni go przed marginalizacją i wspiera jego integrację z polskim społeczeństwem. Celem tych działań jest system edukacji, w którym różnorodność kulturowa klasy jest zasobem – wzbogaca rozwój każdego ucznia i cały proces nauczania.

Postulowany jest następujący model kształcenia – od rzetelnej wiedzy, przez adekwatne umiejętności, do kompetencji społecznych. W obecnych programach nauczania dominuje wiedza teoretyczna, co prowadzi do sytuacji, w której absolwent posiada szeroki aparat pojęciowy, ale nie dysponuje narzędziami do rozwiązywania realnych problemów i wymogów środowiska szkolnego. Aby to zmienić, niezbędne jest zrównoważenie efektów uczenia się. Proponuje się, aby co najmniej 40% efektów uczenia się odnosiło się bezpośrednio do praktyki i kompetencji społecznych z zakresu edukacji międzykulturowej. Do najważniejszych elementów tak zmienionego kształcenia należą:

- moduły projektowe i warsztaty symulacyjne, pozwalające na testowanie rozwiązań w bezpiecznym środowisku akademickim;
- trening komunikacji empatycznej (NVC) oraz analiza zdarzeń krytycznych, co jest niezbędne w mediacji konfliktów kulturowych;
- narzędzia samooceny, które motywują przyszłego nauczyciela do refleksji nad własnymi stereotypami i uprzedzeniami.
- Poniżej przedstawiono syntetyczne wnioski wyłaniające się z całości materiału badawczego, pogrupowane wokół czterech głównych osi tematycznych.

**Szkoła jako wielokulturowa wspólnota, a nie instytucja reagująca na kryzysy**

Postuluje się zmianę pryncypiów, etosu, wizji i misji szkoły, która powinna być świadomie przygotowana do zróżnicowania kulturowego współczesnych środowisk lokalnych. Tak rozumiana szkoła realizuje misję i wizję wspólnoty doświadczeń historycznych i przestrzennych, opierając się na autonomii nauczycieli. Spłaszczona struktura organizacyjna systemu szkolnego pozwoli na budowanie więzi i współpracy między nauczycielami, uczniami i ich rodzicami. Z kolei wygospodarowany budżet dla każdego nauczyciela sprawi, że będzie on mógł inwestować w rozwój własny, zdobywać nowe kompetencje i implementować je oraz rozwijać w procesie nauczania.

Badania pokazują, że doświadczenia ostatnich lat ujawniły potrzebę odejścia od działań doraźnych na rzecz szkoły rozumianej jako trwała wspólnota otwarta na różnorodność kulturową. Wielokulturowość jest stałym elementem rzeczywistości edukacyjnej, a nie sytuacją wyjątkową. Wymaga to stworzenia innej wizji szkoły – nie jako instytucji wykonującej wyłącznie zadania administracyjne, lecz środowiska opartego na współpracy nauczycieli, uczniów, rodziców i lokalnych partnerów, dysponującego większą autonomią w odpowiadaniu na potrzeby swojej społeczności.

**Zrozumienie różnorodnych kontekstów edukacyjnych oraz kompetencje międzykulturowe jako fundament współczesnej edukacji**

Wyposażenie w kompetencje międzykulturowe daje holistyczną perspektywę patrzenia na zjawiska i procesy w zróżnicowanym kulturowo środowisku, które podlega ciągłej zmianie, zatem postawy etnocentryczne winny być w nieustającym procesie przekształcane w etnorelatywistyczne. Empatia, odwaga i odpowiedzialność przy jasnym systemie etycznym są podstawowymi wartościami w kształtowaniu relacji grupowych.

Z zebranego materiału wynika, że do skutecznej pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo nie wystarcza znajomość innych kultur. Potrzebne są kompetencje międzykulturowe: komunikacja, empatia, refleksyjność, umiejętność pracy z własnymi przekonaniami oraz rozumienie procesów migracji i adaptacji. Wyniki badań wskazują na konieczność przejścia od perspektywy etnocentrycznej do etnorelatywistycznej, w której różnorodność jest zasobem całej społeczności szkolnej. Punktem wyjścia dla takiej wrażliwości jest doświadczenie najbliższej różnorodności – regionalnej i lokalnej (np. śląskiej, wilamowskiej). Nie powinno być ono traktowane jako dodatek do edukacji międzykulturowej, lecz jako jej naturalny początek, ułatwiający zrozumienie każdej kolejnej „inności”.

### **Nauczyciel jako autonomiczny „człowiek kultury”, profesjonalista i lider zmiany**

Praca nauczyciela nie jest łatwa i wymaga nowych zasad rekrutacji do zawodu, który postrzegany jest jako mało atrakcyjny i o niskim autorytecie. Autonomia, ale i zasady dotyczące tego, jak odpowiedzialnie z tej autonomii korzystać, stanowią o jakości nauczania. Postulowane są zmiany w kryteriach naboru do zawodu nauczyciela, aby kandydaci spełniali wysokie kryteria moralne, poznawcze i osobowościowe. Czynnikiem decydującym o przyciągnięciu osób spełniających wysokie kryteria kompetencyjne jest jednak adekwatnie wysokie, godne wynagrodzenie.

Z badań wynika, że jakość edukacji międzykulturowej zależy w pierwszej kolejności od przygotowania i autonomii nauczyciela. Obok kompetencji dydaktycznych potrzebne są umiejętności budowania relacji, współpracy z rodzinami i pracy zespołowej, a także korzystania ze wsparcia specjalistów i asystentów międzykulturowych. Respondenci wskazywali ponadto na potrzebę podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela, poprawy warunków rozwoju zawodowego i wzmocnienia wsparcia instytucjonalnego, bez których trudno o skuteczne działanie w zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

### **Uniwersytet jako źródło inspiracji i miejsce przygotowania do edukacji przyszłości**

Uniwersytet posiada pewną autonomię w tworzeniu programów, które muszą się wpisywać w efekty uczenia się określone standardem dla przyszłych nauczycieli, ale dobór treści, metod i form pracy ma charakter ekspercki wypracowany przez nauczycieli akademickich i władze uczelni.

Zmiany systemu kształcenia przyszłych nauczycieli należy zacząć na poziomie akademickim. Ważnym aspektem jest przygotowanie kadry nauczycieli i studentów do aktywności w zróżnicowanych warunkach kulturowych, a także do wsparcia środowiska kulturowo zróżnicowanego.

Uczelnie kształcące nauczycieli powinny inicjować zmiany systemowe. Programy studiów wymagają uzupełnienia o moduły praktyczne z pedagogiki międzykulturowej, psychologii migracji, dydaktyki klas wielojęzycznych i komunikacji międzykulturowej, powinny być one prowadzone głównie w formie warsztatów oraz praktyk w placówkach zróżnicowanych kulturowo. Uniwersytet powinien być miejscem, w którym rozwija się refleksyjność, otwartość na różne perspektywy i gotowość do pracy w społeczeństwie wielokulturowym w taki sposób, by absolwenci mogli podejmować role liderów edukacji inkluzyjnej.

Fragmentaryczność programów kształcenia w zakresie edukacji międzykulturowej (Etap I), znajduje potwierdzenie w materiale zgromadzonym w Etapie II – w deklaracjach studentów i nauczycieli o braku praktycznego przygotowania do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Ustalenia obu etapów są więc ze sobą zbieżne.

## 6.2.

### Rekomendacje systemowe

Na podstawie udzielonych przez uczestników wypowiedzi można sformułować następujące ogólne kierunki myślenia o rozwiązaniach:

Zmiany modelowe we współczesnych szkołach, postrzeganie szkoły jako wspólnoty: myślenie o szkole jako o wspólnocie ludzi, którzy się ze sobą integrują, dyskutują o problemach i je rozwiązują, wspólnie podejmują decyzje, proporcjonalnie dzielą aktywności służące pełnemu rozwojowi potencjału dziecka. Gdyby szkoły były samorządne i mogły decydować o tym, czego się uczy, o czym się rozmawia i jak to się robi, mogłoby wypełnić to lukę, której nie wypełni państwo. Szkoła obecnie ma funkcję edukacyjną w najwęższym tego słowa rozumieniu, edukacja jest jedynie ścieżką do egzaminów i zdobycia zawodu, skupioną na ocenach. Szkoła to także miejsce, gdzie dostrzega się i rozpoznaje potrzeby rodziców (w tym migrantów, uchodźców) oraz można się z nimi skomunikować w celu rozwiązania wszelkich dylematów.

Budowanie autentycznych doświadczeń integracyjnych: szkoła jest ważnym środowiskiem nawiązywania relacji międzykulturowych o różnym natężeniu, zakresie, charakterze i nie może być ona sterowana z zewnątrz, bo jedynie na miejscu wiadomo, kto jest potrzebny i dlaczego oraz jakie rozwiązania pomogłyby wzmocnić czy zintegrować środowisko. Zauważenie, że obecna sytuacja dzieci z Ukrainy miała miejsce w przypadku dzieci polskich migrantów zarobkowych, np. w Irlandii czy Wielkiej Brytanii, może stać się przyczynkiem do zrozumienia wspólnoty doświadczeń i zaimplementowania w szkole sprawdzonych rozwiązań, np. szkoły jako laboratoria integracji.

Finansowanie projektów i wsparcie systemowe: należy zwrócić uwagę na wdrożenie długoterminowych projektów nabywania kompetencji kulturowych, wielo- i międzykulturowych, wręcz włączyć kompetencje międzykulturowe w całościowy proces edukacyjny. Klasa powinna być postrzegana jako projekt nauczyciela (lub przedmiot jako projekt nauczyciela), na który otrzymuje on budżet umożliwiający mu samodoskonalenie i implementację nowych rozwiązań w szkole/klasie. Podejście do edukacji powinno stać się

globalne, a treści przedmiotowe – powiązane ze sobą. Należy skupić się na wspólnych projektach szkolnych uczniów różnych klas czy narodowości oraz wykorzystać metody aktywizujące i doprowadzić do częstych kontaktów międzykulturowych (wymiany, korespondencje, obozy, filmy tematyczne itp.), które posłużą jako przyczynek do doświadczeń w zróżnicowanym kulturowo środowisku.

Rozwijanie niezbędnych kompetencji nauczycielskich: do niezbędnych kompetencji nauczycielskich uczestnicy zaliczyli kompetencje poznawcze, moralne i motywacyjne. Nauczyciel powinien szanować niezależność i mieć poczucie odpowiedzialności za podejmowane decyzje co do edukacji własnej i uczniów. Ważne, aby można go było określić jako „człowieka kultury” z wiedzą zarówno ogólną, jak i specjalistyczną. Nauczyciel powinien być dla ucznia, umieć pracować z każdym dzieckiem w klasie różnymi metodami zgodnie z pojawiającą się potrzebą i eksperymentować ze sposobami nauczania. Musi on dawać sobie i uczniom czas na wzajemne poznanie się, nie naciskając i nie karząc za popełniane błędy, ale zachęcając do samorozwoju. To źródło do elastycznego przejścia do kształtowania kompetencji międzykulturowych.

Reforma rekrutacji i autonomii nauczycieli: do zawodu powinny być dopuszczane osoby autentyczne, z pasją, charyzmą, twórcze, odpowiedzialne, kreatywne, posiadające szeroką wiedzę ogólną, ale także własne zainteresowania, które byłyby spoiwem tych kompetencji. Źródłem nabywania kompetencji nauczycieli w opinii uczestników byłaby praktyka w szkołach, gdzie nauczyciel mógłby zetknąć się z różnymi sytuacjami, grupami, rozwiązaniami edukacyjnymi i gromadzić dobre wzorce. Nauczyciel oprócz wiedzy potrzebnej do realizacji bieżących projektów (projekt szkoły, projekt przedmiot z budżetem na ten projekt) byłby otwarty na poszukiwanie rozwiązań pojawiających się problemów.

Najczęściej występujące kategorie pojęciowe związane z edukacją międzykulturową to: stereotypy, uprzedzenia, wykluczenie społeczne, komunikacja, różnorodność kulturowa, inkluzja i SPE. Rzadziej: migracje, wielokulturowość.

Respondenci wskazywali na potrzebę wprowadzenia trwałego systemu wsparcia w miejsce działań doraźnych, podejmowanych w odpowiedzi na kolejne kryzysy migracyjne. Rekomendowane jest rozwijanie sieci współpracy między szkołami, poradniami, uczelniami, organizacjami pozarządowymi i centrami wielokulturowymi oraz zapewnienie stałego finansowania szkoleń, praktyk i staży. Za istotne uznano również umocnienie roli asystenta międzykulturowego w systemie, uproszczenie procedur zatrudniania specjalistów

z doświadczeniem migracyjnym oraz przygotowanie kadry kierowniczej szkół do zarządzania różnorodnością kulturową.

Najczęściej występujące treści metodyczne to: studium przypadku (ang. *case study*), symulacje międzykulturowe, trening komunikacyjny, diagnoza środowiska. Rzadziej: projekty międzykulturowe praca terenowa z uczniami zróżnicowanymi. Pomimo wysokiej zgodności formalnej z efektami uczenia się określonymi w standardzie kształcenia nauczycieli, realizacja kompetencji międzykulturowych ma często charakter deklaracyjny i nie przekłada się w pełni na kształcenie rozwoju umiejętności praktycznych. Programy i sylabusy mają na każdej uczelni inną formę. Dotyczy to ich (nie)dostępności publicznej (w całości lub częściowo), ogólności sformułowań treści i sposobów dookreślania efektów uczenia się (symbolem lub w pełnym brzmieniu).

W programach brakuje szczegółowych odniesień do tzw. dobrych praktyk w dziedzinie edukacji międzykulturowej. Całościowa analiza programów kształcenia wskazuje, że edukacja wielo- i międzykulturowa jest w nich obecna, zarówno w modułach dedykowanych, jak i w licznych komponentach rozproszonych w różnych przedmiotach. Widoczny jest wyraźny nacisk na rozwój kompetencji społecznych i komunikacyjnych oraz przygotowanie do pracy w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym, w tym w kontekście migracji, inkluzji i specjalnych potrzeb edukacyjnych. Programy te w dużej mierze odpowiadają na współczesne wyzwania społeczne, łącząc wiedzę teoretyczną z elementami praktycznymi oraz wykazując ogólną zgodność między treściami, efektami uczenia się i stosowanymi metodami dydaktycznymi. Jednocześnie analiza ujawnia istotne ograniczenia. Tematyka międzykulturowa ma często charakter rozproszony i wtórny, a jej obecność bywa fragmentaryczna i nierównomiernie pogłębiona. Zgodność efektów uczenia się z treściami kształcenia ma niekiedy charakter deklaracyjny, a same efekty są formułowane w sposób ogólny, co utrudnia ich weryfikację. Dominacja treści z zakresu komunikacji interpersonalnej i inkluzji nie zawsze idzie w parze z pogłębionym ujęciem specyfiki różnic kulturowych. Dodatkowo, mimo stosowania metod aktywizujących, widoczna jest powtarzalność treści, a komponent praktyczny – szczególnie w zakresie realnych sytuacji pracy w środowisku wielokulturowym – pozostaje niewystarczająco rozwinięty.

W projektowaniu systemowych działań z zakresu edukacji międzykulturowej należy uwzględniać nie tylko wsparcie dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym, ale również potencjał i potrzeby obywatelskich grup autochtonicznych oraz mniejszości narodowych i etnicznych współtworzących od wieków polską kulturę. Zaleca się rozwój stałej współpracy szkół i uczelni wyższych z organizacjami, fundacjami i stowarzyszeniami

mniejszościowymi działającymi na podstawie Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, traktując ich dorobek jako trwały filar edukacji w warunkach wielokulturowości.

W związku z tym zasadne wydaje się wzmocnienie komponentu międzykulturowego poprzez wyodrębnienie rozbudowanych modułów dedykowanych, które spójnie łączyłyby podstawy teoretyczne z analizą przypadków i sytuacji edukacyjnych oraz obejmowały szeroki komponent praktyczny – w tym projektowanie działań i elementy warsztatowe. Tworzenie takich rozwiązań powinno mieć charakter nie tylko reaktywny wobec aktualnych procesów migracyjnych, lecz także perspektywiczny, uwzględniający długofalowe przemiany społeczne i kulturowe zachodzące w skali globalnej, co pozwoli na bardziej kompleksowe i przyszłościowe przygotowanie nauczycieli i pedagogów specjalnych

Na koniec warto zwrócić uwagę, iż nie ma kształcenia akademickiego bez ugruntowanej pozycji badań w obszarze edukacji międzykulturowej, a te z kolei – jak wskazano wcześniej – mają krótką, ale ugruntowaną tradycję w pedagogice i prowadzone są przez znaczące ośrodki akademickie.

### 6.3.

#### **Rekomendacje i wyzwania dla kadry akademickiej**

Aby możliwe było wdrożenie powyższych zmian na studiach nauczycielskich i pedagogicznych, konieczna jest głęboka reforma przygotowania i postaw kadry akademickiej prowadzącej przedmioty z zakresu edukacji międzykulturowej. Z wywiadów wynika, że prowadzący zajęcia często powielają schematy wykładowe, bazują na dawnej literaturze i brakuje im osadzenia w realiach współczesnej szkoły. Perspektywa respondentów w analizowanych wywiadach klasuje je w trzech grupach tematycznych: pierwsza odnosi się do sposobu prowadzenia zajęć i jest adresowana do kadry dydaktycznej; druga dotyczy treści programowych, trzecia zaś współpracy uczelni z otoczeniem społecznym – ich wdrożenie pozostaje w gestii władz uczelni. Całość zamyka rekomendacja dotycząca postawy refleksyjnego i autonomicznego nauczyciela.

#### **Rekomendacje dla kadry akademickiej w zakresie sposobu prowadzenia zajęć**

Punktem wyjścia jest odwrót od akademickiego monologu na rzecz metody „odwróconej klasy” (ang. flipped classroom). Ćwiczenia nie mogą być przestrzenią, w której studenci odczytują prezentacje z definicjami lub

referują treść podręczników. Czas zajęć powinien być w większym stopniu przeznaczony na symulacje, analizę przypadków i dyskusje. Kierunek ten potwierdzają wypowiedzi badanych: zamiast treści wykładowych, studenci najbardziej cenią spotkania z osobami przynależącymi do różnych grup społecznych i kulturowych (np. z Białorusinką) i praktykami (np. pracownikiem ośrodka pobytowego dla cudzoziemców), które mają znacznie większy „wpływ” na ich postrzeganie świata. Rekomendowane jest również stosowanie metod aktywizujących, doświadczeniowych, takich jak gry symulacyjne. Przykładem jest symulacja doświadczenia migracji (poczucie braku paszportu, niepewności), co studenci nazywają „praktyką na sobie”. Wspólnym mianownikiem tych rozwiązań jest doświadczeniowe uczenie się i kontakt z Innym.

W tym kontekście rekomendowana jest implementacja metody Incydentów Krytycznych (ang. *Critical Incident Technique*). Wykładowcy powinni budować laboratoria dydaktyczne oparte na realnych, trudnych sytuacjach z polskich szkół (np. konflikt rówieśniczy na tle historycznym, opór religijny rodziców wobec szkolnych uroczystości). Zadaniem studentów powinna być dekonstrukcja sytuacji i poszukiwanie rozwiązań na podstawie prawa oświatowego i psychologii kulturowej.

Kolejnym postulatem jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych w formie warsztatowej. Badani podkreślają, że kompetencje takie jak: komunikacja empatyczna, budowanie relacji, rozwiązywanie konfliktów czy praca z własnymi stereotypami nie mogą być kształtowane wyłącznie podczas wykładów. Powinny stanowić element zajęć warsztatowych, opartych na ćwiczeniach praktycznych, analizie przypadków i refleksji nad własnymi postawami. Dotyczy to zwłaszcza obszaru konfliktów – studenci wprost sygnalizują bezradność wobec konfliktów i lęk przed oskarżeniem o dyskryminację. Kadra akademicka powinna zatem na zajęciach prowadzić warsztaty z konkretnych narzędzi, takich jak Trening Zastępowania Agresji, mediacje rówieśnicze, komunikacja bez przemocy (NVC) czy mediacje międzykulturowe, dając studentom czas na „trening, popełnianie błędów i doświadczenie porażek”.

Ostatni z postulatów adresowanych do kadry dydaktycznej dotyczy zmiany formuły ewaluacji: informacja zwrotna obok oceny. W przedmiotach kształtujących postawy (rozwój osobisty, empatia, wrażliwość międzykulturowa) kadra powinna zrezygnować z tradycyjnego oceniania z podziałem na stopnie (które generuje lęk i postawę obronną u studentów). Zamiast tego należy wprowadzić oceny opisowe, tzw. informację zwrotną (od prowadzącego i od grupy rówieśniczej) oraz portfolio autorefleksji.

### **Rekomendacje dla kadry akademickiej w zakresie treści programów studiów**

W zakresie treści programów studiów rekomendowane jest wprowadzenie obowiązkowego modułu z edukacji międzykulturowej. Programy studiów powinny zostać rozszerzone o treści dotyczące pedagogiki międzykulturowej, edukacji inkluzyjnej oraz pracy w środowisku wielokulturowym. Moduły te powinny przygotowywać studentów do rozumienia procesów migracyjnych, różnorodności kulturowej oraz specyfiki funkcjonowania uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Ponadto w obszarze psychologii migracji i procesów adaptacyjnych programy studiów powinny obejmować wiedzę dotyczącą psychologicznych konsekwencji migracji, doświadczenia uchodźstwa, szoku kulturowego oraz procesów adaptacyjnych dzieci i młodzieży. Pozwoli to nauczycielom trafniej rozpoznawać potrzeby uczniów oraz adekwatnie planować działania wychowawcze i edukacyjne. Zgodnie z postulowanym przez respondentów przejściem od wiedzy ogólnej operacyjnej – na konkretną listę modułów tematycznych w projektowanym sylabusie powinny się złożyć: kody kulturowe i religijne (np. role genderowe w islamie, struktura rodziny romskiej), trauma wojenna i uchodźcza (rozpoznawanie objawów, zasady wsparcia pierwszego kontaktu), tożsamości regionalne i mikrospołeczności (np. śląska, kaszubska, wilamowska) jako zasób, a także systemy edukacyjne krajów pochodzenia uczniów (np. Ukrainy) – najlepiej w formule zwieszłych „pigulek wiedzy” uzupełniających warsztat metodyczny nauczyciela. W odniesieniu do praktyki szkolnej badani rekomendują również wpłatanie treści międzykulturowych w istniejące w szkołach przedmioty (np. historia, geografia), by uniknąć kontrowersji społecznych i sprzeciwu rodziców.

Odrębnym obszarem rekomendacji jest przygotowanie do pracy w klasach wielojęzycznych i zróżnicowanych kulturowo. Niezbędnym elementem kształcenia powinny być zajęcia z metodyki nauczania w klasach niejednorodnych językowo, projektowania procesu dydaktycznego oraz oceniania uczniów z doświadczeniem migracji. Przyszli nauczyciele powinni poznawać strategie wspierające uczniów o zróżnicowanych kompetencjach językowych oraz sposoby indywidualizacji procesu nauczania.

Treści te powinno dopełniać rozwijanie perspektywy międzynarodowej i porównawczej. W kształceniu przyszłych nauczycieli warto uwzględnić analizę rozwiązań funkcjonujących w innych krajach oraz porównanie różnych systemów edukacyjnych. Umieździarnarodowienie studiów poprzez udział wykładowców i ekspertów reprezentujących różne kultury dodatkowo pozwoli studentom lepiej rozumieć złożoność współczesnych środowisk edukacyjnych i ograniczyć etnocentryczne spojrzenie na proces nauczania.

**Rekomendacje dla kadry akademickiej w zakresie współpracy z otoczeniem społecznym**

Kadra akademicka, aby nie uczyć „teorii oderwanej od praktyki”, powinna obligatoryjnie odbywać cykliczne wizyty studyjne w placówkach doświadczających wielokulturowości (szkoły z oddziałami przygotowawczymi, ośrodki dla uchodźców) w celu aktualizacji własnego warsztatu i wiedzy o realiach szkolnych. Dla studentów rekomendowane jest zwiększenie liczby i jakości praktyk zawodowych. Praktyki powinny odbywać się w szkołach i placówkach funkcjonujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Studenci powinni aktywnie prowadzić zajęcia, uczestniczyć w pracy zespołów nauczycielskich oraz poznawać rzeczywiste problemy edukacyjne. Rekomendowane jest również rozwijanie wizyt studyjnych oraz długoterminowych staży absolwenckich pod opieką doświadczonych nauczycieli. Postulatu tego nie zaleca się wprowadzać jako obligatoryjnej rekomendacji z uwagi na zasoby organizacyjne i specyfikę samego środowiska edukacyjnego, gdzie brak jest takiej możliwości. Nie zmienia to jednak oceny takiego rozwiązania jako optymalnego dla budowania kompetencji. Otwarcie na otoczenie społeczne obejmuje również przygotowanie do współpracy interdyscyplinarnej. Przyszli nauczyciele powinni zdobywać doświadczenie we współpracy z psychologami, pedagogami specjalnymi, asystentami międzykulturowymi, organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami wspierającymi rodziny z doświadczeniem migracji. Takie przygotowanie ułatwi budowanie kompleksowego systemu wsparcia dla uczniów i ich rodzin.

Klamrą spinającą przedstawione rekomendacje jest kształtowanie postawy refleksyjnego i autonomicznego nauczyciela. Programy studiów powinny wspierać rozwój nauczyciela jako świadomego i odpowiedzialnego profesjonalisty, zdolnego do krytycznej refleksji nad własną praktyką, elastycznego reagowania na zmieniające się potrzeby uczniów oraz tworzenia środowiska edukacyjnego opartego na dialogu, równości i poszanowaniu różnorodności. Kompetencje te stanowią fundament skutecznej edukacji w coraz bardziej zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie.

# ROZDZIAŁ 7

## **Rekomendowany program: autorski moduł kształcenia i sylabus**

**ILONA FAJFER-KRUCZEK, ŁUKASZ KWADRANS,  
URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, ALINA SZWARC**

Ustalenia przedstawione w niniejszym raporcie są zbieżne z konkluzjami innych badań prowadzonych w ostatnich latach (por. Szafrąńska, Konieczny-Pizoń, Lewandowski, 2026; Szwarc, Cukras-Stelągowska, 2023): kształcenie nauczycieli w Polsce w obecnej postaci nie zapewnia absolwentom kierunków pedagogicznych i nauczycielskich przygotowania do pracy w szkole zróżnicowanej kulturowo. Problem nie polega na braku odniesień formalnych – regulacje prawne uwzględniają wielo- i międzykulturowy wymiar zarówno edukacji, jak i ochrony ucznia, a w standardzie kształcenia nauczycieli można odnaleźć treści dotyczące tego obszaru. Pozostają one jednak rozproszone w różnych częściach standardu i nie tworzą spójnej całości, a za najpoważniejszą słabość obecnego rozwiązania można uznać brak odrębnego, wprost nazwanego modułu kompetencyjnego. Wcześniejsze badania empiryczne ujawniły ponadto asymetrię w przygotowaniu przyszłych nauczycieli: dominacji wiedzy teoretycznej towarzyszą wyraźnie słabiej rozwinięte umiejętności metodyczne i kompetencje społeczne (Grabowska, Parlak, 2020). Trwałe zakorzenienie kompetencji międzykulturowych w warsztacie zawodowym każdego nauczyciela wymaga zatem zastąpienia rozproszonych, fragmentarycznych treści spójnym i obowiązkowym modułem poświęconym tej problematyce.

Pilność tej zmiany potwierdzają badania, w których uczestniczyli studenci, nauczyciele i eksperci (Szwarc, Markowska-Manista, Cukras-Stelągowska, 2026). Wyłania się z nich obraz niedostatecznego przygotowania nauczycieli do wyzwań, jakie pojawiły się w polskich szkołach po rozpoczęciu konfliktu zbrojnego w Ukrainie (luty 2022 r.). Studenci (również ci, którzy zdobyli

doświadczenia międzynarodowe w trakcie studiów czy zajęć praktycznych) deklarują, że nie są przygotowani do pracy w szkolnym środowisku wielokulturowym. Nauczyciele charakteryzują własną praktykę jako działanie „metodą prób i błędów”. Podejmują je nierzadko bez podstawowej wiedzy operacyjnej i w poczuciu dezorientacji co do możliwych źródeł wsparcia. Zgłaszane deficyty można pogrupować w cztery obszary:

- komunikacyjny (bariery językowe i trudności w porozumiewaniu się),
- diagnostyczny (brak narzędzi pozwalających rozpoznać trudne położenie ucznia, np. po przeżyciach wojennych i uchodźczych),
- metodyczny (nieznajomość konkretnych sposobów pracy z klasą wielokulturową),
- systemowy (niewiedza o dostępnych formach pomocy, niedostatek zasobów, a także brak współpracy z nielicznymi wciąż asystentami międzykulturowymi i nieprzygotowanie do niej).

Odpowiedzią na tak zdiagnozowane potrzeby jest autorska propozycja rozwiązania systemowego w uniwersyteckim kształceniu nauczycieli. Jest nią moduł „Edukacja międzykulturowa we współczesnej szkole wyższej”, obejmujący pięć komponentów (przedmiotów). Pełny opis modułu zamieszczono w Aneksie. Jego nadrzędnym celem jest zmniejszenie dystansu, który dzieli wiedzę akademicką i wyniki badań od szkolnej codzienności, a zarazem wyrównanie wskazanej wyżej asymetrii. Oprócz podstaw pojęciowych i teoretycznych oraz najważniejszych ustaleń badawczych moduł eksponuje źródła – zarówno klasyczne, jak i najnowsze – dotyczące konkretnych sytuacji szkolnych, narzędzi i rozwiązań metodycznych. Równie istotne jest w nim rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i umiejętności współpracy z rodzinami uczniów. Moduł kształtuje też zdolność rozpoznawania sytuacji trudnych (np. traumy migracyjnej lub konfliktów o podłożu kulturowym) i reagowania na nie, w tym sięgania po pomoc specjalistów. Dobór metod problemowych i aktywizujących ma umożliwić studentom i studentkom przećwiczenie działań w warunkach zbliżonych do tych, które zastaną w szkole. Moduł przekłada tym samym sformułowaną w raporcie sekwencję – rzetelna wiedza, adekwatne umiejętności, kompetencje społeczne – na praktykę dydaktyczną.

Kolejność komponentów odzwierciedla stopniowe przesuwanie akcentu z teorii na praktykę. Pierwszy w kolejności jest komponent teoretyczny (1). Porządkuje on i operacjonalizuje podstawowe pojęcia pedagogiki i edukacji międzykulturowej oraz wprowadza w problematykę praw człowieka, tożsamości kulturowej, migracji oraz mniejszości. Bez takiego ugruntowania trudno o pogłębioną analizę zjawisk i świadome kształtowanie kompetencji

międzykulturowych. Edukacja regionalna (2) nie jest w tej konstrukcji dodatkiem, lecz podstawą kształtowania postaw wobec różnorodności. Poznawanie lokalnego dziedzictwa, własnej tożsamości i inności obecnej w najbliższym otoczeniu pozwala bezpiecznie oswajać się z odmiennością. Sprzyja też odchodzeniu od perspektywy etnocentrycznej na rzecz etnorelatywistycznej. Dalsze komponenty wychodzą poza region: obejmują zjawiska różnorodności kulturowej i migracji w skali kraju i świata (3), a następnie koncentrują się na relacjach – komunikacji międzykulturowej i pracy z rodzinami (4). Całość zamyka komponent metodyczny (5), ukierunkowany na projektowanie działań edukacyjnych w grupie zróżnicowanej kulturowo. Taki układ prowadzi od rozumienia zjawisk i analizy procesów do umiejętności praktycznych. Należą do nich posługiwanie się konkretnymi metodami i narzędziami oraz orientowanie się w dostępnym wsparciu wielospecjalistycznym. Uzupełnia je znajomość rozwiązań wypracowanych przez nauczycieli klas wielokulturowych w innych krajach. Równowagę między wiedzą a jej zastosowaniem ma zapewnić postulowany warsztatowy i ćwiczeniowy charakter większości zajęć.

Moduł pomyślano jako propozycję otwartą: można go wdrożyć w pełnym wymiarze albo wykorzystać wybrane komponenty, włączając je do modułów i przedmiotów obecnych już w programach studiów. U jego podstaw leżą priorytety wdrożeniowe, wśród których najważniejsze to:

- doprecyzowanie standardu kształcenia przez wyodrębnienie w nim modułu kompetencji międzykulturowych,
- oparcie sylabusów na treściach metodycznych,
- uznanie edukacji regionalnej za przestrzeń, w której rozpoczyna się rozwijanie wrażliwości międzykulturowej oraz poszerzanie wiedzy o różnorodności kulturowej.

Aneks zawiera wykaz zagadnień dla poszczególnych komponentów, propozycję ich rozmieszczenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych magisterskich, a także orientacyjny wymiar godzinowy.

## **Zakończenie**

W zakończeniu zebrano wnioski empiryczne raportu. Wskazują one na potrzebę ponownego określenia roli współczesnej szkoły i praktyki akademickiej oraz przejścia od doraźnych działań podejmowanych w sytuacji kryzysu do trwałego, humanistycznie ugruntowanego procesu formacji kadr pedagogicznych.

Raport wskazuje na słabość polskiego systemu kształcenia przyszłych nauczycieli: rozdzźwięk między normatywnym standardem prawnym a bezradnością praktyków wobec wielokulturowości (Grabowska, Parlak, 2020; Szwarc, Cukras-Stelągowska, 2023). Gwałtowny wzrost liczby uczniów z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym po 2022 roku nie jest zjawiskiem przejściowym ani incydentalnym. Stał się on trwałym elementem polskiej oświaty, już wcześniej donoszono, że taka sytuacja wymaga co do zasady zmian metodycznych i organizacyjnych w całym systemie (Kymlicka, 1995; Nikitorowicz, 2020).

Dotychczasowa praktyka „akademickiej metody prób i błędów” – w której młodzi nauczyciele intuicyjnie radzą sobie z traumą wojenną uczniów, barierami językowymi czy wycofaniem rodziców – powinna zostać zastąpiona spójnym, systemowym modelem kształcenia i wsparcia. Rekomendowany w raporcie autorski moduł opiera się na założeniu, że przygotowanie międzykulturowe nie jest doraźną odpowiedzią na kryzys polityczny, lecz stałym składnikiem kształcenia nauczycieli, ugruntowanym w tradycji humanistycznej. Przejście od perspektywy etnocentrycznej do etnorelatywistycznej wymaga przy tym powrotu do podstawowych wartości pedagogiki dialogu, relacji i odpowiedzialności etycznej.

Przesłaniem raportu jest także nowe określenie roli szkoły: nie jako technokratycznej instytucji nastawionej wyłącznie na weryfikację efektów dydaktycznych i wyniki egzaminów (co w badaniach fokusowych wprost określono jako źródło traumy i wykluczenia), lecz jako otwartej, demokratycznej wspólnoty uczniów, nauczycieli i rodziców. Ochronić dziecko cudzoziemskie przed marginalizacją i zbudować w klasie klimat pełnej, twórczej inkluzji może tylko nauczyciel, który dysponuje rzetelną wiedzą operacyjną, bezpieczną autonomią decyzyjną oraz wsparciem superwizyjnym i instytucjonalnym. Wielokulturowości klasy nie należy traktować jako obciążenia ani bariery systemowej. Przy zachowaniu wysokich standardów kształcenia akademickiego powinna ona stać się najcenniejszym zasobem, wspierającym rozwój i dojrzewanie każdego dziecka.



## Bibliografia

- Adamczewski, J., Płonka, J., 2020. *Edukacja międzykulturowa w edukacji wczesnoszkolnej: perspektywa historyczno-pedagogiczna i dobre praktyki nauczycieli na przykładzie Prywatnej Szkoły Podstawowej „Mieszko” w Poznaniu*. „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 43, s. 151–166, <https://doi.org/10.14746/bhw.2020.43.9>.
- Arciszewska, H., 2023. *Wielokulturowość społeczeństwa polskiego – wyzwania edukacyjne i badawcze*. „Rozprawy Społeczne”, t. nr 17(1), s. 1–19.
- Babiński, G., 1998. *Problemy wielokulturowości społeczeństwa polskiego*. „Przegląd Polonijny”, nr 3, s. 5–15.
- Banks, J.A., 2004. *Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice*. W: Banks, J.A. (ed.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, s. 3–23.
- Barbour, R., 2011. *Badania fokusowe*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błaszczak, A., Papuda-Dolińska, B., Kucharczyk, I., Wiejak, K., 2026. *Włączające strategie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Przykłady praktyk wspierających dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Błęszyńska, K.M., 2010. *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych: analiza sytuacji i rekomendacje dla polityki edukacyjnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Błęszyńska, K.M., 2011. *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej. Pogranicze*. „Studia Społeczne”, t. 17, s. 39–53, <https://doi.org/10.15290/pss.2011.17.01.04>.
- Burszta, W., 2008. *Od wielokulturowości do międzykulturowości z monokulturą w tle*. „Kultura Współczesna”, nr 2, s. 19–36.
- Byram, M., 2021. *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters, <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>.
- Cęcelek, G., 2024. *Kompetencje zawodowe współczesnego nauczyciela w kontekście złożoności i niedookreśloności pracy pedagogicznej*. „Kultura i Wychowanie”, nr 2(26), s. 9–29.

- Chrostowska, P., 2024. *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskim systemie edukacji. Stan na kwiecień 2024 r.* Centrum Edukacji Obywatelskiej, UNICEF, <https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/07/CEO-Uczniowie-z-Ukrainy-z-doswiadczeniem-uchodzstwa-w-polskim-systemie-edukacji.-Kwiecien-2024.pdf>.
- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U., 2018. *Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej–prezentacja projektu badawczego.* „Edukacja Międzykulturowa”, nr 81(81), s. 169–184.
- Deardorff, D.K., 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. “Journal of Studies in International Education”, vol. 10(3), s. 241–266, <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
- Deardorff, D.K., 2006. *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States.* “Journal of Studies in International Education”, vol. 10 no. 3, s. 241–266.
- Dolińska, A. (red.), 2025. *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024.* Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, <https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/IBE-PIB/uczniowie-i-uczenice-z-doswiadczeniem-migracji-i-uchodzstwa-w-polskich-szkolach-2004-2024.pdf>.
- Dyczewski, B., 2024. *Tolerancja i integracja w edukacji. Kluczowe czynniki i rekomendacje dla nauczycieli.* W: Jurek, K., Szwed, R. red.(red.), *Szkoła dla wszystkich: od tolerancji do integracji.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 57–72.
- Gajdzica, A., Piechaczek-Ogierman, G., Hruzd-Matuszczyk, A. 2014. *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich.* Cieszyń – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Górak-Sosnowska, K., Markowska-Manista, U. (eds.), 2023. *Non-Inclusive Education in Central and Eastern Europe. Comparative Studies of Teaching Ethnicity, Religion and Gender.* London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Grabowska, B., 2013. *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze.* Cieszyń – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grabowska, B., 2014. *Kształcenie nauczycieli w krajach Unii Europejskiej.* „Oświatologia”, s. 40–45.
- Grabowska, B., 2015. *Rewitalizacja tożsamości regionalnej: nowy wymiar socjalizacji człowieka.* „Chowanna”, nr 1(44), s. 31–42.
- Grabowska, B., Kania, K., 2017. *Codzienne zdziwienie? Uczestnicy wymian międzynarodowych wobec szoku kulturowego.* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 36, s. 35–48.
- Grabowska, B., Kwadrans, Ł., 2016. *Multicultural and intercultural concepts in education.* „Pedagogiczna Oświata: teoria i praktyka. Psychologia. Pedagogika”, s. 4–12.

- Grabowska, B., Parlak, M., 2020. *Kształcenie nauczycieli w Polsce w opinii studentów edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 35, s. 267–279.
- Guziuk-Tkacz, M., 2025. *Transfer elementów wzoru kulturowego w dobie transkulturowości – implikacje dla współczesnej pedagogiki*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, nr 3(28), s. 151–167.
- Intercultural Bilingual Education in Latin America and the Caribbean. Progress and setbacks in the context of the COVID-19 pandemic*, 2021. UNICEF, <https://www.unicef.org/lac/en/reports/intercultural-bilingual-education-latin-america-and-caribbean>.
- Jarosz, E., Dobosz, D., Gierczyk, M., Głupczyk, G., Pawlik, S., 2026. *Polska szkoła a młodzi uchodźcy z Ukrainy. Raport z badań partycypacyjnych*, Wydawnictwo Gnome.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., 2004. *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*. „Educational Researcher”, 33(7), s. 14–26, <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Kamińska, K., 2007. *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kohlberg, L., Mayer, R., 1993. *Rozwój jako cel wychowania*. W: Kwieciński, Z., Witkowski, L. red.(red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: IBE, s. 49–95.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19970780483>;
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19911200526>.
- Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, przyjęta w Paryżu dnia 15 grudnia 1960 r., Dz.U. 1964 nr 40, poz. 268, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19640400268>.
- Korzeniecka-Bondar, A., Kunat, B., Szorc, K. (red.), 2025. *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach. Informacja o wynikach kontroli*, 2024. Najwyższa Izba Kontroli, 2024, <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow.html>.
- Kwiatkowska, A., 2019. *Wielokulturowość w ujęciu interdyscyplinarnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kymlicka, W., 1996. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford Academic, <https://doi.org/10.1093/0198290918.001.0001>.

- Lewowicki, T., 1995. *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*. W: Nikitorowicz, J. (red.), *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 13–26.
- Lewowicki, T., 2010. *Socjologizm vs. pedagogizm – czy synteza w edukacji międzykulturowej?*. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 303; 307–308.
- Lewowicki, T., 2011a. *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A. (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 479–503.
- Lewowicki, T., 2011b. *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XVII, cz. 1, s. 28–38.
- Lewowicki, T., 2012. *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1, s. 39–40.
- Lewowicki, T., 2014. *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3, s. 19–38.
- Lewowicki, T., 2021. *Multiculturalism/multinationalism and multi- and intercultural education – an essay on a meandering tradition and the uneasy modern times (the case of Poland)*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1 (14), s. 15–66.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Szczurek-Boruta, A. (red.), 2000. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Malewski, M., 2023. *Badania mieszane w naukach społecznych – o konstruowaniu metodologicznej prawomocności*. „Edukacja”, 2(165), s. 17–30, <https://doi.org/10.24131/3724.230202>.
- Markowska-Manista, U., 2023. *Intercultural Teaching in a 'Monocultural' Country: Why Do We Need a Decolonial Approach to Teaching about Diversity?*. W: *Non-Inclusive Education in Central and Eastern Europe: Comparative Studies of Teaching Ethnicity, Religion and Gender*. Górak-Sosnowska, K., Markowska-Manista, U. (eds.). London: Bloomsbury Academic, s. 11–26, <http://dx.doi.org/10.5040/9781350325296.ch-001>.
- Markowska-Manista, U., 2026. *Between procedure and relationship: ethical and methodological challenges in participatory community-oriented research with Roma children from Ukraine in intercultural educational contexts*. „Intercultural Education”, s. 1–15. DOI: 10.1080/14675986.2026.2703347.

- Marynowicz-Hetka, E., 2019. *Koncepcja transkulturowości Wolfganga Welscha. W kierunku transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej*. „Pedagogika Społeczna”, nr 3(73), s. 47–73.
- Masterpasqua, F., 1990. Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. „Nowiny Psychologiczne”, nr 1–2, s. 4–16.
- MEiN „Dobry Start”, <https://www.gov.pl/web/rodzina/zmiany-w-programie-dobry-start-obowiazujace-od-1-lipca-2026-r>.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., 2022. *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowisk przemysłowych migrantów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Muszyńska, J., Danilewicz, W., Bajkowski, T. (red.), 2013. *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Najwyższa Izba Kontroli, 2026. Realizacja prawa do nauki dla dzieci ukraińskich w polskich szkołach. Informacja o wynikach kontroli (nr ewid. P/25/020), [https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,kno~p\\_25\\_020\\_202505261105371748250337~01,typ,kk.pdf](https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,kno~p_25_020_202505261105371748250337~01,typ,kk.pdf).
- Nikitorowicz, J. 2012. *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1, s. 47–66.
- Nikitorowicz, J., 2000. *Szkoła jako realizator idei edukacji międzykulturowej*. W: Koć-Seniuch, G., Cichocki, A. (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 98–111.
- Nikitorowicz, J., 2008. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J., 2012. *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1, s. 47–66.
- Nikitorowicz, J., 2015. *Człowiek transkulturowy jako efekt dialogu tożsamościowego*. W: Kieszkowska, A. (red.), *Prawda, dobro, piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 181–184.
- Nikitorowicz, J., 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J., 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M., 2021. *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście edukacyjnym*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(15), s. 23–36.
- Nikitorowicz, J., Młynarczyk-Sokołowska, A. i Namiotko, U. (red.), 2019. *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

- Nikitorowicz, J., Ogrodzka-Mazur, E., 2026. *Edukacja międzykulturowa w Polsce. Od idei do współczesnych wyzwań*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3(34) (w druku).
- Nikitorowicz, J., Ogrodzka-Mazur, E., Kwadrans, Ł., Namiotko, U., 2021. *Pedagogika kultury i edukacja międzykulturowa w pierwszych dekadach XXI wieku: stan badań i strategię rozwoju*. W: Kwiatkowski, S.M. (red.), *Współczesne problemy pedagogiki – w kierunku integracji teorii z praktyką*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 103–115.
- Nowak, M., 2025. *Metodologia i metodologie w badaniach pedagogicznych dla uzyskania danych obiektywnych/prawdziwych/ważnych*. W: Korzeniecka-Bondar, A., Kunat B., Szorc, K (red.), *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 25–40.
- Ogrodzka-Mazur, E., 2007. *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Ogrodzka-Mazur, E., 2016. *Wychowanie międzykulturowe*. W: Magda-Adamowicz M. (red.), *Dziedziny wychowania w klasach początkowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 100–125.
- Ogrodzka-Mazur, E., 2024. *Kulturowe uwarunkowania sytuacji aksjologiczno-edukacyjnych konstruowanych przez nauczycieli w kształceniu integralnym*. W: Nowosad, I., Szymański, M.J. (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 193–210.
- Ogrodzka-Mazur, E., 2025. *Intercultural education in the face of contemporary problems: from adaptive strategy to formative process*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 4(31), s. 17–41.
- Ogrodzka-Mazur, E., Klajmon-Lech, U., Różańska, A., 2014. *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Saukh, P.Yu., Cabanová, M., 2026. *Identity behaviors, life plans and university education of future teachers from selected countries of Central and Eastern Europe – visible effects of transformation*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paczuska, K. (red.), 2025. *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Ucznienia się TALIS 2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Kucharczyk, I., Wiejak, K., 2025. *Włączające strategie edukacyjne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

- Papuda-Dolińska, B., Boczkowska, M., Szumski, G., Grygiel, P., Karwowski, M., Wiejak, K., Błaszczak, A., 2026. *Efektywność modelu doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów. Uczenie się przez doświadczenie a rozwój kompetencji*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Pasikowski, S., 2025. *Nietrzywalność dychotomii „badania ilościowe – badania jakościowe” – przybliżenia z pozycji podstaw praktyk badawczych*. W: Korzeniecka-Bondar, A., Kunat, B., Szorc, K (red.), *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 58–65.
- Polska Komisja Akredytacyjna, 2025. *Szczegółowe kryteria dokonywania oceny programowej w formule ex post* (Załącznik nr 2 do Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej), <https://pka.edu.pl/wp-content/uploads/2025/08/Szczegolowe-kryteria-dokonywania-oceny-programowej-w-formule-ex-post.pdf>.
- Rogoff, B., 1995. *Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship*. W: Wertsch, J.V., del Río, P., Alvarez, A. (eds.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 139–164.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, Dz.U. 2023 poz. 2301, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230002301>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2023 poz. 1798, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591>.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2024 poz. 453, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000453>;
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2024 poz. 453, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000453>.
- Sadowski, A., 1999. *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian*. W: Nikitorowicz, J., Sobiecki, M. (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 33–42.
- Sęć, H. (red.), 1991. *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

- Sobecki, M., 2007. *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Sobecki, M., 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Spitzberg, B.H., Changnon, G., 2009. *Conceptualizing intercultural competence*. W: Dardorff, D.K. (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage, s. 2–52.
- Szczurek-Boruta, A., 2013. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szmidt, K.J., Sasin, M., 2025. *Swoistość i oryginalność metodologii badań pedagogicznych*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, t. 20 nr 1, s. 56–71.
- Szmidt, K.J., Sasin, M., Mizera, P., 2025. *Kryzys krytyki metodologicznej w badaniach społecznych – dzieje jednego projektu*. W: Korzeniecka-Bondar, A., Kunat, B., Szorc, K. (red.), *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 81–101.
- Szwarc, A., Cukras-Stelągowska, J., 2023. *Uniwersytet wobec problemu różnorodności kulturowej, migracji i uchodźstwa – analiza treści kształcenia na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. „Forum Pedagogiczne”, t. 13 nr 2, s. 295–306, <https://doi.org/10.21697/fp.2023.2.21>.
- Świdrowska, E., Stano, K., 2025. *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport z analizy danych*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja International Rescue Committee Polska, <https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2026/08/Raport-Uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-CEO-IRC.pdf>.
- The right to quality intercultural education. Equity and inclusion for all indigenous and Afro-descendant children*, 2022. UNICEF, <https://www.unicef.org/lac/en/node/11681>.
- Tołwińska, B., 2025. *Przykłady triangulacji zastosowanej w badaniach procesu kierowania szkołą*. W: Korzeniecka-Bondar, A., Kunat, B., Szorc, K. (red.), *Od ogólnej metodologii nauk do praktyk badawczych w pedagogice*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 124–136.
- UNESCO, 2013. *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*.
- Urlińska, M.M., Jurzysta, K., 2016. *Pomiędzy nadzieją a (nie)spełnieniem. Rola polskiego nauczyciela na Łotwie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Ustawa z dnia 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich, Dz.U. 2024 poz. 560, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000560>.

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2025 poz. 1043, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej, Dz.U. 2024 poz. 1673, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240001673>.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2024 poz. 177, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000177>.
- Welsch, W., 1998. *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*. W: Kubicki, R. (red.), *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 195–222.
- Welsch, W., 2004. *Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa*. W: Wilkoszewska, K. (red.), *Estetyka transkulturowa*. Kraków: Universitas, s. 31–43.

## Spis tabel

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1. Podstawowe różnice w analizowanych pojęciach:<br>wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość . . . . .              | 25 |
| Tabela 2. Porównanie zagranicznych i polskich<br>modeli kompetencji międzykulturowych . . . . .                                           | 30 |
| Tabela 3. Zestawienie efektów uczenia się według załączników<br>profilu kształcenia poszczególnych grup nauczycieli . . . . .             | 46 |
| Tabela 4. Schemat badań: cele, problemy, metody, techniki,<br>narzędzia i źródła danych . . . . .                                         | 65 |
| Tabela 5. Etapy i harmonogram badań . . . . .                                                                                             | 68 |
| Tabela 6. Zestawienie organizacji zogniskowanych wywiadów grupowych . . . . .                                                             | 70 |
| Tabela 7. Modele strukturalne wdrażania treści międzykulturowych<br>w programach kształcenia nauczycieli na badanych uczelniach . . . . . | 82 |

## **Aneks**

**PRE-SERVICE TEACHER TRAINING: PREPARING TEACHERS FOR WORK  
IN THE INTER- AND MULTICULTURAL ENVIRONMENT.**

**REVISION AND PREPARATION OF THE PRE-SERVICE TEACHER TRAINING MODULE  
AND SYLLABUS FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALIZATIONS**

## **EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE WYŻSZEJ**

### **AUTORSKI MODUŁ I SYLABUSY**

**Opracowanie, autorstwo koncepcji,  
kierowanie pracami i redakcja:  
URSZULA MARKOWSKA-MANISTA i ALINA SZWARC**

**Współpraca Zespołu projektowego:  
BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO – efekty kształcenia i sylabusy  
JOANNA ZUBEL – współudział – sylabusy  
PRZEMYSŁAW GRZYBOWSKI – część literatury do sylabusów**

## **UZASADNIENIE PRZYGOTOWANIA AUTORSKIEGO MODUŁU „EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE WYŻSZEJ” SKŁADAJĄCEGO SIĘ Z PIĘCIU KOMPATYBILNYCH CZĘŚCI (PRZEDMIOTÓW)**

### **Kontekst**

Wyniki różnych badań naukowych z ostatnich lat (Szafrąńska, Konieczny-Pizoń, Lewandowski, 2026; Szwarc, Cukras-Stelągowska, 2023), w tym dane przedstawione w raporcie projektu „Pre-service teacher training: preparing teachers for work in the inter- and multicultural environment. Revision and preparation of the pre-service teacher training module and syllabus for students of pedagogical specializations” wskazują, że obecny system kształcenia nauczycieli w Polsce nie przygotowuje przyszłych pedagogów i nauczycieli do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku szkolnym. Mimo że polski system prawny uznaje potrzebę edukacji i ochrony ucznia w aspekcie wielo- i międzykulturowym, a standard kształcenia nauczycieli zawiera komponenty odnoszące się do tej problematyki, treści te są rozproszone i niespójne. Kluczowym mankamentem wydaje się brak wyodrębnionego, jasno nazwanego modułu kompetencyjnego w standardzie kształcenia nauczycieli.

Wyniki badań „Edukacja międzykulturowa: wyzwania, praktyki i perspektywy”, przeprowadzonych wśród nauczycieli, ekspertów i studentów (Szwarc, Markowska-Manista, Cukras-Stelągowska, 2026<sup>1</sup>) wyraźnie wskazują na niewystarczające przygotowanie nauczycieli do wyzwań w pracy w polskiej szkole po lutym 2022 (wybuch wojny w Ukrainie). Mimo różnorodnych doświadczeń międzynarodowych w kontekście studiów czy zrealizowanych zajęć praktycznych – studenci deklarują brak przygotowania do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku szkolnym. Nauczyciele przyznają, że ich działania opierają się na „metodzie prób i błędów”, często bez wyjściowej wiedzy operacyjnej i z poczuciem dezorientacji w zakresie możliwości uzyskania wsparcia. Najczęściej wskazywane deficyty kompetencyjne to m.in. bariery językowe i komunikacyjne, brak narzędzi do rozpoznawania trudnej sytuacji ucznia,

<sup>1</sup> Projekt badawczy „Edukacja międzykulturowa: wyzwania, praktyki i perspektywy”, zespół: dr Alina Szwarc, dr hab. Urszula Markowska-Manista, prof. UW, dr Joanna Cukras-Stelągowska, 2025–2026. Więcej: A. Szwarc, U. Markowska-Manista, J. Cukras-Stelągowska, *Edukacja międzykulturowa: kondycja, praktyki, wyzwania i perspektywy w opiniach wspólnoty akademickiej pedagogiki międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2026 (w druku).

np. doświadczeń wojennych i uchodźczych, i wiedzy o dostępnym wsparciu, brak znajomości konkretnych metod pracy w klasie zróżnicowanej kulturowo, niedobór zasobów systemowych oraz brak przygotowania i współpracy z niewielką wciąż grupą asystentów międzykulturowych. Wskazywano też na wyzwania pracy w klasie zróżnicowanej kulturowo, w której są uczniowie z doświadczeniem migracji, zmiany środowiska edukacyjnego i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Markowska-Manista, Ovcharenko, Żelazowska-Sobczyk, 2025), a także potrzebę współpracy między nauczycielami specjalistami a pozostałą kadrą pedagogiczną (Papuda-Dolińska i in., 2026).

Proponowany autorski moduł „Edukacja międzykulturowa we współczesnej szkole wyższej” składa się z pięciu kompatybilnych bloków/przedmiotów, skierowanych do kierunków nauczycielskich – zarówno 5-letnich jednolitych studiów magisterskich, 3-letnich studiów licencjackich, jak i 2-letnich uzupełniających studiów magisterskich.

### Proponowane ogólne efekty uczenia się<sup>2</sup>

Ogólne efekty uczenia się – wykazane w poniższej tabeli – zostały dostosowane do danego trybu studiów (5-letnich jednolitych studiów magisterskich, 3-letnich studiów licencjackich i 2-letnich uzupełniających studiów magisterskich), uwzględniają one warianty opisowe, charakterystyki drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6 i 7 Polskiej Ramy Kwalifikacji właściwych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego i ujętych w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

| Typ studiów                     | Kategorie efektów uczenia się                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Kod PRK          |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <b>WIEDZA</b>                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                  |
| 5-letnie jednolite magisterskie | W1. Student(-ka) zna i rozumie w stopniu pogłębionym istotę, uwarunkowania, kierunki i konteksty rozwoju pedagogiki i edukacji międzykulturowej, współczesne dylematy i wyzwania oraz dyskursy na temat jej specyfiki przedmiotowej, stosowanej terminologii i kształtowania warunków do działań pedagogicznych na rzecz zakorzenienia we własnej kulturze, uwrażliwiania na sytuację i potrzeby przedstawicieli odmiennych kultur oraz do nabywania i rozwijania kompetencji międzykulturowych i podejmowania komunikacji/dialogu międzykulturowego.                                                                                                                                                                          | P7S_WG<br>P7S_WK |
|                                 | W2. Student(-ka) zna i rozumie w stopniu pogłębionym merytoryczne i metodyczne podejścia, normy, procedury w zakresie projektowania, organizacji i prowadzenia zajęć z dziećmi/uczniemi z doświadczeniem migracyjnym, o różnym pochodzeniu kulturowym oraz w środowisku zróżnicowanym kulturowo, potrafi przygotować młodych ludzi do funkcjonowania ze świadomością własnej tożsamości wraz z uwzględnieniem planowania i prowadzenia działań diagnostycznych w zakresie możliwości, potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów, specyfiki środowiska lokalnego i dziedzictwa kulturowego regionu/kraju oraz istoty interakcji społecznych i strategii, modeli, form wzajemnej współpracy z nauczycielami, specjalistami, rodzicami. | P7S_WG           |
| I stopień                       | W1. Student(-tka) zna i rozumie w stopniu zaawansowanym istotę, uwarunkowania, kierunki i konteksty rozwoju pedagogiki i edukacji międzykulturowej, współczesne dylematy i wyzwania oraz dyskursy na temat jej specyfiki przedmiotowej, stosowanej terminologii i kształtowania warunków do działań pedagogicznych na rzecz zakorzenienia we własnej kulturze, uwrażliwiania na sytuację i potrzeby przedstawicieli odmiennych kultur.                                                                                                                                                                                                                                                                                         | P6S_WG<br>P6S_WK |
|                                 | W2. Student(-ka) zna i rozumie w stopniu zaawansowanym merytoryczne i metodyczne podejścia, normy, procedury w zakresie projektowania, organizacji i prowadzenia zajęć z dziećmi/uczniemi z doświadczeniem migracyjnym, o różnym pochodzeniu kulturowym oraz w środowisku zróżnicowanym kulturowo, potrafi przygotować młodych ludzi do funkcjonowania ze świadomością własnej tożsamości wraz z uwzględnieniem planowania i prowadzenia działań diagnostycznych w zakresie możliwości, potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów, specyfiki środowiska lokalnego i dziedzictwa kulturowego regionu/kraju.                                                                                                                           | P6S_WG           |

<sup>2</sup> Efekty ogólne opracowały: dr Barbara Chojnacka-Synaszkó i dr Alina Szwarc.

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |        |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| II stopień | W1. Student(-ka) zna i rozumie w stopniu pogłębionym istotę komunikacji międzykulturowej, prawidłowości i zakłócenia w jej przebiegu oraz zakres kompetencji międzykulturowych, ich znaczenie w kształtowaniu relacji interpersonalnych, współpracy i wspierania osób funkcjonujących w warunkach zróżnicowania kulturowego.                                                            | P7S_WG |
|            | W2. Student(-ka) zna i rozumie w stopniu pogłębionym metodykę projektowania i prowadzenia działań edukacyjnych uwzględniających założenia edukacji międzykulturowej, istotę interakcji społecznych, ich uwarunkowania i znaczenie dla funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz strategię, modele, formy wzajemnej współpracy z nauczycielami, specjalistami, rodzicami. | P7S_WG |

### UMIĘJĘTNOŚCI

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                            |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 5-letnie jednolite magisterskie | U1. Student(-ka) potrafi indywidualnie i/lub zespołowo pozyskiwać dane, racjonalnie dobierając źródła wiedzy w celu dokonania krytycznej analizy, syntezy, twórczej interpretacji i prezentacji złożonych, nietypowych procesów i zjawisk w obszarze edukacji międzykulturowej.                                                                                                                                                                                                                                                             | P7S_UW<br>P7S_UO           |
|                                 | U2. Student(-ka) potrafi dokonać rozpoznania specyfiki zasobów lokalnego/regionalnego środowiska kulturowego oraz diagnozy i oceny potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów z innych kręgów kulturowych, a także sytuacji społecznych, problemów, z jakimi mierzy się grupa/klasa jako społeczność przyjmująca reprezentantów mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych.                                                                                                                                                                   | P7S_UW                     |
|                                 | U3. Student(-ka) potrafi planować, projektować i prowadzić działania edukacyjne indywidualne i/lub zespołowe (w tym we współpracy z nauczycielami i specjalistami spoza grona pedagogicznego), omawiać tematy specjalistyczne oraz, wykorzystując kompetencje międzykulturowe, adekwatnie dobierać, tworzyć i dostosowywać materiały i środki, metody kształcenia i formy organizacji pracy do grupy zróżnicowanej pod względem kulturowym oraz do dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym, z ograniczoną znajomością języka polskiego. | P7S_UW<br>P7S_UK<br>P7S_UO |
| I stopień                       | U1. Student(-ka) potrafi indywidualnie i/lub zespołowo pozyskiwać dane, racjonalnie dobierając źródła wiedzy, w celu dokonania krytycznej analizy, syntezy informacji sprzyjających poznaniu, rozróżnianiu, zrozumieniu odmienności kulturowych i zakresu edukacji międzykulturowej.                                                                                                                                                                                                                                                        | P6S_UW<br>P6S_UO<br>P6S_UW |
|                                 | U2. Student(-ka) potrafi dokonać rozpoznania specyfiki zasobów lokalnego/regionalnego środowiska kulturowego oraz diagnozy i oceny potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów z innych kręgów kulturowych, a także sytuacji społecznych, problemów, z jakimi mierzy się grupa/klasa jako społeczność przyjmująca reprezentantów mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych.                                                                                                                                                                   | P6S_UW                     |
|                                 | U3. Student(-ka) potrafi, wykorzystując kompetencje międzykulturowe, współdziałać z innymi osobami podczas planowania, projektowania i prowadzenia działań edukacyjnych, dobierając w sposób uzasadniony materiały i środki, metody kształcenia i formy organizacji pracy do grupy zróżnicowanej pod względem kulturowym oraz do dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym, z ograniczoną znajomością języka polskiego.                                                                                                                   | P6S_UO                     |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                            |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| II stopień | U1. Student(-ka) potrafi indywidualnie i/lub zespołowo pozyskiwać dane, racjonalnie dobierając źródła wiedzy w celu dokonania krytycznej analizy, syntezy, twórczej interpretacji i prezentacji złożonych, nietypowych procesów i zjawisk w obszarze edukacji międzykulturowej.                                                                                                                                                                                                                                                           | P7S_UW<br>P7S_UO           |
|            | U2. Student(-ka) potrafi, wykorzystując kompetencje międzykulturowe, inicjować, planować, kreować, podejmować i prowadzić zespołowe działania edukacyjne we współpracy z nauczycielami i specjalistami spoza grona pedagogicznego, omawiać z nimi tematy specjalistyczne oraz adekwatnie dobierać, tworzyć i dostosowywać materiały, środki, metody kształcenia i formy organizacji pracy do grupy zróżnicowanej pod względem kulturowym oraz do dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym, z ograniczoną znajomością języka polskiego. | P7S_UW<br>P7S_UK<br>P7S_UO |

#### KOMPETENCJE SPOŁECZNE

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |        |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 5-letnie jednolite magisterskie | K1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do rozpoznawania specyfiki środowiska lokalnego i regionalnego w celu wykorzystania jego zasobów w realizacji edukacji międzykulturowej, a także inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem oraz aktywnego uczestnictwa w organizacjach realizujących działania edukacyjne na rzecz społecznego środowiska zróżnicowanego kulturowo.        | P7S_KO |
|                                 | K2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do wypełniania zobowiązań społecznych, w tym porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, niwelowania konfliktów przez dialog i tworzenie dobrej atmosfery dla komunikacji w klasie szkolnej i poza nią.                                                                                   | P7S_KO |
|                                 | K3. Student(-ka) jest gotów/gotowa do podejmowania działań zgodnych z etosem nauczyciela, prezentując postawę otwartości wobec reprezentantów innych kultur (uczniów, rodziców), kierując się szacunkiem, poszanowaniem godności i praw, empatią wobec innych oraz przejawiając zdolność adaptacji do nowych, nieschematycznych sytuacji podczas pracy w grupie zróżnicowanej kulturowo. | P7S_KR |
|                                 | K4. Student(-ka) jest gotów/gotowa do refleksyjności i krytycznej oceny poziomu posiadanej wiedzy i umiejętności wykorzystywanych podczas projektowania i wdrażania działań w zakresie edukacji międzykulturowej oraz do wprowadzania zmian w swoim warsztacie metodycznym.                                                                                                              | P7S_KK |
| I stopień                       | K1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do rozpoznawania specyfiki środowiska lokalnego i regionalnego w celu wykorzystania jego zasobów w realizacji edukacji międzykulturowej, a także współorganizowania działań edukacyjnych na rzecz społecznego środowiska zróżnicowanego kulturowo we współpracy z otoczeniem (instytucjami, organizacjami).                                           | P6S_KO |
|                                 | K2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do refleksyjności i krytycznej oceny poziomu posiadanej wiedzy i umiejętności wykorzystywanych podczas projektowania i wdrażania działań w zakresie edukacji międzykulturowej oraz do wprowadzania zmian w swoim warsztacie metodycznym.                                                                                                              | P6S_KK |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |        |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| II stopień | K1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem oraz aktywnego uczestnictwa w organizacjach realizujących działania edukacyjne na rzecz społecznego środowiska zróżnicowanego kulturowo.                                                                                                                                                      | P7S_KO |
|            | K2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do wypełniania zobowiązań społecznych w tym porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, niwelowania konfliktów przez dialog i tworzenie dobrej atmosfery dla komunikacji w klasie szkolnej i poza nią.                                                                                    | P7S_KO |
|            | K3. Student(-ka) jest gotów/gotowa do podejmowania działań zgodnych z etosem nauczyciela, prezentując postawę otwartości wobec reprezentantów innych kultur (uczniów, rodziców), kierując się szacunkiem, poszanowaniem godności i praw, empatią wobec innych oraz przejawiając zdolność adaptacji do nowych, nieschematycznych sytuacji podczas pracy w grupie zróżnicowanej kulturowo. | P7S_KR |

### Proponowane tematy, zagadnienia i treści

Proponowany moduł „Edukacja międzykulturowa we współczesnej szkole wyższej” składa się z pięciu kompatybilnych i elastycznych części do wykorzystania w całości bądź do zaadaptowania poszczególnych przedmiotów do istniejących już modułów lub zajęć w programach studiów uczelni wyższych. Jest to jednak szkic wymagający rozbudowy i pogłębienia treści, dostosowania proponowanych zagadnień do potrzeb, kontekstu oraz specyfiki społeczności uniwersyteckiej i regionalnej – zwłaszcza w zakresie doboru literatury i innych źródeł związanych z tematyką lokalną oraz metodyczną.

Konstrukcja modułu opiera się na kilku priorytetach wdrożeniowych: doprecyzowaniu standardu kształcenia poprzez wprowadzenie odrębnego modułu dotyczącego kompetencji międzykulturowych, w tym komunikacji międzykulturowej, zbudowaniu sylabusu wokół treści metodycznych, uczynieniu edukacji regionalnej punktem wyjścia do wrażliwości międzykulturowej i wiedzy o zróżnicowaniu kulturowym. Oto propozycja zagadnień<sup>3</sup> stanowiących punkt wyjścia do proponowanych przedmiotów:

#### 1. Teoretyczne podstawy pedagogiki i edukacji międzykulturowej

Pedagogika międzykulturowa, edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa (pojęcia, cele, założenia). Modele kultury i koncepcje kultur (np. G. Hofstede, E.T. Hall, J. Nikitorowicz). Problematyka tożsamości (pojęcie,

<sup>3</sup> Koncepcję modułu, tematy i zagadnienia oraz uzasadnienie, strukturę i kontekst opracowali: dr hab. Urszula Markowska-Manista, prof. UW, i dr Alina Szwarc.

rodzaje, proces kształtowania tożsamości). Pogranicze jako przestrzeń kształtowania tożsamości i otwartości. Edukacja dla pokoju i demokracji, prawa człowieka, prawa dziecka (konwencje, protokoły, karty, zalecenia). Migracje i uchodźstwo w Polsce i na świecie. Społeczne wyzwania wielokulturowości, m.in. dyskryminacja, wykluczenie, marginalizacja.

## **2. Edukacja regionalna**

Edukacja regionalna jako pierwszy etap edukacji międzykulturowej. Region, regionalizm i edukacja regionalna a edukacja obywatelska i globalna. Koncepcje edukacji regionalnej (różne ujęcia autorskie). Problematyka tożsamości. Tożsamość regionalna a tożsamość społeczno-kulturowa. Dziedzictwo kulturowe regionu – aspekty kulturowe, historyczne, geograficzne i przyrodnicze. Współpraca ze środowiskiem lokalnym. Różnorodność kulturowa w regionie, mniejszości regionalne. Region i środowisko lokalne jako obszar współpracy w systemie wsparcia dzieci i młodzieży w kontekście różnorodności kulturowej (m.in. NGO, samorząd, służby socjalne). Szkolne aspekty edukacji regionalnej. Metodyka edukacji regionalnej – metody kształcenia, formy organizacji zajęć, środki dydaktyczne i nowoczesne technologie. Scenariusze zajęć i programy edukacji regionalnej.

## **3. Różnorodność kulturowa i migracje w Polsce i na świecie**

Modele międzykulturowości: otwarcie vs. zamknięcie – koncepcje teoretyczne. Regulacje i akty prawne ze szczególnym uwzględnieniem ochrony dzieci migrujących w Polsce i Unii Europejskiej. Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce. Kulturowe dziedzictwo oraz współczesna aktywność mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Postawy wobec różnorodności, stereotypy, uprzedzenia i dyskryminacja – mechanizmy i przeciwdziałanie. Uczeń z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w szkole, uczniowie polscy z migracji powrotnych. Asystent międzykulturowy, asystent romski oraz wsparcie wielospecjalistyczne (m.in. nauczyciel języka polskiego jako obcego, wsparcie psychologiczne w języku dziecka) w środowisku szkolnym.

## **4. Komunikacja międzykulturowa i praca z rodzinami**

Podstawy komunikacji międzykulturowej: terminologia, modele komunikacji i relacji międzykulturowych, komunikowanie w warunkach różnic

kulturowych i wielojęzyczności, wyzwania i bariery w komunikacji międzykulturowej. Kompetencje międzykulturowe (pojęcie, rodzaje, modele, proces kształtowania). Kultura jako komunikowanie, komunikacja werbalna i niewerbalna w różnych kulturach. Wymiary kultury i style komunikowania się uczniów, rodziców i nauczycieli. Współpraca z rodziną w procesie wsparcia dziecka: praca z emocjami w sytuacji trudnej (m.in. trauma migracyjna, żaloba, lęk, uzdolnienia, SPE). Mediacja i rozwiązywanie sytuacji trudnych w klasie zróżnicowanej kulturowo (źródła i dynamika, podstawowe techniki komunikacyjne i wychowawcze, praca z grupą, sytuacje konfliktowe – analiza przypadków).

### **5. Metodyka i projektowanie działań edukacyjnych w grupie zróżnicowanej kulturowo**

Cele i metody kształcenia, formy organizacyjne w edukacji międzykulturowej. Podstawa programowa i programy szkolne a dekolonizacja treści kształcenia w zróżnicowanym i różnicującym się świecie. Programy edukacji międzykulturowej, scenariusze i konspekty zajęć. Rola nauczyciela w systemie ochrony praw dzieci – kompetencje, etyka, różnorodność doświadczeń. Współpraca ze specjalistami w zakresie diagnozy i potrzeb dziecka z doświadczeniem migracji – narzędzia i procedury stosowane przez specjalistów. Praca z uczniem z doświadczeniem migracji, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zmianą środowiska edukacyjnego. Możliwości otrzymania wsparcia przez nauczyciela w pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo.

Część wprowadzająca (1) koncentruje się na podstawach edukacji międzykulturowej, obejmujących systematyzację i operacjonalizację podstawowej aparatury terminologicznej. W jej ramach podejmowane są zagadnienia tożsamości kulturowej, praw człowieka, a także problematyka migracji i mniejszości. Treści te stanowią fundament teoretyczny, niezbędny do formułowania pogłębionych analiz oraz rozwijania kompetencji międzykulturowych, które wymagają solidnego ugruntowania w rzetelnej wiedzy.

Następnie moduł przechodzi do edukacji regionalnej (2), która winna być rozumiana jako fundament, a nie dodatek do edukacji. Lokalne dziedzictwo kulturowe, poznawanie siebie i najbliższej inności stanowi bezpieczny punkt wejścia w rozumienie różnorodności i uczy przechodzenia od postawy etnocentrycznej do etnorelatywistycznej.

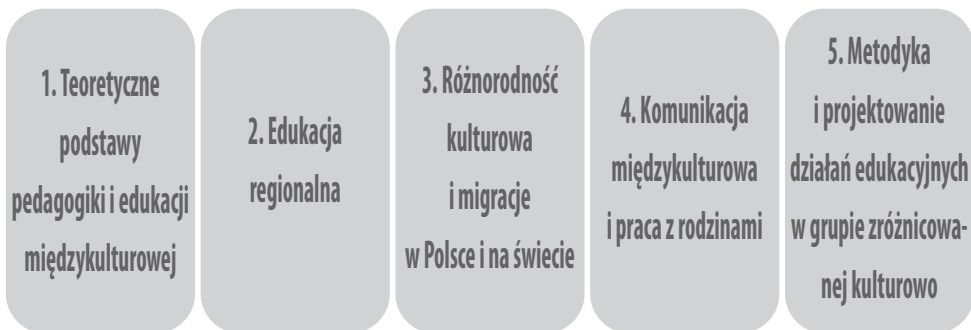
Kolejne bloki tematyczne dotyczą różnorodności kulturowej i migracji (3), komunikacji międzykulturowej oraz pracy z rodzinami (4). Moduł kończy się na metodyce i projektowaniu działań edukacyjnych w grupie zróżnicowanej kulturowo (5).

Struktura ta zapewnia logiczną progresję od teorii, przez zrozumienie zjawisk, analizę procesów, aż po praktyczne umiejętności stosowania konkretnych metod, narzędzi i informacji, gdzie uzyskać wielospecjalistyczne wsparcie w codziennej pracy w szkole. Moduł równoważy wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne i wprowadza balans pomiędzy teorią a praktyką (postulat zajęć o charakterze warsztatowym, ćwiczeniowym).

Wprowadzenie modułu „Edukacja międzykulturowa we współczesnej szkole wyższej” z pięcioma komponentami jako istotnego elementu uniwersyteckiego kształcenia przyszłych nauczycieli jest niezbędne, aby niwelować lukę pomiędzy wiedzą akademicką, badaniami a realiami pracy we współczesnej szkole.

Moduł w zamierzeniu ma zapewnić przyszłym nauczycielom nie tylko aparat pojęciowy i poznanie teorii oraz kluczowych wyników badań, ale przede wszystkim źródła tematyczne (klasyczne i najnowsze) o konkretnych sytuacjach, narzędziach, podejściach metodycznych i wiedzy dotyczącej kompetencji komunikacyjnych, umiejętności pracy z rodzinami oraz zdolności rozpoznawania i reagowania (kontakt ze specjalistami) na trudne sytuacje, takie jak trauma migracyjna czy konflikty na tle kulturowym. Dzięki zróżnicowaniu metod dydaktycznych (problemowych i aktywizujących) moduł przygotowuje studentów i studentki do świadomego i kompetentnego działania w rzeczywistych sytuacjach szkolnych, z którymi będą się mierzyć jako nauczyciele. Stanowi tym samym realizację postulatu sformułowanego w raporcie „Kształcenie nauczycieli do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo – między standardem i praktyką – raport z badań” od rzetelnej wiedzy, poprzez adekwatne umiejętności, do kompetencji społecznych.

#### Struktura modułu



| Poziom                                         | Proponowane przedmioty |
|------------------------------------------------|------------------------|
| Studia licencjackie (I stopień)                | 1, 2, 5 (część I)      |
| Studia magisterskie uzupełniające (II stopień) | 3, 4, 5 (część II)     |
| 5-letnie magisterskie                          | 1, 2, 3, 4, 5          |

Moduł składa się z pięciu powiązanych tematycznie przedmiotów (komponentów), realizowanych w układzie: od teorii, przez kompetencje, do praktyki pracy w szkole. Został on zaprojektowany jako otwarty i elastyczny – dopuszcza realizację w pełnym wymiarze lub w postaci wybranych komponentów, w zależności od istniejącej już oferty dydaktycznej danej uczelni w zakresie edukacji międzykulturowej.

Część tematów naturalnie się zazębia – tworzy tym samym oś teoretyczną, która w zależności od poziomu kształcenia może stanowić bazę wyjściową lub być odpowiednio uszczegółowiona i pogłębiona.

Do planowania i prowadzenia zajęć rekomendujemy metody aktywizujące, zwłaszcza metodę projektu, metody gier dydaktycznych (np. metody symulacyjne, sytuacyjne, przypadków, biograficzne), jak i metody waloryzacyjne oraz różnorodne formy organizacyjne (grupową, indywidualną, w parach, ale i formy pozaszkolne – wycieczki i zajęcia pozalekcyjne, np. zajęcia prowadzone we współpracy ze społecznością lokalną).

Na studiach magisterskich (5-letnich) do realizacji przewiduje się pięć kolejnych bloków tematycznych/przedmiotów o łącznym wymiarze 165 godzin (45 godzin wykładu i 120 godzin ćwiczeń/warsztatów – szczegółowe ujęcie godzinowe zaprezentowano w poniższej tabeli). Natomiast na poziomie studiów licencjackich w łącznym wymiarze przewiduje się 90 godzin bloków tematycznych (45 godzin wykładu i 45 godzin ćwiczeń/warsztatów), są to: teoretyczne podstawy pedagogiki i edukacji międzykulturowej (30 godzin wykładu), edukacja regionalna (30 godzin ćwiczeń) i część pierwsza metodyki i projektowania działań edukacyjnych w grupie zróżnicowanej kulturowo (15 godzin wykładu, 15 godzin ćwiczeń). Na studiach II stopnia proponujemy przedmioty w wymiarze łącznym 75 godzin (ćwiczeń/warsztatów), rekomendowane przedmioty to: różnorodność kulturowa i migracje w Polsce i na świecie (30 godzin ćwiczeń), komunikacja międzykulturowa i praca z rodzinami (30 godzin ćwiczeń) oraz część druga metodyki i projektowania działań edukacyjnych w grupie zróżnicowanej kulturowo (15 godzin ćwiczeń).

| Przedmiot                                                                    | Liczba godzin     |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Teoretyczne podstawy pedagogiki i edukacji międzykulturowej                  | 30 (w.)           |
| Edukacja regionalna                                                          | 30 (ćw.)          |
| Różnorodność kulturowa i migracje w Polsce i na świecie                      | 30 (ćw.)          |
| Komunikacja międzykulturowa i praca z rodzicami                              | 30 (ćw.)          |
| Metodyka i prowadzenie działań edukacyjnych w grupie zróżnicowanej kulturowo | 15 (w.), 30 (ćw.) |
| RAZEM                                                                        | 165               |

Przygotowany moduł pod względem koncepcyjnym jest tylko propozycją – z uwagi na autonomię uczelni określenie efektów szczegółowych, dobór treści w zakresie poszczególnych tematów, a także ogólna liczba godzin zajęć oraz przypisanych im punktów ECTS należy do kompetencji uczelni. Moduł został opracowany z myślą o studiach stacjonarnych, przy czym poszczególne elementy sylabusów – podobnie jak cały moduł – mogą być dostosowane do specyfiki realizacji na studiach niestacjonarnych.

## **Sylabusy dla 5-letnich jednolitych studiów magisterskich**

### **SYLABUS**

#### **Teoretyczne podstawy pedagogiki i edukacji międzykulturowej**

**Przedmiot: TEORETYCZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI  
I EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ**

**Opracowała: dr BARBARA CHOJNACKA- SYNASZKO  
Konsultacja i korekta: dr hab. URSZULA MARKOWSKA-MANISTA,  
prof. UW, i dr ALINA SZWARC**

#### **Opis przedmiotu:**

Moduł ma charakter wprowadzający i teoretyczny. Jego celem jest zapoznanie osób studiujących z podstawowymi kategoriami pojęciowymi, teoriami i koncepcjami odnoszącymi się do wychowania, kształcenia i socjalizacji człowieka w warunkach zróżnicowania kulturowego. W ramach zajęć podejmowana jest analiza zagadnień dotyczących kultury, tożsamości, pluralizmu kulturowego, migracji, mniejszości/większości, integracji społecznej, edukacji na rzecz równości, pokoju i demokracji oraz praw człowieka, praw dziecka. Osoby studiujące poznają teoretyczne podstawy edukacji wielokulturowej, międzykulturowej i transkulturowej, a także mechanizmy wpływające na relacje między grupami społecznymi, takie jak dyskryminacja, wykluczenie społeczne, marginalizacja. Moduł umożliwia rozwijanie umiejętności interpretowania zjawisk edukacyjnych i społecznych w kontekście różnorodności kulturowej oraz przygotowuje do odpowiedzialnego funkcjonowania i podejmowania działań pedagogicznych w środowisku zróżnicowanym kulturowo, ze szczególnym uwzględnieniem wyzwania współczesnej szkoły

Poziom studiów: jednolite 5-letnie magisterskie

Liczba godzin: 30

Forma prowadzenia zajęć: wykład

ECTS: 2

Bilans nakładu pracy studenta:

- udział w zajęciach: 30 godz.
- przygotowanie do zajęć (m.in. kwerenda materiałów, literatury): 15 godz.
- przygotowanie do zaliczenia/egzaminu: 15 godz.

Razem: 60 godzin (2 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośrednio udziału nauczyciela: 30 godz. (1 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 30 godz. (1 ECTS).

#### **Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:**

Wiedza:

1. Student(-ka) charakteryzuje założenia pedagogiki i edukacji międzykulturowej, jej przedmiot zainteresowań, cele, zadania, główne obszary tematyczne, wyjaśnia stosowaną terminologię oraz przedstawia koncepcje, współczesne podejścia oraz kierunki dalszego rozwoju pedagogiki i edukacji międzykulturowej (W1).
2. Student(-ka) określa kulturę i jej modele, wyjaśnia znaczenie różnorodności, tożsamości kulturowej, wartości demokratycznych, praw człowieka i praw dziecka oraz wymienia przyczyny i konsekwencje procesów migracyjnych (W1).
3. Student(-ka) przedstawia społeczne i edukacyjne wyzwania wynikające z pluralizmu kulturowego (W1).

Umiejętności:

1. Student(-ka) potrafi dokonać analizy kluczowych pojęć, teorii i koncepcji odnoszących się do edukacji w środowisku zróżnicowanym kulturowo, porównać i powiązać założenia edukacji wielokulturowej, międzykulturowej, transkulturowej i regionalnej oraz dostrzec korelacje z innymi rodzajami edukacji, w tym edukacją społeczną, obywatelską, demokratyczną, globalną, edukacją na rzecz praw człowieka i pokoju (U1).
2. Student(-ka) potrafi w kontekście różnorodności kulturowej poddać analizie i interpretacji problemy pedagogiczne i działania edukacyjne z uwzględnieniem sytuacji, możliwości dzieci/uczniów oraz przygotowania nauczyciela do pracy z osobami pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych (U1).

Kompetencje społeczne:

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do refleksyjności i uznawania znaczenia edukacji międzykulturowej w kształtowaniu wrażliwości na odmienność kulturową ludzi (K4).

**Sposób weryfikacji szczegółowych efektów uczenia się:** np. zaliczenie/egzamin pisemny lub ustny, dyskusja, samoocena.

**Zakres tematów w ramach bloków****Blok 1. Podstawy teoretyczne**

1. Modele kultury i koncepcje kultur
  - Przegląd klasycznych koncepcji kultury (E.T. Hall, G. Hofstede)
  - Typologie kultur, np. kultura wysoka/niska kontekstu, indywidualizm/kolektywizm, dystans władzy itp.
  - Formy współistnienia kultur, np. separacja, asymilacja, integracja, transkulturowanie
  - Typy kontaktu kultur, np. dyfuzja, akulturowanie, inkulturowanie
  - Zróżnicowanie kulturowe jako kontekst pedagogiki i edukacji międzykulturowej
2. Edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa, pedagogika międzykulturowa
  - Znaczenie, kontekst i wzajemne powiązania kategorii pojęciowych
  - Wielokulturowość, edukacja wielokulturowa
  - Międzykulturowość, edukacja międzykulturowa / pedagogika międzykulturowa
  - Transkulturowość, pedagogika transkulturowa
  - Etnopedagogika, edukacja regionalna
  - Relacje większość–mniejszości narodowe i etniczne, migranci
  - Przedmiot zainteresowań, cele i zadania pedagogiki i edukacji międzykulturowej
  - Znaczenie strategii akulturacyjnych w ramach edukacji międzykulturowej
  - Uczenie się międzykulturowe i rozwój wrażliwości kulturowej (np. koncepcja M.J. Bennetta)

**Blok 2. Tożsamość i pogranicza**

3. Problematyka tożsamości
  - Rozważania teoretyczne dotyczące terminu i pojęcia „tożsamość”
  - Charakterystyka zakresów, typów tożsamości
  - Kreowanie tożsamości międzykulturowej (np. według teorii M. Jarymowicz, Teorii Tożsamości Społecznej H. Tajfela, Teorii Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego, Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości J. Nikitorowicza)
4. Pogranicze jako przestrzeń kształtowania się tożsamości i otwartości
  - Bycie na pograniczach a zrozumienie siebie i innych, pogranicze i jego wymiary (np. w ujęciu J. Nikitorowicza, w ujęciu T. Lewowickiego),

tożsamość jednostki na pograniczu kultur, kategorie odmienności (np. Inny vs. Obcy; Inny Bliski vs. Inny Daleki)

### Blok 3. Prawa i wartości w kontekście międzykulturowości

#### 5. Edukacja dla pokoju i dla demokracji

- Istota pokoju, demokracji i społeczeństwa obywatelskiego (m.in. kultura pokoju, kultura zaufania, inicjatywy na rzecz budowania pokoju i integracji społecznej), wartości demokratyczne, np. wolność, równość, solidarność, odpowiedzialność
- Wzajemnie powiązania edukacji międzykulturowej z edukacją społeczną, obywatelską, demokratyczną, globalną i edukacją dla pokoju

#### 6. Prawa człowieka, prawa dziecka w kontekście międzykulturowości

- Podstawowe prawa i wolności człowieka, odpowiedzialność za poszanowanie praw innych osób jako fundament edukacji międzykulturowej
- Prawa dziecka w wymiarze międzynarodowym (w tym analiza Konwencji o prawach dziecka ONZ oraz protokołów fakultatywnych)
- Kluczowe dokumenty międzynarodowe, m.in. Powszechna deklaracja praw człowieka (1948), Europejska konwencja praw człowieka (1950), Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (2000)
- Instytucje krajowe/międzynarodowe stojące na straży praw człowieka i praw dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i pornografii, w sprawie procedury składania zawiadomień
- Relacje między edukacją międzykulturową a edukacją dla pokoju i edukacją na rzecz praw człowieka

### Blok 4. Wyzwania współczesności

#### 7. Migracje i uchodźstwo w Polsce i na świecie

- Znaczenie głównych pojęć: migracja, emigracja, imigracja, reemigracja, uchodźstwo
- Przyczyny i rodzaje migracji (ekonomiczne, polityczne, środowiskowe, wojenne, klimatyczne)
- Trendy i wyzwania migracyjne na świecie i w Polsce, np. dane, skala zjawiska
- Międzynarodowa współpraca i wyzwania w zakresie migracji
- Prawa, obowiązki i ochrona uchodźców – kontekst krajowy, regionalny i międzynarodowy
- Specyfika sytuacji dzieci uchodźczych – wyzwania w pedagogice międzykulturowej

8. Społeczne i edukacyjne wyzwania wielokulturowości/międzykulturowości
  - Dyskryminacja, wykluczenie, marginalizacja – definicje, mechanizmy, przykłady
  - Rasizm kulturowy
  - Wspieranie tolerancji, empatii i integracji społecznej – strategie i narzędzia
  - Rola szkoły i nauczyciela w edukacji międzykulturowej na rzecz społeczeństwa inkluzywnego

**Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: wykład (klasyczny, konwersatoryjny), pokaz, praca z tekstem.
- Formy organizacyjne: indywidualna, zbiorowa.

**Literatura:**

Literatura podstawowa:

- Auernheimer, G., 2017. *Wprowadzenie do pedagogiki międzykulturowej*, Stankiewicz, K. (tłum. i oprac.). Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Bauman, Z., 2016. *Obcy u naszych drzwi*, Mincer, W. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błęszyńska, K. (red.), 2017. *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.
- Grzybowski, P.P., 2011. *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kożyczkowska, A., Szczurek-Boruta, A., 2026. *O tożsamości zaangażowanej. Studium biograficzne*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1(32), s. 19–42.
- Lewowicki, T., Chojnacka-Synaszkó, B., Kwadrans Ł. (red.), 2015. *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T., Ogrodzka Mazur, E. (red.), 2010. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T., 2002. *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: Malewska, E., Śliwerski B., (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Markowska, D., 1990. *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.

- Mirga-Wójtowicz, E., Talewicz, J., Kołaczek, M., 2022. *Prawa człowieka, potrzeby i dyskryminacja – sytuacja romskich uchodźców z Ukrainy w Polsce*, <https://fundacjaWSTRONEDIA-LOGU.PL/wp-content/uploads/2022/12/Prawa-czlowieka-potrzeby-i-dyskryminacja.pdf>.
- Nikitorowicz, J., 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J., Misiejuk, D., Sobecki, M. (red.), 2005. *Region, tożsamość, edukacja*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz, J., 1995. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2025. *Intercultural education in the face of contemporary problems: from adaptive strategy to formative proces*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 4(31), s. 17–41.

Literatura uzupełniająca:

- Aleksiak, D., 2026. *Edukacja globalna jako odpowiedź na aktualne wyzwania polskiej edukacji. Praktyki nauczycieli i nauczycielek*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, t. 646 nr 1, s. 3–20.
- Baraniecka-Olszewska, K., Buyskykh, J., Kościańska, A., Lubańska M. (red.), 2026. *Kultury religijne, kultury pogranicza. Kolaże etnograficzne profesor Magdaleny Zowczak подарowane*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Chustecka, M., Kielak, E., Rawłuszko, M. (red.), 2016. *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Grzybowski, P.P., 2026. *Prekursorki i pionierki edukacji międzykulturowej. Inspiracje bibliograficzne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Halicki, J., Muszyńska, J., Nikitorowicz, J. (red.), 2006. *Kultury narodowe na pograniczach*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Jarymowicz, M., 1992. *Schematy Ja, My a uprzedzenia międzygrupowe*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Jasiński, Z., Niesch, K., Pogorzelska, M. (red.), 2017. *Oświata i kultura w wielokulturowym świecie*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kożyczkowska, A., Szczepka-Pustkowska, M. (red.), 2020. *Mniejszości etniczne i ich pogranicza. Szkice tożsamościowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lewowicki, T., 2012. *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1, s. 15–46.
- Lewowicki, T. 2025. *Od proeuropejskości i otwarcia na Innych ku konfliktom wewnętrznym i zewnętrznym oraz nietolerancji wobec Innych (casus Polski)*. „Edukacja Międzykulturowa”, wydanie specjalne, s. 37–52.

- Nikitorowicz, J., 2019. *Pedagogika międzykulturowa w rewitalizacji heterologii w warunkach zróżnicowania kulturowego*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 9–2.
- Nowakowska-Siuta, R. 2023. *Kultura pamięci i jej znaczenie dla badań porównawczych*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1(20), s. 19–30.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach, J., Chmura, M., 2021. *The Cultural Identity and Education of University Students in Selected East-Central Countries. A Polish-Czech Comparative Study*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Palaiologou, N. (ed.), 2023. *Rethinking intercultural education in times of migration and displacement*. Cambridge: Scholars Publishing.
- UNESCO, <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation> (edukacja dla pokoju).

## **SYLABUS**

### **Edukacja regionalna**

**Przedmiot: EDUKACJA REGIONALNA**

**Opracowała: dr ALINA SZWARC**

**Konsultacja: dr hab. URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, prof. UW**

#### **Opis przedmiotu:**

Celem przedmiotu jest dostarczenie studentom wiedzy z zakresu edukacji regionalnej, w tym wiedzy na temat własnego regionu i jego odmienności oraz uświadomienie jego roli w procesie kształcenia; rozwijanie umiejętności i kompetencji w zakresie projektowania zajęć edukacyjnych służących budowaniu tożsamości regionalnej i społecznej dzieci/uczniów, jak i w zakresie dostrzegania bogactwa lokalnego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu na różnorodność kulturową i wyzwania współczesnego świata. Zadaniem przedmiotu jest ukazanie roli i sposobów stymulowania aktywności poznawczej dzieci/uczniów, m.in. poprzez wykorzystanie aktywizujących metod i form zajęć, a także rozbudzenie zainteresowań tematyką regionalną.

Poziom studiów: jednolite 5-letnie magisterskie

Liczba godzin: 30

ECTS: 2

Forma zajęć: ćwiczenia/warsztaty

Bilans nakładu pracy studenta:

- udział w zajęciach: 30 godz.
- przygotowanie do zajęć (m.in. kwerenda literatury): 6 godz.
- przygotowanie projektu dydaktycznego: 10 godz.
- przygotowanie prezentacji biograficznej: 4 godz.
- przygotowanie scenariusza zajęć: 2 godz.
- przygotowanie do zaliczenia i/lub egzaminu: 8 godz.

Razem: 30 godzin (2 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośredniego udziału nauczyciela: 30 godz. (1 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 30 godz. (1 ECTS).

**Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:****Wiedza:**

1. Student(-ka) wyjaśnia źródła, koncepcje, konteksty i teoretyczne związki edukacji regionalnej z innymi obszarami nauki, stosowaną terminologię, jak i główne obszary tematyczne niezbędne do podejmowania działań pedagogicznych na rzecz zakorzenienia we własnej kulturze i uwrażliwiania na sytuację i potrzeby przedstawicieli różnych kultur (W1).
2. Student(-ka) opisuje merytoryczne i metodyczne rozwiązania i procedury w zakresie projektowania i organizacji zajęć w obszarze edukacji regionalnej z dziećmi/uczniami o różnym pochodzeniu kulturowym, przygotowując młodych ludzi do funkcjonowania ze świadomością własnej tożsamości z uwzględnieniem planowania działań diagnostycznych w zakresie możliwości, potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów, specyfiki środowiska lokalnego i dziedzictwa kulturowego regionu oraz istoty interakcji społecznych i strategii, modeli, form wzajemnej współpracy z rodzicami i przedstawicielami społeczności lokalnej (W2).

**Umiejętności:**

1. Student(-ka) potrafi indywidualnie i zespołowo (np. we współpracy z przedstawicielami społeczności lokalnej) omawiać zagadnienia dotyczące edukacji regionalnej oraz planować i projektować działania edukacyjne, dobierając w sposób uzasadniony materiały i środki, metody kształcenia i formy organizacji, jak i pozyskiwać dane, racjonalnie dobierając źródła wiedzy, w celu dokonania krytycznej analizy, syntezy, twórczej interpretacji i prezentacji złożonych, nietypowych procesów i zjawisk z obszaru edukacji regionalnej (U1, U3).
2. Student(-ka) potrafi dokonać rozpoznania specyfiki, zasobów lokalnego/regionalnego środowiska kulturowego oraz diagnozy i oceny potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów z innych kręgów kulturowych (U2).

**Kompetencje społeczne:**

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do rozpoznawania specyfiki środowiska lokalnego i regionalnego w celu wykorzystania jego zasobów w realizacji założeń edukacji regionalnej, w tym inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (K1).
2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do refleksyjności i podejmowania krytycznej oceny poziomu posiadanej wiedzy i umiejętności wykorzystywanych podczas projektowania i wdrażania działań w zakresie edukacji regionalnej oraz do wprowadzania zmian w swoim warsztacie metodycznym (K4).

**Sposoby weryfikacji efektów uczenia się:** egzamin/zaliczenie ustne lub pisemne, przygotowanie i prezentacja projektu dydaktycznego (dotyczącego np. historycznego aspektu regionalnego dziedzictwa kulturowego), przygotowanie prezentacji (np. o wybranym temacie regionalnym na podstawie biografii postaci z regionu), przygotowanie/analiza scenariusza zajęć regionalnych, ocena aktywności w trakcie zajęć, ocena efektów pracy zespołowej, obserwacja efektów pracy indywidualnej i/lub grupowej, samoocena studentów.

**Zakres bloków tematycznych:**

1. Edukacja regionalna – źródła, podstawowe pojęcia, cele i funkcje, wybrane koncepcje teoretyczne. Edukacja regionalna w polskiej szkole.
2. Region i edukacja regionalna w kontekście edukacji międzykulturowej, obywatelskiej i globalnej. Edukacja regionalna w procesie rozwijania tożsamości człowieka. Tożsamość regionalna a tożsamość społeczno-kulturowa.
3. Dziedzictwo kulturowe regionu (aspekty kulturowe, historyczne, geograficzne i przyrodnicze). Przestrzeń, miejsce, czas i pamięć w edukacji regionalnej. Różnorodność kulturowa i społeczna w regionie. Kultura regionu w pracy z uczniem odmiennym kulturowo, uczniem z doświadczeniem migracji.
4. Region i środowisko lokalne jako obszar współpracy w systemie wsparcia dzieci i uczniów (m.in. NGO, samorząd, lokalni eksperci, służby socjalne). Współpraca ze środowiskiem lokalnym (np. współpraca z muzeami, bibliotekami, archiwami, domami kultury; wolontariat i projekty społeczne, mieszkańcy i starsze pokolenia; przykłady użytecznych praktyk).
5. Edukacja regionalna w praktyce nauczycielskiej. Metody kształcenia, formy organizacji zajęć, środki dydaktyczne i nowoczesne technologie w realizacji edukacji regionalnej w przedszkolu i szkole. Autorskie programy edukacji regionalnej. Scenariusze i konspekty zajęć.

**Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: metoda projektu, gry dydaktyczne (np. burza mózgów, metoda biograficzna, metoda przypadków, metody symulacyjne), metody waloryzacyjne (impresyjne, ekspresyjne), dyskusja, pokaz, praca z tekstem.
- Formy organizacyjne: indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa; pozaszkolna (wycieczka, spacer).

**Literatura:**

Proponowana literatura:

- Brzezińska, A.W., Hulewska, A., Słomska, J. (red.), 2006. *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jasiński, Z., Szymeczek, J. (red.), 2017. *Miejsce regionalizmu w zachowaniu dziedzictwa kulturowego*. Cieszyn – Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego.
- Kossak-Głównzewski, K., 2015. *Nowe pytania w pedagogice – wielokulturowość, edukacja regionalna, pedagogika miejsca, reinhabitacja i deterytorializacja*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. XVII, s. 131–143.
- Kossak-Głównzewski, K. (red.), 1999. *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych. Z wybranych rozwiązań edukacyjnych Białorusinów, Fryzów, Niemców, Sami i Kaszubów*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kossak-Głównzewski, K., Kożyczkowska, A. (red.), 2015. *Wielokulturowość: między edukacją regionalną a edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki, T., Suchodolska, J. (red.), 2011. *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej: materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych*. Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalewski, T. 2019. *Edukacja a regionalizm wobec wielokulturowości i globalizacji: tożsamość społeczna na przykładzie Śląska Opolskiego*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Misiejuk, D. 2013. *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz, J., 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz J., 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J., 2018. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szuścik, U., Szafrńska, A. (red.), 2019. *Edukacja małego dziecka. Konteksty społeczne i międzykulturowe. Tom 14*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Petrykowski, P., 2003. *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Sobania, N.W. (red.), 2023. *Putting the local in global education: Models for transformative learning through domestic off-campus programs*. Routledge, Taylor & Francis.
- Sobecki, M., 2007. *Kultura symboliczna a tożsamość*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- Sobecki, M., 2025. *Tożsamość rodzinna w perspektywie genealogicznej, na tle historyczno-kulturowym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Szafrańska, A., Konieczny-Pizoń, K., Lewandowski, K., 2026. *Edukacja międzykulturowa w regionie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szczurek-Boruta, A., 2014. *Trwałość i zmiana. Edukacja w środowisku lokalnym – w kręgu potrzeb i oczekiwań*, „Studia Pedagogiczne”, t. LXVII, s. 37–52.
- Cukras-Stelągowska, J., Wałęga, A. (red.), 2023. *Region jako współodpowiedzialność*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Szwarc, A., 2025. *Kultura regionu w szkołach na pograniczu kulturowym – z perspektywy wiedzy uczniów*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 28, nr 3, s. 83–101.
- Theiss, W. (red.), 2001. *Mała ojczyzna. Kultura – Edukacja – Rozwój lokalny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

**SYLABUS****Różnorodność kulturowa i migracje w Polsce i na świecie****Przedmiot: RÓŻNORODNOŚĆ KULTUROWA I MIGRACJE W POLSCE I NA ŚWIECIE****Opracowały: dr hab. URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, prof. UW,****przy współudziale mgr JOANNY ZUBEL****Konsultacja: dr ALINA SZWARC****Opis przedmiotu:**

Celem zajęć jest zapoznanie studentów i studentek z problematyką dotyczącą różnorodności kulturowej oraz procesów migracyjnych w Polsce i na świecie, ze szczególnym uwzględnieniem teorii międzykulturowych, wyzwań migracyjnych, integracyjnych, sytuacji prawnej i społecznej, jak i dziedzictwa kulturowego mniejszości, w tym narodowych i etnicznych. Zajęcia prowadzą od poznania globalnych i lokalnych trendów migracyjnych i modeli różnorodności, przez analizę uprzedzeń, stereotypów i dyskryminacji, po przygotowanie do pracy z uczniami w kontekście różnorodności w szkole, z uwzględnieniem roli asystenta międzykulturowego, romskiego i wsparcia wielospecjalistycznego. Studenci rozwijają kompetencje analityczne i praktyczne poprzez analizę literatury, studia przypadków, ćwiczenia warsztatowe, przygotowujące do budowania otwartego i wrażliwego na różnorodność środowiska edukacyjnego.

Poziom studiów: jednolite 5-letnie magisterskie

Liczba godzin: 30

ECTS: 2

Forma zajęć: ćwiczenia/warsztaty

Bilans nakładu pracy studenta:

- udział w zajęciach: 30 godz.
- przygotowanie do zajęć, w tym zapoznanie się ze wskazaną literaturą: 8 godz.
- przygotowanie projektu grupowego: 8 godz.
- przygotowanie analizy sytuacyjnej: 6 godz.
- przygotowanie do zaliczenia i/lub egzaminu: 8 godz.

Razem: 30 godzin (2 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośredniego udziału nauczyciela: 30 godz. (1 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 30 godz. (1 ECTS).

**Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:**

Wiedza:

1. Student(-ka) charakteryzuje różnorodność kulturową i procesy migracyjne we współczesnym świecie, ze szczególnym uwzględnieniem Polski i Unii Europejskiej, oraz omawia podstawowe regulacje prawne dotyczące migracji, uchodźstwa, ochrony praw dziecka i sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych, charakteryzuje sytuację oraz potrzeby edukacyjne, językowe, społeczne i emocjonalne dzieci/uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, w tym migracji powrotnych, a także wyjaśnia mechanizmy stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji oraz identyfikuje podstawowe formy wsparcia w szkole (W1).

Umiejętności:

1. Student(-ka) potrafi analizować sytuację i potrzeby edukacyjne dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz dzieci polskich z migracji powrotnych, uwzględniając ich kontekst kulturowy, językowy i społeczny (U1, U2).
2. Student(-ka) potrafi identyfikować przejawy stereotypizacji, uprzedzeń, dyskryminacji i wykluczenia oraz dobierać sposoby przeciwdziałania tym zjawiskom w środowisku szkolnym (U2).
3. Student(-ka) potrafi projektować działania sprzyjające integracji, współpracując z nauczycielami i specjalistami (U3).

Kompetencje społeczne:

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do podejmowania działań na rzecz integracji i włączania uczniów z doświadczeniem migracji oraz przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych w życie szkoły, z poszanowaniem zasady równego traktowania (K1, K3).
2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do komunikowania się i współpracy z uczniami, rodzicami oraz przedstawicielami różnych środowisk kulturowych z poszanowaniem ich godności, praw, tożsamości i potrzeb (K2, K3).
3. Student(-ka) jest gotów/gotowa do krytycznej refleksji nad własnymi postawami wobec różnorodności kulturowej oraz rozwijania kompetencji międzykulturowych i warsztatu pracy (K3, K4).

**Sposoby weryfikacji efektów uczenia się:** egzamin/zaliczenie pisemne lub ustne, przygotowanie i prezentacja projektu grupowego (dotyczącego wybranego zagadnienia tematycznego), obserwacja działań studenta podczas wykonywania zadań/ćwiczeń i prezentacji projektu, samoocena, wypowiedź ustna

**Zakres bloków tematycznych:**

1. Różnorodność kulturowa – wymiary, tożsamość, wyzwania
  - Wymiary różnorodności (np. etniczna, religijna, językowa, światopoglądowa)
  - Kultura, tożsamość kulturowa, tożsamość hybrydowa, transnacjonalizm
  - Wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość – definiowanie
  - Różnorodność jako wyzwanie oraz zasób społeczny i kulturowy
  - Globalne trendy – od monokulturowości do różnorodności
2. Migracje – skala, typologie i wyzwania społeczno-ekonomiczne
  - Definicje i typologie migracji (np. wewnętrzne/zewnętrzne, dobrowolne/przymusowe, ekonomiczne/polityczne/klimatyczne)
  - Globalne trendy migracyjne – skala, kierunki, dane (np. IOM, UNHCR)
  - Przyczyny migracji (np. *push and pull factors*) i jej skutki społeczno-ekonomiczne (np. rynek pracy, demografia, urbanizacja, edukacja)
  - Polska jako kraj emigracji i imigracji – wyzwania migracyjne i humanitarne (konflikt zbrojny w Ukrainie, reemigracje)
3. Modele międzykulturowości – kulturowe otwarcie vs. zamknięcie i polityka integracyjna
  - Modele: wielokulturowość, międzykulturowość, asymilacja, integracja, separacja – definicje i podejścia
  - Koncepcje otwarcia vs. zamknięcia międzykulturowego instytucji i usług (np. szkół), postawy społeczeństw przyjmujących
  - Polityka integracyjna w Europie (modele państwowe, np. Niemcy, Szwecja, Wielka Brytania) i w Polsce – ewolucja, uwarunkowania, wyzwania
  - Transnacjonalizm i hybrydyzacja kulturowa
4. Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce oraz nowe grupy imigranckie
  - Status prawny i społeczny mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce (legislacje, np. Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 2005 r.)
  - Tożsamości kulturowe, języki, dialekty, tradycje oraz kulturowe dziedzictwo i współczesna aktywność mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce (przykłady inicjatyw społecznych, artystycznych, edukacyjnych), rola mniejszości narodowych i etnicznych w kształtowaniu polskiej mozaiki wielokulturowej

- Uznane ustawowo mniejszości i nowe grupy imigranckie – sytuacja prawna, społeczna, kulturowa i edukacyjna, zasoby kulturowe, sprawczość i aktywności społeczne
  - Wyzwania integracyjne i edukacyjne na poziomie lokalnym i krajowym
5. Regulacje prawne, ochrona dzieci migrujących oraz postawy wobec różnorodności
- Regulacje międzynarodowe (ONZ, Konwencja o prawach dziecka), unijne i polskie
  - Prawo do edukacji, zasada niedyskryminacji – ochrona dzieci uchodźczych i cudzoziemskich
  - Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja – mechanizmy powstawania, dyskryminacja bezpośrednia i pośrednia, mowa nienawiści, wykluczenie
  - Przeciwdziałanie dyskryminacji (np. narzędzia i dobre praktyki w szkole i poza nią)
6. Dziecko z doświadczeniem migracji w szkole – wsparcie wielospecjalistyczne
- Dziecko z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w szkole – adaptacja i integracja; dzieci polskie z migracji powrotnych – specyficzne wyzwania
  - Wyzwania językowe i kulturowe oraz potrzeby edukacyjne i psychospołeczne
  - Doświadczenie uchodźstwa, przerwanie ciągłości edukacyjnej – budowanie poczucia bezpieczeństwa i przynależności
  - Asystent międzykulturowy i asystent romski – rola, kompetencje, uwarunkowania systemowe
  - Wsparcie wielospecjalistyczne (np. nauczyciel języka polskiego jako obcego, pedagog, psycholog, wsparcie w języku dziecka) oraz współpraca z rodziną, poradniami i NGO

#### **Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: pokaz, metody ćwiczebne, gry dydaktyczne – symulacyjne i sytuacyjne (metoda przypadków), metoda projektu, dyskusja, rozmowa, praca z tekstem.
- Formy organizacyjne: indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa.

## Literatura:

### Literatura podstawowa:

- Grzybowski, P., 2013. *Edukacja międzykulturowa – konteksty: od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Januszczyńska, E., Markowska-Manista, U., 2017. *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jarosz, E., Dobosz, D., Hetmańczyk, H., Jurczyk, M., Bożek, M., 2023. *Dyskryminacja w szkole Perspektywa uczniów i nauczycieli*. Katowice: Wydawnictwo Gnome, <https://katowice.eu/edukacja/SiteAssets/dla-mieszka%C5%84ca/ucz-si%C4%99/miejski-bank-dobrych-praktyk/zagadnienia-dla-nauczycieli-szk%C3%B3%C5%82/pomoc-psychologiczno-pedagogiczna/Dyskryminacja%20w%20szkole%20-%20perspektywa%20uczni%C3%B3w%20i%20nauczycieli.pdf>.
- Kożyczkowska, A., Szczepka-Pustkowska, M. (red.), 2020. *Mniejszości etniczne i ich po granicza. Szkice tożsamościowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łodziński, S., 2005. *Równość i różnica. Mniejszości narodowe w porządku demokratycznym w Polsce po 1989 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M., 2021. *Wielokulturowość-międzykulturowość-transkulturowość w kontekście pedagogicznym*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(15), s. 23–36.
- Rogalska-Marasińska, A., 2024. *Migracje jako „zmienna niezależna” międzykulturowego poznania. Wyzwania stawiane przed współczesnym nauczycielem*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3(26), s. 40–50.
- SIRIUS 3.0. Raporty dotyczące edukacji uczniów migrantów w krajach w Europie.
- Slany, K., Struzik, J., Ślusarczyk, M., Warat, M. (red.), 2025. *Dzieci migranckie w przestrzeni szkolnej. Doświadczenia Polski i wybranych krajów Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szafrańska, A., Konieczny-Pizoń, K., Lewandowski, K., 2026. *Edukacja międzykulturowa w regionie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz.U. 2026 poz. 75, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20050170141>.

### Literatura uzupełniająca:

- Dolińska, A., (red.), 2025. *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, <https://www.ibe.edu.pl/pl/biblioteka-ibe/doswiadczenie-migracji/3505-uczniowie-i-uczennice-z-doswiadczeniem-migracji-i-uchodzstwa-w-polskich-szkolach-2004-2024>.
- „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2024. *Sytuacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym w Polsce*, t. 23 nr 2, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/issue/view/92> (wybrane artykuły).

- Gold, S.J., Nawyn, S. J. (red.), 2019. *Routledge International Handbook of Migration Studies*. London: Routledge.
- Guziuk-Tkacz, M., Siegień-Matyjewicz, A.J., 2024. *Leksykon pedagogiki migracji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Guziuk-Tkacz, M., 2019. *Imigracja(e) i imigranci w kontekście transkulturowości: diagnoza pedagogiczna*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kurcz, Z., 2022. *Od narodowości do mniejszości narodowych w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łodziński, S., Dolińska, K. (red.), 2024. *Mobilizacja etniczności. Mniejszościowe społeczności narodowe i etniczne w spisie powszechnym ludności i mieszkań w Polsce w 2021 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Łodziński, S., Dolińska, K. (red.), 2024. *Mobilizacja etniczności: mniejszościowe społeczności narodowe i etniczne w spisie powszechnym ludności i mieszkań w Polsce w 2021 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Machul-Telus, B. (red.), 2012. *Karaimi*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Machul-Telus, B. (red.), 2013. *Łemkowie*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Machul-Telus, B. (red.), 2014. *Ormianie*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Misiejuk, D., 2021. *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Parchomiuk, M., Antoszevska, B., Ćwirynkało, K., Bartnikowska, U., Dziegieć, A., Dykła, J., Barzykowski, K., 2025. *Understanding Ukrainian refugee students' needs and teachers' support strategies in Polish education: insights from teachers*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 49(1), s. 61–81.
- Świdrowska, E., Stano, K., 2024. Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025? Raport z analizy danych, Stan na październik 2024. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej & Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF), [https://www.unicef.org/eca/media/39121/file/Enrollment-report\\_10.2024\\_CEO\\_UNICEF\\_PL.pdf.pdf](https://www.unicef.org/eca/media/39121/file/Enrollment-report_10.2024_CEO_UNICEF_PL.pdf.pdf).
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A., 2022. *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, [https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport\\_Uczniowie\\_uchodzczy\\_w\\_polskich\\_szkolach\\_CEO\\_wrzesien\\_2023.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf).
- UNHCR, <https://www.unhcr.org/refugee-statistics> (wybrane dane).
- IOM, <https://poland.iom.int/pl/news/raport-iom-migracja-napedza-gospodarke-i-rozwoj-ale-te-korzysci-sa-zagrozone> (wybrane raporty).

**SYLABUS****Komunikacja międzykulturowa i praca z rodzinami****Przedmiot: KOMUNIKACJA MIĘDZYKULTUROWA I PRACA Z RODZINAMI**

**Opracowały: dr hab. URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, prof. UW,  
przy współudziale mgr JOANNY ZUBEL.  
Konsultacja: dr ALINA SZWARC**

**Opis przedmiotu:**

Przedmiot ma na celu rozwój wiedzy i umiejętności z zakresu komunikacji międzykulturowej oraz współpracy z rodzinami uczniów pochodzących z różnych środowisk kulturowych. Studenci zapoznają się z modelami komunikacji, uczą się rozpoznawać wyzwania komunikacyjne wynikające z różnic kulturowych i językowych oraz nabywają kompetencje niezbędne do budowania relacji opartych na zaufaniu, szacunku i dialogu. Szczególny nacisk położony jest na podstawowe techniki komunikacyjne i wychowawcze w mediacjach, wiedzę na temat rozwiązywania konfliktów oraz współpracę instytucjonalną. Zajęcia przygotowują do skutecznego wspierania uczniów i komunikacji z rodzinami w procesie adaptacji w nowym środowisku edukacyjnym.

Poziom studiów: jednolite 5-letnie magisterskie

Liczba godzin: 30

ECTS: 2

Forma zajęć: ćwiczenia/warsztaty

Bilans nakładu pracy studenta:

- udział w zajęciach: 30 godz.
- przygotowanie do zajęć (m.in. kwerenda literatury): 7 godz.
- przygotowanie strategii działania: 10 godz.
- przygotowanie analizy sytuacji komunikacyjnej: 6 godz.
- przygotowanie refleksji indywidualnej: 7 godz.

Razem: 30 godzin (2 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośredniego udziału nauczyciela: 30 godz. (1 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 30 godz. (1 ECTS)

**Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:**

Wiedza:

1. Student(-ka) definiuje podstawowe pojęcia, modele i uwarunkowania komunikacji międzykulturowej oraz relacji międzykulturowych, a także charakteryzuje znaczenie kompetencji międzykulturowych i kulturowe uwarunkowania komunikacji werbalnej i niewerbalnej, w tym różnice w stylach komunikowania się uczniów, rodziców i nauczycieli (W1).
2. Student(-ka) wyjaśnia bariery i wyzwania w komunikacji międzykulturowej oraz przedstawia zasady współpracy z rodziną w procesie wsparcia dziecka, a także podstawowe mechanizmy mediacji i rozwiązywania konfliktów w klasie zróżnicowanej kulturowo (W1, W2).

Umiejętności:

1. Student(-ka) potrafi analizować sytuacje komunikacyjne z uwzględnieniem różnic kulturowych oraz identyfikować bariery i potencjalne źródła nieporozumień (U1, U2).
2. Student(-ka) potrafi dobierać sposoby komunikacji i współpracy z uczniem i rodziną, uwzględniając ich potrzeby, kontekst kulturowy oraz sytuację emocjonalną i społeczną (U2, U3).
3. Student(-ka) potrafi analizować sytuacje konfliktowe oraz dobierać adekwatne techniki komunikacyjne i mediacyjne oraz sposoby pracy z grupą (U3).

Kompetencje społeczne:

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do budowania relacji i komunikowania się z uczniami i rodzinami z poszanowaniem ich tożsamości, wartości, godności i potrzeb (K2, K3).
2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do podejmowania dialogu i współpracy z rodziną oraz innymi osobami zaangażowanymi w proces wsparcia dziecka (K1, K2).
3. Student(-ka) jest gotów/gotowa do krytycznej refleksji nad własnym stylem komunikowania się oraz rozwijania kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych (K3, K4).

**Sposoby weryfikacji efektów uczenia się:** przygotowanie i prezentacja strategii działania (dotyczącej wybranego zagadnienia z zakresu komunikacji i współpracy międzykulturowej), analiza sytuacji komunikacyjnej (dotyczącej wybranego zagadnienia z zakresu komunikacji międzykulturowej), przygotowanie refleksji indywidualnej (na temat własnych kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych), obserwacja działań studenta podczas wykonywania zadań/ćwiczeń, wypowiedź ustna

**Zakres bloków tematycznych:**

1. Podstawy komunikacji międzykulturowej w pracy nauczyciela/nauczycielki
  - Pojęcia kluczowe: kultura, tożsamość, etnocentryzm, relatywizm kulturowy, szok kulturowy
  - Modele komunikacji międzykulturowej (np. Hall, Hofstede, Trompenaars, Bennett)
  - Modele relacji międzykulturowych (np. wielokulturowość, międzykulturowość, asymilacja, integracja, separacja) i prawo do wielojęzyczności w szkole
  - Bariery i wyzwania w komunikacji a stereotypy, uprzedzenia i nieporozumienia
2. Komunikacja werbalna i niewerbalna w kontekście szkolnym
  - Komunikacja werbalna – rola języka (w tym w pracy z uczniem z innej kultury)
  - Komunikacja niewerbalna (np. gesty, mimika, kontakt wzrokowy, dystans w różnych kulturach)
  - Czas, przestrzeń i hierarchia w komunikacji, konsekwencje dla pracy i komunikacji w szkole
  - Kultury wysokiego i niskiego kontekstu (np. Hall)
3. Kompetencje międzykulturowe nauczycieli – rozwój i autorefleksja
  - Definicje, rodzaje i modele kompetencji międzykulturowej (np. Byram, Deardorff)
  - Proces kształtowania i rozwijania kompetencji – od etnocentryzmu do etnorelatywizmu
  - Autorefleksja jako narzędzie rozwoju zawodowego nauczyciela
4. Style komunikowania się w środowisku szkolnym z uczniami, rodzicami, kadrami szkolną
  - Wymiary kultury a style komunikowania (Hofstede: indywidualizm/kolektywizm, dystans władzy, unikanie niepewności)
  - Style komunikowania się uczniów – rozpoznawanie i reagowanie
  - Style komunikowania się rodziców – dostęp do informacji i budowanie porozumienia
  - Komunikacja z rodziną z doświadczeniem migracji i zmiany środowiska edukacyjnego – niepewność, bariera językowa, kontekstowe zawieszenie, specjalne potrzeby edukacyjne
5. Współpraca z rodziną w sytuacjach trudnych i wsparcie ucznia
  - Budowanie zaufania i partnerskich relacji z rodziną

- Edukacja a emocje (np. trauma migracyjna, żałoba, lęk u ucznia i rodziny, tematy trudne – wojna)
  - Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) i uzdolnienia w kontekście kulturowo zróżnicowanej klasy
  - Współpraca z tłumaczem, innymi specjalistami, asystentem międzykulturowym w szkole, instytucjami i NGO
6. Mediacja i rozwiązywanie sytuacji trudnych w klasie zróżnicowanej kulturowo
- Źródła i dynamika konfliktów na tle kulturowym w klasie
  - Doraźne interwencje wychowawcze nauczyciela, granice kompetencji, współpraca z pedagogiem/psychologiem szkolnym i mediatorem zewnętrznym
  - Techniki mediacyjne w pracy nauczyciela (podstawowe techniki komunikacyjne i wychowawcze)
  - Etyka zawodu w sytuacji konfliktów i granice roli nauczyciela
  - Praca z grupą w sytuacjach konfliktowych

#### **Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: metody ćwiczebne, gry dydaktyczne – symulacyjne, sytuacyjne (metoda przypadków), burza mózgów, dyskusja, rozmowa, praca z tekstem.
- Formy organizacyjne: indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa.

#### **Literatura:**

Literatura podstawowa:

- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Dzida, D., Kosno, M., 2013. *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Boski, P., 2022. *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik autorski*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Griffin, E., 2003. *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Guziuk-Tkacz, M., 2022. *Transkulturowa diagnoza i wsparcie rodzin uchodźczych*. W: Piotrowski, P. (red.), *Pedagogika w świecie niepewności. Aspekty*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M., 2011. *Kultury i organizacje: Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kolankiewicz, M., Kornit, V. (red.), 2024. *Pomoc dzieciom ukraińskim w czasie wojny*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Malinowski-Rubio, M.P. (red.), 2023. *Komunikacja międzykulturowa poprzez czas, przestrzeń i kulturę*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
- Nikitorowicz, J., 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Korporowicz, L., 2024. *Komunikowanie dziedzictwa kulturowego*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Ogonowska, A., 2015. *Komunikacja i porozumienie. Sztuka bycia razem, tworzenia więzi i rozwiązywania konfliktów*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Sobecki, M., 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Białystok: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żydek-Bednarczuk, U., 2015. *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Literatura uzupełniająca:

- Błaszczak, A., 2026. *Między różnorodnością a wspólnotą. Praktyki nauczycieli wspierające integrację uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1(32), s. 149–161.
- Boski, P., Miluska, J., 1999. *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Boski, P., Różycka-Tran, J., Sorokowski, P., 2015. *Podróże psychologiczne przez kultury świata*. Poznań: Sorus.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej. *Biblioteka materiałów dla nauczycieli*, <https://globalna.ceo.org.pl/materialy/> (wybrane publikacje dotyczące migracji, integracji edukacyjnej).
- Cukras-Stelągowska, J., Sowa-Behtane, E., Hruzd-Matuszczyk, A., 2025. *Wychowanie w rodzinach wieloreligijnych jako przedmiot zainteresowań pedagogiki międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(29), s. 167–181.
- Jeżowski, M., Rajabova, T., Myśliwiec, P., 2024. *Rodzice dzieci cudzoziemskich w kontaktach z polskimi szkołami. Analiza wyzwań i barier*, Fundacja Ocalenie.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://ore.edu.pl/2015/03/wielokulturowosc-w-szkole-uczen-cudzoziemski/> (wybrane publikacje).
- Rosa, G., Ostrowska, I., Słupińska, K., Gracz, L., 2021. *Komunikacja międzykulturowa w biznesie. Różnice kulturowe i komunikacja międzykulturowa w różnych regionach świata jako podstawa sukcesu w biznesie międzynarodowym*. Kraków – Legionowo: edu-Libri.
- Poleszak, W., 2015. *Rola rodziców w nowym modelu wspomagania szkół*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, [https://ore.edu.pl/wpcontent/uploads/phocadownload/EFS/Artykul\\_Rola\\_rodzicow\\_w\\_nowym\\_modelu\\_wspomagania\\_szkol\\_W.Poleszak.pdf](https://ore.edu.pl/wpcontent/uploads/phocadownload/EFS/Artykul_Rola_rodzicow_w_nowym_modelu_wspomagania_szkol_W.Poleszak.pdf).
- Popow, M., 2023. *Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu polskich nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 25/2 (94), s. 65–87.

## **SYLABUS**

### **Metodyka i projektowanie działań edukacyjnych w grupie zróżnicowanej kulturowo**

**Przedmiot: METODYKA I PROJEKTOWANIE DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH  
W GRUPIE ZRÓŻNICOWANEJ KULTUROWO**

**Opracowały: dr BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO  
i URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, prof. UW  
Konsultacja: dr ALINA SZWARC**

#### **Opis przedmiotu:**

Przedmiot przygotowuje do planowania i prowadzenia działań edukacyjnych w klasie wielokulturowej (od współpracy ze specjalistami w zakresie diagnozy potrzeb uczniów, przez projektowanie zajęć, po dobór metod, form i środków wspierających integrację i współpracę). Studenci rozwijają umiejętności konstruowania scenariuszy/konspektów i projektów społeczno-edukacyjnych oraz współpracy ze specjalistami. Moduł kształtuje postawy otwartości, empatii i odpowiedzialności. Zajęcia sprzyjają refleksji nad własnymi działaniami i doskonaleniu warsztatu metodycznego.

Poziom studiów: jednolite 5-letnie magisterskie

Liczba godzin: 45

Forma prowadzenia zajęć: wykład –15 godz.; ćwiczenia/warsztaty – 30 godz.

ECTS: 3

Bilans nakładu pracy studenta:

- udział w zajęciach: 45 godz.
- przygotowanie konspektu zajęć oraz przygotowanie do jego prezentacji: 30 godz.
- przygotowanie do zajęć, zapoznanie się z literaturą przedmiotu: 15 godz.

Razem: 90 godzin (3 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośredniego udziału nauczyciela: 45 godz. (1,5 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 45 godz. (1,5 ECTS).

**Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:****Wiedza:**

1. Student(-ka) przedstawia cele, specyfikę organizacji pracy w grupie/klasie zróżnicowanej kulturowo, identyfikuje programy edukacji międzykulturowej, metody kształcenia, formy organizacyjne oraz określa możliwości ich adaptacji/modyfikacji do zróżnicowanych potrzeb dzieci i uczniów, wyjaśnia zasady planowania i realizowania zajęć jak i projektów edukacyjnych w ramach edukacji międzykulturowej oraz charakteryzuje możliwości współpracy nauczycieli i specjalistów (W2).
2. Student(-ka) wyjaśnia założenia diagnozy i oceny potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów z różnych środowisk kulturowych (W2).
3. Student(-ka) charakteryzuje rolę nauczyciela w organizowaniu szkolnego środowiska edukacyjnego dla dzieci/uczniów z różnych kultur oraz wyjaśnia znaczenie i potrzebę autoewaluacji kompetencji międzykulturowych nauczyciela (W2).

**Umiejętności:**

1. Student(-ka) potrafi dobrać źródła wiedzy i wykorzystać materiały, wiedzę merytoryczną i metodyczną do samodzielnego i zespołowego opracowywania konspektu/scenariusza zajęć w obszarze edukacji międzykulturowej oraz projektowania działań edukacyjnych w grupie/klasie zróżnicowanej kulturowo (U1).
2. Student(-ka) we współpracy z nauczycielami, specjalistami odkrywa, omawia i weryfikuje sposoby, narzędzia rozpoznania i określenia potrzeb edukacyjnych, uwarunkowań kształcenia dzieci/uczniów z innych kultur, dzieci/uczniów z doświadczeniem migracji oraz sytuacji, relacji społecznych w grupie/klasie jako społeczności przyjmującej reprezentantów mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych (U2).
3. Student(-ka) potrafi dobierać i dostosowywać treści kształcenia, formy organizacyjne pracy na zajęciach oraz metody kształcenia do potrzeb edukacyjnych i możliwości grupy osób odmiennych kulturowo. Potrafi również wybierać i opracowywać materiały oraz środki dydaktyczne w ramach działań zespołowych, w tym we współpracy z nauczycielami i specjalistami w przedszkolu/szkole i spoza grona pedagogicznego (U3).
4. Student(-ka) poddaje ocenie własne kompetencje międzykulturowe i skuteczność swoich działań edukacyjnych pod kątem założonych celów, dobranych metod kształcenia, form organizacyjnych kształcenia i środków dydaktycznych (U3).

Kompetencje społeczne:

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do podejmowania i organizowania współpracy z nauczycielami, specjalistami, kadrą pomocniczą, rodzicami/opiekunami dzieci/uczniów oraz ze środowiskiem lokalnym na rzecz projektowania działań edukacyjnych dla zróżnicowanych grup dzieci i uczniów oraz do porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk (K1, K2).
2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do refleksyjności, otwartości, empatii w kontaktach z przedstawicielami innych kultur (dziećmi/uczniami, rodzicami) i do przejawiania elastycznego podejścia podczas pracy w grupie zróżnicowanej kulturowo (K3).
3. Student(-ka) jest gotów/gotowa do podejmowania ciągłego namysłu nad poziomem własnej wiedzy i umiejętności w zakresie planowania i organizacji zajęć, projektów edukacyjnych w obszarze edukacji międzykulturowej w celu doskonalenia warsztatu metodycznego (K4).

**Sposób weryfikacji szczegółowych efektów uczenia się:** egzamin/zaliczenie ustne lub pisemne, przygotowanie i prezentacja konspektu/scenariusza zajęć, przygotowanie i prezentacja projektu edukacyjnego, ocena aktywności w trakcie zajęć, ocena efektów pracy indywidualnej i/lub zespołowej, samoocena.

#### **Zakres bloków tematycznych:**

Blok 1. Planowanie i organizacja pracy w klasie/grupie zróżnicowanej kulturowo

- Cele kształcenia w edukacji międzykulturowej (np. sfera postaw, umiejętności, wiedzy i świadomości)
- Formy organizacji pracy w grupie zróżnicowanej kulturowo (np. indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa)
- Strategie, metody kształcenia i narzędzia do pracy edukacyjnej i integracyjnej w klasie/grupie zróżnicowanej kulturowo (przegląd, kryteria doboru)
- Projektowanie działań edukacyjnych – od współpracy ze specjalistami do diagnozy przez specjalistów i ewaluacji

Blok 2. Podstawa programowa, programy szkolne, podręczniki i dekolonizacja treści kształcenia

- Podstawa programowa w kontekście różnorodności kulturowej – analiza zapisów

- Programy i projekty edukacji międzykulturowej (np. przegląd przykładowych programów i projektów krajowych i międzynarodowych)
- Dekolonizacja treści kształcenia w zróżnicowanym świecie edukacji – weryfikacja możliwości wzbogacania programów i zajęć o różnorodne perspektywy kulturowe i społeczne
- Adaptacja treści programów kształcenia w odpowiedzi na potrzeby uczniów, w tym tych z doświadczeniem migracji – zasady, procedury i przykłady

Blok 3. Projektowanie zajęć – scenariusze i konspekty w edukacji międzykulturowej

- Konspekt/scenariusz jako narzędzie pracy nauczyciela – struktura, cele kształcenia, metody kształcenia, formy organizacyjne
- Dobór treści i metod kształcenia oraz form organizacyjnych pracy adekwatnych do celów edukacji międzykulturowej
- Projektowanie zajęć zgodnie z założeniami edukacji międzykulturowej
- Ćwiczenia praktyczne np. opracowanie własnych konspektów/scenariuszy zajęć

Blok 4. Nauczyciel i jego rola w systemie ochrony praw dziecka – rola, etyka, kompetencje

- Odpowiedzialność zawodowa nauczyciela (przestrzeganie praw dziecka w codziennych praktykach edukacyjnych, reagowanie na przejawy dyskryminacji i krzywdzenia, współpraca z instytucjami wspierającymi)
- Etyczne podejście w edukacji międzykulturowej – refleksyjne zgłębianie tematyki i wieloperspektywiczność w przekazywaniu wiedzy
- Kompetencje nauczyciela w pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo – wiedza, umiejętności, postawy
- Autoewaluacja kompetencji międzykulturowych nauczyciela – przykłady praktyczne

Blok 5. Współpraca ze specjalistami – diagnoza potrzeb i ocena funkcjonowania dziecka z doświadczeniem migracji i zmiany środowiska edukacyjnego

- Współpraca i konsultacje ze specjalistami w zakresie diagnozy i oceny potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów z doświadczeniem migracji
- Specyfika środowiska pochodzenia dziecka jako wyznacznik celów i działań

- Narzędzia rozpoznania i określenia potrzeb edukacyjnych, uwarunkowań kształcenia dzieci/uczniów z innych kręgów kulturowych
- Analiza sytuacji w klasie/grupie jako społeczności przyjmującej reprezentantów mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych

Blok 6. Praca z uczniem z doświadczeniem migracji i ze SPE w kontekście wielojęzyczności i zmiany środowiska edukacyjnego; systemowe i pozasystemowe wsparcie nauczyciela

- Plany wsparcia indywidualnego dziecka/ucznia z uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych, językowych, emocjonalnych
- Zindywidualizowane tempo, dostosowane wymagania edukacyjne, sposoby oceniania, metody i formy pracy na zajęciach lekcyjnych
- Praca z klasą/grupą jako społecznością – tworzenie środowiska edukacyjnego opartego na szacunku, bezpieczeństwie, sprawiedliwości i współpracy
- Możliwości wsparcia nauczyciela (np. materiały i zasoby edukacyjne; wsparcie wewnątrzszkolne i specjalistyczne; instytucje i NGOs; współpraca z rodzicami dzieci z innych kultur)

#### **Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: wykład (klasyczny, konwersatoryjny), pokaz, praca z tekstem, dyskusja, metoda projektu, gry dydaktyczne (np. burza mózgów, metody przypadków, metody symulacyjne).
- Formy organizacyjne: indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa.

#### **Literatura:**

Literatura podstawowa:

Autobiography of Intercultural Encounters, Council of Europe, <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters>.

Centrum Edukacji Obywatelskiej, *Materiały Edukacyjne*, <https://wzmacniajodpornosc.ceo.org.pl/programy-edukacyjne/przyjazna-szkola/materiały-przyjazna-szkola/>.

Szafańska, A., Grzybowski, P., 2024. *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Szafańska, A., 2016. Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1.

Szczurek-Boruta, A.A., 2017. *Edukacja wobec wykluczenia: rzecz o niewykorzystanych możliwościach, potrzebach i powinnościach*. W: Szczurek-Boruta, A.A., Jas, K. (red.), *Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym*,

edukacyjnym, kulturowym: wyzwania, powinności pedagogiki, zadania. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 73–88.

Śmiechowska-Petrovskij, E. (red.), 2016. *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

Uniwersalny pakiet powitalny w polskiej szkole, dostępny w 3 językach (polskim, ukraińskim, angielskim). Fundacja Polskie Forum Migracyjne, <https://forummigracyjne.org/publikacja/uniwersalny-pakiet-powitalny-w-polskiej-szkole/>.

Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Kucharczyk, I., Wiejak, K., 2025. *Włączające strategie edukacyjne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, <https://www.ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/Szkola-dostepna/katalog-praktyk-edukacyjno-specjalistycznych.pdf>

Pamuła-Behrens, M. 2024. „W drodze do dwujęzyczności – wspieranie rozwoju językowego uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w szkole dostępnej dla wszystkich”. Koncepcja doskonalenia zawodowego nauczycieli i nauczycielek pracujących z osobami z doświadczeniem migracji. Instytut Badań Edukacyjnych, <https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/Szkola-dostepna/w-drozdze-do-dwujezycznosci-wspieranie-rozwoju-jezykowego-uczniow-i-uczennic-z-doswiadczeniem-migracji.pdf>.

#### Literatura uzupełniająca:

Bulandra, A., Kościółek, J., Majcher-Legawiec, U., Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. 2019. *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*. Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji, <https://owim.uek.krakow.pl/wp-content/uploads/user-files/reports/OWiM-raport%20Edukacja.pdf>.

Błaszczak, A., Papuda-Dolińska, B., Kucharczyk, I., Wiejak, K. 2026. *Włączające strategie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Przykłady praktyk wspierających dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy <https://www.ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/Szkola-dostepna/przyklady-praktyk-wspierajacych-dzieci.pdf>.

Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2026. *Dobrostan w szkole. Do dzieła! Budowanie relacji społecznych (z elementami edukacji międzykulturowej)*, <https://biblioteka.ceo.org.pl/dobrostan-w-szkole-do-dziela-obszar-pierwszy/>.

Moloney, R., Lobytsyna, M., De Nobile, J., 2022. *Interculturality in schools: Practice and research*. London: Routledge, Taylor & Francis.

Okrasa, M., 2025. *Strategie edukacji międzykulturowej w podnoszeniu świadomości kulturowej*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

# Sylabusy dla studiów licencjackich

## SYLABUS

### Teoretyczne podstawy pedagogiki i edukacji międzykulturowej

**Przedmiot: TEORETYCZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI  
I EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ**

**Opracowała: dr BARBARA CHOJNACKA- SYNASZKO  
Konsultacja: dr hab. URSZULA MARKOWSKA-MANISTA,  
prof. UW, i dr ALINA SZWARC**

#### Opis przedmiotu:

Moduł ma charakter wprowadzający i teoretyczny. Jego celem jest zapoznanie osób studiujących z podstawowymi kategoriami pojęciowymi, teoriami i koncepcjami pedagogicznymi odnoszącymi się do wychowania, kształcenia i socjalizacji człowieka w warunkach zróżnicowania kulturowego. W ramach zajęć podejmowana jest analiza zagadnień dotyczących kultury, tożsamości, pluralizmu kulturowego, migracji, mniejszości/większości, integracji społecznej oraz edukacji na rzecz równości, pokoju i demokracji oraz praw człowieka, praw dziecka. Osoby studiujące poznają teoretyczne podstawy edukacji wielokulturowej, międzykulturowej i transkulturowej, a także mechanizmy wpływające na relacje między grupami społecznymi, takie jak dyskryminacja, wykluczenie społeczne, marginalizacja. Moduł umożliwia rozwijanie umiejętności interpretowania zjawisk edukacyjnych i społecznych w kontekście różnorodności kulturowej oraz przygotowuje do odpowiedzialnego funkcjonowania i podejmowania działań pedagogicznych w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Poziom studiów: I stopień (studia licencjackie)

Liczba godzin: 15

Forma prowadzenia zajęć: wykład

ECTS: 1

Bilans nakładu pracy studenta:

- udział w zajęciach: 15 godz.
- przygotowanie do zajęć (m.in. kwerenda materiałów, literatury): 5 godz.
- przygotowanie do zaliczenia: 10 godz.

Razem: 30 godzin (1 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośrednio udziału nauczyciela: 15 godz. (0,5 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 15 godz. (0,5 ECTS).

**Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:**

Wiedza:

1. Student(-ka) charakteryzuje założenia pedagogiki i edukacji międzykulturowej, jej przedmiot zainteresowań, cele, zadania, główne obszary tematyczne, wyjaśnia stosowaną terminologię oraz przedstawia koncepcje, współczesne podejścia i kierunki dalszego rozwoju pedagogiki i edukacji międzykulturowej (W1).
2. Student(-ka) określa kulturę i jej modele, wyjaśnia znaczenie różnorodności, tożsamości kulturowej, wartości demokratycznych, prawa człowieka i prawa dziecka oraz wymienia przyczyny i konsekwencje procesów migracyjnych (W1).
3. Student(-ka) przedstawia społeczne i edukacyjne wyzwania wynikające z pluralizmu kulturowego (W1).

Umiejętności:

1. Student(-ka) potrafi dokonać analizy kluczowych pojęć, teorii i koncepcji odnoszących się do edukacji w środowisku zróżnicowanym kulturowo, potrafi porównać i powiązać założenia edukacji wielokulturowej, międzykulturowej, transkulturowej i regionalnej oraz dostrzec korelacje z innymi rodzajami edukacji, w tym edukacją społeczną, obywatelską, demokratyczną, globalną, edukacją na rzecz praw człowieka i edukacją na rzecz pokoju (U1).
2. Student(-ka) potrafi w kontekście różnorodności kulturowej poddać analizie i interpretacji problemy pedagogiczne i działania edukacyjne z uwzględnieniem sytuacji, możliwości dzieci/uczniów oraz przygotowania nauczyciela do pracy z osobami pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych (U1).

Kompetencje społeczne:

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do refleksyjności i uznawania znaczenia edukacji międzykulturowej w kształtowaniu wrażliwości na odmienność kulturową ludzi (K2).

**Sposób weryfikacji szczegółowych efektów uczenia się:** zaliczenie/egzamin pisemny lub ustny, dyskusja, samoocena.

**Zakres tematów:**

1. Modele kultury i koncepcje kultur.
  - Zróżnicowanie kulturowe jako kontekst pedagogiki i edukacji międzykulturowej, m.in. typy kultur, formy współistnienia kultur, typy kontaktu kultur, wymiary kulturowe (np. E.T. Hall, G. Hofstede, M. Mead, J. Nikitorowicz).
2. Edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa, pedagogika międzykulturowa.
  - Znaczenie, kontekst i wzajemne powiązania kategorii pojęciowych, m.in. wielokulturowość / edukacja wielokulturowa, międzykulturowość / edukacja międzykulturowa, pedagogika międzykulturowa, transkulturowość / pedagogika transkulturowa, etnopedagogika, edukacja regionalna, większość / mniejszość.
  - Zakres pedagogiki i edukacji międzykulturowej – przedmiot zainteresowań, cele, zadania (m.in. znaczenie strategii akulturacyjnych w ramach edukacji międzykulturowej, uczenie się międzykulturowe – rozwój wrażliwości kulturowej, np. na podstawie koncepcji M.J. Bennetta).
3. Problematyka tożsamości.
  - Rozważania teoretyczne dotyczące terminu i pojęcia „tożsamość”.
  - Charakterystyka zakresów, typów tożsamości.
  - Kreowanie tożsamości międzykulturowej (np. na podstawie teorii M. Jarymowicz, teorii tożsamości społecznej H. Tajfela, Teorii Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego, Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości J. Nikitorowicza).
4. Pogranicze jako przestrzeń kształtowania się tożsamości i otwartości.
  - Bycie na pograniczach a zrozumienie siebie i innych – pogranicze i jego wymiary (np. w ujęciu J. Nikitorowicza, w ujęciu T. Lewowickiego), tożsamość jednostki na pograniczu kultur, kategorie odmienności (np. Inny–Obcy, Inny Bliski–Inny Daleki).
5. Edukacja dla pokoju i dla demokracji.
  - Istota pokoju, demokracji i społeczeństwa obywatelskiego (m.in. kultura pokoju, kultura zaufania, inicjatywy na rzecz budowania pokoju i integracji społecznej), wartości demokratyczne, np. wolność, równość, solidarność, odpowiedzialność.
  - Korelacja edukacji międzykulturowej z edukacją społeczną, obywatelską, demokratyczną, globalną i edukacją dla pokoju.
6. Prawa człowieka, prawa dziecka.
  - Podstawowe prawa i wolności człowieka. Odpowiedzialność za poszanowanie praw innych osób.

- Prawa dziecka i ich ochrona.
  - Instytucje krajowe/międzynarodowe stojące na straży praw człowieka i praw dziecka.
  - Podstawowe dokumenty międzynarodowe dotyczące ochrony praw człowieka, m.in. Powszechna deklaracja praw człowieka (1948), Europejska konwencja praw człowieka (1950), Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (2000).
  - Prawa dziecka w świetle Konwencji o prawach dziecka ONZ (1989).
  - Protokoły fakultatywne do Konwencji o prawach dziecka (np. w sprawie udziału dzieci w konfliktach zbrojnych, w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i pornografii, w sprawie procedury składania zawiadomień).
  - Korelacja edukacji międzykulturowej z edukacją na rzecz praw człowieka.
7. Migracje i uchodźstwo w Polsce i na świecie.
- Znaczenie głównych pojęć, np. migracja, emigracja, imigracja, reemigracja, uchodźstwo.
  - Przyczyny i rodzaje migracji, trendy i wyzwania migracyjne na świecie i w Polsce.
  - Międzynarodowa współpraca w zakresie migracji.
  - Prawa, obowiązki, ochrona uchodźców – kontekst krajowy i międzynarodowy.
8. Społeczne i edukacyjne wyzwania wielokulturowości/międzykulturowości (np. dyskryminacja, wykluczenie, marginalizacja, wspieranie tolerancji, empatii, integracji społecznej).

#### **Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: wykład (klasyczny, konwersatoryjny, problemowy), pokaz, praca z tekstem.
- Formy organizacyjne: indywidualna, zbiorowa.

#### **Literatura:**

Literatura podstawowa:

- Auernheimer, G., 2017. *Wprowadzenie do pedagogiki międzykulturowej*, Stankiewicz, K. (tłum. i oprac.). Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Bauman, Z., 2016. *Obcy u naszych drzwi*, Mincer, W. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Błęszyńska, K. (red.), 2017. *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury polsko-ukraińskiej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.
- Grzybowski, P.P., 2011. *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kożyczkowska, A., Szczurek-Boruta, A., 2026. *O tożsamości zaangażowanej. Studium biograficzne*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1(32), s. 19–42.
- Lewowicki, T., Chojnacka-Synaszkó, B., Kwadrans, Ł. (red.), 2015. *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T., Ogrodzka Mazur, E. (red.), 2010. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T., 2002. *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: Małowska, E., Śliwerski B., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Markowska, D., 1990. *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Mirga-Wójtowicz, E., Talewicz, J., Kołaczek, M., 2022. *Prawa człowieka, potrzeby i dyskryminacja – sytuacja romskich uchodźców z Ukrainy w Polsce*, <https://fundacjawniedialogu.pl/wp-content/uploads/2022/12/Prawa-czlowieka-potrzeby-i-dyskryminacja.pdf>.
- Nikitorowicz, J., 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J., Misiejuk, D., Sobiecki, M. (red.), 2005. *Region, tożsamość, edukacja*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz, J., 1995. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Literatura uzupełniająca:
- Aleksiak, D., 2026. *Edukacja globalna jako odpowiedź na aktualne wyzwania polskiej edukacji. Praktyki nauczycieli i nauczycielek*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, t. 646 nr 1, s. 3–20.
- Baraniecka-Olszewska, K., Buśki, J., Kościńska, A., Lubańska, M. (red.), 2026. *Kultury religijne, kultury pogranicza. Kolaże etnograficzne profesor Magdaleny Zowczak podarowane*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Chustecka, M., Kielak, E., Rawłuszko, M. (red.), 2016. *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Grzybowski, P.P., 2026. *Prekursorki i pionierki edukacji międzykulturowej. Inspiracje bibliograficzne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Halicki, J., Muszyńska, J., Nikitorowicz, J. (red.), 2006. *Kultury narodowe na pograniczach*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Jarymowicz, M., 1992. *Schematy Ja, My a uprzedzenia międzygrupowe*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Jasiński, Z., Niesch, K., Pogorzelska, M. (red.), 2017. *Oświata i kultura w wielokulturowym świecie*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Koźyczkowska, A., Szczepka-Pustkowska, M. (red.), 2020. *Mniejszości etniczne i ich pogranicza. Szkice tożsamościowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lewowicki, T., 2012. *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1, s. 15–46.
- Lewowicki, T., 2025. *Od proeuropejskości i otwarcia na Innych ku konfliktom wewnętrznym i zewnętrznym oraz nietolerancji wobec Innych (casus Polski)*. „Edukacja Międzykulturowa”, wydanie specjalne, s. 37–52.
- Machul-Telus, B. (red.), 2012. *Karaimi*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Machul-Telus, B. (red.), 2013. *Łemkowie*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Machul-Telus, B. (red.), 2014. *Ormianie*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Nikitorowicz, J., 2019. *Pedagogika międzykulturowa w rewitalizacji heterologii w warunkach zróżnicowania kulturowego*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 9–2.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrąńska, A., Malach, J., Chmura, M., 2021. *The Cultural Identity and Education of University Students in Selected East-Central Countries. A Polish-Czech Comparative Study*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Palaiologou, N. (ed.), 2023. *Rethinking intercultural education in times of migration and displacement*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Szerłąg, A., 2021. *Międzykulturowość w przestrzeni wileńskiego pogranicza kultur: pedagogiczne studium codzienności młodego pokolenia Polaków*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

## **SYLABUS**

### **Edukacja regionalna**

**Przedmiot: EDUKACJA REGIONALNA**

**Opracowała: dr ALINA SZWARC**

**Konsultacja: dr hab. URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, prof. UW**

#### **Opis przedmiotu:**

Celem przedmiotu jest dostarczenie studentom wiedzy z zakresu edukacji regionalnej, w tym wiedzy na temat własnego regionu i jego odmienności oraz uświadomienie jego roli w procesie kształcenia; rozwijanie umiejętności i kompetencji w zakresie projektowania zajęć edukacyjnych służących budowaniu tożsamości regionalnej i społecznej dzieci/uczniów, jak i w zakresie dostrzegania bogactwa lokalnego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu na różnorodność kulturową i wyzwania współczesnego świata. Zadaniem przedmiotu jest ukazanie roli i sposobów stymulowania aktywności poznawczej dzieci/uczniów, m.in. poprzez wykorzystanie aktywizujących metod i form zajęć, a także rozbudzenie zainteresowań tematyką regionalną.

Poziom studiów: I stopień (studia licencjackie)

Liczba godzin: 30

ECTS: 2

Forma zajęć: ćwiczenia/warsztaty

Bilans nakładu pracy studenta:

- udział w zajęciach: 30 godz.
- przygotowanie do zajęć (m.in. kwerenda literatury): 6 godz.
- przygotowanie projektu dydaktycznego: 10 godz.
- przygotowanie prezentacji biograficznej: 4 godz.
- przygotowanie scenariusza zajęć: 2 godz.
- przygotowanie do zaliczenia i/lub egzaminu: 8 godz.

Razem: 30 godzin (2 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośredniego udziału nauczyciela: 30 godz. (1 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 30 godz. (1 ECTS).

**Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:****Wiedza:**

1. Student(-ka) wyjaśnia źródła, koncepcje, konteksty i teoretyczne związki edukacji regionalnej z innymi obszarami nauki, stosowaną terminologię, jak i główne obszary tematyczne niezbędne do podejmowania działań pedagogicznych na rzecz zakorzenienia we własnej kulturze i uwrażliwiania na sytuację i potrzeby przedstawicieli różnych kultur (W1).
2. Student(-ka) opisuje merytoryczne i metodyczne rozwiązania i procedury w zakresie projektowania i organizacji zajęć z dziećmi/uczniami o różnym pochodzeniu kulturowym w obszarze edukacji regionalnej, przygotowując młodych ludzi do funkcjonowania ze świadomością własnej tożsamości wraz z uwzględnieniem planowania działań diagnostycznych w zakresie możliwości, potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów, specyfiki środowiska lokalnego i dziedzictwa kulturowego regionu oraz istoty interakcji społecznych, strategii, modeli, form wzajemnej współpracy z rodzicami i przedstawicielami społeczności lokalnej (W2).

**Umiejętności:**

1. Student(-ka) potrafi indywidualnie i zespołowo (np. we współpracy z przedstawicielami społeczności lokalnej) omawiać zagadnienia dotyczące edukacji regionalnej oraz planować i projektować działania edukacyjne, wybierając w sposób uzasadniony materiały i środki, metody kształcenia i formy organizacji, jak i pozyskiwać dane, racjonalnie dobierając źródła wiedzy w celu dokonania krytycznej analizy, syntezy, twórczej interpretacji i prezentacji złożonych i nietypowych procesów oraz zjawisk z obszaru edukacji regionalnej (U1, U3).
2. Student(-ka) potrafi dokonać rozpoznania specyfiki, zasobów lokalnego/regionalnego środowiska kulturowego oraz diagnozy i oceny potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów z innych kręgów kulturowych (U2).

**Kompetencje społeczne:**

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do rozpoznawania specyfiki środowiska lokalnego i regionalnego w celu wykorzystania jego zasobów w realizacji założeń edukacji regionalnej, w tym inspirowania i organizowania współpracy z otoczeniem (K1).
2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do refleksyjności i podejmowania krytycznej oceny poziomu posiadanej wiedzy i umiejętności wykorzystywanych podczas projektowania i wdrażania działań w zakresie edukacji regionalnej oraz do wprowadzania zmian w swoim warsztacie metodycznym (K2).

**Sposoby weryfikacji efektów uczenia się:** egzamin/zaliczenie ustne lub pisemne, przygotowanie i prezentacja projektu dydaktycznego (np. na temat historycznego aspektu regionalnego dziedzictwa kulturowego), przygotowanie prezentacji (np. dotyczącej wybranego tematu regionalnego na podstawie biografii postaci z regionu), przygotowanie scenariusza zajęć, ocena aktywności w trakcie zajęć, ocena efektów pracy zespołowej, obserwacja efektów pracy indywidualnej i/lub grupowej, samoocena studentów.

**Zakres bloków tematycznych:**

1. Edukacja regionalna – źródła, podstawowe pojęcia, cele i funkcje, wybrane koncepcje teoretyczne. Edukacja regionalna w polskiej szkole.
2. Region i edukacja regionalna w kontekście edukacji międzykulturowej, obywatelskiej i globalnej. Edukacja regionalna w procesie rozwijania tożsamości człowieka. Tożsamość regionalna a tożsamość społeczno-kulturowa.
3. Dziedzictwo kulturowe regionu (aspekty kulturowe, historyczne, geograficzne i przyrodnicze). Przestrzeń, miejsce, czas i pamięć w edukacji regionalnej. Różnorodność kulturowa i społeczna w regionie. Kultura regionu w pracy z uczniem odmiennym kulturowo i uczniem z doświadczeniem migracji.
4. Region i środowisko lokalne jako obszar współpracy w systemie wsparcia dzieci i uczniów (m.in. NGO, samorząd, lokalni eksperci, służby socjalne). Współpraca ze środowiskiem lokalnym (np. współpraca z muzeami, bibliotekami, archiwami, domami kultury; wolontariat i projekty społeczne, mieszkańcy i starsze pokolenia; przykłady użytecznych praktyk).
5. Edukacja regionalna w praktyce nauczycielskiej. Metody kształcenia, formy organizacji zajęć, środki dydaktyczne i nowoczesne technologie w realizacji edukacji regionalnej w przedszkolu i szkole. Autorskie programy edukacji regionalnej. Scenariusze i konspekty zajęć.

**Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: metoda projektu, gry dydaktyczne (np.: burza mózgów, metoda biograficzna, metoda przypadków, metody symulacyjne), metody waloryzacyjne (impresyjne, ekspresyjne), dyskusja, pokaz, praca z tekstem.
- Formy organizacyjne: indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa; pozaszkolna (wycieczka, spacer).

**Literatura:**

Proponowana literatura:

- Brzezińska, A.W., Hulewska, A., Słomska, J. (red.), 2006. *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cukras-Stelągowska, J., Wałęga, A. (red.), 2023. *Region jako współodpowiedzialność*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jasiński, Z., Szymeczek, J. (red.), 2017. *Miejsce regionalizmu w zachowaniu dziedzictwa kulturowego*. Cieszyn – Opole: Kongres Polaków w Republice Czeskiej, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego.
- Kossak-Główczewski, K., 2015. *Nowe pytania w pedagogice – wielokulturowość, edukacja regionalna, pedagogika miejsca, reinhabitacja i deterytorializacja*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. XVII, s. 131–143.
- Kossak-Główczewski, K. (red.), 1999. *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych. Z wybranych rozwiązań edukacyjnych Białorusinów, Fryzów, Niemców, Sami i Kaszubów*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kossak-Główczewski, K., Kożyczkowska, A. (red.), 2015. *Wielokulturowość: między edukacją regionalną a edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki, T., Suchodolska, J. (red.), 2012. *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*. Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalewski, T. 2019. *Edukacja a regionalizm wobec wielokulturowości i globalizacji: tożsamość społeczna na przykładzie Śląska Opolskiego*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Misiejuk, D., 2013. *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz, J., 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J., 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J., 2018. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzka-Mazur, E., 2021. *Spółeczne „zakotwiczenie” dostarczane przez młodych uczących się na pograniczu polsko-czeskim: odbieranie, odrębności i ciągłości*. „Kultura i Edukacja” 2021, nr 1(131), s.11–33.
- Petrykowski, P., 2003. *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

- Sobania, N.W. (red.), 2023. *Putting the local in global education: Models for transformative learning through domestic off-campus programs*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Sobecki, M., 2007. *Kultura symboliczna a tożsamość*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Sobecki, M., 2025. *Tożsamość rodzinna w perspektywie genealogicznej, na tle historyczno-kulturowym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Szafrańska, A., Konieczny-Pizoń, K., Lewandowski, K., 2026. *Edukacja międzykulturowa w regionie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szczurek-Boruta, A., 2014. *Trwałość i zmiana. Edukacja w środowisku lokalnym – w kręgu potrzeb i oczekiwań*. „Studia Pedagogiczne”, t. LXVII, s. 37–52.
- Szwarc, A., 2025. *Kultura regionu w szkołach na pograniczu kulturowym – z perspektywy wiedzy uczniów*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 28, nr 3, s. 83–101.
- Theiss, W. (red.), 2001. *Mała ojczyzna: kultura, edukacja, rozwój lokalny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

## **SYLABUS**

### **Metodyka i projektowanie działań edukacyjnych w grupie zróżnicowanej kulturowo część 1**

**Przedmiot: METODYKA I PROJEKTOWANIE DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH  
W GRUPIE ZRÓŻNICOWANEJ KULTUROWO – CZĘŚĆ 1**

**Opracowały: dr BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO  
i URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, prof. UW  
Konsultacja: dr ALINA SZWARC**

#### **Opis przedmiotu:**

Przedmiot przygotowuje do planowania i prowadzenia działań edukacyjnych w klasie wielokulturowej (od współpracy ze specjalistami w zakresie diagnozy potrzeb uczniów, przez projektowanie zajęć, po dobór metod, form i środków wspierających integrację i współpracę). Studenci rozwijają umiejętności konstruowania scenariuszy i projektów społeczno-edukacyjnych oraz współpracy ze specjalistami. Moduł kształtuje postawy otwartości, empatii i odpowiedzialności. Zajęcia sprzyjają refleksji nad własnymi działaniami i doskonaleniu warsztatu metodycznego.

Poziom studiów: I stopień (studia licencjackie)

Liczba godzin: 30

Forma prowadzenia zajęć: wykład – 15 godzin; ćwiczenia/warsztaty – 15 godzin

ECTS: 2

Bilans nakładu pracy studenta:

- w zajęciach: 30 godz.
- przygotowanie konspektu zajęć oraz przygotowanie do jego prezentacji: 20 godz.
- przygotowanie do zajęć, zapoznanie z literaturą przedmiotu: 10 godz.

Razem: 60 godzin (2 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośrednio udziału nauczyciela: 30 godz. (1 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 30 godz. (1 ECTS).

**Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:****Wiedza:**

1. Student(-ka) przedstawia cele, specyfikę organizacji pracy w grupie/klasie zróżnicowanej kulturowo, identyfikuje programy edukacji międzykulturowej, strategię, metody kształcenia, formy organizacyjne pracy na zajęciach oraz określa możliwości ich adaptacji/modyfikacji do zróżnicowanych potrzeb dzieci i uczniów, wyjaśnia zasady planowania i realizowania zajęć, projektów edukacyjnych w ramach edukacji międzykulturowej oraz znaczenie konsultacji i wymiany doświadczeń w ramach współpracy z nauczycielami i specjalistami w obszarze pracy z grupą/klasą zróżnicowaną kulturowo (W2).
2. Student(-ka) wyjaśnia założenia diagnozy i oceny potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów z różnych środowisk kulturowych (W2).

**Umiejętności:**

1. Student(-ka) potrafi dobrać źródła wiedzy i wykorzystać materiały, wiedzę merytoryczną i metodyczną do samodzielnego i zespołowego opracowywania konspektu/scenariusza zajęć w obszarze edukacji międzykulturowej oraz projektowania działań edukacyjnych w grupie/klasie zróżnicowanej kulturowo (U1).
2. Student(-ka) we współpracy z nauczycielami, specjalistami odkrywa, omawia, weryfikuje sposoby, narzędzia rozpoznania i określenia potrzeb edukacyjnych, uwarunkowań kształcenia dzieci/uczniów z innych kultur, dzieci/uczniów z doświadczeniem migracji oraz sytuacji, relacji społecznych w grupie/klasie jako społeczności przyjmującej reprezentantów mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych (U2).
3. Student(-ka) potrafi dobierać treści, formy organizacji pracy na zajęciach oraz metody kształcenia do potrzeb edukacyjnych i możliwości grupy osób odmiennych kulturowo oraz dokonywać wyboru/modyfikacji materiałów dydaktycznych, środków dydaktycznych w ramach działań zespołowych, w tym we współpracy z nauczycielami i specjalistami (U3).

**Kompetencje społeczne:**

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do współorganizowania działań edukacyjnych dla zróżnicowanych grup dzieci/uczniów z nauczycielami, specjalistami, kadrą pomocniczą, rodzicami/opiekunami dzieci/uczniów oraz ze środowiskiem lokalnym (K1).
2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do podejmowania ciągłego namysłu nad poziomem własnej wiedzy i umiejętności w zakresie planowania i organizacji

zajęć, projektów edukacyjnych w obszarze edukacji międzykulturowej w celu doskonalenia warsztatu metodycznego (K2).

**Sposób weryfikacji szczegółowych efektów uczenia się:** egzamin/zaliczenie ustne lub pisemne, przygotowanie i prezentacja konspektu/scenariusza zajęć, przygotowanie i prezentacja projektu edukacyjnego (np. dotyczącego wspierania integracji grupy/klasy zróżnicowanej kulturowo), ocena aktywności w trakcie zajęć, ocena efektów pracy indywidualnej i/lub zespołowej, samoocena.

**Zakres tematów:**

1. Podstawy planowania i organizacja pracy w grupie zróżnicowanej kulturowo
  - Cele kształcenia w edukacji międzykulturowej (np. postawy, umiejętności, wiedza, świadomość), formy organizacji pracy w grupie zróżnicowanej kulturowo (np. szkolne i pozaszkolne, lekcyjne i pozalekcyjne)
  - Strategie, metody i narzędzia do pracy edukacyjnej i integracyjnej (przykłady)
  - Projektowanie działań edukacyjnych – od diagnozy przez specjalistów do ewaluacji
2. Podstawa programowa, programy szkolne, podręczniki i dekolonizacja treści kształcenia
  - Podstawa programowa w kontekście różnorodności kulturowej
  - Programy i projekty edukacji międzykulturowej (przegląd krajowych i międzynarodowych przykładów)
  - Dekolonizacja treści kształcenia – weryfikacja możliwości wzbogacania zajęć o różnorodne perspektywy kulturowe i społeczne
  - Adaptacja treści programów nauczania w odpowiedzi na potrzeby uczniów, w tym tych z doświadczeniem migracji (zasady, procedury i przykłady)
3. Projektowanie zajęć – scenariusze i konspekty w edukacji międzykulturowej
  - Konspekt/scenariusz jako narzędzie pracy nauczyciela (np. struktura, cele, metody, środki, ewaluacja), dobór treści, metod i form pracy do celów edukacji międzykulturowej
  - Projektowanie zajęć zgodnie z założeniami edukacji międzykulturowej

- Ćwiczenia praktyczne (np. opracowanie własnych konspektów/scenariuszy zajęć)
  - Projekt edukacyjny z edukacji międzykulturowej (metodyczne wskazówki, przykłady praktyk, planowanie we współpracy z nauczycielami, specjalistami, asystentami międzykulturowymi, NGOs)
4. Nauczyciel i jego rola, etyka, kompetencje w systemie ochrony praw dziecka
- Odpowiedzialność zawodowa nauczyciela (przestrzeganie praw dziecka w codziennych praktykach edukacyjnych, reagowanie na przejawy dyskryminacji i krzywdzenia, współpraca z instytucjami wspierającymi)
  - Etyczne podejście w edukacji międzykulturowej (refleksyjne zgłębianie tematyki i wieloperspektywiczność w przekazywaniu wiedzy)
  - Kompetencje nauczyciela w pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo (wiedza, umiejętności, postawy)
  - Autoewaluacja kompetencji międzykulturowych nauczyciela (przykłady praktyczne)
5. Współpraca ze specjalistami (diagnoza potrzeb i ocena funkcjonowania dziecka z doświadczeniem migracji i zmianą środowiska edukacyjnego)
- Współpraca ze specjalistami w zakresie ich diagnozy dziecka, ocena potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów z doświadczeniem migracji
  - Specyfika środowiska pochodzenia dziecka jako wyznacznik celów i działań
  - Narzędzia rozpoznania i określenia potrzeb edukacyjnych, uwarunkowań kształcenia dzieci/uczniów z doświadczeniem migracji
  - Analiza sytuacji w klasie/grupie jako społeczności różnorodnej
6. Praca z uczniem cudzoziemskim ze SPE, w kontekście wielojęzyczności i zmiany środowiska edukacyjnego; systemowe i pozasystemowe wsparcie nauczyciela
- Plany wsparcia indywidualnego dziecka/ucnia z uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych, językowych, emocjonalnych
  - Zindywidualizowane tempo, dostosowane wymagania edukacyjne, sposoby oceniania, metody i formy pracy na zajęciach lekcyjnych
  - Praca z klasą/grupą jako społecznością (np. tworzenie środowiska edukacyjnego opartego na szacunku, bezpieczeństwie, sprawiedliwości i współpracy)
  - Możliwości wsparcia nauczyciela (materiały i zasoby edukacyjne; wsparcie wewnątrzszkolne i specjalistyczne; instytucje i NGOs; współpraca z rodzicami)

**Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: wykład (klasyczny, konwersatoryjny), pokaz, praca z tekstem, dyskusja, metoda projektu, gry dydaktyczne (np. burza mózgów, metody przypadków).
- Formy organizacyjne: indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa.

**Literatura:**

Literatura podstawowa:

- Brander, P., Keen, E., Lemineur, M.L., Grzemny, D., Mazur, K., Narkiewicz, K., 2015. *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*. Głogów: Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA.
- Grzybowski, P.P., 2020. *Akademia i „reszta świata”. O wyzwaniach dla środowiska pedagogów wobec kryzysu edukacji antydyskryminacyjnej, równościowej i międzykulturowej w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski, P.P., 2020. *Lektury dla dzieci do edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i równościowej (przewodnik bibliograficzny)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Markowska-Manista, U., Górak-Sosnowska, K., Rigel, M., Vorlíček, R., Maiberg, H., Süld, E., Kilp, A., Schihalejev, O., Dunajeva, J., 2022, *Przewodnik dla nauczycieli akademickich i nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dotyczący nauczania tematów wrażliwych w klasie szkolnej*, [https://sisu.ut.ee/wp-content/uploads/sites/463/2022.06.15\\_guidance\\_material\\_pl\\_a4.pdf](https://sisu.ut.ee/wp-content/uploads/sites/463/2022.06.15_guidance_material_pl_a4.pdf).
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K., 2014. *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Białystok: Fundacja Dialog.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K., 2016. *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacja działań metodycznych*. W: Śmiechowska-Petrovskij, E. (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Szafańska A., Grzybowski P., 2024. *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szafańska, A., 2016. *Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1.
- Szczurek-Boruta, A., 2013. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Cieszyn – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta, A.A., 2017. *Edukacja wobec wykluczenia: rzecz o niewykorzystanych możliwościach, potrzebach i powinnościach*. W: Szczurek-Boruta, A.A., Jas, K. (red.), *Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym, kulturowym: wyzwania, powinności pedagogiki, zadania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 73–88.

Śmiechowska-Petrovskij, E. (red.), 2016. *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

Uniwersalny pakiet powitalny w polskiej szkole, dostępny w 3 językach (polskim, ukraińskim, angielskim). Fundacja Polskie Forum Migracyjne, <https://forummigracyjne.org/publikacja/universalny-pakiet-powitalny-w-polskiej-szkole/>.

#### Literatura uzupełniająca:

Buckley, J., Freidingerová, T., Jakobson, M.L., Brožová, K., Górak-Sosnowska, K., Godorowska, J., Markowska-Manista, U., Pivoňková, L., Rzeżutka-Wróblewska, W., Krawczyk, E., Dzięciołowska, K., Komisarczyk, M., Zielińska, H., Fac-Skhirtladze, M., Szczepanik, M., Głab, B., 2022, *Rozmawiajmy o migracjach XXI wieku. Zestaw narzędzi dla nauczycieli i nauczycielek*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2026. *Dobrostan w szkole. Do dzieła! Budowanie relacji społecznych (z elementami edukacji międzykulturowej)*, <https://biblioteka.ceo.org.pl/dobrostan-w-szkole-do-dzieła-obszar-pierwszy/>.

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, 2016. *Checklista. Równe traktowanie w szkole*, Warszawa.

Fundacja Kosmos dla Dziewczynek, 2023. *Dziennik Mocy w Akcji*. Warszawa.

Markowska-Manista, U., Górak-Sosnowska, K. i in., 2022. *Przewodnik dla nauczycieli akademickich i nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dotyczący nauczania tematów wrażliwych w klasie szkolnej*, [https://sisu.ut.ee/sites/default/files/sensiclass/files/2022.06.15\\_guidance\\_material\\_pl\\_a4.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/sensiclass/files/2022.06.15_guidance_material_pl_a4.pdf).

Moncrieffe, M.L. (red.), 2022. *Decolonising curriculum knowledge. International perspectives and interdisciplinary approaches*. Cham: Palgrave Macmillan.

Rugała, H., 2023. *Gra jako narzędzie rozwijania kompetencji międzykulturowych na przykładzie projektu Culture Crossover*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3(22), s. 221–234.

*Szkolny kodeks równego traktowania*. 2016. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

## Sylabusy dla 2-letnich uzupełniających studiów magisterskich

### SYLABUS

#### Różnorodność kulturowa i migracje w Polsce i na świecie

**Przedmiot: RÓŻNORODNOŚĆ KULTUROWA I MIGRACJE W POLSCE I NA ŚWIECIE**

**Opracowały: dr hab. URSZULA MARKOWSKA-MANISTA,  
prof. UW, przy współudziale mgr JOANNY ZUBEL  
Konsultacja: dr ALINA SZWARC**

#### Opis przedmiotu:

Celem zajęć jest rozwijanie wiedzy i umiejętności studentów z zakresu różnorodności kulturowej i migracji w Polsce i na świecie. Zajęcia obejmują teorie międzykulturowe, wyzwania integracyjne oraz sytuację prawną i społeczną mniejszości narodowych oraz etnicznych i prowadzą od analizy globalnych i lokalnych trendów migracyjnych, a także modeli różnorodności, przez krytyczną analizę uprzedzeń, stereotypów i dyskryminacji, po przygotowanie do pracy z uczniami w kontekście różnorodności w szkole, z uwzględnieniem roli asystenta międzykulturowego, romskiego i wsparcia wielospecjalistycznego. Studenci rozwijają kompetencje analityczne i praktyczne poprzez analizę literatury oraz ćwiczenia warsztatowe przygotowujące do projektowania działań wspierających otwarte i wrażliwe na różnorodność środowisko edukacyjne.

Poziom studiów: II stopień (studia magisterskie)

Liczba godzin: 30

ECTS: 2

Forma zajęć: ćwiczenia/warsztaty

Bilans nakładu pracy studenta:

- udział w zajęciach: 30 godz.
- przygotowanie do zajęć, w tym zapoznanie się ze wskazaną literaturą: 8 godz.
- przygotowanie projektu grupowego: 8 godz.
- przygotowanie analizy sytuacyjnej: 6 godz.
- przygotowanie do zaliczenia i/lub egzaminu: 8 godz.

Razem: 30 godzin (2 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośrednio udziału nauczyciela: 30 godz. (1 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 30 godz. (1 ECTS).

**Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:**

Wiedza:

1. Student(-ka) charakteryzuje różnorodność kulturową i procesy migracyjne we współczesnym świecie, ze szczególnym uwzględnieniem Polski i Unii Europejskiej, oraz identyfikuje uwarunkowania, prawidłowości i potencjalne zakłócenia komunikacji międzykulturowej w środowisku edukacyjnym (W1).
2. Student(-ka) identyfikuje i charakteryzuje potrzeby edukacyjne, językowe, społeczne i emocjonalne dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym, w tym z ograniczoną znajomością języka polskiego, oraz wyjaśnia zasady projektowania działań edukacyjnych uwzględniających założenia edukacji międzykulturowej i współpracy z nauczycielami, specjalistami i rodzicami (W2).

Umiejętności:

1. Student(-ka) potrafi indywidualnie i/lub zespołowo pozyskiwać, selekcjonować i krytycznie analizować informacje dotyczące sytuacji oraz potrzeb edukacyjnych, językowych, społecznych i emocjonalnych dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym, uwzględniając ich kontekst kulturowy oraz uwarunkowania funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo (U1).
2. Student(-ka) potrafi identyfikować i krytycznie analizować przejawy stereotypizacji, uprzedzeń, dyskryminacji, wykluczenia oraz zakłóceń w komunikacji międzykulturowej, a także dobierać i uzasadniać adekwatne sposoby przeciwdziałania tym zjawiskom w środowisku szkolnym i pozaszkolnym (U1, U2).
3. Student(-ka) potrafi inicjować, planować i prowadzić działania edukacyjne sprzyjające integracji i włączaniu osób z doświadczeniem migracyjnym oraz grup zróżnicowanych kulturowo, współpracując z nauczycielami i specjalistami oraz adekwatnie dobierając i dostosowując materiały, metody, techniki i formy organizacji pracy do potrzeb grupy (U2).

Kompetencje społeczne:

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do inspirowania i organizowania współpracy z nauczycielami, specjalistami, rodzicami oraz przedstawicielami

różnych środowisk kulturowych na rzecz integracji i włączania osób z doświadczeniem migracyjnym w życie szkoły i lokalnej społeczności (K1).

2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do komunikowania się i współpracy z osobami pochodzącymi z różnych środowisk kulturowych, z uwzględnieniem ich kondycji emocjonalnej, potrzeb, tożsamości i doświadczeń, oraz do rozwiązywania sytuacji konfliktowych poprzez dialog i tworzenie warunków sprzyjających dobrej komunikacji (K2).
3. Student(-ka) jest gotów/gotowa do krytycznej refleksji nad własnymi postawami wobec różnorodności kulturowej oraz do rozwijania kompetencji międzykulturowych i podejmowania działań zgodnych z etosem nauczyciela, opartych na szacunku, poszanowaniu godności i praw człowieka, empatii oraz otwartości na nowe i nieschematyczne sytuacje (K3).

**Sposoby weryfikacji efektów uczenia się:** egzamin/zaliczenie pisemne lub ustne, przygotowanie i prezentacja projektu grupowego (dotyczącego wybranego zagadnienia), przygotowanie i prezentacja analizy sytuacji na temat dziecka z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa, rozmowa, samoocena.

**Zakres bloków tematycznych:**

1. Różnorodność kulturowa – wymiary, tożsamość i wyzwania
  - Wymiary różnorodności (np. etniczna, religijna, językowa, światopoglądowa)
  - Kultura, tożsamość kulturowa, tożsamość hybrydowa, transnacjonalizm
  - Wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość – definiowanie
  - Różnorodność jako wyzwanie oraz zasób społeczny i kulturowy
  - Globalne trendy – od monokulturowości do różnorodności
2. Migracje – skala, typologie i wyzwania społeczno-ekonomiczne
  - Definicje i typologie migracji (np. wewnętrzne/zewnętrzne, dobrowolne/przymusowe, ekonomiczne/polityczne/klimatyczne)
  - Globalne trendy migracyjne – skala, kierunki, dane (np. IOM, UNHCR)
  - Przyczyny migracji (np. *push and pull factors*) i jej skutki społeczno-ekonomiczne (np. rynek pracy, demografia, urbanizacja, edukacja)
  - Polska jako kraj emigracji i imigracji – wyzwania migracyjne i humanitarne (konflikt zbrojny w Ukrainie, reemigracje)

3. Modele międzykulturowości – kulturowe otwarcie vs. zamknięcie i polityka integracyjna
  - Modele: wielokulturowość, międzykulturowość, asymilacja, integracja, separacja – definicje i podejścia
  - Koncepcje otwarcia vs. zamknięcia międzykulturowego instytucji i usług (np. szkół), postawy społeczeństw przyjmujących
  - Polityka integracyjna w Europie (modele państwowe, np. Niemcy, Szwecja, Wielka Brytania) i w Polsce – ewolucja, uwarunkowania, wyzwania
  - Transnacionalizm i hybrydyzacja kulturowa
4. Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce oraz nowe grupy imigranckie
  - Status prawny i społeczny mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce (legislacje, np. Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 2005 r.)
  - Tożsamości kulturowe, języki, dialekty, tradycje, kulturowe dziedzictwo i współczesna aktywność mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce (przykłady inicjatyw społecznych, artystycznych, edukacyjnych), oraz rola mniejszości narodowych i etnicznych w kształtowaniu polskiej mozaiki wielokulturowej
  - Uznane ustawowo mniejszości i nowe grupy imigranckie – sytuacja prawna, społeczna, kulturowa i edukacyjna, zasoby kulturowe, sprawczość i aktywności społeczne
  - Wyzwania integracyjne i edukacyjne na poziomie lokalnym oraz krajowym
5. Regulacje prawne, ochrona dzieci migrujących oraz postawy wobec różnorodności
  - Regulacje międzynarodowe (ONZ, Konwencja o prawach dziecka), unijne i polskie
  - Prawo do edukacji, zasada niedyskryminacji – ochrona dzieci uchodźczych i cudzoziemskich
  - Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja – mechanizmy powstawania, dyskryminacja bezpośrednia i pośrednia, mowa nienawiści, wykluczenie
  - Przeciwdziałanie dyskryminacji (np. narzędzia i dobre praktyki w szkole i poza nią)
6. Dziecko z doświadczeniem migracji w szkole – wsparcie wielospecjalistyczne
  - Dziecko z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w szkole – adaptacja i integracja; dzieci polskie z migracji powrotnych – specyficzne wyzwania

- Wyzwania językowe i kulturowe oraz potrzeby edukacyjne i psychospołeczne
- Doświadczenie uchodźstwa, przerwanie ciągłości edukacyjnej – budowanie poczucia bezpieczeństwa i przynależności
- Asystent międzykulturowy i asystent romski – rola, kompetencje, uwarunkowania systemowe
- Wsparcie wielospecjalistyczne (np. nauczyciel języka polskiego jako obcego, pedagog, psycholog, wsparcie w języku dziecka) i współpraca z rodziną, poradniami i NGOs

#### **Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: metody ćwiczebne i praktyczne, gry dydaktyczne – symulacyjne i sytuacyjne (metoda przypadków), burza mózgów, metoda projektu, dyskusja, rozmowa, praca z tekstem.
- Formy organizacyjne: indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa.

#### **Literatura:**

Literatura podstawowa:

- Grzybowski, P., 2013. *Edukacja międzykulturowa – konteksty: od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Januszewska, E., Markowska-Manista, U., 2017. *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jarosz, E., Dobosz, D., Hetmańczyk, H., Jurczyk, M., Bożek, M., 2023. *Dyskryminacja w szkole Perspektywa uczniów i nauczycieli*. Katowice: Wydawnictwo Gnome, <https://katowice.eu/edukacja/SiteAssets/dla-mieszka%C5%84ca/ucz-si%C4%99/miejski-bank-dobrych-praktyk/zagadnienia-dla-nauczycieli-szk%C3%B3%C5%82/pomoc-psychologiczno-pedagogiczna/Dyskryminacja%20w%20szkole%20-%20perspektywa%20uczni%C3%B3w%20i%20nauczycieli.pdf>.
- Koźmickowska, A., Szczepka-Pustkowska, M. (red.), 2020. *Mniejszości etniczne i ich po granice. Szkice tożsamościowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łodziński, S., 2005. *Równość i różnica. Mniejszości narodowe w porządku demokratycznym w Polsce po 1989 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M., 2021. *Wielokulturowość-międzykulturowość-transkulturowość w kontekście pedagogicznym*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(15), s. 23–36.
- Rogalska-Marasińska, A., 2024. *Migracje jako „zmienna niezależna” międzykulturowego poznania. Wyzwania stawiane przed współczesnym nauczycielem*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3(26), s. 40–50.

SIRIUS 3.0. Raporty dot. Edukacji uczniów migrantów w krajach w Europie.

Slany, K., Struzik, J., Ślusarczyk, M., Warat, M. (red.), 2025. *Dzieci migranckie w przestrzeni szkolnej. Doświadczenia Polski i wybranych krajów Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Szafrańska, A., Konieczny-Pizoń, K., Lewandowski, K. 2026. *Edukacja międzykulturowa w regionie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz.U. 2026 poz. 75, ISAP: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20050170141>.

Literatura uzupełniająca:

Dolińska A., (red.), 2025. *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, <https://www.ibe.edu.pl/pl/biblioteka-ibe/doswiadczenie-migracji/3505-uczniowie-i-uczenice-z-doswiadczeniem-migracji-i-uchodzstwa-w-polskich-szkolach-2004-2024>.

„Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2024. *Sytuacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym i uchodźczym w Polsce*, t. 23, nr 2, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/issue/view/92> (wybrane artykuły).

Gold, S.J., Nawyn, S.J. (red.), 2019. *Routledge International Handbook of Migration Studies*. London: Routledge.

Guziuk-Tkacz, M., Siegień-Matyjewicz, A.J., 2024. *Leksykon pedagogiki migracji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Guziuk-Tkacz, M., 2019. *Imigracja(e) i imigranci w kontekście transkulturowości: diagnoza pedagogiczna*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

IOM, <https://poland.iom.int/pl/news/raport-iom-migracja-napedza-gospodarke-i-rozwoj-ale-te-korzystci-sa-zagrozone> (wybrane raporty).

Kurcz, Z., 2022. *Od narodowości do mniejszości narodowych w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Łodziński, S., Dolińska, K. (red.), 2024. *Mobilizacja etniczności. Mniejszościowe społeczności narodowe i etniczne w spisie powszechnym ludności i mieszkań w Polsce w 2021 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Machul-Telus, B. (red.), 2012. *Karaimi*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.

Machul-Telus, B. (red.), 2013. *Łemkowie*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.

Machul-Telus, B. (red.), 2014. *Ormianie*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.

Misiejuk, D., 2021. *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Parchomiuk, M., Antoszevska, B., Ćwirynkało, K., Bartnikowska, U., Dziegieć, A., Dykła, J., Barzykowski, K. 2025. *Understanding Ukrainian refugee students' needs and*

*teachers' support strategies in Polish education: insights from teachers.* „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 1(49), s. 61–81.

Świdrowska, E., Stano, K. 2024. *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025? Raport z analizy danych. Stan na październik 2024.* Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej & Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF), [https://www.unicef.org/eca/media/39121/file/Enrollment-report\\_10.2024\\_CEO\\_UNICEF\\_PL.pdf.pdf](https://www.unicef.org/eca/media/39121/file/Enrollment-report_10.2024_CEO_UNICEF_PL.pdf.pdf).

Tędziagolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A., 2022. *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego.* Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, [https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport\\_Uczniowie\\_uchodzczy\\_w\\_polskich\\_szkolach\\_CEO\\_wrzesien\\_2023.pdf](https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf).

UNHCR, <https://www.unhcr.org/refugee-statistics> (wybrane dane).

**SYLABUS****Komunikacja międzykulturowa i praca z rodzinami****Przedmiot: KOMUNIKACJA MIĘDZYKULTUROWA I PRACA Z RODZINAMI**

**Opracowały: dr hab. URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, prof. UW,  
przy współudziale mgr JOANNY ZUBEL.  
Konsultacja: dr ALINA SZWARC**

**Opis przedmiotu:**

Zajęcia z zakresu komunikacji międzykulturowej i współpracy z rodzinami adresowane są do studentów przygotowujących się do pracy w szkołach i placówkach wychowawczych. Ich celem jest rozwijanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do nawiązywania relacji z uczniami i rodzicami, opiekunami pochodzącymi z różnych środowisk kulturowych oraz do efektywnego porozumiewania się w sytuacjach trudnych, międzykulturowych. W trakcie zajęć studenci analizują modele komunikacji, rozpoznają wyzwania kulturowe i językowe, doskonalą kompetencje międzykulturowe, poznają strategie mediacji i współpracy instytucjonalnej. Zajęcia przygotowują do skutecznego komunikowania się, wspierania procesu adaptacji uczniów oraz budowania współpracy z ich opiekunami.

Poziom studiów: II stopień (studia magisterskie)

Liczba godzin: 30

ECTS: 2

Forma zajęć: ćwiczenia/warsztaty

Bilans nakładu pracy studenta:

- udział w zajęciach: 30 godz.
- przygotowanie do zajęć, w tym zapoznanie się ze wskazaną literaturą: 7 godz.
- przygotowanie strategii działania: 10 godz.
- przygotowanie analizy sytuacji komunikacyjnej: 6 godz.
- przygotowanie refleksji indywidualnej: 7 godz.

Razem: 30 godzin (2 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośrednio udziału nauczyciela: 30 godz. (1 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 30 godz. (1 ECTS).

**Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:****Wiedza:**

1. Student(-ka) definiuje podstawowe pojęcia i modele komunikacji międzykulturowej, charakteryzuje jej uwarunkowania i prawidłowości oraz identyfikuje znaczenie kompetencji międzykulturowych, a także kulturowe uwarunkowania komunikacji werbalnej i niewerbalnej, w tym zróżnicowanie stylów komunikowania się uczniów, rodziców i nauczycieli (W1).
2. Student(-ka) identyfikuje bariery i źródła zakłóceń w komunikacji międzykulturowej, charakteryzuje wyzwania związane ze współpracą z rodziną dziecka funkcjonującego w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz wyjaśnia podstawowe zasady mediacji, dialogu i rozwiązywania konfliktów w grupie zróżnicowanej kulturowo (W1, W2).

**Umiejętności:**

1. Student(-ka) potrafi analizować sytuacje komunikacyjne z uwzględnieniem różnic kulturowych oraz identyfikować bariery, źródła nieporozumień i zakłócenia w komunikacji międzykulturowej, wykorzystując adekwatne źródła wiedzy (U1).
2. Student(-ka) potrafi dobierać i dostosowywać sposoby komunikacji oraz współpracy z uczniem i jego rodziną do potrzeb, kontekstu kulturowego oraz sytuacji emocjonalnej i społecznej, wykorzystując kompetencje międzykulturowe (U2).
3. Student(-ka) potrafi analizować sytuacje konfliktowe w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz dobierać i stosować adekwatne techniki komunikacyjne i mediacyjne, a także formy organizacji pracy sprzyjające dialogowi i współpracy (U2).

**Kompetencje społeczne:**

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do budowania relacji i komunikowania się z uczniami oraz ich rodzinami z różnych środowisk kulturowych, z poszanowaniem ich tożsamości, wartości, godności, praw i potrzeb (K2, K3).
  - Student(-ka) jest gotów/gotowa do podejmowania dialogu i współpracy z rodziną oraz innymi osobami zaangażowanymi w proces wsparcia dziecka, a w sytuacjach konfliktowych do inicjowania współpracy ze specjalistami oraz poszukiwania rozwiązań sprzyjających porozumieniu i dobrej atmosferze komunikacji (K1, K2).
  - Student(-ka) jest gotów/gotowa do krytycznej refleksji nad własnym stylem komunikowania się i własnymi postawami wobec

różnorodności kulturowej oraz do rozwijania kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych, kierując się otwartością, empatią i szacunkiem wobec innych kultur (K3).

**Sposoby weryfikacji uczenia się:** przygotowanie i prezentacja strategii działania (dotyczącej wybranego zagadnienia z zakresu komunikacji i współpracy międzykulturowej), analiza sytuacji komunikacyjnej (dotyczącej wybranego zagadnienia z zakresu komunikacji międzykulturowej), przygotowanie refleksji indywidualnej (na temat własnych kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych).

**Zakres bloków tematycznych:**

1. Podstawy komunikacji międzykulturowej w pracy nauczyciela
  - Pojęcia kluczowe: kultura, tożsamość, etnocentryzm, relatywizm kulturowy, szok kulturowy
  - Modele komunikacji międzykulturowej (np. Hall, Hofstede, Trompenaars, Bennett)
  - Modele relacji międzykulturowych (np. wielokulturowość, międzykulturowość, asymilacja, integracja, separacja) i prawo do wielojęzyczności w szkole
  - Bariery i wyzwania w komunikacji a stereotypy, uprzedzenia i nieporozumienia
2. Komunikacja werbalna i niewerbalna w kontekście szkolnym
  - Komunikacja werbalna – dostosowanie języka do ucznia z doświadczeniem migracji i zmiany środowiska edukacyjnego
  - Komunikacja niewerbalna (np. gesty, mimika, kontakt wzrokowy, dystans w różnych kulturach)
  - Czas, przestrzeń i hierarchia w komunikacji, konsekwencje dla pracy i komunikacji w szkole
  - Kultury wysokiego i niskiego kontekstu (np. Hall)
3. Kompetencje międzykulturowe nauczycieli – rozwój i autorefleksja
  - Definicje, rodzaje i modele kompetencji międzykulturowej (np. Byram, Deardorff)
  - Proces kształtowania i rozwijania kompetencji – od etnocentryzmu do etnorelatywizmu
  - Autorefleksja jako narzędzie rozwoju zawodowego nauczyciela
4. Style komunikowania się w środowisku szkolnym z uczniami, rodzicami, kadrami szkolną
  - Wymiary kultury a style komunikowania (Hofstede: indywidualizm/kolektywizm, dystans władzy, unikanie niepewności)

- Style komunikowania się uczniów – rozpoznawanie i reagowanie
  - Style komunikowania się rodziców – budowanie porozumienia
  - Komunikacja z rodziną z doświadczeniem migracji i zmiany środowiska edukacyjnego – niepewność, bariera językowa, kontekstowe zawieszenie, specjalne potrzeby edukacyjne
5. Współpraca z rodziną w sytuacjach trudnych i wsparcie ucznia
- Budowanie zaufania i partnerskich relacji z rodziną
  - Edukacja a emocje (np. trauma migracyjna, żałoba, lęk u ucznia i rodziny, tematy trudne – wojna)
  - Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) i uzdolnienia w kontekście klasy kulturowo zróżnicowanej
  - Współpraca z tłumaczem, innymi specjalistami, asystentem międzykulturowym w szkole, instytucjami i NGOs
6. Mediacja i rozwiązywanie konfliktów w klasie zróżnicowanej kulturowo
- Źródła konfliktów na tle kulturowym w klasie
  - Doraźne interwencje wychowawcze nauczyciela, granice kompetencji, współpraca z pedagogiem/psychologiem szkolnym i mediatorem zewnętrznym
  - Techniki mediacyjne w pracy nauczyciela (zakres podstawowy)
  - Etyka zawodu w sytuacjach konfliktów i granice roli nauczyciela
  - Praca z grupą w sytuacjach napięć międzykulturowych

#### **Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: metody ćwiczebne i praktyczne, gry dydaktyczne – symulacyjne i sytuacyjne (metoda przypadków), metoda projektu, dyskusja, rozmowa, praca z tekstem, burza mózgów.
- Formy organizacyjne: indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa.

#### **Literatura:**

Literatura podstawowa:

- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Dzida, D., Kosno, M., 2013. *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Boski, P., 2022. *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik autorski*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Guziuk-Tkacz, M., 2022. *Transkulturowa diagnoza i wsparcie rodzin uchodźczych*. W: Piotrowski, P. (red.), *Pedagogika w świecie niepewności. Aspekty*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kolankiewicz, M., Kornit, V. (red.), 2024. *Pomoc dzieciom ukraińskim w czasie wojny*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Korporowicz, L., 2024. *Komunikowanie dziedzictwa kulturowego*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Malinowski-Rubio, M.P. (red.), 2023. *Komunikacja międzykulturowa poprzez czas, przestrzeń i kulturę*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
- Nikitorowicz, J., 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Ogonowska, A., 2015. *Komunikacja i porozumienie. Sztuka bycia razem, tworzenia więzi i rozwiązywania konfliktów*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Sobecki, M., 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Białystok: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żydek-Bednarczuk, U., 2015. *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Literatura uzupełniająca:

- Błaszczak, A., 2026. *Między różnorodnością a wspólnotą. Praktyki nauczycieli wspierające integrację uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1(32), s. 149–161.
- Boski, P., Miluska, J., 1999. *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Wydawnictwo. Warszawa: Instytutu Psychologii PAN.
- Boski, P., Różycka-Tran, J., Sorokowski, P., 2015. *Podróże psychologiczne przez kultury świata*. Poznań: Sorus.
- Cukras-Stelągowska, J., Sowa-Behtane, E., Hruzd-Matuszczyk, A., 2025. *Wychowanie w rodzinach wieloreligijnych jako przedmiot zainteresowań pedagogiki międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(29), s. 167–181.
- Jeżowski, M., Rajabova, T., Myśliwiec, P., 2024. *Rodzice dzieci cudzoziemskich w kontaktach z polskimi szkołami. Analiza wyzwań i barier*, Fundacja Ocalenie, [https://ocalenie.org.pl/wp-content/uploads/2024/11/raport\\_rodzice-dzieci-cudzoziemskich-w-kontaktach-z-polskimi-szkolami.pdf](https://ocalenie.org.pl/wp-content/uploads/2024/11/raport_rodzice-dzieci-cudzoziemskich-w-kontaktach-z-polskimi-szkolami.pdf).
- Rosa, G., Ostrowska, I., Słupińska, K., Gracz, L., 2021. *Komunikacja międzykulturowa w biznesie. Różnice kulturowe i komunikacja międzykulturowa w różnych regionach świata jako podstawa sukcesu w biznesie międzynarodowym*. Kraków – Legionowo: edu-Libri.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://ore.edu.pl/2015/03/wielokulturowosc-w-szkole-uczen-cudzoziemski/> (wybrane publikacje).

- Centrum Edukacji Obywatelskiej. *Biblioteka materiałów dla nauczycieli*, <https://globalna.ceo.org.pl/materialy/> (wybrane publikacje dotyczące migracji, integracji edukacyjnej).
- Poleszak, W., 2015. *Rola rodziców w nowym modelu wspomagania szkół*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, [https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/EFS/Artykul\\_Rola\\_rodzicow\\_w\\_nowym\\_modelu\\_wspomagania\\_szkol\\_W.Poleszak.pdf](https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/EFS/Artykul_Rola_rodzicow_w_nowym_modelu_wspomagania_szkol_W.Poleszak.pdf).
- Popow, M., 2–23. *Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu polskich nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 25/2 (94), s. 65–87.

**SYLABUS****Metodyka i projektowanie działań edukacyjnych  
w grupie zróżnicowanej kulturowo część 2**

**Przedmiot: METODYKA I PROJEKTOWANIE DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH  
W GRUPIE ZRÓŻNICOWANEJ KULTUROWO – CZĘŚĆ 2**

**Opracowały: dr BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO  
i dr hab. URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, prof. UW  
Konsultacja: dr ALINA SZWARC**

**Opis przedmiotu:**

Przedmiot stanowi kontynuację połączenia wiedzy teoretycznej z praktycznymi aspektami pracy edukacyjnej w klasie/grupie zróżnicowanej kulturowo. Uwzględnia współczesne wyzwania związane z migracjami, integracją społeczną, edukacją włączającą oraz funkcjonowaniem instytucji edukacyjnych w warunkach rosnącego zróżnicowania kulturowego. Istotnym elementem zajęć jest rozwijanie kompetencji związanych z przygotowaniem i wdrażaniem projektów społeczno-edukacyjnych, działań służących rozwijaniu kompetencji międzykulturowych, a także budowaniu otwartości we współpracy ze specjalistami, nauczycielami, edukatorami pracującymi w lokalnym środowisku zróżnicowanym kulturowo. Zajęcia rozwijają refleksję nad praktyką edukacyjną i umożliwiają doskonalenie warsztatu metodycznego.

Poziom studiów: II stopień (uzupełniające studia magisterskie)

Liczba godzin: 15

Forma prowadzenia zajęć: ćwiczenia/warsztaty

ECTS: 1

Bilans nakładu pracy studenta:

- udział w zajęciach: 15 godz.
- opracowanie projektu propozycji metodycznej oraz przygotowanie do jego prezentacji: 10 godz.
- przygotowanie do zajęć: 5 godz.

Razem: 30 godzin (1 ECTS)

Wskaźniki ilościowe:

Nakład pracy studenta związany z zajęciami wymagającymi bezpośredniego udziału nauczyciela: 15 godz. (0,5 ECTS) oraz niewymagającymi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem: 15 godz. (0,5 ECTS).

**Szczegółowe efekty uczenia się wraz ze sposobem weryfikacji:****Wiedza:**

1. Student(-ka) wskazuje metodyczne podejścia, rozwiązania w zakresie planowania i realizowania działań edukacyjnych w zakresie edukacji międzykulturowej, określa możliwości ich adaptacji/modyfikacji/dostosowania do zróżnicowanych potrzeb grupy różnorodnej pod względem kulturowym, a także do pracy z dziećmi/uczniami z doświadczeniem migracyjnym, z ograniczoną znajomością języka polskiego. Student(-ka) charakteryzuje strategie, modele współpracy nauczycieli i specjalistów oraz ich konsekwencje dla projektowania zajęć edukacyjnych (W2).
2. Student(-ka) charakteryzuje rolę nauczyciela w organizowaniu środowiska wychowania i uczenia się dzieci/uczniów z doświadczeniem migracyjnym, o różnym pochodzeniu kulturowym oraz wyjaśnia znaczenie i potrzebę zastosowania autoewaluacji kompetencji międzykulturowych oraz planowanych i podejmowanych działań edukacyjnych w zakresie edukacji międzykulturowej (W2).

**Umiejętności:**

1. Student(-ka) potrafi dobrać źródła wiedzy, wykorzystać materiały, wiedzę merytoryczną i metodyczną do zespołowego projektowania i podejmowania działań edukacyjnych w grupie/klasie zróżnicowanej kulturowo (U1).
2. Student(-ka) potrafi dostosowywać treści, formy organizacji pracy na zajęciach oraz metody kształcenia do potrzeb edukacyjnych i możliwości grupy osób odmiennych kulturowo oraz dokonywać wyboru i opracowywać materiały, środki dydaktyczne w ramach działań zespołowych, w tym we współpracy z nauczycielami i specjalistami w przedszkolu/szkole i spoza grona pedagogicznego (U2).
3. Student(-ka) poddaje ocenie własne kompetencje międzykulturowe i skuteczność swoich działań edukacyjnych pod kątem założonych celów, dobranych metod, form organizacji kształcenia i środków dydaktycznych (U2).

**Kompetencje społeczne:**

1. Student(-ka) jest gotów/gotowa do podejmowania i organizowania współpracy z nauczycielami, specjalistami, kadrą pomocniczą, rodzicami/opiekunami dzieci/uczniów oraz ze środowiskiem lokalnym na rzecz projektowania działań edukacyjnych dla zróżnicowanych grup dzieci/uczniów oraz do porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk (K1, K2).

2. Student(-ka) jest gotów/gotowa do okazywania refleksyjności, otwartości, empatii w kontaktach z przedstawicielami innych kultur (dziećmi/uczniami, rodzicami) i do przejawiania elastycznego podejścia podczas pracy w grupie zróżnicowanej kulturowo (K3).

**Sposób weryfikacji szczegółowych efektów uczenia się:** przygotowanie i prezentacja projektu edukacyjnego (np. dotyczącego wspierania integracji grupy/klasy zróżnicowanej kulturowo), ocena aktywności w trakcie zajęć, ocena efektów pracy indywidualnej i/lub zespołowej, samoocena

#### **Zakres tematów:**

##### Podstawy projektowania

- Projektowanie działań edukacyjnych w zakresie edukacji międzykulturowej jako płaszczyzny nabywania i rozwijania kompetencji międzykulturowych
- Szkolne zajęcia i projekty edukacyjne (np. ukierunkowane na rozwijanie i wspieranie integracji grupy/klasy zróżnicowanej kulturowo; na efektywną komunikację i skuteczne rozwiązywanie sytuacji trudnych)

##### Współpraca ze środowiskiem

- Współpraca projektowa z organizacjami pozarządowymi (planowanie, wdrażanie, prezentacja i ewaluacja działań) w środowisku lokalnym/regionalnym działającymi np. na rzecz integracji, migrantów, uchodźców, praw dziecka, przeciwko dyskryminacji – zespołowe planowanie działań we współpracy ze specjalistami, podejmowanie działań, prezentacja efektów projektu, refleksja nad przebiegiem i efektami projektu

##### Rola nauczyciela i etyka zawodu

- Nauczyciel pracujący w klasie/grupie zróżnicowanej kulturowo.
- Rola nauczyciela w systemie ochrony dzieci (m.in. odpowiedzialność nauczyciela za ochronę praw dziecka, wspieranie jego rozwoju, wzmacnianie poczucia własnej wartości uczniów).
- Etyczne podejście w realizacji zagadnień w ramach edukacji międzykulturowej – refleksyjne zgłębienie tematyki i spojrzenie z różnych perspektyw na proces realizacji treści dotyczących przekazywania informacji o danym zjawisku, danej grupie.

##### Wsparcie nauczyciela

- Możliwości otrzymania wsparcia przez nauczyciela w pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo – materiały i zasoby edukacyjne,

wsparcie wewnętrzne (np. organizowanie przez dyrekcję szkoleń dla kadry, wspieranie inicjatyw integracyjnych, koordynowanie współpracy ze środowiskiem lokalnym; pomoc ze strony pedagoga i psychologa szkolnego w rozwiązywaniu konfliktów międzykulturowych i trudności adaptacyjnych; pomoc ze strony pedagoga specjalnego, logopedy, terapeuty pedagogicznego; wzajemne wsparcie, koleżeńskie wymiana doświadczeń i opracowywanie strategii pracy z uczniami z doświadczeniem migracji w zespole nauczycielskim)

- Wsparcie specjalistyczne, np. ze strony doradcy metodycznego, asystenta międzykulturowego, nauczyciela języka polskiego jako obcego, przedstawicieli instytucji i organizacji pozarządowych

Współpraca z rodzicami i autoewaluacja

- Podejścia i inicjatywy służące nawiązaniu współpracy nauczyciela z rodzicami dzieci/uczniów w środowisku wielokulturowym – propozycje metodyczne
- Autoewaluacja kompetencji międzykulturowych przez nauczyciela – przykłady praktyczne

#### **Metody kształcenia i formy organizacyjne:**

- Metody kształcenia: pokaz, praca z tekstem, dyskusja, metoda projektu, gry dydaktyczne (np. burza mózgów, metoda przypadków, metody symulacyjne).
- Formy organizacyjne: indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa.

#### **Literatura:**

Literatura podstawowa:

- Antonowicz, S., Dzięgiel, A., Kucharczyk, I., Rodziewicz, K., Samarow, J., 2024. *Przewodnik po polskim systemie edukacji dla uczniów i rodziców/opiekunów z doświadczeniem migracyjnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bulandra, A., Kościółek, J., Majcher-Legawiec, U., Romanowska, J., 2022. *Życie w wielokulturowym środowisku szkolnym: podręcznik dla nauczycielek i nauczycieli*. Kraków: Stowarzyszenie Interkulturalni PL.
- Djuliman, E., Hjorth, L., 2017. *Buduj mosty nie mury. 97 ćwiczeń z zakresu praw człowieka, zrozumienia interkulturowego i rozwiązywania konfliktów*, Bilińska, E., Biliński, W. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Dialog”.
- Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, <https://frs.org.pl/publikacje/> (wybrane publikacje).

- Gawlicz, K., Rudnicki, P., Starnawski, M. (red.), 2015. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Grzybowski, P.P., 2020. *Akademia i „reszta świata”. O wyzwaniach dla środowiska pedagogów wobec kryzysu edukacji antydyskryminacyjnej, równościowej i międzykulturowej w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski, P.P., 2020. *Lektury dla dzieci do edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i równościowej (przewodnik bibliograficzny)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stowarzyszenie Interkulturalni PL, <https://interkulturalni.pl/publikacje/> (wybrane publikacje).
- Szczurek-Boruta, A., 2013. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Cieszyn – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2017. *Edukacja antydyskryminacyjna TU, Edukacja globalna TERAZ. Łączenie perspektyw antydyskryminacyjnej i globalnej w edukacji formalnej i pozaformalnej. Scenariusze lekcji*. Warszawa.
- Literatura uzupełniająca:
- Branka, M., Cieślukowska, D. (red.), 2010. *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2026. *Dobrostan w szkole. Do dzieła! Budowanie relacji społecznych (z elementami edukacji międzykulturowej)*, <https://biblioteka.ceo.org.pl/dobrostan-w-szkole-do-dzie-la-obszar-pierwszy/>.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej. *Biblioteka materiałów dla nauczycieli*, <https://biblioteka.ceo.org.pl> (wybrane publikacje).
- Cerna, L., 2019. *Refugee education: integration models and practices in OECD countries*. OECD Education Working Papers, nr 203. Paris: OECD Publishing.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Jeżowski, M., Rajabova, T., Myśliwiec, P., 2024. *Rodzice dzieci cudzoziemskich w kontaktach z polskimi szkołami. Analiza wyzwań i barier*, Fundacja Ocalenie, [https://ocalenie.org.pl/wp-content/uploads/2024/11/raport\\_rodzice-dzieci-cudzoziemskich-w-kontaktach-z-polskimi-szkolami.pdf](https://ocalenie.org.pl/wp-content/uploads/2024/11/raport_rodzice-dzieci-cudzoziemskich-w-kontaktach-z-polskimi-szkolami.pdf).
- Kalbarczyk, T., 2017. *Żaden człowiek nie jest nielegalny*. Lublin – Warszawa: Fundacja Wolność od Religii, Fundacja Batorego, <https://rownoscwszkole.pl/files/ksiazki/zaden-czlowiek-nie-jest-nielegalny.pdf>.

- Keen, E., Georgescu, M., Gomes, R. (red.), 2015. *Zakładki. Przeciwdziałanie mowie nienawiści w sieci poprzez edukację o prawach człowieka*. Warszawa: Rada Europy.
- Malinowski-Rubio, M.P. (red.), 2023. *Komunikacja międzykulturowa poprzez czas, przestrzeń i kulturę*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
- Misiejuk, D., 2021. *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W., 2022. *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, Fundacja Szkoła z Klasą.

## Bibliografia

- Markowska-Manista, U., Ovcharenko, O., Żelazowska-Sobczyk, M., 2025. *Students with migration backgrounds and special needs: Rights to and in education in the Polish context*. W: Bacakova, M. Veck, W., Wharton, J. (red.), *Forced Migration, Disability and Education: Inclusion and exclusion at the intersection of displacement and disablement context*. London: Routledge.
- Szafrańska, A., Konieczny-Pizoń, K., Lewandowski, K., 2026. *Edukacja międzykulturowa w regionie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Papuda-Dolińska, B., Boczkowska, M., Szumski, G., Grygiel, P., Karwowski, M., Wiejak, K., Błaszczak, A., 2026. *Efektywność modelu doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów. Uczenie się przez doświadczenie a rozwój kompetencji*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Szwarc, A., Cukras-Stelągowska, J., 2023. *Uniwersytet wobec problemu różnorodności kulturowej, migracji i uchodźstwa – analiza treści kształcenia na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. „Forum Pedagogiczne”, 13(2), s. 295–306, <https://doi.org/10.21697/fp.2023.2.21>.
- Szwarc, A., Markowska-Manista, U., Cukras-Stelągowska, J., 2026, *Edukacja międzykulturowa: kondycja, praktyki, wyzwania i perspektywy w opiniach wspólnoty akademickiej pedagogiki międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa” (w druku).