

RECENZJA

dysertacji doktorskiej autorstwa Pani **Mgr Marty Teresy BEM** pt. *Kompetencje międzykulturowe studentów. Studium teoretyczno-społeczne*. Praca przygotowana została do druku pod naukową opieką Pani **Prof. dr hab. Krystyny Bleszyńskiej***, natomiast ważną funkcję *Promotor Pomocniczej* pełniła Pani **Prof. dr hab. Jolanta Muszyńska****.

Praca instytucjonalnie przewidziana jest do publicznej obrony przed **Radą Dyscypliny Pedagogika** Uniwersytetu Białostockiego, Białystok 2021, o objętości 205 stron komputeropisu.

*

W oparciu o decyzję Rady Dyscypliny Pedagogiki (z dnia 18.02.br.) Uniwersytetu Białostockiego tudzież prośbę Pana Prof. dr hab. Mirosława Sobieckiego (Jej Przewodniczącego), zapoznałem się z tekstem przedłożonej mi do oceny pracy awansowej. Już – zaledwie pobieżna a więc wstępna – analiza dysertacji nasuwa, ze wszelkich miar aprobatę co do ogólnych walorów przyjętego przez Doktorantkę przedsięwzięcia naukowego o implikacjach naukowo-poznawczych a i szczególnie ważkich praktyczno- społecznych eksplikowanego zagadnienia. Opinię sporządziłem w oparciu o własne spostrzeżenia, które pozwałam sobie przedstawić w zaproponowanej przeze mnie *autorskiej* kolejności w ogólnym *schemacie* przedłożonej oceny recenzyjnej. Pragnę także poszerzyć informacje wstępne o osobistą percepcję przeczytanego przeze mnie opracowania – stanowiącego procedurę awansową -, które nie przypadkowo przecież wszczęte zostało w Uniwersytecie Białostockim, który stanowi wraz z akademickim Ośrodkiem Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie – już od kilku dekad – miejsce centralne egzystencji znakomitej – znanej w świecie *szkoły naukowej edukacji wielu i międzykulturowej*. Od lat towarzyszy niezmiennie tej *szkole* do której i jej znaczącego dorobku – niniejszym intencjonalnie nawiązuję¹. Powszechnie dostrzegane są przecież rozstrzygnięcia kompensacyjne, w obszarze szeregu praktyczno- sprawczych i innowacyjnych wdrożeń.

* Pani Dr hab. Krystyna Bleszyńska wieloletni nauczyciel akademicka Uniwersytetu Warszawskiego, aktualnie jest profesorem *Pedagogium* Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie.

** Pani Dr hab. Jolanta Muszyńska jest wieloletnią Profesor *Uniwersytetu Białostockiego macierzystej Alma Mater*.

¹ O szkole naukowej, o której bardzo często wspominam nie tylko z racji iż stanowi ona niedościgniony wzorzec międzyuczelnianej współpracy trzon od wielu lat tworzą Profesorowie Tadeusz Lewowicki (UW), Jerzy Nikitorowicz (UB), Tadeusz Pilch (UW), Zenon Jasiński (UO). Dołączają do jej liderów wyjątkowi reprezentanci młodszego pokolenia pedagogów, spośród których trzy osoby to wychowankowie i współkreatorzy szkoły posiadający już tytuły profesorskie (Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław Sobiecki) oraz inni kontynuatorzy nadzwyczaj aktywnej i mobilnej grupy badawczo- naukowej, reprezentujący przede wszystkim ośrodki akademickie Białegostoku i Cieszyna, ale także Lublina, Opola, Torunia oraz Warszawy (Tomasz Bajkowski, Krystyna Bleszyńska, Barbara Grabowska, Jolanta Danilewicz, Danuta Lalak, Dorota Misiejuk, Jolanta Mszyńska, Aniela Różańska, Jolanta Suchodolska, Anna Szafrąńska, (+) Tomasz Sosnowski, Janina Urban, Marta Urlińska i z pewnością inni, których nazwisk nie wymieniłam (Porf. Radziejewicz-Winnicki, 2019, s. 4), za co z góry przepraszam.

**

Kiedy zastanawiamy się nad kwestią indywidualnej i zbiorowej tożsamości od razu mogą pojawić się liczne pytania bezwzględnie wymagające pilnego dopełnienia wiarygodną treścią. W jaki sposób trzeba obecnie wyjaśnić – tak częsty i jakże popularny (modny?!) - zakres penetracji w obszarze tożsamości- etniczności – narodu – pamięci narodowej czy to regionalnej? Jak pisał Jerzy Szacki, /.../ Obecnie mamy do czynienia z prawdziwą inflacją lub wręcz hiperinflacją uczonych i nieuczonych wypowiedzi na temat, jeśli nie tożsamości jako takiej, to, w każdym razie, jej kryzysu lub braku, potrzeby zagrożeń. <Tożsamość – jak napisał Zygmunt Bauman – stała się pryzmatem przez który inne tematyczne aspekty nowoczesnego świata są uświadamiane, postrzegane i badane>. Znaleźli się nawet autorzy, którzy zaczęli mówić o <nowym paradygmacie> nauk społecznych.

Stanisław Filipowicz pisał nie bez racji o <obsesji>, „wielkim obrzędzie tożsamości” i jej „trwającym bez przerwy festynie” Eric Dupin wydał niedawno książkę pod wiele mówiącym tytułem: <*Historia tożsamościowa*>. Znalazł się wprawdzie autor, który usiłował przeciwstawić się tej <histerii>, wydając w 1998 r., książkę *Against Identity*, ale już jego późniejsza o dwa lata książka *Kaddish* była niczym innym jak tylko namiętą afirmacją żydowskiej tożsamości własnej. Konsekwentnych przeciwników <dyskursu tożsamościowego> jest dziś niewielu, choć z pewnością nie brak powodów, by kwestionować jego walor poznawczy i wskazywać na związane z nim niebezpieczeństwa. Mało kto bierze poważnie mądra przestrogę, że „[...] tożsamość to pojęcie, którym nauki społeczne powinny posługiwać się ostrożnie” (Szacki, 2004, s. 10).

Jakkolwiek oryginalny i jakże rozległy jest ów temat, można poprzestać ma być może tautologicznym (a wręcz banalnym stwierdzeniu), iż pojęcie to stało się *kluczem* naszej codzienności i jednym z haseł wspólnej kultury. W sytuacji kiedy mamy do czynienia z niewątpliwą eksplozją opracowań tejże tematyki, to z pewnością należy podkreślić/ uwypuklić nowatorsko przygotowane i oryginalne podejście badawcze Doktorantki. Nawiązuje Ona do spojrzenia Jerzego Smolicza i Margaret J. Secombe, którzy słusznie i trafnie twierdzili, iż paradoks wzrostu znaczenia etniczności w dobie globalizacji kulturowej czy gospodarczej bardzo zdumiał kręgi opiniotwórcze, dotychczas na ogół ufnie oczekujące upowszechnienia się tendencji coraz to większej i szybciej dokonującej się kulturowo jednorodności, i to nie tylko względnej asymetrii (akulturacji) a wręcz następującej w czasie samej konwergencji kultur. Na świecie przecież przeważa zdecydowanie tendencja do trwania własnej tożsamości narodowej (w nieco mniejszym stopniu regionalnej) i przywiązania do języka *ojczystego* własnej grupy szczególnie znaczenie. Udowadnia instytucjonalizację sygnalizowanych powyżej procesów nie tylko deklaracje wielu stowarzyszeń/ związków regionalnych, lokalnych czy samych imigracyjnych skupisk mniejszościowych. Niewątpliwie dowodzi to o rosnącym poczuciu własnej wartości. Waga zagadnienia wiąże się również z odczuwanym – jak twierdzi Autorka – katastroficznym następstwem doświadczeń grup kulturowo mniejszościowych z obszaru

nierówności, traumy, marginalizacji i wykluczenia a więc upośledzenia publicznego². W podtekście intencjonalnych zabiegów eksploracyjnych, z pewnością doznania *traumatyczne* i *politraumatyczne* mniejszości kulturowych szczególnie wpływ wywarły na Doktorantkę. Na tle mobilności/ ruchliwości ludności w epoce globalizacji (nasilenie procesów migracyjnych) szczególną rolę upatruje Pani Magister w odpowiedzialnej roli nauczycieli oraz placówek kulturowych.

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

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

Zarządzanie wielokulturowością placówki oświatowej wymaga zmiany sposobu jej funkcjonowania przejawiającej się uwzględnieniem kulturowej różnorodności uczniów w treściach i metodach pracy szkoły. Rozwinięcie programów umożliwiających uczniom cudzoziemskim przezwycięzenie traumy migracji, zakorzenienie się i przystosowanie do życia w nowych warunkach społecznych i kulturowych, zidentyfikowanie się emocjonalne z przyjmującym je krajem i społeczeństwem oraz pokonanie codziennych trudności wynikających z odmienności języka, w którym prowadzone są lekcje, treści kształcenia, sposobu funkcjonowania szkoły i reguł życia szkolnego stanowi bezwzględne zadanie nowej szkoły w warunkach zróżnicowani kulturowego. Ważnym obszarem działań jest nawiązanie pozytywnych relacji oraz rozwinięcie u rodziców – cudzoziemców chęci współpracy i zaangażowania się w życie szkoły. Szczęólnego znaczenia nabierają programy integracji oraz

² W psychoanalizie pojęcie traumy odnosi się do wielu psychicznych konsekwencji związanych z przeżyciem tragicznego wydarzenia (wydarzeń) o dużym ładunku emocjonalnym, który w konsekwencji może zagrozić tożsamości jednostki. Sławomir Kaprański, poddając analizie niektóre psychologiczne i socjologiczne koncepcje rozumienia *traumy* pojawiające się w literaturze przedmiotu, zwraca uwagę, iż sama specyfika doznań zakłada, że uczestnicy pewnych określonych wydarzeń nie są w stanie na nie zareagować w sensie psychicznym, a brak takiej właśnie umiejętności sprawia, iż wydarzenia, które uznajemy za traumatyczne posiadają długotrwały destrukcyjny wpływ na struktury psychiczne osoby, która doświadczyła właśnie wydarzenia traumatycznego.

Wprawdzie pojęcie traumy może być utożsamiane z opisem ludzkiej trudności, niemożliwość poradzenia sobie ze szczególną sytuacją zagrożenia tożsamości *indywiduum*. Nie jest ona częścią składową wydarzenia, które ją spowodowało, wywołało. Trauma polega m.in., na tym, że ludzie często nie zapamiętują jakiegoś wydarzenia (zajścia) jako doznania traumatycznego. Z reguły wypierają je z pamięci, bowiem nie są w stanie zintegrować je z własnym obrazem samego siebie. Trauma wydaje się być zatem wytworzona zarówno przez wydarzenia leżące u genezy jej powstania, jak i zwyczajną ludzką niezdolność do adekwatnego doświadczenia tego wydarzenia (Kaprański, 2006, s. 631).

kształtowania kompetencji wielo-, między-, i transkulturowych pedagogów, którzy stanowią dla uczniów odmiennych kulturowo wsparcie, których zadaniem jest nie tylko rozumienie odmienności, efektywna współpraca, ale także umiejętności mediacji międzykulturowej oraz tłumaczenie przedstawicielom własnej kultury zachowań dzieci imigrantów. Budowanie w uczniach polskich postawy otwartości na zmiany, na kontakty z przedstawicielami innych kultur, bezproblemowe odnalezienie się w środowisku odmiennym kulturowo oraz przygotowanie do nabywania nowych kompetencji przez całe życie stanowi kolejne wyzwanie dla polskiego systemu oświaty³ oraz dla przygotowujących programy kształcenia dla przyszłych pedagogów” (Bem, 2021, s. 5-6).

Przytoczony fragment *Wstępu* jednoznacznie sugeruje, iż wzorem innych pluralistycznych państw (np. Australia) pragnie **Doktorantka** wraz z **Panią Promotor** odnieść własne przemyślenia i posiadaną wiedzę, określony program potencjalnych działań (*przedporozumienie i porozumienie społeczne*) do innych kulturowo- pluralistycznych krajów, które od dawna dążą do scharmonizowania swojej polityki społecznej do obszarów językowych i kulturowych ze stabilnym i prężnym państwem narodowym, które w każdym indywidualnym przypadku stosuje się do uniwersalnych praw *człowieka obywatela*. Pragnie *Ona* w trybie co prawda *nie wprost*, sugerować Czytelnikom i reprezentantom polityki społecznej państwa, wszystkich, że ewentualny sukces w tym zakresie wyłoni się, wówczas wtedy pojawiają się wreszcie masowe kompetencje publiczne, a oczekiwany rozwój rodzimej polityki edukacyjnej stanie się lepszym gwarantem stabilności, aniżeli pozorna asymilacja na gruncie jednego dominującego np. w Polsce języka i kultury. **Novum** dysertacji, polega także na tym, iż postrzega *Ona* kwestie *kompetencji między/ wielo-kulturowych* w środowisku akademickim studentów.

Wybór młodzieży akademickiej jako środowiska badań wynikał z kilku powodów. Do najważniejszego zaliczyłbym fakt, iż jest to grupa, która w późniejszym życiu zawodowym zasila warstwę inteligencji, a zarazem nie należy jeszcze – w ścisłym tego słowa znaczeniu – do żadnej kategorii społeczno- zawodowej. Środowisko młodzieży akademickiej jest więc szczególnie dogodnym polem obserwacji kształtowania się systemów wartości, krystalizowania wzorów uczestnictwa w kulturze postaw społecznych, a także utrwalania określonego zespołu nawyków. A zatem, z tego punktu widzenia, badanie populacji studenckiej umożliwia obserwację tych zjawisk *in statu nascendi*. Wpływ środowiska uczelnianego nie utrwała na stałe wzorów uczestnictwa w kulturze, bowiem społeczno- zawodowe, a także rodzinne uwikłania absolwenta mogą tutaj oddziaływać w bardzo różnorodnych kierunkach. Po opuszczeniu środowiska uczelnianego można bowiem trafić do takiego, które nie tylko osłabia,

³ Istotnym względem wyznaczającym zakres podjętych badań i analiz były z pewnością osobiste zainteresowania badaczki, która od wielu lat pracuje jako nauczycielka języka obcego w polskich szkołach oraz jako wykładowca, jest także opiekunką/trenerką kompetencji międzykulturowych (Bem, 2021, s. 7)

ale nawet tłumi nawyki i orientacje na określone wartości, norm czy motywacji nabytej w trakcie studiów. Można też znaleźć się w warunkach, gdzie nabyte wcześniej nawyki i orientacje i ulegają nie tylko utrwaleniu, lecz także wzmocnieniu. Niezależnie jednak od późniejszych losów absolwentów wyższych uczelni, badanie środowiska studenckiego – a zwłaszcza funkcjonujących w nim wartości i związanych z nimi nawyków i aspiracji, które w istotny sposób warunkują późniejsze postawy wobec określonych wartości – wydaje się ważne dla pełniejszego zrozumienia wzorów i zachowań kulturowych rodzimej inteligencji

Jest to zapewne również jeden z powodów, dla którego podjęto badania w środowisku młodzieży akademickiej.

Nie mniej ważna dla podjętego problemu jest ciągłość socjalizacyjnego oddziaływania także szkoły średniej, rodziny, środowiska lokalnego oraz oczywiście wyższych uczelni.

Przedstawione wyniki badań, analiz i sugestii mają szczególny charakter bezpośredniego zastosowania praktycznego. W moim przekonaniu, powyższa dysertacja zasługuje na pilną popularyzację i zainteresowanie Czytelników reprezentujących główne ośrodki decyzyjne – z zakresu kreowania polityki społecznej w naszym państwie.

Już na wstępie **powiadam się za przyjęciem przedstawionej mi dysertacji, przez Radę Dyscypliny Pedagogiki Uniwersytetu Białostockiego.**

W ramach przyjętej przez Doktorantkę struktury podziału treści przedstawionej do publicznej *obrony* dysertacji składa się ona ze *Wstępu*, siedmiu rozdziałów, Bibliografii, spisu rysunków i tabel oraz aneksów. Bibliografię, ponad 300 książek, rozpraw i artykułów (s. 178-196) dołączono w klasycznie sporządzonym wykazie. Poniżej przytaczam szczegółowy przyjęty przez Doktorantkę podział treści.

Wstęp	4
Rozdział 1. Współczesne zadania edukacji	10
1.1. Imigranci w Polsce a Polacy za granicą	13
1.2. Obcokrajowcy na polskich uczelniach i studenci polscy na zagranicznych uczelniach	22
1.3. Stan dotychczasowych badań na temat dzieci z doświadczeniem migracyjnym	23
1.4. Akty prawne i wymogi formalne nakładające obowiązki na pedagogów w związku z obecnością w szkole dzieci odmiennych kulturowo	31
1.5. Podsumowanie	38
Rozdział 2. Od pedagogiki dla cudzoziemców do edukacji międzykulturowej	40
2.1. Edukacja wielokulturowa	42
2.1.1. Koncepcja wielokulturowości	44
2.1.2. Obszary edukacji wielokulturowej	46

2.2. Edukacja międzykulturowa	47
2.2.1 Koncepcja międzykulturowości	51
2.2.2. Wdrożenie edukacji międzykulturowej	52
2.2.3. Nauczyciel międzykulturowy	54
2.3. Edukacja transkulturowa	56
2.3.1. Koncepcja transkulturowości	57
2.4. Podsumowanie	59
Rozdział 3. Kompetencje międzykulturowe	62
3.1. Podstawy teoretyczne	63
3.2. Definicje kompetencji kulturowych, wielo-, między-, transkulturowych	66
3.3. Modele kompetencji międzykulturowych	73
3.4. Prezentacja własnego modelu kompetencji międzykulturowych	86
3.5. Sposoby pomiaru kompetencji międzykulturowych	92
3.5.1. Modele komunikacyjne	95
3.5.2. Sposoby pomiarów kompetencji międzykulturowych	103
3.5.3. Prezentacja własnego narzędzia – Kwestionariusz Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej	109
3.6. Kształtowanie kompetencji międzykulturowych	114
3.6.1. Pojęcie tożsamości kulturowej – rozwinięcie	116
3.6.2. Inteligencja kulturowa	119
3.6.3. Techniki prowadzenia treningów komunikacji międzykulturowej	120
3.7. Podsumowanie	125
Rozdział 4. Metodologia badań	127
4.1. Charakterystyka prowadzonych badań	128
4.2. Cel i przedmiot badań	129
4.3. Problematyka badawcza i hipotezy badawcze	130
4.4. Metoda, technika i narzędzie badawcze	131
4.4.1. Charakterystyka metody badawczej	134
4.4.2. Charakterystyka narzędzia badawczego	135
Rozdział 5. Przeprowadzenie badań	140
5.1. Dobór próby	140
5.1.1. Kryterium terytorialne	140
5.1.2. Kryterium specjalizacji	141
5.1.3. Kryterium płci	142
5.2. Czas, miejsce i sposób przeprowadzania badań	142
Rozdział 6. Analiza wyników	144

6.1. Ocena pomiaru	145
6.1.1. Zmienne – płeć	152
6.1.2. Zmienne – kierunek studiów	154
6.1.3. Zmienne – lokalizacja uczelni	155
6.1.4. Zmienne – wielkość miasta	156
6.2. Wskaźniki Poziomu Otwartości do Komunikacji Międzykulturowej	158
6.3. Ogólna ocena poziomu kompetencji międzykulturowych badanych	160
6.4. Dyskusja wyników	167
Rozdział 7. Propozycje edukacyjne	172
Bibliografia	178
Spis rysunków i tabel	197
Aneksy	200

Uznając, iż próba tworzenia narzędzi egzemplifikujących *kompetencje respondenta do komunikacji międzykulturowej w/wym.*, jest procesem złożonym, właściwe wydaje się stosowanie różnych, przedstawionych w rozdziale metodologicznym technik pracy nad rozwijaniem *otwartości* wobec innych, akceptacji dla sytuacji niejednoznacznych. Techniki w dysertacji przyjęte przez badacza dostosowane będą do odbiorców, ich poziomów kompetencji kulturowych, mikro-, między- czy transkulturowych oraz preferencji co do adekwatnych ich potrzeb.

Wszystkie wyżej wymienione zagadnienia wpłynęły na potrzebę wypracowania przez Autorkę własnego modelu⁴ kompetencji międzykulturowych oraz narzędzia do ich pomiaru.

⁴ W tym miejscu niech wolno mi będzie na wyartykułowanie kilku zdań polemicznych, co do sformułowań Pani Magister. /.../ Model teoretyczny zastosowany do wypracowania narzędzia do pomiaru otwartości do komunikacji międzykulturowej to model kompetencji międzykulturowych Bem. Model powstał na podobnych założeniach jak piramida potrzeb Abrahama Maslowa, w której występuje hierarchia potrzeb, które powinny być realizowane kolejno od potrzeb pierwszego rzędu przez przechodzenie na wyższe poziomy (Bem, 2021, s. 128).

W naukach społecznych pojęcia „typu”, „wzoru” czy „modelu” nie mają jednolicie ustalonych znaczeń (Kłoskowska, 1950, s. 47). Zarówno w literaturze amerykańskiej, jak i polskiej można często spotkać się z zamiennym używaniem terminów „model” i „typ idealny”. Na przykład Mc Kinney pisząc, że „konstruowany typ jest systemem samym w sobie” dodaje, iż ma „charakter teoretycznego modelu” (McKinney, 1950, s. 137). Równie często jest utożsamianie modelu z teorią. Gdy jedni pragnęliby zastąpić termin „model” powszechnie znanym erminem „teoria”, inni utożsamiają pojęcie modelu ze szczególnym typem teorii, z teorią w jakiś sposób kwalifikowaną czy typ idealny (Por. Nowak, 1970, s. 370-371). Modele pełnią ważną rolę przy opracowaniu wskazówek heurystycznych dla danego problemu, w procesie wyjaśniania zjawisk budowy teorii (Szmetka, 1974, s. 73). Model to taki układ, który stanowi środek pośredniego poznania drugiego układu dzięki temu, że jest wobec niego analogiczny pod istotnym względem, a równocześnie bardziej dostępny poznawczo” (Sztompka, 1968, s. 50-51).

„Model to taki układ, który stanowi środek pośredniego poznania drugiego układu dzięki temu, że jest wobec niego analogiczny, pod istotnym względem, a równocześnie bardziej dostępny poznawczo”. Przedstawione

Cała przyjęta *procedura operacjonalizacyjna* została, w moim przekonaniu wiarygodnie opisana w rozdziale metodologicznym (s. 127-139).

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

Badanie poziomu poszczególnych kompetencji odbywało się w kontekście weryfikacji poziomu kompetencji międzykulturowych studentów uczelni na terenie całego kraju szczególnym uwzględnieniem studentów wydziałów pedagogicznych. Celem głównym podjętych badań był ponadto opis zależności pomiędzy poziomem kompetencji międzykulturowych a płcią, kierunkiem studiów (wydział pedagogiczny lub nie), obszarem, na którym znajduje się ośrodek (przygraniczny lub nie) oraz wielkością miasta, w którym znajduje się ośrodek.

Z celu głównego badaczka wyodrębniła 5 celów szczegółowych (Patrz: s. 129)

- porównanie wyników grupy studentów na wydziałach pedagogicznych oraz na innych wydziałach,
- porównanie wyników kobiet i mężczyzn w badanej grupie,
- porównanie wyników respondentów w ośrodkach przygranicznych z wynikami uzyskanymi przez respondentów z pozostałych ośrodków,

propozycje i systematyzacja zjawisk związanych z wystąpieniem procesów identyfikacyjnych, zbliżone są do szczególnego typu modelu, jakim jest model pojęciowy. Polega on między innymi na tym, że konstruuje się teorię pewnej klasy zjawisk, a więc wytwarza pewien myślowy uproszczony konstrukt danego wycinka rzeczywistości. Może on być wyeksponowany przez badacza poprzez przedstawienie *explicite* założeń, leżących u podstaw konstruowanej teorii lub – jak się często dzieje – model taki trzeba dopiero wydobyć na światło dzienne poprzez analizę danej teorii i wyeksponowanie jej ukrytych założeń. Model pojęciowy jest zatem z jednej strony pewnym konstruktem pojęciowym (układem) odnoszącym się do jakiegoś/ pewnego układu realnego (na przykład społeczeństwa), z drugiej zaś – zespołem założeń teorii (ukrytych lub *explicite* wyłożonych), założeń upraszczających lub idealizujących rzeczywistość. W naszym przypadku mamy do czynienia z sytuacją – wynikająca chyba z poziomu rozwoju niektórych teorii socjologicznych i psychologicznych – w której bezpośrednim przedmiotem tych teorii nie jest rzeczywistość społeczna, lecz skonstruowany przez badacza model pojęciowy tej rzeczywistości. Dodać należy – w formie dygresji - że model pojęciowy różni się w sposób istotny od często utożsamianego z nim schematu pojęciowego (traktowanego również jako równoważnik teorii). O ile model jest układem o określonych związkach między elementami tworzącymi jego strukturę do analizowanej dziedziny (ponadto często spotykamy zasady działania utworzonej w ten sposób całości), o tyle schemat pojęciowy jest jedynie sumą kategorii analitycznych, luźnym nie ustrukturalizowanym zbiorem pojęć słownikiem, przy pomocy którego możemy opisywać dany fragment rzeczywistości (Sztompka, 1971, s. 36-38). W publicznym odbiorze, wydaje się to być konstrukcją/ konstruktem teoretycznym, uprzednio już praktycznie sprawdzonym do której/ którego przymierzono już parametryczne (?) mierzone fakty?! a którego wiarygodność/ prawdziwość jest zagwarantowane w sposób bezpośredni (obserwacja) lub pośredni (dedukcja, umowa terminologiczna). Może (?) w przewidzianej do druku publikacji książkowej niniejszej dysertacji w miejsce *modelu* użyć innej zbliżonej terminologii?

-porównanie wyników respondentów studiujących w ośrodkach zajmujących się w miastach powyżej 1 miliona mieszkańców, od 500 000 do 1 miliona mieszkańców, od 200 000 do 499 000 mieszkańców, od 50 000 do 199 000 mieszkańców i w ośrodkach znajdujących się w miastach powyżej 50 000 mieszkańców,

- zweryfikowanie aplikacyjnego charakteru narzędzia badawczego.

W nawiązaniu do głównego problemu badawczego: **Jaki jest poziom kompetencji międzykulturowych wśród studentów, ze szczególnym uwzględnieniem reprezentantów wydziałów pedagogicznych.**

Wyniknęły z tego problemu kolejne (szczegółowe, s. 130-131) pytania badawcze typu dopełnienia, które w dalszej części procedury *przeobrażono* (przeformułowano) w hipotezę ogólną⁵, z której wypływały hipotezy szczegółowe (s. 131-133). W sytuacji przyjęcia weryfikacyjnego trybu eksplikacji w stosunku do zmiennych niezależnych przypisano im dobrane wskaźniki, jak również odpowiednie narzędzia badawcze pozwalające na stosowną klasyfikację (kwestionariusz *poziomu otwartości do komunikacji międzykulturowej*) wg. danych zawartych w *metryczce* (Por. s. 133-134).

Kwestionariusz własnego układu (patrz Aneks 1) zawiera 60 stwierdzeń nie przypisanych do określonych lokalizacji np. kraju, przygotowanych w celu uzyskania informacji w jakim stopniu respondenci podzielają konkretną postawę, opinią, punktem widzenia/postrzeżenia⁶.

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

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

Zamierzeniem autorki było przyporządkowanie najniższej wartości odpowiedzi – „zdecydowanie zgadzam się”, a najwyższej wartości odpowiedzi – „zdecydowanie nie zgadzam się”, aby nie sugerować respondentom, waloryzacje i kwalifikacje (*kodowanie*) wyboru

⁵ Której nadano brzmienie: **Studenci wydziałów pedagogicznych charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji międzykulturowych.**

⁶ Mamy na myśli uwzględnioną, wyuczoną/ nabytą zsocjalizowaną dyspozycję do określonego reagowania (oceniań) określonych zachowań (działań) kultury preferowanej przez inne mniejszości. Są one uwarunkowane psychicznie i społecznie, ale także wykazują zmienność historyczną wobec zmieniających się/ aprobowanych względnie nie aprobowanych norm i wartości.

alternatywnej wypowiedzi, egzemplifikującej postawę respondentki/ respondenta. Instrukcja kwestionariusza dokładnie określa właściwy sposób zaznaczenia przez respondenta odpowiednich alternatywnych odpowiedzi.

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

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

Twierdzenia wchodzące w skład podskali *Zaprzeczenie*:

- 1) Żyj i daj żyć innym.
- 2) Wszystkie duże miasta są takie same – wiele budynków, zbyt wiele samochodów, wszędzie McDonald's
- 3) Tak długo, jak wszyscy mówimy tym samym językiem, nie ma problem..
- 4) Ważne, żeby wiedzieć kto jest obcy, a kto swój.
- 5) Z moim doświadczeniem, odniosę sukces w każdej kulturze bez specjalnego wysiłku.
- 6) Do szczęścia wystarczy mi obcowanie z przedstawicielami mojej kultury.
- 7) Każdy powinien mieszkać w kraju swojego urodzenia.
- 8) Moim zdaniem nie istnieją żadne różnice kulturowe.
- 9) Po co wyjeżdżać, jeśli w naszym kraju mamy wszystko?" (Bem, 2021, s. 136).

W identyczny sposób (s. 137-139) omówiono budowę kolejnych podskal (*obrona*, *marginalizacja*, *akceptacja*, *adaptacja* i *integracja*).⁷ Sformułowane hipotezy, są *de facto*

⁷ Jak stwierdzał autorytatywnie Stefan Nowak, mając na uwadze rodzaje związków między zmiennymi w hipotezach teoretycznych:

„Możemy rozpoczynać badania nasze od hipotezy, bądź też kończyć je z twierdzeniem orzekającym, iż między dwoma, czy też większą liczbą zjawisk (lub zmiennych) zachodzi w skali uniwersalnej czy też przynajmniej w skali prawnej <historycznie zlokalizowanej populacji> pewien określony stały (bezwzględny lub statystyczny) związek – że zjawisku C zawsze czy też na ogół (z określonym czy wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) towarzyszą pewne zjawiska X, Z itp., przy czym bliżej już nie precyzujemy, jakiego rodzaju jest ten związek. Proponowałbym, aby tego rodzaju twierdzenia czy hipotezy, o których ustala się jedynie stałe współwystępowanie, nazwać hipotezami (lub twierdzeniami – prawami) o koegzystencji zjawisk lub krócej – hipotezami koegzystencjalnymi.

Możemy też przystępować do badań z hipotezą (lub kończyć je) z wnioskiem idącym dalej, a mianowicie stwierdzającym, iż pomiędzy dwoma czy też większą liczbą zjawisk czy zmiennych zachodzi pewien stały związek tego rodzaju, iż potrafimy go zaliczyć do jednej z dwóch grup powiązań między zjawiskami – do powiązań nie przyczynowych, lub też do powiązań przyczynowych i na tej podstawie formułować tezę (hipotezę bądź prawo o zależności od stopnia uzasadnienia) przyczynową bądź też tezę nie przyczynową” (Nowak, 1965, s. 433).

sformułowanymi twierdzeniami *koegzystencjalnymi*.⁸ Przypominają one bardziej **tezy empiryczne i sądy wartościujące o danej eksplorowanej rzeczywistości społecznej**, co bardzo ogranicza ich empiryczną i jednoznaczną rozstrzygalność prowadzoną w *języku obserwacji* (empirycznej, rozstrzygalności) świadczącej o ich prawdziwości bądź to fałszywości. Ja osobiście przyjąłbym zapewne niego odmienną konceptualizację badań i analiz (a tym samym ostateczną operacjonalizację problemu). Podjęto w pracy eksperymentalny układ weryfikacji założeń/hipotez⁹ do, którego to postępowania **Doktorantka ma pełnie prawo zwłaszcza w dobie wielorakich koncepcji metodologicznego postępowania**. Można przecież prowadzić stale dyskusję panelową zakresu nierozwiązanych zagadnień po dzień dzisiejszy w kwestii metodologicznych: co obecnie zniknęło a co pozostało w eksplikacjach sondażowych (Autorka stosuje metodę sondażu diagnostycznego), w Polsce przed trzydziestoma czy też czterdziestoma laty a obecnie? Zastanawiając się na wiarygodną odpowiedź, chociażby bardzo pobieżnie musimy zdawać sobie sprawę z pewnych *zaszłości* oraz *nowości* w zakresie badań empirycznych (Lutyński, 1993, s. 109-110).

W moim przekonaniu nie budzą one zastrzeżeń. Równocześnie zwracam uwagę, iż do pomiaru komponentów behawioralnych respondentów zastosowano skale bliższą psychologii aniżeli pedagogice czy socjologii, stąd też nie czuję się w pełni kompetentny do bliższego omówienia zależności tej kwestii doboru wiążącej się przecież z kolejnym etapem wyjaśniania zdarzeń i ich zbiorów przez twierdzenia systematyczne. Mam oczywiście na myśli określenie **postaw badanych**, na bazie przyjętych rozstrzygnięć tj. trzech ich komponentów: poznawczego, behawioralnego i emocjonalnego. Sądzę, że rozstrzygnięcia pomiaru są

⁸ Były to hipotezy koegzystencjalne, które Autor starał się potraktować jako wielozmiennowe zmiennych ilościowych (Nowak, 1970, s. 174-185). Mogą one oczywiście być *weryfikowane* bądź analizowane teoretycznie w wielu schematach i konfiguracjach prowadzonego postępowania (**z wyjątkiem stwierdzenia o bezwyjątkowym charakterze związków/ relacji funkcjonalno- przyczynowych**).

⁹ Jak stwierdzał autorytatywnie Stefan Nowak, mając na uwadze rodzaje związków między zmiennymi w hipotezach teoretycznych:

„Możemy rozpoczynać badania nasze od hipotezy, bądź też kończyć je z twierdzeniem orzekającym, iż między dwoma, czy też większą liczbą zjawisk (lub zmiennych) zachodzi w skali uniwersalnej czy też przynajmniej w skali prawnej <historycznie zlokalizowanej populacji> pewien określony stały (bezwyjątkowy lub statystyczny) związek – że zjawisku C zawsze czy też na ogół (z określonym czy wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) towarzysza pewne zjawiska X, Z itp., przy czym bliżej już nie precyzujemy, jakiego rodzaju jest ten związek, proponowałbym, alby tego rodzaju twierdzenia czy hipotezy, o których ustala się jedynie stałe współwystępowanie, nazwać hipotezami (lub twierdzeniami – prawami) o koegzystencji zjawisk lub krócej – hipotezami koegzystencjalnymi.

Możemy też przystępować do badań z hipotezą (lub kończyć je) z wnioskiem idącym dalej, a mianowicie stwierdzającym, iż pomiędzy dwoma czy też większą liczbą zjawisk czy zmiennych zachodzi pewien stały związek tego rodzaju, iż potrafimy go zaliczyć do jednej z dwóch grup powiązań między zjawiskami – do powiązań nie przyczynowych, lub też do owiązań przyczynowych i na tej podstawie formułować tezę (hipotezę bądź prawo o zależności od stopnia uzasadnienia) przyczynową bądź też tezę nie przyczynową” (Nowak, 1965, s. 433).

zadawające i skonsultowane z pewnością były ze znawcami problematyki. W przeprowadzonych eksplikacjach (N=808) dobrano studentów reprezentantów 18 ośrodków akademickich (Zob. opis s. 144-145). Ze wszech miar interesujące wyniki zawarto w rozdziale szóstym opatrzonym tytułem *Analiza wyników* (s. 144-171) zaprezentowano *ustalenia* wynikające w konkluzji prowadzonych badań i analizy, w tym i kolejnym rozdziale siódmym.

Na *zaplaczu* widnieje *paradygmat interpretacyjny* traktowany jako tradycja badawcza dążąca do zrozumienia i wyjaśnienia poszczególnych zdarzeń i ich zbiorów, poprzez perspektywę indywidualistyczną zyskaną przez badanych określonej samoświadomości. Owe interpretacyjne podejście zakłada, iż analizowanie ludzkich relacji z przeszłości oraz dnia dzisiejszego dokonuje się na poziomie subiektywnych doświadczeń respondenta. Ostatni rozdział siódmy prezentuje propozycje Autorki o charakterze postulatywnym wpływające Jej zdaniem na oczekiwaną sprawczą waloryzację oddziaływań kompensacyjnych w stosunku do traumatycznych eskalacji dotknięć, bezprawnej zewnętrznej ingerencji, zranień i odkształceń w relacjach: *swój – obcy* w środowisku imigrantów bądź mniejszości etniczno- kulturowych w naszym kraju.

Przedstawiony przez Kandydatkę systematyczny przegląd metod analiz zależności statystycznych wykorzystuje – jak sądzę – nowoczesne ujęcie opisu statystycznego opartego na różnych teoriach. Autorka koncentruje się na metodach opisu zależności statystycznych między dwiema zmiennymi oraz na standardowych metodach korelacji liniowej. Uwidacznia się także wyraźnie wpływ bogatej wiedzy uprzednio zgromadzonej na interpretację wyników badań. Traktuję ów fakt, jako przemawiający na korzyść badacza (w sytuacji przyjęcia tejżekonwencji prowadzonych badań). Tym samym składają się one na ogólnie stwierdzone prawidłowości, mogą być użyte jak dodatkowe przesłanie uzupełniające wiarygodność formułowanych tez i orzeczeń. Dzięki temu wyniki mogły/ powinny uzyskać – jak w omawianym przypadku – bogatszą, bardzo wiarygodną i pełniejszą interpretację.

Oceniana praca stanowi adekwatną odpowiedź na współczesne potrzeby i dylematy społeczne charakterystyczne dla lokalnych (regionalnych) środowisk w których występują mniejszości etniczno- kulturowe. Często – mniej lub bardziej świadomie – nawiązuje się bowiem pośrednio do wartości *rdzennych* postrzeganych w pryzmacie *tożsamości kulturowej*. Owe właśnie (*wartości rdzenne*) mogą być rozpatrywane jako jeden z podstawowych elementów kultury konstytuującej określoną społeczność. Odwołują się z reguły do uczuciowych korzeni systemów ideowych i funkcjonują jako wartości identyfikacyjne, które są symboliczne do całej grupy, jak również indywidualnych jej członków. Odrzucenie wartości rdzennych pociągać bowiem może sytuację utraty *statusu* a nawet wykluczenia (inkluzji)

jednostki z grupy. Jednostka, u której stwierdza się brak internalizacji z wartościami grupy, traci poczucie wspólnoty, przynależności. Szczególne traktowanie wartości rdzennych wynika z faktu, iż zapewniają one niezbędną – a zarazem stabilizacyjną więź pomiędzy społecznymi i kulturowymi systemami grup. W przypadku ich braku oba systemy byłyby narażone na ewentualność dezintegracji. To właśnie z racji istnienia wartości rdzennych grupy społeczne mogą być zidentyfikowane jako odrębności etniczne, religijne bądź to kulturowe (Por. Smolicz, 1987, s. 59-60).

Niewątpliwym osiągnięciem **Doktorantki** (oraz **Pani Promotor**, Promotor Pomocniczej jest uprzedmiotowienie socjotechnicznej sprawności edukacji między/wielokulturowej we współczesnej działalności socjalizacyjno- kompensacyjnych w zakresie kształtowania określonych postaw publicznych w stosunku do reprezentantów odmiennych kultur.

Gdyby Doktorantka pokusiła się o przygotowanie do druku – w formie książkowej niniejszej dysertacji – Raport bądź inna instytucja naukowa, popularno-naukowa znalazłaby określone fundusze – to sugerowałbym na zwrócenie uwagi zaledwie na parę kwestii. Jest m.in., zaledwie omówienie w rozdziale metodologicznym zastosowanej w pracy metody jaka stanowi *analiza treści* literatury przedmiotu. To często zdarza się w pedagogice. Doktorantka prezentuje wybiórczo autorką systematyzację problemów i zależności na bazie bogatej literatury przedmiotu wykorzystując analizę treści jako jedną z ważnych metod badawczych. Jak wiemy służy ona do w miarę obiektywnego, statystycznego i ilościowego opisu jawnej treści przekazów informacyjnych (a w sygnalizowanym przypadku) – naukowej literatury przedmiotu. Szerzej jednak o owej metodzie nie wspomina¹⁰ (Berlson, 1950; Lasswel, 1952 s. 149-169; Mikułowski-Pomorski, 1995).

Można by poszerzyć pracę w rozdziale metodologicznym dotyczącym pojęć: modelu, typu idealnego systematyzacji zależności czynnikowych, o których szerzej wspominam w przypisie 4. Unikałbym w prowadzonej *narracji autorskiej* sformułowań o charakterze postulatorywno-normatywnym autorytatywnie rozstrzygającym np. *powinni mieć świadomość* (s. 131). Konieczna oczywiście jest ponowna korekta nazwisk autorów w treści i bibliografii (np.

¹⁰ Jest to metoda, którą do humanistyki wprowadzili na szeroką skalę B. Berlson oraz H. Lasswel, w latach czterdziestych i pięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Jest ona bardzo popularna w naukach społecznych bardzo często (głównie w literaturoznawstwie, socjolingwistyce, socjologii i politologii) polegająca m.in., na ustaleniu właściwości występujących w przekazach komunikacyjnych pomiędzy nadawcą a odbiorcą, ale również opisu społeczno- kulturowego. Innymi słowy – stosując się do nomenklatury pojęciowej Doktorantki będzie nią technika służąca do obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej treści zawartości przekazu (*Content Analysis in Communication Research*, 1952).

Profesor Eryk Pētlak, s. 109, 312, trzykrotnie wymieniany, przyjmuje w opracowaniu błędny zapis swego nazwiska). Przy wyszczególnieniu po raz pierwszy w treści nazwiska danego autora/ autorki, dla ogólnego wizerunku opracowania dobrze byłoby podać – o ile znamy, możemy – imię Autora. W kolejnych fragmentach przywołujących tego samego Autora, przytaczamy już tylko nazwisko.

Oczywiście wyszczególnione powyżej informacje, sugestie nie przybierają absolutnie postaci jakiegokolwiek nakazu.

**

W moim przeświadczeniu reprezentowana samoświadomość metodologiczna przez Kandydatkę oraz przyjęte źródła informacji spełniają oczekiwania większości reprezentantów współczesnej pedagogiki dla których integracja/ spójność metodologii nauk społecznych ze stosowanym warsztatem badawczym wydaje się być przyzwalająca na dopuszczenie niniejszego wniosku do dalszych etapów postępowania we wszczętej procedurze.

Zaprezentowany typ badań i analiz z powodzeniem może zostać zakwalifikowany do badań aktywizujących (Active Research). W oparciu o prowadzone eksploracje, przedstawiony został mechanizm przebiegu badanego zjawiska, który stanowi samoistną wartość zarówno dla teoretyków jak i praktyków.

Pani Magister Marta Teresa BEM spełnia więc warunki określone w Ustawie o tytule naukowym i stopniach naukowych z dnia 14 marca 2003 r., wraz z uzupełnieniami zawartymi w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 r., Prawo o szkolnictwie wyższym oraz nowelizacją ustawy z dnia 18 marca 2011 r., jak również Ustawie o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule naukowym w zakresie sztuki Dz. U. z 2017 r., poz. 1789 w zw. z art. 179 ust. 2 i 3 Ustawy z dnia 3 lipca 2018 r., Przepisy wprowadzające Ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1669). Opowiadam się za przyjęciem dysertacji i dopuszczeniem Kandydatki do dalszych etapów wszczętego przewodu doktorskiego.

Wiarygodność powyższego oświadczenia sygnuję własnoręcznym podpisem.

/-/ Andrzej Radziewicz-Winnicki

profesor zwyczajny Uniwersytetu Zielonogórskiego, *emeritus*

