

Paulina Szydłowska

Joanna Durlik

Uniwersytet Jagielloński

Kraków

## Psychologiczne aspekty pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym

The psychological aspects of working with a migrant student

**Abstract:** The article summarises the most important issues concerning working with students with migration experiences: foreign teenagers and children, young refugees and children of repatriated persons. The article authors underline the psychological aspects and not only refer to changes in school curricula or language differences, but also discuss the cultural differences and issues such as cultural shock (experienced also by people who come back to the country of their origin), adaptive stress or post-traumatic stress. The authors also highlight the unique abilities of the migrant students and suggest effective ways of using them in school education. The article concludes with a short presentation of the legal acts that define they ways of supporting this group of students and with a list of publications that may become a source of inspiration for anyone interested in the matter.

**Keywords:** migration, special educational needs, cultural shock

Niniejszy tekst dedykujemy nauczycielom, którzy w swej pracy w polskim systemie edukacji spotykają dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym. To zróżnicowana grupa, należą do niej dzieci z różnych przyczyn zmieniające miejsce zamieszkania: dzieci cudzoziemskie, uchodźcze czy dzieci reemigrantów. Każda z tych grup ma, rzecz jasna, zróżnicowane charakterystyki i potrzeby, jednak w niniejszym tekście postaramy się zebrać najważniejsze wynikające z badań nad migracjami fakty i syntetycznie przedstawić płynące z nich wskazówki. Podpowiedzi owe można potraktować jako uniwersalne w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym. Podstawą dla tekstu będą – wciąż nieliczne dotąd – opracowania o charakterze praktycznym, a także autorskie badania przeprowadzone przez nas

w ramach projektu „(Nie)łatwe powroty do domu”<sup>1</sup>. Na końcu tekstu zamieszczamy także wykaz źródeł (w większości dostępnych online), z których można czerpać wiedzę i praktyczne wskazówki na temat pracy z osobami wielojęzycznymi i wielokulturowymi.

Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) w roku 2015/2016 w polskich szkołach uczyło się 15 299 dzieci niebędących obywatelami polskimi, w tym 289 dzieci, którym nadano status uchodźcy lub są członkami ich rodzin, 699 ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy oraz 4106 korzystających z zajęć z języka polskiego. W roku 2012/2013 liczba ta wynosiła 731: prawie czterokrotny jej wzrost wskazuje, jak istotne jest dostarczenie praktykom (nauczycielom, pedagogom, psychologom, logopedom) wiedzy i narzędzi niezbędnych w pracy z dziećmi i młodzieżą wielokulturową, wielojęzyczną, z doświadczeniem mieszkania w więcej niż jednym kraju – i prawdopodobnie również niedostateczną znajomością języka polskiego.

### Dziecko z doświadczeniem migracyjnym jako dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Pojęcie *specjalne potrzeby edukacyjne* (SPE) odnosi się do uczniów, którzy nie mogą sprostać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy (Bogdanowicz 1995). Dzieci te są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują wsparcia pedagogicznego w postaci dostosowanych do ich możliwości i ograniczeń zarówno metod, jak i programu nauczania. Powinny zostać objęte opieką specjalistycznej kadry pedagogicznej w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych (Bogdanowicz 1995).

Wymieniane kryteria, które dotyczą dzieci o SPE, to kryterium organiczne, psychologiczne oraz środowiskowe. Pierwsze z nich obejmuje m.in. różnego rodzaju niepełnosprawności (w tym zaburzenia i dysfunkcje ruchowe), zaburzenia ośrodkowego układu nerwowego, zaburzenia narządu słuchu i wzroku czy choroby przewlekłe. Drugie kryterium – psychologiczne, obejmuje

---

<sup>1</sup> „(Nie)łatwe powroty do domu. Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z migracji”. Badania te objęły grupę dzieci z rodzin powracających z migracji i zostały przeprowadzone przez Fundację Centrum im. Bronisława Geremka we współpracy z Fundacją PZU oraz Uniwersytetem Jagiellońskim.

m.in. osoby o szczególnych uzdolnieniach, niepełnosprawności intelektualnej, zaburzeniach rozwoju psychicznego. Kryterium środowiskowe obejmuje dzieci z rodzin emigrantów, repatriantów, reemigrantów, innych środowisk kulturowych i wyznawców różnych religii oraz rodziny niewydolne wychowawczo.

Dzieci z doświadczeniem migracyjnym zaliczane są zatem do trzeciej grupy i przejawiają szereg potrzeb związanych ze zmianą miejsca zamieszkania i środowiska szkolnego. Pierwsza z nich to niepełna znajomość języka polskiego, która nie pozwala na efektywną naukę w polskiej szkole i pełną integrację z rówieśnikami. Zagadnienie nauczania języka polskiego jako drugiego, obcego itd., jako centralny temat całego niniejszego tomu, nie będzie w naszym tekście szeroko dyskutowane, skupimy się raczej na towarzyszących nauczaniu języka polskiego psychologicznym aspektach sytuacji uczniów<sup>2</sup>. W tym miejscu warto jednak wspomnieć, że specyficznym przykładem obrazującym tę sytuację są dzieci z rodzin powracających, które wielokrotnie, mimo tego że prawidłowo komunikują się w języku polskim w życiu codziennym, mają problemy ze specyficzną terminologią poszczególnych przedmiotów szkolnych, np. z terminologią matematyczną, biologiczną itd., kaligrafią (pisanie długopisem lub piórem, pisane litery), a także z ortografią i gramatyką.

W związku z tym dzieci powracające często nie radzą sobie również z rozumieniem poleceń, co wpływa negatywnie na wykonanie przez dziecko zadań i w konsekwencji szybko może zacząć obniżać jego motywację do pracy i samoocenę. W tym kontekście niezwykle istotne jest trafne i kompleksowe rozpoznanie kompetencji językowych i wiedzy dziecka z poszczególnych przedmiotów, co powinno stać się zadaniem całego grona pedagogicznego pracującego z daną klasą szkolną oraz poradni psychologiczno-pedagogicznej. Warto, by nauczyciele zapoznali się z dotychczas zrealizowanym przez ucznia programem szkolnym – najlepiej jeszcze przed rozpoczęciem nauki – przez rozmowę z dzieckiem i jego rodzicami, ewentualnie – samodzielnie poszukiwania informacji na temat systemu edukacyjnego w danym kraju. Niezwykle ważne jest również, by nauczyciel upewniał się na bieżąco, czy dziecko niedostatecznie znające język polski rozumie polecenia zadań. Można indywidualnie kontaktować się z uczniem lub skorzystać z pomocy innej osoby z klasy, która będzie pomagała w razie językowych kłopotów (o funkcji

---

<sup>2</sup> Aspektem dwujęzyczności i nabywania drugiego języka poświęcone zostało opracowanie Barbary Kyrca w niniejszym numerze.

„mentora rówieśniczego” piszemy niżej). Jeśli jest to możliwe, warto również zapewnić dziecku okres ochronny, w ramach którego będzie ono otrzymywało ocenę opisową. Pomoże to uczniowi na stopniowe wdrożenie się do nowego systemu edukacji, a także na nadrobienie przynajmniej części zaległości spowodowanych różnicami programowymi i językowymi.

Ważnym problemem są różnice programowe. Dziecko albo musi nadrabiać zaległości, np. z historii Polski, albo nudzi się na lekcjach, powtarzając opanowany już za granicą materiał. Kolejną niezwykle ważną grupą problemów są różnice kulturowe. Dzieci funkcjonujące dotąd w zupełnie innym kontekście kulturowym, przenoszą swoje przyzwyczajenia szkolne do polskiej szkoły, w której często obowiązują inne normy i zasady, co zazwyczaj kończy się interpretowaniem przez nauczycieli ich zachowania jako niegrzecznego lub aspołecznego (np. dziecko chodzi po klasie w trakcie lekcji, nie przynosi zmiennego obuwia, skarży nauczycielowi na ściągających rówieśników itd.). Te wszystkie aspekty wpływają na funkcjonowanie emocjonalne dzieci. Dodatkowych trudności mogą przysparzać psychologiczne aspekty migracji, które związane są z doświadczaniem stresu adaptacyjnego lub przeżywaniem zespołu stresu pourazowego. Tematyka ta zostanie rozwinięta w kolejnym podrozdziale.

## Szok kulturowy i Zespół Stresu Pourazowego

Barbara Czarnecka, powołując się na definicję Karla Oberga (1960), opisuje *szok kulturowy* jako:

zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego wywołane przedłużającym się kontaktem z inną i nieznaną kulturą. W wyniku zderzenia kultur dochodzi do wytworzenia napięcia, silnych reakcji stresowych i uczucia dezorientacji, frustracji i bezradności wynikających z niezajomości symboli, rytuałów i zachowań. Reakcja jest tym silniejsza, im większe są różnice kulturowe, a co za tym idzie, bardziej wrogie nastawienie do nowego środowiska (Czarnecka 2012, 119).

*Szok kulturowy powrotny* jest znacznie rzadziej opisywany w literaturze psychologicznej (Szkudlarek 2009) i często niesłusznie porównywany do wyjazdowego szoku kulturowego. Można znaleźć natomiast opracowania antropologiczne tego zagadnienia (Schütz 1945/2008). W rzeczywistości jednak

kulturowy szok powrotny niesie ze sobą niejednokrotnie dużo większe problemy w adaptacji niż te, których doświadczają osoby wyjeżdżające do innego kraju (Adler 1991; Black i Gregersen 1998; Linehan i Scullion 2002, za: Grzymała-Moszczyńska i in. 2015). Zarówno osoby powracające, jak i instytucje je przyjmujące błędnie zakładają, że powrót do kraju będzie dużo łatwiejszy niż przystosowanie do innej kultury (Black i Gregersen 1998). Osoby powracające oczekują, że wrócą do środowiska, które pozostawiły przed wyjazdem, a środowisko to, tak jak i one same, bardzo zmieniło się podczas ich nieobecności. Dynamikę procesów adaptacji u osób migrujących i powracających przedstawia schematycznie wykres 1.



Wykres 1. Przebieg wyjazdowego i powrotnego szoku kulturowego (za: Grzymała-Moszczyńska i in. 2015, 18).

U dzieci *szok kulturowy* oraz *szok kulturowy powrotny* może przejawiać się zarówno pod postacią somatyczną, jak np. bóle głowy, bóle brzucha, częste infekcje, jak i emocjonalno-behawioralną: obniżenie nastroju, napady złości, wrogości wobec rówieśników, wycofanie społeczne, moczenie nocne itd. U starszych dzieci trudność z poradzeniem sobie z nową sytuacją może prowadzić wręcz do samookaleczeń, zachowań ryzykownych (np. używania substancji psychoaktywnych), ucieczek w świat wirtualny, zaburzeń odżywiania czy ucieczek z domu. Objawy te są ze sobą powiązane, a u ich podłoża niejednokrotnie znajduje się wcześniej opisany stres akulturacyjny (Jurek 2015).

*Zespół stresu pourazowego* (*post-traumatic syndrom disorder*, PTSD, Oszwa 2003) jest to zespół charakterystycznych objawów pojawiających się wskutek doświadczenia sytuacji traumatycznej, dostarczającej silnych, negatywnych emocji. Mogą to być wydarzenia jednorazowe albo szereg powtarzających się sytuacji subtraumatycznych o mniejszej sile. Takie doświadczenie sprawia, że zarówno osoba dorosła, jak i dziecko odczuwa lęk i wykazuje wysokie po-

czucie bezradności. Na doświadczenie tego rodzaju stresu narażone są m.in. ofiary działań wojennych, a co za tym idzie, dzieci z rodzin uchodźców. Dzieci mogą reagować na przeżycia traumatyczne w bardzo różny sposób i nie ujawniać wszystkich symptomów jednocześnie. Do trzech kategorii symptomów PTSD zalicza się: ponowne przeżywanie tragedii (koszmary senne, budzenie się w środku nocy z płaczem, palpacje serca, dreszcze); unikanie sytuacji, osób i obiektów przypominających wydarzenie, w tym także miejsc związanych z negatywnym przeżyciem, oraz permanentne, nadmierne rozdrażnienie (pobudzenie, nagle ataki złości, napady fizycznej agresji o sile nieadekwatnej do wywołującego ją bodźca, trudności z zasypianiem i koncentracją uwagi, nawet na krótką chwilę). Doświadczenie PTSD może znacznie wpływać na funkcjonowanie poznawcze dziecka w szkole, a także na jego zachowanie w stosunku do rówieśników. Dzieci te potrzebują więc szczególnego wsparcia ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznej (najlepiej w postaci specjalistycznej terapii), psychologa szkolnego, a także nauczyciela – warto otoczyć je szczególną uwagą i zadbać o bezpieczną i przyjemną atmosferę w klasie. Jeśli pracujemy w szkole z dzieckiem z objawami PTSD, należy też zainteresować się jego rodziną, która z dużym prawdopodobieństwem również może potrzebować specjalistycznego wsparcia.

### Zasoby dziecka

Warto pamiętać, że poza potencjalnymi trudnościami uczniowie z doświadczeniem migracyjnym mają też dodatkowe zasoby, a ważnym zadaniem nauczyciela jest dostrzeżenie ich mocnych stron i potencjałów. Trudności, z jakimi borykają się ci uczniowie, takie jak nadrabianie zaległości językowych i programowych, niejednokrotnie powodują spadek samooceny i zmęczenie. Bazowanie na mocnych stronach dziecka pomoże mu utrzymać motywację do pracy, poprawić obraz samego siebie i samopoczucie.

Najczęściej dużym zasobem powracającego dziecka czy dziecka cudzoziemskiego jest wysoki poziom znajomości języka obcego. Można tę wiedzę wykorzystać podczas zajęć lekcyjnych, traktując nowego kolegę jako eksperta/ekspertkę w tej dziedzinie. Wpłyne to zarówno na podniesienie pewności siebie dziecka, ale też może przynieść pożytek innym uczniom i uczennicom. Angażowanie go do takiej roli może znakomicie podnieść atrakcyjność

lekcji języka. Jak pokazały wypowiedzi zarówno uczniów, jak i nauczycieli, którzy stosowali taką strategię na lekcjach języka niemieckiego lub angielskiego, działania takie były bardzo pozytywnie odbierane przez cały zespół uczniowski (Grzymała-Moszczyńska i in. 2016). Należy jednak tę inspirację traktować z pewną dozą ostrożności, jeśli pracujemy z dzieckiem nieśmiałym, dla którego pozostawanie w centrum uwagi może być stresujące i przynieść skutki odwrotne do zamierzonych.

Warto pamiętać też o zainteresowaniach dziecka w dziedzinach takich jak sport czy sztuka. Uczestnictwo w ulubionych zajęciach pozalekcyjnych nie tylko będzie atrakcyjne, lecz także pozwoli na poznanie osób o podobnych pasjach, na nawiązanie przyjaźni i wymianę doświadczeń. Znacznie ułatwi to dziecku adaptację w nowym środowisku. Dodatkową mocną stroną dzieci, które mieszkają w innym kraju, są ich kompetencje społeczne wynikające z kontaktu z inną kulturą oraz z osobami, które je reprezentują. Dzieci, poprzez obserwację odmiennych zachowań, tradycji i przyzwyczajzeń, rozwijają otwartość na różnorodność.

Kolejnym sposobem na docenienie kompetencji dziecka jest tworzenie okazji, by mogło ono prezentować swoją unikatową wiedzę na temat kraju migracji. Koledzy z klasy mogą np. wspólnie stworzyć podczas lekcji mapę, na której nowy uczeń zaznaczy swoje poprzednie miejsce zamieszkania i opowie o nim, a pozostałe dzieci zaznaczą i opiszą odwiedzone przez siebie zakątki świata lub kraje, do których wyemigrowali członkowie ich rodzin. Taka zabawa, poza zgromadzeniem informacji na temat wielu państw i poszerzeniem geograficznej i społecznej wiedzy uczniów, pozwoli uświadomić im, że we współczesnym świecie niemal każdy ma za sobą (lub w swoim najbliższym otoczeniu) krótko- lub długotrwale doświadczenie migracyjne. Bycie otwartym wobec kulturowej odmienności powinno być zatem wyjściową postawą każdego człowieka.

### Rola nauczyciela w pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracyjnym

Warto zastanowić się jeszcze nad czynnikami, które ułatwiają adaptację dzieci w szkole w Polsce. Istotne znaczenie ma atmosfera otwartości na odmiennność, której stworzenie zależne jest w dużej mierze od nauczyciela. Sam nauczyciel powinien być świadomy własnych uprzedzeń, powinien doksztal-

cać się zarówno w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej, jak i metod adekwatnych do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym (por. Barzykowski i in., w druku). Budowanie postawy otwartości, wrażliwości, to na ogół proces długotrwały, warto wykorzystać każdą okazję w codziennym szkolnym życiu, żeby zaszczerpić ją w uczniach. Szczególnie istotne wydaje się jednak zadbanie o tolerancję i otwartość w klasie w sytuacjach mniej standardowych, do jakich ciągle należy pojawienie się dziecka, które wcześniej uczyło się w innym kraju.

Jednym ze skutecznych sposobów na przygotowanie klasy jeszcze przed pojawieniem się nowego ucznia w szkole jest wspólne stworzenie pakietu powitalnego, np. w formie krótkiego przewodnika z najważniejszymi informacjami na temat szkoły, jak: plan budynku, rozkład dzwonek, daty świąt i ferii, może nawet krótkie przedstawienie nauczycieli i personelu szkolnego. Przygotowując taki pakiet, uczniowie nie tylko zainteresują się nowym kolegą lub koleżanką, lecz także będą mieli szansę poczuć się kompetentni i odpowiedzialni za pomoc osobie, dla której wszystko w szkole będzie nowe i nieznanne.

### Nowe dziecko w klasie

Kluczowym momentem jest dzień, w którym dziecko po raz pierwszy pojawi się w klasie. Indywidualny kontakt nauczyciela z uczniem, wzbudzenie zaufania dziecka, poczucia bezpieczeństwa i okazanie wsparcia może pozytywnie wpłynąć zarówno na jego samopoczucie, jak i wyniki w nauce. Niezwykle ważne jest, aby nauczyciel w miarę możliwości dowiedział się jak najwięcej o dziecku, zanim trafi ono do klasy. W zależności od osobowości ucznia i jego wcześniejszych doświadczeń pierwsze dni mogą być dla niego trudne. Warto więc uważnie przyglądać się dziecku i dołożyć wszelkich starań, aby zapobiec problematycznym sytuacjom. Trudno niestety udzielić uniwersalnych rad, co konkretnie powinien w tym celu robić nauczyciel, wiele zależy od indywidualnych cech i predyspozycji dziecka. Uczniowi odważnemu, pewnemu siebie najlepiej posłuży np. stworzenie licznych okazji do poznawania nowych osób, opowiadania o sobie. Uczniowi nieśmiało taki intensywna ekspozycja na nowe środowisko może przysporzyć dodatkowo napięcia, które nie pojawiłoby się, gdyby w pierwszych dniach pozwolono mu po prostu poprzyglądać się nieco z boku nowemu otoczeniu. Zawsze



jednak rolą nauczyciela jest nie tylko wprowadzenie dziecka do zespołu klasowego, lecz także pomoc w aklimatyzacji i nawiązaniu relacji z rówieśnikami.

Pierwsze spotkanie można rozpocząć od gier integracyjnych. Nowy uczeń nie powinien stawać naprzeciwko klasy i sam przedstawiać się innym. Zdecydowanie lepiej zaaranżować sytuację, w której wszyscy, łącznie z nauczycielem, mówią coś o sobie. Niezwykle ważne jest, aby dziecko od pierwszych dni czuło wsparcie ze strony rówieśników. Sprawdzoną praktyką pomagającą osiągnąć ten cel jest wprowadzenie w klasie funkcji opiekuna. Taka osoba będzie pomagać zarówno w nauce, jak i w kwestiach organizacyjnych, związanych z orientacją w przestrzeni szkolnej, a także towarzyskich – ułatwiać odnalezienie się w środowisku rówieśniczym. Nowego ucznia należy też koniecznie zapoznać z obowiązującymi w szkole i klasie zasadami, a także, co nie mniej istotne, porozmawiać z nim o zwyczajach, jakie obowiązywały w jego dotychczasowej szkole. Pomoże to nowemu uczniowi w zrozumieniu zasad panujących w nowym miejscu i posłuży osłabieniu różnic kulturowych związanych z funkcjonowaniem w odmiennym systemie edukacji. Pozwoli także uniknąć niezręcznych sytuacji wynikających z różnic kulturowych, np. chodzenie po klasie w trakcie lekcji czy komentowanie wypowiedzi nauczyciela są zupełnie naturalne w szkole w Anglii czy Irlandii, a wyrażanie swojego zdania przez uczniów czy reagowanie na zachowania niezgodne z panującymi zasadami (np. na ściąganie) są tam wręcz pożądane. Krytyczne przyjrzenie się zasadom panującym w obu szkołach (tj. polskiej i dotychczasowej szkole nowego ucznia) może być bardzo cenne dla wszystkich stron: nie tylko dla nowej osoby, lecz także dla klasy i dla nauczyciela. Pozwala dowiedzieć się, jak funkcjonują zagraniczne szkoły, ale może też stać się źródłem inspiracji i zachęcić cały zespół do otwartej dyskusji, czego tak naprawdę uczniowie i nauczyciele oczekują od siebie nawzajem i jak można by usprawnić ich współpracę.

Deficyty kompetencji szkolnych dziecka (niedostateczna znajomość języka, różnice programowe itd.), w zależności od podejścia grona pedagogicznego, mogą albo stanowić istotną przeszkodę w adaptacji ucznia w klasie i powodować jego marginalizację, albo tworzyć swoisty pomost ułatwiający włączenie nowego ucznia do klasy. Ta druga sytuacja jest możliwa dzięki różnym formom mentoringu rówieśniczego, angażującego nie tylko nowo przybyłe dziecko, ale też pozostałych uczniów i uczennice. Mentor/ka towarzyszy powracającemu lub cudzoziemskiemu dziecku w adaptacji do rzeczywistości szkolnej poprzez wspieranie go w opanowaniu treści przedmiotowych, ale też staje się łącznikiem między „nowym” a resztą klasy. Prawdo-

podobieństwo znalezienia właściwego mentora wzrasta, gdy nauczyciel ma możliwość przygotowania klasy na pojawienie się w niej nowej osoby. Cenny i pomocny może być asystent kulturowy, czyli osoba, która pełni rolę mediatora między dzieckiem a jego rówieśnikami, a także rodzicem a nauczycielem – o takim rozwiązaniu piszemy poniżej, wskazując jednocześnie prawne uwarunkowania pracy z uczniami w doświadczeniu migracyjnym.

### Wsparcie instytucjonalne przysługujące dzieciom z doświadczeniem migracyjnym

Według rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 roku (Dz.U. poz. 1202) dzieci powracające, jak i dzieci cudzoziemskie mają prawo do korzystania z dodatkowych godzin języka polskiego i zajęć wyrównawczych przez 12 miesięcy. Obie formy wsparcia mogą obejmować maksymalnie 5 godzin w tygodniu, w tym dwie lekcje języka polskiego jako obcego. Nie zawsze jest to wystarczające wsparcie dla tych dzieci. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż niniejsze lekcje języka polskiego powinny być prowadzone przez osobę do tego przygotowaną, czyli przez nauczyciela języka polskiego jako obcego. Owe dodatkowe lekcje powinny mieć na celu nadbudowanie tych kompetencji językowych dziecka, które są niewystarczająco rozwinięte.

Na podstawie badań w ramach projektu „(Nie)łatwe powroty do domu...” można zaobserwować, że niejednokrotnie zdarza się jednak, iż podczas tych zajęć dziecko ponownie omawia materiał ze zwykłej lekcji języka polskiego (np. analiza lektury). Mając na uwadze fakt, że w wielu przypadkach dla powracających dzieci język polski jest językiem prawie nowym, niemal obcym, lub językiem wyłącznie domowym, osobami profesjonalnie przygotowanymi do prowadzenia tego typu zajęć są odpowiednio wykształceni lektorzy języka polskiego jako drugiego lub obcego, a nie poloniści szkolni – nauczyciele przedmiotu język polski (jako ojczysty). Kolejną formą wsparcia instytucjonalnego jest asystent kulturowy, czyli osoba władająca językiem kraju pochodzenia ucznia oraz znająca kontekst kulturowy, z którego przyjeżdża dziecko. Osoba ta zatrudniana jest przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela (art. 94a ust. 4a). Wsparcie to gwarantowane jest jednak wyłącznie przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy i tylko cudzoziemcom (osobom niebędącym obywatelami polskimi).

We wrześniu 2016 roku na podstawie paragrafu 12. nowego rozporządzenia z dnia 9 września (Dz. U. z 2016 r., poz. 1453) została wprowadzona zmiana w stosunku do uprzednio obowiązującego rozporządzenia z dnia 30 lipca 2015 roku (Dz. U. z 2015 r., poz. 1202), w ramach której pojawiła się możliwość tworzenia w szkołach instytucji tzw. oddziałów przygotowawczych, co uregulowano w paragrafie 17. Oddział taki może być utworzony zarówno dla uczniów cudzoziemskich, jak i dla uczniów mających obywatelstwo polskie, którzy spełniają łącznie następujące warunki: (1) przybywają z zagranicy, (2) nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, (3) wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb edukacyjnych oraz (4) wymagają dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywność ich kształcenia. Uruchomienie oddziału przygotowawczego należy do dyskrecyjnej władzy organu prowadzącego publiczną szkołę, co oznacza, że organ ten może podejmować decyzje w opisanej sprawie według własnego uznania. Stworzenie takiego oddziału nie jest więc obowiązkowe.

## Podsumowanie

W obliczu powyższych trudności i form wsparcia przysługującego dzieciom z doświadczeniem migracyjnym proces nauczania tych dzieci powinien być przede wszystkim dopasowany do ich potrzeb i możliwości. Ze względu na ogromne zróżnicowanie grupy, którą określamy mianem „dzieci z doświadczeniem migracyjnym”, nauczyciel powinien wykazać się szczególną wrażliwością w stosunku zarówno do dziecka, jak i rodzica z doświadczeniem migracyjnym, zwracając uwagę na kompleksową sytuację życiową dziecka i traktując rodziców jako partnerów oraz niezbędne źródło wiedzy o nowym uczniu.

Obserwując codzienne trudności – niekoniecznie dramatyczne, ale z pewnością liczne i utrudniające normalne funkcjonowanie – z którymi dzieci powracające oraz dzieci cudzoziemskie borykają się na początku polskiej szkolnej drogi, bardzo łatwo nabrać przekonania, że powrót i następujący po nim okres przejściowy jest wyłącznie trudny i uciążliwy, że nauczyciel powinien skupiać się jedynie na niwelowaniu trudności i pomagać dziecku w nadrabianiu różnorodnych braków. Warto jednak w tym czasie skoncentrować się również na docenianiu mocnych stron dziecka i stworzeniu bezpiecznych

warunków do wymiany wiedzy i doświadczeń między uczniami, by ten przejściowy okres, jakkolwiek niełatwy, stał się czasem wartościowym i rozwijającym nie tylko dla nowego ucznia, ale także dla całego szkolnego zespołu.

### Literatura

- Adler N.J., 1991, *International Dimensions of Organizational Behavior*, Boston, MA.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnostyki psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa.
- Black J.S., Gregersen H.B., 1998, So You J.S. i Gregersen, H.B., 1998, *Personal and Professional Success*, San Diego.
- Bogdanowicz M., 1995, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3.
- Czarnecka B., 2012, *W poszukiwaniu oznak szoku kulturowego – polskie imigrantki w Wielkiej Brytanii*, „Studia Sociologica IV”, nr 2.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.
- Hatfield M.E., 2010, *Children moving 'home'? Everyday experiences of return migration in highly skilled households*, „Childhood”, no. 17(2).
- Jurek A., 2015, *Dzieci lecą pierwszą klasą*. Warszawa.
- Linehan M., Scullion H., 2002, *Repatriation of European female corporate executives: an empirical study*, „International Journal of Human Resource Management”, no. 13(2).
- Orellana M.F., Thorne B., Chee A., Lam W.E., 2001, *Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration*, „Social Problems”, no. 48(4).
- Oberg K., 1960, *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*, „Practical Anthropology”, no. 7, s. 177–182.
- Oszwa U., 2003, *Zespół stresu pourazowego u dzieci*, „Remedium”, nr 1.
- Schütz A., 1945/2008, *O wielości światów*, przekł. Jabłońska B., Kraków.

### Cytowane akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 2015 r., poz. 1202), <http://dziennik.ustaw.gov.pl/DU/2015/1202/1>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi,

które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2016 r., poz. 1453), <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/1453/1>  
Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425 z późn. zm.), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>

### Polecane źródła

- 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.
- Bialek K., red., 2015, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa, <http://www.ore.edu.pl/wydzialy/specjalnych-potrzeb-edukacyjnych/6310-miedzykulturowosc-w-szkole-poradnik-dla-nauczycieli-i-specjalistow>.
- Chmielecka A., red., 2012, *Od migracji do integracji*, „Vademecum”, Warszawa, [http://www.hfhrpol.waw.pl/wielokulturowosc/odmidoin\\_Vademecum.pdf](http://www.hfhrpol.waw.pl/wielokulturowosc/odmidoin_Vademecum.pdf).
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa, <http://nielatwepowroty.pl/publikacje/>.
- Grzymała-Moszczyńska H. i Jurek A., 2015, *Poradnik w pigułce dla powracających*, [http://powroty.otwartaszkola.pl/file.php/1/Poradnik\\_dla\\_rodzicow\\_i\\_nauczycieli\\_w\\_pigulce.pdf](http://powroty.otwartaszkola.pl/file.php/1/Poradnik_dla_rodzicow_i_nauczycieli_w_pigulce.pdf) [dostęp: 17.11.2015].
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K. i Szostak-Król K., 2011, *Przygody innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok, [http://www.platformakultury.pl/files/2012-08-01/Przygody\\_Innego\\_Bajki\\_w\\_educacji\\_miedzykulturowej.pdf](http://www.platformakultury.pl/files/2012-08-01/Przygody_Innego_Bajki_w_educacji_miedzykulturowej.pdf)
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., 2015, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok, [http://mentoring.pl/sites/default/files/js/book\\_www.pdf](http://mentoring.pl/sites/default/files/js/book_www.pdf).
- Ochojska J., 2012, *Współpraca. Przewodnik dla dzieci*, Warszawa.
- Olszewska A., Zawadzka A., 2009, *Przespaceruj się w moich butach. O spotkaniach międzykulturowych*, Warszawa.
- Zurer Pearson B., 2013, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, przeł. Wodniecka Z., Chlipalski K., Poznań.
- Portal popularnonaukowy: <http://dwujezycznosc.info/>
- <http://powroty.otwartaszkola.pl/> – strona prowadzona przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą poświęcona w całości powrotom z emigracji.
- ORPEG – przewodniki po polskiej szkole dla dzieci *Wrucam do Polski* dla dzieci w różnym wieku (wersja szkoła podstawowa I, szkoła podstawowa II, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna) – dostępne w wersjach językowych: polski, angielski, niemiecki, francuski, rosyjski). <http://www.ore.edu.pl/wydzialy/specjalnych-potrzeb-edukacyjnych/6310-miedzykulturowosc-w-szkole-poradnik-dla-nauczycieli-i-specjalistow>.