



Katarzyna Smoter

<https://orcid.org/0000-0001-5180-6344>

e-mail: [katarzyna.smoter@uj.edu.pl](mailto:katarzyna.smoter@uj.edu.pl)

Uniwersytet Jagielloński

## Kształtowanie kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem uczenia się transformatywnego

### Developing Intercultural Competences of Future Preschool and Early Childhood Education Teachers Using Transformative Learning

#### KEYWORDS ABSTRACT

transformative thinking, intercultural competences, future teachers, preschool, early childhood education

The aim of this article is to show the specific features of the academic training of future male and female preschool and early childhood education teachers with regard to supporting the development of their intercultural competences. Taking into account the theoretical background, these activities can be undertaken in classes including the practical part carried out at school with children with migration or refugee experience. The theoretical basis of this concept includes the assumptions of Jack Mezirow's idea of transformative thinking. The author of this article presents an example of the implementation of solutions related to the development of such competences within the designed cycle of classes: *Intercultural Education* (30 h, 2 ECTS points) and *Intercultural Competences in Teacher's Work* (30 h, 2 ECTS points), with supervision and consideration of the ten stages of transformative learning. These include the emergence of a disorientation dilemma, self-examination, critical evaluation of epistemological assumptions, recognition of the similarity of others' experience of an analogous situation, exploration of the possibility of a different implementation of the teacher's role, designing the course of new actions, acquiring

additional knowledge and skills, temporarily taking on new roles, and (the longest and most demanding stage): developing competences and self-confidence in intercultural interactions.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

myślenie transformatywne, kompetencje międzykulturowe, przyszli nauczyciele, przedszkole, edukacja wczesnoszkolna

Celem artykułu jest ukazanie specyfiki akademickiego kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do wspierania rozwoju ich kompetencji międzykulturowych. Uwzględniając teoretyczne przygotowanie, działania te mogą być podjęte na zajęciach uwzględniających część praktyczną realizowaną w szkole z dziećmi z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa. Podstawą teoretyczną staną się tutaj założenia koncepcji myślenia transformatywnego Jacka Mezirowa. W tekście ukazują przykład wdrożenia rozwiązań związanych z rozwijaniem tych kompetencji w ramach projektowanego cyklu zajęć: edukacja międzykulturowa (30 h, 2 pkt ECTS) i kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela (30 h, 2 pkt ECTS) z superwizją i uwzględnieniem dziesięciu etapów uczenia się transformatywnego. Obejmują one pojawienie się dylematu dezorientacyjnego, autobadanie, krytyczną ocenę przyjętych założeń epistemologicznych, uznanie podobieństwa przeżywania analogicznej sytuacji przez inne osoby, badanie możliwości odmiennej realizacji roli nauczyciela, projektowanie przebiegu nowych działań, uzyskiwanie dodatkowej wiedzy i umiejętności, czasowe podejmowanie się nowych ról, a także – będące najdłuższym i najbardziej wymagającym etapem: rozwijanie kompetencji i poczucia pewności siebie podczas interakcji międzykulturowych.

## Wstęp

Jednym ze skutków trwającej kolejny rok wojny w Ukrainie jest nasilenie się zjawiska uchodźstwa. W trakcie pogłębiania się kryzysu wywołanego rosyjskim atakiem zbrojnym wspierani przez Polki i Polaków obywatele i obywatelki Ukrainy wypełnili przestrzeń polskich miast i wsi, zasilając szeregi pracowników i konsumentów różnych usług, również edukacyjnych. Niezwykle liczna obecność „dzieci wojny” w polskim systemie oświaty była i jest zmianą o charakterze rewolucyjnym. Realizacja ich prawa do nauki przebiegająca w bezpiecznym środowisku, w którym uwzględnia się ich specjalne potrzeby edukacyjne, stała się szczególnym wyzwaniem dla osób pracujących w szkołach.

Intensyfikacja kontaktów polsko-ukraińskich przebiegających w placówkach edukacyjnych, a także obecność innych przedstawicieli grup mniejszościowych czyni zagadnienie rozwijania kompetencji międzykulturowych kluczowym zadaniem społecznym.

Ze względu na charakter roli zawodowej szczególnie ważną kwestią staje się to dla osób zatrudnionych w instytucjach oświatowych i przygotowujących się do realizacji roli nauczyciela. Od tych podmiotów w dużej mierze zależy powodzenie procesów wychowania i socjalizacji uchodźców. Kwestia ta dotyczy szczególnie osób towarzyszących najmłodszym uczniom i uczennicom oraz dzieciom w wieku przedszkolnym ze względu na szczególnie wrażliwą fazę ich rozwoju. W tym względzie zakłada się, że przyszli nauczyciele przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej powinni znać specyfikę pracy z osobami z doświadczeniem migracyjnym, podstawy dialogu międzykulturowego i efektywnie pracować w środowiskach zróżnicowanych kulturowo z dziećmi, dla których język polski jest kolejnym, wykorzystując kompetencje międzykulturowe i glottodydaktyczne (Rozporządzenie..., 2019).

Rekonstrukcja myślenia o kształceniu przyszłych nauczycieli może kierować w stronę poszukiwania podejść, pozwalających na dostosowanie kształcenia do takich, jak tutaj opisane, zadań społecznych. Celem artykułu jest w związku z tym prezentacja autorskiej propozycji praktycznego zastosowania koncepcji transformatywnego uczenia się J. Mezirowa w dydaktyce akademickiej. W tekście ukazano przykład rozwiązania metodycznego projektowanego cyklu zajęć: *Edukacja międzykulturowa i Kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela* z superwizją uwzględniającą etapy transformatywnego uczenia się. Kluczowa w tym względzie będzie refleksja nad warunkami sprzyjającymi zainicjowaniu i podjęciu krytycznej refleksji i rozwijania otwartości na „Innego” oraz umiejętności decentracji i myślenia dywergencyjnego u osób studiujących.

## Kompetencje międzykulturowe (przyszłych) nauczycieli

Zagadnienie kształcenia nauczycieli w zakresie międzykulturowości było obiektem badań pedagogicznych i aspektem obecnym w dydaktyce akademickiej rozwijanej w szkołach wyższych i ośrodkach uniwersyteckich m.in. w Rzeszowie, Krakowie, Cieszynie, Warszawie czy Wrocławiu. Obszarem analiz badawczych i przedmiotem praktyki pedagogicznej stawały się w tym względzie kompetencje międzykulturowe, które są złożonym konstruktem, szeroko opisywanym w literaturze przedmiotu. Objasnienia tego zagadnienia podejmowali się m.in. J. Nikitorowicz (2005), P.P. Grzybowski (2008), M. Rembierz (2017, 2020), M. Bem (2017), B. Spitzberg i G. Changnon (2009), D. Deardorff (2006) czy M. Byram (1986). Ostatni z cytowanych autorów zwraca uwagę, że kompetencje międzykulturowe obejmują komponenty wiedzy (to treści umożliwiające adaptację do zmieniających się warunków i informacje o praktykach kulturowych), świadomość istnienia odmienności i zbieżności międzykulturowych, umiejętności „przyglądania się” rzeczywistości, procesów interpretacji i uzgadniania tego, co łączy, a także analizy kultur oraz postawy otwartości komunikacyjnej,

docieklności, gotowości do wyzbycia się uprzedzeń (Szczurek-Boruta, 2013, s. 157). Do podstawowych umiejętności przyczyniających się do rozwijania kompetencji międzykulturowych należą: okazywanie szacunku innym; orientacja na pojęcia i kategorie dookreślające siebie i otaczającą rzeczywistość (oraz demonstrowanie pozbawionych uprzedzeń poglądów); empatia; zarządzanie interakcjami, interpretowane jako umiejętność regulowania konwersacji; zachowania zadaniowe dotyczące relacji w kontekście grupy zawodowej; zachowania dotyczące harmonijnych relacji interpersonalnych rozwijanych w ramach danej grupy i tolerowanie niejednoznaczności (Lustig i Koster, 2010, s. 72–73).

Ukazana tutaj „lista” kategorii istotnych podczas interakcji międzykulturowych rodzić może potrzebę pogłębionej analizy i ujęcia tego problemu w złożonym modelu interakcji społecznych. Deardorff (2006) wskazuje na warunki wstępne tego procesu: rozwijanie postawy ambiwalencji, otwartości, respektowania członków innych grup i powstrzymania się od ich wartościowania. W dalszej kolejności należy zwrócić uwagę na komponent kognitywny dający możliwość interpretacji oraz kształtowania świadomości socjolingwistycznej. Na tym gruncie budowane są umiejętności słuchania i rozumienia „Innego” oraz analizy tych interakcji. Wykazane tu aktywności zachodzące na poziomie jednostkowym to szansa na zdobycie „wyniku wewnętrznego”: wytworzenia się świadomych ram odniesienia (których elementami są elastyczność poznawcza, zdolność adaptacji, etnorelatywizm i empatia etnokulturowa). Podczas trwania tego dynamicznego procesu ostatecznie może pojawić się „wynik zewnętrzny” – kompetencje pozwalające na skoordynowaną z potrzebami odbiorcy komunikację w kontekście międzykulturowym. Przyglądając się temu opisowi, warto dostrzec etapowy, zależny od zaangażowania i podejmowanego w jego ramach wysiłku poznawczego i emocjonalnego proces rozwijania tych kompetencji.

Zagadnienie kształtowania kompetencji międzykulturowych może być kojarzone z rozwojem człowieka: procesem przemiany sposobu rozumienia świata, przekraczaniem ram odniesienia zachodzących podczas interpretacji zdarzeń i odkrywaniu nowych sensów (Straś-Romanowska, 2009). Ukazany tutaj opis kompetencji międzykulturowych postrzeganych w ich dynamice dotyczy „uczenia się” z „Innymi”, niezależnie od tego, jakiej cechy etnicznej, kulturowej, narodowej dotyczy. I to właśnie kategoria uczenia się, postrzegana w swojej złożoności i zależności interakcyjnej, jest kluczowa w rozumieniu tych kompetencji.

## Uczenie się transformatywne

Podczas analizy zagadnienia kompetencji międzykulturowych można zauważyć analogię między ich rozwojem a procesem uczenia się, a zwłaszcza uczeniem się

transformatywnym (Mezirow, 2000). Za kluczowe w tym procesie uznać należy zadania krytyczne, wzbudzające i podtrzymujące aktywność osoby uczącej się (Tripp, 1996). Proces uczenia się może prowadzić do przeistoczenia sposobu interpretacji siebie i posiadanych „ram odniesienia”: indywidualnego układu interpretacyjnego, złożonego ze wstępnych założeń myślowych i przewidywań względem obiektu. Obecne są w nich trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i motywacyjny, „zadaniem” zaś ramy staje się ukazywanie kontekstu dla nadawania znaczeń. Fundamentalnymi „składnikami” ramy są nawyki mentalne i punkty widzenia (Kławsiuć-Zduńczyk, 2014, s. 42).

Proces uczenia się może oddziaływać zarówno na wzmocnienie ramy (uczenie się formatywne), nauczenie się „jej nowej wersji”, jak i na jej transformację – proces przebudowy przyjętych wcześniej często bezkrytycznie ram (perspektyw znaczeniowych, nawyków i schematów myślowych) i nadanie im bardziej inkluzywnej, refleksyjnej natury i emocjonalnego potencjału do zmiany (zob. Jarvis, 2012, s. 129). Mezirow podzielił doświadczenia transformatywne na kategorie, tj.: refleksję (rodzącą świadomość przyjętych sposobów postrzegania rzeczywistości i przeżywania egzystencjalnych sytuacji), krytyczną refleksję (łąjącą się z testowaniem istotności tych przesłanek, genyzy i skutków ich przyjęcia) oraz krytyczną samoobronę (niosącą ocenę osobistych perspektyw znaczeniowych i osiągalnych sposobów ich podważania) (zob. Mezirow, 2003, s. 61; Jokikokko, 2010, s. 33; Pleskot-Makulska, 2007, s. 91). Pleskot-Makulska wskazała na dziesięć aspektów uczenia się transformatywnego. Są nimi:

1. uruchomienie przeobrażeń ramy odniesienia (co wynika z pojawienia się „dylematu dezorientacyjnego” – zdarzenia lub zbioru sytuacji mających miejsce w określonym czasie),
2. autobadanie (autoanaliza) – analiza własnej tożsamości, której towarzyszy odczuwanie emocji, takich jak gniew, strach, wstyd lub wina,
3. krytyczne waloryzowanie uprzednio przyjętych założeń epistemologicznych,
4. uznanie, że zarówno ja, jak i inne osoby w podobnej sytuacji odczuwają zbliżony stan niezgody czy frustracji i doświadczają porównywalnej przemiany,
5. badanie ewentualności odnoszących się do wyboru nowych ról, relacji i zachowań,
6. projektowanie przebiegu następnych działań,
7. uzyskanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji planowanych aktywności,
8. czasowe podejmowanie się nowych ról,
9. rozwijanie kompetencji i poczucia pewności siebie dotyczących przyjętych ról,
10. reintegracja swojego życia, w ramach której uwzględniane są warunki nowej ramy (2007, s. 91).

Przytoczone tu etapy procesu uczenia się mogą posłużyć także do opisu kształtowania kompetencji międzykulturowych. Zagadnienie to podnosili w swoich pracach

m.in. Jokikokko (2010) i Taylor (1994). Doświadczeniu transformacji ramy sprzyjają kontakty z członkami grup odmiennych kulturowo. W uczeniu się międzykulturowym stawanie się świadomym/świadomą tego, jak przeżyte doświadczenia i oddziaływania środowiskowe wpłynęły na posiadaną „ramę” jest niezbędne, by zrozumieć inne kultury oraz popatrzyć na problemy społeczne innymi oczami (Taylor, 1994). Zapoczątkowaniu może ulec krytyczna refleksja, nieodzowna do transformacji perspektywicznej, umożliwiająca kwestionowanie osobistych konstruktów (Taylor, 1994).

Uznając wartość płynącą z tego procesu, warto zastanowić się, w jaki sposób elementy transformatywnego uczenia się mogą być obecne w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli. Kategoria ta nie jest bezpośrednio zawarta w Rozporządzeniu MNiSW z dn. 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, jednak ukazane w tym dokumencie zagadnienia mogą być odczytywane jako warunki sprzyjające włączeniu tego aspektu do formalnych działań. Są nimi:

1. indywidualne podejście i wspieranie samostanowienia: „należy zapewnić indywidualne doradztwo metodyczne wspierające integrowanie wiedzy w zakresie dyscyplin naukowych związanych z edukacją, jednocześnie kształtujące samodzielność i odpowiedzialność studentów za przebieg i efektywność własnego kształcenia”;
2. wspieranie refleksyjności osób studiujących: „W procesie kształcenia studenci powinni uzyskiwać wsparcie w [...] kształtowaniu postawy refleksyjnego praktyka”;
3. kształtowanie uważności osób studiujących i wrażliwości na potrzeby rozwojowe dzieci, rozwijanie postawy otwartości interpersonalnej i „kierowania się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, krytycyzmem oraz przyjęcia odpowiedzialności za integralny rozwój dzieci lub uczniów i podejmowane działania pedagogiczne”;
4. zwrócenie uwagi na dywergencyjność, a także: „kontekstowość, otwartość i zmienność codziennych działań wychowawczych i dydaktycznych nauczyciela” (Rozporządzenie..., 2019).

Priorytet nadawany wymienionym charakterystykom stał się jedną z inspiracji do zaprojektowania cyklu zajęć dotyczących rozwijania kompetencji międzykulturowych, które zostaną szerzej opisane w dalszej części tego artykułu.

## „Transformatywne” kształtowanie kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkola

Proponowany cykl zajęć kładzie szczególny nacisk na refleksyjne i transformatywne uczenie się. Łączy część teoretyczną i praktyczną z superwizją i wsparciem dydaktycznym nauczycieli akademickich – facylitatorów i został zaprojektowany na potrzeby zajęć realizowanych w Uniwersytecie Jagiellońskim na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Przestrzenią realizacji zajęć jest w tym wypadku szkoła wyższa i szkoła podstawowa (szkoła praktyk), w której znajdują się dzieci z doświadczeniem uchodźstwa i migracji. Obejmuje planowo dwa przedmioty: edukację międzykulturową (2 punkty ECTS, 30 h) i kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela (2 punkty ECTS, 30 h), zakończone zaliczeniem (ZAL, b/o) w następujących po sobie semestrach (zimowym i letnim) V roku studiów.

Celem pierwszych z opisanych tu zajęć – edukacji międzykulturowej – jest rozwijanie wiedzy, umiejętności i kompetencji z zakresu wielokulturowości, umiejętności analizy zjawisk wyposażonych w różnicę kulturową oraz projektowania zajęć. Zakłada się tu na początek przedyskutowanie wraz z osobami studiującymi tematów obecnych na zajęciach i zapisanie kontraktu przez dorosłe osoby uczące się. Proponowana tematyka powinna odnosić się do:

- wzbudzenia refleksji dotyczącej podstawowych pojęć i zagadnień edukacji międzykulturowej: „kultura”, „wielokulturowość”, „międzykulturowość”, „edukacja międzykulturowa” i in.,
- analizy zagadnienia tożsamości w warunkach wielokulturowości, namysłu nad kategoriami: „człowiek pogranicza”, typami pograniczy i budowania tożsamości na pograniczu kultur,
- refleksji na temat postaw wobec różnorodności kulturowej (stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji, a także etnocentryzmu i relatywizmu kulturowego, ksenofobii, ksenofilii),
- analizy kategorii: mniejszość narodowa i etniczna, definiowania i analizy pojęć narodu, narodowości, etniczności, asymilacji, akulturacji, enkulturacji i in. grup mniejszościowych w Polsce i Europie, problematyki zjawisk migracji i uchodźstwa,
- podstawowych kategorii odnoszących się do komunikacji międzykulturowej,
- wybranych zagadnień metodyki zajęć edukacji międzykulturowej i organizacji pracy „z cudzoziemcami i dla cudzoziemców”, tworzenia konspektów lekcji i ćwiczenia ich realizacji podczas zajęć akademickich (Smoter, 2020).

Charakter konwersatorium zakłada wykorzystanie metod rozwijających umiejętności prezentacji punktu widzenia, współdziałania, budowania więzi, podejmowania

indywidualnych i zespołowych decyzji, kształtowania umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów (Brudnik i in., 2011) Przydatne metody/narzędzia to np.: mikronauczanie, dyskusja, gry dydaktyczne, drzewko decyzyjne, rybi szkielet, meta-plan, śnieżna kula, storytelling, graffiti, jigsaw, „akwarium”, burza mózgów; wśród narzędzi zaś warto wymienić: autobiografię spotkań międzykulturowych, bajki międzykulturowe, persona dolls, Mentimeter, Edpuzzle (Smoter, 2020, s. 132–133). W połowie realizacji kursu i po jego zakończeniu jest realizowana część ewaluacyjna, która umożliwi ukierunkowane dalszej pracy.

Kolejne zajęcia w omawianym cyklu zatytułowane są „kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela”. Celem zajęć jest kształtowanie kompetencji międzykulturowych w praktyce. Zajęcia posiadają trzy komponenty. Pierwszy to teoretyczne wprowadzenie w tematykę kompetencji międzykulturowych, uczenia się transformatywnego i jego etapów (4 h). Kurs w dalszym ciągu rozwija się w część praktyczną, realizowaną w środowisku szkoły podstawowej w kl. 1–3, ukierunkowaną na obserwację pracy z uczniem/uczennicą z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa oraz podejmowanie z nim/nią wstępnych działań (komponent II: 8 h z superwizją 5 h). Zajęcia te stanowią jednocześnie wstęp do dalszej ich części (komponent III) realizowanej powtórnie w środowisku szkoły podstawowej (8 h z superwizją 5 h), dający szansę na zastosowanie objętych wcześniej refleksją umiejętności. Obowiązkowym elementem praktycznej części zajęć jest grupowa superwizja służąca omówieniu zagadnień pojawiających się podczas zajęć praktycznych. Superwizorem może stać się przygotowana do tej roli osoba, niepracująca w szkole, w której odbywały się zajęcia (Gębska i Gorzędowska, 2012, s. 50). Etapami superwizji są: tworzenie relacji, ustalenie zasad kontraktu, ustalenie celów możliwych do przyjęcia i realizacji, doprecyzowanie pól problemowych i możliwości ich rozwiązania, dzielenie się sugestiami, planowanie działań i podsumowanie spotkania superwizyjnego (Gębska i Gorzędowska, 2012, s. 50). Rolą superwizora/superwizorki jest wspieranie rozwoju umiejętności decentracji, krytycznego i dywergencyjnego myślenia, co wpisuje się w zagadnienie „pracy nad doświadczeniem”.

Podczas (wstępnej) części praktycznej w szkole zakłada się poznanie przez osoby studiujące cech dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa: procedur przyjmowania ich do szkoły i przedszkola, realizacji zajęć dydaktycznych/wychowawczych, asystowania i obserwacji oddziaływań nauczycieli i interakcji tych dzieci z innymi uczniami i personelem szkoły. Głównym elementem tej części zajęć może być prowadzenie dziennika refleksji, dającego możliwość głębokiego uczenia się, postrzegania przyczyn i skutków, rozwijania poczucia odpowiedzialności i sprawstwa (Moon, 2003; Smoter, 2020). Przebieg uczenia się zakłada możliwość zaistnienia fazy, na której gruncie pojawia się „dylemat dezorientacyjny” (incydent rozpoczynający proces „przeramowania”).



Pierwszym z etapów następującej po tym superwizji staje się uruchomienie wraz z osobami studiującymi procesu przeobrażeń dotyczących ramy odniesienia, odnoszących się do uchwycenia tego dylematu (1). Specyfika wyzwań omawianych podczas superwizji może dotyczyć: procesu nauczania – uczenia się, barier komunikacyjnych, kwestii włączania tych dzieci w środowisko szkolne i ich procesu adaptacyjnego, współpracy z rodzicami i z asystentem międzykulturowym. Kluczowym elementem staje się tutaj identyfikacja dylematu – czy i w jaki sposób się pojawił? Jaki on jest? Kolejnym etapem może stać się autobadanie (2) – skupienie na stanach emocjonalnych towarzyszących analizie problemu i jego wartościowaniu. Następnym: krytyczna ocena wcześniejszych założeń epistemologicznych, społeczno-kulturowych lub psychologicznych (3) – na ile są one przydatne, a na ile niewystarczające. W tym względzie kluczowe będzie wsparcie przez superwizora procesu uznania, że nie tylko dany student/studentka, ale i inni mogą doświadczać porównywalnej zmiany i przeżywania trudnych emocji (4). W bezpiecznych warunkach superwizji możliwe jest też pozbawione oceny eksplorowanie rozmaitych sposobów realizacji ról społecznych, tworzonych relacji i podejmowanych zachowań (5). Dzięki temu bardziej realne będzie planowanie przebiegu działań w analogicznych sytuacjach (6). Podczas procesu „narodzin” pomysłów i idei, analizy możliwości i zasobów konieczne może być poszukiwanie nowych inspiracji; ich źródłem będą zarówno profesjonaliści, jak i grupa kolegów i koleżanek (7). Godziny przeznaczone na superwizję mogą pozwolić na zainicjowanie rozmowy o różnych obszarach problematycznych (wspierane treściami dzienników refleksji). Poza tym konieczne jednak staje się również stworzenie możliwości konsultacji wewnątrzprzedmiotowych (większość nauczycieli akademickich realizuje takie w każdym tygodniu zajęć akademickich). Powrót osób studiujących do „szkoły praktyk” pozwala już na w większym stopniu samodzielne realizowanie wybranych części zajęć: podejmowanie nowych pomysłów, idei, sposobów realizacji ról (8), które następnie powinny być omawiane na kolejnej grupowej superwizji (Smoter, 2020, s. 147). Możliwość praktycznego działania z uczniami i uczennicami może generować pojawianie się coraz to nowych dylematów dezorientacyjnych. Kolejne etapy to wspierane tylko częściowo przez superwizora/superwizorkę, bazujące na wypracowanym potencjale, budowanie kompetencji i poczucia pewności siebie w rolach i reintegracja, w której brane pod uwagę będą warunki ujęte w nowej ramie odniesienia (Jokikokko, 2010, s. 38). Trzeba zaznaczyć, że jest to wymagający proces, opierający się już w znacznej mierze na autorefleksji i w większym stopniu samodzielnym poszukiwaniu autorskich rozwiązań (Smoter, 2020, s. 148).

## Podsumowanie

Refleksja uobecniająca się w działaniu i nad działaniem stanowi przejaw eksperckiego przygotowania kandydatek i kandydatów na nauczycieli. Proces „opisywania siebie” wydaje się szczególnie skomplikowany w kontekście spotkania z „różnicą” – „innym” niż zakładanym uczniem, uczennicą, rodzicem, zjawiskiem kulturowym itd. Może ono prowokować proces transformatywnego myślenia, na sposób rozwiązania „dezorientujących dylematów” w życiu nauczycieli wpływa jednak wiele czynników. Należą do nich m.in. wcześniejsze oddziaływania socjalizacyjne i kształtowanie sposobów uczenia się (Smoter, 2020, s. 76). Jednostki w różnym stopniu mogą podejmować się eksploatacji potencjału, jaki niesie za sobą wypełnianie nowych ról i zadań, a w konsekwencji: „scalanie” tożsamości z odmiennymi sposobami myślenia o otaczającym świecie.

Kategorii migracji, uchodźstwa, różnicy kulturowej nie można współcześnie pomijać w programach studiów pedagogicznych, powinno się je także próbować odczytywać na nowo, w ich aktualności i złożoności. Zagadnienie to dotyczy nie tylko dzieci pochodzących z Ukrainy, ale i funkcjonujących w polskich instytucjach edukacyjnych członków innych mniejszości religijnych, etnicznych i narodowych oraz reemigrantów (zob. NIK, 2020). Szkoły wyższe to przestrzenie, w których można i powinno się tworzyć warunki sprzyjające ćwiczeniu uczenia się transformatywnego. Jego obecność w kształceniu przyszłej kadry nauczycielskiej wydaje się kwestią priorytetową i zobowiązaniem troski edukacyjnej o uczniów i uczennice – także tych, którzy przeżywają problemy adaptacyjne wynikające z sytuacji migracji lub uchodźstwa.

## Bibliografia

- Bem, M. (2017). Modele kompetencji międzykulturowych. W: K.M. Błeszyńska (red.), *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju* (s. 292–314). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Brudnik, E., Moszyńska, A. i Owczarska, B. (2011). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Wydawnictwo Jedność.
- Byram, M. (1986). Cultural studies in foreign-language teaching. *Language Teaching*, 19, 322–336.
- Deardorff, D. (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*, 10, 241–266.
- Gębska, M., i Gorzędowska, K. (2012). Superwizja – teoria i praktyka. W: M. Grewiński (red.), *Dobre praktyki mentora akademickiego. Doświadczenia projektu „Kuźnia Liderów – Szkoła Mentorów”* (s. 46–62). Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Grzybowski, P.P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Jarvis, P. (2012). Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Teraz-niejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(59), 127–135.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulu.
- Kławiuc-Zduńczyk, A. (2014). *Poradnictwo całonocne jako element wsparcia w edukacji dorosłych*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lustig, M.W. i Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Allyn & Bacon.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concept of transformation theory. W: J. Mezirow (red.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (s. 3–34). Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Moore, J. (2003). *Learning journals and logs. Reflective diaries*. University of Exeter – Center for Teaching and Learning.
- NIK. (2020, 8 września). Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców. Najwyższa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/19/028/>
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pleskot-Makulska K. (2007). Teoria uczenia się transformacyjnego autorstwa Jacka Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*, 2007, 81–96.
- Rembierz, M. (2017). Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 7, 37–67.
- Rembierz, M. (2020). Między zakorzeniem w dziedzictwie tradycji a otwartością (na pograniczu). O kształtowaniu „międzykulturowej tożsamości” i tropach pedagogicznych poszukiwań Jerzego Nikitorowicza. *Edukacja Międzykulturowa*, 12, 19–50.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2019, poz. 1450. (2019). Polska.
- Smoter, K. (2020). *Przygotowanie studentek i studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi z doświadczeniem uchodźstwa i migracji. Wybrane konteksty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Spitzberg, B. i Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. W: D.K. Deardorff (red.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2–52). SAGE.
- Straś-Romanowska, M. (2009). Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwania dla poradnictwa. W: A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki* (s. 65–83). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 21, 155–169.
- Taylor, E.W. (1994). A learning model for becoming intercultural competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 389–408.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu* (K. Kruszewski, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.