

ADAM ANCZYK, HALINA GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA,
AGNIESZKA KRZYSZTOF-ŚWIDERSKA, JACEK PRUSAK
Akademia Ignatianum w Krakowie, Instytut Psychologii

WIELOKULTUROWOŚĆ NOWYM WYZWANIEM ETYCZNYM W PRACY POLSKICH PSYCHOLOGÓW SZKOLNYCH I AKADEMICKICH

Streszczenie: Artykuł umożliwia zapoznanie się ze szczegółowymi wytycznymi, dotyczącymi etyki w dwóch zmieniających się obszarach pracy psychologa w edukacji: badaniach naukowych i praktyce szkolnej. Obszary te podlegają cyklicznym przemianom, nie tylko ze względu na rozwój nauk humanistycznych oraz liczne reformy systemu edukacji, lecz także na wrastającą wielokulturowość polskiego społeczeństwa. Można powiedzieć, że zmiany w systemie szkolnictwa odzwierciedlają najbardziej aktualne problemy społeczne, zatem zasługują na szczególne wyróżnie-

nie na tle innych obszarów praktyki psychologicznej. W artykule przedstawiamy najnowsze wytyczne Komisji Europejskiej dotyczące etyki badań psychologicznych oraz poddajemy dyskusji wybrane dylematy etyczne, które może napotkać szkolny psycholog w dobie wrastającej wielokulturowości.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, etyka w psychologii edukacji, etyka w badaniach psychologicznych, wielokulturowość w szkole.

WPROWADZENIE

Zagadnienia omawiane w tym tekście dotyczą nie zawsze uświadamianych sobie przez psychologów praktyków, ani nie zawsze pojawiających się w programach edukacji studentów psychologii zagadnień etycznych, wynikających z faktu, że niemal dosłownie na naszych oczach społeczeństwo polskie ulega znaczącym przekształceniom demograficznym. Trudno w związku z tym wyobrazić sobie, że psycholog w swojej pracy zawodowej nie będzie spotykał się z osobami, które w różnym stopniu odbiegają od wyobrażenia stereotypowego Polaka, który całe swoje życie spędza w Polsce, co najwyżej przez krótki (np. wakacyjny) okres, stykając się z reprezentantami innych kultur i religii. Praca wśród takich osób, czyli zarówno cudzoziemców, jak i Polaków o doświadczeniach migracyjnych stawia przed psychologami nowe wymagania w zakresie przestrzegania wymogów etycznych w różnych formach diagnozy i wsparcia,

Adres do korespondencji: Adam Anczyk, anczyk.adam@ignatianum.edu.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6906-3104>; Halina Grzymała-Moszczyńska, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2751-3204>; Agnieszka Krzysztof-Świdorska, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0819-0350>; Jacek Prusak, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3204-2251>.

których osoby te potrzebują. Nie można zapominać o tym, że psycholog szczególnie w sytuacji, gdy jest członkiem grona pedagogicznego, może być jedną z niewielu osób w takim zespole, która jest w stanie dzięki wiedzy (jeśli taką posiada) o różnicach kulturowych poprawnie zinterpretować zarówno zachowania uczniów odmiennych kulturowo, jak i reakcje na nie ze strony polskich nauczycieli. Interpretacja ta pozwoli w konsekwencji na zminimalizowanie konfliktów, napięć i dysfunkcyjnych zachowań w ramach całej struktury szkolnej.

Potrzeba podniesienia kompetencji zawodowych psychologów w związku z polską sytuacją migracyjną stanowiła przedmiot analizy zamieszczonej w tomie *Drogi i rozdroża: Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 kwietnia 2004 roku – analiza psychologiczno-socjologiczna*, opublikowanym w roku 2010 (Grzymała-Moszczyńska, Kwiatkowska, Roszak, 2010). Od ukazania się tego tekstu minęła niemal dekada, niemniej nie uległa zasadniczej zmianie formuła kształcenia zawodowego psychologów i przygotowanie ich do radzenia sobie z odmiennością kulturową (zob. Cierpiątkowska, Sęk, 2016; Brzeziński, Chyrowicz, Toeplitz, Toeplitz-Winiewska, 2017). Jednocześnie w tym samym czasie bardzo znacząco wzrosła liczba obcokrajowców, którzy przybywają do Polski z innych krajów, jak również wzrosła liczba Polaków uczestniczących w procesach długotrwałej lub krótkoterminowej migracji (w tym migracji powrotnej, po wieloletnim niekiedy okresie pobytu za granicą).

Przykładowo w roku 2010 grupa obcokrajowców, którzy otrzymali zezwolenie na pracę w Polsce, liczyła 37 tys., a w roku 2016 liczyła ona już 128 tys. W obu tych przypadkach statystyka obejmuje wyłącznie osoby dysponujące oficjalnym prawem pobytu w Polsce. Nie są w niej ujęte osoby, które o takie oficjalne pozwolenie się nie ubiegały. W ostatnich latach napływ cudzoziemców do Polski uległ znacznemu zwiększeniu i przyspieszeniu. Z końcem 2015 r. liczba osób posiadających karty stałego pobytu wynosiła 211 869, a dodatkowo w tym samym roku wydano 762 700 oświadczeń o pracy sezonowej, będących podstawą oficjalnego zatrudnienia na polskim rynku pracy, z czego 98% wydane zostało dla Ukraińców. Z końcem roku 2016 liczba ta wynosiła 266 218, a liczba oświadczeń o pracy sezonowej 1 314 127, z czego 96% zostało wydane dla Ukraińców, a w pierwszym półroczu roku 2017 liczba tych oświadczeń przekroczyła 2 miliony. Jednocześnie w latach 2011–2016 ok. 113 tys. osób wyemigrowało z Polski, 68 tys. zaś wyemigrowało do Polski (Kępińska, 2007; GUS 2016). Z uwagi na nasilające się procesy migracyjne, a co za tym następuje wzrastające prawdopodobieństwo kontaktu psychologów z osobami odmiennymi kulturowo, warto przypomnieć wskazówki dotyczące kształcenia i funkcjonowania zawodowego psychologów zawarte w dokumencie Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego z 2003 r. *Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice and Organizational Change for Psychologists*:

„Dokument ten zawiera sześć wskazówek dotyczących kształcenia psychologów wszystkich specjalności, dostarczania im umiejętności praktycznych i badawczych oraz ich działalności jako psychologów klinicznych, szkolnych, edukacyjnych, psychologów pracujących w organizacjach oraz psychologów zajmujących się poradnictwem i doradztwem zawodowym. [...] Wskazówki sformułowane w tym dokumencie oparte są na zasadach wywodzących się z szeregu wcześniejszych dokumentów *American Psychological Association*, między innymi z Kodeksu Etycznego Psychologa. Zasady te dotyczą konieczności uświadomienia sobie przez psychologów, że na ich kształcenie i praktykę wykonywania zawodu wpływają takie czynniki, jak ich przynależność do określonej grupy etnicznej czy rasy, z czego wynikają ich przekonania i zachowania

będące wynikiem procesu socjalizacji, któremu byli poddani. [...] Zasady te stanowią podstawę sześciu wspomnianych wcześniej wskazówek tworzących *Guidelines on Multicultural Education...*, dotyczących funkcjonowania zawodowego psychologów w praktyce zawodowej i życiu społecznym.

Pierwsza wskazówka zwraca uwagę na konieczność uznania przez psychologów, że ich własna tożsamość kulturowa może sprzyjać negatywnym postawom wobec osób odmiennych od nich pod względem etnicznym i rasowym. Wymaga to rozwijania wrażliwości kulturowej na odmienne od własnych rodzaje norm i wartości kulturowych. Kolejna wskazówka zaleca empatię wobec osób odmiennych etnicznie i rasowo oraz zdobywanie wiedzy (również historycznej) na temat doświadczeń tych osób związanych z ich odmiennością. Trzecia wskazówka dotyczy funkcjonowania psychologów jako dydaktyków, którzy powinni stosować pojęcia wielokulturowości i różnorodności w realizowanych przez siebie programach kształcenia. Czwarta odnosi się do psychologów jako badaczy, mających prowadzić swoje badania w sposób uwzględniający zaplecze kulturowe osób badanych oraz konstruować grupy badane z uwzględnieniem osób należących do mniejszości etnicznych, rasowych lub językowych. Piąta zaleca zarówno w praktyce klinicznej, jak i we wszystkich innych rodzajach praktyki zawodowej stosować sposoby postępowania właściwe kulturowo dla danych klientów. Ostatnia, szósta wskazówka mówi o roli psychologów we wspieraniu zmian zachodzących w różnych instytucjach (na przykład w szkolnictwie, służbie zdrowia czy wymiarze sprawiedliwości) w taki sposób, aby te zmiany uwzględniały interesy osób pochodzących z różnych grup kulturowych” (cyt. za: Grzymała-Moszczyńska, Kwiatkowska, Roszak, 2010, s. 366).

Zwłaszcza w dobie wzrastającej liczby migrantów przymusowych instytucje te wydają się słabo przygotowane do obsługi osób innych niż pochodzące z rodzimego kręgu kulturowego. Polskie szkoły, poradnie zdrowotne czy sądy potrzebują wsparcia psychologów zarówno w radzeniu sobie z odmiennym zapleczem kulturowym, jak i licznymi traumami osób ubiegających się o pomoc.

WIELOKULTUROWOŚĆ A ETYKA W NAUKOWYCH BADANIACH PSYCHOLOGICZNYCH W ŚWIETLE NAJNOWSZYCH REGULACJI PRAWNYCH

Jak już wspomniano, szczególną i stale wzrastającą grupą osób odmiennych kulturowo są cudzoziemcy, którzy albo ubiegają się o jakąś formę ochrony humanitarnej, albo taką ochronę otrzymali. Dostrzegając szczególną potrzebę regulacji badań naukowych nad migrantami i uchodźcami, Dyrekcja Generalna ds. Badań, Nauki i Innowacji, Komisji Europejskiej w 2018 r. sformułowała specjalne dyrektywy, ujęte w dokumencie zatytułowanym *Wskazówki do badań nad uchodźcami, osobami ubiegającymi się o azyl i migrantami*. Dokument ten wskazuje, że przedstawiciele tych grup są szczególnie wrażliwi i wymagają szczególnej ochrony poprzez rygorystyczne zachowywanie norm etycznych w prowadzonych wśród nich badaniach (European Commission, 2018). W tym dokumencie sformułowano szereg zasad ogólnych, odnoszących się do badań w tej grupie. Następnie podano szereg wytycznych, stosujących się do sytuacji badania uchodźców czy migrantów. Wydaje się też, że zasady te powinny dotyczyć każdej procedury psychologicznej, niezależnie od tego, kogo ona dotyczy.

Po pierwsze, wskazuje się na konieczność ostrożnego i wrażliwego kulturowo postępowania z osobami badanymi, zaleca się przy tym badaczowi, aby zachowywał

obiektywność i neutralność światopoglądową. Ważne jest nie tylko unikanie przyjmowania postaw etnocentrycznych (czyli stawiających za wzorzec własną – etniczną czy narodową – grupę odniesienia), ale przede wszystkim szacunek wobec przynależności etnicznej czy języka, ale też religii, płci i orientacji seksualnej osób badanych (EC, 2018). Takie podejście wskazuje na przyjęcie przez autorów dokumentu, inkluzywnego (czyli szerokiego) rozumienia pojęcia kompetencji kulturowej badacza (Hansen, Pepitone-Arreola-Rockwell, Greene, 2000).

Omawiany dokument Komisji Europejskiej nakazuje rygorystycznie chronić godność, dobrostan, autonomię i bezpieczeństwo rodziny oraz przyjaciół osób badanych. Autorzy dokumentu nakazują również chronić prawo do podejmowania autonomicznych decyzji przez badanych o udziale lub odmowie udziału w badaniach. Jak wskazują analizy Kamila Kozakowskiego (2012), postrzeganie innych, znajdujących się w sytuacji zależności, jako równych, tylko pozornie wydaje się oczywiste. Prawo do decyzji to również prawo do odmowy udziału w badaniu. Biorąc pod uwagę zarówno specyficzne kulturowo wartości, jak i sytuację zależności od przedstawicieli społeczności kraju przyjmującego, odmowa udziału w badaniu może okazać się dla tych osób trudna czy wręcz niemożliwa. Przykładem może być chociażby kwestia uzyskania świadomej zgody od osoby pochodzącej z kultury wysokokontekstowej (Kwiatkowska, Grzymała-Moszczyńska, 2008). Osoba taka będzie wyrażała swoją niezgodę na udział w badaniu w sposób pośredni np. poprzez wypowiedź „dzisiaj nie mam czasu” lub „bardzo chętnie, ale bardzo się dzisiaj źle czuję”, co oznacza po prostu odpowiedź odmowną, wyrażoną jednak w innym kodzie kulturowym.

Od kompetencji kulturowej badacza zależy poprawne zinterpretowanie takiego komunikatu i podjęcie działań, które pozwolą na zmianę nastawienia osoby badanej. Jednocześnie, co bardzo ważne, działanie takie powinno pozwolić osobie badanej na zachowanie twarzy, czyli uniknięcia skonfrontowania z oskarżeniem o złą wolę czy kłamstwo. Przykładowo dłuższa rozmowa, mająca na celu dodatkowe wyjaśnienie celu badania, poznanie rzeczywistego powodu odmowy udziału i rozproszenie istniejących obaw badanego, a następnie poproszenie o jeszcze jedno spotkanie „To ja przyjdę jeszcze raz, może po południu będzie Pani się czuła lepiej i będziemy jednak mogli porozmawiać” to przykład nieinwazyjnej, prawdopodobnie skutecznej próby uzyskania takiej zgody.

Szczególnie trudne etycznie są sytuacje, w których udział w badaniu naukowym może być dla osób z grupy uchodźców czy migrantów jedynym sposobem uzyskania dostępu do opieki psychologicznej bądź zdrowotnej. Warto wskazać w odniesieniu do takiej sytuacji na przykłady działań organizacji pozarządowych (NGO) w stosunku do osób przybywających z terenów dotkniętych konfliktami zbrojnymi. Niekiedy oferują one pomoc ofiarom tych działań tylko pod warunkiem, że osoby te przyjmą rolę całkowicie podporządkowanych im ofiar wojny, które dopiero dzięki zaangażowaniu danej organizacji pozarządowej mogą odzyskać zdrowie fizyczne i/lub psychiczne. Badania takie i udzielana „w pakiecie” z nimi pomoc, są w takich wypadkach uzasadnieniem w oczach sponsorów, którzy subsydują działania takiej organizacji, sensowności przyznania środków finansowych. Tymczasem w wielu wypadkach badania takie wpływają na dodatkowe pogłębianie traumy osób badanych, które bez względu na gotowość (lub jej brak) do dzielenia się swoimi trudnymi i bolesnymi doświadczeniami muszą to robić, aby niejako symbolicznie wymienić je na „dobrą” ofiarowywane przez organizacje pomocowe. Podejście takie szczególnie często ma miejsce w odniesieniu do uchodźczyń, będących ofiarami różnych form przemocy (Yasmine, Moughalian,

2016; Erden, 2017). Warto wskazać, że takie planowanie i realizowanie działania pomocowego jest jednoznacznie nieetyczne. Mimo że organizacje pozarządowe nie są w przeciwieństwie do akademickich zespołów badawczych zobowiązane do uzyskiwania aprobaty komisji etycznych dla swoich działań, to właśnie uświadomienie psychologom już na poziomie kształcenia, że takie postępowanie łamie standardy etyczne zawodu nabiera pierwszorzędного znaczenia.

Przeciwieństwem takiego podejścia jest prowadzenie badań po to, aby rozwiązać rzeczywisty problem danej społeczności uchodźczej. Podejście to określa się mianem uczestniczących badań interwencyjnych (Kemmis, McTaggart, 2009). Przykładem były prowadzone w latach 2014–2016 badania wśród dużych grup nielegalnych migrantów syryjskich mieszkających w Stambule. Badania te odpowiedziały na potrzebę migrantów dotyczącą stworzenia ośrodka, w którym osoby czasowo (od miesiąca do dwóch lat) mieszkające w Stambule (zarówno dorośli, jak i dzieci), oczekujące na możliwość wyjazdu do któregoś z krajów zachodnich, mogłyby przynajmniej przez kilka godzin dziennie móc zajmować się działaniami pomagającymi przetrwać ten bardzo trudny okres zawieszenia. Badania były prowadzone przez grupę badaczy z Uniwersytetu w Uppsali, Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Isik w Stambule (Grzymała-Moszczyńska, 2015, 2017).

Dyrektywa Komisji Europejskiej podkreśla konieczność zapewnienia szczególnej ochrony uczestnikom badań z ograniczoną autonomią. Należą do nich m.in. osoby małoletnie, w ogóle, oraz nieposiadające opiekuna, w szczególności. Tego rodzaju osoby znajdują się bardzo często w populacjach osób uciekających przed działaniami wojennymi i prześladowaniami (European Commission, 2018). W celu zapewnienia właściwej ochrony tym osobom zaleca się angażowanie organizacji pozarządowych lub organów administracyjnych (np. w Polsce Krajowej Rady ds. Uchodźców) dysponujących odpowiednim doświadczeniem w pracy z takimi osobami. Zakłada się bowiem, że organizacje takie zdolne są zapewnić doradztwo prawne, wsparcie psychologiczne, a także tłumaczenia ustne i/lub będą w stanie sprawować prawnie usankcjonowany nadzór nad prowadzonymi badaniami. Pomoc tego rodzaju, jakkolwiek wydająca się przysługiwać każdemu uczestnikowi badania, w sytuacji uchodźstwa czy migracji traci pewien walor oczywistości i wymaga szczególnego podkreślenia (Kozakowski, 2012). Stąd też autorzy dyrektywy Komisji Europejskiej wskazują na konieczność szczególnego namysłu ze strony badacza i wnikliwej samooceny własnego postępowania w trakcie badań uchodźców, osób ubiegających się o azyl, jak również migrantów. Zalecają też uwzględnienie w owych rozważaniach informacji na temat statusu prawnego (przykładowo posiadanie zalegalizowanego prawa pobytu lub pozostawanie w statusie nielegalnego migranta) uczestników planowanych badań oraz wszelkich szczegółów dotyczących specyfiki ich podatności na traumę, właśnie z uwagi na ich sytuację prawną.

Należy ponadto upewnić się, że badanie jest rzeczywiście znaczące dla obu zaangażowanych społeczności (zarówno kraju pochodzenia, jak i kraju przyjmującego), a cele badania nie są szkodliwe ani w żaden sposób krzywdzące dla jego uczestników. Wymaga się przy tym przedstawienia odpowiedniej Komisji Etycznej szczegółowego opisu procedur, które mają zostać wdrożone celem ochrony interesu uczestników badania, a także zapewnienia, że udział w badaniu nie zagraża ich bezpieczeństwu i nie zwiększa ich podatności na traumę. Ten szczegółowy opis powinien również zawierać plan co do sposobu spełnienia kryterium trafności kulturowej planowanego badania albo poprzez wcześniejszą konsultację z samą badaną społecznością bądź też z osobą

pochodzącą z danej kultury. Co więcej, poza ogólnymi wytycznymi, autorzy omawianej regulacji europejskiej wskazują również na pewne specyficzne kwestie dotyczące badań z udziałem uchodźców i migrantów. Zalecane jest, by rekrutacja członków zespołu badawczego odbyła się również spośród osób mających za sobą przebyte doświadczenie uchodźstwa lub migracji, a także wśród osób pochodzących z tej samej kultury co osoby badane. Może to pomóc zmniejszyć potencjalne ryzyko przymusu udziału w badaniach lub „nierównowagi sił” między badaczami a członkami grupy badanej.

Komisja Europejska wskazuje również na skomplikowane relacje władzy i zależności między zespołem badaczy, ekspertem z kultury pochodzenia osób badanych, który może być do zespołu dołączony, a samymi osobami z badanej grupy. Niekiedy właśnie członkowie społeczności, do której należą osoby badane zachowywać się mogą jak „odźwierni” broniący dostępu do cennych dóbr, jakimi w tym wypadku jest ważna dla badacza grupa. Jednocześnie sami czując się niepewnie w relacji z badaczami z kultury dominującej mogą nakłaniać osoby badane do przyjmowania postawy uległości i podporządkowania wobec przedstawicieli instytucji kraju przyjmującego, wpływając tym samym na dobrowolność wyrażonej przez badanych zgody na udział w badaniu. Z uwagi na znaczenie składu zespołu badawczego dla rzetelności osiągniętych w badaniach wyników, istotne jest rozważenie kryteriów rekrutacji do tego zespołu – zasad włączania i wykluczania potencjalnych kandydatów.

Kolejną istotną kwestią niosącą ze sobą specyficzne zagrożenia w przypadku badań wśród osób ubiegających się/posiadających ochronę międzynarodową i migrantów, jest wspomniana już świadoma zgoda. Nakazuje się dołożyć wszelkich starań, by mieć pewność, że osoby badane w pełni zrozumiały konsekwencje swojego zaangażowania w konkretne badania. Jednocześnie należy mieć na względzie, że czysto techniczne aspekty udzielania przez nie świadomej zgody mogą działać zniechęcająco. Przykładowo podpisywanie formularzy zgody może zagrozić ich anonimowości, co jest szczególnie ważne dla osób obawiających się prześladowań ze strony władz kraju pobytu lub prześladowania rodzin, które pozostały w ich kraju ojczystym. Skomplikowane formularze wyrażania zgody na udział w badaniu są trudne do przetłumaczenia, a w przypadku osób mających trudności z czytaniem i pisanem stają się całkowicie nieprzydatne. Dopuszcza się zatem używanie mniej sformalizowanych procedur udzielania osobom badanym informacji o badaniach i uzyskiwania ich zgody na udział. Procedury takie to: udzielanie zgody w formie ustnej, włączanie osoby z tej samej kultury co badani w procedury wyjaśniania celu i przebiegu badań, ewentualnie włączanie organizacji pozarządowych cieszących się zaufaniem w danej grupie badanych w proces uzyskania takiej zgody. Ta ostatnia strategia jest zalecana zwłaszcza w przypadku grup szczególnie wrażliwych – mieszkańców obozów dla uchodźców czy osób przetrzymywanych w ośrodkach deportacyjnych oraz w stosunku do osób małoletnich bez opieki. Przedstawienie celu badań, sposobu wykorzystania zebranych danych, winno zostać też uzupełnione wyjaśnieniem, że udział w badaniach nie ma wpływu na wynik rozpatrzenia wniosku o przyznanie osobom badanych ochrony międzynarodowej. W trakcie prezentowania celu i przebiegu badań często pada pytanie o to, jaki wpływ zebrane informacje będą miały na sytuację osób badanych. Ważne, aby w sposób rzetelny i zgodny ze stanem faktycznym przedstawić zarówno potencjalne zyski, jak i prawdopodobne zagrożenia wraz ze sposobami ich zminimalizowania. W tym kontekście punkt 10.3.d znowelizowanego Kodeksu Etycznego Psychologa zyskuje dodatkowo na znaczeniu (PTP, 2018).

Zagrożenia, jakie dla osób badanych mogą wynikać z ich udziału w projekcie badawczym, dotyczyć mogą przede wszystkim ochrony danych osobowych. Istotne jest nie tylko, by zbierać wyłącznie dane potrzebne do realizacji konkretnego celu badania, ale też by chronić szczególnie takie dane osobowe uczestników badania, których ujawnienie może prowadzić do stygmatyzacji danej osoby lub jej wykluczenia społecznego. Przykładem takich danych mogą być informacje o gwałcie, którego ofiarą padła osoba badana. Informacja taka w istotny sposób może wpłynąć na postrzeganie jej przez grupę jako skalanej i nieczystej, niezasługującej na przynależność do grupy, i prowadzić do wykluczenia społecznego, a w skrajnym wypadku do zabójstwa „honorowego”.

Autorzy Dyrektywy Komisji Europejskiej odradzają stanowczo (poza sytuacjami, gdy jest to absolutnie niezbędne) gromadzenie takich danych osób badanych jak nazwiska, adresy, konkretne lokalizacje i daty spotkań. Nakazują też przechowywanie bezpiecznie wszystkich danych – w razie potrzeby powinny być one chronione na dysku komputera hasłem dostępu i przechowywane oddzielnie od innych gromadzonych w trakcie badania informacji. Całkowicie anonimowe powinny pozostać informacje, które uczestnicy chcą ukryć ze względu na bezpieczeństwo osobiste lub też swoją prywatność. Wymaga się w tym celu opracowania szczegółowej strategii dotyczącej zachowania poufności i anonimowości danych, która następnie będzie prezentowana osobom badanym w trakcie uzyskiwania ich zgody na udział w badaniach.

Ostatnią, omawianą w dokumencie Komisji Europejskiej, kwestią jest ryzyko niewłaściwego użycia danych uzyskanych w trakcie badania. Dotyczy to zwłaszcza publikowania danych, które mogą zagrozić bezpieczeństwu uczestników badań, ich rodzin, przyjaciół lub współpracowników. Przy publikowaniu lub rozpowszechnianiu wyników badania należy wziąć pod uwagę możliwe negatywne konsekwencje dla jego uczestników. Chodzi o uchronienie badanych przed stygmatyzacją, dyskryminacją, zastraszaniem, ksenofobią ze strony środowiska społecznego. Może to zagrażać adaptacji społecznej zarówno osób badanych, jak i całej społeczności, do której przynależą. Zaleca się przy tym używanie terminów określających badane zjawiska w sposób ścisły, aby uniknąć w przyszłości niewłaściwego użycia lub celowej błędnej interpretacji uzyskanych rezultatów badawczych.

Osobna dyrektywa Komisji Europejskiej poświęcona jest przypadkowym odkryciom faktów – niezwiązanych z celami badań. Chodzi tu o takie kwestie, jak naruszenie praw człowieka zarówno poprzez członków grupy badanej, jak i wobec nich przez osoby z zewnątrz, handel ludźmi (w tym w celach seksualnych), przemoc w rodzinie, małżeństwa przymusowe, okaleczanie żeńskich narządów płciowych, handel narządami ludzkimi czy też pornografia dziecięca. Ważne jest, aby przed rozpoczęciem badań został opracowany i zatwierdzony przez właściwą komisję etyczną plan postępowania w takich sytuacjach. Bez względu jednak należy poinformować odpowiednie władze o wszelkich pojawiających się w badaniach informacjach, które mogą zagrażać bezpieczeństwu i dobru innych osób, zwłaszcza gdy są to osoby młodociane lub nieletnie, czyli pozbawione w dużej mierze samodzielnych możliwości ochrony. Ochrona taka, związana niejednokrotnie z zawieszeniem tzw. tajemnicy zawodowej w imię bezpośrednio rozumianego bezpieczeństwa nieletnich jest tematem budzącym kontrowersje i bez kontekstu wielokulturowości. Stąd objęto ją obostrzeniami w ramach punktu 10.2 nowelizacji Kodeksu Etycznego Psychologa PTP (PTP, 2017, 2018). Z tych właśnie względów badania i opieka nad dziećmi wymagają szczególnego namysłu, zwłaszcza w kontekście instytucji takich jak szkoła, która często jako pierwsza zauważa różne godzące w dobrostan nieletnich zjawiska.

WIELOKULTUROWOŚĆ W POLSKIEJ SZKOLE I ZWIĄZANE Z NIĄ DYLEMATY ETYCZNE PSYCHOLOGA

Polska szkoła konsekwentnie staje się coraz bardziej wielokulturowa i wydaje się, że jest to trend narastający: „Jak podaje raport GUS (2015) *Dzieci w Polsce w 2014 roku. Charakterystyka demograficzna*, wśród imigrantów przybywających do Polski na pobyt stały zwiększa się procent osób w wieku 0–19 lat: w latach 2000–2007 mieścił się on w przedziale 15,7–27,6%, a w latach 2010–2014 wynosił już 36,3–42,4%” (Barzykowski, Durlik, Grzymała-Moszczyńska, 2018, s. 176). Wśród „dzieci wielokulturowych” znajdują się przede wszystkim dzieci migrantów (w ostatnich latach szczególnie z Ukrainy) i uchodźców, ale również kategorie nieoczywiste. Mowa tutaj o dzieciach osób powracających do Polski, reemigrantów. Wśród nich są dzieci urodzone w Polsce, które spędziły jakiś czas socjalizując się w polskiej rzeczywistości kulturowej (w tym i czasem w polskiej szkole), po czym wyjechały za granicę i powróciły – a są to, jak pokazuje raport z niedawno przeprowadzonych badań wśród tej grupy „powroty (nie)łatwe” (Grzymała-Moszczyńska, Grzymała-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska, 2015). Inną grupą są zaś dzieci, które urodziły się za granicą, nabywając kompetencji kulturowych w tamtejszym środowisku, a także – jeśli osiągnęły odpowiedni wiek – uczęszczając do przedszkola i szkoły. Są to zatem dzieci, które „emigrują (*sic!*) do Polski” (Barzykowski, Durlik, Grzymała-Moszczyńska, 2018, s. 177). Podobny obraz zmieniającej się rzeczywistości szkolnej nakreślony został już w 2013 r. w publikacji „Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności” (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska, Dzida, Grzymała-Moszczyńska, Kosno, 2013), będącej pierwszym w Polsce szerokim opracowaniem tego zagadnienia, rekomendowanym przez Radę Europy jako przykład dobrych praktyk. Wszystkie opisane tam czynniki niewątpliwie wpływają na pracę zawodową psychologa szkolnego.

Psycholog pracujący w polskiej szkole ma przed sobą określony, nadrzędny cel swej pracy, którym jest wspieranie całego środowiska szkolnego swą wiedzą i umiejętnościami. Według niektórych znawców problematyki pedagogicznej psycholog w szkole stanowi swojego rodzaju „trzecią linię wsparcia”, dysponując – wedle założeń owego modelu – „perspektywą zewnętrzną wobec zjawisk zachodzących w środowisku szkolnym” (Małek, 2010, s. 174). Innymi słowy, zajmować się powinien konsultowaniem spraw szkolnych z perspektywy systemowej (Lopez, Bursztyn, 2013, s. 222). Być może ta zewnętrzność, ale także praktyka społeczna powoduje, że psycholog w środowisku szkolnym jest postrzegany jako osoba udzielająca pomocy w razie potrzeby, głównie w sytuacjach konfliktowych, problematycznych, czyli jest w pewnym sensie szkolnym ekspertem od interwencji kryzysowej (Sokołowska, 2010, s. 47). Zważając na codzienną pragmatykę działań psychologa w polskiej szkole, owa interwencja należy do głównych działań wpisujących się w etos zawodu, stąd niestety często „działalność psychologa szkolnego ogranicza się do pomocy uczniom oddelegowanym” (Katra, 2010, s. 13).

Pod względem semantycznym stosowany w języku angielskim termin, na określenie stanowiska psychologa szkolnego, mianowicie – *school counselor*, precyzuje jego rolę – doradcą, asyntenką, wspierającą. Różnicą tutaj byłyby grupy uzyskujące wsparcie owego doradcy. W szkole polskiej psycholog doradza głównie uczniom (i to tym problematycznym), podczas gdy w krajach anglosaskich zadaniem *school counselor* jest domyślne wspieranie całej społeczności szkolnej. W teorii zakres działalności psychologa szkolnego także i w Polsce winien być szerszy, jak stwierdza Grażyna Katra (2010,

s. 12): „psycholog zatrudniony w oświacie (szkole, przedszkolu czy poradni pedagogiczno-psychologicznej) ma udzielać pomocy psychologiczno-pedagogicznej w postaci działań profilaktycznych, mediacyjnych i interwencyjnych skierowanych do uczniów, rodziców i nauczycieli”. Zatem jego działania nie mogą ograniczać się wyłącznie do podejmowania interwencji w sytuacjach kryzysowych. W jego etos zawodowy wpisane jest również popularyzowanie wiedzy z zakresu psychologii, zapoznavanie uczniów, nauczycieli i rodziców z obecnym stanem badań psychologicznych (Sokołowska, 2010, s. 51), działania na rzecz całej społeczności szkolnej. Żeby pozostać w zgodzie z semantyką terminu *counselor*, psycholog w szkole musi być kimś więcej niż, jak pisze Kaleta-Witusiak (2013, s. 186) „wrózką czy ostatnią deską ratunku”. W takiej perspektywie zawód psychologa szkolnego wymaga szerokich kompetencji i jest to zadanie – biorąc pod uwagę, że psycholog jest wielokrotnie „instancją odwoławczą” – bardzo odpowiedzialne. Dlatego ważne jest, by osoba podejmująca to wyzwanie zawodowe posiadała wiedzę i odpowiednie umiejętności do radzenia sobie w sytuacji spotkania z osobą z innej kultury – a taka sytuacja może mieć miejsce w kontakcie z wszystkimi aktorami szkolnego teatru. Innym może być bowiem każdy: uczeń, rodzic, nauczyciel, pracownik administracyjny czy techniczny szkoły. Owo spotkanie rodzi również problemy natury etycznej, których psycholog pracujący w szkole winien być świadom.

Psychologowie szkolni w swojej codziennej pracy zawodowej trudnią się, jak wspomnieliśmy, głównie sztuką interwencji kryzysowej, której odbiorcą jest – zazwyczaj – eufemistycznie określony uczeń „oddelegowany”. Jak stwierdza Kaleta-Witusiak (2013, s. 188): „Niejednokrotnie nauczyciel czy pedagog szkolny nie umiając sobie poradzić z tzw. «trudnym» uczniem kieruje go do psychologa, o ile oczywiście rodzice wyrażą na to zgodę. Dochodzi do takiej sytuacji wówczas, kiedy «Trzeba z nim coś zrobić, bo na lekcji nie można już wytrzymać... To dziecko trzeba wyciszyć... Jest jakiś odmienny... Zachowuje się w sposób skandaliczny»”. W taki sposób do psychologa szkolnego może trafić uczeń z innej kultury, której reguły określają dane zachowania jako poprawne i pożądane, z perspektywy kultury polskiej zaś te same zachowania są uznawane za niewłaściwe i niegrzeczne. Dla przykładu dystans uczeń–nauczyciel w polskiej kulturze ma swój określony wyraz językowy (pani/pan, pani/pan profesor), podczas gdy w kulturze skandynawskiej czy brytyjskiej do nauczycieli uczeń zwraca się po imieniu. Uczeń stosując swój wzór kulturowy może zatem nieświadomie popełnić drobne, a czasem nawet poważniejsze „szkolne wykroczenie”.

Należy przy tym pamiętać, że ewaluacja zachowania ucznia jest procesem, w którym czynnik etyczny gra niemałą rolę. Nauczyciel czy psycholog dokonują oceny postępowania ucznia, klasyfikując je jako „właściwe” i „niewłaściwe”. Często w tej ocenie pomocne są kadrze pedagogicznej określone przepisy, np. kodeks etyczny ucznia, regulamin szkoły czy innego rodzaju regulacje. Oceniając konkretne zachowanie, psycholog kieruje się w wielu przypadkach etycznym uniwersalizmem – wszyscy uczniowie winni stosować się do „ogólnie przyjętych reguł”, a czynienie wyjątków od reguły wydaje się rozwiązaniem zagrażającym relatywizacją zasad współżycia społecznego. Stanowienie reguł i swoisty szkolny legalizm może być poprawną strategią postępowania, pod warunkiem, że owe regulacje są znane wszystkim aktorom. Czynnik kulturowy wprowadza do takiego rozumowania istotną modyfikację, bowiem „ludzie zazwyczaj nie są świadomi istnienia niepisanych zasad obowiązujących w danym społeczeństwie. [...] Zasady mogą się różnić w różnych kulturach, ale zawsze istnieją. [...] Zasady dotyczą wszystkich dziedzin życia” (Fox, 2011, s. 9, 23). Wprawdzie *ignorantia legis non excusat*, lecz ową paremię trudno stosować do zasad kultury, które nie dość że

podlegają nieświadomej internalizacji, to ich (nie)znajomość dotyczy przede wszystkim kultury własnej. Zachowanie ucznia mieszczące się w „niewidocznym” wzorze jego kultury może być zatem poddane ocenie, gdzie punktem odniesienia są równie niewidzialne zasady kultury polskiej. Sytuacja taka może nieść za sobą konsekwencje dla ucznia niekorzystne – od zaszufladkowania jako „problematycznego” (z całym bagażem tej etykiety) aż po przewidziane regulacjami szkolnymi sankcje (np. obniżone oceny, negatywne uwagi w dokumentacji szkolnej). Każdorazowo ma również charakter etyczny, gdyż zapadają w tym procesie decyzje o tym, co jest „właściwe”, a co „niepożądane”, czy, innymi słowy, „dobre” i „złe”.

W jaki sposób uczeń (a zwłaszcza dziecko) miałby „przejrzeć” ukryte zasady polskiego zachowania, skoro badaniem tychże zajmowały się i zajmują pokolenia antropologów, jak np. w odniesieniu do kultury brytyjskiej wspomniana Kate Fox (2011) w swoim studium. Tutaj raczej odpowiedzialność – w tym etyczna – spoczywa na ekspercie, w tym przypadku na psychologu, który winien zidentyfikować naturę „problemu” (i stwierdzić, czy jest to rzeczywiście „problem”). Jest to sytuacja, której rozwiązanie niesie za sobą konsekwencje dla ucznia, a jej procedowanie może podlegać ocenie etycznej (czy psycholog postąpił właściwie?). Wskazuje się zatem na konieczność kształcenia kadry psychologicznej w tym zakresie, aby uwrażliwić, że sytuacje kontaktu międzykulturowego są elementem pracy w środowisku szkolnym. Nawet w kontekstach dla psychologa nieoczywistych, takich jak obecność w polskich szkołach dzieci powracających z emigracji, które zinternalizowały już potrzebne im do funkcjonowania w społeczeństwie wzory kultur (Benedict, 2005), w których przebywały i wzrastały, i które mogą stanowić dla nich „naturalne/universalne” strategie postępowania (Grzymała-Moszczyńska, Grzymała-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska, Klakla, 2016).

Celem byłaby zatem minimalizacja udziału „wiedzy gorącej” (zatem stereotypów, uprzedzeń) we wspieraniu środowiska szkolnego. Pokusa sięgnięcia do tego zbioru wiedzy jest duża, gdyż jest to przynajmniej „jakaś” wiedza, której przeciwieństwem jest zaś przyznanie się do braku kompetencji. Stosowana w praktyce posiadana „wiedza” na temat innych kultur może owocować procesem, który można tutaj określić mianem synergicznego *pars pro toto*. Z jednej strony psycholog może uważać, że „poznał” daną kulturę, a z drugiej strony uczeń „mówi za całą swoją kulturę” (Fier, Ramsey, 2005, s. 103). Dlatego w przygotowaniu psychologów w zakresie pracy z uczniami z innej kultury zaleca się, poza samym wskazaniem konieczności implementacji kształcenia kompetencji międzykulturowych w programach edukacji psychologicznej i nauczycielskiej, przejście od wiedzy esencjalnej do procesualnej. Takie rozwiązanie wydaje się efektywne na ogólnym poziomie kształcenia psychologów (trudno uczyć o wzorach wszystkich kultur), słowem zadaniem placówek edukacyjnych różnego szczebla powinno być uposażenie przyszłych psychologów szkolnych w „umiejętności krytycznego myślenia, które stanowić będą dla nich pomoc w rozwiązywaniu problemów na taki sposób, który pokazuje i rozpoznaje, że na uczenie się i ludzkie zachowania, takie jak osiągnięcia szkolne, mają, w sposób złożony, wpływ zmienne takie jak rasa, kultura, religia, status społeczno-ekonomiczny czy inne aspekty ludzkiej różnorodności” (Lopez, Bursztyn, 2013, s. 218).

Zagadnienie kompetencji psychologa szkolnego, w tym świadomość ich nie/posiadania dotyka problemu etyki zawodowej również w innym aspekcie. Psycholog może znajdować się w sytuacji, w której może zadawać sobie pytanie natury etycznej – czy podjąć się analizy danego problemu, rozwiązania konfliktu czy pomocy różnym akto-

rom życia szkolnego w sytuacji nieposiadania odpowiednich kompetencji w zakresie kontaktów międzykulturowych (Hobson, Kanitz, 1996, s. 245). Należy wspomnieć, że już uświadomienie sobie złożoności tej sytuacji jest krokiem w stronę podjęcia odpowiednich działań. Wspomniane sytuacje, w których interwencją psychologiczną zostaje objęty (właściwie lub nie) uczeń z innej kultury, wskazują, że ktoś istotnie rozpoznał problem, być może taki, z którym nie potrafił poradzić sobie samodzielnie, i oddelegował ucznia do psychologa. Jednak istnieją również sytuacje, w których problem nie został rozpoznany bądź rozegrał się w „niższych instancjach”, zatem w relacji uczeń–grupa rówieśnicza, uczeń–nauczyciele, nauczyciele–rodzice. Możemy wyobrazić sobie, że nauczyciel, uznając zachowanie ucznia za problematyczne, podejmie interwencję samodzielnie i sam dokona oceny, również etycznej, sytuacji.

Ważne jest zatem, jeżeli w szkole pojawi się uczeń pochodzący z innej kultury bądź dziecko powracające z emigracji, aby psycholog szkolny nie tylko zachował szczególną czujność, ale sam wyszedł z inicjatywą zapoznania środowiska szkolnego z zagadnieniem relacji międzykulturowych. Istotna jest również postawa autorefleksji, świadomości kulturowych uwarunkowań i specyfiki pewnych zachowań, wzorów, reguł i norm postępowania. Wracamy tym samym do postulatu posiadania owych kompetencji przez psychologa. Jako że rezultaty rozwiązywania poszczególnych zdarzeń mogą nieść ze sobą konsekwencje dla rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego ucznia, można stwierdzić, że zainteresowanie tą kwestią winno mieć charakter imperatywu. Jak ujęli to Hobson i Kanitz (1996, s. 253) „ten dylemat etyczny może być i powinien być rozwiązany. Przed każdym psychologiem szkolnym stoi wyzwanie oceny poziomu własnych kompetencji międzykulturowych i dodatkowe szkolenie, czy to poprzez kursy uniwersyteckie, czy różne formy kształcenia ustawicznego, w celu uzupełnienia braków”.

BIBLIOGRAFIA

- Barzykowski, K., Durlik, J., Grzymała-Moszczyńska, H. (2018). Rola i znaczenie odmienności kulturowej i językowej w procesie diagnozy. Wybrane zagadnienia. W: E. Czaplewska (red.), *Logopedia międzykulturowa* (s. 176–208). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: ORE.
- Benedict, R. (2005). *Wzory kultury*. Warszawa: Muza.
- Brzeziński, J., Chyrowicz, B., Toeplitz, Z., Toeplitz-Winiewska, M. (2017). *Etyka zawodu psychologa. Wydanie nowe*. Warszawa: PWN.
- Cierpiałkowska, L., Sęk, H. (red.). (2016). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- European Commission (2018). *EU Directive 95/46/EC Directorate-General for Research and Innovation. Guidance note – Research on refugees, asylum seekers & migrants*.
- Erden, O. (2017). Building Bridges for Refugee Empowerment. *International Migration & Integration*, 18, 249–265.
- Fier, E.B., Ramsey, M. (2005). Ethical Challenges in the Teaching of Multicultural Course Work. *Journal of Counseling & Development*, 33, 94–107.
- Fox, K. (2011). *Przejrzenie Anglików. Ukryte zasady angielskiego zachowania*. Warszawa: Muza.
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2015). *Acculturation strategies of Syrian Christian Refugees in Istanbul*. Congress of International Association for the Psychology of Religion. Istanbul.
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2017). *Migratory experience of inhabitants of the*

- “Qnushyo” – A refugee centre for Syrians in Istanbul from the perspective of attachment to place concept. Congress of International Association for the Psychology of Religion. Hamar.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P., Klakla, J.B. (2016). Poradnie psychologiczno-pedagogiczne w obliczu powrotów dzieci i młodzieży z emigracji. *Psychologia Wychowawcza*, 10, 172–186. <https://doi.org/10.5604/00332860.1234530>.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Kwiatkowska, A., Roszak, J. (2010). *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*. Kraków: Nomos.
- GUS (2015). *Dzieci w Polsce w 2014 roku. Charakterystyka demograficzna*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2016). *Rocznik demograficzny*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Hansen, N.D., Pepitone-Arreola-Rockwell, F., Greene, A.F. (2000). Multicultural competence: Criteria and case examples. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(6), 652–660.
- Hobson, S.M., Kanitz, H.M. (1996). Multicultural Counseling: An Ethical Issue for School Counselors. *The School Counselor*, 43(4), 245–255.
- Kaleta-Witusiak, M. (2013). Nauczyciel–pedagog–psycholog. Współpraca czy rywalizacja? W: J. Szczurkowska, A. Mazur (red.), *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole* (s. 175–196). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Katra, G. (2010). Psycholog szkolny w Polsce i innych krajach. W: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole* (s. 11–20). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2009). Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 775–832). Warszawa: WN PWN.
- Kępińska, E. (2007). *Recent Trends in International Migration. The 2007 SOPEMI Report for Poland*. Warsaw: Warsaw University, Centre of Migration Research.
- Kozakowski, K. (2012). Swój i obcy czy swój-obcy – o poznawaniu nieznanego i wyobcowywaniu już poznanego. *Laboratorium Kultury*, 1, 146–158.
- Kwiatkowska, A., Grzymała-Moszczyńska, H. (2008). Psychologia międzykulturowa (s. 451–487). W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.
- Lopez, E.C., Bursztyń, A.M. (2013). Future Challenges and Opportunities: Toward Culturally Responsive Training in School Psychology. *Psychology in the Schools*, 50(3), 212–228. <https://doi.org/10.1002/pits>.
- Małek, K. (2010). Specyfika kontaktu psychologa szkolnego z nauczycielami. W: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole* (s. 174–183). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Polskie Towarzystwo Psychologiczne (2017). *Tajemnica zawodowa psychologa*. Źródło: <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=713> (dostęp: 15.05.2018).
- Polskie Towarzystwo Psychologiczne (2018). *Kodeks Etyczny Psychologa PTP. Projekt nowelizacji Kodeksu Etyczno-Zawodowego Psychologa*. <http://ptp.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/12/Nowelizacja-Kodeksu-2122018.pdf> (dostęp: 08.01.2019).
- Sokołowska, E. (2010). Psycholog we współczesnej szkole polskiej – inspiracje teoretyczne. W: G. Katra, E. Sokołowska (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole* (s. 45–58). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Yasmine, R., Moughalian, C. (2016) Systemic Violence against Syrian Refugee Women and the Myth of Effective Intrapersonal Interventions. *An International Journal on Sexual and Reproductive Health and Rights*, 24(47), 27–35.

MULTICULTURALISM AS A NEW ETHICAL CHALLENGE FOR POLISH SCHOOL AND ACADEMIC PSYCHOLOGISTS

Abstract: The article allows to get to know the precise guidelines regarding the ethics in two changing areas in the work of school psychologists: in scientific research and in school practice. These areas undergo cyclic changes, not only due to the development of humanities and numerous reforms of educational system, but also because of an increasing multiculturalism of Polish society. It can be stated, that the changes in schooling system reflect the most current social problems, therefore they deserve a special distinction from

other areas of psychological practice. In the following article we describe the newest guidelines of the European Commission regarding the ethics of psychological research, we also open a discussion about chosen ethical dilemmas, which can be encountered by a school psychologist in an era of increasing multiculturalism.

Keywords: multiculturalism, ethics in educational psychology, ethics in psychological research, multiculturalism at school.