

BEATA ORZECHOWSKA<sup>1</sup>

## **PROBLEMATYKA WIELOKULTUROWOŚCI W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH I JEJ ODZWIERCIEDLENIE W EDUKACJI SPOŁECZNEJ I HISTORYCZNEJ**

### **MULTICULTURAL ISSUES IN THE CONTEXT OF CURRENT SOCIAL PROBLEMS – AND THEIR REFLECTION IN SOCIAL AND HISTORY EDUCATION**

**ABSTRAKT:** Autorka zajęła się doświadczeniem migracji w świetle literatury przedmiotu, krótko opisując, jak wygląda ono z perspektywy dzieci. Skupiła się na motywacji rodziców do powrotu z emigracji, przygotowaniach do powrotu, a następnie na funkcjonowaniu dzieci po powrocie do Polski – zarówno w szkole, jak w grupie przyjaciół i rodziny. Najobszerniejsza część artykułu poświęcona jest badaniom empirycznym, czyli studium indywidualnego przypadku – jej wychowanki, uczennicy klasy czwartej integracyjnej w Zespole Placówek Oświatowych w Sieprawiu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** doświadczenie migracji dzieci, wielokulturowość, współczesne problemy społeczne, powroty z migracji, mniejszości w szkole, nauka języka polskiego jako obcego, profil osobowości, adaptacja do nowego środowiska

**ABSTRACT:** The author explored the experience of migration in light of the specialist literature, briefly describing this experience from children's perspective. She focused on the parents' motivations to return from emigration, preparations for homecoming, and subsequently on the functioning of children after the return to Poland – both at school and in the circle of friends and in the family. The most thorough part of the article presents the empirical research – that is, a study of an individual case: a child she works with, a female fourth-grader attending an integrated class in the Educational Institutions Complex in Siepraw (Poland).

---

<sup>1</sup> Mgr Beata Orzechowska, absolwentka Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, e-mail: [orzechowska.beatka@gmail.com](mailto:orzechowska.beatka@gmail.com)

**KEYWORDS:** child migration experience, multiculturalism, contemporary social problems, returns from migration, minorities at school, learning Polish as a foreign language, personality profile, adaptation to the new environment

\*\*\*

## Wstęp

Problematyka wielokulturowości, a także powszechność różnego typu migracji są jednymi ze znamion sytuacji społeczno-demograficznej współczesnego świata i Polski. Migracje to trwałe element funkcjonowania świata – od wieków postrzegane są jako jeden z najważniejszych przejawów mobilności przestrzennej, a jednocześnie ważny aspekt ludzkiej aktywności. W XIX wieku w ruchu znajdowało się ok. 10% populacji ludzkiej, natomiast w XX wieku liczba migrantów zaczęła się stabilizować na poziomie 3,5% ludności świata. Choć, jak widać po wskaźnikach, skala migracji zewnętrznej się zmniejsza proporcjonalnie do wzrostu liczby ludności świata, to jednak w wielkości bezwzględnej jest obecnie znacznie większa.

Według Głównego Urzędu Statystycznego w końcu 2014 roku poza granicami Polski przebywało czasowo ok. 2 miliony 320 tysięcy Polaków i Polek, o 6% więcej, niż w 2013 roku. Należy też zwrócić uwagę na strukturę wiekową osób przebywających poza granicami Polski – wśród nich było ok. 260 tys. osób w wieku przedprodukcyjnym, czyli do 19 roku życia. Oznacza to z kolei, że za granicą przebywa blisko 400 tys. dzieci i młodzieży w wieku szkolnym.

Znacząco również rośnie liczba dzieci polskiego pochodzenia urodzonych za granicą – według danych z 2011 roku można mówić o 46 tys. takich dzieci urodzonych w latach 2004–2011. Z kolei według doniesień z Wielkiej Brytanii Polki urodziły na emigracji w latach 2008–2012 ok. 95 tys. dzieci. Jednocześnie dane wskazują na to, że spośród ankietowanych przebywających za granicą, ponad 50% planuje powrót do Polski. Uwzględniając fakt, że wyjechały osoby głównie młode, w wieku prokreacyjnym, możemy się spodziewać w ciągu najbliższych lat rosnącej liczby dzieci powracających z migracji (lub przyjeżdżających po raz pierwszy) do swojego rodzinnego kraju. Tutaj będą podejmowały naukę. Wydaje się to tym bardziej prawdopodobne, że wśród rodzin polskich za granicami kraju panuje przekonanie, iż w Polsce ich dzieci otrzymają lepszą edukację niż w kraju emigracji – a co za tym idzie, odbiorą także lepsze wychowanie, choćby na

plaszczyźnie społeczno-historycznej, ponieważ będą bezpośrednio uczestniczyć w tradycji i kulturze swojego kraju.

Problem dzieci powracających z migracji do rodzinnego kraju jest nowy i niejako zauważony przez przypadek. Podczas jednych z warsztatów prowadzonych przez prof. Halinę Grzymałę-Moszczyńską, jej córkę Joannę Grzymałę-Moszczyńską oraz Joannę Durlik i Paulinę Szydłowską, a poświęconych tematyce kształcenia uczniów cudzoziemskich, osoby w nim uczestniczące wskazywały na nowy, pojawiający się od niedawna problem. Oprócz sygnalizowanych już wcześniej problemów pojawiających się w pracy z uczniami cudzoziemskimi w polskich szkołach, nauczyciele coraz częściej wspominają o trudnościach, jakie napotykają w pracy z uczniami z polskich rodzin, które wróciły po okresowej emigracji. Dzieci te nie tylko powracały do Polski wraz z rodzicami, ale niekiedy zwyczajnie emigrowały do Polski, gdyż urodziły się w trakcie pobytu rodziny za granicą<sup>2</sup>.

Wbrew oczekiwaniom grona pedagogicznego, dzieci powracające z migracji, prócz polskiego obywatelstwa, polskiego nazwiska oraz polskiego adresu, niewiele miały wspólnego z rodzinnym krajem. Często, wrzucone w wir polskości, tonęły w nim, nie mając żadnych narzędzi i wsparcia środowiska, aby móc utrzymać się na powierzchni. Przeżywały szereg trudności, począwszy od tak prozaicznych, jak brak orientacji w swojej nowej szkole i miejscowości, a skończywszy na tak poważnych, jak niemożność porozumienia się ze swoimi rówieśnikami, nauczycielami i wychowawcami. To wszystko prowadziło do zniechęcenia, frustracji, a co za tym idzie (i nie boję się zaryzykować tak śmiałej tezy) – depresji migracyjnej.

Tematyka tego artykułu to kwestia wielokulturowości i migracji w kontekście migracji powrotnych. Chciałabym się zająć doświadczeniem migracji w świetle literatury przedmiotu; pragnę też krótko opisać doświadczenie migracji z perspektywy dzieci. Chciałabym się skupić na motywacji rodziców do powrotu z emigracji, przygotowaniach do powrotu, a następnie na funkcjonowaniu dzieci po powrocie do Polski – zarówno w szkole, jak w grupie przyjaciół i rodziny.

Najobszerniejszą część artykułu chciałabym poświęcić badaniom empirycznym, mianowicie studium indywidualnego przypadku – mojej wychowanki, uczennicy klasy czwartej integracyjnej w Zespole Placówek Oświatowych w Sieprawiu. Skupię się na opisanu doświadczeń Alexandry jako dziecka powracającego z migracji z Anglii; krótko opiszę jej rodzinę, środowisko lokalne, sąsiadów, krewnych,

---

<sup>2</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z migracji*, Warszawa 2015.

otaczającą ją nową społeczność. Następnie przedstawię etapy adaptacji dziewczynki, ewolucję jej postawy, a także postawy jej otoczenia. W szczególności chcę zwrócić uwagę na współpracę ze szkołą oraz z innymi instytucjami, w tym z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Wreszcie pokuszę się o krótką charakterystykę dostosowań wymagań edukacyjnych do poziomu funkcjonowania uczennicy i opiszę normy mówiące o zakwalifikowaniu dziecka na dany poziom nauczania. Chciałabym też wspomnieć o konieczności nauczania dziecka powracającego z migracji języka polskiego jako drugiego, obcego języka, oraz nadmienić o nowości tego zjawiska z perspektywy kadry pedagogicznej, instytucji nadzorujących oraz społeczeństwa. Słowem – o wszystkim, co się wiąże z kształceniem uczniów i budowaniem mocnych stron dziecka powracającego z migracji. Przeprowadziłam własne badania, stosując rozmaite formy i metody – były to m.in. wywiad środowiskowy, obserwacja uczestnicząca, analiza dokumentów dotyczących uczniów powracających z migracji, a także studium indywidualne przypadku – wychowanki powracającej z migracji<sup>3</sup>.

Mam nadzieję, że mój artykuł i opisane w nim osobiste spostrzeżenia z pracy z uczennicą z doświadczeniem migracji rzuca choćby trochę światła na zagadnienia związane z niełatwymi powrotami do ojczystego kraju. Niewątpliwie, jest to duże wyzwanie dla współczesnych szkół, instytucji oświatowych, kadry psychologiczno-pedagogicznej, a także społeczności lokalnej. Jednak przede wszystkim jest to niesamowite wyzwanie dla dziecka, które poprzez pierwotną euforię z powodu powrotu do rodzinnego kraju, poprzez zwątpienia i piętrzące się na każdym trudności, musi przebyć bardzo daleką drogę ku poczuciu zadowolenia się w starym-nowym kraju, w ojczyźnie.

Myslę, że współczesny świat rzucił nam nowe, trudne wyzwanie, a naszym zadaniem – zarówno pedagogów, nauczycieli, psychologów, jak i wychowawców – jest stworzyć dzieciom powracającym z migracji, tym, które z różnych powodów opuściły nasz kraj, optymalne warunki do rozwoju, nauki i wychowania. Powiem więcej: uważam, że jest to obowiązek wobec młodego pokolenia, śmiało możemy bowiem powtórzyć za Janem Zamoyskim:

*„Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”.*

---

<sup>3</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010.

## 1. Wielokulturowość i adaptacja – zakres znaczeniowy pojęć

W literaturze przedmiotu wielokulturowość jest definiowana jako kulturowe zróżnicowanie społeczeństwa i wielość kultur w jego obrębie. Wielokulturowość może też oznaczać politykę zmierzającą do ułożenia relacji międzyludzkich i międzygrupowych w danym społeczeństwie. Najczęściej jednak odnosi się do relacji imigrantów ze społeczeństwem przyjmującym. Wielokulturowość to również idea promująca zróżnicowanie i ochronę kultur mniejszości<sup>4</sup>. Wielokulturowość jest konsekwencją migracji. Trzeba jednak spojrzeć na nią dwojako: współcześnie – czyli jako na relatywnie nowy stan; i w ujęciu klasycznym – czyli jako na historyczne współistnienie różnych narodów i grup etnicznych w ramach jednego państwa.

Często na określenie zjawiska wielokulturowości używany jest pojęcie multikulturalizmu (z ang. *multiculturalism* = wielokulturowość) – ma ono silnie podkreślać polityczny wymiar podejścia do relacji między grupami imigranckimi a społeczeństwem przyjmującym. Zostało upowszechnione w latach 60. jako wyraz odrzucenia tendencji asymilacyjnych wobec imigrantów, asymilację bowiem zaczęto uważać za niezgodną z zasadami państwa demokratycznego. Lata 80. przyniosły nieco większe uznanie dla mieszanki kultur: cudzoziemcy, oprócz praw politycznych, zaczęli cieszyć się swobodami obywatelskimi i społecznymi, a prawa mniejszości zaczęto stopniowo uwzględniać w systemach prawnych i administracyjnych różnych państw. Ale początek XXI wieku przyniósł pewne zwątpienie w ideę wielokulturowości, rozumianą zarówno jako podejście uwzględniające prawa kulturalne jednostki, jak jako integracja społeczności wywodzących się z różnych kultur. W wielu państwach zaczęto wycofywać się z projektów integracyjnych promujących wielokulturowość, zauważono bowiem, iż nie przynosiły one realnych efektów w postaci pokojowego i zgodnego współżycia grup odmiennych kulturowo.

Powstałe i promowane w ramach polityki wielokulturowości instytucje, takie jak organizacje imigranckie, zaczęto krytykować za ich sztuczną i formalną rolę, z drugiej zaś strony dostrzegano pozornie opiekuńcze traktowanie, u podstawy którego leżało przekonanie o niedojrzałości, słabości czy niedorozwoju tych instytucji i wynikający z niego stosunek państw tych organizacji<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2008, s. 29–49.

<sup>5</sup> A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *op. cit.*, s. 72–91.

Nie sposób analizować pojęcia wielokulturowości, nie wspominając o migracji, ale również o adaptacji. Jak zauważa Małgorzata Kowalczyk-Jamnicka, w języku polskim adaptacja oznacza przystosowanie.

Bez względu na to, którym pojęciem się posługujemy, z jednej strony jest mowa o ciągłości procesu, zaś z drugiej o zmienności w zależności od warunków i życia społecznego. Biorąc pod uwagę wszystkie ujęcia tego procesu, uważam, że najbardziej klarowna jest następująca definicja: adaptacja to proces przystosowania się do nowych warunków życiowych, który prowadzi do realizacji zakładanych celów i podlega konfrontacji z wymogami grupy własnej, grupy odniesienia oraz podmiotowym ja<sup>6</sup>.

Przy określeniu drogi życia jednostki liczą się nie tylko z własnymi możliwościami, ale również z warunkami tworzonymi przez innych. Jednocześnie Kowalczyk-Jamnicka zaznacza, że procesy adaptacyjne mogą przyjmować różne formy – są to strategie i mechanizmy adaptacyjne. Dzielą się one ze względu na posiadane środki i zakładane cele, ponadto stanowią dynamiczny proces<sup>7</sup>. Ważną cechą procesu adaptacji jest również jego dwustronność. Pojawienie się migrantów niejako wymusza lub skłania do zmian w całym społeczeństwie – a co za tym idzie, nie tylko grupy migrantów podlegają procesowi adaptacji, ale także środowisko przyjmujące zmienia się i przystosowuje do nowej rzeczywistości<sup>8</sup>.

Na terytorium Polski żyło wiele grup etnicznych, religijnych, językowych oraz kulturowych. W okresie międzywojennym ponad 30% jej mieszkańców było przedstawicielami innych narodowości. Dopiero po II wojnie światowej, po przesunięciu granic i akcjach wysiedleńczych, Polska stała się prawie zupełnie jednolita narodowościowo i kulturowo. Przez długi czas społeczeństwo polskie żyło w przeświadczeniu o istnieniu tylko jednego narodu polskiego, co doprowadziło do niewykorzystywania potencjału różnorodności grup mniejszościowych, które zresztą szczególnie się nie ujawniały. Zjawisko wielokulturowości zaczęło być dostrzegane dopiero po 1989 roku. Zwrócono wtedy uwagę na istnienie historycznych mniejszości etnicznych i narodowych oraz napływanie tzw. nowych społeczności, czyli uchodźców, imigrantów czy repatriantów<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> M. Kowalczyk-Jamnicka, *Przestępcza adaptacja młodocianych sprawców przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu*, Bydgoszcz 2006, s. 15.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 15.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> I. Czerniejewska, *Czy istnieje potrzeba edukacji wielokulturowej?*, [w:] *Sprawy Narodowościowe*, Seria Nowa, Poznań 2004.

## 2. Doświadczenia migracyjne dzieci

### 2.1. Plany powrotu do Polski

Ciekawy jest fakt, że większość dzieci o planowanym powrocie do kraju dowiedziało się z ust matki – zazwyczaj to mama jest postrzegana jako inicjatorka powrotu do Polski.

Dzieci na ogół nie uczestniczyły aktywnie w podejmowaniu decyzji, ale starsze z nich wspominają o rozmowach z rodzicami na temat wyjazdu; przyznają też, że zgodziły się na zaproponowane rozwiązania, kierując się zaufaniem do rodziców. Reakcje dzieci były dość zróżnicowane – decyzja o wyprowadzce niejednokrotnie wywoływała sprzeczne emocje. Z jednej strony pojawiało się ożywienie i radość, z drugiej obawy przed nadchodzącymi zmianami oraz smutek związany z koniecznością opuszczenia przyjaciół i miejsca zamieszkania.

Większość dzieci, szczególnie młodszych, cieszyła się na możliwość powrotu. Wiązała to z szansą na ponowne zobaczenie się z innymi członkami rodziny (dzieci często wskazywały dziadków). Odczuwały też poruszenie i ciekawość na myśl o nowej szkole, nowych kolegach i przyjaźniach. Pozytywne emocje pojawiały się również w odniesieniu do możliwości rozwijania w Polsce dotychczas opanowanych umiejętności, np. treningów piłki nożnej.

W przypadku starszych dzieci często pojawiał się smutek związany z koniecznością rozstania się z grupą rówieśniczą, a także strach przed brakiem akceptacji ze strony rówieśników w Polsce. Istotne miejsce wśród tych emocji zajmowała obawa przed przewidywaną sytuacją w szkole, brakiem kompetencji językowych czy odrzuceniem przez grupę. Emocje te niekiedy wywoływały objawy psychosomatyczne<sup>10</sup>.

### 2.2. Pożegnanie z klasą i przyjaciółmi

Istotnym elementem przygotowań do wyjazdu do Polski było pożegnanie z dotychczasową klasą szkolną i bliskimi osobami; pożegnanie to przybierało różne formy w zależności od wieku dzieci. W grupie młodszej można wyróżnić zarówno pożegnania w szkole, moderowane przez nauczycieli, jak i zorganizowane przez rodziców spotkania w domu lub wspólną zabawę poza domem. Wiele

---

<sup>10</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 42–44.

pozytywnych emocji wywołały u dzieci pamiątki, które otrzymały od kolegów i koleżanek ze szkoły.

W starszych grupach wiekowych pożegnanie szkolne często było związane ze wspólnym świętowaniem zakończenia roku szkolnego. Dla tej grupy wiekowej również bardzo istotne były pamiątki otrzymane od kolegów – często przygotowane własnoręcznie i przekazane w formie niespodzianki. Większość dzieci traktuje je jako symbol starego życia, który zabiera do nowego i bardzo sentymentalnie się do nich odnosi.

Podsumowując, pożegnania wywoływały u dzieci i młodzieży wiele przeciwstawnych emocji – często równocześnie radość i smutek. Wiązało się to z tęsknotą za członkami rodziny w Polsce oraz jednoczesną niechęcią do rozłąki z przyjaciółmi i szkolnymi kolegami. Nastolatki często same organizowały sobie spotkania pożegnalne, podczas których miały możliwość według własnych potrzeb i chęci spędzić ostatnie chwile z przyjaciółmi<sup>11</sup>.

### **2.3. Początki pobytu w polskiej szkole.**

Spotkanie z nową klasą szkolną po przyjeździe do Polski było doświadczeniem budzącym wiele obaw, które często się potwierdzały. Dzieci relacjonowały, że w wielu przypadkach pierwszy dzień w szkole był zorganizowany w sposób dla nich niezrozumiały. Nauczyciele często także byli niedoinformowani, więc zagubienie pojawiało się po obu stronach, a dodatkowo zdarzało się, że zachowanie pozostałych uczniów było mało przyjazne. Ponadto brak jasno określonych reguł odnośnie sposobów zachowania się i obowiązującego stroju przyczyniał się do niepożądanego zwracania na siebie uwagi. Większość dzieci relacjonowała, że przez pierwsze tygodnie same dawały sobie radę, później było już znacznie łatwiej, ponieważ nawiązały nowe znajomości.

W odmiennej sytuacji były dzieci, które zostały przedstawione klasie przez nauczyciela; opisują one, że były zadowolone z początków w nowej szkole. Mimo, że najpierw odczuwały stres, łatwiej im było się zaadaptować w klasie po kierowanym zapoznaniu i pomocy ze strony nauczyciela. Ważna też była z perspektywy dzieci, pomoc koleżeńska, czyli wprowadzenie w tajniki życia szkoły, pokazanie ważnych miejsc i przekazanie opowieści o funkcjonowaniu szkoły, co pozwoliło

---

<sup>11</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 44–46.



szybko odnaleźć się w nowym środowisku. Niektórym dzieciom przez pierwsze dni towarzyszyło poczucie zawstydzienia związane z poczuciem obcości w nowej szkole i klasie.

Wydaje się więc, że dużym ułatwieniem dla dzieci jest pomoc nauczyciela, wprowadzenie ich do grupy, włączenie do zespołu klasowego czy zaaranżowanie opieki nad nowym uczniem ze strony innych uczniów. Pozwala to na szybszą i łatwiejszą adaptację, ogranicza też stres, który dziecko przeżywa, przychodząc po raz pierwszy do obcej szkoły i klasy, w dodatku w obcym kraju.

Zainteresowanie nauczycieli doświadczeniami dziecka w okresie pobytu na emigracji było różne. Niektórzy nauczyciele wyrażali żywe zainteresowanie i stymulowali je także u dzieci, dając nowym uczniom szansę na pokazanie unikalności tych doświadczeń, a co za tym idzie – podniesienie statusu nowego dziecka w klasie. Dbali również o to, by dziecko brało udział w inscenizacjach, akademiach i konkursach, by miało szansę wykorzystać swój potencjał, wiedzę i umiejętności zdobyte podczas pobytu na emigracji. Pozwalało to nie tylko, podnieść samoocенę dziecka, ale również mobilizowało innych uczniów i wywoływało wiele pozytywnych emocji.

Byli też nauczyciele, którzy nie oczekiwali żadnych informacji na temat doświadczeń dziecka za granicą i traktowali je jako nieistotne z punktu widzenia funkcjonowania ucznia. W takiej sytuacji uczniowie nie dzielili się przeżyciami z własnej inicjatywy; wyrażali taką gotowość, ale raczej jeśli ktoś ich o to poprosi.

Porównując doświadczenia szkolne obu grup uczniów, widzimy, że strategia, w której nauczyciel wprowadza dziecko w społeczność uczniowską i tworzy przestrzeń do doceniania doświadczeń z okresu pobytu za granicą, jest bardzo cennym wsparciem w procesie adaptacji w polskiej szkole<sup>12</sup>.

#### 2.4. Funkcjonowanie szkolne

Uczniowie podczas swojego pobytu na emigracji mieli sporadyczny kontakt z językiem polskim – w domu lub w sobotniej polskiej szkole. W większości wypadków był to język potoczny, używany w codziennej, domowej komunikacji. Dzieci miały więc deficyty w znajomości języka szkolnego, co powodowało trudności zarówno w wypowiedaniu się, jak i czytaniu i pisaniu. U młodszych dzieci

---

<sup>12</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 48–52.

w szczególności widoczna była trudność z opanowaniem zasad ortografii i kaligrafii, w zagranicznych szkoła, nie przywiązuje się bowiem zbyt dużej wagi do estetyki pisma – dzieci piszą ołówkiem i drukowanymi literami. Po powrocie do kraju muszą więc nadrobić znajomość kaligrafii, co jest dla nich dużym wysiłkiem, wymagającym cierpliwości i czasu. Problem dotyczy też starszych dzieci, które odebrały już większość swojej edukacji w kraju emigracji i będąc nastolatkami, muszą uczyć się pisać po polsku. Dzieci zwracają też uwagę na to, że mają dużo więcej obowiązków szkolnych i prac domowych, muszą więc spędzać więcej czasu na pracy szkolnej niż w kraju emigracji. Uczniowie często zwracali też uwagę na kłopot z tempem czytania w języku polskim, miały również trudności ze zrozumieniem środków stylistycznych używanych w poezji czy też staropolskich zwrotów, który pojawiają się w większości lektur.

Kolejnym źródłem problemów okazały się wspomniane już różnice programowe. W wielu krajach obowiązek szkolny rozpoczyna się w wieku pięciu lat, więc w niektórych przypadkach dzieci powtarzały materiał nabyty wcześniej na emigracji. W związku z tym często przychodziły ze szkoły zniechęcone i znudzone. Dotyczy to przede wszystkim dzieci, które w kraju migracji chodziły do wyższych klas i ze względu na wiek metrykalny zostały w Polsce przydzielone do klas niższych. Z drugiej strony omawiane dzieci mają problemy z takimi przedmiotami, jak chemia, biologia czy historia. Związane jest to z brakiem znajomości specjalistycznego słownictwa, a także z różnicami w tempie pracy w innych systemach edukacyjnych oraz braku pewnych zagadnień w programach nauczania. Stresująca i obciążająca jest dla dzieci konieczność szybkiego nadrobienia zaległości, wyrównania różnic programowych, a dodatkowo uczenia się na bieżąco i przystępowania do egzaminów<sup>13</sup>.

## 2.5. Poczucie zadomowienia w Polsce

Większość dzieci postrzegająca swoje aktualne miejsce zamieszkania jako dom zdążyła się zaadaptować i cieszy się tym, że mieszka w ojczystym kraju swoich rodziców lub rodzica. Dzieci wyrażały swoje preferencje dotyczące zarówno walorów estetycznych kraju, czyli okolicy, budynków, domów, jak i więzi rodzinnych, przyjacielskich, przyzwyczajzeń, ale też przestrzeni do zabawy.

---

<sup>13</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 53–55.

Niektóre zaznaczyły, że zdążyły się już przywiązać do Polski i czują się tu jak u siebie, w domu. Bardzo ważnym elementem zakorzenienia się dziecka w Polsce jest osvajanie nowego miejsca zamieszkania oraz wielu miejsc, które tworzą jego rzeczywistość, pozwalają mu budować swoisty azyl i poczucie bezpieczeństwa. Z wypowiedzi uczniów wynikało, że nowe miejsce zamieszkania w Polsce jest bardziej komfortowe – jest tu więcej zieleni i przestrzeni w porównaniu z mieszkaniem za granicą. Oprócz tego prawie wszystkie dzieci wskazały, że dużo lepiej czują się w nowym domu; mimo początkowych trudności tutaj mogą się rozwijać, dojrzewać oraz wyznawać wartości i wiarę bez skrupowania. Zdarzają się wypowiedzi dzieci, że mają jakby dwa domy, ale dotyczy to tych starszych, które na emigracji spędziły większą część swego dzieciństwa<sup>14</sup>.

### **3. Studium indywidualnego przypadku uczennicy z doświadczeniem migracji**

#### **3.1. Rodzina, środowisko lokalne, społeczność na emigracji i przyjmująca**

Na wstępie pokuszę się o krótkie streszczenie i charakterystykę wydarzeń. W tym celu postanowiłam porozmawiać z matką Alexandry – dziecka z doświadczeniem migracji powrotnej. Oto skrócony wywiad środowiskowy.

Matka dziewczynki wyjechała za granicę (do Anglii) na 11 lat, głównie ze względów finansowych – ówczesna pensja nie starczała na tydzień utrzymania w Polsce. Przyszła matka Alexandry, wówczas 21-letnia dziewczyna, starała się pomagać finansowo również swojej rodzinie. Na początku planowała zarobić trochę pieniędzy, by móc żyć bez poczucia presji, szacowała, że wyjedzie za granicę na 3 do 6 miesięcy. Za granicą poznała swojego obecnego męża, Brytyjczyka, a po roku na emigracji przyszła na świat ich pierwsza córka – właśnie Alexandra. Ich życie na emigracji było skromne, ale szczęśliwe – mieszkali w domu na przedmieściach Londynu, wraz z teściami, gdyż matka męża wymagała opieki ze względu na stan zdrowia. Z relacji matki Alexandry wynika, że większość Brytyjczyków oddaje swoich starych, schorowanych rodziców i krewnych do domów spokojnej starości. Rodzina Alexandry nie wyobrażała sobie takiego rozwiązania, dlatego też do końca opiekowała się seniorami. W domu posługiwali się tylko językiem

---

<sup>14</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 56–57.

angielskim, mieli angielską telewizję i radio, utrzymywali kontakt tylko ze znajomymi męża, czyli także Brytyjczykami.

Matka nie miała motywacji, żeby mówić do córki po polsku, Alexandra nie chodziła też do polskiej szkoły sobotniej. Przez jakiś czas przychodziła do domu nauczycielka Polka, która próbowała nauczyć dziewczynkę kilku podstawowych zwrotów po polsku. Jednak Alexandrę otaczał tylko język angielski, więc naukę języka polskiego postrzegała jako coś dziwnego i nie chciała się w nią angażować, zatem efekty nauki były mierne.

Alexandra w wieku 4 lat została posłana do brytyjskiego przedszkola, a od 5 roku życia zaczęła realizować obowiązek szkolny. Z relacji matki wynika, że bardzo lubiła angielską szkołę i miała tam dużo kolegów i koleżanek.

Alexandra jest dzieckiem żywym i kontaktowym, toteż łatwo tworzyła więzi towarzyskie i przyjacielskie. Spotykała się ze znajomymi rówieśnikami w parku i w domu, czasem wychodziła też do innych dzieci na różne przyjęcia okolicznościowe i zabawy. Była jedynym polskim dzieckiem w tamtej szkole, toteż inne dzieci szybko ją zaakceptowały i przyjęły do społeczności uczniowskiej jako swoją. Jeśli chodzi o relacje dorosłych, to były to tylko przyjaźnie brytyjskie. Ze względu na pochodzenie ojca Alexandry Polacy – zarówno tam mieszkający, jak i przyjezdni – nie chcieli utrzymywać kontaktu z tą rodziną i często spotykała się ona z dystansem a nawet niechęcią. Matka dziewczynki domyśla się, że być może chodziło o to, że jej mąż był rodowitym Brytyjczykiem, a większość miejscowych Polek była w związkach z mężczyznami czarnoskórymi bądź z Turkami.

Zaskakujący jest obraz brytyjskiej szkoły. Z jednej strony matka dziewczynki relacjonuje, że system nauczania, szczególnie w klasach młodszych, jest przyjazny dla dziecka. Są to zajęcia zblokowane, niepodzielone na poszczególne przedmioty. Dzieci dużo uczą się metodą projektową i zdobywają szereg umiejętności przez twórczą i kreatywną zabawę, a treści z różnych przedmiotów się przeplatają. Operują też na konkretach, wykorzystują wiele pomocy naukowych i nabywają gros wiedzy użytecznej i potrzebnej do codziennego życia. Z drugiej jednak strony dzieci od najmłodszych lat są ideologizowane. Pod „płaszczkiem” tolerancji w szkołach już dwuletnim dzieciom organizuje się spotkania z transseksualistami czy homoseksualistami, żeby je przyzwyczaić do odmienności. Dzieciom, według relacji matki, nie przekazuje się żadnych wartości zabarwionych religijnie. Mają wzrastać w poczuciu całkowitej swobody i wolności. Ponadto tylko niewielki procent dzieci wychowuje się w pełnych rodzinach – większość żyje bez ojców

lub w „rodzinach”, gdzie funkcję rodziców, pełną dwie kobiety, lub dwóch mężczyzn. Matka Alexandry opowiadała też, że owszem, jest duża tolerancja na wszelkiego rodzaju odmienności, a demonstracje odmienności seksualnej i parady są codziennością. Natomiast widoczny jest zupełny brak tolerancji religijnej. Oni sami chodzili do małego kościółka katolickiego, ale nie mieli możliwości manifestowania swojej wiary na ulicy – jest to zakazane nawet podczas wielkich świąt katolickich, jak Boże Ciało. Według matki to był jeden z powodów powrotu do Polski - chodziło o możliwość życia w kraju, gdzie bez przeszkód można wyznawać religię, a także pokazywać przywiązanie do symboli i tradycji.

Jako najważniejszy powód powrotu z emigracji wymieniła zaś wielką tęsknotę za rodziną, przyjaciółmi, za swoim miejscem na ziemi. Dodatkowo wspominała o słabym wykształceniu medycznym tamtejszych lekarzy, o tym, że za każde świadczenie medyczne trzeba płacić, że leczenie jest drogie i mało skuteczne. Prócz tego zmarła teściowa, którą się opiekowali, a ona sama zaszła w drugą ciążę. Wiedziała już wtedy, że chce, aby jej drugie dziecko wychowywało się w Polsce, w jej rodzinnym kraju. Mąż i teść byli bardzo zadowoleni z takiego stanu rzeczy – teść chciał być tylko z rodziną, było mu obojętne, gdzie będzie mieszkał. Alexandra od najmłodszych lat odwiedzała Polskę – na wakacje, ferie, święta – była też bardzo związana ze swoją polską babcią. Toteż, jak relacjonuje matka, bardzo się ucieszyła na wieść o powrocie do Polski.

Matka spodziewała się w Polsce samych dobrych rzeczy i nie była ani przeżona, ani zestresowana powrotem. Całą rodzinę opanowało radosne poruszenie; owszem było sporo spraw do załatwienia, ale – jak wspominała mama dziewczynki – to jak z powrotem do ukochanej osoby: nie liczy się nic, tylko to, żeby w końcu ją zobaczyć. Sprzedali dom, spakowali większość dobytku i po trzech miesiącach całą rodziną ruszyli do Polski. Wybudowali dom obok domu babci, a po dwóch miesiącach od przyjazdu urodziła się druga córka. Alexandra miała wówczas 9 lat.

Na koniec zapytałam, jak się czują w Polsce, czy już zdążyli się zdomowić i czy nie żałują swojej decyzji. Matka dziewczynki, ze łzami w oczach mówiła, że przeprowadzka z powrotem do Polski była jedną z najlepszych decyzji w ich życiu. Polska jest wspaniałym miejscem, tolerancyjnym, otwartym, gdzie można wychowywać do wartości, ale Polacy tu na miejscu często tego w ogóle nie doceniają. Jedyminym minusem są małe, nieadekwatne do wykonywanej pracy zarobki. Nadmieniła, że cała rodzina była bardzo szczęśliwa po ich powrocie – zarówno polska, jak i brytyjska. Dobrze się ze sobą komunikują i świetnie dochodzą do

porozumienia. Nie mieli żadnych trudności ze społecznością lokalną, rodziną czy przyjaciółmi – wszyscy pozytywnie się do nich odnosili. Matka Alexandry stwierdziła na koniec, że prócz daru życia w postaci drugiej córki otrzymała w Polsce drugie życie i wolałaby oddać nerkę, niż wrócić do kraju emigracji. Tutaj żyją szczęśliwie i spokojnie, i mimo gorszego położenia finansowego i statusu materialnego nie zamieniliby tego życia na żadne inne.

### **3.2. Edukacja dziewczynki w szkole na emigracji**

Alexandra ukończyła na emigracji czwartą klasę brytyjskiej szkoły. Oto skrócone wyniki klasyfikacji końcowej i cele edukacyjne na następny rok.

Uczennica używa języka mówionego w celu rozwijania umiejętności, rozumienia przez spekulację, stawianie hipotez, używanie wyobraźni i rozważanie różnych pomysłów. Uczennica rozumie podstawowe zasady podtrzymania rozmowy i interakcji z innymi, i stosuje je w praktyce. Ponadto wnosi wkład do dyskusji klasowych, potrafi wyrażać opinie, które są prezentowane przez innych, jak i przedstawić własny punkt widzenia na omawiane tematy. Potrafi też w sposób swobodny i płynny recytować wiersz, używając odpowiedniej intonacji i środków ekspresji. Uczennica potrafi czytać ze zrozumieniem, rozwija tę umiejętność poprzez czytanie różnych książek i tekstów o różnej tematyce. Uczestniczy w dyskusji na temat książek, raz przyjmując rolę wypowiadającego się, a raz słuchając innych. Potrafi wytłumaczyć znaczenie słów w danym kontekście, umie zidentyfikować różne typy tekstów czytanych. Potrafi też opowiedzieć tekst swoimi słowami. Dziewczynka potrafi napisać tekst w formie wypracowania, a także łączyć tekst z dialogiem, stosując zróżnicowane i bogate słownictwo, jak również budując poprawne struktury zdaniowe. Uczennica stosuje w zdaniach interpunkcję w postaci wykrzyknika, przecinka i znaku zapytania. Potrafi też podzielić tekst pisany na akapity, jak również budować zdania złożone i opisy. Prawidłowo używa przecinków i potrafi skorygować tekst przygotowany na brudno. Ponadto dobrze opanowała używanie apostrofu oraz pisanie kursywą, zapamiętuje nowe słownictwo i stosuje w pracach pisemnych wyszukane słownictwo; staje się coraz bardziej dojrzała językowo.

W obszarze matematyki uczennica osiąga wyniki na poziomie odpowiednim dla swojej grupy wiekowej. Potrafi dodawać i odejmować w pamięci do dwudziestu, zna płynnie tabliczkę mnożenia, stosuje różne metody obliczeniowe. Potrafi

pisemnie dodawać, odejmować, mnożyć i dzielić, ponadto porównuje liczby do dwóch miejsc po przecinku, określając wartość dziesiętną. Pracuje na liczbach ujemnych w kontekście temperatury, z pomocą tablic liczbowych potrafi dzielić liczby dwucyfrowe przez 10 i 100, również w przypadku liczb dziesiętnych. Uczennica rozumie ułamki, potrafi wykonywać działania na nich, dobrze radzi sobie z figurami geometrycznymi, zna ich własności. Rozwiązuje zadania matematyczne na różnym poziomie.

Alexandra włożyła dużo pracy i poczyniła znaczne postępy, jeśli chodzi o przyrodę. Coraz lepiej posługuje się przyrządami i stosuje odpowiednie procedury w trakcie zajęć praktycznych z przyrody, powoli buduje swoją wiedzę z tego zakresu. Pracuje systematycznie i rzetelnie, jednak osiągnęła wyniki poniżej oczekiwanego poziomu.

Poczyniła duże postępy w takich obszarach, jak elektryczność, środowisko naturalne, żywność oraz trawienie, a także cykl hydrologiczny.

Jeżeli chodzi o sztukę, technikę i technologię, to Alexandra, wykazuje coraz większą kontrolę w pracy z różnymi materiałami, narzędziami oraz technikami. Potrafi rysować przejrzyste plany, korzystać z prostych narzędzi i zestawów montażowych, wykorzystywać materiały i gotowe części do tworzenia prostych konstrukcji. Potrafi też z dużą dokładnością i starannością analizować swoją pracę, a także wprowadzać konieczne poprawki.

W ramach nauki geografii uczennica potrafi nazwać i zlokalizować hrabstwa i miasta Wielkiej Brytanii, jak również regiony geograficzne wraz z ich cechami fizycznymi oraz populacją zamieszkującą te regiony. Potrafi wymienić różne typy ukształtowania terenu, jak rzeki, wybrzeża, wzgórza czy góry, a także podać najważniejsze cechy regionów oraz sposoby zagospodarowywania przestrzeni; ponadto rozumie, w jaki sposób te aspekty ulegają zmianie w czasie.

Jeżeli chodzi o historię, rozumie związki teraźniejszości z przeszłością, zna okresy historyczne, rozumie, w jaki sposób wiedza o przeszłości jest konstruowana na podstawie źródeł historycznych.

Wychowanie indywidualne, społeczne, zdrowotne i obywatelskie polega na dyskusjach zarówno w małych grupkach, jak i na forum. Uczennica potrafi wyrażać swoje opinie, słucha opinii innych, analizuje i rozważa różne opcje oraz zaczyna oceniać konsekwencje swoich decyzji. Ponadto uznaje ważność zasad i praw, rozumie, w jaki sposób takie zasady pomagają ochronić prawa innych ludzi, potrafi też podawać przykłady.

Jeśli chodzi o język obcy, w tym przypadku francuski, to uczennica z uwagą słucha i rozumie język mówiony, a także potwierdza to poprzez interakcję w rozmowie i odpowiedzi na pytania. Lubi eksplorować brzmienie języka poprzez piosenki i rymowanki. Uczennica zapamiętała dużą ilość słów z języka francuskiego, potrafi posługiwać się krótkimi wyrażeniami w celu nawiązania rozmowy z drugą osobą.

W opinii brytyjskiej szkoły Alexandra jest uczennicą spokojną, pilną, pracowitą oraz robiącą duże postępy w nauce. Dość liczne nieobecności w ciągu roku szkolnego budziły co prawda pewne obawy, bo w ten sposób powstały nieuniknione zaległości, ale uznano, że uczennica jest sumienna i zapewne uczyni wszystko, żeby te zaległości nadrobić.

Według nauczycieli i dyrekcji angielskiej szkoły Alexandra nabrała dużo pewności siebie szczególnie w trakcie ostatniego roku nauki. Pedagodzy podkreślali, że może być dumna z siebie, osiągniętych wyników i świetnego świadectwa. Wskazywali też, że Alexandra jest bardzo miłą uczennicą i w szkole wszyscy darzą ją wielkim uznaniem. Na koniec grono pedagogiczne szkoły złożyło jej życzenia wszelkiej pomyślności i samych sukcesów w nowej szkole.

W zakresie celów edukacyjnych nauczyciele z brytyjskiej szkoły wskazywali, że uczennica posiada duży potencjał do osiągania dobrych wyników w nauce, nadal powinna rozwijać swoje talenty i dokładnie planować swoją pracę. Nadmienili też, że powinna zmierzyć się z nowymi wyzwaniami, rozwijać takie strategie, które wzmocnią jej myślenie i poprawią pamięć. Wspomnieli też, iż uczennica słucha rad i reaguje na informacje zwrotne, a taka postawa umożliwi jej dalszy rozwój w nauce.

### **3.3. Kwalifikowanie do klasy oraz początek szkolnej przygody**

Na wstępie należy zaznaczyć, że w obowiązujących przepisach regulujących kwalifikowanie uczniów do poszczególnych klas szkolnych nastąpiła istotna zmiana – uelastyczniono regulacje, na podstawie których dyrektor szkoły publicznej kwalifikuje ucznia przybywającego z zagranicy do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr. Dotychczasowe kryteria uznano za niewystarczające i uniemożliwiające organizowanie kształcenia uczniów dopasowanego do indywidualnych przypadków. Chodziło przede wszystkim o różnorodność systemów oświaty w różnych krajach, a co za tym idzie – różnice w wieku rozpoczynania przez



dziecko nauki. Kwalifikowanie do klas odbywało się wyłącznie na podstawie dokumentów wydanych przez szkołę za granicą i potwierdzających poziom wykształcenia, bądź dokumentów potwierdzających jedynie sumę lat nauki szkolnej. Zastosowanie większej liczby kryteriów pozwala na uwzględnienie indywidualnej sytuacji, a także rzeczywistych potrzeb edukacyjnych, czy możliwości psychofizycznych ucznia. Obecnie więc dyrektor może przyjąć ucznia do klasy programowo wyższej, lub niższej, niż to wynika z przedstawionych dokumentów wydanych przez szkołę za granicą<sup>15</sup>.

Alexandra po powrocie do kraju miała 9 lat. Za granicą ukończyła klasę czwartą, ale wzięwszy pod uwagę jej rozwój psychofizyczny oraz dużą trudność w posługiwaniu się, nawet w podstawowym zakresie, językiem polskim, została zakwalifikowana do klasy trzeciej szkoły podstawowej. Prócz tego zostały jej przyznane dwie godziny tygodniowo pracy z lektorem języka polskiego jako obcego, mającego także kwalifikacje logopedyczne. Zdecydowano się także na szereg dostosowań edukacyjnych do potrzeb psychofizycznych uczennicy, przede wszystkim ze względu na słabą komunikację w języku polskim. Jednym z nich było przydzielenie jej do klasy integracyjnej, gdzie kilkoro uczniów ma orzeczenia o niepełnosprawności bądź opinie psychologiczno-pedagogiczne. Ponadto klasa integracyjna, prócz nauczyciela przedmiotowego, ma nauczyciela wspomagającego, który kontroluje, stymuluje i nadzoruje pracę dzieci z różnego typu deficytami. Dla Alexandry było to bardzo duże ułatwienie ze względu na jej deficyty językowe i słabą komunikację. Nauczyciel wspomagający stał się dla niej swoistym przewodnikiem po polskiej rzeczywistości. Z relacji nauczycieli i wychowawcy, a także logopedy wynika, że dziewczyna bardzo dobrze odnalazła się w nowej społeczności szkolnej i mimo swoich ograniczeń językowych już na początku zawarła wiele znajomości i przyjaźni. Potrafiła znaleźć wspólny język także z dorosłymi, mimo tak dużej zmiany i ogromu nowości była życzliwie nastawiona do nauczycieli i logopedy, a także do innych pracowników szkoły. Alexandra jest dzieckiem otwartym, życzliwym, chętnym do pomocy i współpracy, lubi przebywać z dziećmi oraz inicjować różne działania. Bardzo dobrze układała się również współpraca szkoły z jej rodziną, w szczególności z mamą, która była bardzo przyjaźnie nastawiona i niezmiernie wdzięczna, że Alexandra została otoczona życzliwą troską i pomocą w nowej szkole.

---

<sup>15</sup> M. Fidler, *Kształcenie uczniów cudzoziemskich i powracających z zagranicy. Nowe przepisy, praktyczne wskazówki, wzory dokumentów*, Warszawa 2017, s. 22–23.

Kompetencje językowe Alexandry były na bardzo niskim poziomie – uczennica posługiwała się językiem polskim w bardzo ograniczonym charakterze, potrafiła powiedzieć zaledwie kilka podstawowych słów, w dodatku często zniekształconych przez naleciałości z języka angielskiego.

Nauczyciel języka polskiego jako obcego (a jednocześnie logopeda) ocenił kompetencje językowe uczennicy w języku polskim po dwóch semestrach nauki, w czerwcu 2017 roku. Oto skrócona forma tej oceny. Przede wszystkim stwierdził, że jej kompetencje komunikacyjne w języku polskim są na poziomie początkującym. Uczennica rozumie proste zdania oraz główny sens zawarty w nieskomplikowanych komunikatach oraz czytankach na poziomie podstawowym. Ponadto rozumie i używa słów z kręgów tematycznych bliskich codzienności, takie jak warzywa, owoce, ubrania, zwierzęta czy dni tygodnia. Samodzielnie potrafi przeczytać krótkie, proste teksty, wiersze i czytanki, umie znaleźć konkretną informację. Dziewczynka słabo bierze udział w rozmowie, nawiązuje kontakt werbalny z rówieśnikami, ale często potrzebuje, by rozmówca powtórzył wypowiedź lub mówił wolniej. Dominują agramatyzmy, co jest etapem w nabywaniu i doskonaleniu kompetencji gramatycznej – m.in. widoczne są trudności z doborem odpowiednich końcówek fleksyjnych. Używa prostych wyrażeń oraz zdań, opisuje, co robi w wolnych chwilach, często opowiada o swojej rodzinie i rówieśnikach. Widoczna jest przewaga rozumienia mowy spontanicznej i tekstu czytanego nad mówieniem i pisanem. W mowie spontanicznej bardzo wyraźna jest deformacja głosek oraz interferencja fonetyczna z językiem angielskim, co przejawia się w nieprawidłowej intonacji i akcencie. Uczennica potrafi pisać krótkie, proste notatki, jak życzenia czy zaproszenie, zapisuje ze słuchu proste zdania, ale nadal popełnia wiele błędów. Zauważalna jest też trudność w stosowaniu małej i wielkiej litery oraz znaków interpunkcyjnych. Bywa, że zapis polskich znaków alfabetu jest niewłaściwy.

Jak wynika z powyższej oceny, dziewczynka nie zrobiła znacznych postępów w nauce języka polskiego, a momentami widać było wycofanie, zmęczenie i niechęć do języka. Z relacji matki wynikało również, że w domu zaczęto rozmawiać z dzieckiem tylko w języku polskim, tzn. Alexandra miała posługiwać się tym językiem w rozmowach z polską częścią rodziny. Postawiono też na polską telewizję, a także na polską prasę i książki. Uczennica coraz częściej podkreślała, że język angielski jest łatwiejszy, że to w nim może swobodnie czytać, pisać, mówić, uczyć się, a nawet śpiewać. Dziecko stopniowo zniechęcało się do nauki języka polskiego.

Tak minął pierwszy rok nauki szkolnej Alexandry. Po początkowej euforii oraz radości z przyjazdu do kraju, a także pomyślnej i szybkiej adaptacji zaczęło się wkradać zniechęcenie, znużenie i przepracowanie. Na szczęście pełen wrażeń, ale i trudny rok szkolny dobiegał końca. Alexandra otrzymała promocję do klasy czwartej, a przed nią były długie i wypełnione atrakcjami wakacje.

Lektor języka polskiego jako obcego stwierdził też, że był to rok bardzo umożliwiający orientację, gdyż uczennica często opuszczała zajęcia z powodów chorobowych i rodzinnych. Postawiono przede wszystkim na adaptację emocjonalną, przystosowanie się do nowej rzeczywistości szkolnej oraz na to, by polubiła nową szkołę i język polski. Dziewczynka miała problemy z pamięciowym opanowaniem podstawowych grup polskiego słownictwa, np. dni tygodnia czy miesięcy; ponadto uwidaczniały się problemy percepcyjne, brak skupienia i słaba pamięć. Lektor określił postawę wobec obowiązku szkolnego uczennicy jako ambiwalentną.

#### **3.4. Dziecko powracające z migracji w świetle badań psychologiczno-pedagogicznych**

Trzeba zaznaczyć, że zarówno poradnie psychologiczne-pedagogiczne, jak i placówki oświatowe mają na co dzień do czynienia z pracą z uczniami powracającymi z migracji. Jest to problem nowy, ale i narastający, a dotychczas brakuje odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej, narzędzi i przydatnych kompetencji. Nie chodzi tylko o badania psychologiczno-pedagogiczne, ale również dostosowanie systemu kształcenia i oceniania uczniów powracających z migracji. W związku z tym należy podjąć działania mające na celu budowanie kompetencji przydatnych w realizacji tych zadań.

W ramach doraźnych działań podnoszących kwalifikacje grona pedagogicznego w tym obszarze warto organizować w szkołach oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych cykle szkoleń i warsztatów poświęconych zagadnieniom procesów adaptacyjnych dzieci-migrantów, szoku kulturowego oraz radzenia sobie szkoły z trudnościami wynikającymi z różnego zakresu znajomości języka polskiego u takich uczniów<sup>16</sup>.

We wrześniu 2017 roku weszło w życie rozporządzenie o udzielaniu pomocy dzieciom z doświadczeniem migracji; w związku z tym organ prowadzący

---

<sup>16</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 128–129.

szkołę Urząd Gminy Siepraw przyznał uczennicy dwie godziny języka polskiego jako obcego w tygodniu na następny etap edukacyjny, czyli do ukończenia klasy czwartej<sup>17</sup>. Z powodu nasilających się trudności z językiem polskim Alexandra w październiku nowego roku szkolnego, już jako uczennica klasy czwartej, została zgłoszona do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uczennica, prócz zaległości w podstawowym zakresie języka polskiego, zaczęła mieć trudności ze specjalistycznym słownictwem pojawiającym się w rozszerzonej ofercie edukacyjnej w ramach poszczególnych przedmiotów.

Nadmienić należy, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne mają bardzo ograniczone możliwości badania dzieci dwujęzycznych lub zwyczajnie nie ma takich narzędzi, dlatego przedstawiona opinia ma charakter orientacyjny i pomocniczy, i ma na celu stworzenie pełnego obrazu funkcjonowania uczennicy w polskiej szkole<sup>18</sup>.

Powodem zgłoszenia Alexandry do poradni psychologiczno-pedagogicznej była próba pogłębionej specjalistycznej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, a w szczególności rozpoznanie poziomu umiejętności odpowiadających za procesy uczenia się. Drugim celem było przedstawienie wyników nauczycielom i specjalistom w szkole, co pozwoliłoby im dostosować wymagania edukacyjne do aktualnych potrzeb psychofizycznych oraz językowych uczennicy. Przeprowadzono zarówno badanie pedagogiczne, jak i psychologiczne. Oto skrócone wyniki diagnozy.

Uczennica była diagnozowana pedagogicznie z powodu utrzymujących się wielopłaszczyznowych trudności szkolnych wynikających z 1) zaburzeń językowych oraz 2) różnic programowych związanych ze zmianą systemu edukacji z angielskiego na polski.

Należy podkreślić, że charakter i stopień nasilenia deficytów w obszarze języka polskiego w znacznym stopniu utrudnia Alexandrze proces uczenia się oraz sprostanie wymaganiom szkolnym wynikającym z programu nauczania. Szczególne trudności pojawiają się w zakresie treści logiczno-pojęciowych. Nawet podczas badania, z uwagi na potrzeby i możliwości dziewczynki, zaistniała konieczność formułowania poleceń po angielsku.

---

<sup>17</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw.

<sup>18</sup> K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa 2013.

W świetle teorii psycholingwistycznych w przypadku Alexandry językiem ukształtowanym naturalnie jest angielski, a konsekwencją decyzji rodziców o zmianie miejsca zamieszkania jest kontynuacja kształcenia w języku jej obcym, czyli polskim. Z uwagi na wiek metrykalny Alexandry rozwijać się więc może dwujęzyczność sekwencyjna, czyli drugi system językowy nakłada się na pierwszy, przy czym dominują cechy języka przyswojonego pierwotnie. Jednocześnie należy podkreślić dotychczasowy wysiłek dziecka związany ze zmianą systemu edukacji i kodu językowego. Jednak w obliczu utrzymujących się problemów edukacyjnych należy zacieśnić współpracę z rodzicami dziewczynki oraz kontrolować motywację środowiska domowego do udzielania dziecku wsparcia w przełamywaniu bariery językowej.

W dostosowaniu wymagań szkolnych wynikających z programu nauczania należy zwrócić uwagę nie tylko na kontekst zadaniowo-poznawczy, ale przede wszystkim na realną niemożność wyrażania siebie i swoich emocji przez dziecko. Sytuacja szkolna i domowa powinna priorytetowo zakładać jak najwięcej kontaktu z językiem polskim.

Z kolei przeprowadzone badania psychologiczne pozwalają przypuszczać, iż ogólna sprawność umysłowa dziecka kształtuje się na poziomie przeciętnej inteligencji. Dostępne w Polsce testy psychologiczne znormalizowane są dla grupy dzieci polskich, dlatego uzyskany wynik daje nam jedynie orientacyjną ocenę, która może nie odzwierciedlać w pełni potencjału dziecka. Wszystkie umiejętności odpowiadające za uczenie się, za wyjątkiem kompetencji językowych, uwzględniając język polski, są u Alexandry na poziomie co najmniej przeciętnym. Definitywnym i oczywistym powodem trudności w przyswajaniu umiejętności szkolnych jest znajomość języka polskiego na poziomie zaledwie podstawowym.

Mocne strony dziecka to niewątpliwie logiczne operowanie materiałem pojęciowym, a więc abstrahowanie, uogólnianie, wnioskowanie i kojarzenie.

Ogólna wiedza o świecie kształtuje się adekwatnie do wieku badanego dziecka. Dziewczynka bardzo dobrze rozumie prawidłowości, normy i zwyczajowe reguły postępowania obowiązujące w rzeczywistości społecznej. Ponadto umiejętnie korzysta z uprzednich doświadczeń i odwołuje się do nich w sytuacjach życia codziennego. Wiedza społeczna kształtuje się na wysokim poziomie, natomiast umiejętności matematyczne plasują się w górnej granicy norm wiekowych.

Bezpośrednia pamięć słuchowa i spostrzegawczość wzrokowa jest najmocniejszą stroną intelektu dziecka i znajduje się na bardzo wysokim poziomie. Na

przebiegiem kształtują się zdolności rozumienia zależności przyczynowo-skutkowych, zdolności do uczenia się wzrokowo-słuchowego oraz zdolności analizy i syntezy obrazu wzrokowego, a także wyobraźnia przestrzenna i organizacja percepcji. Obszarem do pracy jest intensywna i systematyczna nauka języka polskiego.

W trakcie badania Alexandra pracowała bardzo wytrwale, była zainteresowana wykonywaniem kolejnych poleceń i zadań, czerpała też satysfakcję z pracy. Na niepowodzenia reagowała rozwojowo, trudności nie przekładały się na nastawienie do kolejnych zadań. Tempo pracy było odpowiednie, koncentracja oraz skupienie właściwe.

Głównym wskazaniem na kolejny etap kształcenia, było przede wszystkim objęcie jej pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formie zajęć wyrównawczych z przedmiotów sprawiających największe trudności. Sugerowano również modyfikowanie programu nauczania – w takim zakresie, w jakim jest to konieczne, biorąc pod uwagę trudności związane z funkcjonowaniem językowym (zaburzenia rozumienia i ekspresji w języku polskim).

W domu należy ukierunkować wysiłki edukacyjne przede wszystkim na naukę języka polskiego oraz wzbogacać praktyczne doświadczenia językowe dziecka, np. poprzez codzienne wspólne czytanie i opowiadanie historii czy oglądanie filmów w języku polskim. Ciekawą formą byłoby wspólne spędzanie czasu przez całą polsko-brytyjską rodzinę – na wycieczkach, spacerach czy wyjazdach, gdzie byłaby możliwość połączenia nauki języka polskiego ze wspólnym posiłkiem i przebywaniem, co wiązałoby się z odczuwaniem przez dziecko przyjemności.

## **4. Postępy uczennicy w opinii lektora języka polskiego jako obcego**

### **4.1. Strategie szkoły w stosunku do dziecka z doświadczeniem migracji**

Na samym początku pragnę zauważyć, że dzieciom powracającym z migracji brakuje przede wszystkim znajomości oficjalnego rejestru języka i specyficznego słownictwa szkolnego. Dlatego w większości przypadków należy zapewnić im dodatkowe godziny języka polskiego. Co niezwykle ważne, nie powinny być to godziny poświęcone ponownemu przerabianiu materiału omawianego na standardowych lekcjach języka polskiego, ale nakierowane na nadrabianie tych kompetencji językowych, które dziecko ma rozwinięte w niewystarczającym jeszcze stopniu.

Dlatego najlepszą osobą do prowadzenie takich zajęć nie jest szkolny polonista, ale wykształcony kierunkowo lektor języka polskiego jako obcego, ponieważ dla powracającego z innego kontekstu językowego, dwujęzycznego dziecka polszczyzna, a przynajmniej jej niektóre aspekty, jak ortografia czy słownictwo przedmiotowe, będzie w zasadzie nowym językiem.

Szkoły powinny dokładać wszelkich starań, aby zapewnić dzieciom możliwość pracy z odpowiednio wyszkolonymi lektorami – zaś w przypadkach, gdy jest to niemożliwe, warto rozważyć wprowadzenie uzupełniających zajęć z języka polskiego prowadzonych przez neofilologa, np. nauczyciela języka angielskiego bądź niemieckiego, który ma metodyczne przygotowanie pozwalające uczyć języka obcego<sup>19</sup>.

Jeżeli chodzi o Zespół Placówek Oświatowych w Sieprawiu, to wśród licznych specjalistów mamy nauczyciela, który skupia w sobie funkcje polonisty, nauczyciela języka polskiego jako obcego oraz logopedy. Ponadto diagnoza psychologiczno-pedagogiczna jest trudniejsza do przeprowadzenia w ośrodkach wiejskich. To swoisty znak czasu we współczesnym świecie – pojawia się coraz więcej dzieci z doświadczeniem migracji, również w mniejszych, wiejskich ośrodkach, na obrzeżach dużych miast i aglomeracji.

W naszej placówce jesteśmy u początku wypracowywania nowej strategii pomocy. Wraz z psychologiem, nauczycielem języka polskiego jako obcego (mającego także kompetencje logopedy) oraz z pedagogiem opiekuńczo-społecznym (w mojej osobie) tworzymy zespół specjalistów, z dyrektorem placówki na czele, który odważył się na tego typu innowację. W naszym regionie jesteśmy prekursorami kompleksowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci z doświadczeniem migracji. Łączy nas nie tylko otwartość na ich przyjmowanie, ale również poszukiwanie metod i skutecznych form pomocy. Uczestniczymy w konferencjach i projektach organizowanych przez Uniwersytet Pedagogiczny pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Współpracujemy z Fundacją Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja. Bierzymy udział w projekcie wspierania uczniów cudzoziemskich i powracających z migracji, a w ramach projektu przygotowujemy na własny użytek materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Sprawdzamy rekomendowane przez Fundację im. Mikołaja Reja, metody uczenia języka polskiego jako języka edukacji szkolnej. Poszukujemy

---

<sup>19</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 127.

nowości na ten temat na rynku wydawniczym oraz czytamy literaturę fachową, ciągle pogłębiając swoją wiedzę z tego zakresu. Ten innowacyjny projekt został zapisany również w planie pracy szkoły na rok 2017/2018.

Chciałabym w skróconej formie opisać formy pomocy udzielone uczennicy przez szkołę. Są to:

- zajęcia z języka polskiego jako obcego – dwie godziny tygodniowo,
- zajęcia wyrównawcze w małych grupach z języka polskiego oraz matematyki,
- projekt Miesiąc Języka Ojczystego (promowanie języka i kultury mniejszości narodowych),
- zaangażowanie w promowanie kultury kraju, w którym się wychowała (Wielkiej Brytanii),
- promowanie dwujęzyczności jako bogactwa osobistego oraz dobra wspólnego,
- osvajanie innych uczniów z nowym doświadczeniem, budowanie postawy tolerancji dla odmienności,
- pozytywne wzmocnienie, chwalenie nawet małych postępów dziecka,
- ścisła zespołowa współpraca wszystkich specjalistów oraz środowiska szkolnego w celu wsparcia uczennicy,
- pozyskanie zaufania matki uczennicy, nawiązanie z nią partnerskiego kontaktu i życzliwego zrozumienia, pozwalającego lepiej rozwiązywać pojawiające się trudności.

Kolejna forma pomocy, to wsparcie, które otrzymali rodzice, a także środowisko domowe:

- materiały, książki, czasopisma i strony internetowe dotyczące dwujęzyczności,
- kontakt ze specjalistami (Fundacja im. Mikołaja Reja),
- wskazówki i metody dotyczące wychowania dwujęzycznego,
- przekazanie technik dotyczących wspierania języka ojczystego (języka angielskiego) przy równoczesnym wspieraniu rozwoju znajomości języka polskiego,
- bieżące wsparcie, możliwość zgłaszania wszystkich trudności,
- zakup podręczników przeznaczonych dla dzieci dwujęzycznych.



## 4.2. Profil osobowości uczennicy

Profil osobowości Alexandry to wynik obserwacji nauczyciela języka polskiego jako obcego z niespełna dwóch lat pracy z uczennicą mającą doświadczenie powrotu z migracji. Po pierwsze, uczennicę cechuje wysoka wrażliwość (tzw. WWO – wysoko wrażliwa osoba). Polega ona na dużo mocniejszym doświadczaniu bodźców, niż są one doświadczane przez innych ludzi. A inny sposób doświadczania świata przekłada się na specyficzne zachowania. W przypadku Alexandry w związku z WWO występują trzy podstawowe cechy:

- bardzo wolne tempo pracy,
- zbyt wiele bodźców prowadzi do chronicznego zmęczenia,
- objawy psychosomatyczne, jak bóle głowy czy brzucha, jako wynik odregulowania stresów związanych z adaptacją.

Ponadto Alexandrę cechuje brak dojrzałości społecznej oraz emocjonalnej; równocześnie czas adaptacji jest złożony i wpływa na niego wiele czynników:

- psychofizyczne uwarunkowania (introwertyczka, nieśmiała, lekko wycofana, otwierająca się dopiero po bliższym poznaniu),
- problemy z koncentracją,
- wolne tempo pracy,
- słaba pamięć,
- słaba sprawność rozumienia wypowiedzi mówionej nauczyciela,
- niski poziom znajomości języka polskiego,
- wchodzenie we wczesną adolescencję (burza hormonów),
- chęć poszukiwania odpowiedzi na kluczowe pytania o sens życia i tożsamość.

Zdolności językowe Alexandry można opisać w kilku punktach. Po prawie dwóch latach nauki w polskiej szkole w wielu obszarach uwidoczniły się postępy – oto one:

- rozumienie ze słuchu (percepcja słuchowa),
- rozumienie spontanicznych wypowiedzi rówieśników i nauczycieli,
- coraz więcej mówi, nie ma blokady przed używaniem języka polskiego,
- mówi płynnie i składnie prostymi komunikatami (popołnia nieliczne błędy),
- rozwija się percepcja wzrokowa,
- staranne i kształtne pismo,
- równomierne, ale wolne tempo pracy,

- uczennica jest sumienna i staranna, odrabia wszystkie prace domowe,
- ma bardzo pozytywny stosunek do języka polskiego, lubi chodzić na zajęcia.

Na zdolności językowe wpływa też sposób nabywania języka – w przypadku Alexandry, jest to dość szerokie spektrum metod i sposobów, między innymi:

- zanurzenie („łapanie” języka polskiego na co dzień),
- częste kontakty z rówieśnikami,
- oglądanie polskich filmów i czytanie polskich książek,
- rozmowy z najbliższymi (strategia jedna osoba = jeden język, najczęściej rekomendowana w małżeństwach mieszanych),
- zajęcia oparte na metodyce języka polskiego jako obcego (karty pracy, ćwiczenia),
- podręczniki przeznaczone dla dzieci dwujęzycznych,
- adaptacja tekstów literackich do potrzeb dziecka,
- ćwiczenia nastawione na rozwijanie słownika specjalistycznego (szkolnego).

W ostatnim punkcie chciałabym przybliżyć, jak ewoluował stosunek Alexandry do polskiej szkoły, do języka polskiego i polskiej kultury i tożsamości. Wskazują na to następujące przesłanki:

- wypracowała podstawowe umiejętności szkolne (zadaniowe podejście, koncentracja na materiale),
- została wyeliminowana dygresyjność, zastąpiło ją skupienie na przerabianych treściach,
- dostosowała się do polskich realiów (dyscyplina, zasady panujące w polskiej szkole),
- przeszła na oficjalny kod językowy (rzadko używa sformułowań „ty”, częściej pojawia się „pan/pani”),
- nie kluczy, nie manipuluje, rzetelnie podchodzi do kwestii nauki języka polskiego,
- całkowite otwarcie na język i kulturę polską.

Wciąż jednak istnieje uzasadniona obawa w związku z brakiem kontynuowania nauki języka angielskiego oraz przetrenowaniem i zmęczeniem językiem polskim. Może nastąpić czasowy regres wiedzy i umiejętności językowych Alexandry. Dlatego dziewczynka, by wytrwać w tej trudnej i obciążającej sytuacji,

ciągle potrzebuje wsparcia i motywacji ze strony środowiska domowego i szkolnego oraz specjalistów.

Zaobserwowano adaptację zarówno językową, jak i kulturową, jednakże występują też okresowe regresy wynikające z konstrukcji psychofizycznej i osobowościowej dziecka. Niewątpliwie, mimo kompleksowego wsparcia w kraju przyjmującym, utrudnia to proces adaptacji dziewczynki.

Ponadto wielkim zaniechaniem był brak przygotowania dziecka od strony językowej do powrotu w rodzinne strony. Alexandra przez cały okres pobytu na emigracji nie miała kontaktu z językiem polskim, co niewątpliwie wpływa na proces adaptacji, znacząco ją komplikując i utrudniając.

Nie ulega wątpliwości, że najważniejszym elementem wspierania dziecka powracającego z migracji w procesie adaptacji w polskiej szkole jest budowanie jego mocnych stron. Oznacza to, że warto wykorzystywać kompetencje dziecka zdobyte podczas wyjazdu emigracyjnego, ale także jego zainteresowania i pasje. Największym zasobem powracającego dziecka jest znajomość języka obcego – można tę wiedzę wykorzystać podczas zajęć lekcyjnych, traktując je jako eksperta w tej dziedzinie. Wpłynie to na podniesienie samooceny i pewności siebie dziecka, ale też może przynieść pożytek innym uczniom.

Warto też zachęcać uczniów do udziału w różnego typu projektach i konkursach, w których mają szansę odnieść sukces – np. plastycznych czy językowych. Zaoferowanie dzieciom możliwości pokazania swoich mocnych stron będzie dla nich szczególnie ważne i ma szansę korzystnie wpłynąć na motywację dziecka do codziennej pracy szkolnej.

## **Zakończenie**

W prezentowanym artykule starałam się nie tylko wyjaśnić podstawowe pojęcia związane z wielokulturowością i migracjami, przedstawiając typologie, teorie czy istotę migracji, ale przede wszystkim opowiedzieć o realnych trudnościach emocjonalnych, szkolnych czy występujących w środowisku lokalnym, na które są narażone rodziny powracające z migracji. Ważnym elementem pracy było przedstawienie doświadczeń migracji z perspektywy zarówno dorosłych, jak i dzieci. Przecież w przypadku większości rodzin powracających z migracji nie możemy mówić o migracji dzieci, a co najwyżej o pierwszym kontakcie z rodzinnym krajem rodziców lub jednego z nich.

Podsumowując, pragnę stwierdzić, odwołując się do opisywanego powyżej szoku kulturowego, że wielkim sukcesem specjalistów zajmujących się problematyką migracji byłoby zatrzymanie dziecka z doświadczeniem migracji na stałe na etapie pierwszego etapu szoku kulturowego – etapie, który w terminologii psychologicznej nazywany jest miesiącem miodowym. Dziecko jest w jego trakcie zaciekawione nowym krajem, bardzo pozytywnie nastawione do odmienności, a nowości wywołują w nim entuzjazm, zachwycają i intrygują.

Życzyłabym sobie i wszystkim, którzy pracują na co dzień z dziećmi z doświadczeniem migracji, zarówno cudzoziemskimi, jak i powracającymi do ojczystego kraju, by ich podopieczni nigdy nie musieli przechodzić przez kolejne etapy szoku kulturowego. By nigdy nie zaznały frustracji, złości, wycofania i niechęci do kraju przyjmującego, by czuły się swobodnie w nowej kulturze, jednocześnie nie zapominając kraju migracji i będąc świadomymi różnic kulturowych. By mogły czuć się bezpiecznie w nowym kraju i bez przeszkód rozwijać swoje pasje i zainteresowania a tym samym budować swoją tożsamość.

Moim zdaniem jest to w naszym zasięgu. Jak zatem pomóc dziecku z doświadczeniem migracji?

Przede wszystkim należy urealniać jego świat, przekazywać tylko rzetelne informacje i zachęcać do kontaktów z innymi, do nawiązywania pozytywnych relacji ze społecznością lokalną. Wspierać częstymi rozmowami, czasem pozwolić na sceptycyzm, na wyplakanie się, na chwile słabości. Wyjaśniać, przybliżać, pokazywać – nowe normy, wartości, zasady. Wspólnie poszukiwać obszarów porozumienia, elementów podobnych, spajających obie kultury. Nie potępiać złości i niechęci, a raczej szukać alternatywnych metod i sposobów rozładowywania napięć i frustracji. Zachęcać do kontaktu ze specjalistami, z psychologiem, pedagogiem, z przyjaciółmi. Odsunąć w czasie działania wymagające skupienia i stabilności emocjonalnej, pozwolić na stabilizację. Współuczestniczyć w trudnej drodze przechodzenia od jednej kultury do drugiej, wspierać milczącą obecnością. Podkreślać mocne strony, budować poczucie własnej wartości. Zachęcać do wyciągania wniosków z przeżytych doświadczeń. Motywować do wytężonej pracy. Doceniać wysiłek i rozwój dziecka. Zachęcać je do wspierania innych uczniów borykających się z trudnościami adaptacyjnymi. A nade wszystko być, wspierać i budować, nawet każdego dnia od nowa.

Żywię głęboką nadzieję, że zaprezentowany przegląd metod, form i rozwiązań będzie dokumentem wspierającym i służącym pomocy dzieciom oraz rodzinom

powracającym z migracji. Jestem też pewna, że prezentowana rozprawa będzie dla mnie wsparciem w pracy zawodowej w obszarze samodoskonalenia i rozwoju osobistego.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw.

### Opracowania

Balicki J., Necel W., *Kryzys migracyjny w Europie, wyzwania etyczne, społeczno- kulturowe i etniczne*, Warszawa 2017.

Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa 2013.

Bieńkowska D., Ulański C., Szymańska J., *Kierunek Małopolska, Charakterystyka powracających i rekomendacje, jak nie zmarnować ich kapitału*, Kraków 2010.

Czerniejewska I., *Czy istnieje potrzeba edukacji wielokulturowej?*; [w:] *Sprawy narodowościowe*, Poznań 2004.

Fehler W., Cebul K., Podgórska R., *Migracje jako wyzwanie dla UE i wybranych państw członkowskich*, Warszawa 2017.

Fidler M., *Kształcenie uczniów cudzoziemskich i powracających z zagranicy. Nowe przepisy, praktyczne wskazówki, wzory dokumentów*, Warszawa 2017.

Grzymała-Kazłowska A., Łodziński S., *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2008.

Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., *(Nie) łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z migracji*, Warszawa 2015.

Grzymała-Moszczyńska J., *Psychologiczne aspekty powrotów z migracji – przegląd teoretyczny*, „Studia migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, nr 40(4).

Jurek A., *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2015.

Kłorek N., Kubin K., *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Warszawa 2015.

Kowalczyk-Jamincka M., *Przestępcza adaptacja młodocianych sprawców przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu*, Bydgoszcz 2006.

- Kozielska J., *Poakcesyjne migracje zarobkowe. Kontekst teoretyczno-empiryczny. Wsparcie społeczne*, Poznań 2014.
- Lewicka M., *Psychologia miejsca*, Warszawa 2015.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010,
- Niedźwiedzki D., *Migracje i tożsamość, Od teorii do analizy przypadku*, Kraków 2010.
- Rodzina a emigracja*, „Wychowawca – Miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich” 2018, nr 3(299).
- Sakson A., *Migracje – fenomen XX i XXI wieku*, „Przegląd Zachodni” 2008, nr 2.
- Winięcka K., *Strategia-Migracja-Adaptacja, Rodziny młodych migrantów polskich w Londynie po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej*, Gdańsk 2016.
- Wójcik-Żołądek M., *Migracje i polityka migracyjna*, Warszawa 2014.
- Zięba M.S., *Migracja – wyzwanie XXI wieku*, Lublin 2008.

### **Strony internetowe**

- Grzymała-Moszczyńska H., Jurek A., *Poradnik w pigułce dla powracających*, <http://powroty.otwartaszkola.pl/file.php/1/> [dostęp 17.11.2015].