Aneta Sylwia Baranowska
Akademia im. Jakuba z Paradyża
w Gorzowie Wielkopolskim
ORCID: 0000-0001-5386-357X

Dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole

Streszczenie

W artykule scharakteryzowano trzy grupy dzieci z doświadczeniem migracyjnym: dzieci, których rodzic/-e wyjechali, najczęściej z powodów zarobkowych, za granicę; dzieci powracające z emigracji; dzieci, które przebywają ze swoimi rodzicami poza krajem pochodzenia i w nowym miejscu zamieszkania realizują obowiązek szkolny. Przedstawiono trudności, z jakimi muszą się one zmierzyć oraz możliwe formy pomocy i wsparcia, które powinny zostać im udzielone w szkole jako miejscu wspomagającym rozwój uczniów.

Słowa kluczowe: migracja, dzieci z doświadczeniem migracyjnym, szkoła, pomoc, wsparcie

W ostatnich latach szczególnego znaczenia nabrało zjawisko migracji, stanowiąc w XXI wieku jedną ze znamiennych cech świata[1]. Wyraz migracja pochodzi od łacińskiego słowa *migratio* i oznacza *wędrówkę* lub *wędrowanie*[2]. Według Krystyny Slany migracje są: ruchem fizycznym, dokonanym w określonym celu; zmianą miejsca zamieszkania; zmianą terytorium; przemieszczeniem się z jednej społeczności do drugiej; zmianą społecznego i kulturowego otoczenia[3]. Podobnie to zjawisko definiuje Zofia Kawczyńska-Butrym, pisząc, że jest nim „względnie stała zmiana miejsca zamieszkania (migracja pozioma) dokonująca się w przestrzeni geograficznej, prowadząca do zmiany miejsca w strukturze społecznej (migracja pionowa)”[4].

Współczesne ruchy migracyjne należą do zjawisk masowych, ponieważ „uczestniczą w nich znaczące liczebnie zbiorowości ludzkie, oraz

[1] J. Knopek, *Migracje międzynarodowe jako przedmiot badań politologicznych*, [w:] *Procesy migracyjne. Teoria, ewolucja i współczesność*, red. L. Kacprzak, J. Knopek, Piła 2008, s. 17.
[2] J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, Warszawa 2012, s. 9.
[3] W. Danilewicz, *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok 2006, s. 21.
[4] Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2009, s. 11.

stanowią przejaw niezadowolenia i protestu wobec obowiązującego ładu społeczno-gospodarczego w dotychczasowym miejscu zamieszkania migrantów”[5]. Jak wynika z najnowszego raportu ONZ zatytułowanego *The World Migration Report* – w 2017 roku 258 mln osób, czyli 3,4% ludności świata, przebywało poza swoim krajem pochodzenia. To o 49% więcej niż w 2000 roku, co z kolei oznacza, że liczba międzynarodowych migrantów na przestrzeni ostatnich 17 lat wzrosła szybciej niż ludności świata. Największa grupa migrantów osiadła w Stanach Zjednoczonych (50 mln), Rosji (12 mln), Niemczech (12 mln), Arabii Saudyjskiej (12 mln) oraz Wielkiej Brytanii (9 mln)[6].

W migracjach uczestniczą zarówno osoby pełnoletnie – młode, otwarte, przedsiębiorcze, pełne nadziei, pragnące poprawić swoją sytuację materialną oraz przeżyć przygody[7] – jak i dzieci. W przypadku najmłodszych mówimy zazwyczaj o trzech grupach osób z doświadczeniem migracyjnym:

1) dzieci, których rodzic/-e wyjechali, najczęściej z powodów zarobkowych, za granicę.
2) dzieci powracające z emigracji.
3) dzieci, które przebywają wraz ze swoimi rodzicami poza krajem pochodzenia i w nowym miejscu zamieszkania realizują obowiązek szkolny[8].

W dalszej części artykułu zostaną scharakteryzowane wymienione grupy dzieci oraz zaprezentowane formy pomocy i wsparcia, które powinny być im udzielone w środowisku szkolnym.

Dzieci, których rodzic/-e wyjechali za granicę

Z najnowszych statystyk Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że pod koniec 2017 roku poza granicami Polski przez co najmniej 3 miesiące przebywało około 2,540 mln . mieszkańców naszego kraju. Warto nadmienić, że to o 153 tys. (6,4%) więcej niż w 2015 r. Zdecydowana większość wyjeżdżających Polaków osiedla się w krajach europejskich (2,241 mln), zwłaszcza członkowskich UE (2,121 mln). Do najbardziej atrakcyjnych dla nich krajów docelowych należą Wielka Brytania (którą zamieszkuje 793 tys. Polaków) oraz Niemcy (gdzie przebywa 703 tys. naszych rodaków). Na trzecim miejscu znajduje się Holandia (116 tys. Polaków),

[5] K. Głąbicka, *Praca socjalna z uchodźcami, emigrantami w środowisku lokalnym*, Warszawa 2014, s. 16.
[6] *World Migration Report 2018*, https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018 [dostęp: 10.04.2019].
[7] W. Małachowski, *Migracje we współczesnym świecie. Implikacje dla Polski*, Warszawa 2010, s. 28.
[8] I. Chrzanowska, B. Jachimczak, *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 21, s. 89.

a na czwartym Irlandia (112 tys.). Należy zaznaczyć, że w 2016 r. odnotowano znaczący wzrost liczby Polaków osiadłych w Wielkiej Brytanii oraz w Niemczech. W przypadku Wielkiej Brytanii w porównaniu do 2015 r. liczba Polaków zwiększyła się o 73 tys. (11%), w Niemczech zaś o 48 tys. (7,3%). Warto podkreślić, że również w innych krajach UE – Austrii, Danii i Szwecji – zaobserwowano intensyfikację liczby mieszkających w nich czasowo Polaków. Wzrost liczby naszych rodaków w porównaniu z 2015 r. odnotowano także w Norwegii, niebędącej krajem członkowskim UE – obecnie przebywa w niej 85 tys. Polaków. Przedstawione dane statystyczne GUS pokazują, że migracje poakcesyjne nie maleją, wręcz przeciwnie – z każdym rokiem coraz więcej Polaków opuszcza nasz kraj[9].

Wielu migrantów wyjeżdżających z Polski za granicę na okres co najmniej 3 miesięcy pozostawia w niej swoje dzieci. Z najnowszych badań zleconych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej przeprowadzonych w grupie ponad 87 tys. uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich (pochodzących z województw o największej i najmniejszej skali bezrobocia, a więc: wielkopolskiego, pomorskiego, zachodniopomorskiego, podlaskiego, małopolskiego, lubuskiego) wynika, że w 2016 r. liczba uczniów z rodzin rozłączonych przestrzennie kształtowała się na poziomie 19,9%. Najmniejszy odsetek uczniów deklarujących wyjazd rodziców do pracy za granicę odnotowano w województwach: wielkopolskim (16,2%) i podlaskim (16,9%), najwyższy zaś w: małopolskim (22,9%) i lubuskim (23,5%). Spośród badanych dzieci i młodzieży 7,2% wychowuje się w rodzinach, w których obydwoje rodzice zdecydowali się opuścić Polskę w celach ekonomicznych. Szacuje się, że w skali całego kraju liczba uczniów z rodzin migracyjnych może sięgać nawet 640 tys.[10]

Wyjazd zagraniczny rodzica/rodziców niesie ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje dla funkcjonowania dzieci. Emigracja opiekuna/opiekunów na ogół przyczynia się do poprawy sytuacji finansowej rodziny, co skutkuje np. możliwością uczestnictwa dzieci w zajęciach dodatkowych czy odwiedzenia najbliższych w obcym kulturowo kraju[11].

Niestety opuszczenie rodzimego kraju przez rodzica/rodziców wiąże się także z doświadczaniem wielu trudności przez dzieci pozostające w ojczyźnie. Dzieci migrantów czują się przede wszystkim odrzucone, gorsze od swoich rówieśników. Żywią żal do rodzica za to, że je opuścił i pozostają w stanie lęku, ponieważ nie mają zaspokojonej potrzeby bezpieczeństwa w dostateczny sposób.

[9] *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2017*, GUS, Warszawa 2018, s. 1-2.

[10] A. Dąbrowska, E. Szumilas, *Uczniowie z rodzin migracyjnych w szkole*, Warszawa 2017, s. 12.

[11] M. Kolankiewicz, *Dziecko w sytuacji rozłąki z rodzicami*, „Pedagogika Społeczna" 2008, nr 3, s. 82.

Dzieci odczuwające lęk przejawiają problemy z normalnym funkcjonowaniem, nie podejmują aktywności w obszarze samorealizacji, nie wykazują również woli do integracji z osobami znajdującymi się wokół nich, nawet wobec rodzica, który opiekuje się dziećmi. Często również czują się winne temu, że matka czy ojciec wyjechali za granicę[12]. Wskutek separacji z rodzicami występują u nich także problemy emocjonalne i zaburzenia osobowości, które objawiają się u nich dwa razy częściej niż u dzieci wychowujących się w rodzinach pełnych[13].

Dzieci migrantów również czują się samotne. Sytuacja ta z kolei sprzyja poszukiwaniu grup, w których mogą zaspokoić potrzebę bezpieczeństwa i przynależności, stąd zwiększone ryzyko związania się z destrukcyjną grupą, np. sektą. Z doświadczanym poczuciem samotności i tymczasowości dzieci migrantów próbują radzić sobie też poprzez sięganie po środki psychoaktywne, picie alkoholu, wczesną inicjację seksualną (głównie w celu poszukiwania bliskości), autoagresję, zachowania kryminalne czy nawet próby samobójcze[14].

U starszych dzieci nieobecność jednego z rodziców wywołuje także przyjęcie ról dorosłych: pomagają w prowadzeniu domu, opiece nad rodzeństwem, niekiedy przejmują niemal wszystkie obowiązki dorosłych członków rodziny[15]. Jest to pozytywny mechanizm adaptacji do sytuacji rozłąki (uczy obowiązkowości, odpowiedzialności), ale sprawia, że dzieci mają więcej obowiązków, a tym samym mniej czasu na pozostałe aktywności.

Rozłąka z rodzicami niesie ze sobą również konsekwencje edukacyjne. U dzieci wychowujących się bez rodzica lub rodziców odnotowuje się spadek osiągnięć szkolnych[16]. Obserwowalne jest u nich obniżenie motywacji do nauki, pogorszenie ocen, brak prac domowych, obniżenie frekwencji spowodowane wagarowaniem. Dzieci te często przejawiają na terenie szkoły agresywne zachowania, a także doświadczają problemów emocjonalnych. Zauważalne są u nich: drażliwość, nadpobudliwość, lękliwość, trudności z koncentracją uwagi i nawiązywaniem relacji z rówieśnikami[17].

Zważywszy na powyższe trudności, bardzo istotnym wydaje się, by szkoła, która wypełnia znaczną część aktywnego życia dzieci i młodzieży, udzieliła uczniom, których rodzic/-e wyjechali za granicę, odpowiedniej pomocy i wsparcia.

[12] A. Fidelus, *Gdy rodzice emigrują…*, „Nowa Szkoła" 2008, nr 6, s. 40.
[13] K. Slany, M. Ślusarczyk, Ł. Krzyżowski, *Wpływ współczesnych migracji Polaków na przemiany więzi społecznych, relacje w rodzinie i relacje międzygeneracyjne*, Warszawa 2014, s. 35.
[14] Ibidem, s. 34.
[15] W. Danilewicz, op. cit., s. 108; K. Slany, M. Ślusarczyk, Ł. Krzyżowski, op. cit., s. 32; M. Kolankiewicz, op. cit., s. 80.
[16] M. Kolankiewicz, op. cit., s. 82.
[17] K. Slany, M. Ślusarczyk, Ł. Krzyżowski, op. cit., s. 34.

Działania te powinny zostać poprzedzone rozmową z dzieckiem, w trakcie której osoba ją prowadząca, a więc nauczyciel/wychowawca/pedagog/psycholog, uzyska informacje na temat tego: kto wyjechał za granicę (matka/ojciec czy oboje opiekunów); jak długo trwa rozłąka i jak wygląda kontakt z rodzicem, który przebywa na emigracji; w jakich warunkach i pod czyją opieką znajduje się dziecko podczas nieobecności rodziców; jakie są perspektywy powrotu rodzica/rodziców i ponownego połączenia z rodziną.

W przypadku, gdy oboje rodzice pracują za granicą, bardzo ważne jest zdobycie wiedzy na temat tego, kto aktualnie sprawuje władzę rodzicielską nad dzieckiem pozostawionym w Polsce. Małoletnie dziecko musi mieć bowiem zapewnioną opiekę ze strony osoby dorosłej, która będzie mogła za nie odpowiadać w każdej chwili w miejscu, w którym ono mieszka, wspierać je w sytuacji zagrożenia i reprezentować je ustawowo. W przypadku, gdy okaże się, że sytuacja prawna dziecka nie została uregulowana przez rodziców-migrantów, szkoła powinna zwrócić się do sądu rodzinnego z wnioskiem o ustanowienie nowego opiekuna prawnego dla dziecka, aż do momentu powrotu przynajmniej jednego z rodziców z zagranicy. Kontakt z sądem rodzinnym jest również istotny w sytuacji, gdy dziecko, w obliczu niemożności poradzenia sobie z faktem wyjazdu rodziców, przejawia na terenie szkoły zachowania wskazujące na zagrożenie demoralizacją, np. wagaruje, pali papierosy, pije alkohol, zażywa narkotyki, wszczyna bójki lub bierze w nich udział, w arogancki sposób odnosi się do nauczycieli czy rówieśników.

Dzieci, których rodzic lub rodzice wyjechali za granicę, powinny mieć zapewnioną w szkole opiekę psychologa i uczestniczyć w prowadzonych przez niego zajęciach o charakterze terapeutycznym. Szkoła w osobie wychowawcy czy też pracowników odpowiedzialnych za udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie placówki powinna monitorować zachowania tych dzieci oraz być w stałym kontakcie z ich bliskimi, również tymi, którzy wyjechali za granicę. Bardzo ważne jest również dysponowanie wykazem instytucji i specjalistów, z którymi mogą kontaktować się rodzice-emigranci w celu uzyskania profesjonalnego wsparcia. Ponadto szkoła powinna organizować cykliczne spotkania dla opiekunów, zwłaszcza na terenach, które cechują się dużym odpływem swoich mieszkańców za granicę, dotyczące konsekwencji, jakie niesie dla dziecka wyjazd rodzica/rodziców za granicę oraz formalności, jakie muszą zostać dopełnione przez opiekunów w sytuacji, gdy zdecydują się na emigrację zarobkową. Mowa tu głównie o konieczności powiadomienia szkoły o opuszczeniu Polski, a w przypadku przemieszczenia się zarówno matki, jak i ojca – o ustanowieniu dla dziecka opiekuna prawnego.

Dzieci powracające z zagranicy

Choć od kilku lat dostępne są wiarygodne statystyki dotyczące skali emigracji z Polski, to niestety wydaje się trudnym określenie wielkości migracji powrotnych Polaków. Wynika to przede wszystkim z „braku rejestrów, które w rzetelny sposób ewidencjonowałyby możliwie szeroko zdefiniowaną kategorię migrantów powrotnych oraz w problemach związanych z metodologią prowadzenia reprezentatywnych badań ilościowych na polu migracji w ogóle”[18]. Według szacunków dotyczących reemigracji w latach 2008-2011 do Polski powróciło od 23% do 32% ogółu polskich migrantów mieszkających czasowo poza krajem, jednak zdecydowana większość z nich (90-95%) przebywała w niej krócej niż rok i ponownie wyjechała za granicę. Według danych Narodowego Spisu Powszechnego w 2011 r. ok. 730 tys. osób mieszkających w Polsce miało doświadczenie przynajmniej rocznego pobytu poza granicami naszego kraju, z czego ok. 300 tys. osób zdobyło je w latach 2002-2011[19]. Trudna do precyzyjnego określenia jest również liczba dzieci powracających wraz z rodzicami z zagranicy, zwłaszcza że Ministerstwo Edukacji Narodowej nie zbiera tego rodzaju danych. Zważywszy jednak na fakt, że osoby wyjeżdżające z Polski to głównie młodzi ludzie w wieku zwykle związanym z powiększaniem rodziny, można się spodziewać, że znaczna grupa reemigrantów powraca lub będzie wracać do Polski wraz ze swoimi dziećmi w wieku przedszkolnym lub szkolnym[20]. Sytuacja ta stanowi duże wyzwanie dla systemu edukacji, ponieważ dzieci te z reguły doświadczają wielu trudności, które znacząco ograniczają im możliwość normalnego funkcjonowania w środowisku szkolnym.

Jak wynika z badań[21] przeprowadzonych w latach 2014-2015 przez Halinę Grzymałę-Moszczyńską, Joannę Grzymała-Moszczyńską, Joannę Durlik, Paulinę Szydłowską, dzieci powracające z zagranicy doświadczają głównie problemów szkolnych, które wynikają przede wszystkim z niewystarczającej znajomości języka polskiego. U młodszych dzieci szczególnie widoczna jest trudność z opanowaniem kaligrafii i zasad ortografii, u starszych zaś ze zrozumieniem środków

[18] M. Anacka, *Poakcesyjni migranci powrotni w Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności*, [w:] *Poakcesyjne powroty Polaków*, red. I. Grabowska-Lusińska, Warszawa 2010, s. 13.

[19] M. Lesińska, *Migracje powrotne Polaków*, „Infos. Biuro Analiz Sejmowych” 2015, nr 11, s. 1.

[20] H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa 2015, s. 10-11.

[21] W badaniach wzięło udział: 34 dzieci (20 dziewczynek i 14 chłopców) w wieku od 5 do 20 lat, które przebywały za granicą średnio 78,8 miesięcy. Dla 14 z nich migracja do Polski była faktycznym powrotem z emigracji, dla 20 był to przyjazd z kraju, w którym nigdy wcześniej nie mieszkały lub nie mają świadomych wspomnień na ten temat. Badaczki przeprowadzały również wywiady z 27 rodzicami, którzy powrócili z zagranicy, 26 nauczycielami, 2 ekspertkami, które w codziennej pracy edukacyjnej spotykają się z wieloma dziećmi powracającymi z emigracji, 1 nauczycielką języka angielskiego jako drugiego pracującą w Wielkiej Brytanii oraz z 1 ekspertem, specjalistą ds. migracji i edukacji pracującym w Hiszpanii.

stylistycznych w poezji, języka staropolskiego, który pojawia się w części lektur oraz specjalistycznej terminologii. Źródłem problemów okazują się także różnice programowe. Część dzieci musi nadrobić zaległości, inna z kolei – szczególnie ta, która uczęszczała do wyższych klas i ze względu na wiek metrykalny została w Polsce przydzielona do klas niższych – nudzi się na lekcjach, ponieważ z omawianymi aktualnie treściami zapoznała się jeszcze na emigracji. Ponadto, jak wynika z analizowanych badań, dzieci powracające z zagranicy nie zawsze są lubiane w klasie, tęsknią za krajem emigracji, doświadczają różnych problemów emocjonalnych (np. lęków, depresji, płaczliwości) i psychosomatycznych np. częstych bólów głowy i brzucha[22].

Z opinii rodziców dzieci powracających z zagranicy wynika, że nie zawsze otrzymują one w szkole należyte wsparcie w radzeniu sobie z przeżywanymi problemami. Zdarza się, że nauczyciele i dyrekcja szkoły nie reagują na specyficzne potrzeby, głównie edukacyjne, tych dzieci. Opiekunowie podkreślili również krzywdzące, choć wynikające z przepisów prawnych, mechaniczne dostosowanie etapu edukacji (klasy) do metrykalnego wieku dziecka zamiast do jego realnych kompetencji i dojrzałości. W wypowiedzi badanych rodziców został również wyeksponowany brak pomocy językowej, niewystarczająca liczba godzin zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, ocenianie dzieci bez uwzględnienia ich specyficznych językowych trudności w zakresie posługiwania się językiem polskim oraz brak możliwości kontynuowania nauki języka obcego w szkole na stosownym poziomie[23].

Należy zaznaczyć, że wielkość wskazanych problemów zależy od szeregu czynników, np. wieku, w którym dziecko wyjechało z Polski. Proces radzenia sobie ze zmianą miejsca zamieszkania będzie przebiegał pomyślniej u dzieci, które opuściły z rodzicami Polskę, mając wówczas kilka lat i nierzadko już pierwsze doświadczenia edukacyjne za sobą, niż u tych, które wyjechały z rodzicami, będąc małymi i zarazem nieświadomymi przeprowadzki dziećmi lub dzieci, które urodziły się za granicą. Dla tych drugich przyjazd do Polski na stałe będzie z reguły oznaczać zamieszkanie w zupełnie obcym kraju. Kolejnym istotnym czynnikiem wpływającym na wielkość doświadczanych trudności po powrocie do Polski jest stopień znajomości języka polskiego. Dzieci, które bez większych problemów mówią w tym języku, znacznie lepiej poradzą sobie z wyzwaniami niż te, które komunikują się w nim w stopniu niewystarczającym do skutecznego porozumiewania się z Polakami. Na jakość radzenia sobie ze zmianą miejsca zamieszkania wpływa również sposób podjęcia decyzji o reemigracji

[22] H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty…* op. cit., Warszawa 2015, s. 41-56.

[23] Ibidem, s. 57-76.

oraz przygotowania dziecka do przeprowadzki. Znacznie lepiej po powrocie funkcjonować będą dzieci, które zostały powiadomione o fakcie wyprowadzki z dotychczasowego miejsca zamieszkania z odpowiednim wyprzedzeniem, otrzymały pełną informację na temat tego, co czeka je po przybyciu do Polski, mogły pożegnać się ze swoimi przyjaciółmi oraz zabrać ze sobą wiele przedmiotów, które były dla nich cenne w trakcie pobytu w kraju przyjmującym. Również istotnym czynnikiem, od którego zależy wielkość doświadczanych problemów reemigracyjnych przez dzieci, jest pomoc i wsparcie, jakie otrzymują od swoich bliskich (np. rodziców) oraz w szkole[24].

Pierwsze działania szkoły w tym zakresie powinny mieć miejsce już w momencie rozmowy rodziców dziecka z dyrektorem placówki edukacyjnej. Jest ona bardzo ważna i często stanowi wstęp do procesu adaptacji ucznia-reemigranta do środowiska szkolnego, a także pozwala na konfrontację wyobrażeń dziecka i jego rodziców z rzeczywistym obrazem szkoły. W jej trakcie dyrektor powinien pozyskać informacje o dotychczasowej historii edukacyjnej dziecka – programie zrealizowanym przez nie za granicą, szczególnych osiągnięciach czy zainteresowaniach[25].

Bardzo ważne jest także, by po przydzieleniu dziecka do konkretnej klasy dyrektor niezwłocznie poinformował o tym przyszłego wychowawcę. Ten z kolei powinien jak najszybciej zainicjować kontakt z nowym podopiecznym, co ułatwi mu zaplanowanie działań integrujących ucznia-reemigranta z zespołem klasowym oraz pomoże przygotować grupę na przyjęcie nowej osoby. Istotne jest również, by wychowawca zebrał informacje o systemie edukacji obowiązującym w kraju, z którego uczeń powrócił. W trakcie lekcji przygotowującej klasę na obecność w ich oddziale nowego dziecka warto stworzyć pakiet powitalny, który będzie zawierał najważniejsze informacje na temat funkcjonowania szkoły: plan budynku, rozkład dzwonków, daty świąt i ferii, nazwiska nauczycieli uczących. Pierwsze spotkanie ucznia powracającego z zagranicy z nową klasą powinno przybrać formę zajęć integracyjnych. Istotne jest to, aby uczeń nie był od wejścia do klasy w centrum zainteresowania, a więc musiał np. stanąć na środku sali i przedstawić się. Zdecydowanie lepszym sposobem na poznanie się z rówieśnikami będzie zaaranżowanie sytuacji, w której każde dziecko, a także nauczyciel, opowiada o sobie. Na kolejnych zajęciach młody reemigrant może zaprezentować kraj, w którym przebywał, opowiedzieć o jego położeniu, historii, kulturze, społeczeństwie itp.[26]

[24] Ibidem, s. 107-109.

[25] B. Skałbania, *Dziecko z rodziny migracyjnej w systemie oświaty. Materiał informacyjny dla dyrektorów szkół i rad pedagogicznych*, Warszawa 2017, s. 42.

[26] H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, P. Szydłowska, J. Durlik, *Wraca Bartek z zagranicy… I co dalej?*, „Trendy" 2016, nr 1, s. 42.

Szczególnie ważne jest, by uczeń-reemigrant odczuwał wsparcie ze strony nowych kolegów. W tym celu można wykorzystać tutoring rówieśniczy, a więc „interakcję edukacyjną zorganizowaną z udziałem dzieci w zbliżonym wieku (np. kolegów z tej samej klasy), w układzie jeden na jeden”[27]. Zakłada on, że „uczniowie bardziej kompetentni (tutorzy) udzielają instrukcji i pomocy uczniom mniej kompetentnym”[28]. Tutoring rówieśniczy wiąże się z wieloma korzyściami, np. osoby pełniące rolę tutorów mogą pomagać swoim kolegom w nauce, w nawiązywaniu relacji z pozostałymi dziećmi w klasie czy w radzeniu sobie w codziennych sytuacjach szkolnych.

Wychowawca również powinien porozmawiać indywidualnie z uczniem i wyjaśnić obowiązujące w szkole i klasie zasady, a także dowiedzieć się o zwyczajach, jakie obowiązywały w jego dotychczasowej szkole. Pozwoli to uniknąć ewentualnych nieporozumień. W niektórych krajach, np. w Anglii czy w Irlandii, uczniowie mogą komentować wypowiedzi nauczyciela czy chodzić po klasie, nie pytając wcześniej o zgodę na to. W polskim systemie edukacji takie zachowania są raczej niedopuszczalne, a więc ich pojawienie się może wywołać sytuacje konfliktowe i spowodować, że uczeń zostanie za nie ukarany, np. uwagą w dzienniku[29].

Istotne jest również, by nauczyciel miał świadomość cennych doświadczeń i kompetencji, z jakimi dziecko powróciło do Polski. Przykładem tutaj może być znajomość przez niego języka kraju, w którym dotychczas przebywał. Jeżeli jest to język, którego uczą się uczniowie w polskiej szkole, warto zaangażować młodego reemigranta, na zasadzie wcześniej wspomnianego tutoringu rówieśniczego, do pomocy dzieciom, które mają problem z jego przyswojeniem. Nauczyciel powinien także akcentować na forum klasy mocne strony powracającego z zagranicy dziecka, co z pewnością będzie miało pozytywny wpływ na jego poczucie własnej wartości oraz umocni jego pozycję w grupie klasowych kolegów i koleżanek[30].

Bardzo istotnym krokiem w procesie adaptacji ucznia do nowego środowiska szkolnego jest zdiagnozowanie przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów jego potrzeb edukacyjnych, możliwości, umiejętności i, co najważniejsze, ustalenie poziomu kompetencji językowych, a więc tego, w jakim stopniu dziecko potrafi komunikować się w mowie i piśmie w języku polskim oraz posługuje się słownictwem specyficznym dla przedmiotów szkolnych. Po uzyskaniu powyższych informacji nauczyciel powinien poinformować rodziców ucznia

[27] M. Marchow, *Tutoring rówieśniczy w edukacji elementarnej*, „Remedium” 2014, nr 1, s. 1.

[28] A. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuski, Wrocław 2009, s. 47.

[29] H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, P. Szydłowska, J. Durlik, op. cit., s. 43.

[30] Ibidem, s. 44.

o możliwości skorzystania z oferowanych przez szkołę form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, np. zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, na których uczeń nadrobi różnice programowe, oraz dodatkowych zajęć z języka polskiego. Oprócz zapewnienia dziecku zajęć niwelujących jego ewentualne zaległości szkolne warto również zachęcić je do udziału w zajęciach pozalekcyjnych rozwijających zainteresowania, zwłaszcza wtedy, gdy są związane z zainteresowaniami młodego reemigranta. Uczestnictwo w nich pozwoli dziecku poznać nowych rówieśników i zintensyfikuje prawdopodobieństwo odnalezienia się w nowym otoczeniu[31].

Ważne jest także zapewnienie dziecku możliwości spotkań z pedagogiem lub psychologiem szkolnym, których celem stanie się wsparcie ucznia w procesie radzenia sobie ze zmianą miejsca zamieszkania.

W przypadku dużych problemów w posługiwaniu się językiem polskim wskazane jest dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia-reemigranta, np. poprzez wydłużanie czasu na sprawdzianach, przygotowanie krótszych form weryfikowania wiedzy czy umożliwienie korzystania na zajęciach ze słownika.

Dzieci cudzoziemskie

Jak wynika z danych zebranych przez Urząd ds. Cudzoziemców w 2018 r. 372239 migrantów ze 183 krajów i 384 osoby bez obywatelstwa posiadało ważne dokumenty potwierdzające prawo ich pobytu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. To o ponad 47 tys. osób więcej niż przed rokiem i o ponad 250 tys. więcej niż w 2011 r.[32] Najwięcej dokumentów uprawniających do legalnego zamieszkania w Polsce mają obywatele Ukrainy (48,1%). Prawie dziewięciokrotnie mniej zezwoleń udzielono Niemcom (5,7%) oraz osobom pochodzącym z Białorusi (5,4%). Obywatele tych trzech nacji stanowią ponad połowę wszystkich cudzoziemców, którzy posiadają dokumenty umożliwiające im zgodne z prawem przebywanie na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Warto nadmienić, że trend ten utrzymuje się od kilku lat i wiąże się z pewnością z bliskością kulturową i geograficzną łączącą Polskę, Ukrainę, Niemcy i Białoruś[33].

[31] Ibidem.

[32] *Zestawienie liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2018 roku*, Urząd ds. Cudzoziemców, Warszawa 2018, https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/ [dostęp: 02.04.2019].

[33] Ibidem.

Przybywający nad Wisłę obcokrajowcy często osiedlają się w Polsce wraz ze swoimi dziećmi będącymi w wieku szkolnym. Jak wynika z najnowszych danych GUS, wśród imigrantów mieszkających w Polsce znajduje się 14665 osób, które nie ukończyły 18 roku życia (7454 chłopców i 7211 dziewczynek). To o 4778 osób więcej niż w 2014 r., co oznacza, że liczba dzieci cudzoziemskich także zintensyfikowała się na przestrzeni ostatnich kilku lat[34].

Uczniowie cudzoziemscy z reguły mają problem z porozumiewaniem się w języku ojczystym kraju, do którego wyemigrowali. Zazwyczaj ich znajomość języka polskiego jest słaba. Sytuacja ta rodzi szereg negatywnych implikacji: dzieci te nie rozumieją treści przekazywanych w trakcie lekcji, potocznych wyrażeń; nie potrafią wyrażać swoich potrzeb, odpowiadać na pytania, nawiązać kontaktu z rówieśnikami[35]. Dodatkowe zajęcia z języka polskiego czy obecność pomocy nauczyciela nie zawsze pomagają, zwłaszcza, kiedy w swoim rodzinnym domu mówią w języku ojczystym[36]. Barierą w porozumiewaniu się z rodzimą ludnością kraju goszczącego jest również nieznajomość zasad rządzących komunikacją niewerbalną i relacyjną w nowej kulturze[37].

Nieletni migranci, podobnie jak ich rodzice, przyjeżdżając do nowego kraju, przechodzą tzw. „szok kulturowy" (stres akulturacyjny). Jest nim „stan emocjonalnego zaburzenia, związanego z przybyciem do odmiennego, często nieznanego środowiska kulturowego i społecznego, objawiający się trudnością w odnalezieniu się w nowym otoczeniu"[38].

Trudności w komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz często odmienny wygląd (np. kolor skóry) powodują, że dzieci cudzoziemskie zajmują z reguły niską pozycję socjometryczną w swojej klasie, nierzadko doświadczając w niej dyskryminacji, napiętnowania. Ponadto uczniom tym często towarzyszą: smutek, apatia, frustracja, brak motywacji do nauki, na skutek doznawania ciągłych niepowodzeń (np. w opanowaniu materiału dydaktycznego). Dzieci te tęsknią także za ojczystym krajem, za przyjaciółmi, których opuścili, przez co mają problemy z koncentracją uwagi i skupieniem się na przerabianych treściach[39].

Szczególnych trudności doświadczają dzieci uchodźcze, a więc nieletni, którzy wraz ze swoimi opiekunami uciekli przed prześladowaniem w swojej ojczyźnie, z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub

[34] *Rocznik Statystyczny Rzeczpospolitej Polskiej*, GUS, Warszawa 2017, s. 222.
[35] K. Białek, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa 2015, s. 13-14.
[36] A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, S. Doroszuk, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, Warszawa 2010, s. 10.
[37] M. Chutnik, *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków 2007, s. 29.
[38] A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, S. Doroszuk, op. cit., s. 11.
[39] K. Białek, op. cit., s. 14.

przynależności do określonej grupy społecznej[40]. Ich problemy spowodowane są głównie dramatycznymi okolicznościami towarzyszącymi migracji do Polski. Nierzadko bowiem przed i w trakcie przemieszczeń były świadkami wojny, utraciły bliskich czy przebywały w obozach dla uchodźców itp. Duża część z nich w wyniku doświadczonych zdarzeń cierpi na zespół stresu pourazowego (PTSD)[41].

W obliczu przeżywanych trudności dzieci cudzoziemskie również wymagają odpowiedniej pomocy i wsparcia, które powinny być udzielone przede wszystkim w szkole, jako miejscu, które ma wspierać wszechstronny rozwój każdego z uczniów, bez względu na jego pochodzenie[42].

Wszelkie działania pomocowe powinny zostać poprzedzone rzetelną diagnozą sytuacji i problemów uczniów cudzoziemskich. Bardzo znaczące w ich przypadku jest rozpoznanie wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych i kompetencji poznawczych dzieci-imigrantów, przede wszystkim ich stopnia znajomości języka polskiego. Cenne są również wiadomości dotyczące: języka, w jakim dzieci te porozumiewają się w swoim rodzinnym domu; ich kontaktów z osobami polskiego pochodzenia oraz ewentualnych wcześniej zidentyfikowanych trudności, np. dysleksji. Istotny element diagnozy stanowi także pozyskanie informacji na temat stanu zdrowia dzieci-imigrantów, szczególnie funkcjonowania słuchu i wzroku, a więc tych zmysłów, które odgrywają prymarne znaczenie w procesie edukacji[43]. Ponadto, w celu udzielenia uczniom odmiennym kulturowo skutecznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, trzeba poznać ich sytuację prawną, planowany okres pobytu w Polsce oraz sytuację materialną ich rodziny. Nie można również zapomnieć o identyfikacji zainteresowań uczniów-imigrantów oraz drzemiącego w nich potencjału. Jest to bardzo istotne, choćby w kontekście dalszej pracy z obcojęzycznymi dziećmi, która powinna się opierać w głównej mierze na ich zasobach[44].

Powyższe informacje można uzyskać za pomocą różnych narzędzi, zazwyczaj kwestionariuszy wywiadu z dziećmi i ich opiekunami oraz testów, w przypadku badania kompetencji poznawczych. W diagnozie dzieci cudzoziemskich wykorzystuje się z reguły trzy rodzaje testów: wykonaniowe, niewerbalne oraz neutralne kulturowo. Pierwsze z nich to „takie, w których standardowa instrukcja przewiduje użycie pomocy testowych innych niż arkusze i zeszyty

[40] Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, art. 13.

[41] M. Kristiansen, A. Mygind, A. Krasnik, *Health effects of migration*, „Danisch Medical Bulletin" 2007, nr 54, s. 46.

[42] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997r.* (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).

[43] A. Kosowicz, *Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, red. A. Paszko, Kraków 2011, s. 160-161.

[44] M. Górska, *Dzieci odmienne kulturowo*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum" 2011, nr 1, s. 26.

testowe (testy typu „papier-ołówek"), zawierające narysowane bądź napisane zadania"[45]. W szczególności chodzi o takie pomoce, jak na przykład figurki, układanki, historyjki obrazkowe do układania, klocki. W testach niewerbalnych wyeliminowane jest użycie języka. Instrukcja w nim zostaje pokazana przez diagnostę za pomocą gestów, a materiał testowy ma charakter niewerbalny. Testy niezależne kulturowo (inaczej określane „sprawiedliwymi" lub wrażliwymi kulturowo) są także oparte na materiale niewerbalnym i dodatkowo niezawierającym elementów specyficznych dla określonej grupy społecznej. Materiał bodźcowy ma z reguły charakter figuralny lub liczbowy. Wykonywanie zawartych w tym teście zadań jest możliwe niezależnie od poziomu znajomości języka kraju emigracji[46].

Konkretne działania pomocowe i wspierające skierowane do uczniów cudzoziemskich nie różnią się znacznie od tych adresowanych do dzieci powracających z zagranicy. W przypadku uczniów-imigrantów bardzo ważne są przede wszystkim czynności przeciwdziałające dyskryminacji osób odmiennych kulturowo. Znaczące wydaje się głownie obalanie istniejących stereotypów, podkreślanie, że odmienność wzbogaca i ubarwia życie ludzkie oraz zaznajomienie polskich uczniów z podstawowymi informacjami na temat kultury krajów pochodzenia ich nowych kolegów.

W działaniach wspierających dzieci cudzoziemskie bardzo ważne jest indywidualne podejście do nich, a więc koncentracja na ich specyficznych, konkretnych, indywidualnych problemach i potrzebach. Jako egzemplifikację takiego podejścia można wskazać: wydłużanie czasu na sprawdzianach i kartkówkach, używanie prostych i krótkich sformułowań, dawanie jasnych poleceń, udzielanie dodatkowych instrukcji, częste powtarzanie wypowiedzianych treści, a w przypadku dzieci w ogóle niemówiących w języku kraju emigracji – stworzenie minisłowniczka podstawowych pojęć, który będzie wykorzystany we wspólnej pracy[47]. Warto również rozważyć zatrudnienie osoby władającej językiem kraju dzieci-imigrantów w charakterze pomocy nauczyciela. Wspomagałaby ona ucznia w czasie lekcji oraz w trudnych i konfliktowych sytuacjach, motywowała go do nauki oraz wspierała nauczycieli w kontaktach z rodzicami swojego podopiecznego, które również są bardzo ważne[48].

W udzielaniu pomocy i wsparcia dzieciom cudzoziemskim bardzo ważną rolę odgrywa umiejętność pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

[45] 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, s. 36.

[46] Ibidem, s. 37.

[47] K. Białek, op. cit., s. 16.

[48] B. Lachowicz, *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, Warszawa 2017, s. 11.

W związku z tym nauczyciele i specjaliści (np. pedagog szkolny, psycholog) powinni rozwijać własne kompetencje międzykulturowe, czyli umiejętności postrzegania różnicy kulturowej, skracania dystansu, otwartości w sytuacjach komunikacji z przedstawicielami innych kultur[49]. Pozwalają one na sprawniejsze i skuteczniejsze funkcjonowanie w środowisku obcym kulturowo, ułatwiają zrozumienie osób pochodzących z innych kultur i tym samym przeciwdziałają ewentualnym nieporozumieniom oraz pomagają w budowie satysfakcjonujących relacji z cudzoziemcami[50].

Podsumowanie

Reasumując, migracja w życiu dzieci, niezależnie od tego czy uczestniczą w niej w sposób bierny (w przypadku osób, których rodzic/-e wyjechali za granicę), czy czynny (w przypadku osób powracających z emigracji oraz osób, które przebywają ze swoimi rodzicami poza krajem pochodzenia), stanowi raczej stresogenne wydarzenie. Stawia je przed koniecznością radzenia sobie z wieloma problemami, głównie edukacyjnymi i emocjonalnymi. Nie zawsze potrafią one im sprostać, dlatego też istotne jest, by szkoła, która z założenia ma wspierać integralny rozwój uczniów, pomogła im przystosować się do nowych warunków życia. Praca z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym nie stanowi łatwego zadania, ale warto ją podejmować, ponieważ może się stać dla nauczycieli/pedagogów/psychologów źródłem satysfakcji i poczucia zadowolenia silniejszego niż w przypadku współdziałania z uczniami nieklasyfikowanymi jako dzieci z trudnościami adaptacyjnymi.

Bibliografia

1. Anacka M., *Poakcesyjni migranci powrotni w Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności*, [w:] *Poakcesyjne powroty Polaków*, red. I. Grabowska-Lusińska, Warszawa 2010.
2. Augustyniak J., *Kompetencje międzykulturowe polskiej młodzieży szkolnej na emigracji w Irlandii*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa 2013.

[49] E. Chromiec, *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce – pytania i problemy okresu transformacji*, [w:] *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, red. L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon, Toruń 2010, s. 223.

[50] J. Augustyniak, *Kompetencje międzykulturowe polskiej młodzieży szkolnej na emigracji w Irlandii*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa 2013, s. 77.

3. 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.
4. Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, Warszawa 2010.
5. Białek K., *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa 2015.
6. Brzezińska A., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuski, Wrocław 2009.
7. Chromiec E., *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce – pytania i problemy okresu transformacji*, [w:] *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, red. L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon, Toruń 2010.
8. Chrzanowska I., Jachimczak B., *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej" 2018, nr 21.
9. Chutnik M., *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków 2007.
10. Danilewicz W., *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok 2006.
11. Dąbrowska A., Szumilas E., *Uczniowie z rodzin migracyjnych w szkole*, Warszawa 2017.
12. Fidelus A., *Gdy rodzice emigrują…* „Nowa Szkoła" 2008, nr 6.
13. Głąbicka K., *Praca socjalna z uchodźcami, emigrantami w środowisku lokalnym*, Warszawa 2014.
14. Górska M., *Dzieci odmienne kulturowo*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum" 2011, nr 1.
15. Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Szydłowska P., Durlik J., *Wraca Bartek z zagranicy… I co dalej?*, „Trendy" 2016, nr 1.
16. *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004--2017*, GUS 2018.
17. Kawczyńska-Butrym Z., *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2009.
18. Knopek J., *Migracje międzynarodowe jako przedmiot badań politologicznych*, [w:] *Procesy migracyjne. Teoria, ewolucja i współczesność*, red. L. Kacprzak, J. Knopek, Piła 2008.
19. Kolankiewicz M., *Dziecko w sytuacji rozłąki z rodzicami*, „Pedagogika Społeczna" 2008, nr 3.
20. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483).
21. Kosowicz A., *Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, red. A. Paszko, Kraków 2011.
22. Kristiansen M., Mygind A., Krasnik A., *Health effects of migration*, „Danisch Medical Bulletin" 2007, nr 54.
23. Kubitsky J., *Psychologia migracji*, Warszawa 2012.
24. Lachowicz B., *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, Warszawa 2017.
25. Lesińska M., *Migracje powrotne Polaków*, „Infos. Biuro Analiz Sejmowych" 2015, nr 11.

26. Małachowski W., *Migracje we współczesnym świecie. Implikacje dla Polski*, Warszawa 2010.
27. Marchow M., *Tutoring rówieśniczy w edukacji elementarnej*, „Remedium" 2014, nr 1.
28. *Rocznik Statystyczny Rzeczpospolitej Polskiej*, GUS, Warszawa 2017.
29. Skałbania B., *Dziecko z rodziny migracyjnej w systemie oświaty. Materiał informacyjny dla dyrektorów szkół i rad pedagogicznych*, Warszawa 2017.
30. Slany K., Ślusarczyk M., Krzyżowski Ł., *Wpływ współczesnych migracji Polaków na przemiany więzi społecznych, relacje w rodzinie i relacje międzygeneracyjne*, Warszawa 2014.
31. *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176).
32. World Migration Report 2018, https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018.
33. Zestawienie liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2018 roku, Urząd ds. Cudzoziemców, Warszawa 2018,
34. https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/

Children with migration experience at Polish school

Abstract

The article characterises three groups of children with migration experience: children whose parent(s) left, most often for economic reasons, abroad; children who are return migrants; children who stay with parents outside their country of origin in their new place of residence for the purpose of compulsory schooling. The paper presents the difficulties they encounter and the possible forms of help and support that should be given to them at school as a place for the development of pupils.

Keywords: migration, children with migration experience, school, help, support