



Wykorzystywanie nowych paradygmatów badawczych w tworzeniu narzędzi i metod w pracy z dziećmi w środowisku międzykulturowym

Streszczenie: W artykule przeanalizowano działania prowadzone przez badaczy i badaczki w ramach międzynarodowego projektu „NEW ABC – Networking the Educational Worlds: Across Boundaries for Community Building”, realizowanego w unijnym programie badań i innowacji Horyzont 2020. Projekt ten charakteryzowała innowacyjna metodologia, łącząca aspekty badawcze i integracyjne, wykorzystująca paradygmat Participatory Action Research (PAR), współtworzenia, a także holistyczne podejście do dziecka („whole child approach”), podejście oddolne oraz zaopiekowania i empatii. Warto podkreślić, że aktywizujące metody związane z pedagogiką przygody oraz teorią zakotwiczenia w środowisku lokalnym były kluczowymi elementami projektu, pomagającymi dzieciom polskim oraz tym z doświadczeniem migracji realizować stworzone przez nich projekty społeczne. Animowane przez pary nauczycielsko-asystenckie dzieci używały do tworzenia zajęć specjalnego spacerownika miejskiego umożliwiającego im zakorzenienie się w lokalnej kulturze oraz dziedzictwie miejsca zamieszkania. Artykuł szczegółowo omawia, w jaki sposób zastosowane metody skutecznie przyczyniły się do realizacji założonych celów projektu, podkreślając ich istotną rolę we wspieraniu wszechstronnego rozwoju dzieci w międzykulturowym środowisku edukacyjnym.

Słowa kluczowe: rezyliencja, paradygmat dzieckocentryczny, badania kooperatywne, całościowe podejście do dziecka, dzieci z doświadczeniem migracji

Wprowadzenie

New ABC – Networking the Educational World: Accross the Boundaries for Community Building to międzynarodowy projekt badawczy realizowany

w ramach programu Horizont 2020 od stycznia 2021 do sierpnia 2024 r. Jego liderem jest Uniwersytet Boloński (Alma Mater Studiorum – Università di Bologna), współtworzące naukowe konsorcjum z dwunastoma partnerami z dziewięciu państw reprezentującymi środowiska akademickie oraz organizacje pozarządowe.

Projekt *New ABC* jest odpowiedzią na wyzwania związane ze wzrastającym napływem migrantów do wielu europejskich państw. Proces ich adaptacji w środowisku społecznym i szkolnym wiąże się również z licznymi sytuacjami konfliktowymi i barierami, które należy pokonać. W związku z tym propozycja *New ABC – Networking the Educational World: Accross the Boundaries for Community Building* koncentruje się na wszechstronnym rozwoju oraz integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa by, dzięki różnorodnym, aktywnym formom edukacji, pomóc im zakorzenieć się w nowych społecznościach przyjmujących.

Założenia metodologiczne działań projektowych

Metodologia została opracowana w oparciu o najnowsze ustalenia naukowe, dotyczące efektywnych metod pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji, wpływającymi pozytywnie na ich integrację w środowisku lokalnym. Podstawą metodologiczną projektu stała się koncepcja PAR (*Participatory Action Research*), z naciskiem na współtworzenie (*co-creation*) poszczególnych aktywności projektowych, wyznaczania celów działań i włączania wszystkich uczestników poszczególnych aktywności w proces decyzyjny dotyczący realizacji projektu.

Metoda *Participatory Action Research* jest zorientowana na proces wytworzenia niezbędnego kapitału wiedzy oraz doświadczeń uczestnictwa, których celem jest dokonanie zmiany społecznej. W tym kontekście wdrożenie PAR służy wieloaspektowemu i wielokierunkowemu zbadaniu wycinka rzeczywistości społecznej, który wymaga głębszego zrozumienia lub zmiany. Chodzi o to, aby aktywność podejmowana w danej społeczności przez jej członków rzeczywiście odpowiadała na jej problemy i potrzeby (Brzozowska-Brywczyńska, 2019). PAR jest podejściem zakładającym, że prowadzenie badań jest procesem dialogującym, a zatem opartym na wymianie poglądów, wynikających z indywidualnych doświadczeń oraz wiedzy, a przekształcających się w wiedzę i doświadczenie zbiorowe będące rezultatem konsensusu osiągniętego w tym procesie. Wszystkie zaangażowane w ten typ eksploracji strony uczą się od siebie nawzajem. Wnoszą do procesu badawczego nową

wiedzę i umiejętności, a rezultaty uzyskuje się dzięki współpracy (Pushor 2008). Tomasz Kafel wpisuje metodę PAR w koncepcję badań kooperatywnych, stwierdzając, że: „Upodmiotowienie osób badanych w tym podejściu jest całkowite. Podkreśla się, że wszyscy uczestnicy badań są zaangażowani w podejmowanie decyzji jako współprowadzący te badania. Badane podmioty są włączane w proces badawczy na tyle, na ile jest to tylko możliwe we wszystkich obszarach decyzji badawczych” (Kafel, 2016, s. 28).

W PAR nacisk kładziony jest na aktywne zaangażowanie uczestników i ich wszechstronny rozwój mający na celu zwiększenie ich kompetencji, a także wzmacnianie lokalnej wiedzy i doświadczenia w procesie interpretacji rzeczywistości społecznej. Proces PAR charakteryzuje się cyklicznie powtarzającymi się sekwencjami planowania, działania i refleksji nad podjętymi działaniami (German i in., 2008). Te cykle działań i refleksji: „sprawiają, że proces zmiany jest trwalszy i skuteczniejszy, poprzez wdrożenie systematycznego uczenia się i wymiany informacji, a także wskutek przekształcania działań tak by spełniały założenia wcześniej uzgodnionych celów, oraz umożliwienie i wspomoczenie samych uczestników uczeniu się i adaptacji” (German i in., 2012, s. 16).

Z metodami PAR łączy się koncepcja współtworzenia (*co-creation*), która w ostatnich latach coraz częściej włączana jest w badania nad systemami edukacji i studia nad dziećmi i dzieciństwem. Pozwala ona na odejście od perspektywy osoby dorosłej podczas prowadzenia badań i wsłuchanie się w głos dzieci – uczestników i uczestniczek badań. W kontekście szkolnym współtworzenie jest postrzegane jako narzędzie zwiększające podmiotowość dzieci i ich widoczność (Masten i in., 2008). Ogólnie rzecz biorąc, współtworzenie można uznać za rodzaj dialogu pomiędzy profesjonalistami, badanymi i innymi uczestnikami procesu, w których tworzy się przestrzeń dla różnorodnych głosów, zwłaszcza dzieci i młodzieży, i dochodzi do wspólnych procesów decyzyjnych (Morote i in., 2020, s. 5). Celem PAR i współtworzenia jest maksymalizacja wiedzy i doświadczeń wszystkich uczestników badań na wszystkich ich etapach (Jones i in., 2020, s. 255). Modelowane zaangażowanie w dynamikę procesu współtworzenia powoduje odczuwalnie wyższy poziom satysfakcji uczestników, zwiększa ich społeczną widoczność, uczy dialogu oraz tworzy nowe, często trwałe więzi niezależnie od różnicy perspektyw i poglądów (Rauter i in., 2018; Szczygieł, 2015; Triacca i in. 2015).

Całościowe podejście do dziecka (*the whole child approach*) stawia dzieci w centrum uwagi i koncentruje się na tym, co jest dla nich najlepsze, oraz na tym, co inne osoby zaangażowane w rozwój i edukację dziecka, np. nauczy-

ciele, pedagodzy, rodzina, członkowie społeczności lokalnej muszą zrobić, aby zapewnić dzieciom prawidłową integrację w środowisku i umożliwić osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Coraz liczniejsze badania wskazują na fakt, że edukacyjny rozwój dzieci i młodych ludzi jest trudny do osiągnięcia bez dodatkowego wspierania ich potrzeb pozaedukacyjnych i pozaszkolnych (Blair i Razza, 2007; Krachman, LaRocca i Gabrieli, 2018). Podstawową zasadą tego podejścia jest to, że uczniowie chętniej angażują się w edukację formalną czy pozaformalną, rozwijają nowe umiejętności społeczne, przyczyniają się do rozwoju szkoły i społeczności lokalnej oraz osiągają sukcesy w nauce wówczas, gdy zaspokojone są ich potrzeby emocjonalne, psychologiczne czy społeczne (Slade i Griffith, 2013). Wymaga to holistycznego spojrzenia na edukację i rozwój edukacyjny dzieci, tworzenia formalnych i pozaformalnych przestrzeni edukacji, które koncentrują się na innych kompetencjach i potrzebach dzieci, a także ich rodzin i społeczności lokalnej, takich, na które rzadko zwraca się uwagę w tradycyjnej szkole.

Istotne nasilenie się presji migracyjnej, które nastąpiło w Europie po 2015 r., spowodowało wzrost nastrojów antyimigranckich w wielu państwach europejskich, także w Polsce (Sirriyeh, 2018). Dlatego tak ważne stało się przeciwdziałanie tego typu trendom, między innymi poprzez włączenie do projektu paradygmatu zaopiekowania i empatii (*care and compassion paradigm*). Teorie dotyczące zaopiekowania ogniskują się wokół założenia, że zainteresowanie się uczniem oraz troska o jego dobrostan jest środkiem do osiągnięcia celu, którym jest upętnomocnienie się członków społeczności, praca nad sobą wraz z innymi osobami oraz pozytywne przekształcanie rzeczywistości, która jest nam bliska (Tronto, 1993, s. 102).

Realizacja polskiego projektu pilotażowego *Razem uczymy się naszych światów*

Polski projekt pilotażowy „Razem uczymy się naszych światów” skoncentrowany był na poszukiwaniu elementów wspólnej lokalnej tożsamości kulturowej dzieci z doświadczeniem migracji i dzieci lokalnych, w oparciu o regionalną, narodową i ponadnarodową historię. Warto zaznaczyć że zasadniczy trzon dzieci migranckich biorących udział w pilotażu stanowiły te z doświadczeniem uchodźczym. Przeważali tu uczniowie z Ukrainy. W projekcie wzięło udział 16 nauczycielek i 15 asystentów międzykulturowych oraz 153 uczniów z krakowskich i podkrakowskich szkół podstawowych. Wszystkie podjęte w projekcie działania były efektem współpracy między dziećmi lokalnymi

i uczniami z doświadczeniem migracji z zespołami nauczycielsko-asystentkami, które facylitowały pracę uczestników. Podstawowym narzędziem pracy wszystkich par nauczycielsko-asystentek był zachęcający do kreatywnych działań przewodnik „Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Przewodnik językowo-kulturowy”, stworzony przez Urszulę Majcher-Legawiec.

Publikacja ta adresowana jest do nauczycieli, którzy poszukują pomysłów i inspiracji. Zawiera 43 karty pracy zaprojektowane koncepcyjnie i graficznie oraz 15 kart pustych, które mogą zostać zaprojektowane przez uczestników procesu integracji w dowolny sposób. Karty te nie są numerowane: każdy uczestnik i każda grupa może pracować z kartami, decydując samodzielnie, która z nich będzie pierwsza, która kolejna. W ten sposób każdy uczestnik projektu ma możliwość stworzenia unikalnego, spersonalizowanego zestawu kart – indywidualnego lub grupowego portfolio językowo-kulturowego. Karty odwołują się do uniwersalnych wartości i miejsc wspólnych wielu kultur, aktywizują, stanowią inspirację, a nie zobowiązanie, oraz określają kierunek działania, a nie sposób jego realizacji. Każda karta realizuje kilka funkcji jednocześnie, a wśród nich jedną funkcję prymarną, jak na przykład:

- zapewnia widoczność wszystkim grupom/osobom oraz podkreśla ich obecność w środowisku szkolnym – szczególnie zadbano o widoczność osób, dla których język polski nie jest pierwszym językiem ojczystym, a kultura polska nie jest pierwszą kulturą,
- stwarza możliwość każdemu uczestnikowi do zaprezentowania swoich działań w dowolnym języku, z uwzględnieniem ważnych dla niego elementów kultury, religii i tożsamości, także w sposób pozawerbalny,
- wzmacnia kompetencje językowe/komunikacyjne i kulturowe oraz obywatelskie każdego uczestnika, bez względu na pochodzenie, pierwszy język i pierwszą kulturę,
- pozwala wziąć pod uwagę perspektywę wielu grup i wielu uczestników, poznać ich potrzeby i zmapować wędrówki (doświadczenia) uczestników (niektóre karty mają potencjał diagnostyczny),
- wprowadza elementy edukacji lokalnej i/lub regionalnej, rozwija kompetencje obywatelskie i wrażliwość społeczną,
- oswaja tabu i trudne emocje oraz wspomnienia,
- prezentuje podejście „pracujemy z grupą i w grupie nad włączaniem”.

Istotnym w tworzeniu spacerownika było założenie, że będzie on wzmacniać rezyliencję (z łac. *resilire* – odbić z powrotem, sprężyć się odbić się) uczniów i uczennic, czyli kluczową umiejętność, która daje jednostce ochronę – wspiera funkcjonowanie i dobrostan oraz proces dostosowywania się do

zmieniających się warunków. Dzięki jej wzmocnieniu wzrasta szansa na odzyskanie utraconych sił i zdolność do regeneracji psychicznej. Jednocześnie stwarza szansę rozwoju, zwłaszcza przy wsparciu społecznym – pomimo zewnętrznych trudności. Uważne i przemyślane działania w zakresie wsparcia psychospołecznego i integracji mogą prowadzić do powstania relacji opartych na zaufaniu. Kluczową rolę przypisujemy w tej koncepcji osobom dorosłym, które muszą zbudować swoją wiarygodność w oczach uczestników: asystentom międzykulturowym, a więc osobom, które znają język i kulturę kraju pochodzenia dziecka oraz język i kulturę kraju pobytu/edukacji oraz nauczycielom.

Nie bez znaczenia jest w tym przypadku balans pomiędzy podstawowymi procesami realizowanymi w szkole: nauczaniem, wychowaniem i opieką. Wspólnym mianownikiem dla wszystkich trzech z powodzeniem może być zabawa – realizowana w duchu pedagogiki przygody. Pedagogika przygody, pedagogika outdoorowa (poza klasą lekcyjną, plenerowa), pedagogika przeżyć czy uczenie przez doświadczanie to określenia, które można traktować jako synonimy metody mającej swój początek w latach 30. XX wieku (Ryszka, 2012). Elementem pedagogiki przygody jest „szansa na sukces”, nawet jeśli po drodze trzeba przeżyć porażkę. Sukces definiowany jest i przeżywany indywidualnie i – odpowiedzialnie projektowany – może mieć decydujące znaczenie dla „przełączenia się” z trybu przetrwania, charakterystycznego dla sytuacji kryzysowej (migracja, uchodźstwo) na tryb rozwoju. Sukces wpływa na poczucie własnej wartości, bezpieczeństwa i – co niezwykle istotne w sytuacji bycia „nowym” – przynależności do danej grupy. Dlatego wspólna przygoda, wspólne rozwiązywanie problemów i poszukiwanie rozwiązań sprzyjają procesowi integracji i mają zespołotwórczy charakter.

Miedzy wrześniem a listopadem 2022 r. nauczycielki i asystenci międzykulturowi uczestniczyli w warsztatach przygotowujących ich do działań projektowych i pracy ze spacerownikiem. Następnie od listopada rozpoczęli pracę z uczniami, organizując serię wydarzeń integrujących skupiających się na lokalnym dziedzictwie kulturowym. Po każdym zrealizowanym wydarzeniu zespoły nauczycielsko-asystenckie składały raporty ze swoich działań na przygotowanych do tego celu formularzach składających się z części ogólnej – dotyczącej opisu wydarzeń, oraz części zawierającej szczegółowe pytania dotyczące przebiegu praktyki i wykorzystanych metod pracy. Zwieńczeniem działań ewaluacyjnych były wywiady pogłębione, które przeprowadzono ze wszystkimi zespołami. Następnie formularze i wywiady zostały przeanalizowane w kontekście założonej metodologii: elementów współtworzenia

(*co-creation*), modelu partycypacyjnego (*PAR*), całościowego podejścia do dzieci (*whole child approach*), modelu troski i współczucia (*care and compassion*) i ich realnego wpływu na proces integracji dzieci. Uczniowie w ramach ewaluacji projektu wypełniali karty spacerownika, w których mogli podzielić się swoimi refleksjami na temat projektu: „Strefa doświadczeń, refleksji, autonomii”, „Mój projekt”, „List do przyjaciela”. Uczestnicy projektu zrealizowali 55 różnych działań o charakterze integracyjnymi i edukacyjnym.

Warto podkreślić, że jednym z podstawowych założeń projektu była integracja uczniów przez poszukiwanie ich wspólnego dziedzictwa kulturowego. W tym kontekście wszyscy uczestnicy mieli szansę wykorzystać i docenić lokalne przestrzenie dzielnic, w których przebywają na co dzień, jako miejsca pełne potencjału dla działań integracyjnych. Poruszając się w lokalnej przestrzeni, zarówno uczniowie z doświadczeniem migracji, jak i dzieci polskie odkrywały historię swoich miejsc zamieszkania – spacerowali po parkach, cmentarzach, muzeach, dzielnicowych bibliotekach, a także odwiedzali miejsca pamięci w najbliższej okolicy.

Podczas wszystkich wycieczek tematycznych i pracy ze spacerownikiem moderatorzy działań – nauczycielki i asystenci starali się wdrażać założenia współtworzenia i modelu partycypacyjnego. Włączanie dzieci w procesy decyzyjne było dla nich dużym wyzwaniem, ze względu na nieobecność modelu współpracy i współtworzenia w polskim systemie edukacji. Szkoła wytwarza, zdaniem nauczycieli, postawę pasywną w dzieciach, dlatego trudno je motywować do dodatkowej aktywności:

Zachęcaliśmy dzieci do kreatywnego podejścia, przetwarzania i wprowadzania różnych form indywidualnego przekazu, niemniej jednak obserwowaliśmy pewien opór przed niekonwencjonalnym podejściem do pracy z kartami. Dzieci raczej czekają na gotową odpowiedź, którą mają wpisać. I znów wydaje się, że jest to postawa ukształtowana przez nauczanie szkolne, gdzie często chodzi o jedną właściwą odpowiedź i działania odtwórcze. (zespół nr 2)

Dzieci nieprzyzwyczajone do podejścia partycypacyjnego bały się, że będą oceniane i rozliczane ze swoich działań. Jednak wraz z upływem czasu uczniowie coraz bardziej angażowali się w procesy decyzyjne, by w końcu samodzielnie stanowić o rodzaju podejmowanych przez nich aktywności. Sytuację tę dobrze ilustruje poniższy cytat:

Początkowo niepewność. Obawa przed oceną i stres dzieci. Mój także. Nie wiedziałam, które zadania mam wykonać oraz które karty uzupeł-

niać. Pierwszy raz brałam udział w projekcie, w którym o wielu sprawach decydowały w tak dużym stopniu dzieci. Później spotkanie okazało się być ciekawym eksperymentem. Mogłam swobodnie obserwować pracę dzieci [zespół nr 1].

Wyjście poza wyuczone schematy nauczania i uczenia się stanowiło wyzwanie, ale również pobudzało uczestników projektu do kreatywności, na którą, jak zauważają nauczycielki, zazwyczaj nie ma czasu w natłoku codziennych obowiązków szkolnych i domowych oraz licznych zajęć dodatkowych, w których biorą udział dzieci poddane ciągłej presji. Ewolucję w podejściu do modelu partycypacyjnego doskonale ukazuje wykorzystanie przez uczniów spacerownika miejskiego. Z początku był on używany przez nich w sposób zachowawczy, podobnie jak szkolny zeszyt ćwiczeń, który należy uzupełnić od pierwszej do ostatniej strony. Wraz z trwaniem projektu dzieci zaczęły coraz bardziej twórczo wykorzystywać to narzędzie. Korzystały z tych kart, które je zainteresowały, omijając te, które nie były dla nich ciekawe. Dołączały do skoroszytu również osobne prace. Na pustych kartach spacerownika tworzyły prace własne, a w niektórych przypadkach uczyniły z niego rodzaj pamiętnika, do współtworzenia którego zapraszali swoich rówieśników.

Kolejne spotkania projektowe były okazją do wykorzystania w pracy z uczniami całościowego podejścia do dzieci (*whole child approach*). W trakcie zajęć zachęcano uczniów od rozmów o ich zainteresowaniach pozaszkolnych, a w przypadku dzieci z doświadczeniem migracji o wcześniejszej rzeczywistości, w której funkcjonowały. Nauczycielki i asystentki nie zmuszały dzieci do osobistych wypowiedzi, jednak bardzo często w trakcie spacerów i zabawy uczniowie z doświadczeniem migracji sami, spontanicznie we wspólnych rozmowach, poruszali osobiste tematy, a także zagadnienia związane z różnicami lub podobieństwami językowymi i kulturowymi między Polską a państwami ich pochodzenia.

Podczas działań projektowych zaobserwowano, że uczniowie w sposób naturalny operowali modelem zaopiekowania i empatii (*care and compassion*). Moderatorzy działań przytaczali wiele przykładów sytuacji, w których uczniowie wykazywali się dużą empatią w stosunku do siebie. Z zainteresowaniem słuchali opowieści swoich kolegów i koleżanek. Szczególnie uważnie i z przejęciem słuchali wypowiedzi dzieci uchodźczych z Ukrainy, które dzieliły się z nimi doświadczeniami sytuacji wojennej. Jak zauważają moderatorki wydarzeń, dzieciom towarzyszył namysł nad różnymi aspektami ich życia:

Wspominano historie przyjaźni, rozstań, śmierci, przeżycia wojenne, radości związane z codziennymi wydarzeniami, ekscytacje z powodu imprezy, na którą się wybierały, niepokój z powodu choroby przyjaciółki, radość z okazji organizowanej imprezy urodzinowej i wiele innych [zespół nr 6].

W trakcie realizacji projektu przed zespołami nauczycielsko-asystenckimi pojawiły się liczne wyzwania, z których najważniejszym była integracja dzieci uchodźczych z Ukrainy z uczniami lokalnymi. Ewaluacja przeprowadzonych działań pokazała, jak istotna jest w tym kontekście rola asystentów i asystentek międzykulturowych. Obecność w szkołach asystentów międzykulturowych operujących językiem ukraińskim i rosyjskim była nie do przecenienia. W ramach wytworzonych w projekcie sytuacji nieformalnych obecność asystentów zwiększała aktywność uczniów z doświadczeniem migracji i pomagała im nawiązywać relacje i więzi, być zauważonym, co często nie występowało w zwykłych ramach klasowych.

Z największymi wyzwaniami zaobserwowanymi podczas realizacji programu pilotażowanego bezpośrednio łączą się najważniejsze osiągnięte w nim rezultaty. Najistotniejszym efektem przeprowadzonego projektu pilotażowego był wzrost poziomu integracji między dziećmi z doświadczeniem migracji i uchodźstwa oraz polskimi uczniami. Dzięki realizacji przedsięwzięć o charakterze ko-kreacji uczniowie zyskali poczucie sprawczości, które niezwykle pozytywnie wpłynęło na integrację nowo przybyłych dzieci w szkołach.

Wydaje mi się, że dzieci umocniły w sobie przekonanie o prawie do wyrażania własnej opinii, czy prawo do mówienia „nie” np. nie chce tego robić, nie mam ochoty kontynuowania danej czynności [zespół nr 15].

Podsumowanie

We współczesnych naukach społecznych jedną z najważniejszych funkcji procesu badawczego wydaje się użyteczność i użyteczność uzyskiwanych rezultatów badań. Opisany w artykule model działań badawczych odpowiada na nakreślone tutaj wyzwania współczesnej nauki. Teoretyczne założenia metodologiczne pozwoliły na przeprowadzenie lokalnie zakorzenionego projektu integrującego oraz aktywizującego różnorodne społeczności szkolne, pozwalającego na współtworzenie nowej rzeczywistości i nowych metod pracy przez dzieci celem uzyskania określonego efektu, jakim było nawiązanie więzi na poziomie wertykalnym i horyzontalnym. Dzięki wielokierunkowemu

podejściu obejmującemu szereg wzmacniających i upelnomocniających podejść do pracy, które w szczegółach zostały opisane w artykule i, co więcej, sprawdziły się jako efektywne narzędzia integracyjne, udało się udowodnić, iż innowacyjne metody nauczania sprzyjają rozwojowi osobistemu dzieci, które uczestniczyły w zajęciach, a także zwiększyły ich kompetencje społeczne, w tym zdolność do nawiązywania relacji rówieśniczych oraz tworzenie relacji zaufania z dorosłymi. Na poziomie par asystencko-nauczycielskich również udało się uzyskać podobny efekt. Poprawiło to codzienną współpracę między asystentem i nauczycielem w klasie, która przed realizacją projektu nie następowała wskutek niewidoczności asystenta dla nauczyciela. W wielu wypadkach doszło również do nawiązania osobistych więzi przyjacielskich pomiędzy dorosłymi uczestnikami projektu, co skutkowało kolejnymi innowacjami edukacyjnymi w pracy zawodowej.

Bibliografia

- Blair, C. and Razza, R. 2007. Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*. **78**, pp. 647–663.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. 2019. Badania partycypacyjne w działaniu (PAR): między produkcją wiedzy a społecznym zaangażowaniem. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*. **46**, ss. 91–101.
- German, L. et al. 2012. *The Application of Participatory Action Research to Climate Change Adaptation in Africa*. International Development Research Centre and Center for International Forestry Research.
<https://newabc.eu/>.
<https://newabc.eu/o-projekcie/>.
- Jones, D., Lindquist-Grantz, R. and DeJonckheere, M. 2020. A Review of Mixed Methods Community-Based Participatory Research Applications in Mental Health. *Journal of Social, Behavioral and Health Sciences*. **14** (1), pp. 254–288.
- Kafel, T. 2016. Zastosowanie metody participatory action research w diagnozowaniu organizacji pozarządowych. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*. **7** (955), ss. 23–40.
- Krachman, S., LaRocca, R. and Gabrieli, C. 2018. Accounting for the Whole Child, *Educational Leadership*. **75** (5), pp. 28–34.
- Lipponen, L., Rajala, A. and Hilpp, J. 2018. Compassion and emotional worlds in early childhood education. In: Pascal, T.B. and Veisson, M. eds.

- Compassion and emotional worlds in early childhood education*. London: Routledge, pp. 168–178.
- Masten, A., Herbers, J and Cutuli, J. 2008. Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*. **12**(2), pp. 76–85.
- Morote, R. et al. 2020. Co-creation and regional adaptation of resilience-based universal whole-school program in five European regions. *European Educational Research Journal*. **1** (27), pp. 3–27.
- Pushor, D. 2008. Collaborative Research. In: Given, L. M. eds. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. London: Sage, pp. 91–94.
- Rauter, R., Globocnik, D., Perl-Vorbach, E. and Baumgartner, R. 2019. Open innovation and its effects on economic and sustainability innovation performance. *Journal of Innovation & Knowledge*. **4** (4), pp. 226–233.
- Sirriyeh, A. 2018. *The politics of compassion: Immigration and asylum policy*. Bristol: Bristol University Press.
- Slade, S. and Griffith, D. 2013. A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy*. KJEP Special Issue, pp. 21–35.
- Szczygieł, E. 2015. *Oblicza ubóstwa i wykluczenia społecznego w wybranych krajach europejskich*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Triacca, N., Wissink, B., Gomez Garcia, A., Szczygieł, E., Pyrek, R., Smulski, P. i Kovacs, M. 2015. *Modele zabezpieczenia społecznego w wybranych krajach europejskich*. Turyn – Rzeszów: Wydawnictwo Volontariat Torino.

The adoption of new research paradigms in the development of tools and methods for working with children in multicultural environment

Abstract: The article undertakes a thorough analysis of the initiatives executed by researchers within the purview of the international NEW ABC project – Networking the Educational Worlds: Across Boundaries for Community Building, as implemented under the European Union’s Horizon 2020 research and innovation program. The project distinguished itself through an innovative methodology that seamlessly integrated research and integrative facets. Employing the Participatory Action Research (PAR) paradigm, co-creation, and whole-child approach to child development, bottom-up approach, and principles of care and compassion, it demonstrated a nuanced understanding of multifaceted educational dynamics. Significantly, the article accentuates the pivotal role of activating methods associated with adventure education and the theory of anchoring in the local environment. These methodological components proved instrumental in facilitating the

realization of social projects envisioned by both Polish children and those with migration experiences. Under the guidance of teacher-assistant pairs, the children used a specially curated urban sketchbook to craft activities fostering a profound connection with the local culture and heritage of their place of residence. The article meticulously delineates how these applied methodologies efficaciously contributed to the attainment of the project's predefined objectives.

Keywords: participatory action research, holistic approach, child-centered paradigm, resilience, children with migration background

Translated by Jakub Kościółek