

KULTUROWE I SPOŁECZNE KONTEKSTY WYCHOWANIA

MAGDALENA MOSANYA

Polska Akademia Nauk, Instytut Psychologii; Middlesex University Dubai

DZIECI TRZECIEJ KULTURY: KONSEKWENCJE WIELOKULTUROWOŚCI I NOMADYZMU W KONTEKŚCIE TOŻSAMOŚCI, DOBROSTANU I EDUKACJI

Streszczenie: W globalizującym się świecie obserwuje się wzrastające tendencje migracyjne o szerokich społecznych konsekwencjach. Coraz więcej młodych ludzi można włączyć do kategorii Dzieci Trzeciej Kultury (DTK), czyli osób wyeksponowanych na zróżnicowane paradygmaty kulturowe we wczesnych latach rozwojowych. Ma to znaczący wpływ na rozwój tożsamości, poziom dobrostanu i ogólnego funkcjonowania. Istotne są również konsekwencje doświadczeń DTK w obszarze edukacji. W polskiej literaturze psychologicznej problem nowych form wielokulturowych tożsamości nie jest dostatecznie reprezentowany. Niniejszy przegląd literatury ma na celu przedstawienie najnowszych kierunków badań nad zjawiskiem DTK. W artykule autorka dokonała szczegółowego opisu zjawiska Dzieci Trzeciej Kultury, a także podjęła się krytycznej

analizy konsekwencji wielokulturowego doświadczenia DTK, podkreślając istotne problemy, ale także korzyści wynikające z wielokulturowości i globalnego nomadyzmu w obszarach dobrostanu i edukacji. Co istotne, sposoby radzenia sobie z tożsamością wielokulturową, tzw. konfiguracje tożsamości wielokulturowej, zostały przedstawione jako moderatory wpływu wielokulturowości na funkcjonowanie DTK. Wskazane zostały czynniki wspierające dobrostan oraz sukces edukacyjny DTK, w tym atrybuty psychologiczne (integracja, inteligencja kulturowa, nastawienie globalne) i instytucjonalne (system nauczania, wsparcie psychologiczne).

Słowa kluczowe: Dzieci Trzeciej Kultury, dobrostan, edukacja, tożsamość, wielokulturowość

Wprowadzenie

Globalizacja a wielokulturowość

W globalizującym się świecie obserwuje się wzrastające tendencje migracyjne o bardzo złożonym charakterze, które mają szerokie konsekwencje kulturowe i tożsamościowe. Migracje ludności nie są zjawiskiem nowym, ale zdecydowanie coraz mocniej rzutują na charakter współczesnego świata. Vertovec (2007) opisuje złożone zjawiska tożsamościowe związane ze wzmożoną w XXI w. różnorodnością kulturową, nazywając ją *superróżnorodnością* (ang. *super-diversity*). Według Organizacji Narodów Zjednoczonych (2021) na świecie odnotowuje się obecnie 281 mln migrantów, o 15% więcej niż

w 2015 r. Polska jako graniczny kraj UE w ostatnich latach staje się również atrakcyjnym kierunkiem migracji ekonomicznych oraz politycznych. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. wzmocniło także tendencje wyjazdowe w celach zarobkowych wielu polskich rodzin. Dlatego konsekwencje migracji i ekspozycji na zróżnicowane normy kulturowe są istotnym zagadnieniem dla nauk społecznych.

Na szczególną uwagę zasługuje fenomen wielokulturowości osób zwanych Dziećmi Trzeciej Kultury (ang. *Third Culture Kids*, DTK). Dzieci Trzeciej Kultury należą do szerszej kategorii osób wielokulturowych (ang. *cross-cultural individuals*), czyli osób, które zinternalizowały więcej niż jedną kulturową tożsamość (Benet-Martinez, Hong, 2014). Osoby DTK są nazywane również „globalnymi nomadami” ze względu na szczególną cechę wyróżniającą je spośród innych osób o doświadczeniach wielokulturowych, którą jest nomadyczny, niejako koczowniczy styl życia odnoszący się do braku stałości doświadczeń kulturowych.

Mimo zwiększającego się zainteresowania badaczy problematyką wielokulturowości specyficzne problemy Dzieci Trzeciej Kultury nie są dostatecznie reprezentowane w literaturze psychologicznej. Szczególnie ważne zatem staje się pogłębianie wiedzy na temat dobrostanu osób wielokulturowych o charakterystyce DTK, ze względu na to, że w niektórych rejonach globalizującego się świata stają się one większością. Tak dzieje się np. w Zjednoczonych Emiratach Arabskich (ZEA) (Dillon, Ali, 2019; Mosanya, 2019). Kraj ten jest atrakcyjnym celem migracji zarobkowej i obecnie 90% jego mieszkańców to ludzie pochodzenia nieemirackiego (Global Media Insight, 2021). Dzieci imigrantów w ZEA dorastają wśród ogromnej mieszanki kulturowej, bez dominującego jednego paradygmatu. Dlatego jest to bardzo interesujące miejsce do badań nad DTK.

Jednym z czynników kształtujących poczucie dobrostanu w przypadku DTK może być sposób radzenia sobie z wielokulturowością. Ten aspekt nie doczekał się jednak jeszcze szerszej literatury, choć badania nad DTK są coraz częściej obecne w dyskursie podejmowanym przez nauki społeczne (Lilgendahl i in., 2018; Mosanya, Kwiatkowska, 2021). Istniejące braki związane są z niedostosowaniem tradycyjnych paradygmatów naukowych zajmujących się tematyką tożsamości wielokulturowej do zmieniającego się kontekstu społecznego (Arnett, 2002; Cockburn, 2002; West i in., 2017). Szczególnie odczuwa się brak psychologicznej literatury polskojęzycznej na temat nowych form wielokulturowych tożsamości, takich jak w przypadku tożsamości DTK. Coraz liczniejsza społeczność „globalnych nomadów” jest dość słabo zbadana i znana w Polsce, a istniejąca większość prac naukowych ma charakter bardzo osobisty, albowiem dotychczas tą problematyką zajmowali się głównie sami globalni nomadzi (Trąbka, 2013).

Należy nadmienić, że istnieje kilka ciekawych analiz jakościowych konsekwencji wielokulturowych doświadczeń DTK polskiej socjolożki Agnieszki Trąbki (np. 2013, 2015). Jednak brakuje badań ilościowych, które pozwoliłyby na obiektywizację problemu. W polskiej literaturze przedmiotu pojawia się natomiast obszerna dyskusja na temat wielokulturowości w kontekście edukacji, np. edukacji dzieci polskich repatriantów (Kamińska, 2019; Kość-Ryżko, 2014) oraz problemów adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców (Grzymała-Moszczyńska, Nowicka, 1998). Z podobną sytuacją mamy do czynienia poza Polską. W zagranicznych pracach naukowych do końca pierwszej dekady XXI w. nie istniało wiele badań poświęconych skutkom migracji dla funkcjonowania dzieci i młodzieży (Grzymała-Moszczyńska, Trąbka, 2014). Dopiero druga dekada nowego milenium przyniosła zwiększenie za-

interesowania DTK (Pustułka, Trąbka, 2019). Niniejszy przegląd literatury, głównie angielskojęzycznej, ma na celu przedstawienie najnowszych kierunków badań nad tożsamością, dobrostanem oraz funkcjonowaniem w przestrzeni edukacyjnej osób wielokulturowych o charakterystyce DTK. Literatura została wybrana systematycznie, autorka skoncentrowała się bowiem na trzech kategoriach tematycznych związanych z DTK, tj. dobrostanie, tożsamości i edukacji. Użyto następujących strategii: przeszukiwanie baz elektronicznych (EBSCO, PsycInfo, PsycArticles), przeszukiwanie „literatury szarej” (prace doktorskie i magisterskie) oraz wyszukiwanie przez indeksy cytowań (Mazur, Orłowska, 2018).

Kim są Dzieci Trzeciej Kultury

Dzieci Trzeciej Kultury nazywane inaczej „globalnymi nomadami” (McCaig, 1992; Trąbka, 2013) oraz „transkulturowcami” (Willis i in., 1994) nie są nową kategorią, ale zdecydowanie coraz bardziej widoczną i znaczącą w sferze społecznej (Cockburn, 2002; Mosanya, Kwiatkowska, 2021). Na świecie żyją setki tysięcy DTK, którym można przypisać różne narodowości. Wszystkie te osoby mają jedną wspólną cechę – mianowicie spędzają lub spędziły przynajmniej część swojego dzieciństwa w krajach i kulturach innych niż kraj i kultura ich rodziców (Pollock i in., 2017). Mimo że upłynęło wiele czasu, odkąd w połowie lat 50. ubiegłego wieku po raz pierwszy grupa ta została zidentyfikowana i opisana przez socjologów Ruth i Johna Usemów (Pollock i in., 2017), zjawisko to jest jeszcze bardziej aktualne w XXI w. Początkowo termin DTK odnosił się do dzieci misjonarzy i dyplomatów. Obecnie największą część osób DTK stanowią dzieci pracowników międzynarodowych instytucji i korporacji (Phuwit, 2019). W wielu miejscach na świecie obecność międzykulturowych dzieci (np. w Holandii, Niemczech lub ZEA) staje się normą, a nie wyjątkiem (Dillon, Ali, 2019; de Waal i in., 2020; Trąbka, 2015).

Przykładowo, w badaniu opisanym w artykule Mosanyi i Kwiatkowskiej (2021) wzięli udział studenci z angielskojęzycznego uniwersytetu w Dubaju. Większość z nich (60%) pochodziła z Azji Południowej, ponad 15% próby stanowili Arabowie, natomiast ok. 10% uczestników badania Europejczycy; w sumie studenci wskazali aż 18 krajów, z których pochodzili. Ponadto 75% uczestników uznało siebie za osoby należące do kategorii Dzieci Trzeciej Kultury, zgodnie z podaną im w badaniu definicją. Trąbka (2013) w badaniach opartych na wywiadach biograficznych analizowała osoby pochodzenia polskiego, amerykańskiego i niemieckiego, przy czym każdy z uczestników wychowywał się na pograniczu przynajmniej dwóch, a najczęściej więcej niż trzech kultur.

Doświadczenie bycia DTK różni się od innych doświadczeń międzykulturowych tym, że migracja (czasem wielokrotna) dzieje się w okresie rozwojowym, w którym kształtują się postawy, tożsamość oraz sposób widzenia świata (Pollock i in., 2017). Wielokrotne przemieszczanie się z kraju do kraju i podleganie zróżnicowanym paradygmatom kulturowym w najbardziej wrażliwym okresie rozwoju psychicznego wywiera przemożny wpływ na kształtowanie się tożsamości jednostki oraz na poziom jej dobrostanu. Willis i in. (1994) podkreślali, że młodzi ludzie wyeksponowani na wiele kultur (tzw. *transkulturowcy*) rozwijają się w kilku sferach kulturowych, z których tworzą nową jakość. We wspomnianym wyżej badaniu w ZEA 58 osób (44% próby) stwierdziło, że podlegało wpływowi dwóch kultur, 25 osób (19%) – trzech kultur, dziewięć osób (7%) – czterech kultur, trzy osoby (2%) – pięciu kultur, jedna osoba

zaś podała, że na jej życie wpłynęło aż sześć kultur. Potwierdzeniem bliskiego kontaktu z różnymi kulturami może być fakt, że większość osób w tej próbie posługiwała się płynnie kilkoma językami; niektórzy aż pięcioma (Mosanya, Kwiatkowska, 2021).

Nazwa „Dzieci Trzeciej Kultury” sugeruje, że osoby te należą do osobnej „trzeciej kultury”, która nie jest ani kulturą rodziców, ani kulturą kraju(-ów) przyjmującego(-ych). DTK nie są w stanie wytworzyć więzi tożsamościowych z krajem swoich rodziców i często czują się „ukrytymi imigrantami” (Pollock i in., 2017) lub odczuwają marginalizację społeczną (Bonebright, 2010). Jednocześnie odczuwana marginalizacja może mieć również konstruktywny charakter, kiedy to złożoność kulturowa staje się źródłem dumy i wewnętrznego bogactwa (Fail i in., 2004).

Kultura a tożsamość

Kultura tradycyjnie jest rozumiana jako przyjęty zwyczajowo sposób działania, odczuwania i myślenia wybrany przez społeczeństwo spośród nieskończonej liczby i różnorodności możliwych potencjalnych sposobów bycia (Kroeber, 1989, za: Włodarczyk, 2003). Uczenie się kultury polega na zinternalizowaniu wzorów kulturowych, czyli mniej lub bardziej ustalonych sposobów zachowywania się i myślenia w danej zbiorowości. Tożsamość kulturowa jest nabywana podczas procesu socjalizacji i wiąże się z samoidentyfikacją z grupą kulturową (Tajfel, Turner, 1986). Grupa kulturowa może składać się z osób o wspólnym pochodzeniu oraz osób podzielających wspólne wartości, normy, przekonania i praktyki, wykraczając poza narodowość lub pochodzenie etniczne (Wan, Chew, 2013). Tradycyjnie konstruowana tożsamość kulturowa jest często utożsamiana z tożsamością etniczną (Phinney, Ong, 2007). Jednakże dla osób o wielokulturowym pochodzeniu tożsamość kulturowa może przybierać inne formy. Zamiast identyfikacji opartej na grupie o wspólnych wartościach, tradycjach oraz tym samym miejscu zamieszkania (jak grupa etniczna lub narodowa), tożsamość może być budowana na podzielanych z innymi ludźmi doświadczeniach i wyborach życiowych. Taka tożsamość byłaby niezwiązana z przynależnością do określonej grupy etnicznej czy narodowej (Hayden, 2012). Dlatego „trzecia kultura” może odnosić się do podobnego sposobu myślenia, podobnej wizji świata i podobnych wzorów wyborów życiowych.

Pojęcie „trzecia kultura” nie jest jednak przez wszystkich akceptowane. Istnieje kilka dylematów związanych z pozycją DTK w rozważaniach teoretycznych. Na przykład Pearce (2011) uważa, że kultura nie może się wyodrębnić w grupie osób niepołączonych poprzez geograficzną lub historyczną wspólnotę doświadczeń. Z tego powodu Pearce podkreśla, że osoby wychowywane w wielu kulturach nie mogą tworzyć osobnej – „trzeciej kultury”, ponieważ ich doświadczenia różnią się treścią, tj. każda osoba trzeciej kultury jest wyeksponowana na inne wzory kulturowe. Z takim podejściem nie zgadzają się inni autorzy, którzy akceptują założenie, że kultura może rozwijać się wśród ludzi o specyficznych doświadczeniach życiowych (Hayden, 2012; Pollock i in., 2017; Stokke, 2013). Autorzy ci podkreślają płynność kulturowych doświadczeń DTK, ich „bezdomność” i „mobilność” jako wystarczające atrybuty wpływające na kształtowanie się wyborów życiowych, przekonań oraz zachowań (Hayden, 2012). Tutaj sam fakt wyeksponowania na różnorodność w okresie dojrzewania, a także brak konieczności asymilacji (lub integracji) z dominującą kulturą, jak w przypadku imigrantów, jest uważany za wystarczający do wyodrębnienia specyfiki osób DTK. Pojawia się jednak kolejne pytanie, czy przynależność do „trzeciej kultury” opartej

na wspólnocie doświadczeń może stać się czynnikiem tożsamościowotwórczym? Jak wcześniej podkreślono, tożsamość nabywa się w procesie interakcji społecznych. Dla niektórych młodych DTK takie interakcje w dobie internetu są możliwe. Istnieją bowiem stowarzyszenia i platformy online, które skupiają młodych ludzi o podobnym doświadczeniu mobilności oraz wielokulturowości, które wspomagają utożsamianie się z „trzecią kulturą”. Odbiciem takiej tendencji są powstające organizacje (np. Inter-nations, Mu Kappa), które mają na celu promowanie złożonych, wielokulturowych tożsamości, a także wspieranie osób o charakterystyce DTK.

Kolejnym dylematem okazuje się dookreślenie, kto może należeć do grupy DTK. Nie istnieje wyraźne rozróżnienie między DTK a wielokulturowością i może być tak, że skupienie się na latach rozwojowych, w których tożsamość DTK jest nabywana (Useem i in., 1963), staje się zbyt wąskie i niewystarczające. Wielokulturowość można rozumieć jako obfitość współistniejących kultur oraz szacunek dla ich odrębności i różnorodności (Sztompka, 2005). Wielokulturowość przejawia się we współwystępowaniu zróżnicowanych języków, zwyczajów, wartości, wierzeń, które wzajemnie na siebie wpływają (Yamplosky i in., 2013). Jako przykłady wielokulturowych krajów można wskazać Kanadę (Berry i in., 2003; Yampolsky i in., 2013), Singapur (Starr i in., 2017), a także Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dillon, Ali, 2019; Mosanya, 2019). W takich środowiskach społecznych kontakty między grupami kulturowymi (językowymi, etnicznymi) powodują zacieranie granic pomiędzy zróżnicowanymi paradygmatami kulturowymi. Wytwarzają się również hybrydowe identyfikacje ze względu na złożone doświadczenia kulturowe (Pieterse, 2001). Wielokulturowa tożsamość jest więc definiowana jako internalizacja więcej niż jednego paradygmatu kulturowego (Yampolsky i in., 2013).

Osoby z tak zinternalizowaną wielokulturowością nazywane są grupą osób wielokulturowych, do której zalicza się imigrantów pierwszego i drugiego pokolenia, osoby o mieszanym pochodzeniu etnicznym lub Dzieci Trzeciej Kultury (Pollock i in., 2017). Dla osób wielokulturowych brak jednoznacznej ramy obyczajowo-społecznej powoduje ciągłą konieczność negocjacji norm, wartości, praktyk i zachowań (Giguère i in., 2010). Dzieci Trzeciej Kultury dodatkowo charakteryzują się mobilnością ze względu na częste zmiany lokalizacji (Pollock i in., 2017). Zmiany te nie muszą jednak być wyłącznie geograficzne. W badaniu Mosanyi (2019) postawiono tezę, że DTK mogą nabywać kompetencje wielokulturowe poprzez ekspozycję na zróżnicowanie w jednym kraju, takim jak ZEA, który jest domem dla migrantów z ponad 200 krajów i umożliwia międzykulturowe kontakty na co dzień bez konieczności geograficznych podróży. Podobne wnioski odnośnie do nabywania wielokulturowości poprzez interakcje w wielokulturowym środowisku wykazały badania w Singapurze (Starr i in., 2017) i Holandii (de Waal i in., 2020). Takie kontakty mogą stać się źródłem tożsamości opartej na mieszanke kultur lub „trzeciej kulturze”.

Problem badań

Cechy DTK

Useemowie ustalili wspólne cechy charakterystyczne dla Dzieci Trzeciej Kultury, czyli poczucie przemijania i bezdomności (Pollock i in., 2017). Późniejsi badacze zjawiska Dzieci Trzeciej Kultury, Pollock i in. (2017), opisali dodatkowe podzielane przez

DTK atrybuty, którymi są wychowanie międzykulturowe (ang. *cross-cultural rising*) oraz wysoka mobilność (ang. *high mobility*), odczuwana często również jako tymczasowość. Międzykulturowe wychowanie oznacza rzeczywiste funkcjonowanie w różnych kulturach i internalizację zróżnicowanych (a czasem przeciwnych) norm i wartości kulturowych. Mobilność dotyczy nie tylko samych DTK, lecz także bliskich im osób, które ciągle odchodzą, pozostawiając często nieprzepracowaną żalobę i poczucie odosobnienia (Westropp i in., 2016). Dodatkową cechą, często obserwowaną u osób o charakterystyce DTK, jest poczucie inności związane zarówno z często odmiennym wyglądem (np. Europejczyk/Europejka w krajach Azjatyckich lub na odwrót), jak i zachowaniem. Badanie jakościowe Walters i Auton-Cuff (2009) wykazało bardzo silne poczucie inności u DTK. Autorzy przywołują wypowiedzi, w których kobiety DTK podkreślają, że najpierw nauczyły się, kim nie są, zanim próbowały zrozumieć, kim są. Taka odrębność od otaczającego świata może skutkować poczuciem wstydu i marginalizacji społecznej (Espada-Campos, 2018).

Dodatkowe charakterystyki DTK, takie jak oczekiwana repatriacja, a także często uprzywilejowany styl życia związany z pozycją rodziców w kraju przyjmującym, wpływają na brak przymusu integracji z lokalną kulturą (Pollock i in., 2017; Van Reken, 2012). Procesy te nie tylko różnicują DTK od pozostałych kategorii imigrantów, lecz także blokują wytworzenie jednorodnej kulturowej tożsamości. Istniejące modele akulturacyjne, np. Berry'ego (1993, 2007) nie są więc odpowiednie do badania strategii tworzenia tożsamości kulturowej DTK.

Korzyści wynikające z bycia DTK

W globalizującym się świecie DTK mogą mieć szczególnie ułatwione nawiązywanie relacji z innymi (szczególnie w kontekście stosunków międzynarodowych) oraz uprzywilejowaną pozycję zawodową ze względu na korzyści płynące z wielokulturowości i wielojęzyczności. Można stwierdzić, że DTK są świetnie wyposażone, by radzić sobie z problemami świata ponowoczesnego. DTK wykazują predyspozycje do zarządzania wielonarodowymi organizacjami (Tarique, Takeuchi, 2008), są kosmopolitami (Cho, 2009) oraz posiadają przekonania i identyfikację z całą ludzkością (Stokke, 2013). Trąbka (2013) podkreśla również szczególne kompetencje kulturowe i komunikacyjne DTK.

Wszystkie te atrybuty zdecydowanie ułatwiają interakcje międzykulturowe (Den Dekker, 2016; Tarique, Weisbord, 2013). DTK mają również rozwinięte umiejętności społeczne i poznawcze, takie jak prężność psychologiczna (Fail i in., 2004; Pollock i in., 2017; Stokke, 2013; Straffon, 2003) i pozytywne przekonania o wielokulturowości (np. szacunek dla różnych kultur, języków, religii) (De Waal, 2020). Ponadto niektórzy badacze zwracają uwagę na związek ekspozycji na inne kultury z lepszym funkcjonowaniem oraz zdolnościami przystosowawczymi (de la Sablonnière i in., 2010; Sam, Berry, 2010; Torres, 2009).

Takie pozytywne skutki wielokulturowości wymagają jednak spełnienia pewnych warunków. Ich zaistnienie zazwyczaj wiąże się z wcześniejszą akceptacją różnic między kulturami, które stanowią podstawy tożsamościowe DTK, a także jak najbardziej zbliżony charakter tych kultur (Downie i in., 2004). Badania wykazały, że im bardziej kultury, z którymi jest związana osoba, są podobne i kompatybilne, tym większe poczucie satysfakcji z życia, a także szeroko rozumiany dobrostan (Benet-Martinez, Haritatos, 2005). Odwrotnie, wielkość napięcia między dwiema kulturami, tzw. dystans

kulturowy, wiąże się z obniżoną integracją tożsamości i dobrostanem. Dystans kulturowy odnosi się do postrzegania różnic między krajem(-ami) rodzimym(i) a obcym(i) (Sousa, Bradley, 2005). Furukawa (1997) wykazał, że im większy subiektywnie odczuwany dystans kulturowy, tym większy stres odczuwany podczas prób dopasowania do nowego środowiska kulturowego. Dystans kulturowy pełni więc rolę mediatora podczas procesów integracyjnych z nową grupą kulturową, a także pośrednio wpływa na relację wielokulturowości z funkcjonowaniem jednostki (Richards, Hewstone, 2001).

Problemy wynikające z bycia DTK

W latach młodości, które są istotne dla rozwoju tożsamości, osoby DTK doświadczają licznych stresorów, zarówno psychicznych, jak i społecznych, które mogą mieć niekorzystny wpływ na spójną tożsamość i dobrostan (Pollock i in., 2017; Rumbaut, 2008). Ciągłe przemieszczanie się w okresie dorastania dodatkowo ekspozuje młode osoby na częste rozstania z bliskimi osobami i miejscami. Może to skutkować nieprzepracowaną żalobą oraz poczuciem samotności, które zakłócają prawidłowy rozwój społeczny i psychiczny młodej osoby (Moore, 2011). Kolejnym efektem częstych zmian otoczenia DTK są też problemy w nawiązywaniu trwałych więzi (Lijadi, van Schalkwyk, 2014; Reyal, 2015). Osoby DTK często czują się zawieszona w próżni czasowej. Ich przeszłość nie ma bezpośredniego związku ze światem, w którym żyją obecnie. Jednocześnie ich przyszłość jest mało przewidywalna. Są więc mniej zmotywowane, by angażować się w relacje z innymi, przewidując, że i tak nie potrważą one zbyt długo (Lijadi, van Schalkwyk, 2014). Takie przekonania mogą prowadzić do samotności i wycofania. Współcześni autorzy zajmujący się problematyką DTK podkreślają jako główne źródło problemów brak jasnej przynależności kulturowej, która wpływa na problemy ze spójną tożsamością. Kolejna sekcja rozwija problematykę tożsamości DTK w kontekście dobrostanu.

Tożsamość DTK

Tożsamość jest rozumiana jako subiektywnie doświadczana koncepcja siebie jako osoby, którą rozpatruje się zazwyczaj na dwóch poziomach: indywidualnym (aspekty samoopisania na poziomie osobistych różnic i atrybutów w stosunku do innych ludzi, zwłaszcza członków grupy własnej) i społecznym (odnosząca się do identyfikacji z grupą) (Tajfel, Turner, 1986). Tożsamość kulturowa jest zakorzeniona w członkostwie w grupie społecznej o zdefiniowanej kulturze (grupie kulturowej), z wyrażeniem zinternalizowanymi wartościami, wierzeniami i sposobem myślenia (Tajfel, Turner, 1986). Zinternalizowanie wiąże się z przyjęciem wartości i norm grupy społecznej (kulturowej) za własne i budowaniem koncepcji siebie na podstawie tych wartości i norm. Tożsamość kulturowa odnosi się więc do poczucia przynależności do pewnej grupy kulturowej, a także do podzielenia przez jednostkę wiedzy kulturowej (Phinney, Alipuria, 1990; Phinney, Ong, 2007). Warto podkreślić, że tożsamość kulturowa konstruowana jest głównie poprzez proces uczenia się (Kroger, 2007) i ma źródło w relacjach oraz interakcjach z innymi (Roth, Méndez, 2021). Podlega więc ciągłym procesom ewaluacyjnym, w których osoba podczas kontaktu z otoczeniem porównuje się z innymi i dookreśla własną tożsamość poprzez podobieństwa i różnice w stosunku do osób należących do tej samej grupy (Fong, Chuang, 2004; Tajfel, Turner, 1986). Dlatego tożsamość kulturowa jest nabytą cechą, która w przypadku osób wielokulturowych może

przybierać szczególnie dynamiczne formy, ze względu na brak jednoznacznych norm i wartości kulturowych (Benet-Martinez, Haritatos, 2005).

Tożsamość wielokulturowa jest zjawiskiem złożonym. Większość badaczy zgadza się, że wielokulturowe osoby charakteryzują się podzielanym członkostwem lub dziedzictwem z więcej niż jedną grupą kulturowo-etniczną (Benet-Martinez, Hong, 2014). Ta szeroka kategoria może zawierać luźno ze sobą powiązane osoby o mieszanym pochodzeniu religijnym, etnicznym i kulturowym, emigrantów i ekspatriantów, a także Dzieci Trzeciej Kultury (Useem, Downie, 1976, za: Pollock i in., 2017) oraz osoby wielojęzyczne (zob. Vertovec, 1996; Doucerain i in., 2013).

Osoby DTK o przynależności wielokulturowej budują swoją tożsamość inaczej niż osoby jednokulturowe. DTK przemieszczają się między kulturami w okresie krytycznym dla rozwoju tożsamości osobistej i kulturowej (Erikson, 1980), co może stanowić zagrożenie dla jej spójności. Doświadczenie zróżnicowanych wartości, zasad i rytuałów, a także ich zmienność sprawiają, że tożsamości kulturowe DTK są niejasne, złożone i hybrydowe. Trąbka (2014) określa takie tożsamości jako „rekonstruowane”, podkreślając ich dynamiczny charakter. Dodatkowo DTK, dorastając między kulturami, nie konstruują swojej tożsamości na podstawie geografii, ale raczej opierając się na relacjach (McLachlan, 2007). Mosanya i Kwiatkowska (2021) w eksploracyjnym badaniu z kobietami DTK w ZEA pokazały, że DTK opierają swoją tożsamość społeczną na więzach z najbliższymi ludźmi, jak rodzice i przyjaciele, a nie na uznanych kategoriach społecznych typu kraj czy grupa etniczna. Ponadto DTK coraz wyraźniej identyfikują się z osobami o podobnych, „nomadycznych” doświadczeniach (Pollock i in., 2017; Rustine, 2018; Stokke, 2013).

Model teoretyczny wielokulturowych tożsamości MULTIIS

W celu analizy sposobów konfigurowania tożsamości przez osoby wielokulturowe powstają nowe paradygmaty naukowe, wśród których na szczególną uwagę zasługuje Model Poznawczo-Rozwojowy Integracji Tożsamości Społecznej (ang. *Cognitive-Developmental Model of Social Identity Integration*, CDSMII) stworzony przez zespół Amiot i in. (2007). Teoria CDSMII za podstawę obiera założenia o złożonym charakterze tożsamości społecznej (Tajfel, Turner, 1986). Jednocześnie CDSMII zakłada również jej dynamiczny charakter, który ulega zmianom pod wpływem kontekstu społecznego (Drury, Reicher, 2000; Onorato, Turner, 2004). Model ten sięga również do bardziej współczesnych podejść teoretycznych dotyczących integracji na poziomie psychologicznym (np. Gaertner i in., 1993). Część poznawcza modelu zakłada, że integralność tożsamości zależy od sposobu, w jaki różne komponenty „Ja” są konfigurowane w jedną całość. Kolejnym źródłem teorii CDSMII jest model Hornsey i Hogga (2000), który proponuje istnienie szerszych tożsamości łączących mniejsze części składowe – elementy, którymi mogą być np. różne wpływy kulturowe. Takie spojrzenie jest adekwatne w rozważaniach nad wielokulturowością, w których szuka się nadrzędnych tożsamości, ułatwiających integrację często sprzecznych paradygmatów.

Bazując na wymienionych nurtach, stworzony przez Amiot i zespół (2007) model rozwojowy umożliwił wyodrębnienie podstawowych wzorów (konfiguracji), z których dla tożsamości wielokulturowej już rozwiniętej u osób dorosłych znaczące są trzy wzory (konfiguracje), tj. kategoryzacja, kompartmentyzacja (szufladkowanie) oraz integracja (Yampolsky i in., 2016). Konfiguracja kategoryzacyjna to identyfikacja z jedną kulturą, która wydaje się najprostszym sposobem budowania tożsamości, a wiąże się

z wykluczeniem oraz tłumieniem cech związanych z przynależnością do innych kręgów kulturowych. Za przykład może posłużyć osoba pochodzenia polsko-angielskiego, która wychowywała się i w Polsce, i w Anglii, a która odmawia mówienia w języku polskim i uznania polskich korzeni. Konfiguracja kompartmentystyczna dotyczy tożsamości, na którą składają się oddzielone, niekompatybilne tożsamości kulturowe, aktywowane poprzez zewnętrzne bodźce środowiskowe. Na przykład osoba, której tożsamość zawiera elementy kultury polskiej, angielskiej i francuskiej, będzie komunikować się w językach polskim, angielskim lub francuskim w zależności od tego, skąd pochodzi jej rozmówca. Osoba ta będzie dookreślała swoją tożsamość na podstawie wyłącznie jednej grupy kulturowej, a wybór będzie zależał od kontekstu społecznego. Pollock i in. (2017) określają takie zachowania mianem „kulturowego kameleonizmu”. Ostatnią konfiguracją jest integracja, która opiera tożsamość na wszystkich zinternalizowanych przez daną osobę paradygmatach kulturowych. Integracja polega na akceptacji różnic kulturowych i tworzeniu inkluzyjnego „Ja”, którego częściami składowymi są elementy różnych kultur. Przykładem może być student urodzony w Zjednoczonych Emiratach Arabskich, z pochodzenia Filipińczyk i Irańczyk, który mieszkał w Niemczech, Brazylii, Japonii oraz Iranie. Z dumą podkreśla swoją wielokulturową tożsamość, posługuje się sześcioma językami i obchodzi święta istotne dla każdego z tych dziedzictw kulturowych. Nie czuje się jednak typowym przedstawicielem żadnej z tych kultur; kreuje swoją tożsamość jako hybrydę integrującą elementy ze wszystkich wymienionych wcześniej kultur.

Kwapis i Brygola (2013) stwierdzają, że przejawem najdalej zaawansowanego procesu formowania się tożsamości jest osiągnięcie poczucia wewnętrznej integracji. Osoby z tak skonfigurowanymi tożsamościami utrzymują bowiem koherencję, czyli wewnętrzną spójność, niezależnie od kontekstu sytuacyjno-społecznego. Integuracyjny wzór tożsamości powinien być więc wyznacznikiem dobrostanu ze względu na związek koherencji z lepszym funkcjonowaniem człowieka. Mosanya i Kwiatkowska (2021) potwierdziły takie przypuszczenia dotyczące pozytywnej roli integracji tożsamości kulturowej dla dobrostanu Dzieci Trzeciej Kultury. Co istotne dla rozważań o DTK, Amiot i in. (2007) wskazali na potencjalne zagrożenia dla procesu integracji tożsamości wielokulturowych, m.in. na lęk akulturacyjny, a także na czynniki ją wspierające, jak wsparcie środowiskowe, mechanizmy radzenia sobie ze stresem oraz poziom akulturacji i bliskości kultur. Te czynniki mogą również pośrednio wpływać na dobrostan DTK.

Dobrostan Dzieci Trzeciej Kultury

Tradycyjnie wielokulturowe tożsamości były związane z brakiem koherencji oraz obniżonym poczuciem dobrostanu (Nguyen i in., 2009). Dobrostan oznacza subiektywnie postrzegane przez jednostkę poczucie zadowolenia z fizycznego, społecznego i psychicznego stanu własnego życia. Werkman (1979) jeszcze w poprzednim stuleciu rozpoczął dyskusję o obniżonym poziomie samooceny i satysfakcji z życia wśród młodych ludzi wychowywanych poza granicami kraju pochodzenia. Wertsch (1991), zajmująca się tematyką dzieci pracowników wojska zatrudnionych poza granicami państwa, twierdziła również, że częste relokacje geograficzne miały długotrwały negatywny wpływ na ich funkcjonowanie. Podobne wnioski wysunęli również bardziej współcześni autorzy (Usborne, Taylor, 2010).

Późniejsze badania potwierdziły takie założenia i wykazały, że odczuwana przez DTK dezintegracja prowadzi do poczucia „bezdomności” i „zagubienia” (Fail i in.,

2004; Hoersting, Jenkins, 2001; Pollock i in., 2017; Vivero, Jenkins, 1999). Fragmentacja tożsamości kulturowej znajduje odzwierciedlenie w stwierdzeniach, których DTK używają do opisanego swoich doświadczeń, a mianowicie, opisując swoją „płynność i niejednoznaczność kulturową” (Espada-Campos, 2018). Dodatkowo, jak podkreślała Espinetti (2011), Dzieci Trzeciej Kultury również mają trudności z przystosowaniem się do dorosłego życia. W szczególności zdrowie psychiczne DTK jest postrzegane jako kruche i wymagające wsparcia (Barringer, 2001). Niedawne badanie przeprowadzone we wspomnianych wcześniej wielokulturowych Zjednoczonych Emiratach Arabskich na próbie DTK wykazało, że prawie 30% badanych zgłosiło umiarkowane do ciężkich objawy depresyjne (Habeeb, Hamid, 2021).

Inni autorzy wskazują, że wielokulturowość i globalne doświadczenia niekoniecznie muszą powodować zakłócenia w dobrostanie (Nguyen, Benet-Martinez, 2013). Już Berry (2007) w swoim dwuwymiarowym modelu akulturacji wprowadził przesłankę wspierającą możliwości radzenia sobie w konstruktywny sposób z wielokulturowością. Pollock i in. (2017) zasugerowali ponadto, że DTK mogą czuć się „jak w domu” w dowolnym miejscu i rozwijać nowy rodzaj przynależności kulturowej, zbudowanej na poczuciu przynależności do kilku kultur, z którymi DTK mieli styczność podczas dorastania.

Ekspozycja na wielość kulturowych wzorów w okresie dorastania wiąże się z koniecznością przystosowywania się do różniących się paradygmatów. DTK mogą radzić sobie z takim zadaniem w różny sposób. Warto podkreślić, że konfiguracje tożsamości wielokulturowej mogą stanowić istotne predyktory tego, czy wielokulturowość i mobilność DTK będą miały pozytywny, czy negatywny efekt na ich funkcjonowanie. Bazując na modelu CDSMII, osoby wielokulturowe, w tym DTK, mogą przejawiać zachowania nazywane powszechnie kulturowym kameleonizmem (Pollock i in., 2017), który odzwierciedla kompartmentalizację tożsamości kulturowych. Utrzymywanie kulturowych wpływów w osobnych częściach „Ja” służy zazwyczaj ochronie przed konfliktem pomiędzy zróżnicowanymi kulturami, które osoba zinternalizowała (Giguère i in., 2010), ale jest związane z obniżonym dobrostanem, poczuciem marginalizacji i zaniżonym poziomem samooceny (Schaetti, 1996, 2000).

Konfiguracje tożsamości kulturowej mogą również w istotny sposób wspierać funkcjonowanie osób DTK, co potwierdzają najnowsze badania. W przeciwieństwie do kompartmentalizacji integracja tożsamości wielokulturowej DTK stanowi pozytywny predyktor satysfakcji z życia (Amiot i in., 2007; Carpentier, de la Sablonniere, 2013; Mosanya, Kwiatkowska, 2021). Ponadto zintegrowana wielokulturowa tożsamość jest często postrzegana jako świadomy wybór (Greenholtz, Kim, 2009), który może wzmacniać zaspokajanie potrzeby autonomii wspierającej dobrostan (zob. Ryan, Deci, 2001). Spójna tożsamość, utworzona na podstawie integracji różnych paradygmatów kulturowych, jest powiązana również z lepszym zdrowiem psychicznym (La Fromboise i in., 1993) i wyższą samooceną (Phinney i in., 1997).

Równocześnie autorzy wskazują na specyficzne zdolności adaptacyjne osób wielokulturowych, m.in. na ich otwartość i elastyczność, a także atrybuty poznawcze, które mogą wspierać ich funkcjonowanie (Gupta, Govindarajan, 2002). Ponadto funkcjonowanie i dobrostan DTK mogą być wspierane poprzez rozwijanie zdolności i kompetencji poznawczych. Tutaj na szczególną uwagę zasługują nastawienie globalne (ang. *global mindset*) oraz inteligencja kulturowa (ang. *cultural intelligence*). Nastawienie globalne należy do kategorii zjawisk kognitywnych; jest zespołem przekonań wiążącym się z poczuciem identyfikacji ze wszystkimi ludźmi, jest więc przeciwieństwem etno-

centryzmu (Den Dekker, 2011). Nastawienie globalne ułatwia interakcje międzykulturowe i zapewnia krytyczną przewagę w zglobalizowanym świecie poprzez wzmacnianie zdolności do zarządzania i pracy w globalnych organizacjach, a także ogólny dobrostan (Andresen, Bergdolt, 2017; Den Dekker, 2011; Gupta, Govindarajan, 2002; Mosanya, Kwiatkowska, 2021). Natomiast inteligencja kulturowa jest cechą związaną z szeroko rozumianym sukcesem w środowiskach międzynarodowych, od organizacji biznesowych po instytucje społeczne (Earley, Ang, 2003; Henderson i in., 2018). Inteligencję kulturową definiuje się jako zdolność do skutecznego przystosowania się do nowych kontekstów kulturowych i skuteczne radzenie sobie z sytuacjami charakteryzującymi się różnorodnością kulturową (Earley, Ang, 2003). W kontekście edukacyjnym inteligencja kulturowa u studentów DTK wzmacniała konstruktywne radzenie sobie z konfliktem, a także stymulowała nastawienie na rozwój (Mosanya, 2019). Można więc uznać ją za wspierającą funkcjonowanie DTK.

Agnieszka Trąbka (2015) w badaniach opartych na wywiadach biograficznych wykazała istotne różnice w doświadczeniach DTK pochodzenia polskiego w porównaniu z osobami pochodzenia amerykańskiego. Badanie Trąbki podkreśliło rolę kraju pochodzenia w kształtowaniu doświadczeń globalnych nomadów, a wśród czynników moderujących znalazły się różnice w motywach migracyjnych rodziców DTK, doświadczenia edukacyjne oraz zdolności językowe. Mosanya (2019) podkreśliła ponadto istotną rolę kraju(-ów) przyjmującego(-ych), ich wielokulturowość i otwartość w tworzeniu doświadczeń DTK.

DTK a wyzwania w edukacji

Wszyscy uczniowie są poddawani znacznej liczbie stresorów związanych z nauką w szkole. Są nimi, m.in., nadmiar obowiązków szkolnych, trudność w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, a także lęk przed odrzuceniem. Takie edukacyjne wyzwania mogą być wyjątkowo stresujące dla osób o charakterystyce DTK, szczególnie, gdy współwystępują z rozwojowymi zmianami wieku nastoletniego. Badania międzykulturowe zakładają istnienie dodatkowych presji psychospołecznych wpływających na DTK, w przeciwieństwie do ich jednokulturowych kolegów, których doświadczanie siebie jest spójne (Azmitia i in., 2011; Cockburn, 2002; Fail i in., 2004; Pollock i in., 2017). Typowe doświadczenia DTK, tj. brak stabilności norm i wartości, a także społecznego wsparcia, mogą negatywnie wpływać na funkcjonowanie młodej osoby w szkole, jej zdolności do radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz do budowania relacji i angażowania się w grupy wsparcia. Pollock i in. (2017) wskazali na poczucie straty, żalobę, a także niedopasowanie jako czynniki współtowarzyszące doświadczeniom szkolnym DTK. Dlatego rosnąca liczba badań wskazuje na konieczność stosowania interwencji oraz profilaktyki w szkołach, poprzez zapewnienie odpowiedniego wsparcia oraz zrozumienia dla osób wielokulturowych, które często zmieniają szkolne środowisko (Limberg, Lambie, 2011; Walters, Auton-Cuff, 2009).

Dzięki wzmożonemu w ostatnich dekadach zainteresowaniu dobrostanem DTK można zaobserwować coraz więcej programów nauczania zorientowanych na ułatwienie funkcjonowania w szkole osób o międzynarodowym pochodzeniu. Z pomocą przychodzi idea szkół międzynarodowych (ang. *international schools*), które mają curriculum specjalnie przygotowane na potrzeby osób wielokulturowych i wielojęzycznych. Program International Baccalaureate (IB) jest przykładem nowych propozycji akademickich ukierunkowanych na zmiany społeczne związane z globalizacją i wie-

lokulturowością. Program IB pozwala studentom zmieniać szkoły bez zmiany curriculum. Mimo że każda szkoła może wdrażać program IB inaczej, jego głównym celem jest promowanie zrozumienia międzykulturowego i stabilności w niestabilnym doświadczeniu młodych ludzi o charakterystyce DTK (Poonoosamy, 2018). Dzięki tak zorganizowanemu programowi promowane jest poczucie przynależności do grupy osób wielokulturowych, a także współrozumienie i integracja.

Kolejną ważną rolę w edukacji DTK mają do odegrania pedagodzy i szkolni psychologowie, którzy powinni przejść trening wrażliwości międzykulturowej i wykazać się zrozumieniem w pracy z żałobą (Limberg, Lambie, 2011). Dodatkowo sukces edukacyjny osób trzeciej kultury może być wspierany przez rozwijanie atrybutów, takich jak wspomniana wcześniej inteligencja kulturowa, która wiąże się z lepszym radzeniem sobie z konfliktem, mniejszym stresem edukacyjnym, a także z odpornością psychiczną (Mosanya, 2019). Kulturową inteligencję można rozwijać wśród młodych DTK poprzez interwencje zorientowane na promowanie: (1) wiedzy o różnych kulturach, (2) zrozumienia wpływu, jaki kultura wywiera na percepcję i inne funkcje poznawcze, (3) szacunku dla różnorodności obyczajów i norm kulturowych, (4) nauki języków obcych, (5) bezpośrednich formalnych i nieformalnych kontaktów między przedstawicielami różnych kultur (Tarique, Takeuchi, 2008). Poza tym taka cecha jak nastawienie globalne (ang. *global mindset*) wydaje się bardzo korzystnym czynnikiem w funkcjonowaniu DTK. Nastawienie globalne przyczynia się do budowania ponadnarodowych identyfikacji i przez to może wspierać integrację złożonej tożsamości wielokulturowej DTK (Mosanya, Kwiatkowska, 2021). Osoba o zintegrowanej tożsamości zdecydowanie lepiej może poradzić sobie z wyzwaniem edukacyjnym w środowisku wielokulturowym szkół IB, co może dodatkowo wspierać radzenie sobie z różnorodnością i zagubieniem.

Nie można pominąć również korzyści związanych z byciem DTK w kontekście edukacyjnym. Badanie Byttnera (2012) pokazało, że dzięki swoim międzynarodowym kompetencjom większość DTK odnosi sukces w dziedzinach związanych ze stosunkami międzynarodowymi, jak prawo międzynarodowe, biznes międzynarodowy czy dyplomacja, oraz na kierunkach filologicznych o ścieżkach kształcenia związanych z tłumaczeniem lub nauczaniem języków. DTK mają znaczące osiągnięcia również w karierach związanych z podróżowaniem i częstą zmianą miejsca zamieszkania, dlatego świetnie odnajdują się w biznesie międzynarodowym (Stokke, 2013).

Wnioski

Przedstawiony przegląd literatury miał na celu przybliżenie polskim czytelnikom tematyki związanej z coraz bardziej powszechnym zjawiskiem Dzieci Trzeciej Kultury oraz wskazanie konsekwencji wielokulturowości i „nomadyzmu” w obszarach dobrostanu i edukacji. W artykule podkreślono zarówno pozytywne aspekty związane z byciem Dzieckiem Trzeciej Kultury, jak i powszechnie rozważane problemy. Wyzwania, z którymi Dzieci Trzeciej Kultury muszą się zmierzyć, dotyczą głównie ich tożsamości, dobrostanu oraz kontekstu edukacyjnego. Wskazaliśmy również na wewnętrzną integrację, inteligencję kulturową oraz globalną identyfikację, a także instytucjonalną pomoc jako ważne czynniki wspierające funkcjonowanie DTK.

Informacje dodatkowe

- Prerejestracja badania – Badanie nie było prerejestrowane
- Dane badawcze – nd.
- Finansowanie badania – nd.
- Konflikt interesów – Brak konfliktu interesów
- Względy etyczne – nd.
- Podziękowania – Dziękuję mojemu mężowi za ciągłe wsparcie oraz moim dzieciom DTK za inspirację.

BIBLIOGRAFIA

- Amiot, C., de la Sablonniere, R., Terry, D. J., Smith, J. R. (2007). Integration of social identities in the self: Toward a cognitive-developmental model. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 364–388. <https://doi.org/10.1177/1088868307304091>
- Andresen, M., Bergdolt, F. (2017) A systematic literature review on the definitions of global mindset and cultural intelligence – merging two different research streams. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(1), 170–195. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1243568>
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.10.774>
- Azmitia, M., Syed, M., Radmacher, K. (2008). On the intersection of personal and social identities: Introduction and evidence from a longitudinal study of emerging adults. W: M. Azmitia, M. Syed, K. Radmacher (red.), *The intersections of personal and social identities: New directions for child and adolescent development* (s. 1–16). John Wiley.
- Barringer, C. (2001). *Counseling Third Culture Kids*. ERIC Institute of Education Sciences.
- Benet-Martinez, V., Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73, 1015–1050. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x>
- Benet-Martinez, V., Hong, Y.-Y. (red.). (2014). *The Oxford handbook of multicultural identity*. Oxford University Press.
- Berry, J. W. (1993). Ethnic identity in plural societies. W: M. E. Bernal, G. P. Knight (red.), *Ethnic Identity: Formation and Transmission among Hispanics and Other Minorities* (s. 271–296). State University of New York Press.
- Berry, J. W. (2007). Acculturation strategies and adaptation. W: J. E. Lansford, K. Deater-Deckard, M. H. Bornstein (red.), *Immigrant families in contemporary society* (s. 69–82). Guilford Press.
- Bonebright, D. (2010). Adult third culture kids: HRD challenges and opportunities. *Human Resource Development International*, 13(3), 351–359. <https://doi.org/10.1080/13678861003746822>
- Byttner, M. A. (2012). *Career choices and the influence of third culture kids on internal relations*. University of Arkansas. <https://core.ac.uk/download/pdf/72840676.pdf>
- Cho, E. (2009). *Global nomads for global managers*. University of Hawaii at Manoa.
- Cockburn, L. (2002). Children and young people living in changing worlds: The process of assessing and understanding the “Third Culture Kid”. *School Psychology International*, 23(4), 475–485. <https://doi.org/10.1177/0143034302234008>
- Dillon, A., Ali, T. (2019). Global nomads, cultural chameleons, strange ones or immigrants? An exploration of Third Culture Kid terminology with reference to the United Arab Emirates. *Journal of Research in International Education*, 18, 77–89. <https://doi.org/10.1177/1475240919835013>
- Den Dekker, W. (2011). *Global mindset. Dimensions, measurement, and leadership*

- effectiveness. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Doucercain, M., Dere, J., Ryder, A. G. (2013). Travels in hyper-diversity: Multiculturalism and the contextual assessment of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 686–699. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.007>
- Downie, M., Koestner, R., El Geledi, S., Cree, K. (2004). The impact of cultural internalization and integration on well-being among tricultural individuals. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 30, 305–314. <https://doi.org/10.1177/0146167203261298>
- Drury, J., Reicher, S. (2000). Collective action and psychological change: The emergence of new social identities. *British Journal of Social Psychology*, 39(4), 579–604. <https://doi.org/10.1348/014466600164642>
- Earley, P., Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Co.
- Espada-Campos, S. (2018). *Third Culture Kids (TCKs) go to college: A retrospective narrative inquiry of international upbringing and collegiate engagement*. Praca doktorska. The University of Pennsylvania. https://repository.upenn.edu/edissertations_sp2/113/
- Espinetti, G. (2011). *The Third Culture Kid (TCK) experience: Adult-TCKS' reflections on their multicultural childhood, its impact on student-teacher relationships*. Praca doktorska. Kent State University. <https://etd.ohiolink.edu/>
- Fail, H., Thompson, J., Walker, G. (2004). Belonging, identity and Third Culture Kids: Life histories of former international school students. *Journal of Research in International Education*, 3(3), 319–338. <https://doi.org/10.1177/1475240904047358>
- Fong, M., Chuang, R. (2004). *Identity and the speech community*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Furukawa, T. (1997). Depressive symptoms among international exchange students, and their predictors. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 96, 242–246. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1997.tb10158.x>
- Gaertner, S. L., Rust, M. C., Dovidio, J. F., Bachman, B. A., Anastasio, P. A. (1994). The Contact Hypothesis: The role of a common ingroup identity on reducing intergroup Bias. *Small Group Research*, 25(2), 224–249. <https://doi.org/10.1177/1046496494252005>
- Giguère, B., Lalonde, R., Lou, E. (2010). Living at the crossroads of cultural worlds: The experience of normative conflicts by second generation immigrant youth. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 14–29. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00228.x>
- Global Media Insight (GMI). (2021). *United Arab Emirates Population Statistics 2019*. <https://www.globalmediainsight.com/blog/uae-population-statistics>
- Greenholtz, J., Kim, J. (2009). The cultural hybridity of Lena: A multi-method case study of a third culture kid. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(5), 391–398. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.05.004>
- Grzymała-Moszczyńska, H., Nowicka E. (1998). *Goście i gospodarze: problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Nomos.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Trąbka A. (2014). From children of migrants to migrant children. Introduction to the Special Issue. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3(40), 5–16.
- Gupta, A., Govindarajan, V. (2002). Cultivating a global mindset. *Academy of Management Executive*, 18(1). [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(92\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0022-4405(92)90031-Y)
- Habeeb, H., Hamid, A. A. (2021). Exploring the relationship between identity orientation and symptoms of depression among Third Culture Kids college students. *International Journal of Instruction*, 14(3), 999–1010. doi:10.29333/iji.2021.14358a
- Haritatos, J., Benet-Martinez, V. (2002). Bicultural identities: The interface of cultural, personality, and socio-cognitive processes. *Journal of Research in Per-*

- sonality*, 36(6), 598–606. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00510-X](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00510-X)
- Hayden, M. (2012). Third Culture Kids: The global nomads of transnational spaces of learning. W: R. Brooks, A. Fuller, J. Walters (red.), *Changing spaces of education: New perspectives on the nature of learning* (s. 59–77). Palgrave Macmillan.
- Henderson, L., Stackman, R., Lindekilde, R. (2018). Why cultural intelligence matters on global project teams. *International Journal of Project Management*, 36, 954–967. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2018.06.001>
- Hoerstring, R. C., Jenkins, S. R. (2011). No place to call home: Cultural homelessness, self-esteem and cross-cultural identities. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 17–30. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.005>
- Hornsey, M. J., Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 143–156. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0402_03
- Juang, L. P., Syed, M., Takagi, M. (2007). Intergenerational discrepancies of parental control among Chinese American families: Links to family conflict and adolescent depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 30(6), 965–975. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.01.004>
- Kamińska, K. (2019). Dzieci repatriantów z Kazachstanu w polskiej przestrzeni edukacyjnej – trudny powrót do korzeni. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 1(171), 193–214. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.19.009.10259>
- Kość-Ryżko, K. (2014). *Wykorzenie: dylematy samookreślenia polskich repatriantów z Kazachstanu: studium etno-psychologiczne*. Polska Akademia Nauk.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood (II ed)*. Sage Publications, Inc.
- Kwapis, K., Brygoła, E. (2013). Tożsamość osobista w ujęciu emotywno-refleksyjnym: zawartość, funkcje i procesy kształtowania tożsamości. *Opuscula Sociologica*, 4, 33–49. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/Kwapis.pdf>
- LaFromboise, T., Coleman, H. L., Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395–412. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.395>
- Lijadi, A. A., van Schalkwyk, G. J. (2014). Narratives of third culture kids: Commitment and reticence in social relationships. *The Qualitative Report*, 19(49), 1–18. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/lijadi49.pdf>
- Lilgendahl, J. P., Benet-Martinez, V., Bishop, M., Gilson, K., Festa, L., Levenson, C., Rosenblum, R. (2018). “So Now, I Wonder, What Am I?”: A narrative approach to bicultural identity integration. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1596–1624. <https://doi.org/10.1177/0022022118801555>
- Limberg, D., Lambie, G. W. (2011). Third Culture Kids: Implications for professional school counseling. *Professional School Counseling*. <https://doi.org/10.1177/2156759X1101500102>
- Mazur, Z., Orłowska, A. (2018). Jak zaplanować i przeprowadzić systematyczny przegląd literatury. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(2), 235–251. <https://doi.org/10.14656/PFP20180202>
- McCaig, N. M. (1992). Birth of a Notion. *The Global Nomad Quarterly*, 1(1), 1.
- McLachlan, D. A. (2007). Global nomads in an international school: Families in transition. *Journal of Research in International Education*, 6(2), 233–249. <https://doi.org/10.1177/1475240907078615>
- Moore, A. (2011). *Confused or multicultural: A phenomenological analysis of the self-perception of TCKs with regard to their cultural identity*. Liberty University.
- Mosanya, M. (2019). Exploring cultural intelligence relationships with a growth mindset, grit, coping and academic stress in the United Arab Emirates. *Middle East Journal of Positive Psychology*, 5, 42–59. <https://middleeastjournalofpositivepsychology.org/index.php/mejpp/article/view/77>
- Mosanya, M., Kwiatkowska, A. (2021). Complex but integrated: Exploring social and cultural identities of women Third Culture Kids (TCK) and factors

- predicting life satisfaction. *International Journal of Intercultural Relations*, 84, 65–78. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.07.001>
- Nguyen, A.-M. D., Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159. <https://doi.org/10.1177/0022022111435097>
- Nguyen, A.-M. D., Huynh, Q.-L., Benet-Martínez, V. (2009). Bicultural identities in a diverse world. W: J. L. Chin (red.), *Diversity in mind and in action, Vol. 1. Multiple faces of identity* (s. 17–31). Praeger/ABC-CLIO.
- Onorato, R., Turner, J. (2004). Fluidity in the Self-Concept: The shift from personal to social identity. *European Journal of Social Psychology*, 34, 257–278. <https://doi.org/10.1002/ejsp.195>
- Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ, 2021). *World Migration Report 2020*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/wmr_2020.pdf
- Pearce, R. (2011). When borders overlap: Composite identities in children in international schools. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 154–173. <https://doi.org/10.1177/1475240911412291>
- Phinney, J. S., Alipuria, L. L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 13(2), 171–183. [https://doi.org/10.1016/01401971\(90\)90006-S](https://doi.org/10.1016/01401971(90)90006-S)
- Phinney, J. S., Cantu, C. L., Kurtz, D. A. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 167–185. <https://doi.org/10.1023/A:1024500514834>
- Phinney, J. S., Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>
- Phuwit. (2019). Third culture kids. *Pacific Prime*. <https://www.pacificprime.com/blog/third-culture-kids.html>
- Pieterse, J. N. (2001). Hybridity, So What? *Theory, Culture & Society*, 18(2–3), 219–245. <https://doi.org/10.1177/026327640101800211>
- Pollock, D. C., Van Reken, R. E., Pollock, M. V. (2017). *Third culture kids. Growing up among worlds (IV ed.)*. Nicholas Brealey Publishing.
- Poonosamy, M. (2018). Third culture kids' sense of international mindedness: Case studies of students in two International Baccalaureate schools. *Journal of Research in International Education*, 17(3), 207–227. <https://doi.org/10.1177/1475240918806090>
- Pustułka, P., Trąbka, A. (2019). New directions in researching migration of children and youth. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 1(171), 11–21. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.19.012.10270>
- Reyal, G. M. (2015). *Global identity formation and current life choices: Adult third culture kids (Doctoral dissertation)*. Regent University, Virginia, U.S.A.
- Richards, Z., Hewstone, M. (2001). Subtyping and subgrouping: Processes for the prevention and promotion of stereotype change. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 52–73. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0501_4
- Roth, E., Méndez, A. (2021). Acculturation strategies and multicultural identity in Bolivia: Influences of a plural society. W: V. Smith-Castro, D. Sirlópú, A. Eller, H. Çakal (red.), *Intraregional migration in Latin America: Psychological perspectives on acculturation and intergroup relations* (s. 51–73). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000234-003>
- Rumbaut, R. G. (2008). Immigration's Complexities, Assimilation's Discontents. *Contexts*, 7(1), 72. <https://doi.org/10.1525/ctx.2008.7.1.72>
- Rustine, A. C. (2018). *Developing identity among third culture kids*. Praca doktorska. Georgia Southern University Honors Program Theses. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/honors-theses/373>
- de la Sablonnière, R., Auger, É., Sadykova, N., Taylor, D. M. (2010). When the “we” impacts how “I” feel about myself: Effect of temporal collective relative

- deprivation on personal well-being in the context of dramatic social change in Kyrgyzstan. *European Psychologist*, 15(4), 271–282. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000062>
- Schaetti, B. (1996). Phoenix rising: A question of cultural identity. W: C. Smith (red.), *Strangers at home: Essays on the effects of living overseas and coming 'Home' to a strange land* (s. 177–188). Aletheia.
- Schaetti, B. (2000). *Global nomad identity: Hypothesizing a developmental model*. Praca doktorska. The Graduate College of The Union Institute Cincinnati, OH. <https://dissexpress.proquest.com>
- Sousa, C., Bradley, F. (2006). Cultural distance and psychic distance: Two peas in a pod? *Journal of International Marketing*, 14(1), 49–70. <https://doi.org/10.1509/jimk.14.1.49>
- Starr, R., Theng, A., Wong, K., Tong, N., Ibrahim, N., Chua, A., ... Peh, M. (2017). Third culture kids in the outer circle: The development of sociolinguistic knowledge among local and expatriate children in Singapore. *Language in Society*, 46(4), 507–546. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000380>
- Stokke, P. (2013). *Adult third culture kids: Potential global leaders with global mindset*. Praca doktorska. Drexel University. <https://idea.library.drexel.edu/islandora/object/idea:4315>
- Straffon, D. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487–501. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00035-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00035-X)
- Syed, M., Juang, L. P. (2014). Ethnic identity, identity coherence, and psychological functioning: Testing basic assumptions of the developmental model. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(2), 176–190. <https://doi.org/10.1037/a0035330>
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65–93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. W: S. Worchel, W. G. Austin (red.), *Psychology of intergroup relations* (s. 7–24). Nelson-Hall.
- Tarique, I., Takeuchi, R. (2008). Developing cultural intelligence: The role of non-work international experiences. W: S. Ang, M. Van Dyne (red.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (s. 56–70). Sharpe.
- Tarique, I., Weisbord, E. (2013). Antecedents of dynamic cross-cultural competence in adult third culture kids (TCK). *Journal of Global Mobility*, 1(2), 139–160. <https://doi.org/10.1108/JGM-12-2012-0021>
- Torres, L. (2009). Latino definitions of success: A cultural model of intercultural competence. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(4), 576–593. <https://doi.org/10.1177/0739986309349186>
- Trąbka, A. (2013). Biograficzne konsekwencje międzynarodowej mobilności w dzieciństwie: Przypadek Third Culture Kids. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 39, 2(148), 51–70.
- Trąbka, A. (2014). *Tożsamość rekonstruowana. Znaczenie migracji w biografjach Third Culture Kids*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Trąbka, A. (2015). Experiences of Polish and American Third Culture Kids in a Comparative Perspective. W: S. Benjamin, F. Dervin (red.), *Migration, Diversity, and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978113752466910>
- Usborne, E., Taylor, D. M. (2010). The role of cultural identity clarity for self-concept clarity, self-esteem, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(7), 883–897. <https://doi.org/10.1177/0146167210372215>
- Useem, J., Useem, R., Donoghue, J. (1963). Men in the middle of the Third Culture: The roles of American and Non-Western people in cross-cultural administration. *Human Organization*, 22, 169–179.
- Useem, R., Downie, R. (1976). *Third-Culture Kids*. Today's Education.

- Van Reken, R. E. (2012). Cross-cultural kids: The new prototype. W: G. H. Bell-Villada, N. Sichel, F. Eidse, E. Neil Orr (red.), *Writing out of limbo: International childhoods, global nomads and third culture kids* (s. 25–44). Cambridge Scholars.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vivero, V. N., Jenkins, S. R. (1999). Existential hazards of the multicultural individual: Defining and understanding “cultural homelessness”. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5(1), 6–26. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.5.1.6>
- de Waal, M. F., Born, M. P., Brinkmann, U., Frasch, J. J. (2020). Third Culture Kids, their diversity beliefs and their intercultural competences. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 177–190. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.09.002>
- Walters, K. A., Auton-Cuff, F. P. (2009). A story to tell: The identity development of women growing up as third culture kids. *Mental Health, Religion & Culture*, 12(7), 755–772. <https://doi.org/10.1080/13674670903029153>
- Wan, C., Chew, P. Y.-G. (2013). Cultural knowledge, category label, and social connections: Components of cultural identity in the global, multicultural context. *Asian Journal of Social Psychology*, 16(4), 247–259. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12029>
- Werkman, S. L. (1979). Coming home: Adjustment problems of adolescents who have lived overseas. W: S. D. Feinstein, P. L. Giovacchini (red.), *Adolescent psychiatry, tom II. Developmental and clinical studies* (s. 178–190). University of Chicago Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- West, A. L., Zhang, R., Yampolsky, M., Sasaki, J. Y. (2017). More than the sum of its parts: A transformative theory of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(7), 963–990. <https://doi.org/10.1177/0022022117709533>
- Westropp, S., Cathro, V., Everett, A. (2016). Adult Third Culture Kids. Suitability as expatriates. *Review of International Business & Strategy*, 26(3), 334–348. <https://doi.org/10.1108/RIBS-12-2015-0080>
- Willis, D. B., Enloe W. M., Minoura Y. (1994). Transculturals, transnationals: The new diaspora. *International Schools Journal*, 14(1), 29–42.
- Włodarczyk, E. (2003). *Kultura*. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, tom II* (s. 950–962). Wydawnictwo Naukowe Żak.
- Yampolsky, M., Amiot, C. (2013). Priming self-determined and non-self-determined group identification: Effects on well-being and ingroup bias. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 17(3), 137–149. <https://doi.org/10.1037/a0032825>
- Yampolsky, M., Amiot, C., de la Sablonniere, R. (2016). The Multicultural Identity Integration Scale (MULTIIS): Developing a comprehensive measure for configuring one’s multiple cultural identities within the self. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 22(2), 166–184. <https://doi.org/10.1037/cdp0000043>

THIRD CULTURE KIDS: THE CONSEQUENCES OF MULTICULTURALISM AND NOMADISM IN THE CONTEXT OF IDENTITY, WELL-BEING AND EDUCATION

Abstract: In a globalizing world, increasing migration tendencies lead to broad social consequences. More and more young people can be defined as Third Culture Kids (TCK), individuals exposed to diverse cultural paradigms in the early developmental years. Being a TCK significantly affects the development of identity, well-being and overall functioning. There are also substantial consequences of TCK's experiences in the field of education. Yet, the problem of new forms of multicultural identities is not sufficiently represented within Polish research. The following review aims to fill this gap and present the latest trends in studies on the TCK phenomenon. This article critically evaluated existing research regarding Third Culture Kids. It further presented the con-

sequences of the multicultural experience of TCK, emphasizing significant problems and benefits of multiculturalism and global nomadism in the areas of well-being, identity and education. Importantly, ways of dealing with multicultural identity, the so-called multicultural identity configurations, were presented as moderators of the influence of multiculturalism on the functioning of TCK. Factors supporting TCK's well-being and educational success were indicated, including psychological (multicultural identity integration, cultural intelligence, global mindset) and institutional (teaching systems, psychological support) attributes.

Keywords: Third Culture Kids, well-being, education, identity, multiculturalism