

UCZNIOWIE Z RODZIN MIGRACYJNYCH W SZKOLE



seria Profilaktyka

Anna Dąbrowska, Bartłomiej Gołek, Ewa M. Szumilas

 OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UCZNIOWIE Z RODZIN MIGRACYJNYCH W SZKOLE

Anna Dąbrowska, Bartłomiej Gołek, Ewa M. Szumilas

seria Profilaktyka

Warszawa 2018

Recenzja naukowa
dr hab., prof. UJK Barbara Skalbania

Redakcja merytoryczna
Dorota Macander

Redakcja językowa i korekta
Elżbieta Gorazińska

Projekt serii „Profilaktyka”
Aneta Witecka

Na okładce wykorzystano zdjęcia: © Photophonie/Fotolia.com;
grafika: © Brooman/Fotolia.com, © Fiedels/Fotolia.com

Projekt okładki, redakcja techniczna i skład
Wojciech Romerowicz

ISBN 978-83-66047-13-6
ISBN 978-83-65450-70-8 (seria „Profilaktyka”)

Warszawa 2018
Wydanie II rozszerzone

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji
Creative Commons – Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjnej (CC-BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Spis treści

Wstęp	6
Część I	
Sytuacja życiowa uczniów z rodzin migracyjnych.....	7
1. Wybrane badania i dane statystyczne.....	7
1.1. Problematyka badań w rodzinach migracyjnych na świecie, w Europie i w Polsce.....	7
1.2. Raport Komitetu Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk z 2014 roku	13
1.3. Wnioski z badań w latach 2008 i 2014.....	14
1.4. Wyniki badań Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2016 roku	16
2. Rola rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej w kształtowaniu sytuacji życiowej uczniów z rodzin rozłączonych przestrzennie	20
2.1. Sytuacja socjoekonomiczna rodziny ucznia	20
2.2. Stan realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej sprawowanej przez rodziców	20
2.3. Style wychowania stosowane przez rodziców	21
2.4. Sposoby funkcjonowania uczniów w relacjach interpersonalnych	22
2.5. Stan realizacji przez uczniów podstawowych ról społecznych.....	22
2.6. Skala i rodzaj zaburzeń w procesie socjalizacji uczniów.....	23
2.7. Plany życiowe uczniów	24
3. Rodzaje i zakres pomocy udzielanej dziecku i rodzinie.....	25
3.1. Pomoc prawna w kontekście działań o charakterze informacyjno-edukacyjnym	25
3.2. Pomoc socjalna.....	30
3.3. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna	32
3.4. Rozpoznawanie w szkole sytuacji rodzinnej, szkolnej i rówieśniczej ucznia z rodziny migracyjnej.....	35
3.5. Propozycje narzędzi badawczych do diagnozowania skali eurosieroctwa oraz sytuacji życiowej uczniów z rodzin migracyjnych.....	38
Kwestionariusz ankiety <i>Ja, moje pochodzenie, moja rodzina</i> Uczniowie szkół podstawowych – klasy II, III	39
Kwestionariusz ankiety <i>Ja, moje pochodzenie, moja rodzina</i> Uczniowie szkół podstawowych – klasy II, III	39
Kwestionariusz ankiety <i>Dziecko jako członek społeczeństwa</i> Uczniowie szkół podstawowych – klasy II, III	46
Kwestionariusz ankiety <i>Dziecko jako członek społeczeństwa</i> Uczniowie szkół podstawowych – klasy II, III	46
Kwestionariusz ankiety <i>Ja, moje pochodzenie, moja rodzina</i> Uczniowie szkół podstawowych – klasy IV, V, VI	54

Kwestionariusz ankiety <i>Ja, moje pochodzenie, moja rodzina</i> Uczniowie szkół podstawowych – klasy IV, V, VI	54
Kwestionariusz ankiety <i>Dziecko jako członek społeczeństwa</i> Uczniowie szkół podstawowych – klasy IV, V, VI	61
Kwestionariusz ankiety <i>Dziecko jako członek społeczeństwa</i> Uczniowie szkół podstawowych – klasy IV, V, VI	61
Kwestionariusz ankiety <i>Ja, moje pochodzenie, moja rodzina</i> Uczniowie szkół gimnazjalnych – klasy I, II, III i ponadgimnazjalnych – klasy I, II, III, IV	69
Kwestionariusz ankiety <i>Ja, moje pochodzenie, moja rodzina</i> Uczniowie szkół gimnazjalnych – klasy I, II, III i ponadgimnazjalnych – klasy I, II, III, IV	69
Kwestionariusz ankiety <i>Dziecko jako członek społeczeństwa</i> Uczniowie szkół gimnazjalnych – klasy I, II, III i ponadgimnazjalnych – klasy I, II, III, IV	76
Kwestionariusz ankiety <i>Dziecko jako członek społeczeństwa</i> Uczniowie szkół gimnazjalnych – klasy I, II, III i ponadgimnazjalnych – klasy I, II, III, IV	76
Klucz do narzędzi badawczych.....	84

Część II

Rola i zadania szkoły w systemie wsparcia dziecka z rodziny migracyjnej, z uwzględnieniem zadań dyrektora, specjalistów i nauczycieli	86
1. Pojęcie wsparcia społecznego.....	86
1.1. Rodzaje i kierunki oddziaływania wsparcia społecznego.....	87
1.2. Źródła wpierania dzieci i młodzieży z rodzin migracyjnych.....	90
2. Wspieranie w szkole ucznia z rodziny migracyjnej	92
2.1. Zadania dyrektora szkoły	94
2.2. Zadania nauczycieli.....	97
2.3. Zadania szkolnych specjalistów	99
3. Wybrane obszary postulowanych kompetencji współczesnego nauczyciela...103	
3.1. Pojęcie kompetencji	103
3.2. Kompetencje nauczycielskie	104
3.2.1. Kompetencje poznawcze, twórcze i innowacyjne	105
3.2.2. Kompetencje w zakresie wiedzy ogólnej	111
3.2.3. Kompetencje pedagogiczne i związane z nimi kompetencje metodyczne	113
3.2.4. Inne obszary postulowanych kompetencji współczesnego nauczyciela.....	117
4. Praktyczne aspekty wspierania uczniów z rodzin migracyjnych – działania opiekuńcze, dydaktyczne, wychowawcze i profilaktyczne.....	121
4.1. Działania opiekuńcze	121
4.2. Działania dydaktyczne.....	122

4.3. Działania wychowawcze	124
4.4. Działania profilaktyczne	125
4.4.1. Strategie profilaktyczne	127
4.5. Działania diagnostyczne.....	129
4.6. Działania terapeutyczne.....	133
Część III	
Wnioski i rekomendacje dla praktyki edukacyjnej.....	135
1. Rekomendacje dotyczące projektowania działań pomocowych szkoły.....	135
2. Rekomendacje dotyczące projektowania działań pomocowych dla uczniów.....	136
3. Rekomendacje dotyczące projektowania działań pomocowych dla rodziny jako systemu.....	139
Zakończenie	144
Bibliografia.....	145

Wstęp

Migracja jest aktualnym tematem dyskusji, analiz i badań prowadzonych przez przedstawicieli wielu dyscyplin nauki. Ze względu na osiąganą skalę stała się przedmiotem zainteresowania zarówno socjologów, psychologów, jak i specjalistów w dziedzinie ekonomii, polityki społecznej i przede wszystkim pedagogiki.

Analiza pedagogiczna zjawiska migracji dotyczy procesu nauczania, wychowania i opieki nad dziećmi, których rodzice wyjechali za granicę w poszukiwaniu pracy. W następstwie tej istotnej zmiany społecznej powstał nowy termin: rodzina migracyjna, oznaczający rodzinę, w której jedno z rodziców lub oboje rodzice wyjechali z kraju w celach zarobkowych.

W literaturze termin ten często bywa zastępowany innymi określeniami, jak: rodzina niepełna czasowo, rodzina oddalona przestrzennie, rodzina rozłączona geograficznie, rodzina transnarodowa – w treści niniejszej pracy stosowanymi zamiennie.

Należy podkreślić, że rodziny migracyjne to nowy typ środowiska rodzinnego, które uformowało się pod wpływem zachodzących przemian społecznych i społeczno-gospodarczych – toteż trzeba unikać stygmatyzacji tych rodzin oraz popularyzować wiedzę o wspierających je działaniach. O tym, jak ważne są to zagadnienia i jak istotne elementy codziennego życia stanowią, świadczy zainteresowanie nie tylko Rady Europy, ale także innych międzynarodowych struktur.

W Polsce zjawisko migracji, zwłaszcza z powodów zarobkowych, staje się nie tylko nieodłączną składową społecznego funkcjonowania, ale jest także indywidualnym doświadczeniem wielu polskich rodzin. Dlatego – w nawiązaniu do polskich realiów – struktura niniejszej publikacji obejmuje kilka obszarów tematycznych, na które składają się analiza wyników badań nad migracją ekonomiczną oraz kwestie pomocy prawnej, socjalnej, psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci, młodzieży i ich rodziców. Przedmiotem zainteresowania autorów pozostają zadania szkoły w organizowaniu form wsparcia, a także rozwiązania i działania stanowiące rekomendacje dla współczesnej praktyki edukacyjnej.

W publikacji zostały wykorzystane fragmenty książki Anny Dąbrowskiej *Rodzina migracyjna w przestrzeni życiowej dorastających. Holistyczny model wsparcia*, wydanej w 2016 roku w Warszawie przez Wydawnictwo Naukowe PWN. Ponadto w rozdziale *Wybrane obszary postulowanych kompetencji współczesnego nauczyciela* zaprezentowano treści, które stanowią poszerzoną wersję tekstu zawartego w książce autorstwa Bartłomieja Gołka *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, opublikowanej w 2010 roku w Krakowie przez Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Część I

Sytuacja życiowa uczniów z rodzin migracyjnych

1. Wybrane badania i dane statystyczne

Wyniki badań naukowych prowadzonych w Polsce oraz relacje z prac badawczych realizowanych w innych krajach ukazują skalę zjawiska migracji oraz sytuację życiową dzieci i młodzieży wychowujących się w rodzinach migracyjnych.

W toku analiz przyjęto, że termin: sytuacja życiowa człowieka oznacza funkcję samodzielności życiowej jednostki, czyli jej działań ukierunkowanych na własną osobę, preferowanych przez nią wartości oraz zewnętrznych warunków społecznych, kulturowych i przyrodniczych. Na sytuację życiową każdego człowieka składają się więc liczne elementy o zróżnicowanym znaczeniu oraz wielorakich zakresach oddziaływania na jednostkę.

Warunki życia i rozwoju dzieci i młodzieży, kształtowane przede wszystkim poprzez funkcjonowanie rodziny, są typowe dla danego środowiska wychowawczego. Dzięki tym indywidualnym właściwościom staje się możliwe rozpoznanie pozytywnych i negatywnych cech danej rodziny oraz czynników regulujących sposób funkcjonowania poszczególnych jej członków – zwłaszcza w sytuacjach trudnych, nietypowych, nowych, do których należą także okoliczności związane z rozłąką migracyjną rodziny (Lalak, Pilch, 1999, s. 293–294).

1.1. Problematyka badań w rodzinach migracyjnych na świecie, w Europie i w Polsce

Na podstawie amerykańskich badań została potwierdzona zależność pomiędzy rozłąką z rodzicem lub rodzicami a zdrowiem psychicznym dzieci pozostających w kraju. Badania te dotyczyły osób małoletnich, z założenia najbardziej narażonych na negatywne konsekwencje migracji. Rozpoznanie odbywało się wśród dzieci mających ojców migrantów i matki opiekunki, dzieci posiadających matki migrantki i ojców opiekunów lub wśród dzieci obojga migrujących rodziców, które pozostają z opiekunami.

Grupa amerykańskich naukowców z uniwersytetów St. Andrews i Southampton, na czele z E. Graham i L.P. Jordan, uznała, że zachodzi konieczność zbadania, jaki wpływ na zdrowie i samopoczucie pozostawionych dzieci ma separacja rodziny. Naukowcy skupili się na zdrowiu psychicznym dzieci do 12. roku życia,

pochodzących z rodzin migrantów zarobkowych w Indonezji, na Filipinach, w Tajlandii i Wietnamie. Badano przede wszystkim zaburzenia psychiczne dzieci, a następnie rozpoznawano, jakie znaczenie dla życia pozostawionych w kraju rodzin mają przesyłane przez migrantów pieniądze. Przyczynkiem do poszerzenia badań nad rodzinami migracyjnymi stała się narastająca feminizacja migracji z analizowanego rejonu świata. Podjęto więc decyzję o rozszerzeniu diagnozy o problematykę dotyczącą płci, a także kwestie odnoszące się do ujawnionych kryzysów rodzinnych. Badania problemów związanych z płcią zostały przeprowadzone w 2008 roku na grupie 1000 dzieci i członków ich rodzin w czterech krajach: Indonezji, na Filipinach, w Tajlandii i Wietnamie.

Pierwszy etap badań polegał na wybraniu w każdym z krajów dwóch regionów, w których odsetek migrantów jest wyższy niż średnia liczebność migrantów dla całego kraju. W Indonezji wybrano Jawę Wschodnią i Jawę Zachodnią, na Filipinach – Lagunę i Bulacan, w Tajlandii – Lampang i Udon Thani, a w Wietnamie – Hai Duong i Thai Binh.

Na kolejnym etapie wyselekcjonowano mniejsze obszary z największą liczbą rodzin migracyjnych. Na trzecim etapie do wywiadów kwalifikowano dzieci w dwóch grupach wiekowych: 3, 4, 5 i 9 lat oraz 10 i 11 lat. W każdym domu wywiady były przeprowadzane w lokalnym języku i w obecności opiekuna.

W diagnozie postawiono dwie hipotezy:

- dzieci żyjące w rodzinach migracyjnych mają gorszą kondycję psychiczną niż dzieci wychowywane w rodzinach niemigracyjnych (pierwszy model);
- dzieci migrujących matek mają gorszą kondycję psychiczną niż dzieci migrujących ojców w porównaniu do rówieśników z rodzin niemigracyjnych (drugi model).

Badania według pierwszego przyjętego modelu dotyczyły różnic między dziećmi z rodzin migracyjnych, gdzie nieobecne jest jedno z rodziców, a dziećmi mieszkającymi z dwojgiem rodziców. Okazało się, że związek między życiem w rodzinie migracyjnej a występowaniem problemów emocjonalnych (psychicznych) jest zależny od kraju. W Indonezji dzieci z rodzin migracyjnych mają większe problemy na tle psychicznym niż dzieci z rodzin niemigracyjnych. Na Filipinach sytuacja wygląda odwrotnie, a w Tajlandii i Wietnamie nie znaleziono znaczących różnic.

Jeśli chodzi o problemy z zachowaniem dzieci z tej grupy, to w Indonezji i Tajlandii dzieci z rodzin migracyjnych miały więcej problemów wychowawczych niż dzieci z rodzin niemigracyjnych. W Wietnamie i na Filipinach nie wykazano istotnych różnic.

Badania w ramach drugiego modelu dotyczyły rodzin typu ojciec migrant i matka opiekunka pozostająca z dziećmi w domu, matka migrantka i ojciec opiekun pozostający z dziećmi, dzieci z obojgiem migrujących rodziców.

W badaniach przyjęto założenie, że dzieci matki migrantki i ojca opiekuna są najbardziej narażone na problemy psychiczne i wychowawcze. Proporcje dzieci zakwalifikowanych jako mające problemy emocjonalne wyniosły od 11% w Tajlandii do 30% w Indonezji.

W Indonezji i Wietnamie dzieci z rodzin, w których ojciec był migrantem, a matka opiekunką, miały większe problemy emocjonalne niż dzieci z rodzin niemigracyjnych. Kontrastowo lepiej wypadła sytuacja dzieci filipińskich w analogicznym typie rodzin – wykazywały bowiem niższy poziom tych problemów niż dzieci wychowujące się z dwojgiem rodziców.

W Wietnamie u dzieci z badanych rodzin, w których matka była migrantką, a ojciec opiekunem, zarejestrowano również niższy poziom problemów niż u ich rówieśników z rodzin niemigracyjnych. W Tajlandii w takich przypadkach nie stwierdzono istotnych różnic. Z kolei w Indonezji wzrastał stopień zaburzeń emocjonalnych wśród dzieci z rodzin z ojcem migrantem i matką opiekunką w porównaniu do dzieci posiadających obydwój rodziców.

Wyniki z Wietnamu były zaskakujące, ponieważ okazało się, że jest to jedyny kraj, gdzie dzieci czerpią korzyści z pozostawania w domu z ojcem jako opiekunem, czyli w rodzinie typu matka migrantka i ojciec opiekun, w porównaniu do dzieci z rodzin niemigracyjnych. Na Filipinach nie zanotowano znaczących różnic.

Udział procentowy dzieci zakwalifikowanych do grupy wykazującej problemy wychowawcze stanowił od 9% w Wietnamie do 27% w Tajlandii. Tajlandzkie dzieci w rodzinach typu ojciec migrant i matka opiekunka przysparzały o wiele więcej problemów wychowawczych niż dzieci z rodzin niemigracyjnych. Natomiast filipińskie dzieci miały tych problemów znacznie mniej, niezależnie od konfiguracji, w jakiej funkcjonowały: ojciec migrant i matka opiekunka, matka migrantka i ojciec opiekun.

Podsumowując, nie ma jednoznacznych dowodów na to, że dzieci migrujących matek, pozostające pod opieką ojców, są w gorszym stanie psychicznym od dzieci migrujących ojców, które pozostają pod opieką matek. Zatem hipoteza druga – mówiąca o gorszej kondycji psychicznej dzieci migrujących matek – o nie zyskuje potwierdzenia.

W prowadzonych badaniach zauważono natomiast zależność pomiędzy wiekiem i płcią a pojawianiem się problemów u dzieci z rodzin migracyjnych. Te z nich, które mają 3, 4 i 5 lat, częściej ujawniają problemy wychowawcze niż starsze dzieci w każdym z badanych krajów. Jeśli chodzi o płeć, to mniej problemów wychowawczych stwarzają dziewczynki z Tajlandii i Indonezji, a więcej z Wietnamu i Filipin.

W badaniach stwierdzono także zależność pomiędzy stanem psychicznym opiekunów a problemami wychowawczymi podopiecznych. Dzieci, których opiekunowie byli w złym stanie psychicznym – 68% w Wietnamie i 300%, w Indonezji – były klasyfikowane jako mające problemy emocjonalne. Dzieci opiekunów w złym stanie psychicznym – 61 % w Indonezji i 104% na Filipinach i w Tajlandii – były zaliczane do grup dzieci mających problemy wychowawcze.

Przytoczone badanie jest pierwszym, które porównuje stan psychiczny dzieci podczas separacji z rodzicami w różnych typach rodzin migracyjnych i w kilku krajach Azji. Uważa się, że bardziej cierpią dzieci odseparowane od matki, jednak okazuje się, że w Indonezji i Tajlandii jest zupełnie odwrotnie.

Dość interesujące są wyniki badań na Filipinach, gdzie rząd bardzo dba o migrantów i ich rodziny. Prawdopodobnie dlatego nie znaleziono tam mocnych dowodów na to, że dzieci z rodzin migracyjnych mają większe problemy emocjonalne czy psychiczne niż ich rówieśnicy z rodzin niemigracyjnych. Wyniki badań na Filipinach nie mogą być jednak generalizowane i brane za przykład dotyczący całego regionu.

Z rozpoznania wynika, że w Indonezji dzieci migrujących ojców są bardziej narażone na problemy emocjonalne, ale już nie wychowawcze, w porównaniu do dzieci z rodzin niemigracyjnych. Te zależności są następstwem wielu składowych, np. norm społecznych obowiązujących w danym kraju czy kontekstów kulturowych. Również w Wietnamie dzieci ponoszą większe koszty emocjonalne rozstania z ojcami niż z matkami, co może być związane z patriarchalnym typem rodziny w tym społeczeństwie.

Znaczenie dla prowadzonych badań miał też status danej rodziny. Filipińskie dzieci, pochodzące z zamożniejszych rodzin, nie były w dużym stopniu dotknięte problemami emocjonalnymi. W Wietnamie odwrotnie – im bardziej zamożna była rodzina migracyjna, tym więcej problemów ujawniono u dzieci. W Tajlandii i Indonezji nie znaleziono tego typu zależności.

Prezentowane rezultaty analiz ilustrują stan zdrowia psychicznego dzieci w czterech państwach Azji Południowej. Wyników tych nie można jednak uogólniać dla całego obszaru tej części świata. Może się bowiem zdarzyć, że dzieci z regionów, gdzie migracja jest popularna, nie cierpią tak jak dzieci z terenów, gdzie nie wyjeżdża zbyt wielu rodziców. Dzieci te mają bowiem wsparcie chociażby ze strony lokalnej społeczności, która rozumie ich problemy i zapobiega im w różny sposób. Ponadto w każdym z tych regionów realizowana jest inna polityka społeczna.

Światowe statystyki informują, że w rodzinach migracyjnych żyje wiele milionów dzieci. Prowadzone badania wykazały, że dzieci te mogą cierpieć na zaburzenia psychiczne i wychowawcze spowodowane rozstaniem z rodzicami. W południowej części Azji badania dotyczące tego problemu skupione były bardziej na dzieciach migrujących matek, gdyż z założenia to ich nieobecność najbardziej wywołuje negatywne konsekwencje dla pozostających w kraju dzieci (Adams, Page 2005; Battistella, Conaco 1998; Grossman, Grossman, Water 2005; Lee, Hankin 2009; Leinbach, Watkins 1998; Levitt 2001; Parrenas 2001a; Suarez-Ozorcó, Todorova, Louie 2002; Svasek 2008; Vetrovec 2004, por. Dąbrowska 2016).

Również w krajach europejskich, takich jak Rumunia i Ukraina, ze względu na eskalację migracji podjęto próbę zbadania jakości macierzyństwa, relacji między matkami pozostającymi w domu i ich dziećmi, stanu zdrowia psychicznego dzieci, zjawiska ponadnarodowego ojcostwa, czyli roli ojca jako rodzica dziecka pozostawionego w kraju, a także sytuacji par rozłączonych przestrzennie. Wyniki badań ukazały szerokie spektrum konsekwencji wyjazdów migracyjnych, zwłaszcza ponoszonych przez dzieci i młodzież.

A. Dąbrowska w swojej pracy (2016) przytacza wyniki badań nad konsekwencjami wzrostu migracji zarobkowej w Rumunii, a co za tym idzie zwiększającej się liczby rodzin migracyjnych. W kraju tym najczęściej migrują aktywni zawodowo członkowie rodzin, pozostawiając w domu dzieci, a także starsze i chore osoby. Badania wskazują przypadki, gdy migruje tylko jedna osoba aktywna zawodowo, zazwyczaj mąż, ale również informują, że wraz z rosnącą liczbą ofert pracy za granicą dla kobiet wzrasta też liczba migrujących matek.

W Rumunii o wiele częściej niż w innych krajach spotyka się rodziny, w których to właśnie matka, a nie ojciec, jest osobą wyjeżdżającą do pracy za granicę. Do tego zjawiska krytycznie odnosi się rumuńska prasa, która tamtejszych rodziców, a zwłaszcza migrujące zarobkowo matki, oskarża o porzucanie dzieci, które w mediach nazywa ofiarami.

Rezultaty badań prowadzonych w rumuńskich rodzinach migracyjnych ujawniają przypadki samobójstw wśród dzieci, które nie mogły znieść rozstania z matką czy rodzicami. Dlatego też lokalne społeczności traktują kobiety migrantki z podejrzliwością i oskarżają je o narażanie członków rodziny na niebezpieczeństwo. W ich opinii migrująca matka, mimo dostarczania dzieciom pieniędzy, nie zapewnia im odpowiedniego wychowania.

Biorący udział w badaniach urzędnicy lokalnej administracji, organizacji pozarządowych i kadra pedagogiczna prezentowali oskarżycielską postawę wobec migrujących matek. Podkreślali zaburzenia zachowania dzieci spowodowane brakiem nadzoru i opieki matki. Spośród badanych nastolatków tylko dwóch uznało, że matki pomimo wyjazdu kochają ich, a dzieląca odległość nie powoduje zaniedbywania przez nie obowiązków rodzicielskich.

Badania prowadzone przez rumuńskich naukowców wykazały znacznie bardziej skomplikowaną sytuację najmłodszych dzieci z rodzin, w których matka wyemigrowała z kraju w celach zarobkowych. Okazało się, że osoby, które sprawują nad nimi opiekę, często nastawiają je negatywnie do matek, nie potrafią też odpowiednio zająć się dzieckiem, a przyczyn wszystkich błędów wychowawczych szukają w nieobecności rodzicielki. Analizy wyników badań wskazują natomiast, że wyjazd ojca, nawet jeśli powoduje rozbitcie rodziny, jest w pełni akceptowany (Dreby 2007; Hondagneu-Sotelo, Avila 1997; Parnenas 2001a, 2001b, 2005; Pribilsky 2004, Dąbrowska 2016).

W Polsce również analizowano zjawisko migracji zarobkowej oraz następstwa rozłąki dla funkcjonowania rodzin, w tym sytuację życiową wychowujących się w nich dzieci w wieku szkolnym i uczącej się młodzieży.

Dotychczasowej analizie poddawana była problematyka taka jak między innymi:

- ruchy migracyjne (Okólski 1995, 2001);
- sieroctwo i osamotnienie (Olearczyk 2007);
- migracje kobiet w perspektywie wielowymiarowej (Slany 2008);
- sytuacja emigrantów polskich w środowisku pracy (Bera 2008);
- macierzyństwo w warunkach migracji (Urbańska 2008, 2009);
- sytuacja polskich migrantek we Włoszech oraz migracja jako szansa i zagrożenie (Kawczyńska-Butrym 2008);
- implikacje wychowawcze i edukacyjne (Walczak 2008);
- doświadczenia rodzinne (Danilewicz 2010);
- społeczne postrzeganie rodzin migracyjnych (Gizicka, Gorbaniuk, Szyszka 2010);
- społeczne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski (Anacka i in. 2014);
- poakcesyjne migracje zarobkowe (Kozielska 2014);

- przyczyny migracji (Isański 2015);
- rodziny migracyjne w percepcji osób dorastających (Dąbrowska 2016);
- sytuacja dzieci, których rodzice wyjechali za granicę w celach zarobkowych (Ostrowska 2017).

1.2. Raport Komitetu Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk z 2014 roku¹

Z raportu Polskiej Akademii Nauk *Społeczne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski* wynika, że najbardziej intensywny odpływ ludności z Polski nastąpił w pierwszych latach po akcesji do Unii Europejskiej (UE). Ponad milion mieszkańców wyjechało w okresie od początku maja 2004 roku do końca 2006 roku i również ponad milion osób opuściło kraj jedynie w 2007 roku.

Na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) ustalono, że w latach 2009–2011 na pobyt co najmniej trzymiesięczny (krótkoterminowy) udawało się około 500 tysięcy osób rocznie, a na pobyt co najmniej dwunastomiesięczny (emigracja długoterminowa) – od 170 do 215 tysięcy osób. Liczba emigrujących na pobyt stały, w całym okresie po wstąpieniu Polski do UE, wynosiła od 17 do 47 tysięcy osób rocznie.

Niepodważalnie dominującą formą migracji w tym okresie stały się wyjazdy zarobkowe. Na podstawie danych ze spisu ludności w 2002 oraz 2011 roku można wnioskować, że po gwałtownych zmianach, które nastąpiły w wyniku akcesji do UE, na wyjazd zarobkowy decydowali się głównie ludzie młodzi, w wieku od 25 do 29 lat, zazwyczaj mężczyźni z wyższym wykształceniem.

Wśród migrantów przeważały osoby pozostające w związku małżeńskim i posiadające dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Niektóre regiony kraju odznaczały się wyjątkowo wybiórczym odpływem ludności, np. z województw opolskiego, podlaskiego, pomorskiego, podkarpackiego wyjechała co piąta kobieta w wieku od 20 do 29 lat i co szósty mężczyzna w wieku od 30 do 39 lat, co odnosiło się do zarówno do obszarów wiejskich, jak i miejskich. Największe natężenie selektywności dotyczyło kobiet w wieku od 30 do 39 lat, podczas gdy odpływ mężczyzn był bardziej usystematyzowany i obejmował 20-, 30- i 40-latków oraz poszczególne regiony naszego kraju.

¹ Anacka M., Brzozowski J., Chałupczak H., Fihel A., Firlit-Fesnak G. i inni, (2014), *Społeczne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski*, Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk.

Konsekwencje demograficzne migracji zarobkowych są najbardziej widoczne na Opolszczyźnie. Jest to region, w którym skala migracji zagranicznych (odnotowanych zarówno w okresie przed transformacją ustrojową, jak i po przemianach) objęła ponad 200 tysięcy osób. Z danych Narodowego Spisu Powszechnego wynika, że spośród sześciu polskich województw, w których występuje depopulacja, to właśnie w województwie opolskim osiąga ona największe rozmiary. W latach 2002–2011 (kiedy odbywał się narodowy spis ludności) liczba ludności faktycznie zamieszkałej w tym regionie zmniejszyła się o 4,6%. Rozmiar migracji ekonomicznych, przewyższający przyrost naturalny, dotyczył 61 z ogólnej liczby 71 gmin (Anacka i in. 2014, s. 18–20).

Ogólnopolskie badania, dotyczące skali rodzin rozłączonych przestrzennie z powodu migracji ekonomicznej rodziców oraz sytuacji życiowej uczniów z tych środowisk, prowadzone były dwukrotnie na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka – w 2008 i w 2014 roku (Walczak 2014) oraz w 2016 roku – na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej (Ostrowska 2017).

Wyniki diagnozy przeprowadzonej w roku 2008 pozwoliły na przybliżenie faktycznych konsekwencji rozłąki w odniesieniu do charakterystyki migracji rodzicielskich i oszacowanie skali zjawiska. Celem drugiego projektu – z roku 2014 – była natomiast diagnoza rodzinnej i szkolnej sytuacji dzieci migrantów oraz rozpoznanie dynamiki przemian w porównaniu do badań z 2008 roku.

Rozpoznanie prowadzono wśród uczniów oraz w gronie kadry pedagogicznej. Okazało się, że uczniowie są najbardziej wiarygodnym źródłem danych, gdyż pedagodzy szkolni powtarzali zazwyczaj obiegowe opinie na temat rodzin migracyjnych, często nacechowane tzw. paniką moralną. Badania w kontekście sytuacji życiowej uczniów dotyczyły: relacji w rodzinie, struktury opieki, postrzegania domu rodzinnego, komunikacji w obrębie rodziny, dyscypliny, wyników nauczania, zachowań ryzykownych (używanie nikotyny, alkoholu i narkotyków) i dewiacyjnych, czasu wolnego oraz gotowości migracyjnej.

1.3. Wnioski z badań w latach 2008 i 2014²

Bartłomiej Walczak, autor raportu z badań przeprowadzonych w latach 2008 i 2014, dokonał analizy zgromadzonych danych i opracował interesujący materiał merytoryczny, na podstawie którego można wnioskować, że:

² Walczak B., (2008), *Migracje poakcesyjne z perspektywy ucznia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; Walczak B., (2014), *Dziecko, rodzina i szkoła wobec migracji rodzicielskich. 10 lat po akcesji do Unii Europejskiej*, Warszawa: Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.

- jedna piąta uczniów żyje w rodzinach migracyjnych (2014), co oznacza spadek o siedem punktów w stosunku do poprzednich badań (2008);
- długotrwałej rozłąki (powyżej dwunastu miesięcy) z rodzicami doświadcza 3,2% ogółu badanych uczniów z terenu Polski, największa jest liczba migracji krótkotrwałych, tzw. sezonowych (do dwóch miesięcy);
- głównym powodem decyzji o opuszczeniu kraju przez matki i ojców są wciąż względy ekonomiczne, przy czym najczęściej w celach zarobkowych migrują ojcowie;
- najbardziej niekorzystne dla dziecka są podwójne migracje, czyli sytuacje pozostawiania dzieci w kraju bez obydwójga rodziców, gdyż okoliczności te wywołują zaburzenia związane z brakiem poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji;
- najważniejszy dylemat, przed jakim staje rodzic zamierzający podjąć zatrudnienie poza granicami Polski, dotyczy kwestii związanych z opieką nad dziećmi pozostającymi w kraju;
- niewystarczająca jest wiedza kadry pedagogicznej na temat skutków (pozytywnych i negatywnych), jakie przynosi dziecku rozłąka z najbliższymi;
- nie są znane czynniki determinujące negatywne konsekwencje migracji;
- niezbędna jest cykliczność badań pozwalających na monitorowanie stanu rodzin rozłączonych przestrzennie oraz sytuacji życiowej uczniów;
- wskazane jest podejmowanie działań profilaktycznych w pracy z dziećmi i młodzieżą przez pedagogów szkolnych i wychowawców klas.

Autor raportu stwierdza ponadto:

- percepcja społeczna problemu rozłąki z najbliższymi i zagrożeń związanych z migracją uległa poprawie (na podstawie wyników badań z lat 2008 i 2014), jednak nie zwalnia to osób pracujących na co dzień z rodzinami i dziećmi będącymi uczniami z obowiązku działań mających na celu łagodzenie skutków związanych z wyjazdem rodziców czy opiekunów. Jest to niezbędna aktywność ukierunkowana na zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i prawidłowego rozwoju;
- rezultaty badań, oparte na opinii kadry pedagogicznej, wykazują negatywny związek pomiędzy nieobecnością rodziców a wynikami w nauce i problemami wychowawczymi.

Autor przestrzega jednak przed generalizowaniem skrajnych przypadków na całą grupę uczniów z rodzin migracyjnych. Swoje stanowisko uzasadnia, stwierdzając, że pedagodzy szkolni, nauczyciele, wychowawcy i dyrektorzy szkół mogą odtwarzać stereotypy konsekwencji migracji zarobkowych, modelujących postrzeganie i interpretację kariery edukacyjnej uczniów:

- zestawienie wyników pochodzących od dzieci i nauczycieli ujawnia pewną tendencję: w regionach Polski, w których nie ma rozwiniętych

tradycji migracyjnych, pracownikom oświaty nie jest znana faktyczna skala migracji oraz liczba uczniów żyjących w rodzinach transnarodowych;

- dość często w opinii nauczycieli z tych regionów ujawniają się dane pozwalające wnioskować, że migracja ekonomiczna rodziców zawsze przyczynia się do zaburzenia kariery edukacyjnej dzieci oraz negatywnych konsekwencji dotyczących dyscypliny, zachowań ryzykownych i dewiacyjnych oraz form spędzania czasu wolnego, co nie jest zgodne ze stanem faktycznym. Tego typu stygmatyzacja może w znacznym stopniu ograniczyć bądź zamknąć drogę do działań diagnostycznych i pomocowych oraz utrudnić ujawnianie przez uczniów faktu pochodzenia z rodziny migracyjnej;
- pojawia się skłonność do nieusprawiedliwionych nieobecności szkole u uczniów w przedziale wiekowym od 14 do 18 lat w przypadku migracji obydwojga rodziców, co powinno być traktowane jako sygnał zwiększający ryzyko wystąpienia poważniejszych zaburzeń w ich karierze edukacyjnej;
- pojawia się także skłonność do uczestniczenia uczniów z niższych przedziałów wiekowych w bójkach, co jest jednak interpretowane jako próba zwrócenia na siebie uwagi.

Wyniki badań pokazują, że strategie realizacji podstawowych funkcji rodziny nie ulegają zmianie w sytuacjach, kiedy migrantem jest ojciec – co dotyczy większości rodzin rozłączonych przestrzennie. Matki wchodzą wówczas w kulturową rolę mężczyzny i przejawiają między innymi dbałość o zachowanie kontroli nad dziećmi.

1.4. Wyniki badań Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2016 roku³

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) od 2010 roku monitoruje sytuację dzieci z rodzin rozłączonych przestrzennie. Najnowsze wyniki badań zleconych przez MEN pochodzą z października 2016 roku. Diagnozą objęto uczniów ze szkół podstawowych, gimnazjów i średnich (licea, technika, szkoły zawodowe) w łącznej liczbie 87041 oraz kadrę nauczycielską (ankieta mogła być wypełniana przez: dyrektora, wicedyrektora, wychowawcę klasy, nauczyciela przedmiotu, psychologa lub pedagoga szkolnego).

³ Ostrowska K., (2017), *O sytuacji dzieci, których rodzice wyjechali za granicę w celach zarobkowych. Raport 2016*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Dane ilustrujące skalę wyjazdów ekonomicznych dotyczyły sześciu województw (wielkopolskiego, pomorskiego, zachodniopomorskiego, podlaskiego, małopolskiego, lubuskiego) – trzech o największej i trzech o najmniejszej skali bezrobocia⁴. Zgromadzone rezultaty badawcze, dotyczące ilości rodzin migracyjnych, świadczą o dużej rozbieżności pomiędzy danymi oficjalnymi a stanem faktycznym.

Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) we wrześniu 2016 roku liczba uczniów z rodzin rozłączonych przestrzennie kształtowała się na poziomie 5,89%. Wskaźnik uzyskany na podstawie diagnozy prowadzonej wśród uczniów to 19,9%. Najmniejszy odsetek uczniów deklarujących wyjazd rodziców do pracy za granicę odnotowano w województwach: wielkopolskim (16,2%) i podlaskim (16,9%). Najwyższy odsetek dotyczył zachodniopomorskiego (28,4%), pomorskiego (22,5%), małopolskiego (22,9%) i lubuskiego (23,5%). W skali całego kraju liczba uczniów z rodzin migracyjnych może sięgać 640 tysięcy. Spośród badanych dzieci i młodzieży 7,2% wychowuje się w rodzinach, w których obydwój rodzice zdecydowali się na podjęcie zatrudnienia poza Polską.

Analiza materiału uprawnia do następującego wnioskowania:

- niewystarczająca jest informacyjno-edukacyjna aktywność szkoły w kwestiach formalnoprawnych, dotyczących ustanowienia opieki nad dzieckiem w sytuacji wyjazdu rodzica/rodziców do pracy za granicę;
- ponad 50% badanej populacji ujawniło, że decyzja rodzica o migracji zarobkowej wzbudziła u nich negatywne emocje, takie jak niepokój, lęk, poczucie osamotnienia, a jednocześnie uczniowie zadeklarowali, że mogą liczyć na wsparcie najbliższych członków rodziny;
- wśród uczniów z rodzin migracyjnych ujawniły się zaburzone zachowania dotyczące głównie relacji interpersonalnych, występujące przede wszystkim w środowiskach uczniów, których samotnie wychowujący rodzic jest migrantem zarobkowym;
- największą liczbę wśród uczniów ze środowisk migracyjnych stanowią ci uczniowie, których rodziny są rozdzielone przestrzennie od dwóch lat;
- najczęściej wskazywane przez uczniów trudności związane z nieobecnością rodzica lub rodziców dotyczą emocji takich jak samotność, tęsknota i bezradność wobec stanu sytuacji życiowej;
- uczniowie z rodzin migracyjnych najbardziej potrzebują wsparcia w postaci zagospodarowania czasu wolnego, pomocy w wypełnianiu

⁴ Dysonans w analizowanym zakresie ujawniony został także w 2011 roku na podstawie badań przeprowadzonych w 300 szkołach na terenie województwa świętokrzyskiego. Okazało się, że skala tzw. eurosieroctwa wynosi 15,6%. Kuratorium Oświaty posiadało dane o 4,6% uczniów żyjących w rodzinach rozłączonych przestrzennie.

obowiązków szkolnych, podkreślają także potrzebę wspierania rodziców migrantów przez władze polskie lub środowiska polonijne w celu zwiększenia możliwości kontaktu z rodziną pozostającą w Polsce, przy czym niespełna 49,0% badanych nie oczekuje żadnej formy pomocy;

- reakcja dzieci i młodzieży na wyjazd ich rodziców łączy się z jakością funkcjonowania rodziny przed rozłąką, co pozwala sformułować wniosek, że aktywność ukierunkowana na organizowanie wsparcia i pomocy powinna uwzględniać indywidualne kwestie dotyczące specyfiki środowiska rodzinnego oraz charakteru reakcji dziecka na rozłąkę z rodzicami;

Badani nauczyciele wymienili wiele różnych form wsparcia, które ich zdaniem powinno dotyczyć uczniów ze środowisk rozdzielonych przestrzennie z powodu migracji ekonomicznej matki, ojca lub obydwójga rodziców.

Formy tego wsparcia odnoszą się do realizacji określonych celów i są sklasyfikowane według kategorii takich jak m.in.:

- kontrola i dyscyplinowanie,
- dostarczanie danych o pozytywnych oraz kryzysowych wydarzeniach oraz sposobach ich rozwiązywania,
- współpraca międzyinstytucjonalna,
- konkretyzacja oddziaływań pedagogiczno-psychologicznych,
- oddziaływania wychowawcze.

Obszar badań nad zjawiskiem migracji z powodów ekonomicznych jest wciąż otwarty na nowe doniesienia, gdyż temat ten nie jest do końca rozpoznany.

Uwagę społeczną kieruje się głównie na współpracę międzyinstytucjonalną oraz oddziaływania psychopedagogiczne jako najważniejsze obszary działalności kadry pedagogicznej, środowiska lokalnego, systemu pomocy społecznej i systemu sądownictwa.

Zaznacza się, że wszelkie działania ukierunkowane na potrzeby rodzin o podwyższonym ryzyku występowania kryzysów powinny koncentrować się na założeniu, że polityka społeczna państwa⁵ musi dawać szansę na prawidłowy rozwój życia rodzinnego oraz poprawę sytuacji rodzin zarówno będących razem, jak i rozdzielonych, na przykład z powodu migracji zarobkowej.

⁵ Chodzi w szczególności kraje wysoko rozwinięte, takie jak Francja, Wielka Brytania, Niemcy, Belgia, Holandia oraz kraje skandynawskie.

Skuteczne wsparcie powinno skupiać się wokół pięciu ważnych obszarów⁶:

- zatrudnienia i informacji oraz dostępu do poradnictwa i usług na rynku pracy oraz pomocy socjalnej;
- edukacji i wykształcenia (dzieci i rodziców);
- adaptacji i asymilacji kulturowej i społecznej;
- dostępu do zaplecza socjalnego i ekonomicznego oraz umiejętności właściwego i efektywnego korzystania z przysługujących środków i przywilejów;
- dostępu do pomocy psychoterapeutycznej w celu budowania pozytywnych więzi w środowisku lokalnym.

Realizacja, choćby częściowa, wymienionych założeń znacznie ułatwia zdrowe i prawidłowe funkcjonowanie rodziny oraz wspiera właściwą socjalizację dzieci i młodzieży, wspomagając podstawowe funkcje rodziny.

Przesłanki te są korzystne dla wszelkich środowisk wychowawczych, które potrzebują wsparcia, w tym również dla rodzin rozłączonych geograficznie. W ich przypadku wymienione powyżej warunki są ważne zarówno dla kraju migranta, jak i kraju zarobkowego. Istotne staje się więc otwarte mówienie o rodzinach migracyjnych nie tylko w kontekście napotykanych przez nie problemów, ale także w celu upowszechniania rzetelnych informacji i zaznajamiania szerszych kręgów społecznych z nowym typem rodzin, który ukonstytuował się w naszej przestrzeni społecznej.

Niezwykle ważne jest uaktualnianie wiedzy na podstawie prowadzonych diagnoz o pojawianiu się nowych i być może coraz bardziej złożonych czynników, mogących stanowić zagrożenie i przyczyniać się do dysfunkcyjności rodzin w obszarze wypełniania przez nie podstawowych funkcji. Dzięki bieżącej aktualizacji będzie możliwe wczesne i tym samym skuteczniejsze reagowanie na ujawnione niebezpieczeństwa.

Zaprezentowana na podstawie przeglądu literatury sytuacja życiowa uczniów z rodzin migracyjnych oraz ogólne zasady wsparcia rodzin i dzieci w sytuacjach problemowych pozwalają na przejście do bardziej szczegółowych kwestii analizowanej problematyki.

⁶ Należy zaznaczyć, iż rodziny migracyjne nie zawsze są rodzinami obciążonymi deficytami wywołującymi kryzysy, jednak w pewnym sensie, ze względu na zmiany zachodzące w ich funkcjonowaniu, mogą napotkać problemy wymagające działań pomocowych.

2. Rola rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej w kształtowaniu sytuacji życiowej uczniów z rodzin rozłączonych przestrzennie

Rozumienie sytuacji życiowej uczniów z rodzin migracyjnych polega na szukaniu przyczyn ich położenia za pomocą analizy trudności, jakie napotyka, oraz wykazania związku problemów z najbliższym otoczeniem. Oznacza to, że trudności jednostki muszą być rozpatrywane w kontekście jej relacji ze środowiskiem, w którym jednostka żyje, w którym jest „zanurzona”, czyli z rodziną, szkołą i grupą rówieśniczą. Są to najważniejsze obszary przestrzeni życiowej młodego człowieka, decydujące o jego rozwoju i przebiegu procesu socjalizacji.

Na potrzeby niniejszego opracowania dokonano syntezy danych będących rezultatami pracy kilku innych badaczy zjawiska migracji, co pozwoliło na próbę uchwycenia uwarunkowań wpływających na jakość życia dzieci i młodzieży wychowujących się w rodzinach rozłączonych przestrzennie. Synteza zgromadzonych analiz badawczych uprawnia do wnioskowania, że sytuacja życiowa młodych ludzi funkcjonujących w warunkach migracji w największym stopniu jest kształtowana przez działanie czynników takich jak omówione poniżej.

2.1. Sytuacja socjoekonomiczna rodziny ucznia

Jednym z najważniejszych czynników determinujących prawidłowy rozwój oraz socjalizację młodego człowieka jest struktura systemu rodzinnego. Co więcej, dla uczniów w okresie dorastania status społeczno-zawodowy rodziny stanowi ważny element wpływający na budowanie poczucia własnej wartości oraz przekonanie o szczęściu.

W rodzinach migracyjnych zdecydowana większość uczniów znajduje się pod opieką matek, gdyż to zazwyczaj ojcowie migrują zarobkowo. Wśród rodziców – zarówno matek, jak i ojców – dominuje wykształcenie średnie i zasadnicze, a wykonywane zawody mają niski prestiż społeczny i nie wymagają wysokich kwalifikacji. Warunki mieszkaniowe badani uczniowie określili jako dobre.

2.2. Stan realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej sprawowanej przez rodziców

Świadomość wychowawcza rodziców: bodźce, które mają na nią wpływ, a także skutki realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych należą do jednych z najważniejszych czynników umożliwiających zarówno rozpoznanie rodziny, jak i sytuacji życiowej wychowujących się w niej dzieci. Wiedza z analizowanego zakresu nabiera tym większego znaczenia, gdy obszarem

badania są środowiska wciąż jeszcze słabo rozpoznane, do których należą rodziny rozłączone przestrzennie.

Zgromadzone dane potwierdzają, że po wyjeździe ojca opieka nad dziećmi najczęściej sprawowana jest przez matki. W warunkach rozłąki – poza sprawowaniem opieki – najważniejszymi kwestiami w kontekście realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej są: czas rozłąki, częstotliwość odwiedzin rodzica migranta oraz kontaktów telefonicznych z nim, przygotowanie do nowej sytuacji rodzinnej, rodzaje kar i nagród oraz formy spędzania przez dzieci czasu wolnego.

Wyniki badań dowodzą, że najpoważniejsze problemy powoduje czas rozłąki z rodzicem. Największa liczba uczniów wskazała, że w ich sytuacji jest on dłuższy niż dwanaście miesięcy, a to oznacza rozłąkę długotrwałą, która może prowadzić do dysfunkcji w środowisku rodzinnym. Tak długi okres nieobecności rodzica w życiu dziecka określany jest jako stwarzający ryzyko zagrożenia stabilności rodziny.

2.3. Style wychowania stosowane przez rodziców

Style wychowania mają priorytetowe znaczenie w budowaniu potencjału psychospołecznego dzieci i młodzieży. Z kolei system rodzinny wskazuje na pewne prawidłowości określające jakość stylu wychowania oraz stymulujące sposób postępowania, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych. Dlatego błędy wychowawcze, które popełniają rodzice czy opiekunowie, mogą przyczynić się do występowania zaburzeń w procesie socjalizacji dzieci, a w konsekwencji wpływać na kształtowanie się tożsamości osób dorastających, mogą też wywoływać poczucie braku bezpieczeństwa oraz deficyt wsparcia ze strony najbliższych osób znaczących.

Tylko jasna komunikacja w rodzinie zapewnia rozwój dzieci młodszych i adolescentów oraz samych rodziców, a to gwarantuje wszystkim niezależność, autonomię i prawo do decydowania o sobie oraz zabezpiecza potrzebę wsparcia.

Wyniki badań wykazały statystycznie istotną zależność pomiędzy czasem nieobecności rodzica migranta a prezentowanym przez rodziców czy opiekunów stylem wychowania w rodzinie. Z badań prowadzonych wśród uczniów wynika, że im dłuższy był czas nieobecności ojca, tym częściej matki przejawiały zainteresowanie stylem liberalno-kochającym. Rezultaty tych badań wskazują też, że w warunkach migracji obydwójga rodziców najrzadziej stosowany był przez matki styl demokratyczny, natomiast w okolicznościach, kiedy to jedynie ojciec był migrantem zarobkowym, najczęściej wykorzystywane były style demokratyczny i liberalny, preferowane przez ojców.

2.4. Sposoby funkcjonowania uczniów w relacjach interpersonalnych

Jest to jeden z najistotniejszych czynników wyznaczających kierunek rozwoju dziecka i adolescenta. Efekty procesów badawczych pozwalają na sformułowanie wniosków wskazujących na występowanie deficytów w tym obszarze u dzieci i młodzieży z rodzin rozłączonych przestrzennie.

Okazało się, że im dłuższy jest czas rozłąki z rodzicem migrantem, tym zdecydowanie częściej dziewczęta ujawniają:

- niższe poczucie własnej wartości – im wyższy wynik, tym bardziej badana osoba ocenia siebie negatywnie;
- bycie ofiarą – im wyższy wynik, tym bardziej badana osoba ma poczucie krzywdy doświadczanej od innych;
- nadwrażliwość emocjonalną – im wyższy wynik, tym bardziej badana osoba podatna jest na zranienia.

Chłopcy w sytuacji długotrwałej rozłąki migracyjnej najczęściej ujawniają:

- poczucie zagrożenia – im wyższy wynik, tym bardziej badany chłopiec przeżywa lęki dotyczące przyszłości.

W przypadku migracji zarobkowych obydwójga rodziców badani uczniowie i uczennice w relacjach interpersonalnych statystycznie częściej prezentują:

- emocjonalną nadwrażliwość.

2.5. Stan realizacji przez uczniów podstawowych ról społecznych

Na przestrzeni lat każda jednostka ludzka pełni liczne role społeczne, związane z określonymi fazami własnego życia. Działania dzieci i młodzieży, czyli osób uczących się, łączą się z pełnieniem przez nie trzech podstawowych ról: rodzinnej, ucznia i rówieśniczej.

W prowadzonych badaniach pełnienie **roli rodzinnej** rozpatrywane było w odniesieniu do:

- uczniów wyłącznie z rodzin migracyjnych, w tym pod względem pełnienia przez nich roli rodzinnej przed migracją i w trakcie jej trwania, a także w okolicznościach, kiedy migrantem zarobkowym była matka i odrębnie w sytuacji migracji ojca;
- uczniów z rodzin migracyjnych i niemigracyjnych, w tym w aspekcie otrzymywania przez nich wsparcia od osób najbliższych, a także

odczuwania zmian w stanie sytuacji życiowej w ostatnim czasie oraz oceny przyczyn wystąpienia zmian (Dąbrowska 2016)⁷.

Badania dotyczące pełnienia **roli ucznia** wskazywały na istotne statystycznie różnice pomiędzy uczniami i uczennicami z rodzin migracyjnych i niemigracyjnych.

W badaniach stwierdzono, że różnice te dotyczą:

- osiągnięć dzieci i młodzieży wychowujących się w rodzinach migracyjnych – uczniowie ci mają wyższe wyniki w nauce;
- kwestii związanych z traktowaniem przez nauczycieli – uczniowie z rodzin migracyjnych częściej od swoich rówieśników z rodzin niemigracyjnych uznają, że są niesprawiedliwie traktowani przez nauczycieli;
- sytuacji zwracania się w trudnych chwilach o pomoc do kogoś ze szkoły: nauczyciela, wychowawcy, pedagoga szkolnego – uczniowie z rodzin migracyjnych rzadziej od swoich kolegów z rodzin niemigracyjnych zwracają się z prośbą o pomoc;
- stopnia trudności stawianych wymagań – uczniowie z rodzin migracyjnych stwierdzają, że częściej są to wygórowane wymagania.

Wyniki badań dowodzą ponadto, że zarówno wśród uczniów z rodzin migracyjnych (co dotyczy osób w okresie dorastania, tj. uczniów klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych), jak i uczniów z rodzin niemigracyjnych występuje duży problem związany z lekceważeniem obowiązków szkolnych – młodzież często wagaruje.

Pełnienie **roli rówieśniczej** rozpatrywane było w kontekstach preferowanych form i miejsc spędzania czasu wolnego, przejawianych zachowań w grupie rówieśniczej oraz relacji między rówieśnikami.

Rezultaty badań pozwalają na stwierdzenie, że statystycznie istotne różnice pomiędzy uczniami z rodzin migracyjnych i niemigracyjnych dotyczą:

- lęku przed przemocą kolegów z innych klas, co oznacza, że uczniowie z rodzin migracyjnych względnie częściej zgłaszają ten problem.

2.6. Skala i rodzaj zaburzeń w procesie socjalizacji uczniów

Na podstawie wyników badań można wnioskować, że uczniowie z rodzin migracyjnych statystycznie częściej od uczniów z rodzin niemigracyjnych podejmują zachowania ryzykowne.

⁷ Poniżej dokonywana jest analiza wyników badań pod względem pełnienia przez uczniów dwóch pozostałych ról. Uzasadnia to podstawowy cel ujęcia tematycznego publikacji, wymagający szerszego spojrzenia przede wszystkim na szkołę i ucznia.

Ponadto w rodzinach rozłączonych przestrzennie ujawniono zależność między stosowaniem przez rodziców stylu demokratycznego w wychowaniu dzieci a rzadszym przejawianiem zachowań antyspołecznych. Stwierdzono, że im wyższe jest nasilenie stosowania stylu demokratycznego, tym rzadziej uczniowie przejawiają zachowania antyspołeczne i tym rzadziej pojawia się ryzyko występowania zaburzeń socjalizacyjnych.

Rezultaty analizy danych uprawniają więc do wnioskowania, że rodzaj zaburzonych zachowań u badanych uczniów uzależniony jest od preferowanych przez rodziców stylów wychowania.

2.7. Plany życiowe uczniów

Marzenia młodszych dzieci oraz plany życiowe dorastających są podstawowymi elementami kształtującymi tożsamość. Jakość planów na przyszłość zależy od indywidualnych predyspozycji osobowościowych, a także oddziaływania na ucznia najbliższych środowisk życia, socjalizacji i wychowania. Wyniki badań przyniosły dość zaskakujące rezultaty. Okazało się, że pomimo deklarowanego uczucia tęsknoty za migrującym rodzicem oraz oceny, z której wynika, że migracja matki lub ojca jest niedobłą sytuacją dla funkcjonowania rodziny, zdecydowana większość badanych uczniów stwierdza, że za granicą jest lepiej i w związku z tym swoje plany zawodowe wiąże właśnie z emigracją.

Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że sytuacja życiowa uczniów z rodzin migracyjnych wskazuje na pewne obszary deficytów, które wymagają wsparcia o zróżnicowanym charakterze. Nie należy jednak ulegać panice moralnej i stygmatyzować rodzin migracyjnych, ponieważ migracja zarobkowa rodziców ma nie tylko negatywne konsekwencje dla funkcjonowania rodziny, w tym dla wychowujących się w nich dzieci.

Występowanie negatywnych skutków rozłąki uwarunkowane jest działaniem czynników, z których najważniejsze to: czas rozłąki, wiek dziecka pozostającego w kraju, jakość więzi z rodzicem migrantem, jakość relacji między wszystkimi członkami rodziny itp. Warto podkreślić, że rolą osób pracujących na co dzień z dziećmi z rodzin rozłączonych przestrzennie jest stałe monitorowanie ich sytuacji oraz cykliczne przeprowadzanie badań mających na celu ujawnianie skali zjawiska i problemów wymagających działań wspierających.

3. Rodzaje i zakres pomocy udzielanej dziecku i rodzinie

Pomoc jako działanie społeczne, relacyjne czy instytucjonalne udzielana jest zarówno przez osoby najbliższe, jak i profesjonalistów – pracowników instytucji pomocowych, ośrodków pomocy społecznej, poradni psychologiczno-pedagogicznych, centrów pomocy rodzinie, kuratorów społecznych, prawników.

3.1. Pomoc prawna w kontekście działań o charakterze informacyjno-edukacyjnym

Warto zwrócić uwagę na fakt, że większość osób zajmujących się opieką, wychowaniem, nauczaniem oraz ochroną dziecka i rodziny, działających w systemie edukacyjnym i społecznym, zdaje sobie sprawę z potrzeby otoczenia rodziny migracyjnej zwiększoną uwagą i troską, głównie z tego powodu, iż stanowi ona nowy typ rodziny, i to wciąż mało jeszcze rozpoznany. Niestety, stan świadomości tych osób na temat mogących się pojawiać na tym polu problemów prawnych oraz sposobów ich rozwiązywania jest stosunkowo niski⁸. Każdorazowo zatem należy zastanowić się nad sytuacją prawną dziecka pozostawionego w kraju przez rodziców migrujących zarobkowo oraz ustawowymi możliwościami ochrony praw jego i rodziny.

W praktyce, mimo obowiązywania wielu rozwiązań prawnych, położenie dzieci i rodzin migracyjnych pozostaje często niejasne lub nieuregulowane, co może prowadzić do poważnych trudności, a nawet bezpośredniego zagrożenia dobra dziecka i powstania stanu problemowego. Warto zatem wiedzieć, jakimi środkami dysponują rodzice oraz jakie są możliwości regulowania sytuacji prawnej małoletniego, pozostającego w kraju bez opieki rodzica czy nawet rodziców i znajdującego się pod opieką członka rodziny czy osoby niespokrewnionej.

Jednym z celów działań informacyjnych w tym obszarze jest omówienie zakresu władzy rodzicielskiej⁹. Ponieważ nieobecność matki, ojca lub obojga rodziców może zagrażać dobru dziecka, muszą oni – kiedy podejmują decyzję o migracji zarobkowej – posiadać podstawową wiedzę prawną o prawach i obowiązkach wobec swojego małoletniego potomstwa.

⁸ Kwestia ta, choć nie była objęta badaniami, jest jednak na tyle ważna dla osób i instytucji pracujących z rodziną, iż została omówiona w niniejszej pracy.

⁹ Poniżej oprócz prawnych aspektów władzy rodzicielskiej została opisana szkoła w kontekście jej zadań i obowiązków oraz możliwości działań w warunkach wyjazdu rodziców za granicę w celach zarobkowych.

Współczesne prawo stanowi istotny instrument polityki państwa wobec rodziny. Każdy merytoryczny obszar prawa zawiera odrębne przepisy o istotnym znaczeniu, ułatwiające właściwe zrozumienie szczegółowych unormowań w danej dziedzinie. Przepisy te noszą nazwę zasad danej gałęzi prawa i obejmują główne założenia, idee i cele przyświecające ustawodawcy.

Swoistą cechą zasad prawa rodzinnego jest zawarty w nich ładunek moralny, który wyraziście ukazuje jego podstawową zasadę, czyli dobro dziecka. Istotę tej zasady należy rozumieć jako działania zabezpieczające dziecko przed wyniszczeniem, niebezpieczeństwem oraz niewłaściwym rozwojem psychofizycznym. Jej realizację ustawodawca zmaterializował poprzez stworzenie i ochronę określonych praw dziecka, wyznaczających jego status w państwie, społeczeństwie i najbliższym obszarze przestrzeni życiowej, czyli rodzinie.

Dzięki ochronie prawnej dziecko ma zapewnione odpowiednie warunki do życia oraz prawidłowego rozwoju. Ponadto w przyjętych regulacjach prawnych ustawodawca uwzględnił potrzeby dziecka, jego naturalną niedojrzałość psychofizyczną i społeczną, kierując się najlepiej pojmowanym dobrem dziecka.

Prawną opiekę nad dzieckiem w rodzinie oraz ochronę jego praw ustawodawca związał bezpośrednio z pojęciem **władzy rodzicielskiej**, która przysługuje obojgu rodzicom, aż do osiągnięcia przez dziecko pełnoletniości.

W myśl polskiego prawa ustalenie ojcostwa przez sąd nie jest równoznaczne z przyznaniem ojcu władzy rodzicielskiej, co następuje w postępowaniu sądowym ustalającym ojcostwo lub w wyniku wydania takiego orzeczenia przez sąd w odrębnym postępowaniu.

W przypadku gdy ojcostwo nie zostało ustalone albo zostało ustalone sądownie bez przyznania ojcu władzy rodzicielskiej, władza rodzicielska przysługuje matce. W sytuacji gdy władza rodzicielska nie przysługuje żadnemu z rodziców lub gdy rodzice dziecka nie są znani, sąd ustanawia dla dziecka opiekę.

Władza rodzicielska przysługuje tylko jednemu z rodziców w przypadku, gdy:

- jedno z rodziców nie żyje;
- jedno z rodziców nie ma pełnej zdolności do czynności prawnych;
- jedno z rodziców zostało pozbawione władzy rodzicielskiej;
- władza rodzicielska jednego z rodziców została zawieszona (Andrzejewski 2003).

Władza rodzicielska obejmuje w szczególności:

- obowiązek i prawo do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka;
- wychowywanie i kierowanie dzieckiem;
- obowiązek troszczenia się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka;
- przygotowywanie dziecka do życia w społeczeństwie, odpowiednio do jego uzdolnień.

Władza rodzicielska powinna być wykonywana z myślą o dobru dziecka i w interesie społecznym. Jeśli przysługuje ona obojgu rodzicom, oboje są zobowiązani i uprawnieni do jej wykonywania, co oznacza, że nie tylko powinni wykonywać ją z uwzględnieniem podanych wyżej założeń, ale także ich decyzje dotyczące dziecka powinny być podejmowane wspólnie i za obopólną zgodą. Szczególnie dotyczy to spraw najbardziej istotnych dla małoletniego.

Jeżeli jednak rodzice nie potrafią porozumieć się w tych kwestiach, rozstrzygnięcie podejmuje sąd opiekuńczy. Do spraw istotnych zalicza się wybór szkoły, wybór miejsca zamieszkania dziecka (jeśli rodzice mieszkają oddzielnie) i tym podobne.

Każde z rodziców posiadających władzę rodzicielską może działać samodzielnie jako przedstawiciel ustawowy dziecka i ma uprawnienia do reprezentacji dziecka przed organami państwa. Jednakże żadne z rodziców nie może reprezentować dziecka w następujących okolicznościach:

- przy czynnościach prawnych między dziećmi, które są pod ich władzą rodzicielską;
- przy czynnościach prawnych między dzieckiem a jednym z rodziców lub z małżonkiem tego rodzica, chyba że czynność ta polega na bezpłatnym przysporzeniu na rzecz dziecka lub czynność dotyczy należnych dziecku od drugiego rodzica środków utrzymania i wychowania, czyli alimentów.

Polskie prawo wyróżnia dwa istotne powody **ograniczenia władzy rodzicielskiej**:

Życie rodziców w rozłączeniu/separacji

Jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom, którzy nie pozostają ze sobą w związku małżeńskim lub też pozostają w nim, ale nie mieszkają razem i nie prowadzą wspólnego gospodarstwa domowego, sąd opiekuńczy może:

- powierzyć wykonywanie tej władzy jednemu z rodziców, jednocześnie ograniczając władzę drugiego, np. do określonych obowiązków i uprawnień w stosunku do dziecka;
- zaznaczyć, iż kwestie dotyczące leczenia dziecka muszą być rozstrzygane wspólnie przez oboje rodziców.

Zagrożenie dobra dziecka

Jeżeli sąd opiekuńczy uzna, że dobro dziecka jest zagrożone w jakiś sposób, może w szczególności:

- zobowiązać rodziców lub dziecko do określonego postępowania;
- ograniczyć rodziców w wykonywaniu władzy rodzicielskiej, np. poprzez określenie czynności, jakie mogą być przez nich dokonywane;
- zarządzić stały nadzór kuratora nad rodziną;
- skierować dziecko do organizacji lub instytucji, która zapewni mu przygotowywanie do wykonywania zawodu, albo do innej placówki, która będzie sprawować częściową pieczę nad dzieckiem;
- zarządzić umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej lub w placówce opiekuńczo-wychowawczej, z jednoczesnym zawiadomieniem powiatowego centrum pomocy rodzinie, które zobowiązane jest do udzielenia rodzinie pomocy, a także do złożenia sądowi opiekuńczemu sprawozdania ze swojej działalności;
- rozważyć ustanowienie nadzoru kuratora nad sposobem wykonywania władzy rodzicielskiej;
- powierzyć zarząd majątkiem dziecka kuratorowi, który w tym celu się ustanawia.

Prawodawca przyjął, że sąd opiekuńczy może orzec o **zawieszeniu władzy rodzicielskiej** w razie przemijającej przeszkody w jej wykonywaniu; gdy przeszkoda przeminie, zawieszenie władzy zostaje uchylone.

Sąd opiekuńczy może orzec o **pozbawieniu władzy rodzicielskiej** jednego z rodziców lub obojga w przypadku, gdy:

- istnieje trwała przeszkoda w wykonywaniu władzy rodzicielskiej;
- rodzice nadużywają władzy nad dzieckiem;
- rodzice w sposób rażący zaniedbują swe obowiązki względem dziecka;
- mimo udzielonej pomocy z zewnątrz (przez kuratora, placówki, instytucje) rodzice trwale nie interesują się dzieckiem.

Sąd opiekuńczy może **przywrócić władzę rodzicielską**, jeśli uznał, że ustała przyczyna, dla której orzekł o jej pozbawieniu.

O zawieszeniu lub pozbawieniu władzy rodzicielskiej sąd może postanowić także w wyroku orzekającym rozwód lub unieważniającym małżeństwo. Jeżeli wymaga tego dobro dziecka, sąd opiekuńczy w razie zmiany okoliczności może zmienić zawarte w wyroku orzekającym rozwód orzeczenie o władzy rodzicielskiej i sposobie jej wykonywania (Ignatowicz, Nazar 2006).

Wybrane i opisane dyrektywy prawne jasno wskazują, że dziecko pozostawione w kraju przez rodziców musi mieć ustanowioną opiekę bądź kuratelę, aby nie pozostawało w niejasnej sytuacji prawnej, czyli bez opiekuna prawnego.

Pojęcia opieki i kurateli dotyczą sytuacji, gdy z jakichś powodów rodzic bądź rodzice nie mogą sprawować opieki nad dzieckiem lub też występuje przeszkoda w wykonywaniu władzy rodzicielskiej. Ponieważ w rodzinach rozłączonych z powodu migracji zarobkowej nierzadko dochodzi do sytuacji, w których dziecko pozostaje pod opieką osób trzecich (dziadków, kuzynostwa, starszego rodzeństwa), warto zdefiniować możliwości prawne oraz zakres dyspozycji opiekuńczo-rodzicielskich:

- **opieka** jest to rodzaj władzy orzeczonej przez sąd, na mocy której zostaje ustanowiony opiekun dziecka, co może nastąpić w przypadku osierocenia lub ubezwłasnowolnienia rodziców, przy czym opieka może być sprawowana jedynie przez osobę posiadającą całkowitą zdolność do podejmowania czynności prawnych;
- **kuratela** to orzeczonej przez sąd nadzór, któremu podlega człowiek niezdolny do podejmowania działań prawnych lub osoba nieobecna, a także jej majątek;
- **przysposobienie (adopcja)** jest to przyjęcie do grona rodzinnego na podstawie wyroku sądu osoby niepełnoletniej (obcej, krewnej lub powinowatej). Wraz z wydaniem takiego orzeczenia między osobą przysposabianą a osobami przysposabiającymi zaczynają obowiązywać prawa i powstają identyczne obowiązki, jak między biologicznymi rodzicami i dziećmi. Wyróżnia się przysposobienie całkowite oraz pełne.

W sytuacji kiedy obydwoje rodzice wyjeżdżają za granicę w celach zarobkowych lub kiedy rodzic samotnie wychowuje dziecko i podejmuje decyzję o migracji zarobkowej, pozostawiając dziecko w kraju pod opieką członka rodziny lub znajomych, wówczas osoba ta, zwana opiekunem faktycznym, nie posiada jednak prawa opieki nad małoletnim.

Prawo rodzicielskie lub prawo opieki nad dzieckiem przysługuje wyłącznie rodzicowi, któremu nie odebrano praw rodzicielskich bądź osobie, której sąd przyznał takie prawo. Zatem babcia, ciocia, siostra, kuzynka nie mają prawa do podejmowania decyzji wiążących w sprawie dziecka, takich jak np. wykonanie zabiegu operacyjnego w szpitalu, wyjazdu na wycieczkę klasową, przeprowadzenie badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej, zmiany szkoły itp. Sprawia to, że dziecko z powodu nieuregulowanej sytuacji prawnej (brak opiekuna prawnego, pod którego opieką pozostaje w kraju) często nie może korzystać z praw i przywilejów, jakie mu przysługują.

Sytuacja prawna dziecka może jednak zostać uregulowana, np.:

- poprzez złożenie przez rodzica, zanim wyjedzie za granicę, wniosku do sądu o przeniesienie na czas wyjazdu opieki prawnej nad dzieckiem na wskazaną osobę pełnoletnią (babcię, ciocię, siostrę);
- poprzez złożenie wniosku do sądu przez osobę, która jest faktycznym opiekunem dziecka, o ustanowienie jej opiekunem prawnym na czas pobytu rodzica/rodziców za granicą (Andrzejewski 1999).

Co istotne, jeżeli w szkole zaistnieje konieczność podjęcia przez rodzica decyzji dotyczącej dziecka, ponieważ jest zagrożone jego dobro w jakiegokolwiek sferze, np. dydaktycznej, zdrowotnej¹⁰, wychowawczej, i nie ma również możliwości skontaktowania się z rodzicem, bo przebywa za granicą, a uzyskane w kraju informacje będą świadczyły o nieuregulowanej sytuacji prawnej dziecka, wówczas szkoła ma obowiązek poinformowania o zaistniałej sytuacji właściwy dla miejsca zamieszkania dziecka Wydział Rodzinny i Nieletnich Sądu Rejonowego.

Aspekty prawne związane z sytuacją rodzin rozłączonych z powodu migracji zarobkowej dotyczą wielu sfer. Wśród nich najbardziej istotna dotyczy obszaru aktywności szkolnej dziecka i jego edukacji. Aby można było mówić o efektywnej i kompleksowej pomocy rodzinom niepełnym z powodu migracji zarobkowej, a przede wszystkim dzieciom z tych rodzin, w tym dorastającym, które nie są jeszcze pełnoletnie, należy zrozumieć złożoność ich sytuacji oraz zwrócić uwagę na różne aspekty zjawiska migracji.

Trzeba uwzględnić nie tylko indywidualne potrzeby członków rodziny i wyzwania, jakie przed nimi stają, ale także konieczność zapewnienia im właściwej opieki w warunkach nieobecności matki, ojca lub obojga rodziców. Opieka ta powinna dotyczyć przede wszystkim troski o częstotliwość i jakość kontaktów z dzieckiem i współmałżonkiem oraz prawnego i ekonomicznego zabezpieczenia rodziny, zapewnienia właściwej współpracy ze szkołą, wypracowania pozytywnych relacji i adaptacji do nowych warunków (por. Kozak 2010; Wyżlic 2010).

3.2. Pomoc socjalna

Ośrodki pomocy społecznej, ochrony i wsparcia rodziny, takie jak: miejskie ośrodki pomocy społecznej (MOPS), miejskie ośrodki pomocy rodzinie (MOPR) czy gminne ośrodki pomocy społecznej (GOPS), powinny mieć jasne

¹⁰ Należy uściślić, że w okolicznościach nagłego wypadku zagrażającego życiu dziecka jest ono ratowane bez względu na stan sytuacji prawnej.

rozeznanie w sytuacji rodzin niepełnych z powodu migracji zarobkowej rodziców, a także ich dzieci wychowujących się w tego typu środowiskach.

Najczęściej jednak placówki te dowiadują się o przypadkach pozostawienia dziecka przez rodziców migrujących zarobkowo przy okazji zajmowania się innymi problemami rodziny, takich jak np. trudności finansowe, bezrobocie, przestępczość czy alkoholizm.

W razie dostrzeżenia problemów i objęcia rodziny opieką pracownicy tych instytucji przeprowadzają wywiady środowiskowe w miejscu zamieszkania, pracy i w szkole na temat sytuacji rodzinnej i możliwych dróg pomocy. Dzięki temu szkoła czy placówka edukacyjna może uzyskać dodatkowe informacje i wiedzę o warunkach życia, funkcjonowania i potrzebach ucznia.

MOPR lub MOPS ma obowiązek wystosować wniosek do sądu rodzinnego o rozeznanie sytuacji opiekuńczo-wychowawczej ucznia. Pracownik ośrodka może także, jeśli uzna to za konieczne, wraz z funkcjonariuszem policji czy kuratorem, zdecydować o czasowym umieszczeniu dziecka w pogotowiu opiekuńczym, szczególnie w sytuacji zagrożenia jego zdrowia i życia.

Znaczącą rolę we wspólnych działaniach międzyinstytucjonalnych na rzecz rodziny pełnią powiatowe centra pomocy rodzinie. Placówki te obserwują i monitorują rodziny z grupy ryzyka, zajmują się wyszukiwaniem i monitorowaniem rodzin zastępczych w sytuacji, gdy należy umieścić w nich dziecko, prowadzą szkolenie rodziców zastępczych i podejmują współpracę z innymi instytucjami w celu zdobywania informacji i pełniejszego wspierania rodziny.

Za integrowanie działań i zbieranie informacji ze szkoły, przedszkola, policji, od kuratora, sąsiadów oraz pomoc w przywracaniu podstawowych funkcji środowiska rodzinnego odpowiadają bezpośrednio asystenci rodziny. Jeżeli zachodzi potrzeba umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej, ośrodki pomocy rodzinie zasięgają opinii środowiskowej, opinii szkoły na temat sytuacji dziecka pozostawionego bez opieki, a następnie wykonują wyznaczone zadanie na mocy wyroku sądu rodzinnego o ustanowieniu prawnej opieki nad małoletnim.

Warto jednak pamiętać, iż każde dziecko ma niezbywalne prawo do wzrastania w naturalnych warunkach rodzinnych, dlatego też należy uczynić wszystko, aby nie doprowadzić do sytuacji odizolowania dziecka od rodziny i umieszczenia go w rodzinie zastępczej, placówce opiekuńczej czy wychowawczej.

Ważną rolę w systemie pomocy rodzinie i dziecku odgrywają pracownicy socjalni. Ich wykształcenie powinno być poszerzone o wiedzę na temat specyfiki rodzin migracyjnych, aby w trakcie wykonywania swoich zadań w środowisku lokalnym byli bardziej wyczuleni na problemy nowego typu rodzin, do których należą rodziny migracyjne. Zadania pracowników socjalnych obejmują: wspomaganie osoby i rodziny w odzyskaniu pełni zdolności i możliwości życiowych, wzmacnianie zdolności grupy i społeczności lokalnych do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów, organizowanie efektywnych form pomocy i zarządzania nimi (Dąbrowska 2011, s. 66).

3.3. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Przystosowanie się do trudnych wydarzeń życiowych, czym jest między innymi rozłąka migracyjna, wymaga niejednokrotnie profesjonalnego wsparcia, służącego przejmowaniu większej kontroli nad swoim życiem.

Schemat udzielania pomocy pedagogiczno-psychologicznej opiera się więc na:

- diagnozie aktualnego problemu,
- określeniu kontekstu pojawienia się problemu i trudności ograniczających możliwości jego rozwiązania,
- wspólnym opracowaniu nowych sposobów rozwiązania problemu,
- wspieraniu w „testowaniu” nowych rozwiązań problemu.

Trudności w procesie udzielania pomocy rodzinie, dziecku czy uczniowi mogą wystąpić w okolicznościach dotyczących czterech obszarów:

Zaufanie między dzieckiem a dorosłym

Pierwsza zasada, która polega na wypracowaniu zaufania pomiędzy dzieckiem, dorastającym czy uczniem a pedagogiem lub psychologiem i której niezrealizowanie, zwłaszcza brak poczucia bezpieczeństwa i ufnej relacji, komplikuje, a może nawet uniemożliwić udzielenie pomocy.

Kompetencje rodziny do rozwiązywania problemów

Druga zasada, związana z nabywaniem przez rodzinę kompetencji do rozwiązywania zaistniałych kryzysów, w realizacji której trudność polega na zaakceptowaniu przez członków rodziny okoliczności poszukiwania pomocy z zewnątrz.

Samokontrola

Zasada, której istotą jest nauczenie dzieci odpowiedzialności za własne zachowania, podczas gdy rodzice mogą nauczyć się udzielania im pomocy poprzez zrozumienie problemów, a nie przypisywanie winy.

Prawo do doznawania przez dziecko czy dorastającego radości z każdego dnia Jego realizacja polega na przeciwdziałaniu zbyt intensywnemu koncentrowaniu się na zaistniałych problemach, wynikających np. z rozłąki migracyjnej, stwarzaniu możliwości przeżywania radości, przyjemności, co zapobiega permanentnemu przeżywaniu stresu i frustracji, które negatywnie wpływają na rozwój dziecka w każdej fazie jego życia. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna ma więc być tak ukierunkowana, aby członkowie rodziny mniej koncentrowali się na przeżywanych kłopotach, a większą rangę nadawali próbom wydobycia się z nich (Czabała, Kluczyńska 2015, s. 241–242; por. Dąbrowska 2016, s. 281–306).

W celu zapewnienia przejrzystości treści zaprezentowanych powyżej, rodzaje i zakres pomocy udzielanej uczniowi przedstawiono w ujęciu tabelarycznym.

Tabela 1. Formy i zakres pomocy dla rodziny i dziecka

POMOC PRAWNA	
DLA RODZINY	DLA DZIECKA
<ul style="list-style-type: none"> • uświadomienie potrzeby ustanowienia opiekuna prawnego, szczególnie w przypadkach wyjazdu samotnego rodzica bądź obydwójga rodziców • uruchomienie punktów konsultacyjnych w sprawach rodzinnych • organizowanie, np. w szkołach, spotkań prawników z rodzicami w celu przybliżenia wiedzy z zakresu prawa rodzinnego • przekazanie wiedzy dotyczącej przygotowania niezbędnej dokumentacji w razie podjęcia przez dziecko nauki szkolnej poza granicami kraju • wyposażenie rodziców w podstawową wiedzę związaną z dopełnieniem niezbędnych formalności poprzedzających wyjazd • przekazanie niezbędnej wiedzy z zakresu przysługujących świadczeń rodzinnych dla dzieci pozostających w kraju 	<ul style="list-style-type: none"> • stworzenie w szkołach kącików prawnych z przystępnymi informacjami z dziedziny prawa rodzinnego, np. na temat praw dziecka, podstawowych pojęć, takich jak dobro dziecka, ochrona prawna rodziny, które mogłyby być upowszechniane przez dzieci i docierać do rodziców

POMOC SOCJALNA	
DLA RODZINY	DLA DZIECKA
<ul style="list-style-type: none"> • wypracowanie umiejętności rozwiązywania problemów, z wykorzystaniem zasobów wewnątrzrodzinnych na wypadek sytuacji kryzysowych w rodzinie • współpraca pracownika socjalnego (asystenta rodziny, koordynatora) z rodziną • współpraca międzyinstytucjonalna pomiędzy: sądem, szkołą, poradnią pedagogiczno-psychologiczną, parafią itp. • środowiskowy system wsparcia rodziny migracyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem adolescentów: współpraca MOPR z klubami osiedlowymi – dla rodzin w kryzysie; współpraca ze świetlicami PLUS – dla dzieci i młodzieży z rodzin niewydolnych wychowawczo • rozpowszechnianie w środowisku lokalnym informacji o miejscach świadczenia wielopłaszczyznowej pomocy dla rodzin transnarodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • zabezpieczenie potrzeb materialnych dziecka w stopniu zapewniającym codzienne funkcjonowanie i realizację obowiązku szkolnego • organizowanie grup wsparcia rówieśniczego • uwzględnienie sytuacji ucznia w projektowaniu szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego
POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA	
DLA RODZINY	DLA DZIECKA
<ul style="list-style-type: none"> • okazanie zrozumienia dla nowej rzeczywistości rodzinnej • kształtowanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach problemowych • obiektywne przekazywanie wiedzy o następstwach rozłąki migracyjnej • wypracowanie strategii radzenia sobie z nowymi obowiązkami, zmienionym rytmem życia rodziny, samotnym macierzyństwem 	<ul style="list-style-type: none"> • wypracowanie umiejętności łagodzenia uczucia tęsknoty • przygotowanie organizacyjne do nowej sytuacji rodzinnej, realizacji zainteresowań • określenie nowych, bardziej odpowiedzialnych ról w rodzinie – w zakresie podziału obowiązków, wzajemnej pomocy itp.

<ul style="list-style-type: none"> • wypracowanie optymalnej strategii radzenia sobie z emocjonalnymi skutkami rozłąki z małżonkiem • wypracowanie umiejętności określania bilansu zysków i strat wynikających z rozłączenia geograficznego • szkolenie rodziców w zakresie specyfiki wieku rozwojowego dzieci, m.in. dostosowania stylów wychowania do wieku dorastania 	<ul style="list-style-type: none"> • podejmowanie działań prewencyjnych dotyczących zachowań ryzykownych, antyspołecznych, lekceważenia obowiązków szkolnych • organizowanie wsparcia rówieśniczego w formie spotkań z uczniami będącymi w analogicznej sytuacji rodzinnej • organizowanie czasu wolnego • dbałość o właściwe relacje interpersonalne • organizowanie dla dorastającej młodzieży specjalistycznych warsztatów na temat planów życiowych, usamodzielnienia ekonomicznego i ukierunkowania zawodowego
---	--

3.4. Rozpoznawanie w szkole sytuacji rodzinnej, szkolnej i rówieśniczej ucznia z rodziny migracyjnej

Rozłąka rodzica z dzieckiem, stwarzająca wiele zagrożeń dla rozwoju, kształtowania się prawidłowej osobowości oraz procesu wychowania i socjalizacji dziecka, powoduje konieczność rozpoznania jego sytuacji rodzinnej, szkolnej i rówieśniczej. Jak pokazują wyniki wcześniej prezentowanych badań, proces diagnozowania dziecka z rodziny migracyjnej dotyczy całokształtu jego sytuacji życiowej i winien obejmować obszary takie jak:

Funkcjonowanie indywidualne dziecka

Są to osobiste zasoby dziecka – jego potencjał, osiągnięcia szkolne i jakość relacji z rówieśnikami, stan emocjonalny, problemy, słabości i braki rozwojowe oraz umiejętności takie jak: samodzielność, samoocena, radzenie sobie z trudną sytuacją, postrzeganie migracji z indywidualnej perspektywy.

Funkcjonowanie środowiska rodzinnego

Oznacza sytuację materialną rodziny, zakres i jakość opieki sprawowanej nad dzieckiem, częstotliwość kontaktów dziecka z rodzicami, sytuację rodziny przed emigracją, poziom zaspokojenia potrzeb dziecka w rodzinie, kontakty dziecka z innymi członkami rodziny, rodzaje i zakres wsparcia otrzymywanego w rodzinie.

Charakter doświadczeń migracyjnych, na który składają się:

- rodzaj migracji;
- długość rozłąki;
- przyczyny wyjazdu rodzica za granicę;
- sytuacja zawodowa i materialna rodzica przebywającego za granicą;
- wpływ rozłąki migracyjnej na codzienne życie dziecka (zmiana szkoły, zmiana trybu życia);
- ocena wyjazdu rodzica w relacji zysków i strat;
- stopień zależności rodziny od wyjeżdżającego rodzica (por. Danilewicz 2006).

Całościowy obraz sytuacji życiowej dziecka pomaga w identyfikowaniu jego sytuacji szkolnej, zwłaszcza że w kręgu negatywnych konsekwencji migracji pozostają problemy związane ze szkolnym i rówieśniczym funkcjonowaniem ucznia.

Uczniowie z rodzin oddalonych przestrzennie znajdują się w grupie zagrożenia szkolnym niepowodzeniem czy zaburzeniem zachowania. Diagnoza, zwłaszcza jakościowa, oparta na ocenie wybranych aspektów funkcjonowania ucznia, jest podstawą do podjęcia działań pomocowych i ważnym ogniwem w procesie profilaktyki. Wyniki diagnozy stanowią bazę dla uruchomienia działań ze strony szkoły, a jej autorem powinien być nauczyciel lub wychowawca, który często jest pierwszą osobą dostrzegającą problem ucznia.

Jak podkreśla Hanna Tomaszewska: *Wychowawca pełni rolę filtra – jest bowiem osobą, która jako pierwsza może zauważyć niepokojące sygnały świadczące o problemach czy niezaspokojonych potrzebach swoich wychowanków* (Tomaszewska 2008, s. 105–142).

W rozpoznawaniu sytuacji dziecka i rodziny ważne są zarówno sygnały ostrzegawcze, wysyłane przez ucznia, jak i inne, uwzględniające cały system rodziny jako złożony kontekst wychowania. W tym celu wykorzystywane są techniki diagnostyczne, takie jak: rozmowa, wywiad, rysunek rodziny, ekomapa¹¹, obserwacja, analiza dokumentów formalnych – umożliwiające całościową ocenę sytuacji. Ważnym elementem diagnozy jest poznanie słabych i mocnych stron dziecka i rodziny, identyfikowanie czynników ryzyka i czynników chroniących, stanowiących bazę dla działań profilaktycznych.

¹¹ Ekomapa pozwala zidentyfikować rodzaje więzi dziecka z członkami rodziny, określić jego potrzeby, stan emocjonalny oraz poznać system wartości (co jest najważniejsze).

Niewątpliwie cennym źródłem informacji o dziecku jest metoda biograficzna, polegająca na opowiadaniu przez dziecko o jego sytuacji – kiedy nadaje ono znaczenie ważnym życiowo wydarzeniom i poprzez własne emocje ujawnia swój stosunek do nich. Biografia zdaniem Normana Denzina przedstawia definicje i doświadczenia danej osoby, grupy, organizacji w taki sposób, jak owe doświadczenia są interpretowane przez tę osobę, grupę lub organizację (za: Nowak 1998, s. 102).

We wstępnej diagnozie istotne jest zatem poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

- Kto zajmuje się dzieckiem i sprawuje nad nim opiekę?
- Jak funkcjonuje dziecko w roli ucznia – jakie ma trudności, a jakie osiągnięcia?
- Czy i jak dziecko radzi sobie ze swoimi problemami?
- Jakiej pomocy oczekuje dziecko?

Projektowanie, a później realizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia migranta czy uczniów migrantów, według przepisów rozporządzenia ministra edukacji narodowej z 9 sierpnia 2017 r. polega na: *rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym.*

Diagnoza sytuacji ucznia winna być przeprowadzona zgodnie z zasadami procesu diagnozowania, na który składają się:

- całościowe rozpoznanie potrzeb ucznia i zasobów najbliższego środowiska;
- dokonanie oceny jakościowej, z uwzględnieniem subiektywnych odczuć ucznia i jego perspektywy postrzegania problemu;
- wykorzystanie różnych technik diagnostycznych;
- dokonanie diagnozy rozwojowej i edukacyjnej ucznia;
- ocena sfery emocjonalnej ucznia.

Propozycja narzędzia badawczego, służącego do określenia skali migracji, oceny sytuacji życiowej dziecka z rodziny migracyjnej i niemigracyjnej, obrazu rodziny migracyjnej i niemigracyjnej, została opracowana przez Annę Dąbrowską¹²

¹² Narzędzia badawcze zostały opracowane przez Annę Dąbrowską w roku 2010 na potrzeby procesu badawczego prowadzonego w ramach projektu „EuroDzieci. Diagnoza sytuacji rodzinnej i społecznej eurosierot. Tworzenie systemu wsparcia w celu przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji”. Priorytet VII, Działanie 7.2, Poddziałanie 7.2.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

i zamieszczona w niniejszej publikacji jako kwestionariusze ankiet. Ankiety przygotowano dla uczniów z trzech kategorii wiekowych: szkoła podstawowa – klasy II, III; szkoła podstawowa – klasy IV, V, VI; klasy gimnazjalne; klasy ponadgimnazjalne.

Narzędzie badawcze przewiduje rozpoznanie sytuacji życiowej ucznia z jego perspektywy, w aspekcie rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Określenie dokładnej skali tzw. eurosieroctwa będzie możliwe po bezwzględnym spełnieniu warunku: liczba szkół, klas i uczniów wylosowanych do badania musi być określona przez statystyka (dobór warstwowo-losowy oraz losowanie systematyczne), na przykład przez pracownika Głównego Urzędu Statystycznego. Wykorzystanie kwestionariusza ankiety ma sens jedynie dla reprezentatywnej próby badawczej, gdyż jest ona miarodajna dla całości populacji.

Najlepiej zatem przeprowadzić badania w całym województwie, współpracując ze statystykiem. Proporcja uczniów z rodzin migracyjnych i niemigracyjnych będzie ustalona po zakończeniu badań, co oznacza, że przed przystąpieniem do wypełniania kwestionariusza nie znajdziemy w nim pytania selekcyjnego – z jakiej rodziny pochodzi uczennica czy uczeń.

Tego typu procedura badawcza dodatkowo przyczyni się do wygenerowania dwóch grup: uczniów z rodzin migracyjnych i uczniów z rodzin niemigracyjnych. Możliwość zestawienia i porównania wyników pozwoli odpowiedzieć na pytanie, czy ujawnione problemy są charakterystyczne jedynie dla uczniów z rodzin migracyjnych czy być może stanowią tendencję ogólnie zarysowującą się w danej grupie wiekowej. Jest to istotna kwestia w kontekście projektowania rodzajów wsparcia.

3.5. Propozycje narzędzi badawczych do diagnozowania skali eurosieroctwa oraz sytuacji życiowej uczniów z rodzin migracyjnych

Poniższy fragment publikacji zawiera przydatne dla kadry pedagogicznej narzędzia, które pozwolą określić stosunek ilościowy uczniów z rodzin migracyjnych do ich liczby w badanej populacji. Ankiety umożliwią także określenie najważniejszych problemów wynikających z nowej dla uczniów sytuacji życiowej.

W narzędziach, przeznaczonych dla poszczególnych grup wiekowych, występują niewielkie różnice, wynikające z fazy rozwoju uczniów z danej grupy. Autorzy starali się ponadto tak skonstruować kwestionariusze ankiet, aby kadra pedagogiczna miała ułatwioną pracę przy porównywaniu wyników badań prowadzonych na każdym poziomie edukacji.

Kwestionariusz ankiety *Ja, moje pochodzenie, moja rodzina***Uczniowie szkół podstawowych – klasy II, III**

Drodzy Uczniowie!

Odpowiedzi, których udzielicie na poniższe pytania, są anonimowe i nikt nigdy nie dowie się, kto ich udzielał. Posłużą one wyłącznie do celów naukowych, dlatego proszę o przemyślaną odpowiedź.

Proszę zakreślić kółkiem odpowiedzi, które dotyczą Ciebie. Jeśli chciałbyś/ chciałaś zakreślić więcej niż jedną odpowiedź – możesz to zrobić.

1. Płeć:
 - a) dziewczynka
 - b) chłopiec

2. Wiek:

3. Klasa:

4. Miejsce zamieszkania:
 - a) miasto
 - b) wieś

5. Struktura rodziny:
 - a) pełna
 - b) niepełna, stale osierocona (nie żyje: matka, ojciec)
 - c) zrekonstruowana
 - d) zastępcza
 - e) niepełna czasowo – ojciec wyjechał do pracy za granicę
 - f) niepełna czasowo – matka wyjechała do pracy za granicę
 - g) obydwójce wyjechali do pracy za granicę

6. Ile dzieci mają Twoi rodzice?
 - a) 1-2
 - b) 3-4
 - c) 4 i więcej

7. Ile lat ma Twoja mama?
 - a) 25-29 lat
 - b) 30-39 lat
 - c) 40-49 lat
 - d) 50 i powyżej

8. Ile lat ma Twój tato?
 - a) 25–29 lat
 - b) 30–39 lat
 - c) 40–49 lat
 - d) 50 i powyżej

9. Jakie wykształcenie ma Twoja mama?
 - a) podstawowe
 - b) zasadnicze
 - c) średnie
 - d) wyższe

10. Jakie wykształcenie ma Twój tato?
 - a) podstawowe
 - b) zasadnicze
 - c) średnie
 - d) wyższe

11. Czy Twój tato pracuje?
 - a) tak
 - b) nie, jest bezrobotny

12. Czy Twoja mama pracuje?
 - a) tak
 - b) nie, jest bezrobotna

13. Gdzie mieszkasz?
 - a) w bloku
 - b) w domu jednorodzinnym
 - c) w domu wielorodzinnym

14. Ile pokoi jest Twoim mieszkaniu lub domu?
 - a) jeden
 - b) dwa
 - c) trzy
 - d) cztery i więcej

15. Czy masz swój pokój?
 - a) tak
 - b) nie

16. Jeśli nie masz swojego pokoju, to z kim go dzielisz?
- z rodzeństwem
 - z rodzicami
 - z rodzicami i rodzeństwem
17. Jeśli nie masz swojego pokoju, to czy masz własne, stałe miejsce do odrabiania lekcji?
- tak
 - nie
18. Czy ktoś z rodziców pracuje za granicą?
- TAK
 - NIE

Uwaga!

Jeśli na pytanie nr 18 udzieliłeś/udzieliłaś odpowiedzi: TAK, to następnie odpowiadasz na pytania, które zaznaczone są pismem pogrubionym.

Jeśli na pytanie nr 18 udzieliłeś/udzieliłaś odpowiedzi: NIE, to następnie odpowiadasz na pytania, które zaznaczone są pismem cienkim.

19. Czy za granicą pracuje:
- Tvoja mama?
 - Twój tato?
 - obydwoje rodzice?
20. W jakim kraju pracuje/pracują?.....
21. Jeśli za granicą pracuje Twój tato, to jaki zawód tam wykonuje?.....
.....
22. Jeśli za granicą pracuje Tvoja mama, to jaki zawód tam wykonuje?.....
.....
23. Od jak dawna tam przebywa/przebywają?.....
- od 2 miesięcy
 - powyżej 2 miesięcy do 6 miesięcy
 - powyżej 6 miesięcy do 2 miesięcy
 - powyżej 12 miesięcy
24. Kto opiekuje się Tobą, kiedy jedno z rodziców pracuje lub obydwójce pracują za granicą?
- mama
 - tato

- c) rodzeństwo
- d) dziadkowie
- e) sąsiedzi
- f) ktoś inny, kto?.....
-

25. Jak często Twoja mama/Twój tato przyjeżdża do domu?
- a) często
 - b) rzadko
 - c) nie była/był ani razu w domu odkąd wyjechała/wyjechał
26. Jak często Twoja mama/Twój tato dzwonią do Ciebie?
- a) codziennie
 - b) raz w tygodniu
 - c) raz na dwa tygodnie
 - d) raz w miesiącu
 - e) raz na kilka miesięcy
 - f) w ogóle nie dzwonią
27. Czy przed wyjazdem rodzica/rodziców ktoś o tym z Tobą rozmawiał?
- a) tak
 - b) nie
28. Jeśli ktoś rozmawiał z Tobą o wyjeździe, to był to:
- a) tato
 - b) mama
 - c) obydwój rodzice
 - d) dziadkowie
 - e) rodzeństwo
 - f) ktoś inny, kto?.....
29. Jeśli nikt nie rozmawiał z Tobą o wyjeździe, to czy uważasz, że powinien być to zrobić, bo:
- a) łatwiej byłoby Ci znieść rozłąkę z mamą/tatą
 - b) wiedziałbyś/wiedziałybyś, że traktują Cię jak dorosłego człowieka
 - c) poczułbyś/poczułybyś, że traktują Cię poważnie
30. Czy znasz powód wyjazdu mamy/taty za granicę?
- a) tak
 - b) nie

31. Jeśli znasz powód wyjazdu rodzica/rodziców za granicę, to czy jest on związany:
- a) ze zdobyciem jakiejkolwiek pracy, bo w Polsce był/byli bezrobotny/bezrobotni
 - b) ze zdobyciem lepiej opłacanej pracy
 - c) z czymś innym, czym?.....
.....
32. Do kogo zwracałeś/zwracałaś się o pomoc, gdy było Ci smutno lub gdy miałeś/miałaś jakiś problem, przed wyjazdem mamy/taty za granicę?
- a) do mamy
 - b) do taty
 - c) do dziadków
 - d) do rodzeństwa
 - e) do koleżanek i kolegów
 - f) do księdza katechety
 - g) do wychowawcy
 - h) do pedagoga szkolnego
 - i) do innego nauczyciela
 - j) do nikogo – radziłem sobie sam/sama
33. Z kim najczęściej spędzałeś/spędzałaś wolny czas przed wyjazdem mamy/taty za granicę?
- a) z mamą
 - b) z tatą
 - c) z rodzeństwem
 - d) z dziadkami
 - e) z kolegami poza domem
 - f) z kolegami w domu
34. Z kim obecnie najczęściej spędzasz wolny czas?
- a) z mamą
 - b) z tatą
 - c) z rodzeństwem
 - d) z dziadkami
 - e) z kolegami poza domem
 - f) z kolegami w domu
35. Co najczęściej robisz w wolnym czasie?
- a) rozmyślasz
 - b) rozmawiasz z kimś z rodziny o różnych sprawach
 - c) rozmawiasz z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach

- d) uprawiasz sport
- e) oglądasz telewizję lub siedzisz przy komputerze
- f) czytasz książki
- g) robisz coś innego, co?.....
-

36. Jeśli Twoja mama przebywa za granicą, to w trudnych chwilach zwracasz się do:

- a) taty
- b) dziadków
- c) rodzeństwa
- d) koleżanek i kolegów
- e) mamy – kontaktuję się z nią telefonicznie
- f) do nikogo się nie zwracam – radzę sobie sam/sama

37. Jeśli Twój tata przebywa za granicą, to w trudnych chwilach zwracasz się do:

- a) mamy
- b) dziadków
- c) rodzeństwa
- d) koleżanek i kolegów
- e) taty – kontaktuję się z nim telefonicznie
- f) do nikogo się nie zwracam – radzę sobie sam/sama

38. Z kim najczęściej spędzasz wolny czas?

- a) z mamą
- b) z tatą
- c) z obydwójgiem rodziców
- d) z rodzeństwem
- e) z dziadkami
- f) z kolegami poza domem
- g) z kolegami w domu

39. Co najczęściej robisz w wolnym czasie?

- a) rozmyślasz
- b) rozmawiasz z kimś z rodziny o różnych sprawach
- c) rozmawiasz z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach
- d) uprawiasz sport
- e) oglądasz telewizję lub siedzisz przy komputerze
- f) czytasz książki
- g) robisz coś innego, co?.....
-

40. Do kogo najchętniej zwracasz się w trudnych chwilach?
- a) do taty
 - b) do mamy
 - c) do obydwójga rodziców
 - d) do dziadków
 - e) do rodzeństwa
 - f) do koleżanek i kolegów
 - g) do nikogo się nie zwracam – radzę sobie sam/sama

Uwagi ankietera:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nazwisko i imię ankietera	
Nazwa szkoły i miejscowość	
Data przeprowadzenia badania	
Godzina rozpoczęcia badania	

Kwestionariusz ankiety *Dziecko jako członek społeczeństwa*

Uczniowie szkół podstawowych – klasy II, III

Proszę zakreślić kółkiem odpowiedzi, które dotyczą Ciebie. Jeśli chciałbyś/chciałabyś zakreślić więcej niż jedną odpowiedź – możesz to zrobić.

1. Czy lubisz marzyć?
 - a) tak
 - b) nie

2. Jeśli lubisz marzyć, to kogo lub czego najczęściej dotyczą Twoje marzenia?
 - a) rodziny
 - b) kolegów, koleżanek
 - c) zakupu upragnionej rzeczy
 - d) czegoś innego, czego?.....
.....

3. Jeśli marzenia najczęściej dotyczą Twojej rodziny, to czy zazwyczaj myślisz, aby:
 - a) wszyscy byli zdrowi i nikt nigdy nie chorował
 - b) mama/tato jak najszybciej wróciła/wrócił do domu, pomimo że nie zarobiła/nie zarobił jeszcze wystarczająco dużo pieniędzy
 - c) mama/tato jak najdłużej pozostała/pozostał za granicą i zarobiła/zarobił jak najwięcej pieniędzy
 - d) mama/tato przyjechała/przyjechał z za granicy do domu na święta lub ważne uroczystości rodzinne, np. na Pierwszą Komunię Świętą

4. Czy Twoja mama/Twój tato, pomimo że pracuje za granicą, będzie uczestniczyć lub w przypadku trzecioklasistów – uczestniczyła/uczestniczył w uroczystości Twojej Pierwszej Komunii?
 - a) tak
 - b) nie

5. Czy kiedy dorośniesz, to chciałbyś/chciałabyś pracować za granicą?
 - a) tak
 - b) nie

6. Jeśli nie, to dlatego, że:
 - a) nie chciałbyś/nie chciałabyś zostawić swoich dzieci i wyjechać
 - b) za granicą jest gorzej

- c) inny powód, jaki?.....
.....
7. Jeśli tak, to dlatego, że:
- a) mógłbyś/mogłabyś tam dużo zarobić, bo przecież pieniądze są bardzo ważne
 - b) za granicą jest lepiej
 - c) inny powód, jaki?.....
.....
8. Jakie są Twoje zainteresowania?
- a) sport
 - b) muzyka
 - c) taniec
 - d) informatyka
 - e) czytanie książek
 - f) oglądanie filmów
 - g) inne, jakie?.....
.....
9. Czy rozwijasz swoje zainteresowania?
- a) tak
 - b) nie
10. Jeśli rozwijasz swoje zainteresowania, to w jakiej formie?
- a) uczęszczam na dodatkowe zajęcia
 - b) czytam na ten temat książki i czasopisma
 - c) oglądam programy telewizyjne
 - d) szukam wiedzy na ten temat w Internecie
 - e) mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań, jakie?.....
.....
11. Jeśli ich nie rozwijasz, to co jest tego przyczyną?
- a) moi rodzice nie mają na to pieniędzy
 - b) brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym/mogłabym to robić
 - c) inne powody, jakie?.....
.....
12. Czy po wyjeździe za granicę mamy/taty zauważyłeś/zauważyłaś jakies zmiany w swoim życiu?
- a) mam większą swobodę, więcej mi wolno

- b) odczuwam większą kontrolę ze strony rodzica, z którym zostałem/ zostałam
 - c) nie odczuwam żadnych zmian, bo nic się nie zmieniło
 - d) częściej jestem smutny/smutna, bo tęsknię za mamą/tatą
 - e) czuję się gorszy/gorsza od swoich kolegów/koleżanek, bo nie ma w domu mojej mamy/mojego taty
 - f) czuję się lepszemu/lepsza od swoich kolegów/koleżanek z tego powodu, że moja mama/mój tato pracuje za granicą
- 13.** Czy uważasz, że wyjazd Twojej mamy/Twojego taty za granicę spowodował, że:
- a) gorzej się uczysz
 - b) gorzej się zachowujesz
 - c) częściej jesteś smutny/smutna
 - d) masz problemy z kolegami i koleżankami
 - e) masz kłopoty z nauczycielami
 - f) masz kłopoty w domu rodzinnym
 - g) wszystko zmieniło się na lepsze
 - h) wszystko zmieniło się na gorsze
 - i) nic się nie zmieniło w związku z wyjazdem rodzica
- 14.** Czy po wyjeździe rodzica za granicę częściej zdarzają Ci się:
- a) sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami, np. kłótnie
 - b) spóźnienia na lekcje
 - c) opuszczanie lekcji bez powodu
 - d) nieodrabianie prac domowych
 - e) niszczenie sprzętu w szkole
 - f) wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach
- 15.** Jakie nagrody stosują wobec Ciebie rodzice?
- a) aprobata i uznanie
 - b) pochwała słowna
 - c) objawy serdeczności
 - d) nagrody rzeczowe
 - e) nagrody pieniężne
 - f) zwolnienie z obowiązków domowych
 - g) nie stosują nagród
 - h) stosują inne, jakie?.....
.....
- 16.** Jakie kary stosują wobec Ciebie rodzice?
- a) zakazy

- b) krzyki
 - c) zdenerwowanie i złość
 - d) kary cielesne
 - e) poniżanie, ośmieszanie
 - f) milczenie
 - g) pozbawianie przywilejów
 - h) rozmowa dyscyplinująca i perswazja
 - i) nie stosują kar
 - j) stosują inne, jakie?.....
.....
17. Czy kiedykolwiek zwracałeś/zwracałaś się o pomoc w trudnych chwilach – gdy było Ci smutno lub czegoś potrzebowałeś/potrzebowałaś – do kogoś z Twojej szkoły?
- a) tak
 - b) nie
18. Jeśli tak, to do kogo?
- a) do wychowawcy
 - b) do pedagoga szkolnego
 - c) do księdza katechety
 - d) do innego nauczyciela
19. Czy otrzymałeś/otrzymałaś pomoc, o którą prosiłeś/prosiłaś?
- a) tak
 - b) nie
20. Jeśli tak, to jakiego rodzaju była to pomoc?
- a) wysłuchanie Twoich problemów
 - b) rozwiązanie konfliktu z koleżankami lub kolegami
 - c) pomoc w nauce
 - d) umożliwienie przebywania w świetlicy i korzystania z posiłków
 - e) inny rodzaj pomocy, jaki?.....
.....
21. Czy lubisz marzyć?
- a) tak
 - b) nie
22. Jeśli lubisz marzyć, to kogo lub czego najczęściej dotyczą Twoje marzenia?
- a) rodziny
 - b) kolegów, koleżanek

- c) zakupu upragnionej rzeczy
 d) czegoś lub kogoś innego – napisz, proszę, czego lub kogo?.....

23. Czy kiedy dorośniesz, to chciałbyś/chciałabyś pracować?
 a) w Polsce
 b) za granicą
24. Jeśli chciałbyś/chciałabyś pracować w Polsce, to dlatego, że:
 a) nie chciałbyś/chciałabyś zostawić swoich dzieci i wyjechać
 b) za granicą jest gorzej
 c) inny powód, jaki?.....

25. Jeśli chciałbyś/chciałabyś pracować za granicą, to dlatego, że:
 a) mógłbyś/mogłabyś tam dużo zarobić, bo przecież pieniądze są bardzo ważne
 b) za granicą jest lepiej
 c) inny powód, jaki?.....

26. Jakie są Twoje zainteresowania?
 a) sport
 b) muzyka
 c) taniec
 d) informatyka
 e) czytanie książek
 f) oglądanie filmów
 g) inne, jakie?.....

27. Czy je rozwijasz?
 a) tak
 b) nie
28. Jeśli rozwijasz swoje zainteresowania, to w jakiej formie?
 a) uczęszczam na dodatkowe zajęcia
 b) czytam na ten temat książki i czasopisma
 c) oglądam programy telewizyjne
 d) szukam wiedzy na ten temat w Internecie
 e) mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań, jakie?.....

29. Jeśli ich nie rozwijasz, to co jest przyczyną?
- a) moi rodzice nie mają na to pieniędzy
 - b) brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym/mogłabym to robić
 - c) inne powody, jakie?.....
.....
30. Czy zauważyłeś/zauważyłaś, że w ostatnim czasie zaszły jakieś zmiany w Twoim życiu?
- a) gorzej się uczysz
 - b) gorzej się zachowujesz
 - c) częściej jesteś smutny/smutna
 - d) masz problemy z kolegami i koleżankami
 - e) masz kłopoty z nauczycielami
 - f) masz kłopoty w domu rodzinnym
 - g) nie zaszły w ostatnim czasie żadne zmiany w Twoim życiu
31. Jeśli zauważyłeś/zauważyłaś którąś ze zmian, to jak sądzisz, co jest jej przyczyną?
- a) zła atmosfera w domu spowodowana kłótniami rodziców
 - b) zła atmosfera w domu spowodowana utratą pracy przez mamę lub tatę
 - c) nauczyciele mnie nie rozumieją
 - d) inna przyczyna, jaka?.....
.....
32. Jakie nagrody stosują wobec Ciebie rodzice?
- a) aprobata i uznanie
 - b) pochwała słowna
 - c) objawy serdeczności
 - d) nagrody rzeczowe
 - e) nagrody pieniężne
 - f) zwolnienie z obowiązków domowych
 - g) nie stosują nagród
 - h) stosują inne, jakie?.....
.....
33. Jakie kary stosują wobec Ciebie rodzice?
- a) zakazy
 - b) krzyki
 - c) zdenerwowanie i złość
 - d) kary cielesne

- e) poniżanie, ośmieszanie
- f) milczenie
- g) pozbawianie przywilejów
- h) rozmowa dyscyplinująca i perswazja
- i) nie stosują kar
- j) stosują inne, jakie?.....
-

34. Czy kiedykolwiek zwracałeś/zwracałaś się o pomoc do kogoś z Twojej szkoły w trudnych chwilach – gdy było Ci smutno lub czegoś potrzebowałeś/potrzebowałaś?
- a) tak
 - b) nie
35. Jeśli tak, to do kogo?
- a) do wychowawcy
 - b) do pedagoga szkolnego
 - c) do księdza katechety
 - d) do innego nauczyciela
36. Czy otrzymałeś/otrzymałaś pomoc, o którą prosiłeś/prosiłaś?
- a) tak
 - b) nie
37. Jeśli tak, to jakiego rodzaju była to pomoc?
- a) wysłuchanie Twoich problemów
 - b) rozwiązanie konfliktu z koleżankami lub kolegami
 - c) pomoc w nauce
 - d) umożliwienie przebywania w świetlicy i korzystania z posiłków
 - e) inny rodzaj pomocy, jaki?.....
 -

Uwagi ankietera:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nazwisko i imię ankietera	
Nazwa szkoły i miejscowość	
Data przeprowadzenia badania	
Godzina rozpoczęcia badania	

Kwestionariusz ankiety *Ja, moje pochodzenie, moja rodzina***Uczniowie szkół podstawowych – klasy IV, V, VI**

Drodzy Uczniowie!

Odpowiedzi, których udzielicie na poniższe pytania, są anonimowe i nikt nigdy nie dowie się, kto ich udzielał. Posłużą one wyłącznie do celów naukowych – dlatego proszę o przemyślaną odpowiedź.

Proszę zakreślić kółkiem odpowiedzi, które dotyczą Ciebie. Jeśli chciałbyś/ chciałybyś zakreślić więcej niż jedną odpowiedź – możesz to zrobić.

1. Płeć:
 - a) dziewczynka
 - b) chłopiec

2. Wiek:

3. Klasa:

4. Miejsce zamieszkania:
 - a) miasto
 - b) wieś

5. Struktura rodziny:
 - a) pełna
 - b) niepełna, stale osierocona – nie żyje: matka, ojciec
 - c) zrekonstruowana
 - d) zastępcza
 - e) niepełna czasowo – ojciec wyjechał do pracy za granicę
 - f) niepełna czasowo – matka wyjechała do pracy za granicę
 - g) obydwójce wyjechali do pracy za granicę

6. Ile dzieci mają Twoi rodzice?
 - a) 1-2
 - b) 3-4
 - c) 4 i więcej

7. Ile lat ma Twoja mama?
 - a) 25-29lat
 - b) 30-39 lat
 - c) 40-49 lat
 - d) 50 i powyżej

8. Ile lat ma Twój tato?
 - a) 25–29 lat
 - b) 30–39 lat
 - c) 40–49 lat
 - d) 50 i powyżej

9. Jakie wykształcenie ma Twoja mama?
 - a) podstawowe
 - b) zasadnicze
 - c) średnie
 - d) wyższe

10. Jakie wykształcenie ma Twój tato?
 - a) podstawowe
 - b) zasadnicze
 - c) średnie
 - d) wyższe

11. Czy Twój tato pracuje?
 - a) tak
 - b) nie, jest bezrobotny

12. Czy Twoja mama pracuje?
 - a) tak
 - b) nie, jest bezrobotna

13. Czy mieszkasz:
 - a) w bloku
 - b) w domu jednorodzinnym
 - c) w domu wielorodzinnym

14. Ile pokoi ma Twoje mieszkanie lub dom?
 - a) jeden
 - b) dwa
 - c) trzy
 - d) cztery i więcej

15. Czy masz swój pokój?
 - a) tak
 - b) nie

16. Jeśli nie masz swojego pokoju, to z kim go dzielisz?
 - a) z rodzeństwem

- b) z rodzicami
- c) z rodzicami i rodzeństwem

17. Jeśli nie masz swojego pokoju, to czy masz własne, stałe miejsce do odrabiania lekcji?
- a) tak
 - b) nie
18. Czy któreś z rodziców pracuje za granicą?
- a) TAK b) NIE

UWAGA:

Jeśli na pytanie nr 18 udzieliłeś/udzieliłaś odpowiedzi: TAK, to następnie odpowiadasz na pytania, które zaznaczone są pismem pogrubionym.

Jeśli na pytanie nr 18 udzieliłeś/udzieliłaś odpowiedzi NIE, to następnie odpowiadasz na pytania, które zaznaczone są pismem ciekim.

19. Czy za granicą pracuje Twoja/Twój:
- a) mama
 - b) tato
 - c) obydwój rodzice
20. W jakim kraju pracuje/pracują?.....
21. Jeśli za granicą pracuje Twój tato, to jaki zawód tam wykonuje?.....
.....
22. Jeśli za granicą pracuje Twoja mama, to jaki zawód tam wykonuje?.....
.....
23. Od jak dawna tam przebywa/przebywają?
- a) od 2 miesięcy
 - b) powyżej 2 do 6 miesięcy
 - c) powyżej 6 do 12 miesięcy
 - d) powyżej 12 miesięcy
24. Kto opiekuje się Tobą, kiedy jedno z rodziców lub obydwój pracują za granicą?
- a) mama
 - b) tato

- c) rodzeństwo
 - d) dziadkowie
 - e) sąsiedzi
 - f) ktoś inny, kto?
25. Jak często Twoja mama /Twój tato przyjeżdża do domu?
- a) często
 - b) rzadko
 - c) odkąd wyjechał/wyjechała nie był/była ani razu w domu
26. Jak często Twoja mama/Twój tato dzwonią do Ciebie?
- a) codziennie
 - b) raz w tygodniu
 - c) raz na dwa tygodnie
 - d) raz w miesiącu
 - e) raz na kilka miesięcy
 - f) w ogóle nie dzwoni
27. Czy przed wyjazdem rodzica/rodziców ktoś z Tobą o tym rozmawiał?
- a) tak
 - b) nie
28. Jeśli ktoś rozmawiał z Tobą o wyjeździe, to był to:
- a) tato
 - b) mama
 - c) obydwój rodzice
 - d) dziadkowie
 - e) rodzeństwo
 - f) ktoś inny, kto?.....
29. Jeśli nikt nie rozmawiał z Tobą o wyjeździe, to czy uważasz, że powinien być to zrobić, bo:
- a) łatwiej byłoby Ci znieść rozłąkę z mamą/tatą
 - b) wiedziałbyś/wiedziałybyś, że traktują Cię jak dorosłego człowieka
 - c) poczułbyś/poczułabyś, że traktują Cię poważnie
30. Czy znasz powód wyjazdu mamy/taty za granicę?
- a) tak
 - b) nie

31. Jeśli znasz powód wyjazdu rodzica/rodziców za granicę, to czy jest on związany:
- a) ze zdobyciem jakiejkolwiek pracy, bo w Polsce był/była bezrobotny/bezrobotna
 - b) ze zdobyciem lepiej opłacanej pracy
 - c) z czymś innym, z czym?.....
.....
32. Do kogo zwracałeś/zwracałaś się o pomoc, kiedy było Ci smutno lub gdy miałaś/miałas jakiś problem przed wyjazdem mamy/taty za granicę?
- a) do mamy
 - b) do taty
 - c) do dziadków
 - d) do rodzeństwa
 - e) do koleżanek i kolegów
 - f) do księdza katechety
 - g) do wychowawcy
 - h) do pedagoga szkolnego
 - i) do innego nauczyciela
 - j) do nikogo – radziłem sobie sam/sama
33. Z kim najczęściej spędzałeś/spędzałaś wolny czas przed wyjazdem mamy/taty za granicę?
- a) z mamą
 - b) z tatą
 - c) z rodzeństwem
 - d) z dziadkami
 - e) z kolegami poza domem
 - f) z kolegami w domu
34. Z kim obecnie najczęściej spędzasz wolny czas?
- a) z mamą
 - b) z tatą
 - c) z rodzeństwem
 - d) z dziadkami
 - e) z kolegami poza domem
 - f) z kolegami w domu
35. Co najczęściej robisz w wolnym czasie?
- a) rozmyślasz
 - b) rozmawiasz z kimś z rodziny o różnych sprawach
 - c) rozmawiasz z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach

- d) uprawiasz sport
 e) oglądasz telewizję lub siedzisz przy komputerze
 f) czytasz książki
 g) robisz coś innego, co?.....

36. Jeśli Twoja mama przebywa za granicą, to w trudnych chwilach zwracasz się do:
- a) taty
 b) dziadków
 c) rodzeństwa
 d) koleżanek i kolegów
 e) mamy – kontaktuję się z nią telefonicznie
 f) do nikogo się nie zwracam – radzę sobie sam/sama
37. Jeśli Twój tata przebywa za granicą, to w trudnych chwilach zwracasz się do:
- a) mamy
 b) dziadków
 c) rodzeństwa
 d) koleżanek i kolegów
 e) taty – kontaktuję się z nim telefonicznie
 f) do nikogo się nie zwracam – radzę sobie sam/sama
38. Z kim najczęściej spędzasz wolny czas?
- a) z mamą
 b) z tatą
 c) z obydwójgiem rodziców
 d) z rodzeństwem
 e) z dziadkami
 f) z kolegami poza domem
 g) z kolegami w domu
39. Co najczęściej robisz w wolnym czasie?
- a) rozmyślasz
 b) rozmawiasz z kimś z rodziny o różnych sprawach
 c) rozmawiasz z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach
 d) uprawiasz sport
 e) oglądasz telewizję lub siedzisz przy komputerze
 f) czytasz książki
 g) robisz coś innego, co?.....

40. Do kogo najchętniej zwracasz się w trudnych chwilach?
- a) do taty
 - b) do mamy
 - c) do obydwójga rodziców
 - d) do dziadków
 - e) do rodzeństwa
 - f) do koleżanek i kolegów
 - g) do nikogo się nie zwracam – radzę sobie sam/sama

Uwagi ankietera:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nazwisko i imię ankietera	
Nazwa szkoły i miejscowość	
Data przeprowadzenia badania	
Godzina rozpoczęcia badania	

Kwestionariusz ankiety *Dziecko jako członek społeczeństwa*

Uczniowie szkół podstawowych – klasy IV, V, VI

Proszę zakreślić kółkiem odpowiedzi, które dotyczą Ciebie. Jeśli chciałbyś/ chciałybyś zakreślić więcej niż jedną odpowiedź – możesz to zrobić.

1. Czy lubisz marzyć?
 - a) tak
 - b) nie

2. Jeśli lubisz marzyć, to kogo lub czego najczęściej dotyczą Twoje marzenia?
 - a) rodziny
 - b) kolegów, koleżanek
 - c) zakupu upragnionej rzeczy

3. Jeśli marzenia najczęściej dotyczą Twojej rodziny, to czy zazwyczaj myślisz o tym, aby:
 - a) wszyscy byli zdrowi i nikt nigdy nie chorował
 - b) mama/tato jak najszybciej wróciła/wrócił do domu, pomimo że nie zarobiła/zarobił jeszcze wystarczająco dużo pieniędzy
 - c) mama/tato jak najdłużej pozostała/pozostał za granicą i zarobiła/zarobił jak najwięcej pieniędzy
 - d) mama/tato przyjechała/przyjechał z za granicy do domu na święta lub ważne uroczystości rodzinne, np. na Pierwszą Komunię Świętą

4. Czy kiedy dorośniesz, to chciałbyś/chciałybyś pracować za granicą, podobnie, jak Twoja mama/Twój tato?
 - a) tak
 - b) nie

5. Jeśli nie, to czy dlatego, że:
 - a) nie chciałbyś/chciałybyś zostawić swoich dzieci i wyjechać
 - b) za granicą jest gorzej
 - c) inny powód, jaki?.....
.....

6. Jeśli tak, to czy dlatego, że:
 - a) mógłbyś/mogłybyś tam dużo zarobić, bo przecież pieniądze są bardzo ważne
 - b) za granicą jest lepiej

c) inny powód, jaki?.....

7. Jakie są Twoje zainteresowania?

- a) sport
- b) muzyka
- c) taniec
- d) informatyka
- e) czytanie książek
- f) oglądanie filmów
- g) inne, jakie?.....

8. Czy rozwijasz swoje zainteresowania?

- a) tak
- b) nie

9. Jeśli rozwijasz swoje zainteresowania, to w jakiej formie?

- a) uczęszczam na dodatkowe zajęcia
- b) czytam na ten temat książki i czasopisma
- c) oglądam programy telewizyjne
- d) szukam wiedzy na ten temat w Internecie
- e) mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań, jakie?.....

10. Jeśli ich nie rozwijasz, to co jest tego przyczyną?

- a) moi rodzice nie mają na to pieniędzy
- b) brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym/mogłabym to robić
- c) inne powody, jakie?.....

11. Czy po wyjeździe za granicę mamy/taty zauważyłeś/zauważyłaś jakieś zmiany w swoim życiu?

- a) mam większą swobodę, więcej mi wolno
- b) odczuwam większą kontrolę ze strony rodzica, z którym zostałem
- c) nie odczuwam żadnych zmian, nic się nie zmieniło
- d) częściej jestem smutny/smutna, bo tęsknię za mamą/tatą
- e) czuję się gorszy/gorsza od swoich kolegów/koleżanek, bo nie ma w domu mojej mamy/mojego taty
- f) czuję się lepszemu/lepsza od swoich kolegów/koleżanek z tego powodu, że moja mama/mój tato pracują za granicą

- g) zacząłem/zaczęłam palić papierosy
 h) zacząłem/zaczęłam pić alkohol
 i) próbowałem/próbowałam dopalaczy
 j) próbowałem/próbowałam narkotyków
- 12.** Czy uważasz, że to właśnie wyjazd Twojej mamy/Twojego taty za granicę spowodował, że:
- a) gorzej się uczysz
 b) gorzej się zachowujesz
 c) częściej jesteś smutny/smutna
 d) masz problemy z kolegami i koleżankami
 e) masz kłopoty z nauczycielami
 f) masz kłopoty w domu rodzinnym
 g) wszystko zmieniło się na lepsze
 h) wszystko zmieniło się na gorsze
 i) nic się nie zmieniło w związku z wyjazdem rodzica
- 13.** Czy po wyjeździe rodzica za granicę częściej zdarzają Ci się:
- a) sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami, np. kłótnie
 b) spóźnienia na lekcje
 c) opuszczanie lekcji bez powodu
 d) nieodrabianie prac domowych
 e) niszczenie sprzętu w szkole
 f) wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach
- 14.** Jakie nagrody stosują wobec Ciebie rodzice?
- a) aprobata i uznanie
 b) pochwała słowna
 c) objawy serdeczności
 d) nagrody rzeczowe
 e) nagrody pieniężne
 f) zwolnienie z obowiązków domowych
 g) nie stosują nagród
 h) stosują inne, jakie?.....

- 15.** Jakie kary stosują wobec Ciebie rodzice?
- a) zakazy
 b) krzyki
 c) zdenerwowanie i złość
 d) kary cielesne
 e) poniżanie, ośmieszanie

- f) milczenie
- g) pozbawianie przywilejów
- h) rozmowa dyscyplinująca i perswazja
- i) nie stosują kar
- j) stosują inne, jakie?.....
-

16. Czy kiedykolwiek zwracałeś/zwracałaś się do kogoś z Twojej szkoły o pomoc w trudnych chwilach – gdy było Ci smutno lub czegoś potrzebowałeś/potrzebowałaś?
- a) tak
 - b) nie
17. Jeśli tak, to do kogo?
- a) do wychowawcy
 - b) do pedagoga szkolnego
 - c) do księdza katechety
 - d) do innego nauczyciela
18. Czy otrzymałeś/otrzymałaś pomoc, o którą prosiłeś/prosiłaś?
- a) tak
 - b) nie
19. Jeśli tak, to jakiego rodzaju była to pomoc?
- a) wysłuchanie Twoich problemów
 - b) rozwiązanie konfliktu z koleżankami lub kolegami
 - c) pomoc w nauce
 - d) umożliwienie przebywania w świetlicy i korzystania z posiłków
 - e) inny rodzaj pomocy, jaki?.....
 -
20. Jakie wyniki nauczania są na Twoim ostatnim świadectwie szkolnym?
- a) w większości bdb.
 - b) w większości db.
 - c) w większości dst.
 - d) w większości dop.
21. Czy kiedy dorośniesz, to chciałbyś/chciałabyś pracować?
- a) w Polsce
 - b) za granicą

22. Jeśli chciałbyś/chciałabyś pracować w Polsce, to dlatego, że:
- a) nie chciałbyś/nie chciałabyś zostawić swoich dzieci i wyjechać
 - b) za granicą jest gorzej
 - c) inny powód, jaki?.....
-
23. Jeśli chciałbyś/chciałabyś pracować za granicą, to dlatego, że:
- a) mógłbyś/mogłabyś tam dużo zarobić, bo przecież pieniądze są bardzo ważne
 - b) za granicą jest lepiej
 - c) inny powód, jaki?.....
-
24. Jakie są Twoje zainteresowania?
- a) sport
 - b) muzyka
 - c) taniec
 - d) informatyka
 - e) czytanie książek
 - f) oglądanie filmów
 - g) inne, jakie?.....
-
25. Czy rozwijasz swoje zainteresowania?
- a) tak
 - b) nie
26. Jeśli rozwijasz swoje zainteresowania, to w jakiej formie?
- a) uczęszczam na dodatkowe zajęcia
 - b) czytam na ten temat książki i czasopisma
 - c) oglądam programy telewizyjne
 - d) szukam wiedzy na ten temat w Internecie
 - e) mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań, jakie?.....
-
27. Jeśli ich nie rozwijasz, to co jest przyczyną?
- a) moi rodzice nie mają na to pieniędzy
 - b) brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym/mogłabym to robić
 - c) inne powody, jakie?.....
-

28. Czy zauważyłeś/zauważyłaś, że w ostatnim czasie zaszły jakieś zmiany w Twoim życiu?
- gorzej się uczysz
 - gorzej się zachowujesz
 - częściej jesteś smutny/smutna
 - masz problemy z kolegami i koleżankami
 - masz kłopoty z nauczycielami
 - masz kłopoty w domu rodzinnym
 - zacząłeś/zaczęłaś palić papierosy
 - zacząłeś/zaczęłaś pić alkohol
 - próbowałeś/próbowałaś dopalaczy
 - próbowałeś/próbowałaś narkotyków
 - nie zaszły w ostatnim czasie żadne zmiany w Twoim życiu
29. Jeśli zauważyłeś/zauważyłaś którąś ze zmian, to jak sądzisz, co jest tego przyczyną?
- zła atmosfera w domu spowodowana kłótniami rodziców
 - zła atmosfera w domu spowodowana utratą pracy przez mamę lub tatę
 - nauczyciele Cię nie rozumieją
 - inna przyczyna, jaka?.....
.....
30. Jakie nagrody stosują wobec Ciebie rodzice?
- aprobata i uznanie
 - pochwala słowna
 - objawy serdeczności
 - nagrody rzeczowe
 - nagrody pieniężne
 - zwolnienie z obowiązków domowych
 - nie stosują nagród
 - stosują inne, jakie?.....
.....
31. Jakie kary stosują wobec Ciebie rodzice?
- zakazy
 - krzyki
 - zdenerwowanie i złość
 - kary cielesne
 - poniżanie, ośmieszanie
 - milczenie
 - pozbawianie przywilejów

- h) rozmowa dyscyplinująca i perswazja
 i) nie stosują kar
 j) stosują inne, jakie?.....

32. Czy kiedykolwiek zwracałeś/zwracałaś się o pomoc do kogoś z Twojej szkoły w trudnych chwilach – gdy było Ci smutno lub czegoś potrzebowaliśmy/potrzebowaliśmy?
 a) tak
 b) nie
33. Jeśli tak, to do kogo?
 a) do wychowawcy
 b) do pedagoga szkolnego
 c) do księdza katechety
 d) do innego nauczyciela
34. Czy otrzymałeś/otrzymałaś pomoc, o którą prosiłeś/prosiłaś?
 a) tak
 b) nie
35. Jeśli tak, to jakiego rodzaju była to pomoc?
 a) wysłuchanie Twoich problemów
 b) rozwiązanie konfliktu z koleżankami lub kolegami
 c) pomoc w nauce
 d) umożliwienie przebywania na świetlicy i korzystania z posiłków
 e) inny rodzaj pomocy, jaki?.....

36. Jakie wyniki nauczania są na Twoim ostatnim świadectwie szkolnym?
 a) w większości bdb.
 b) w większości db.
 c) w większości dst.
 d) w większości dop.

Uwagi ankietera:

.....

Nazwisko i imię ankietera	
Nazwa szkoły i miejscowość	
Data przeprowadzenia badania	
Godzina rozpoczęcia badania	

Kwestionariusz ankiety *Ja, moje pochodzenie, moja rodzina***Uczniowie szkół gimnazjalnych – klasy I, II, III****i ponadgimnazjalnych – klasy I, II, III, IV**

Drodzy Uczniowie!

Odpowiedzi, których udzielicie na poniższe pytania, są anonimowe i nikt nigdy nie dowie się, kto ich udzielał. Posłużą one wyłącznie do celów naukowych – dlatego proszę o przemyślaną odpowiedź.

Proszę zakreślić kółkiem odpowiedzi, które dotyczą Ciebie. Jeśli chciałbyś/ chciałybyś zakreślić więcej niż jedną odpowiedź – możesz to zrobić.

1. Płeć:
 - a) dziewczynka
 - b) chłopiec

2. Wiek:

3. Klasa:

4. Miejsce zamieszkania:
 - a) miasto
 - b) wieś

5. Struktura rodziny:
 - a) pełna
 - b) niepełna stale osierocona – nie żyje: matka, ojciec
 - c) zrekonstruowana
 - d) zastępcza
 - e) niepełna czasowo – ojciec wyjechał do pracy za granicę
 - f) niepełna czasowo – matka wyjechała do pracy za granicę
 - g) obydwójce wyjechali do pracy za granicę

6. Ile dzieci mają Twoi rodzice?
 - a) 1-2
 - b) 3-4
 - c) 4 i więcej

7. Ile lat ma Twoja matka?
 - a) 25-29 lat

- b) 30–39 lat
 - c) 40–49 lat
 - d) 50 i powyżej
8. Ile lat ma Twój ojciec?
- a) 25–29 lat
 - b) 30–39 lat
 - c) 40–49 lat
 - d) 50 i powyżej
9. Jakie wykształcenie ma Twoja matka?
- a) podstawowe
 - b) zasadnicze
 - c) średnie
 - d) wyższe
10. Jakie wykształcenie ma Twój ojciec?
- a) podstawowe
 - b) zasadnicze
 - c) średnie
 - d) wyższe
11. Czy Twój ojciec pracuje?
- a) tak
 - b) nie, jest bezrobotny
12. Czy Twoja matka pracuje?
- a) tak
 - b) nie, jest bezrobotna
13. Czy mieszkasz w:
- a) bloku
 - b) domu jednorodzinnym
 - c) domu wielorodzinnym
14. Ile pokoi ma Twoje mieszkanie lub dom?
- a) jeden
 - b) dwa
 - c) trzy
 - d) cztery i więcej

15. Czy masz swój pokój?
 a) tak
 b) nie
16. Jeśli nie masz swojego pokoju, to z kim go dzielisz?
 a) z rodzeństwem
 b) z rodzicami
 c) z rodzicami i rodzeństwem
17. Jeśli nie masz swojego pokoju, to czy masz własne, stałe miejsce do odrabiania lekcji?
 a) tak
 b) nie
18. Czy któreś z rodziców pracuje za granicą?
 a) TAK b) NIE

UWAGA:

Jeśli na pytanie nr 18 udzieliłeś/udzieliłaś odpowiedzi: TAK, to następnie odpowiadasz na pytania, które zaznaczone są pismem pogrubionym.

Jeśli na pytanie nr 18 udzieliłeś/udzieliłaś odpowiedzi: NIE, to następnie odpowiadasz na pytania, które zaznaczone są pismem cienkim.

19. Czy za granicą pracuje?
 a) Twoja matka
 b) Twój ojciec
 c) obydwój rodzice
20. W jakim kraju pracuje/pracują?.....
21. Jeśli za granicą pracuje Twój ojciec, to jaki zawód tam wykonuje?.....

22. Jeśli za granicą pracuje Twoja matka, to jaki zawód tam wykonuje?...

23. Od jak dawna tam przebywa/przebywają?
 a) od 2 miesięcy
 b) powyżej 2 do 6 miesięcy
 c) powyżej 6 miesięcy do 12 miesięcy
 d) powyżej 12 miesięcy

24. Kto opiekuje się Tobą, kiedy jedno z rodziców pracuje/obydwoje pracują za granicą?
- matka
 - ojciec
 - rodzeństwo
 - dziadkowie
 - sąsiedzi
 - ktoś inny, kto?.....
.....
25. Jak często Twoja matka/Twój ojciec przyjeżdża do domu?
- często
 - rzadko
 - odkąd wyjechał/wyjechała nie był/była ani razu w domu
26. Jak często Twoja matka/Twój ojciec dzwoni do Ciebie?
- codziennie
 - raz w tygodniu
 - raz na dwa tygodnie
 - raz w miesiącu
 - raz na kilka miesięcy
 - w ogóle nie dzwoni
27. Czy przed wyjazdem rodzica/rodziców ktoś o tym z Tobą rozmawiał?
- tak
 - nie
28. Jeśli ktoś rozmawiał z Tobą o wyjeździe, to był to:
- ojciec
 - matka
 - obydwoje rodzice
 - dziadkowie
 - rodzeństwo
 - ktoś inny, kto?.....
.....
29. Jeśli nikt nie rozmawiał z Tobą o wyjeździe, to czy uważasz, że powinien być to zrobić, bo:
- łatwiej byłoby Ci znieść rozłąkę z matką/ojcem
 - wiedziałbyś/wiedziałybyś, że traktują Cię jak dorosłego człowieka
 - poczułbyś/poczułabyś, że traktują Cię poważnie

30. Czy znasz powód wyjazdu matki/ojca za granicę?
- tak
 - nie
31. Jeśli znasz powód wyjazdu rodzica/rodziców za granicę, to czy jest on związany:
- ze zdobyciem jakiejkolwiek pracy, bo w Polsce był/była bezrobotny/bezrobotna
 - ze zdobyciem lepiej opłacanej pracy
 - z czymś innym, z czym?.....
.....
32. Do kogo zwracałeś/zwracałaś się o pomoc, gdy było Ci smutno lub gdy miałeś/miałaś jakiś problem, przed wyjazdem matki/ojca za granicę?
- do matki
 - do ojca
 - do dziadków
 - do rodzeństwa
 - do koleżanek i kolegów
 - do księdza katechety
 - do wychowawcy
 - do pedagoga szkolnego
 - do innego nauczyciela
 - do nikogo – radziłem/radziłam sobie sam/sama
33. Z kim najczęściej spędzałeś/spędzałaś wolny czas przed wyjazdem matki/ojca za granicę?
- z matką
 - z ojcem
 - z rodzeństwem
 - z dziadkami
 - z kolegami poza domem
 - z kolegami w domu
34. Z kim obecnie najczęściej spędzasz wolny czas?
- z matką
 - z ojcem
 - z rodzeństwem
 - z dziadkami
 - z kolegami poza domem
 - z kolegami w domu

35. Co najczęściej robisz w wolnym czasie?
- a) rozmyślasz
 - b) rozmawiasz z kimś z rodziny o różnych sprawach
 - c) rozmawiasz z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach
 - d) uprawiasz sport
 - e) oglądasz telewizję lub siedzisz przy komputerze
 - f) czytasz książki
 - g) robisz coś innego, co?.....
.....
36. Jeśli Twoja matka przebywa za granicą, to w trudnych chwilach zwracasz się do:
- a) ojca
 - b) dziadków
 - c) rodzeństwa
 - d) koleżanek i kolegów
 - e) matki – kontaktuję się z nią telefonicznie
 - f) do nikogo się nie zwracam – radzę sobie sam/sama
37. Jeśli Twój ojciec przebywa za granicą, to w trudnych chwilach zwracasz się do:
- a) matki
 - b) dziadków
 - c) rodzeństwa
 - d) koleżanek i kolegów
 - e) ojca – kontaktuję się z nim telefonicznie
 - f) do nikogo się nie zwracam – radzę sobie sama/sam
38. Z kim najczęściej spędzasz wolny czas?
- a) z matką
 - b) z ojcem
 - c) z obydwójgiem rodziców
 - d) z rodzeństwem
 - e) z dziadkami
 - f) z kolegami poza domem
 - g) z kolegami w domu
39. Co najczęściej robisz w wolnym czasie?
- a) rozmyślasz
 - b) rozmawiasz z kimś z rodziny o różnych sprawach
 - c) rozmawiasz z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach
 - d) uprawiasz sport

- e) oglądasz telewizję lub siedzisz przy komputerze
- f) czytasz książki
- g) robisz coś innego, co?.....
.....

40. Do kogo najchętniej zwracasz się w trudnych chwilach?

- a) do ojca
- b) do matki
- c) do obydwójga rodziców
- d) do dziadków
- e) do rodzeństwa
- f) do koleżanek i kolegów
- g) do nikogo się nie zwracam – radzę sobie sam/sama

Uwagi ankietera:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nazwisko i imię ankietera	
Nazwa szkoły i miejscowość	
Data przeprowadzenia badania	
Godzina rozpoczęcia badania	

Kwestionariusz ankiety *Dziecko jako członek społeczeństwa*

Uczniowie szkół gimnazjalnych – klasy I, II, III

i ponadgimnazjalnych – klasy I, II, III, IV

Proszę zakreślić kółkiem odpowiedzi, które dotyczą Ciebie. Jeśli chciałbyś/chciałabyś zakreślić więcej niż jedną odpowiedź – możesz to zrobić.

1. Czy lubisz marzyć?
 - a) tak
 - b) nie

2. Jeśli lubisz marzyć, to kogo lub czego najczęściej dotyczą Twoje marzenia?
 - a) rodziny
 - b) kolegów, koleżanek
 - c) zakupu upragnionej rzeczy

3. Jeśli marzenia najczęściej dotyczą Twojej rodziny, to czy zazwyczaj myślisz o tym, aby:
 - a) wszyscy byli zdrowi i nikt nigdy nie chorował
 - b) matka/ojciec jak najszybciej wróciła/wrócił do domu, pomimo że nie zarobiła/zarobił jeszcze wystarczająco dużo pieniędzy
 - c) matka/ojciec jak najdłużej pozostała/pozostał za granicą i zarobiła/zarobił jak najwięcej pieniędzy
 - d) matka/ojciec przyjechała/przyjechał z za granicy do domu na święta lub ważne uroczystości rodzinne

4. Czy kiedy dorośniesz, to chciałbyś/chciałabyś pracować za granicą, podobnie jak Twoja/Twój matka/ojciec?
 - a) tak
 - b) nie

5. Jeśli nie, to czy dlatego, że:
 - a) nie chciałbyś/chciałabyś zostawić swoich dzieci i wyjechać
 - b) za granicą jest gorzej
 - c) inny powód, jaki?.....
.....

6. Jeśli tak, to czy dlatego, że:
 - a) mógłbyś/mogłabyś tam dużo zarobić, bo przecież pieniądze są bardzo ważne

- b) za granicą jest lepiej
 c) inny powód, jaki?.....

7. Jakie są Twoje zainteresowania?
 a) sport
 b) muzyka
 c) taniec
 d) informatyka
 e) czytanie książek
 f) oglądanie filmów
 g) inne, jakie?.....

8. Czy rozwijasz swoje zainteresowania?
 a) tak
 b) nie
9. Jeśli rozwijasz swoje zainteresowania, to w jakiej formie?
 a) uczęszczam na dodatkowe zajęcia
 b) czytam na ten temat książki i czasopisma
 c) oglądam programy telewizyjne
 d) szukam wiedzy na ten temat w Internecie
 e) mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań, jakie?.....

10. Jeśli ich nie rozwijasz, to co jest tego przyczyną?
 a) moi rodzice nie mają na to pieniędzy
 b) brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym/mogłabym to robić
 c) inne powody, jakie?
11. Czy po wyjeździe za granicę matki/ojca zauważyłeś jakieś zmiany w swoim życiu?
 a) mam większą swobodę, więcej mi wolno
 b) odczuwam większą kontrolę ze strony rodzica, z którym zostałem
 c) nie odczuwam żadnych zmian, bo nic się nie zmieniło
 d) częściej jestem smutny/smutna, bo tęsknię za matką/ojcem
 e) czuję się gorszy/gorsza od swoich kolegów/koleżanek, bo nie ma w domu mojej matki/ojca
 f) czuję się lepszy/lepsza od swoich kolegów/koleżanek z tego powodu, że moja matka/ojciec pracują za granicą

- g) zacząłem/zaczęłam palić papierosy
- h) zacząłem/zaczęłam pić alkohol
- i) próbowałem/próbowałam dopalaczy
- j) próbowałem/próbowałam narkotyków

12. Czy uważasz, że to właśnie wyjazd Twojej/Twojego matki/ojca za granicę spowodował, że:

- a) gorzej się uczysz
- b) gorzej się zachowujesz
- c) częściej jesteś smutny/smutna
- d) masz problemy z kolegami i koleżankami
- e) masz kłopoty z nauczycielami
- f) masz kłopoty w domu rodzinnym
- g) wszystko zmieniło się na lepsze
- h) wszystko zmieniło się na gorsze
- i) nic się nie zmieniło w związku z wyjazdem rodzica

13. Czy po wyjeździe rodzica za granicę częściej zdarzają Ci się:

- a) sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami, np. kłótnie
- b) spóźnienia na lekcje
- c) opuszczanie lekcji bez powodu
- d) nieodrabianie prac domowych
- e) niszczenie sprzętu w szkole
- f) wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach

14. Jakie nagrody stosują wobec Ciebie rodzice?

- a) aprobata i uznanie
- b) pochwała słowna
- c) objawy serdeczności
- d) nagrody rzeczowe
- e) nagrody pieniężne
- f) zwolnienie z obowiązków domowych
- g) nie stosują nagród
- h) stosują inne, jakie?.....
.....

15. Jakie kary stosują wobec Ciebie rodzice?

- a) zakazy
- b) krzyki
- c) zdenerwowanie i złość
- d) kary cielesne
- e) poniżanie, ośmieszanie

- f) milczenie
- g) pozbawianie przywilejów
- h) rozmowa dyscyplinująca i perswazja
- i) nie stosują kar
- j) stosują inne, jakie?.....
-

16. Czy kiedykolwiek zwracałeś/zwracałaś się do kogoś z Twojej szkoły o pomoc w trudnych chwilach – gdy było Ci smutno lub czegoś potrzebowałeś?

- a) tak
- b) nie

17. Jeśli tak, to do kogo?

- a) do wychowawcy
- b) do pedagoga szkolnego
- c) do księdza katechety
- d) do innego nauczyciela

18. Czy otrzymałeś pomoc, o którą prosiłeś/prosiłaś?

- a) tak
- b) nie

19. Jeśli tak, to jakiego rodzaju była to pomoc?

- a) wysłuchanie Twoich problemów
- b) rozwiązanie konfliktu z koleżankami lub kolegami
- c) pomoc w nauce
- d) umożliwienie przebywania w świetlicy i korzystania z posiłków
- e) inny rodzaj pomocy, jaki?.....
-

20. Jakie wyniki nauczania są na Twoim ostatnim świadectwie szkolnym?

- a) w większości bdb.
- b) w większości db.
- c) w większości dst.
- d) w większości dop.

21. Czy kiedy dorośniesz, to chciałbyś/chciałabyś pracować?

- a) w Polsce
- b) za granicą

22. Jeśli chciałbyś/chciałabyś pracować w Polsce, to dlatego, że:
- a) nie chciałbyś/chciałabyś zostawić swoich dzieci i wyjechać
 - b) za granicą jest gorzej
 - c) inny powód, jaki?.....
-
23. Jeśli chciałbyś/chciałabyś pracować za granicą, to dlatego, że:
- a) mógłbyś/mogłabyś tam dużo zarobić, bo przecież pieniądze są bardzo ważne
 - b) za granicą jest lepiej
 - c) inny powód, jaki?.....
-
24. Jakie są Twoje zainteresowania?
- a) sport
 - b) muzyka
 - c) taniec
 - d) informatyka
 - e) czytanie książek
 - f) oglądanie filmów
 - g) inne, jakie?.....
-
25. Czy je rozwijasz?
- a) tak
 - b) nie
26. Jeśli rozwijasz swoje zainteresowania, to w jakiej formie?
- a) uczęszczam na dodatkowe zajęcia
 - b) czytam na ten temat książki i czasopisma
 - c) oglądam programy telewizyjne
 - d) szukam wiedzy na ten temat w Internecie
 - e) mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań, jakie?.....
-
27. Jeśli ich nie rozwijasz, to co jest przyczyną?
- a) moi rodzice nie mają na to pieniędzy
 - b) brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym/mogłabym to robić
 - c) inne powody, jakie?.....
-

28. Czy zauważyłeś/zauważyłaś, że w ostatnim czasie zaszły jakieś zmiany w Twoim życiu?
- a) gorzej się uczysz
 - b) gorzej się zachowujesz
 - c) częściej jesteś smutny/smutna
 - d) masz problemy z kolegami i koleżankami
 - e) masz kłopoty z nauczycielami
 - f) masz kłopoty w domu rodzinnym
 - g) zacząłeś/zaczęłaś palić papierosy
 - h) zacząłeś/zaczęłaś pić alkohol
 - i) próbowałeś/próbowałaś dopalaczy
 - j) próbowałeś/próbowałaś narkotyków
 - k) nie zaszły w ostatnim czasie żadne zmiany w Twoim życiu
29. Jeśli zauważyłeś/zauważyłaś, którąś ze zmian, to jak sądzisz, co jest tego przyczyną?
- a) zła atmosfera w domu spowodowana kłótniami rodziców
 - b) zła atmosfera w domu spowodowana utratą pracy przez matkę lub ojca
 - c) nauczyciele mnie nie rozumieją
 - d) inna przyczyna, jaka?.....
.....
30. Jakie nagrody stosują wobec Ciebie rodzice?
- a) aprobata i uznanie
 - b) pochwała słowna
 - c) objawy serdeczności
 - d) nagrody rzeczowe
 - e) nagrody pieniężne
 - f) zwolnienie z obowiązków domowych
 - g) nie stosują nagród
 - h) stosują inne, jakie?.....
.....
31. Jakie kary stosują wobec Ciebie rodzice?
- a) zakazy
 - b) krzyki
 - c) zdenerwowanie i złość
 - d) kary cielesne
 - e) poniżanie, ośmieszanie
 - f) milczenie
 - g) pozbawianie przywilejów

- h) rozmowa dyscyplinująca i perswazja
 i) nie stosują kar
 j) stosują inne, jakie?.....

32. Czy kiedykolwiek zwracałeś/zwracałaś się o pomoc do kogoś z Twojej szkoły w trudnych chwilach – gdy było Ci smutno lub czegoś potrzebowałeś/potrzebowałaś?
 a) tak
 b) nie
33. Jeśli tak, to do kogo?
 a) do wychowawcy
 b) do pedagoga szkolnego
 c) do księdza katechety
 d) do innego nauczyciela
34. Czy otrzymałeś/otrzymałaś pomoc, o którą prosiłeś?
 a) tak
 b) nie
35. Jeśli tak, to jakiego rodzaju była to pomoc?
 a) wysłuchanie Twoich problemów
 b) rozwiązanie konfliktu z koleżankami lub kolegami
 c) pomoc w nauce
 d) umożliwienie przebywania na świetlicy i korzystania z posiłków
 e) inny rodzaj pomocy, jaki?.....

36. Jakie wyniki nauczania są na Twoim ostatnim świadectwie szkolnym?
 a) w większości bdb.
 b) w większości db.
 c) w większości dst.
 d) w większości dop.

Uwagi ankietera:

.....

Nazwisko i imię ankietera	
Nazwa szkoły i miejscowość	
Data przeprowadzenia badania	
Godzina rozpoczęcia badania	

Klucz do narzędzi badawczych

Odpowiedź na pytanie nr 18

pozwole na określenie **skali tzw. eurosieroctwa** we wszystkich kategoriach wiekowych, czyli wskaże liczbę uczniów wychowujących się w rodzinach rozdzielonych z powodu migracji zarobkowej rodzica/rodziców.

Kwestionariusz ankiety *Ja, moje pochodzenie, moja rodzina*

Klasy II i III szkoły podstawowej

- A. Cechy społeczno-demograficzne. Odpowiedzi na pytania: 4–12
- B. Poziom warunków socjobytowych. Odpowiedzi na pytania: 13–17
- C. Dane dotyczące migracji zarobkowej rodziców. Odpowiedzi na pytania: 18–3
- D. Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Odpowiedzi na pytania: 24–37

Kwestionariusz ankiety *Dziecko jako członek społeczeństwa*

Klasy II i III szkoły podstawowej

- A. Marzenia. Odpowiedzi na pytania: 1–7
- B. Zainteresowania i ich realizacja. Odpowiedzi na pytania: 8–11
- C. Skutki migracji. Odpowiedzi na pytania: 12–14
- D. Wsparcie. Odpowiedzi na pytania: 15–24

Kwestionariusz ankiety *Ja, moje pochodzenie, moja rodzina*

Klasy IV, V, VI szkoły podstawowej

- A. Cechy społeczno-demograficzne. Odpowiedzi na pytania: 4–12
- B. Poziom warunków socjobytowych. Odpowiedzi na pytania: 13–17
- C. Dane dotyczące migracji zarobkowej rodziców. Odpowiedzi na pytania: 18–23
- D. Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Odpowiedzi na pytania: 24–37

Kwestionariusz ankiety *Dziecko jako członek społeczeństwa*

Klasy. IV, V, VI szkoły podstawowej

- A. Marzenia. Odpowiedzi na pytania: 1–6
- B. Zainteresowania i ich realizacja. Odpowiedzi na pytania: 7–10
- C. Skutki migracji. Odpowiedzi na pytania: 11–13
- D. Wsparcie. Odpowiedzi na pytania: 14–23

Kwestionariusz ankiety *Ja, moje pochodzenie, moja rodzina***Klasy I, II, III gimnazjum****Klasy I, II, III, IV liceum, szkoły zawodowej, technikum**

- A. Cechy społeczno-demograficzne. Odpowiedzi na pytania: 4–12
- B. Poziom warunków socjobytowych. Odpowiedzi na pytania: 13–17
- C. Dane dotyczące migracji zarobkowej rodziców. Odpowiedzi na pytania: 18–23
- D. Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej: Odpowiedzi na pytania: 24–37

Kwestionariusz ankiety *Ja, moje pochodzenie, moja rodzina***Klasy I, II, III gimnazjum****Klasy I, II, III, IV liceum, szkoły zawodowej, technikum**

- A. Marzenia/plany życiowe. Odpowiedzi na pytania: 1–6
- B. Zainteresowania i ich realizacja. Odpowiedzi na pytania: 7–10
- C. Skutki migracji. Odpowiedzi na pytania: 11–13
- Wsparcie. Odpowiedzi na pytania: 14–23

Część II

Rola i zadania szkoły w systemie wsparcia dziecka z rodziny migracyjnej, z uwzględnieniem zadań dyrektora, specjalistów i nauczycieli

1. Pojęcie wsparcia społecznego

Pojęcie wsparcia społecznego ma charakter interdyscyplinarny i nie wywodzi się z żadnej konkretnej teorii psychologicznej. Wyrasta z praktyki i pozostaje w kręgu zainteresowań badawczych wielu dyscyplin naukowych – medycyny, psychologii, pedagogiki, a także pracy socjalnej.

Potrzeba wspierania dziecka daje o sobie znać w sytuacjach trudnych i kryzysowych, w których oczekiwania otoczenia przekraczają bieżące możliwości jednostki. Przykład takiej sytuacji stanowi rozłąka dziecka z rodzicami, która dla dziecka nigdy nie jest komfortowa.

Jak zauważa Krystyna Kmieciak-Baran: *Osoby otoczone rodziną, posiadające krąg przyjaciół, należące do różnych organizacji, związane z innymi ludźmi ideologią lub wiarą zwykle cieszą się lepszym zdrowiem, łatwiej znajdują rozwiązanie trudnych zadań, a sytuacje stresowe powodują u nich mniejsze negatywne konsekwencje* (por. Kmieciak-Baran 1995, s. 201–214).

Ponieważ większość dzieci odczuwa niedostatek z powodu nieobecności osób najbliższych – wczesne diagnozowanie takich deficytów oraz podejmowanie działań wspierających mogą uchronić młodych ludzi przed konsekwencjami oddalenia rodziców lub łagodzić jego następstwa.

W literaturze istnieje kilka teoretycznych modeli wsparcia (por. Zamkowska 2013, s. 12–15), których z uwagi na praktyczny charakter publikacji autorzy nie opisują. W każdej z tych koncepcji podkreśla się, że wsparcie jest kluczowym elementem skutecznego wychowania dzieci i młodzieży, a zapotrzebowanie na nie stanowi indywidualną potrzebę wychowanka i wynika z zaistniałej sytuacji życiowej.

Wsparcie może mieć charakter nieformalny – kiedy jest oferowane przez osobę bliską, np. kolegę czy członka rodziny, lub charakter formalny – kiedy pomocy udziela specjalista, przedstawiciel instytucji pomocowej. Wsparcie przebiega też w różnych relacjach, np.: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic, uczeń – uczeń.

Działania mające na celu wspieranie ucznia regulują przepisy rozporządzenia resortowego, zapisy statutowe, treści programu wychowawczo-profilaktycznego oraz regulamin szkolny. Zgodnie z rozwiązaniami prawnymi oraz na podstawie zgromadzonego materiału informacyjnego i wyników diagnozy określa się formy wsparcia i pomocy, udzielane uczniowi w szkole.

Wsparcie i pomoc są działaniami słabo różnicowanymi zarówno pod względem założeń teoretycznych, jak i praktyki edukacyjnej. Ich synonimiczne rozumienie polega na kojarzeniu efektów zmierzających do pozytywnej zmiany z poprawą funkcjonowania podmiotu, do którego są kierowane.

1.1. Rodzaje i kierunki oddziaływania wsparcia społecznego

Otrzymywanie określonego rodzaju wsparcia społecznego zależy z jednej strony od doświadczeń osoby potrzebującej i ich interpretacji przez tę osobę, z drugiej zaś – źródła wsparcia i wartości, jaką niesie ono ze sobą.

Z uwagi na takie kryteria podziału rozróżniamy wsparcie spostrzegane i otrzymywane.

Wsparcie spostrzegane jest efektem skuteczności działania sieci wspierających, a także nabywania doświadczenia w relacjach społecznych przez osobę potrzebującą wsparcia. Określenie, w jakim stopniu przyczyni się ono do poprawy sytuacji jednostki, zależy w głównej mierze od wiedzy, przekonań i jej poprzednich doświadczeń oraz umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i interpretowania zdarzeń. Taka wiedza pozwala jednostce określić, gdzie, od kogo i jaką pomoc może uzyskać, a także, na kogo może liczyć i w jakim zakresie. Wsparcie spostrzegane jest więc subiektywnym poczuciem i dokonywaną przez osobę oceną dostępności i siły relacji społecznych oraz sieci kontaktów wsparcia społecznego.

Wsparcie otrzymywane to faktycznie otrzymana pomoc. Składają się na nią obiektywne wysiłki i środki przekazane jednostce, a także udzielona pomoc terapeutyczna, informacyjna i emocjonalna. Co ważne, jest to rodzaj wsparcia postrzegany przez jednostkę jako faktycznie i efektywnie otrzymana korzyść w określonej ilości i czasie. Można zatem ocenić trafność i skuteczność danej formy wzmocnienia w odniesieniu do konkretnego przypadku (por. Hajduk, Hajduk 2001).

Literatura psychologiczna dzieli rodzaje wsparcia, wyróżniając m.in.:

- wsparcie emocjonalne – „kochamy/lubimy cię”;
- informacyjno-poznawcze – zrozumienie i rozwiązanie problemu;

- instrumentalne – np. instruktaż wykorzystywany w rozwiązaniu problemu;
- materialno-rzeczowe – pomoc finansowa i rzeczowa;
- wartościujące – wzmocnienie poczucia własnej wartości dziecka lub dorosłego, będących podmiotami wsparcia;
- duchowe – pokonywanie lęku, np. w sytuacji cierpienia przed śmiercią (por. Ostafińska-Molik, Wysocka 2014, s. 83–102).

Wsparcie emocjonalne przejawia się przede wszystkim jako empatia, przekazywanie emocji podtrzymujących, uspokajających, aktywne słuchanie, troska. Jest nastawione na łagodzenie trudnej sytuacji oraz wyciszenie negatywnych emocji, ma także na celu opiekę.

Kolejny rodzaj to **wsparcie poznawcze** (informacyjne), którego celem jest poszerzenie wiedzy jednostki na temat sytuacji, w jakiej się znalazła, oraz przedstawienie możliwości i sposobów wydostania się z niekorzystnych okoliczności. Ten rodzaj wsparcia sprzyja zrozumieniu sytuacji i problemu, utrzymaniu poczucia kontroli i sprawstwa nad nią, umożliwia korzystanie z grup wsparcia i samopomocy, jak również pozwala uzyskać informację zwrotną na temat skuteczności różnych działań zaradczych oraz ułatwia dzielenie się własnym doświadczeniem.

Natomiast **wsparcie instrumentalne**, będące rodzajem instruktażu, jak postępować w konkretnych sytuacjach i co można wykorzystać, jest formą modelowania odpowiednich i skutecznych zaradczych zachowań społecznych. Wsparcie instrumentalne wykorzystuje zasoby środowiska lokalnego oraz zasoby jednostkowe, jest więc szczególnie przydatne w poradnictwie zdrowotnym i psychologicznym.

Wsparcie materialne (rzeczowe) skupia się głównie na pomocy rzeczowej i finansowej, działalności charytatywnej, bezpośrednim działaniu (dokarmianiu, udostępnianiu schronienia, zaopatrzeniu w leki i medykamenty itp.), działalności na rzecz osób potrzebujących.

Ostatnim z wymienionych rodzajów jest **wsparcie duchowe**, nastawione na pomoc duchową w sytuacjach kryzysów rozwojowych i egzystencjalnych, sytuacjach terminalnych, nasyconych cierpieniem i lękiem; często sprowadza się do duchowej strategii radzenia sobie, wymiany relacji dotyczących sensu i sposobu życia (por. Kantowicz 2001).

Naturalny i sformalizowany charakter wsparcia społecznego

Wsparcie społeczne może mieć charakter **wsparcia naturalnego**, które opiera się na stałych relacjach z osobami bliskimi, takimi jak rodzina, partner, grupy przyjaciół, kółka czy wspólnoty pomocowe. Więzy i relacje międzyludzkie działają tu spontanicznie i nie mają sformalizowanego charakteru – oparte są na zaufaniu, miłości i poczuciu odpowiedzialności za drugiego człowieka. Ze względu na naturalny charakter i silny stopień zażyłości tych ludzi wsparcie naturalne jest najbardziej pożądanym i najskuteczniejszym rodzajem pomocy.

Natomiast **wsparcie sformalizowane** wykorzystuje w głównej mierze reguły i zasady formalne. Związane jest z instytucjami pomocowymi, grupami zawodowymi, ośrodkami opieki społecznej i zdrowotnej. Więzy, które powstają w jego ramach, mają charakter formalny bądź prawny i cechuje je mały stopień zaangażowania uczuciowego czy emocjonalnego.

Rola środowiska lokalnego w systemie wsparcia społecznego

Środowisko lokalne rozumiane jest jako układ utworzonych przez ludzi bądź przez przyrodę obiektów, stanowiących podstawowe środowisko życia dzieci, młodzieży i dorosłych. Jest ono bardziej ustabilizowane na wsi niż w miastach i rejonach uprzemysłowionych, gdzie ludzie stosunkowo często zmieniają miejsce zamieszkania i pracy. Środowisko lokalne stanowi najczęściej bardzo silny i stabilny system więzi i relacji bliższych i dalszych, co sprawia, że staje się ono naturalnym i pierwszym, niejako bazowym systemem oparcia dla jednostki (por. Okoń 2002, s. 393).

Wciąż aktualne zainteresowanie problematyką rodziny powoduje, że coraz więcej mówi się o rodzinach migracyjnych i sytuacji wychowujących się w nich dzieci. Uwaga specjalistów skupia się głównie na sposobach wychowania dzieci oraz na charakterze więzi i relacji w tych rodzinach. Badanie związków skuteczności działań pomocowych w środowisku zamieszkania, czyli środowisku lokalnym, staje się tym istotniejsze w tym przypadku, że daje nadzieję na znaczne podniesienie skuteczności i efektywności podejmowanych wysiłków oraz długofalowy efekt. Wynika to bezpośrednio z głębokiego przekonania, że przebywanie w środowisku bliskich osób, dzielenie z nimi wspólnych problemów, trosk i emocji pozwala na dogłębne poznanie potrzeb, dylematów i deficytów rodziny, a tym samym stworzenie dla niej indywidualnych programów pomocowych, opartych na rozwiązaniach systemowych.

1.2. Źródła wspierania dzieci i młodzieży z rodzin migracyjnych

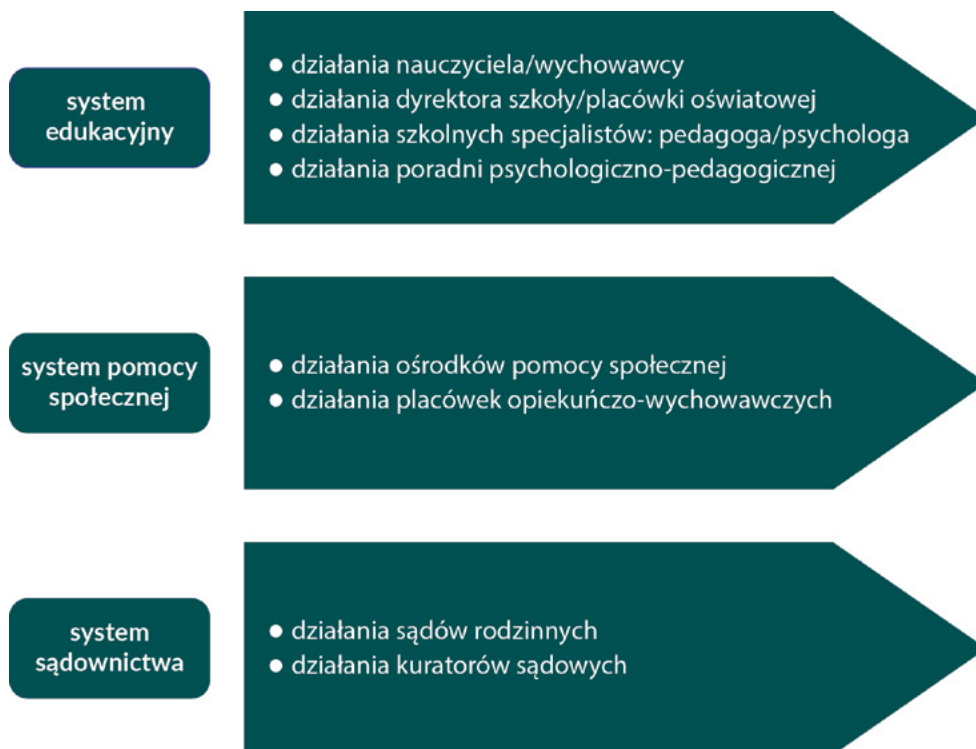
W odniesieniu do dzieci i młodzieży z rodzin oddalonych przestrzennie możliwe jest, a w indywidualnych przypadkach nawet konieczne, stosowanie każdej z wymienionych form wsparcia społecznego zarówno rozłącznie, jak i w połączeniu. Ponadto działania wspierające powinny być faktyczną pomocą dla osoby potrzebującej wsparcia, a nie obciążeniem jej czy uzależnieniem od osób pomagających.

Wsparcie ucznia jest zadaniem i wyzwaniem dla każdego nauczyciela i szkolnego specjalisty, którzy swoje działania wspierające powinni rozpocząć od zidentyfikowania problemu. Taki konstrukt szkolnego rozpoznania wynika m.in. z rozporządzenia w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 r., w którym zapisano: *Zgodnie z przepisami prawa oświatowego zapewnienie dostępu do pomocy psychologiczno-pedagogicznej ma charakter powszechny, a korzystanie z niej jest dobrowolne i nieodpłatne. (...) Szczególną rolę w zakresie planowania, organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, nauczycieli i rodziców pełnią szkoły i placówki oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne.*

Bezspornie więc rodzina migracyjna może być potencjalnym biorcą, i to nie tylko pomocy społecznej, ale również innych form wsparcia, co jednak będzie uzależnione od struktury rodziny, jej funkcjonalności, okresu rozłąki, wypracowanych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, statusu ekonomicznego i działania wielu innych czynników (por. Dąbrowska 2016, s. 46–95). Niestety, w praktyce działania wspierające są nadal rozproszone i nieskoordynowane, co powoduje ich niską skuteczność lub w niektórych przypadkach nawet brak skuteczności.

Wspieranie ucznia, stanowiące przedmiot działania wielu osób i instytucji, nie tylko nauczycieli, wychowawców i specjalistów zatrudnionych w przedszkolach, szkołach, poradniach, placówkach służby zdrowia, ośrodkach pomocy społecznej, pozostaje także w gestii sądownictwa. Działania tych wszystkich podmiotów składają się na funkcjonowanie systemu społecznego wspierającego dziecko i rodzinę, co ilustruje poniższy schemat.

Schemat 1. Źródła wsparcia dziecka i rodziny, stanowiące elementy systemu społecznego



Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu (Kozak 2010, s. 123; Pawelec 2015, *Instytucjonalne rozwiązywanie problemu dziecka z syndromem eurosieroctwa*, „Pedagogika Rodziny” 5/3/, s. 93–104)

Wspieranie i pomoc, skierowane bezpośrednio do rodziny, a pośrednio do ucznia, mogą oddziaływać w trzech kierunkach.

Wspieranie jako rodzaj kompetencji społecznej to sposób wyrównywania braków środowiskowych i organicznych, mających najczęściej charakter braków pierwotnych, powstających na skutek niepodejmowania działań i eskalacji braków, co może wywoływać braki wtórne. Odnosi się do rodzaju deficytów ujawniających się jako niedoskonałości rozwoju biologicznego, społecznego czy kulturalnego.

Wspieranie i pomoc jako profilaktyka wychowawcza oznacza działalność mającą na celu zneutralizowanie wpływu czynników zewnętrznych i wewnętrznych, które mogą stanowić zagrożenie dla rodziny i dziecka. Wczesne

ujawnienie i zdefiniowanie tych czynników umożliwia wykluczenie lub przynajmniej ograniczenie ich skutków.

Wspieranie jako ratownictwo i działania typowo naprawcze najczęściej przyjmuje postać natychmiastowej pomocy w sytuacjach kryzysowych. Warto zauważyć, iż rodzinie rzadko kiedy wystarcza pomoc doraźna, gdyż nie skutkuje ona trwałym rozwiązaniem istoty problemu, a jedynie łagodzi niektóre skutki sytuacji uzasadniających podjęcie działań pomocowych.

Rodzinie, jeśli mowa o efektywnym wsparciu, potrzebna jest wieloraka pomoc, m.in. w przezwyciężaniu problemów dnia codziennego, radzeniu sobie z zaburzonymi zachowaniami dzieci, wadliwą komunikacją, słabymi wzajemnymi relacjami, także w rozwiązywaniu kryzysów emocjonalnych, spowodowanych na przykład rozłąką z rodzicem czy rodzicami. Od wielu lat zauważalny jest progres niepokojącego zjawiska, polegającego na coraz częstszym zainteresowaniu rodziny pomocą różnego rodzaju wyspecjalizowanych instytucji (por. Krzezińska-Żach 2004, s. 87).

2. Wspieranie w szkole ucznia z rodziny migracyjnej

Proces szkolnego wspierania ucznia z rodziny migracyjnej jest zróżnicowany i nie został dotąd opisany w formie obowiązkowej procedury. Mimo to, z uwagi na skalę problemu migracji zarobkowej, placówki oświatowe – w mniej lub bardziej formalny sposób – konstruują własne schematy postępowania, a część z nich ma już nawet sprawdzone sposoby oddziaływania na środowiska migracyjne.

Działania wspierające rodziny rozłączone przestrzennie obejmują:

- diagnozę środowiska rodzinnego ucznia przez wychowawcę, a następnie systematyczny monitoring jego sytuacji życiowej;
- informowanie dyrektora, psychologa i pedagoga szkolnego w razie uzyskania informacji o wyjeździe rodzica lub rodziców za granicę i pozostawieniu dziecka bez ustanowionej opieki prawnej;
- współpracę wychowawcy z dyrektorem, psychologiem szkolnym w celu określenia rodzaju wsparcia dla ucznia ze strony szkoły bądź innych instytucji wspierających;
- w miarę możliwości organizowanie lub koordynowanie pomocy;
- informowanie na wniosek wychowawcy lub pedagoga szkolnego Sądu Rejonowego – Wydziału Rodzinnego i Nieletnich, Policji, Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej (MOPS) i Powiatowego Centrum Pomocy

Rodzinie (PCPR) w razie stwarzania przez ucznia problemów wychowawczych, nierealizowania obowiązku szkolnego, niewypełnienia obowiązków ucznia;

- podejmowanie podobnych działań w razie niewywiązywania się przez opiekuna prawnego z jego obowiązków (por. Ślusarczyk 2014, s. 80 – 81).

Szkoła stanowi istotne ogniwo systemu społecznego i jest jednocześnie ważnym instrumentem wsparcia na wypadek sytuacji kryzysowej w rodzinie, którą może być rozłąka dziecka z rodzicem na skutek migracji zarobkowej.

Wsparcie ucznia funkcjonującego w warunkach rozłąki z rodzicami powinno odwoływać się do aktualnych potrzeb dziecka, diagnozy przeprowadzonej w zakresie wypełniania przez rodziców funkcji wychowawczych i opiekuńczych oraz obowiązujących przepisów.

W ustawie Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59) czytamy, że: (...) system oświaty zapewnia w szczególności wspomaganie przez szkołę wychowawczej funkcji rodziny. W art. 26 ustawy znajduje się też przepis mówiący o realizacji w szkole programów wychowawczo-profilaktycznych, które zawierają treści i zakładają działania: (...) o charakterze wychowawczym, skierowane do uczniów, oraz treści i działania o charakterze profilaktycznym, dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, przygotowane w oparciu o przeprowadzoną diagnozę potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej, skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców.

W grupie działań wspierających ucznia znajdują się zadania zarówno pracowników pedagogicznych szkoły: dyrektora, nauczycieli, wychowawców, jak i instytucji wspierających szkołę, czyli poradni psychologiczno-pedagogicznych, z uwzględnieniem form pomocy świadczonej przez specjalistów: psychologa, pedagoga, logopedę czy terapeutę.

Realizacja wsparcia ucznia jest możliwa na kilku płaszczyznach działania szkoły, dotyczy więc opieki, wychowania i profilaktyki oraz nauczania. Oznacza to, że każdy nauczyciel, na każdym etapie edukacyjnym i w każdym działaniu, może udzielać uczniom pomocy adekwatnej do rozpoznanych potrzeb i zgodnej ze swoimi kompetencjami. Działania wspierające i pomocowe, realizowane w ramach planu pomocy uczniom z rodzin migracyjnych, ilustruje poniższy schemat.

Schemat 2. Struktura planu pomocy uczniom z rodziny migracyjnej



Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury tematycznej

Podstawy dla realizacji efektywnych działań wspierających ucznia tworzą elementy takie jak: klimat szkoły, dobra współpraca nauczycieli oraz prawidłowe relacje interpersonalne. Duże znaczenie mają tu działania integrujące uczniów, budujące więzi i przyjaźnie między nimi, a także kreujące podmiotowe relacje ucznia z nauczycielem. Zadania z zakresu wsparcia i pomocy są określone dla poszczególnych pracowników pedagogicznych szkoły – dyrektora, specjalistów, nauczycieli.

2.1. Zadania dyrektora szkoły

Zgodnie z ustawą *Karta Nauczyciela*: Dyrektor sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole, co wiąże się z jego zadaniami i odpowiedzialnością. Dyrektor szkoły, przystępując do organizowania wsparcia dla uczniów z rodzin migracyjnych, powinien postawić sobie kilka pytań:

- Jaka jest moja wiedza na temat skali tego zjawiska w szkole?

- W jaki sposób szkoła może wspierać ucznia i rodzinę w rozpoznawaniu jej zasobów i pokonywaniu bieżących problemów?
- Jak zachęcić innych nauczycieli i wychowawców do współpracy na rzecz uczniów z rodzin migracyjnych?
- Jak budować współpracę z rodzicami i opiekunami uczniów z rodzin migracyjnych?
- Jakie są potrzeby nauczycieli w zakresie podnoszenia ich kompetencji pedagogicznych?

Nie bez znaczenia są tu zatem wiedza i cechy osobowościowe dyrektora – jego otwartość i chęć pomagania, a także elastyczność działań. Dyrektor szkoły może bowiem inicjować i organizować różne formy pomocy, pozyskiwać sojuszników do współpracy, dbać o podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie wspierania dziecka i jego rodziców przebywających za granicą, a także współpracować z instytucjami spoza szkoły.

Ważnym zadaniem dyrektora jest monitorowanie form pomocy i udzielanego wsparcia, jak i wspomaganie pracujących w szkole nauczycieli. Do zadań dyrektora należy też ewaluacja podjętych działań, opracowanie i przekazanie wniosków oraz ich praktyczne wykorzystanie dla dobra ucznia.

Ustawa *Prawo oświatowe* z 14 grudnia 2016 r. – w zakresie działań na rzecz ucznia z rodziny migracyjnej – nakłada na dyrektora szkoły lub placówki obowiązki wynikające z katalogu jego zadań, takie jak:

- kierowanie działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentowanie jej na zewnątrz;
- sprawowanie opieki nad uczniami oraz stwarzanie im warunków do harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne;
- realizowanie uchwał rady szkoły lub placówki oraz uchwał rady pedagogicznej, podjętych w ramach ich kompetencji stanowiących;
- wykonywanie zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę;
- wykonywanie innych zadań wynikających z przepisów szczególnych;
- stwarzanie warunków do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki;
- ponoszenie odpowiedzialności za realizację zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia.

Zasadnicze zadania dyrektora szkoły lub placówki stanowią więc podstawę do realizowania wsparcia dla uczniów z rodzin oddalonych przestrzennie przez zatrudnioną kadre dydaktyczną i administracyjną, a także osoby i instytucje powołane do udzielania wsparcia.

Zgodnie z ustawą i wydanymi do niej aktami wykonawczymi zadaniem szkoły czy placówki, a więc i dyrektora, jest udzielanie pomocy uczniom, rodzicom i rodzinie dziecka w sytuacji rozpoznania takiej potrzeby. W art. 1 pkt 2 ustawy wskazano na pomocniczą funkcję wychowawczą szkoły w stosunku do rodziny, zaś w art. 90b określony został zakres pomocy materialnej dla uczniów. Z kolei treść art. 2a ust. 1 zawiera regulację mówiącą o wspieraniu ucznia przez organizacje pozarządowe, np. harcerskie, a także osoby prawne prowadzące statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania.

Zatem istnieją określone prawem możliwości udzielania pomocy uczniom z rodzin migracyjnych, problem może stanowić ich respektowanie, co w dużej mierze zależy od zrozumienia i sprawności merytoryczno-organizacyjnej dyrektora szkoły lub placówki.

W zakresie kompetencji dyrektora znajduje się wykorzystywanie narzędzi, które odpowiednio stosowane pozwalają na realizację zadań dydaktycznych, wychowawczo-opiekuńczych, profilaktycznych, a nawet socjalnych.

Dyrektor szkoły lub placówki, jako osoba zarządzająca, jest odpowiedzialny za współpracę szkoły z radą szkoły, radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim, a więc podmiotami, które dysponują wiedzą dotyczącą konkretnego ucznia i jego aktualnej sytuacji. Warunkiem pozyskania tej wiedzy jest wymiana informacji i ich konstruktywne wykorzystanie – bez nadinterpretacji czy ograniczeń.

Kolejnym, istotnym z punktu widzenia zadań dyrektora, aktem normatywnym dotyczącym realizacji wsparcia i form pomocy jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 r. W tym obszarze dyrektor szkoły lub placówki organizuje pomoc psychologiczno-pedagogiczną i uzgadnia z podmiotami wskazanymi w ust. 3 rozporządzenia warunki współpracy oraz odpowiada za jej realizację. Na podstawie § 5 rozporządzenia dyrektor jest zobowiązany do współpracy z rodzicami ucznia albo z pełnoletnim uczniem oraz w zależności od potrzeb z innymi podmiotami.

Współpraca z nieobecnymi czasowo rodzicami wymaga wiele taktu, a także wiedzy o funkcjonowaniu rodziny, a więc i opracowania skutecznych procedur kontaktowania się online. Jest to warunek niezbędny do budowania zaufania, ale też i sprawowania funkcji wychowawczych, socjalizacyjnych czy związanych z nauką dziecka. Należy bowiem pamiętać, że dobro dziecka i interes społeczny wymagają uzyskania przez nie odpowiedniego wykształcenia oraz zapewnienia mu rozwoju uzdolnień i zainteresowań. Dziecko powinno zatem uczęszczać do szkoły i zgodnie z wymogami prawa realizować obowiązki szkolny i nauki. Jego rodzice zaś powinni nadzorować realizację tego obowiązku, współpracując ze szkołą.

Niedopełnianie bądź zaniedbanie tego obowiązku, szczególnie gdy dziecko ma trudności w nauce albo nie realizuje obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, jest naruszeniem art. 95 *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, ponieważ władza rodzicielska nie jest w takiej sytuacji należycie wypełniana (por. materiały Ośrodka Rozwoju Edukacji 2010). Zadaniem dyrektora szkoły czy placówki jest więc sprawowanie nadzoru nad jego wykonaniem, a w stosunku do dzieci z rodzin migracyjnych zakres nadzoru rodzicielskiego powinien być szczególnie monitorowany.

Pomimo zasadniczego charakteru przepisów ustawy o systemie oświaty czy ustawy *Prawo oświatowe*, a także istnienia rozwiązań prawnych w aktach wykonawczych do tych ustaw, udzielanie uczniowi, jego rodzicom i rodzinie pomocy oraz ich realizacja wyglądają bardzo różnie. Rezultaty działań podejmowanych przez placówki oświatowe zależą między innymi od poziomu zrozumienia sytuacji rodziny migracyjnej, jej specyfiki oraz stopnia zaangażowania osób znajdujących te uwarunkowania, a co w każdej jednostce zależne jest od jej wewnętrznych regulacji i wynika z autonomii każdej jednostki.

2.2. Zadania nauczycieli

Nauczyciel ma możliwość częstego kontaktu z uczniem i jako pierwszy zdobywa wiedzę o jego problemie. W sytuacjach trudnych niezbędny jest profesjonalizm nauczyciela, jego takt pedagogiczny i kultura osobista, które wyznaczają zasady postępowania wychowawczego, profilaktyki i procesu nauczania.

W pracy nauczyciela z uczniem z rodziny czasowo niepełnej konieczne są szerokie kompetencje psychospołeczne, jak: umiejętność uważnego słuchania, prowadzenia dialogu, okazywania zrozumienia, empatycznego rozumienia trudności, konstruktywnego rozwiązywania problemów i konfliktów rówieśniczych. Nauczyciel powinien mieć wiedzę na temat specyfiki rozwoju

ucznia w danym okresie rozwojowym, znać jego potrzeby i orientować się w zachowaniach w razie deprivacji potrzeb, musi również dysponować wiedzą na temat podstawowych działań interwencyjnych i profilaktycznych.

Do zadań nauczyciela należy też praca z dorosłymi – rodzicami lub opiekunami ucznia, innymi nauczycielami, dyrektorem jednostki oświatowej czy specjalistami.

Wśród tak szerokiego wachlarza kompetencji nauczyciela bardzo ważna jest jego refleksyjność, wynikająca z ciągłej obserwacji i oceny stosowanej praktyki. Refleksje dotyczące pracy wspierającej ucznia nauczyciel może wyrażać w formie pytań:

- Czy to, co robię, jest właściwe i zasadne – dlaczego?
- Co jeszcze mogę zrobić dla ucznia?
- Kto w tych działaniach może mi pomóc i mnie wesprzeć?
- Z kim mogę podjąć współpracę, aby zwiększyć zakres udzielanej pomocy?

Odpowiedzi na większość z powyższych pytań nauczyciel może uzyskać, analizując prawo oświatowe – ustawy i rozporządzenia, stanowiące podstawę wiedzy merytorycznej w zakresie udzielania pomocy i wsparcia. Pomocne będą także szkolenia, warsztaty, konsultacje czy często organizowane w szkole spotkania z ekspertami, poświęcone określonej tematyce. Jednak niezbędnym warunkiem jest indywidualna potrzeba każdego nauczyciela – jego dążenie do poszerzania, weryfikowania i aktualizowania posiadanej wiedzy i umiejętności.

Podstawowym zadaniem nauczyciela wspierającego ucznia z rodziny rozdzielonej przestrzennie jest obserwacja sytuacji dziecka i jego rodziny oraz monitorowanie zmian. Szybkość reakcji, ale też i wnikliwość analizowania gromadzonych faktów, autentyczność relacji nauczyciel – uczeń – rodzic są podstawą skuteczności działań pomocowych i wspierających. Kolejnym czynnikiem jest ich ciągłość, a nie jedynie aktywność czy podejmowanie działań jednorazowych.

W praktyce wsparcie udzielane przez nauczyciela przyjmuje różny charakter i cechuje je duża dynamika oraz elastyczność dostosowywania do aktualnej potrzeby i bieżącej sytuacji ucznia.

W grupie kluczowych zadań nauczyciela znajdują się:

- rozpoznanie sytuacji szkolnej i rodzinnej ucznia, z uwzględnieniem teorii rozwojowych i ekologicznych;

- poznanie indywidualnych potrzeb ucznia w zakresie wsparcia i pomocy;
- ocena sytuacji prawnej dziecka – stwierdzenie, kto jest jego prawnym opiekunem;
- rozpoznanie możliwości własnych oraz szkoły;
- budowanie poprawnych relacji nauczyciela z uczniem oraz wspieranie dobrych relacji ucznia z grupą rówieśniczą;
- ocena statusu ucznia w klasie;
- współuczestniczenie w organizowaniu różnych form pomocy;
- współpraca z innymi nauczycielami i pracownikami szkoły;
- współpraca z innymi specjalistami, w tym pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- monitorowanie postępów ucznia i definiowanie efektów;
- prowadzenie działań wychowawczych uwzględniających potrzeby ucznia;
- współpraca z rodzicem lub opiekunem ucznia.

Wielość codziennych zadań nauczyciela może stanowić czynnik obciążający go w warunkach podjęcia wielozakresowego działania na rzecz ucznia z rodziny migracyjnej. Jednak zaniechanie tego rodzaju działań będzie zaniedbaniem zarówno w rozumieniu potocznym, jak i odpowiedzialności zawodowej. Przyzwolenie lub brak reakcji na sytuacje wymagające interwencji lub prewencji stwarza bowiem kolejne, często już dużo poważniejsze trudności.

W takich przypadkach nauczyciel powinien reagować i wdrażać procedury ustalone na poziomie szkoły: informować pedagoga, psychologa i dyrektora o niepokojących sytuacjach, próbować nawiązać kontakt z rodzicami lub opiekunami ucznia, a przede wszystkim – rozmawiać z uczniem. Rozmowa powinna mieć formę autentycznego dialogu, a nie moralizowania i negatywnego, stygmatyzującego oceniania. Nauczyciel powinien ponadto zadbać o warunki zewnętrzne, czyli miejsce rozmowy z uczniem i wyeliminowanie udziału osób trzecich, stwarzając uczniowi poczucie bezpieczeństwa i psychicznego komfortu.

2.3. Zadania szkolnych specjalistów

O zatrudnieniu szkolnych specjalistów: pedagoga, psychologa, logopedy czy doradcy zawodowego decyduje dyrektor szkoły lub placówki, który ma obowiązek wprowadzenia stosownych zapisów do projektu arkusza organizacyjnego na dany rok szkolny. Konieczność zaangażowania specjalistów wynika zwykle z rozpoznania i monitorowania potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli oraz liczby opinii i orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego

lub indywidualnego nauczania, skali problemów wychowawczych na terenie szkoły, występowania zjawisk migracji zarobkowych rodziców, poziomu agresji lub przemocy w środowisku szkolnym i działania innych czynników.

Grono szkolnych specjalistów, w szerokim rozumieniu tego pojęcia, uzupełniają: asystent osoby niepełnosprawnej, pomoc nauczyciela, asystent edukacji romskiej i inni wyszczególnieni w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 roku.

Każdy z nich w zakresie swoich obowiązków ma określone zadania, ale naczelną przesłanką ich aktywności zawodowej są działania pomocowe i wspierające na rzecz ucznia i jego rodziny. W takim rozumieniu potrzeby rodzin pozostających w oddaleniu przestrzennym stanowią przedmiot wielospecjalistycznego rozpoznania, planowania adekwatnych działań i ich realizowania, ze wskazaniem osób odpowiedzialnych, form i okresu lub okresów realizacji.

Skuteczność działań wdrażanych przez specjalistów wymaga znalezienia odpowiedzi na kilka kluczowych pytań:

- Jaka jest nasza wiedza o danym uczniu i jego rodzinie?
- Jakie są źródła wiedzy o uczniu i jego rodzinie?
- Czy jako zespół dysponujemy niezbędnym zestawem narzędzi i jak oceniamy ich skuteczność, rzetelność, obiektywność?
- Jak przebiegają dyskusje problemowe i bieżące konsultacje dotyczące konkretnych przypadków?
- Czy potrafimy jako zespół wypracować wspólną diagnozę i zaplanować działania?
- Kto ma prowadzić konsultacje dla rodziców planujących wyjazd lub już będących poza granicami kraju, kontaktujących się ze szkołą?
- Jak postępować, kiedy nie mamy wiedzy, w jaki sposób prowadzić konsultacje i na kogo możemy liczyć?
- Jak przebiega i jakie efekty daje realizacja programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły?

Treść odpowiedzi na te pytania nie jest, jak zaznaczono wcześniej, w pełni podbudowana procedurami obowiązującymi w szkole, ponieważ czynnikiem, który w istotny sposób oddziałuje na powodzenie pracy z rodziną migracyjną, jest kontakt z rodzicami lub opiekunami oraz jego kontekst, na co mają wpływ obie strony, czyli dawca i biorca pomocy.

Zadaniem kluczowym i jednocześnie warunkiem skuteczności działań szkolnych specjalistów będzie zatem pogłębiona diagnoza, zwłaszcza w obszarze rozwoju emocjonalnego ucznia i jego więzi z rodzicami, oraz dostarczanie rodzicom aktualnej wiedzy o dziecku.

Zgodnie z przepisami ustawy o pomocy społecznej z 2017 r. rodzinie, która ujawnia trudności w wypełnianiu swoich zadań, szkolni specjaliści we współpracy z osobami, instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz dziecka i rodziny udzielają pomocy w formie:

- poradnictwa rodzinnego;
- terapii rodzinnej, rozumianej jako działania psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne, podejmowane w celu przywrócenia rodzinie zdolności do wypełniania jej zadań;
- opieki socjalnej;
- opieki i wychowania dzieciom pozostającym poza rodziną.

Decyzje o wdrożeniu konkretnych działań muszą być podejmowane świadomie przez wszystkich pracowników szkoły, na podstawie uwiarygodnionych danych. Niespełnienie tego warunku może spowodować, iż zainicjowane czynności będą nieadekwatne do sytuacji i przedwczesne, a nawet szkodliwe dla dziecka i jego rodziny.

Informacje potrzebne do prowadzenia działań pomocowych pochodzą z analizy dokumentacji, tj. dziennika lekcyjnego, zeszytu korespondencji zawierającego dane o pozytywnych i trudnych zachowaniach ucznia, listy obecności na zebraniach rodzicielskich czy wytworów ucznia, takich jak zeszyty i wypracowania, których treść może wskazywać na przeżywane przez dziecko trudności i pomóc w ocenie jego stanu emocjonalnego. Uzupelnieniem tych informacji są uczniowskie rysunki, zapiski, aktywność pozalekcyjna czy na portalach społecznościowych.

Wszyscy pracownicy, a w szczególności szkolni specjaliści, jeśli dysponują wiedzą wskazującą na pozostawanie ucznia bez opieki, muszą bezzwłocznie wdrożyć procedury postępowania interwencyjnego, czyli:

- przekazać informację wychowawcy, pedagogowi szkolnemu lub innemu uprawnionemu szkolnemu specjalście bądź dyrektorowi szkoły;
- przeprowadzić rozpoznanie środowiskowe, pozwalające na potwierdzenie lub weryfikację pozyskanych informacji;
- w przypadku potwierdzenia informacji o sytuacji dziecka w trybie natychmiastowym zawiadomić na piśmie policję lub sąd rodzinny.

W niektórych przypadkach konieczna jest osobista wizyta szkolnych specjalistów czy wychowawcy w domu ucznia, co pozwala na bezpośredni kontakt z osobą faktycznie sprawującą opiekę nad dzieckiem i upewnienie się co do słuszności pozyskanych informacji.

Szkolni specjaliści uczestniczą w realizacji pomocniczej funkcji szkoły na rzecz rodziny w zakresie jej obowiązków wychowawczych, wykonując w tym celu zadania takie jak:

- wspieranie nauczycieli i rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne dziecka;
- ułatwianie rodzicom i nauczycielom rozwiązywania problemów wychowawczych;
- umożliwianie rodzicom i nauczycielom rozwijania umiejętności wychowawczych;
- podejmowanie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych;
- wspieranie nauczycieli i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Działania specjalistów, wspierające nauczycieli, realizowane są w formie konsultacji merytorycznych, wspólnego ustalania planu pomocy, wymiany informacji, pomocy w diagnozowaniu i rozstrzyganiu dylematów występujących przy podejmowaniu decyzji w sprawach pracy z uczniem.

W praktyce szkolnej obserwuje się niekorzystne zjawisko przerzucania przez nauczycieli i rodziców odpowiedzialności za działania wspierające uczniów na szkolnych specjalistów. Tymczasem psycholog, pedagog czy logopeda mają zdecydowanie rzadszy kontakt z uczniem. Ich czynności stanowią uzupełnienie pracy nauczyciela lub rodzaj interwencji w uzasadnionych i trudnych sytuacjach. Występują oni w różnych rolach, począwszy od roli informatora, eksperta czy doradcy rodzinnego po rolę instruktora czy konsultanta.

Działania wspierające, prowadzone przez specjalistów, obejmują trzy podstawowe obszary: diagnozę, terapię oraz profilaktykę, a ich odbiorcami są dzieci i młodzież oraz osoby dorosłe. W kontekście analizowanej problematyki rodzin migracyjnych istotne są specjalistyczne działania profilaktyczne, co wynika z ich nadrzędności w stosunku do pozostałych działań na rzecz ucznia oraz ze względu na kształtowanie u uczniów umiejętności psychospołecznych, ułatwiających im uporanie się z trudną sytuacją.

3. Wybrane obszary postulowanych kompetencji współczesnego nauczyciela¹³

3.1. Pojęcie kompetencji

Kompetencje nauczyciela, nauczyciel kompetentny to pojęcia, które na stałe weszły do słownika oświatowego i w praktyce są często używane, bywają jednak różnie interpretowane. Dzieje się tak dlatego, że inne obszary nauczycielskich kompetencji dostrzegają pedagodzy, inne psychologowie i jeszcze inne filozofowie czy socjologowie, przy czym samo pojęcie kompetencji jest również wielorako rozumiane.

Zdaniem Kazimierza Denka kompetencje to umiejętności złożone wyższego rzędu (por. Denek 2005, s. 219). W ujęciu słownikowym termin ten, pochodzący od łacińskiego słowa *competentia*, oznacza odpowiedzialność, zgodność oraz uprawnienie do określonego typu działania. W literaturze przyjmuje się również, że kompetencja jest rezultatem procesu uczenia się (por. Gnitecki 2005, s. 119).

Według Marii Czerepaniak-Walczak kategorię tę można rozumieć dwojako: po pierwsze jako zakres uprawnień osób, grup, instytucji; po drugie – dyspozycję podmiotu, osiąganą przez wyuczenie określonych sprawności (por. Czerepaniak-Walczak 2001, s. 68–69).

Pojęcie kompetencji używane bywa niekiedy zamiennie z pojęciem kwalifikacji, przy czym kwalifikacje utożsamiane są najczęściej z poziomem wykształcenia, czyli formalnym przygotowaniem do wykonywania danego zawodu, ze wskazaniem stopnia gotowości do pełnienia określonych ról (por. Kameduła 2007, s. 118).

Niektórzy autorzy podkreślają, że kompetencji nie można utożsamiać tylko z wiadomościami i umiejętnościami, ale należy je jeszcze wiązać z doświadczeniami danej osoby, jej przekonaniem, postawami i wartościami (por. Perzycka 2002, s. 211). Najczęściej pisze się o trzech elementach składowych kompetencji człowieka: wiedzy, umiejętnościach i cechach osobowościowych.

Nie istnieją kompetencje raz na zawsze wykształcone i utrwalone, ponieważ są one funkcją czasu oraz aktywności zawodowej podmiotu. Z uwagi na to, że czas i aktywność zawodowa podlegają zmianom, również i kompetencje

¹³ Gołek B., (2010), *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

człowieka nie mają charakteru trwałego. Dotyczy to zwłaszcza kompetencji nauczyciela, co do których według Henryki Kwiatkowskiej nie można określić ich postaci końcowej. Zdaniem autorki poglądu: (...) *ponieważ kwalifikacje nauczycielskie, w sensie rzeczywistym, nie mają postaci finalnej, zmiana rozwojowa tych kwalifikacji jest niezbywalną właściwością pracy nauczyciela* (Kwiatkowska 2005, s. 151).

3.2. Kompetencje nauczycielskie

Ideał nauczyciela jako organizatora, opiekuna i kierownika procesu wychowania i nauczania kreślono przez całe wieki. Zawsze wiązało się to z ustalonymi funkcjami, jakie poszczególne epoki przypisywały nauczycielowi i szkole.

Tak pisze o tym Tadeusz Frąckowiak: *Najpierw uczenie sztuki życia i sztuki powodzenia życiowego człowieka definiowało naczelną powinność nauczycielską. O sztuce życia rozmawiał Sokrates, kiedy uczył o dzielności, o pięknie, miłości, rozkoszy, odwadze, kiedy pracowicie odrzucał jednostkowe odpowiedzi pytanych, bo nie szło mu o poszczególne przykłady, tylko o treść ogólnego pojęcia. (...) Dziedzictwem średniowiecza, przynoszącego pytanie o realizm i granice myślenia mistycznego, jest nastawienie szkoły na przekazywanie wiedzy szkolnej. Z kolei odrodzenie, przez oświecenie, po współczesność coraz bardziej zafascynowane są prawdami zmysłów, nauką i techniką. (...) Herbartyzm, pajdocentryzm i szkołocentryzm (sposoby na przygotowanie człowieka do życia) wytyczają zakres praw, jak i nauczycielskich obowiązków. Decydują o specjalizacji zawodu nauczycielskiego. (...) Wiek dwudziesty nie był prostą kontynuacją zachodzących zmian w profesji nauczycielskiej w poprzednich stuleciach. Pojawiały się nowe czynniki przeobrażeń w widzeniu sprawstwa i autonomicznej powinności nauczycielskiej. Przede wszystkim mowa tu o wzroście znaczenia państwa jako ważnej instytucji unifikującej zadania i funkcje nauczyciela. Nauczyciel to ten, który ma funkcjonować, a może lepiej powiedzieć, działać* (Frąckowiak 2007, s. 21–22).

Dziś krajowe i międzynarodowe prawo oświatowe szczegółowo określa cele kształcenia i związane z nimi powinności nauczyciela. Formułowane zadania szkoły i ściśle określone funkcje nauczyciela rzutują na treść kwalifikacji, jakie winien posiadać.

Obecnie oczekuje się od nauczycieli starannego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, kompetencji do realizowania dwóch dopełniających się przedmiotów nauczania oraz kompetencji z zakresu pracy z młodzieżą trudną, przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym, współpracy z rodzicami, samorządem szkolnym i lokalnym. Nowe zjawiska kulturowe i związane z nimi problemy

społeczne, takie jak eurosieroctwo, implikują potrzebę poszerzenia nauczycielskich kompetencji o zagadnienia wykraczające poza wymienione obszary.

W opracowaniach teoretycznych można znaleźć różnorodne próby wyszczególniania i opisywania kompetencji nauczycielskich. W dalszej części pracy będą analizowane te obszary kompetencji współczesnego nauczyciela, którym literatura pedeutologiczna poświęca szczególne miejsce i które uchodzą dziś za wysoce pożądane dla skutecznej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

3.2.1. Kompetencje poznawcze, twórcze i innowacyjne

Zawód nauczyciela stwarza wiele możliwości i zapewnia dużą niezależność osobom poznawczo dociekliwym, innowacyjnym i poszukującym. Ze względu na tempo i zakres przemian zachodzących we współczesnym świecie, w tym także w teorii i praktyce pedagogicznej, nauczyciel nieustannie będzie stawał wobec konieczności działania wykraczającego poza znane mu prawa i normy wynikające z dotychczasowego doświadczenia. Czy sprosta temu zadaniu – będzie zależało od stanu jego **kompetencji poznawczych**, niezbędnych ze względu na intelektualny charakter pracy.

W zawodzie nauczyciela do rozwiązywania złożonych problemów praktyki szkolnej nie wystarcza wcześniej zdobyta wiedza; powinien mieć on zdolność do jej uzupełniania i aktualizowania oraz tworzenia nowych informacji z zasobów już posiadanych. Ten obszar kompetencji utożsamiany jest z potencjałem intelektualnym człowieka, zapewniającym mu zdobywanie wiedzy i efektywne posługiwanie się nią w celu głębokiego i krytycznego rozumienia siebie, ludzi i wydarzeń na świecie. To obszar możliwości osoby, związanych z postrzeganiem i rozumieniem przez nią faktów i zjawisk występujących w jej otoczeniu i w niej samej.

Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak **kompetencje poznawcze** to taka kondycja intelektualna i moralna osoby, która wyraża się w otwartości na informacje o sobie i o świecie oraz w umiejętności i gotowości do zaktualizowanego posługiwania się nimi. Tak pojmowane kompetencje poznawcze są zatem zintegrowaną strukturą myślenia i działania umożliwiającą reagowanie na poszczególne fakty i zdarzenia. (...) Są one związane z rozwojem intelektualnym i moralnym osoby, jej poziomem i rodzajem wykształcenia oraz sposobem uczestniczenia w procesach społecznych i kulturowych (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 92).

Kompetencje poznawcze są dynamiczną podmiotową dyspozycją, polegającą na krytycznej otwartości na informacje o świecie i jego poszczególnych

elementach. *Konstytutywną właściwością tej dyspozycji jest tendencja do weryfikowania i aktualizowania posiadanej wiedzy. Kompetencje poznawcze refleksyjnego praktyka są zatem przejawem jego samoświadomości, która umożliwia mu wykraczanie poza bezpośrednią sytuację (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 93). Chodzi tu o refleksyjne postrzeganie świata jako kontekstu własnej działalności zawodowej.*

Rozległa i ciągle wzbogacana wiedza ogólna, wzmocniona niemal powszechną dostępnością, stawia współczesnego nauczyciela wobec konieczności dokonywania wyborów źródeł informacji i krytycznej interpretacji nowo poznanych faktów. Znajomość źródeł wiedzy i dróg dostępności do nich, samodzielne docieranie i umotywowany dobór poszczególnych informacji, w połączeniu z decydowaniem o sposobach i zakresie ich wykorzystywania – czyli dociekliva postawa badawcza – są wskaźnikami kompetencji poznawczych pedagoga.

Mądrzy nauczyciele to tacy, którzy posiadają wysokie kompetencje poznawczo-badawcze, umożliwiające krytyczne ujmowanie rzeczywistości, szybkie diagnozowanie bieżących sytuacji szkolnych, postrzeganie i formułowanie ważnych problemów dydaktyczno-wychowawczych, wreszcie – podejmowanie trafnych decyzji. Muszą oni wykazywać się samodzielnością poznawczą, przejawiającą się w samodzielnym docieraniu do źródeł informacji, samodzielnym przetwarzaniu konstruktów teoretycznych na konstrukty użyteczne w praktyce pedagogicznej, a w konsekwencji – samodzielnym projektowaniu i przeprowadzaniu badań pedagogicznych oraz we wdrażaniu do praktyki szkolnej pożądaných innowacji.

Nauczyciel XXI wieku powinien odznaczać się odwagą poznawczą, niezależnością w myśleniu, samokrytycyzmem, jasnością rozumu, otwartością na „nowe”, przenikliwością widzenia otaczających rzeczy. Powinien wzniecać w sobie intelektualny niepokój, skłaniający do ciągłych poszukiwań. Pasywność poznawcza oraz intelektualna sztywność to cechy niepożądane w tym zawodzie. Udziałem pedagoga ma być zaangażowanie w ciągłe, coraz lepsze postrzeganie aktualnej rzeczywistości. Myślenie nauczyciela cechować powinny takie właściwości, jak elastyczność, oryginalność, krytycyzm oraz niezależność, czyli niepoddawanie się stereotypowym sądom i naciskom opinii innych osób (por. Palka 2003, s. 159).

Z kompetencjami poznawczymi nauczyciela wiążą się więc ściśle jego **kompetencje badawcze**, twórcze i innowacyjne, a jednym ze sposobów ich rozwijania przez nauczycieli, a także przejawem aktywności badawczej i troski o doskonalenie praktyki pedagogicznej, jest zaangażowanie kadry pedagogicznej

w nieliczne, jak dotychczas, badania skali eurosieroctwa w Polsce oraz sytuacji życiowej rodzin rozłączonych z powodu migracji zarobkowej ojca, matki lub obydwójga rodziców.

Jako przykład ilustrujący tę tezę można przytoczyć wyniki badań prowadzonych w roku szkolnym 2010/2011 w 350 szkołach województwa świętokrzyskiego, diagnozujących rodziny rozłączone przestrzennie oraz funkcjonowanie społeczne (rodzinne, szkolne i rówieśnicze) uczniów ze wszystkich poziomów szkół.

W badania zaangażowane było Świętokrzyskie Kuratorium Oświaty oraz nauczyciele pedagogicy z wylosowanych placówek oświatowych. Nauczyciele uczestniczyli w realizacji poszczególnych etapów badań, doceniając ich rangę i znaczenie dla własnego rozwoju zawodowego. Opublikowane wyniki prac badawczych stały się przyczynkiem do organizowania na terenie szkół warsztatów i spotkań, podczas których dyskutowano na temat ujawnionych deficytów w społecznym funkcjonowaniu uczniów z rodzin migracyjnych oraz organizowania wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (por. Dąbrowska 2011, Dąbrowska 2016).

Warto dodać, że wspomniane spotkania z nauczycielami pozwoliły na wypracowanie wniosków dla praktyki szkolnej, w świetle których priorytetowe znaczenie we współpracy szkoły z rodzinami migracyjnymi mają działania o charakterze profilaktycznym. Stanowisko to było konsekwencją badań, które nie ujawniły drastycznych deficytów w funkcjonowaniu rodzin rozłączonych przestrzennie. Wynika stąd wniosek, że ważnym obszarem kompetencji współczesnego nauczyciela powinny być umiejętności organizowania i prowadzenia działań profilaktycznych na rzecz uczniów z rodzin migracyjnych i ich rodziców.

Właśnie na ten rodzaj aktywności nauczycieli wskazuje Anna Dąbrowska: *Działania profilaktyczne powinny więc być skierowane w pierwszej kolejności na umacnianie rodziny w kontekście zwiększenia wiary we własne możliwości samonaprawcze, a następnie w sytuacji ich braku obowiązkiem ten powinny przejąć wyspecjalizowane osoby i placówki, skupiające się wokół władz lokalnych i instytucji wspierających rodziny* (Dąbrowska 2016, s. 271).

Z kompetencjami badawczymi nauczycieli wiążą się ich **zdolności do wprowadzania innowacji pedagogicznych**. *Nauczyciel jako jedna z niewielu osób, przygotowana pod względem merytorycznym i metodycznym do wspomaganie i kierowania, jest również zdolna do świadomego sterowania własnym zachowaniem*

i twórczą aktywnością. Może modelować zarówno świat zewnętrzny, jak i siebie samą (Kabat-Szymaś 2001, s. 77).

Dziś podkreśla się, że: *W realizacji zadań edukacyjnych nauczyciel winien być odpowiednio przygotowany do działalności innowacyjnej, czyli posiadać ukształtowane kompetencje innowacyjne* (Szempruch 2000, s. 145). Kompetencje te mają się przejawiać między innymi w umiejętności zdobywania nowej wiedzy i praktycznym jej zastosowaniu przy układaniu autorskich programów nauczania oraz otwartości na nowe koncepcje edukacyjne.

Wielokierunkowe przeobrażenia obecnej rzeczywistości, dotykające także szkoły i zachodzących w niej zjawisk, powinny skłaniać nauczycieli do różnego rodzaju poszukiwań badawczych w obszarze pedagogicznej praktyki, a więc do **podejmowania badań pedagogicznych**. *Nauczyciel twórczy to także nauczyciel eksperymentator, badacz, twórca, a zarazem użytkownik nowej wiedzy* (Korczyński 1992, s. 55).

Do nowych i coraz trudniejszych zadań nauczyciela należy zaliczyć jego spełnianie się w roli badacza własnej działalności edukacyjnej – *teacher as researcher* (Ostrowska 1999, s. 50). Badania pedagogiczne, realizowane przez nauczyciela świadomie wchodzącego w rolę badacza, mogą mieć na celu poznanie faktów, zjawisk i procesów z dziedziny wychowania i kształcenia, zwłaszcza z zakresu jego bezpośredniej pracy z uczniami. Do wykonania tak rozumianych badań potrzebna jest nauczycielowi – prócz umiejętności ich prowadzenia – podstawowa wiedza z zakresu metodologii ogólnej i metodologii badań pedagogicznych.

W ocenie Stanisława Palki wiedza metodologiczna umożliwi nauczycielowi poznanie następujących obszarów rzeczywistości:

- uczniów, ich indywidualnych możliwości, zdolności, zainteresowań, aspiracji, postaw i nastawień (wiedza na ten temat sprzyja indywidualizowaniu procesu kształcenia);
- efektów procesu kształcenia: bieżących (na poszczególnych lekcjach), etapowych (po realizacji działu tematycznego), końcowych (na koniec roku szkolnego), dzięki którym nauczyciel może oceniać wyniki swojej pracy i ewentualnie modyfikować je;
- uwarunkowań procesu kształcenia oraz jego efektów, związanych z cechami środowiska szkolnego, rodzinnego, z cechami psychofizycznymi uczniów, z oddziaływaniami treści przekazów kultury masowej (poznanie tych i innych uwarunkowań służyć może takiej organizacji

pracy dydaktycznej, w której w większym stopniu wykorzystywane są pozytywne elementy uwarunkowań, a neutralizowane lub likwidowane są elementy negatywne (por. Palka 2003, s. 149–150).

Szczególnie mocno podkreśla się wymóg posiadania przez nauczyciela stosownych **kompetencji diagnostycznych** (zob. Sarnecki 2007). Dobry nauczyciel stale diagnozuje poznawcze i motywacyjne możliwości swoich uczniów i dostosowuje do nich swoje dydaktyczno-wychowawcze oddziaływania. Ten rodzaj aktywności nauczyciela pożądaný jest także w kontekście pracy z uczniami z rodzin migracyjnych, bowiem jest to wciąż mało rozpoznany typ środowiska wychowawczego, wymagający rzetelnego i stałego diagnozowania.

W literaturze coraz bardziej upowszechnia się dziś koncepcję nauczycielskich „badań w działaniu” – *action research* (Dadds 1993). Jest to taki rodzaj badań pedagogicznych, który wiąże teorię z praktyką i polega na współpracy pedagogów teoretyków z nauczycielami występującymi w roli badaczy własnej działalności praktycznej w klasie i szkole.

Jak pisze S. Palka: *Nauczyciele przygotowani do badań pedagogicznych od strony merytorycznej i od strony metodologicznej mogą być cennymi partnerami profesjonalnych badaczy, mogą realizować nie tylko badania opisowe i diagnostyczne w skali swojego środowiska szkolnego, ale i w szerszym wymiarze przestrzennym, a także badania eksperymentalne. Dane uzyskiwane z tych badań stanowiąc mogą wartościowe nowe składniki teoretycznej wiedzy pedagogicznej* (Palka 2006, s. 132). *Badania w działaniu mają na celu korzystne zmienianie procesu kształcenia, ulepszanie konkretnej praktyki nauczycielskiej, a także kształtowanie badawczych i twórczych postaw nauczycieli* (Palka 2003, s. 76).

W ostatnich latach wiele pisze się o twórczości i twórczym myśleniu jako pożądaných atrybutach nauczycielskiej profesji (zob. Czarnecki 2007). Twórcza i refleksyjna aktywność ma pozwolić nauczycielowi na przewycięzanie aktualnej technicznej racjonalności, stworzyć szansę na sprostanie wyzwaniom szybko zmieniającej się rzeczywistości XXI wieku.

Nauczyciel ma być tym, kto intelektualnie przyswaja sobie zachodzące wokół zmiany i uczy innych poruszać się w tym zmiennym świecie. Twórcza postawa oraz stosowny poziom intelektualno-kulturalny mają mu w tym pomagać. Twórczość to bowiem zmaganie się z zastanym kształtem rzeczy, z tym, co istnieje w świecie materialnym, jak też w świecie ducha, wartości, zastanego porządku społecznego.

Według Aleksandra Nalaskowskiego twórczość to otwarcie na zmiany, na przetwarzanie rzeczywistości, to (...) *uwalnianie się jednostki od tego, co zawarte w danej sytuacji jako konieczne, do tego, co okazuje się w jej świadomości jako możliwe* (Nalaskowski 1998, s. 15).

Zdaniem Stanisława Korczyńskiego: *Nauczyciel powinien być jednostką twórczą, wciąż poszukiwać nowych rozwiązań złożonych problemów pedagogicznych, być jednostką dynamiczną, przezwycięzać sztywne nastawienia i stereotypy, dostosowywać się do zmieniających się potrzeb edukacyjnych społeczeństwa i jednostki. Nauczyciel twórczy (nowatorski) to człowiek zorientowany na doskonalenie środków pedagogicznego działania, wciąż doskonalący siebie i swą działalność dydaktyczną, poszukujący nowych rozwiązań i przewidujący ich skutki, krytycznie ustosunkowany do swojej działalności* (Korczyński 1992, s. 54). Kreatywność zatem to ważny element kompetencyjności nauczyciela, niezbędny do tego, by kształtować z powodzeniem twórcze postawy wśród uczniów.

Praca nauczyciela twórczego, praca nauczyciela badacza posiada często charakter innowacyjny i wymaga posiadania **kompetencji innowacyjnych**. Nauczyciel innowator wynajduje i wprowadza do swej pracy nowe metody i rozwiązania umożliwiające osiąganie lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. *Chodzi o rozwiązania rozmaite: programowe, technologiczne, organizacyjne oraz inne. Twórczy styl pracy łączy się zatem nie tyle (i nie tylko) z wykorzystywaniem istniejącego doświadczenia pedagogicznego, lecz przede wszystkim z jego pomnażaniem i wzbogacaniem. W twórczej pracy nauczyciela nie rezygnuje się ze stosowania rozwiązań już znanych, z wykorzystania istniejącego doświadczenia. Ale polega ona także na poszukiwaniu i stosowaniu nowych rozwiązań – takich, które dotąd nie istniały lub nie były szerzej znane. Polega ona na rozwijaniu nowych wzorów zachowania, na wprowadzaniu innowacji do programu i metod swego działania. Innowacje – nowe i lepsze rozwiązania – przyczyniają się do rozwoju praktyki pedagogicznej w tym sensie, że stanowią jej ulepszenie, wzbogacenie o elementy nowe i lepsze* (Schulz 1985, s. 54).

Jak zauważa Roman Schulz, praca odtwórcza, polegająca na stosowaniu wyłącznie rozwiązań już znanych, od dawna i szeroko praktykowanych, choć ciągle potrzebna, traci dziś powoli na znaczeniu i aktualności. *Co innego twórczy styl pracy. Odpowiada on sytuacjom bardziej skomplikowanym, w których trzeba osiągać cele mniej określone, szybciej zmieniające się, bardziej różnorodne. Wszystko zaś wskazuje na to, że takie właśnie warunki powstają w nowoczesnych społeczeństwach rozwiniętych. Dlatego przyszłość należy raczej do twórczych niż odtwórczych form pedagogicznego działania* (Schulz 1985, s. 58). Toteż nowatorstwo pedagogiczne, innowacyjna aktywność winny być udziałem

współczesnego nauczyciela, który może w ten sposób przyczynić się do pedagogicznego postępu.

Jerzy Kujawiński uważa, że to nauczyciel jest głównym kreatorem postępu pedagogicznego w szkole. (...) *jest głównym sprawcą zmian w edukacji szkolnej jako osoba najlepiej przygotowana do wprowadzania w szkole najbardziej pożądaných zmian, zwłaszcza metodycznych, sprzyjających coraz lepszej realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych, a w konsekwencji – coraz pełniejszemu rozwojowi osobowości uczniów, obejmującemu sferę instrumentalną, kierunkową i duchową. Jeżeli posiada on odpowiednie kwalifikacje merytoryczne i pedagogiczno-psychologiczne oraz cechy osobowości cenione przez uczniów i motywację nastawioną na coraz lepszą pracę i współpracę z uczniami, to taki nauczyciel może być skutecznym sprawcą postępu pedagogicznego w swojej klasie i szkole* (por. Kujawiński 2008, s. 120). Nauczyciel może zatem wprowadzać do procesu dydaktyczno-wychowawczego potrzebne zmiany metodyczne, treściowe, organizacyjne i inne.

W tych poznawczych i innowacyjnych działaniach niezwykle pomocny dla nauczyciela okazuje się kolejny obszar jego zawodowych kompetencji, związany z wiedzą ogólną i myśleniem w kategoriach teoretycznych.

3.2.2. Kompetencje w zakresie wiedzy ogólnej

W dobie społeczeństwa informacyjnego nauczycielom potrzebna jest szeroka teoretyczna wiedza ogólna, która warunkuje podejmowanie rozważań nad sobą i swoją pracą, uczniem i wychowankiem. Tego rodzaju solidna podstawa pozwoli nauczycielowi widzieć i doceniać znaczenie współczesnych przeobrażeń.

Pojęcie wiedzy ogólnej rozumiane jest wielorako. Dla przykładu Allen T. Pearson twierdzi, że wiedza ogólna to swoisty zespół wiadomości posiadany przez jednostkę, nieograniczony do żadnej jej szczególnej roli czy funkcji społecznej. Spodziewamy się, że wiedza ta w dużej mierze będzie podzielana przez innych członków społeczeństwa, w którym żyjemy. W tym znaczeniu wiedza ogólna umożliwia nam porozumiewanie się z innymi ludźmi i wchodzenie z nimi w relacje. Do tak pojmowanej wiedzy ogólnej autor zalicza m.in.: wiedzę o bieżących sprawach dziejących się w społeczeństwie, znajomość systemu ekonomicznego, orientację w opowieściach, mitach, literaturze i artystycznych tradycjach społeczeństwa (por. Pearson 1994, s. 118).

Ponieważ nauczanie jest sytuacją interpersonalną, wymagającą wzajemnego porozumienia nauczyciela z uczniami, posiadanie przez nauczyciela tych i innych elementów wiedzy ogólnej warunkuje efektywność pedagogicznego oddziaływania. Zdaniem A.T. Pearsona nauczyciele muszą podzielać wspólną wiedzę z wychowankami. Inicjując sytuację edukacyjną, powinni sobie uświadomić, jakiej wiedzy ogólnej im potrzeba, aby skutecznie porozumiewać się z uczniami. Ważne jest odpowiednie dostosowywanie poziomu i zakresu wiedzy do wieku podopiecznych – dzieci zwykle mają mniejszy zasób wiedzy ogólnej niż dorośli, toteż pedagodzy pracujący z bardzo młodymi uczniami będą potrzebowali mniejszego zakresu tej wiedzy niż nauczyciele pracujący z dorosłymi (por. Pearson 1994, s. 119).

Dostosowywanie obszaru wiedzy ogólnej nauczyciela do potrzeb uczniów i specyfiki danej sytuacji nauczania jest konieczne także w pracy z uczniami z rodzin migracyjnych. Ta grupa wychowanków wymaga od nauczyciela poszerzenia wiedzy ogólnej o zagadnienia dotyczące kwestii takich, jak: wielokulturowość i jej wyzwania, style wychowania w rodzinie migracyjnej, doświadczenie w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, możliwości efektywnego wspierania rodzin migracyjnych w kształtowaniu sytuacji życiowej uczniów (por. Dąbrowska 2016).

Według Wincentego Okonia od nauczyciela wymaga się (...) *aby posiadał możliwie rozległą i trwałą wiedzę o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, a zarazem wyrobił sobie własny do tej wiedzy stosunek. Co więcej, jest pożądane, aby wiedza ta była przepojona mądrością i troską o prawdę wśród ludzi, aby się wiązała z przekonaniem nauczyciela, stając się podstawą jego poglądu na świat i jego postępowanie* (Okon 1987, s. 407).

Wiedza ogólna umożliwia sprawne zdobywanie i aktualizowanie wiedzy szczegółowej, nie tylko z zakresu nauczanego przedmiotu, ale także najróżniejszych obszarów i płaszczyzn sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Zdaniem Jana Legowicza (...) *nauczyciel, nawet wysoko kwalifikowany w zakresie któregoś z przedmiotów nauczania, nigdy nie jest tylko i wyłącznie specjalistą od tego jedyne go przedmiotu, nie jest także wąskim w swych znajomościach ekspertem, choć może wykonywać nader złożone oraz subtelne ekspertyzy pedagogiczne i dydaktyczne. (...) Oto dlaczego specjalność nauczycielska jest zarazem współspecjalnością wymagającą wielopredmiotowego i jakościowego przysposobienia do nauczycielstwa* (Legowicz 1993, s. 17).

Nauczycielowi potrzebna jest więc wiedza ogólna – obiektywna naukowa wiedza teoretyczna, będąca podstawą myślenia i szansą na osiągnięcie

mądrości – ogólna znajomość nauk społecznych, przyrodniczych i humanistycznych, czyli tych wszystkich obszarów, których podstawowa znajomość niezbędna jest do prawidłowego kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym.

Nauczyciele poszczególnych przedmiotów winni ponadto widzieć swoją dziedzinę nauczania w kontekście dyscyplin pokrewnych. *Uważa się, że integracja różnych rodzajów wiedzy sprzyja lepszemu rozumieniu świata i samego siebie* (Jodłowska 2004, s. 36). Wyrazem tego stanowiska jest idea integrowania treści z różnych przedmiotów nauczania, realizowana w pierwszych klasach szkoły podstawowej, między innymi jako prowadzone kształcenie zintegrowane.

Idea integracji w wielu wymiarach i na wielu płaszczyznach edukacyjno-kulturowych wymaga od nauczyciela oprócz wiedzy przedmiotowej (...) wiedzy interdyscyplinarnej z zakresu kierunku oraz filozofii rozwoju świata i społeczeństwa; idea integracji wymaga mądrości, otwartego, badawczego i krytycznego umysłu, skorego do współpracy i współdziałania; idea integracji wymaga wiedzy, umiejętności pozyskiwania i integracji środowiska pozaszkolnego ze szkołą, w tym także szeroko pojętego środowiska kulturowego i medialnego; idea integracji wymaga odpowiednich kompetencji w zakresie komunikowania społecznego i dialogu (Jodłowska 2004, s. 47).

S. Palka podkreśla, że: *Opanowywanie przez nauczycieli wiedzy ogólnej powinno iść w parze z opanowywaniem umiejętności docierania do źródeł informacji, krytycznej analizy informacji oraz przetwarzania teoretycznej wiedzy na konstrukty użyteczne w praktyce dydaktyczno-wychowawczej* (Palka 2003, s. 146). Zdaniem autora (...) *rozległy zakres wiedzy ogólnej może stanowić dobrą ogólną podstawę do realizowania specyficznie nauczycielskich działań praktycznych i może być tworzywem użytecznym do kształtowania pożądanej formacji intelektualnej kadry nauczającej* (Palka 2003, s. 147). W tym sensie kompetencje nauczyciela w zakresie wiedzy ogólnej łączą się z jego kompetencjami poznawczymi i twórczymi.

3.2.3. Kompetencje pedagogiczne i związane z nimi kompetencje metodyczne

Nauczyciel, któremu stawia się zadania dydaktyczno-wychowawcze, opiekuńcze i profilaktyczne, musi posiadać stosowne kompetencje pedagoga, określane przez ustawodawcę jako **przygotowanie pedagogiczne**. Nauczycielowi potrzebna jest więc usystematyzowana wiedza profesjonalna na temat nauczania i wychowywania.

W ujęciu A.T. Pearsona w systematycznej wiedzy o nauczaniu wyróżnione zostały dwa aspekty: (...) *po pierwsze wymaga się wiedzy o prawach przyczynowych, regularnościach czy stosunkach, których efektem może być uczenie się; po drugie wymaga się wiedzy o nauczaniu, to znaczy o miejscu nauczania w warunkach naszych problemów społecznych i oświatowych* (Pearson 1994, s. 154).

W ramach swego rozwoju zawodowego nauczyciel powinien zgłębiać między innymi **wiedzę o samej edukacji**, o tym, co z edukacją robią inni – nadzór, administracja, sejm, senat (por. Kojs 2005, s. 147).

Zdaniem S. Palki w odniesieniu do pedagogiki niezbędne wydaje się przyswojenie przez nauczycieli wiedzy z zakresu:

- historii wychowania i myśli pedagogicznej (nauczyciel w swojej pracy powinien nawiązywać do doświadczeń przeszłości);
- pedagogiki porównawczej (nauczyciel powinien odwoływać się do dokonań i sposobów działań pedagogicznych w innych krajach, zarówno europejskich, jak i pozaeuropejskich);
- pedagogiki ogólnej (nauczyciel powinien orientować się w stanie i kierunkach rozwoju pedagogiki, sposobach ujmowania procesów wychowywania, kształcenia i samokształtowania człowieka);
- dydaktyki ogólnej (nauczyciel powinien mieć wiedzę dydaktyczną oraz znać tendencje rozwojowe nowoczesnej dydaktyki i kształcenia);
- teorii wychowania (nauczyciel powinien poznać prawidłowości procesu wychowania, systemy wychowawcze współcześnie wyraźnie wyodrębniające się oraz alternatywne koncepcje wychowania);
- pedagogiki specjalnej (nauczyciel powinien mieć rozeznanie w zjawiskach anomalii rozwojowych dzieci, mikrodeficytów, dysleksji, dysgrafii, niedostosowania społecznego (por. Palka 2003, s. 147).

Ważne jest, aby nauczyciele nie tylko opanowali niezbędne elementy teoretycznej wiedzy pedagogicznej, ale zdobyli także umiejętność ich przetwarzania na konstrukty użyteczne w praktyce szkolnej. *Aby wykorzystać wiedzę, konieczne jest przetworzenie wiedzy w działanie. Taki typ wiedzy określany jest jako wiedza proceduralna. Inne określenie tej wiedzy to umiejętności* (Szadzińska 2007, s. 73).

Powyższe umiejętności potrzebne są nauczycielowi m.in. w procesie pedagogizacji rodziców uczniów, w tym w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców i uwrażliwianiu ich na specyfikę poszczególnych etapów rozwoju młodego człowieka. Pedagogizacja rodziców jest niezbędnym kierunkiem aktywności nauczycieli w kontekście holistycznej opieki nad uczniami z rodzin

migracyjnych, obejmującym m.in. uświadamianie rodzicom emocjonalno-społecznych konsekwencji rozłąki z dzieckiem (Dąbrowska 2016, s. 292).

We współczesnych dyskusjach o szkole podkreśla się, że instytucja ta straciła swe funkcje wychowawcze, skupiając się jedynie na nauczaniu (Malinowski 2003). Toczy się spór o formułę szkoły – czy ma ona koncentrować się na wiedzy informacyjnej, czy też wiedzy refleksyjnej, czy ma tylko uczyć, czy też uczyć i wychowywać.

Dla ludzi poważnie podchodzących do zagadnienia spór ten jest niczym innym jak tylko jednym z absurdów postmodernistycznego myślenia oraz echem modnych dziś koncepcji technologicznych i instrumentalnych. Oczywiście jest przecież, że wychowywanie i kształcenie powinny stanowić w pracy szkoły integralną całość, która musi znajdować odzwierciedlenie w kompetencjach pedagogicznych nauczyciela. Każda bowiem sytuacja edukacyjna jest sytuacją wychowawczą – nauczyciel ma przekazywać wiedzę, rozwijać umiejętności, ale i motywować uczniów do pracy nad sobą, kształtować ich postawy i hierarchię wartości, tłumaczyć ludzki świat i pomagać w jego interpretacji.

Praca nauczyciela powinna prowadzić do rozwoju osobowości ucznia, kształtowania jego postaw, opinii, przekonań. W świetle przepisów ustawy o systemie oświaty kształcenie i wychowanie stanowi równoważne, uzupełniające się wymiary pracy nauczyciela. Niebezpieczeństwem i świadectwem braku zawodowych kompetencji jest redukcja tej pracy jedynie do nauczania.

Według Jerzego Pająka: *Postępująca specjalizacja wykonywanych czynności we wszystkich niemal dziedzinach życia (...) doprowadza do pojawienia się grup wysokiej klasy ekspertów – profesjonalistów, mistrzów w swej specjalności, ludzi o wiedzy teoretycznej i umiejętnościach praktycznych na bardzo wysokim poziomie. W odniesieniu do nauczania i wychowania może się okazać, że będziemy nagle mieli do dyspozycji sztab wspierałych nauczycieli przedmiotowców, świetnych merytorycznie i metodycznie, przy znikomej liczbie pedagogów. I to oni właśnie, ci fachowcy: matematycy, poloniści, biologowie itd., będą dysponowali większym komfortem psychicznym w zakresie swej identyfikacji zawodowej niż ci, którzy z całej duszy nauczycielstwa nadmiernie ukochali jej część pedagogiczną* (Pająk 2000, s. 262).

Dochodzi więc do swoistego przewartościowania w postrzeganiu przez nauczycieli własnego profesjonalizmu. Pragmatyzm i ciasny utylitaryzm zdają się przeważać nad głęboką humanistyką, co jest ogólną tendencją w wielu dziedzinach współczesnego życia.

Prócz umiejętności oddziaływania wychowawczego istotnym obszarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela są kompetencje metodyczne, a więc m.in. wiedza o tym, jakie działania wywołują uczenie się, albowiem aby nauczyciele mieli poczucie sukcesu w swym działaniu praktycznym, muszą znać związek przyczynowy między ich czynnościami a uczeniem się uczniów.

Niektórzy autorzy umieszczają wiedzę i umiejętności metodyczne w grupie kompetencji pedagogicznych nauczyciela, inni wydzielają je jako odrębny rodzaj kompetencji. W nowoczesnym kształceniu rzeczą ważną jest wiązanie podejścia prakseologicznego (technologicznego, instrumentalnego) z podejściem humanistycznym.

Jak pisze S. Palka, metodyki obu rodzajów działań są niezbędne w pracy nauczyciela: *W nowoczesnej metodyce nie powinno się rezygnować z elementów prakseologicznych, lecz znacznie więcej miejsca trzeba zostawić dla elementów podejścia humanistycznego. Obie kategorie działań metodycznych powinny się uzupełniać, być z sobą związane, co nie jest zabiegiem łatwym, ale wielce pożądanym* (Palka 2003, s. 148). Dlatego też współczesny nauczyciel winien opanować wiedzę niezbędną do realizacji obu orientacji metodycznych.

W ocenie S. Palki do realizacji podejścia prakseologicznego nauczycielowi potrzebne są wiedza i umiejętności związane z:

- formułowaniem i operacjonalizacją ogólnych i szczegółowych celów kształcenia;
- doбором i układem treści kształcenia oraz tworzeniem struktur wiedzy zintegrowanej;
- respektowaniem zasad kształcenia, a zwłaszcza: zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia, zasady operatywności wiedzy, zasady wiązania teorii z praktyką;
- doбором metod i technik kształcenia, szczególnie metod związanych z problemowym tokiem nauczania oraz dialogiem nauczycieli i uczniów;
- doбором form organizacji procesu kształcenia – zarówno zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych, nauki domowej, wycieczek;
- doбором form organizacji pracy uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem pracy grupowej i indywidualnej, akcentowania indywidualizacji procesu kształcenia poprzez dostosowywanie go do osobniczych cech i możliwości uczniów;
- kontrolą i oceną efektów kształcenia – bieżącą, etapową, końcową;
- działaniem czynników warunkujących efektywność procesu kształcenia, związanych z psychofizycznymi cechami uczniów, a także z cechami środowiska lokalnego, szkolnego, rodzinnego (por. Palka 2003, s. 148–149).

Nauczyciel, pragnąc z kolei realizować w pracy szkolnej pożądane dziś podejście humanistyczne, musi opanować wiedzę i umiejętności związane z prowadzeniem dialogu z uczniami, podmiotowym i partnerskim traktowaniem uczniów, poszanowaniem ich autonomii, z tak zwanym byciem na równi z wychowankami, empatią, wczuwaniem się w stany psychiczne uczniów, tolerancją dla ich odmienności religijnej, etnicznej, kulturowej, demokratycznym organizowaniem środowiska społecznego klasy szkolnej, a także środowiska wychowawczego szkolnego i domowego. Zdaniem S. Palki: *Takie podejście, współcześnie jeszcze słabo występujące, powinno być wyraźniejsze w przyszłości* (Palka 2003, s. 149).

3.2.4. Inne obszary postulowanych kompetencji współczesnego nauczyciela

W literaturze pedeutologicznej, wśród pożądanych kompetencji nauczyciela, wymienia się jeszcze inne, np.: psychologiczne, komunikacyjne, z zakresu doradztwa zawodowego, społeczno-obywatelskie, medialne, informatyczne.

Kompetencje psychologiczne zaliczane są przez niektórych autorów do kompetencji związanych z wiedzą ogólną, przez innych do kompetencji psychologiczno-pedagogicznych.

Psychologowie są zgodni co do tego, że nauczyciel musi posiadać bogatą wiedzę psychologiczną na temat ucznia, aby dzięki niej kreować adekwatne do możliwości rozwojowych dziecka warunki i sytuacje edukacyjne. Znajomość poszczególnych etapów rozwojowych człowieka, ich złożonych uwarunkowań, różnic indywidualnych, a także znajomość własnej kondycji psychicznej to konieczne elementy wiedzy nauczycielskiej.

Znaczenie wiedzy psychologicznej w pracy nauczyciela wzrasta w obliczu coraz większej skali zaburzeń zdrowia psychicznego i dewiacyjnych zachowań młodzieży, wymagających profesjonalnej pomocy i interwencji pedagogów. Przytaczane w niniejszej pracy badania dotyczące sytuacji życiowej uczniów z rodzin migracyjnych (na wszystkich poziomach edukacji) nie wykazały u nich istotnych zaburzeń na tle psychologicznym, niemniej długotrwała rozłąka z rodzicem czy rodzicami może skutkować określonymi deficytami emocjonalnymi.

Analizowany obszar kompetencji nauczycielskich jest ważnym elementem holistycznego modelu wsparcia dla rodzin migracyjnych, opracowanego przez A. Dąbrowską na podstawie badań prowadzonych w województwie świętokrzyskim (Dąbrowska 2016, s. 260–324).

Kompetencje komunikacyjne zdaniem Józefa Kuźmy wyrażają się (...) *umiejętnością nadawania i odbierania komunikatów oraz skutecznością komunikacji werbalnej i niewerbalnej w różnych relacjach między podmiotami życia szkolnego* (Kuźma 2005, s. 25).

W ramach tego obszaru kompetencji, zwanych też czasem kompetencjami interpretacyjno-komunikacyjnymi, wymaga się od nauczyciela (...) *posiadania wiedzy o komunikacji interpersonalnej i umiejętności jej spożytkowania dla celów edukacyjnych; nabycia umiejętności interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem; zrozumienia dialogowego charakteru relacji nauczyciel – uczeń; nabycia umiejętności słuchania, właściwego formułowania przekazów edukacyjnych, nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniami; doskonalenia poprawności i czytelności własnych zachowań językowych* (Miszczuk 2007, s. 68–69).

Brak (...) czytelności, nierozumienie sensu używanych terminów prowadzić może do błędów interpretacyjnych i utrudniania porozumiewania się nauczyciela z uczniami i innymi uczestnikami sytuacji szkolnych (Materka 2004).

W literaturze przedmiotu można znaleźć jeszcze pojęcie kompetencji interpersonalnych – termin pokrewny do pojęcia kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, obejmujący umiejętność porozumiewania się, współpracy w grupie, inteligencję emocjonalną, umiejętność rozwiązywania konfliktów, negocjowania, motywowania (por. Persson 2006, s. 23).

Kompetencje z zakresu doradztwa zawodowego obejmują elementy wiedzy ekonomicznej. Pożądane jest, aby nauczyciel posiadał wiedzę związaną z podstawowymi zagadnieniami gospodarczymi, szczególnie zaś podkreśla się jego rolę jako pierwszego doradcy zawodowego swoich uczniów.

Zdaniem Zdzisława Wołka: *Nauczyciel nie jest w tym przypadku doradcą profesjonalnym, jednakże wśród swoich licznych kompetencji zawodowych niezbędne są mu kompetencje doradcze, przydatne w różnych obszarach, wśród nich w zakresie poradnictwa zawodowego. Doradzanie wymaga kompetencji z wielu dziedzin, szczególnie z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii, komunikowania społecznego, wykorzystywania mediów elektronicznych, ekonomii, organizacji pracy, gospodarki, polityki społecznej, kultury materialnej* (Wołk 2007, s. 155).

Kompetencje społeczno-obywatelskie i „europejskie” związane są z umacnianiem postaw demokratycznych i obywatelskich w kontekście wielokulturowości. Obejmują wiedzę socjologiczną (zaliczaną przez niektórych autorów do kompetencji nauczyciela w zakresie wiedzy ogólnej), w szczególności zaś

wiedzę o zasadach funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego, wiedzę o demokracji, samorządności, funkcjonowaniu samorządów lokalnych, a także elementy wiedzy z dziedziny politologii.

Nauczyciel to społeczny animator – ma dodawać siłę i bodźców do podejmowania nowych inicjatyw, ożywiać grupę, pośredniczyć i zachęcać młodzież i dorosłych do uczestniczenia w życiu społecznym, w tym do aktywnej obecności w środowisku lokalnym. Nauczyciel animator rozbudza społeczną inicjatywę (Kazubowska 2006, s. 63).

Współczesna szkoła stawia ponadto przed nauczycielem zadania edukacji wielokulturowej, zmierzającej do niwelowania dystansu międzyetnicznego i międzygrupowego, przede wszystkim zaś do wzajemnego poznawania siebie i tolerancji wobec innych kultur. Pedagogom potrzebna jest więc wiedza o innych kulturach i narodach, wiedza dotycząca różnic kulturowych, organizacji i funkcjonowania Unii Europejskiej, znajomość unijnych programów dotyczących edukacji.

W ocenie Kazimierza Denka: *Europa bez granic – możliwość swobodnego przemieszczania się, wyboru miejsca zatrudnienia i zamieszkania – nakłada na nauczycieli obowiązek pomagania młodemu pokoleniu w przygotowaniu się do życia w integrującym się Starym Kontynencie* (por. Denek 2005, s. 215).

Autor ten zalicza „europejskość” do kluczowych kompetencji nauczyciela i pisze, że ma się ona wyrażać znajomością i zrozumieniem ideałów wychowania proeuropejskiego oraz umiejętnością korzystania z bogatych zasobów wiedzy o współczesnej Europie (por. Denek 2005, s. 221).

Jakże pożyteczny wydaje się ten rodzaj wiedzy w kontekście pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniami z rodzin migracyjnych, którzy na skutek wyjazdów zarobkowych rodziców mają możliwość poznawania innych kultur.

Kompetencje medialne, informatyczne i techniczne pozwalają nauczycielowi umiejętnie wykorzystywać nowe technologie i nowoczesne źródła informacji. Ten rodzaj kompetencji, istotny w warunkach społeczeństwa informacyjnego, obejmuje między innymi: znajomość podstawowych usług internetowych i ich edukacyjnych zastosowań, umiejętność przygotowywania materiałów i prezentacji multimedialnych, wiedzę na temat działania nowoczesnych technologii komunikacyjnych, znajomość i umiejętność wykorzystywania nowoczesnego oprogramowania edukacyjnego i elektronicznych nośników informacji.

Coraz więcej szkół, zwłaszcza przeznaczonych dla starszej młodzieży i dorosłych, oferuje dziś alternatywne kształcenie online, czyli kształcenie na odległość, z wykorzystaniem sieci internetowej. Nauczyciele muszą więc zdobywać wiedzę na temat tworzenia kursów zdalnych o strukturach blokowych, przeznaczonych do indywidualnej pracy słuchacza (por. Siemieniecka-Gogolin 2006, s. 264). Od nauczycieli wymaga się więc sprawnego funkcjonowania w warunkach postępującej komputeryzacji wielu aspektów życia.

Zaprezentowane powyżej obszary wiedzy, umiejętności i właściwości podmiotowych nauczyciela nie wyczerpują pełnego obrazu jego zawodowych kompetencji. Zestaw ten bywa wzbogacany przez poszczególnych autorów o różne inne aspekty. Wspomina się na przykład o **merytorycznych kompetencjach** nauczyciela, czyli kompetencjach rzeczowych, dotyczących opanowania i zrozumienia treści nauczanych przedmiotów. Podkreśla się przy tym konieczność aktualizowania wiedzy z dyscypliny nauczanej i ujmowania jej w szerokim kontekście dyscyplin pokrewnych.

W literaturze wskazuje się na **osobiste kompetencje** nauczyciela (zwane też osobowościowymi), które niezbędne są do osiągnięcia wysokiej jakości nauczania i uczenia się oraz pełnych szacunku zachowań i relacji z innymi. Do kompetencji tych zalicza się między innymi: otwartość, poczucie własnej wartości, towarzyskość, zdolność przystosowania się, umiejętność pracy w zróżnicowanym środowisku, samodyscyplinę, zdolności organizacyjne, kreatywność, umiejętność krytycznego myślenia i rozumowania, odpowiedzialność, umiejętność wzbudzania zaufania, zdolności przywódcze (por. Persson 2006, s. 22–23).

Za istotny element kompetencji współczesnego nauczyciela uważa się też zaawansowaną **znajomość języka obcego**. Jak już wcześniej zaznaczono, duże tempo zachodzących w świecie zmian oraz złożony charakter czasów, w których żyjemy, sprawia, że nie można formułować zamkniętego zbioru elementów nauczycielskich kompetencji.

Zgodnie z poglądem Magnusa Perssona, skoro nauczyciele mają obecnie przygotowywać coraz bardziej zróżnicowane grupy uczniów do dużo bardziej wymagającej pracy – rozpoznawania problemów, szukania nowych rozwiązań, uczenia się na własną rękę, współpracy w grupie – będą potrzebować zupełnie nowej wiedzy oraz zupełnie innych umiejętności niż te, które posiadają teraz (por. Persson 2006, s. 21).

Podobnie rzecz ujmuje Janusz Gnitecki: *Nauczyciel współczesny staje wobec przemian globalnych współczesnego świata. Pojawiają się nowe obszary aktywności i nowe reguły porządku gospodarczego i edukacyjnego. Nauczyciel musi*

stawić czoło zupełnie nowym wyzwaniom cywilizacji informacyjnej i globalnie pojętej edukacji oraz konieczności odczytania nowych kompetencji w zmieniającej się rzeczywistości. Te zarysowujące się nowe kompetencje nie są nauczycielowi dane, lecz zadane (Gnitecki 2005, s. 132). Kompetencje nauczyciela – ich zakres, obszary i wielorakie uwarunkowania – mogą ciągle stanowić cenny poznawczo przedmiot współczesnych badań pedagogicznych.

4. Praktyczne aspekty wspierania uczniów z rodzin migracyjnych – działania opiekuńcze, dydaktyczne, wychowawcze i profilaktyczne

4.1. Działania opiekuńcze

Zmienna współczesna rzeczywistość oraz idea edukacji łączącej kształcenie z wychowaniem i opieką stawiają przed placówką edukacyjną nowe zadania w podstawowych obszarach jej pracy. Jednym z kluczowych kierunków działań, które przyjęły nowy wymiar, stała się opieka nad dzieckiem odczuwającym skutki migracji zarobkowej rodziców i rozłąki z nimi.

Zdaniem Barbary Smolińskiej-Theiss opieka nad dzieckiem, jako ważne zadanie rodziny i placówki oświatowej, jest realizowana w czterech kategoriach: praw dziecka, partycypacji dziecka w budowaniu własnej biografii i wypowiedaniu się w sprawach dotyczących dziecka, ochrony dziecka przed wszelkimi zagrożeniami oraz socjalnej i wychowawczej pomocy dziecku w rozwoju (por. Smolińska-Theis 2015, s.141).

W ocenie Ireny Jundziłł działania opiekuńcze szkoły winny koncentrować się na dziecku i rodzinie oraz środowisku lokalnym. W praktyce tego rodzaju aktywność szkoły polega przede wszystkim na informowaniu dziecka o jego prawach, udziale ucznia w decyzjach podejmowanych na jego rzecz, zapewnieniu mu bezpieczeństwa i możliwości rozwoju oraz zabezpieczeniu jego potrzeb, w tym socjalnych. Zadania te są realizowane w formie rozmowy z uczniem o jego aktualnej sytuacji rodzinnej, poprzez udział ucznia w planowaniu pomocy, również jako zapewnienie mu miejsca w świetlicy szkolnej i zaoferowanie ciepłego posiłku oraz poprzez realizowanie podstawowych potrzeb materialnych dziecka, co wiąże się z działaniami szkoły o charakterze socjalnym (por. Jundziłł 1996).

Działania opiekuńcze placówki oświatowej kierowane są również do rodziców. Mają one przede wszystkim charakter informacyjny i polegają na dostarczaniu wiedzy o prawnym zabezpieczeniu opieki nad dzieckiem oraz przekazywaniu informacji na temat możliwości zaspokajania potrzeb dziecka.

Rodzice powinni znać obowiązujące procedury i dopełnić wszelkich formalności związanych z wyznaczeniem opieki prawnej nad dzieckiem z tytułu swojego wyjazdu. Dlatego akcje informacyjne podejmowane przez szkołę mogą być adresowane do wszystkich rodziców planujących wyjazd, a informacje – przekazywane przez pedagoga szkolnego bezpośrednio rodzicom lub w formie opracowanych broszur czy poradników dla rodziców.

Uregulowanie tych kwestii ułatwia nauczycielom realizację zadań edukacyjnych, zapewnienie dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej, leczenie czy w razie potrzeby niezbędną interwencję specjalistyczną.

Działania opiekuńcze szkoły obejmują ocenę stopnia zaspokojenia potrzeb dziecka oraz interwencję w środowisku rodzinnym, w którym występują deficyty opieki. W skrajnych przypadkach są to interwencje na poziomie instytucjonalnym, np. za pośrednictwem sądu, policji czy lokalnego ośrodka pomocy społecznej, czyli instytucji zajmujących się problemami z tytułu zaniedbania opiekuńczego nieletnich.

Kolejnym obszarem działań opiekuńczych placówki oświatowej są działania skierowane do środowiska lokalnego. Ich celem jest zapewnienie dzieciom i młodzieży możliwości bezpiecznego i kreatywnego spędzania czasu wolnego, stworzenie bogatej oferty zajęć pozalekcyjnych poprzez wykorzystanie potencjału i zasobów najbliższego środowiska. Do działań tych należą akcje społeczne, konkursy, pikniki, inicjatywy edukacyjne.

W zakres działań opiekuńczych szkoły wchodzi też integrowanie różnych podmiotów sprawujących opiekę nad dzieckiem i jego rodziną. Zadania te – mające na celu budowanie systemowych sieci wsparcia – realizowane są w formie spotkań tematycznych, seminariów oraz poprzez tworzenie grup wsparcia.

4.2. Działania dydaktyczne

Negatywne skutki migracji dostrzegane są w obszarze nauczania dzieci i młodzieży z rodzin rozdzielonych przestrzennie. Jak dowodzą wyniki badań, bywa, że uczniowie z rodzin migracyjnych wykazują spadek motywacji do nauki i związane z tym obniżenie poziomu szkolnych osiągnięć, czemu czasami towarzyszy niska frekwencja na zajęciach, powodująca nawarstwianie się

braków w wiadomościach szkolnych. Dzieci z tych środowisk, mające złe wyniki w nauce, nierzadko demonstrują także arogancję wobec nauczycieli, praktykują agresywne zachowania w relacjach z rówieśnikami, dopuszczają się dłuższej absencji czy wagarowania.

Zgodnie ze społeczną misją szkoły i przepisami prawa oświatowego uczniowie z rodzin rozdzielonych przestrzennie mają prawo do wspomagania przez szkołę, realizowanego w celach rozwojowych i edukacyjnych. W ramach działań wspierających obowiązkiem szkoły jest dostosowanie treści, metod i organizacji pracy do możliwości psychofizycznych uczniów, umożliwienie im korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz stworzenie warunków realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia. Ponadto formy wsparcia oferowane przez szkołę adresowane są do wszystkich osób, które z różnych przyczyn wymagają działań wspierających. Takie wsparcie uczniów z rodzin migracyjnych jest zgodne nie tylko ze społeczną misją szkoły, ale wynika też z jej kultury organizacyjnej.

Podstawą działań wspierających ucznia w zakresie działań dydaktycznych jest określenie jego indywidualnych potrzeb dotyczących wiedzy, umiejętności szkolnych i motywacji do pracy. W ich rozpoznaniu biorą udział nauczyciele, szkolni specjaliści i wychowawcy – współpracujący z rodzicami i opiekunami dziecka.

Po określeniu potrzeb dziecka kolejnym etapem działań jest rozmowa z uczniem i jego prawnym opiekunem, który uzupełnia diagnozę nauczyciela, dostarczając informacji o uczniu, a także akceptuje plan pomocowy przygotowany przez szkołę.

W praktyce pomoc dydaktyczna polega na wzmożonym zainteresowaniu nauczyciela sytuacją ucznia. Nauczyciel powinien stale monitorować szkolne osiągnięcia dziecka, często z nim rozmawiać i systematycznie kontrolować jego postępy edukacyjne. Poza sprawowaniem kontroli, we współpracy z dyrektorem, może organizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną w formie zajęć adekwatnych do potrzeb ucznia. Może też inicjować koleżeńską pomoc w nauce, włączając ucznia w działania projektowe i pracę zespołową.

Podczas realizowania dydaktycznych działań wspierających pojawia się termin: dostosowanie, wykorzystywany w wielu działaniach i kierowany do różnych grup odbiorców. Termin ten wiązany jest przede wszystkim z pomocą na rzecz uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, znajduje też szerokie zastosowanie w pracy z cudzoziemcami, czyli uczniami innej narodowości i często pochodzącymi z innych kręgów kulturowych. Jeszcze

inny zakres działań dostosowawczych wynika z funkcjonowania tego określenia w kontaktach z uczniem polskim, którego rodzice zarobkowo wyjechali za granicę. Dostosowanie polega wówczas na uwzględnianiu stanu emocjonalnego dziecka, ewentualnych braków programowych i sposobów egzekwowania wiedzy. Działania wspierające mają tutaj związek z negatywnymi emocjami ucznia, poczuciem osamotnienia czy zaburzonym obrazem samego siebie, czasami dotyczą specyficznych trudności, które kwalifikują go do pracy korekcyjno-kompensacyjnej lub udzielania mu pomocy psychologiczno-pedagogiczne w innej formie.

Wsparcie dydaktyczne dotyczy zatem zarówno nabywania i egzekwowania wiedzy, jak i pokonywania barier emocjonalnych i motywacyjnych w procesie uczenia się. Dzieci i młodzież wychowujące się w rodzinach czasowo niepełnych są wyczulone na swoje potrzeby przynależności, uznania i osiągnięć. Ważne jest zatem, w jakim stopniu uczeń z rodziny migracyjnej ma wykształcone poczucie przynależności do środowiska rówieśniczego i w jakim stopniu odczuwa przejawy odrzucenia lub braku akceptacji ze strony rówieśników, niekorzystne dla jego rozwoju i dalszego funkcjonowania.

W nauczaniu dzieci migrantów zarobkowych istotne są parametry pracy szkoły. Składają się na nie: pozytywny klimat, życzliwość nauczycieli, ich otwartość i chęć niesienia pomocy, ciepło emocjonalne przekazywane za pomocą komunikatów niewerbalnych, czyli uśmiechu i przyjaznego gestu, a także stosowanie przez nauczycieli pozytywnych wzmocnień – nagród i pochwał oraz obdarzanie dziecka serdecznością. Niebagatelne znaczenie dla ucznia ma akceptacja ze strony rówieśników.

Działania wspierające w obszarze dydaktycznym mogą przyjmować wymiar materialny i polegać na zapewnieniu uczniom podręczników czy niezbędnych materiałów do nauki w sytuacji niezadbania o nie przez opiekuna.

4.3. Działania wychowawcze

Brak codziennej opieki rodzicielskiej i rozluźnienie więzi z dziećmi staje się źródłem wielu problemów wychowawczych. Utrata przez dziecko komfortu psychicznego i zakłócenie realizacji jego potrzeb psychicznych wpływają na funkcjonowanie dziecka w roli ucznia, kolegi i członka społeczeństwa. Taka sytuacja sprzyja przyjmowaniu przez młodych ludzi negatywnych postaw i powoduje zmiany w zachowaniu przejawiane jako problemy z samooceną, nieumiejętność budowania relacji z kolegami lub jako brak zaufania (por. Miłkowska 2009).

Uczniowie pozbawieni troski rodzicielskiej, poza obniżeniem wyników w nauce, doznają też wielu innych niepowodzeń w sytuacjach dla nich trudnych, a to wzmacnia ich frustrację i zwiększa zagrożenie wystąpieniem zachowania ryzykownego. W takich przypadkach konieczne jest podjęcie działań wychowawczych mających na celu wzmocnienie u ucznia poczucia własnej wartości i wiary w siebie, podniesienie samooceny i dokonywanie rzeczywistej oceny swoich działań, wyrabianie asertywności i nawiązanie poprawnej komunikacji z rówieśnikami. Należy zastanowić się, co w zakresie tej problematyki może zrobić szkoła.

Podstawą oddziaływań wychowawczych jest zdefiniowanie przez ucznia zaistniałej sytuacji i zorientowanie się, jakie znaczenie dla własnego życia nadaje on nowym warunkom funkcjonowania. Działanie wychowawcze realizowane jest w formie rozmowy, narracji, opowiadania o sobie (ang. *storytelling*) i przebiega w relacji uczeń – wychowawca albo w ramach zajęć ze specjalistą szkolnym.

Działania wychowawcze przyjmują wiele różnych form, począwszy od indywidualnych spotkań i konsultacji ze specjalistą, aż do zajęć grupowych, czyli udziału ucznia w warsztatach, szkolnych programach wychowawczo-profilaktycznych czy programach ogólnoprofilaktycznych. Ich realizatorami są nauczyciele, wychowawcy, specjaliści, choć bywa, że konieczne jest wdrożenie działań systemowych, polegających na współpracy szkoły z innymi instytucjami, zwłaszcza w warunkach nasilenia się zaburzeń zachowania czy bezradności wychowawczej opiekuna.

Przykładem działań szkoły w obszarze wsparcia wychowawczego są lekcje wychowawcze, których tematyka dotyczy poprawy stanu emocjonalnego uczniów, radzenia sobie z negatywnymi emocjami, takimi jak złość, smutek, żal czy rozczarowanie. Mogą to być ćwiczenia związane z werbalizacją własnych uczuć (co czuję), technikami relaksacji czy na temat doraźnych sposobów radzenia sobie z przykrymi emocjami (moje zalety, liczenie wspaniałych).

4.4. Działania profilaktyczne

W sytuacji stwierdzenia niedostatków w procesie wychowania stosowane są działania profilaktyczne, mające na celu redukcję lub minimalizowanie czynników ryzyka oraz zwiększanie i rozwijanie czynników chroniących.

Czynnikami chroniącymi są właściwości, które podtrzymują i ułatwiają skuteczne wychowanie, natomiast w grupie czynników ryzyka znajdują się: niepełna struktura rodziny, brak bezpośredniej opieki rodzica, rozluźnienie

więzi emocjonalnej, a także indywidualne cechy jednostki, takie jak niska odporność emocjonalna, niska samoocena, brak pewności siebie, poczucie zagrożenia.

Szkoła jest terenem realizowania profilaktyki pierwszorzędowej, a jej wykonawcami są nauczyciele wspierani przez pedagoga. Celem tego rodzaju profilaktyki jest dostarczanie rzetelnej wiedzy na temat czynników ryzyka, tworzenie warunków do rozwijania i budowania umiejętności radzenia sobie z problemem, kształtowanie akceptowanych i pożądaných umiejętności psychologicznych czy społecznych.

W działaniach profilaktycznych szkoły wykorzystywane są przede wszystkim programy informacyjne, z narzędziami takimi jak plakaty, filmy edukacyjne, pogadanki. W szkole realizowane są również programy edukacyjne, których celem jest rozwijanie u wychowanków podstawowych umiejętności, jak: podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem, porozumiewanie się czy rozwiązywanie bieżących problemów. Równie ważne miejsce zajmują programy alternatywne, kształtujące u ucznia zaufanie do siebie, poczucie własnej wartości, siły i niezależności, rozszerzające zakres doświadczeń, wzmacniające poczucie odpowiedzialności i zaufania społecznego (por. Łukawska 2010, s. 29–30). Niezwykle ważne miejsce zajmują programy kompetencji społecznych, skierowane do młodzieży. Ich celem jest wyposażenie ucznia w umiejętności prospołeczne i kompetencje wzmacniające jego osobę na wielu płaszczyznach społecznego funkcjonowania.

W pracy z uczniem z rodziny migracyjnej istotne są działania profilaktyczne mające na celu rozładowanie negatywnych emocji, poznanie przez dziecko własnych uczuć i możliwości, budowanie i wzmacnianie wiary w siebie i poczucia sprawstwa. Jednym z nich jest program wychowawczo-profilaktyczny *Spójrz inaczej* autorstwa Andrzeja i Tomasza Kołodziejczyków i Ewy Czemierowskiej. Celem programu jest (...) *rozwijanie osobowości ucznia oraz zdolności przystosowania społecznego przez trenowanie ważnych umiejętności życiowych (...)*. Na program składa się kilka bloków tematycznych: *Postrzeganie siebie i swoich uczuć, Budowanie poczucia własnej wartości, Uczestnictwo w grupie, Rozwiązywanie problemów, Troska o własne zdrowie* (Kołodziejczyk, Kołodziejczyk, Czemierowska 1997, s. 62).

W odniesieniu do uczniów starszych dość skuteczne są młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego, w tym działania grup wsparcia, które (...) *pomagają uczniom w utrwalaniu pozytywnej samooceny, stwarzają warunki do konstruktywnego rozwiązywania problemów oraz umiejętności podejmowania decyzji* (ibidem, s. 31).

Dzieci i młodzież z rodzin oddalonych przestrzennie, u których stwierdzono trudności w uczeniu się i zaburzenia emocjonalne, po uzyskaniu zgody opiekuna kierowane są na terapie polegające na stosowaniu interwencyjnych strategii profilaktycznych. Są to zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, socjoterapeutyczne, logopedyczne lub inne o charakterze terapeutycznym.

Nie bez znaczenia dla skuteczności pracy z uczniem z rodziny migracyjnej są metody, które korzystnie wpływają na stan emocji dziecka poprzez jego wyciszenie i relaks. Należą do nich m.in.: psychodrama, muzykoterapia, techniki relaksacji, technika malowania dziesięcioma palcami (por. Kaja 1998).

Działania profilaktyczne mogą być prowadzone także w gronie rodziców i opiekunów, a ich przykładem jest stosowanie programu umiejętności wychowawczych dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, autorstwa Carole Sutton *Jak radzić sobie z trudnymi zachowaniami u dzieci?* Program ten jest wykorzystywany przez przedszkolnych profesjonalistów i zakłada trening właściwego reagowania rodziców i opiekunów na trudne zachowania dzieci. Przedmiotem analizy w ramach realizacji programu są metody i doświadczenia wychowawcze rodziców i opiekunów.

Mimo bogatej oferty programowej profilaktyka szkolna nadal stanowi poważny problem. Podejmowane działania często mają tylko doraźny i interwencyjny charakter. W pracy z dzieckiem, które aktualnie wychowuje się w rodzinie niepełnej, sprawdzają się sposoby pracy pedagogicznej, oparte na dialogu personalnym, zaufaniu do ucznia, rozumieniu i kształtowaniu relacji „współbycia”, które jest *czymś więcej niż współpraca czy współdziałanie* (Dymara 2009, s. 312).

4.4.1. Strategie profilaktyczne

Celem stosowania strategii profilaktycznych jest zabezpieczenie i ochrona rodzin migracyjnych przed negatywnymi skutkami rozłąki. Ochrona ta dotyczy w szczególności uczniów w młodszym wieku szkolnym, pozostających w kraju.

Aktywność specjalistów, którzy wspierają dzieci i rodziny migracyjne, powinna koncentrować się na uzmysłowieniu rodzicom ewentualnych konsekwencji rozłąki i skupiać na działalności informacyjnej, zapobiegającej sytuacjom kryzysowym. Niezwykle istotne w kontekście wsparcia społecznego jest też korzystanie przez rodziny migracyjne z sieci wsparcia, opartych na zasobach tkwiących w społecznościach lokalnych i kapitale społecznym.

Podstawę analizowanych działań stanowi rzetelna ocena sytuacji kryzysowej w rodzinie, a także wykorzystanie jej wewnętrznych zasobów, które można uwzględnić w przewyżnianiu sytuacji trudnych. Działania profilaktyczne powinny więc być skierowane w pierwszej kolejności na umacnianie rodziny – zwiększanie jej wiary we własne możliwości samonaprawcze, a dopiero potem – w sytuacji ich braku – obowiązek ten powinny przejąć wyspecjalizowane osoby i placówki, skupione wokół władz lokalnych i instytucji wspierających rodziny.

Analizując problematykę wspierania rodzin migracyjnych, warto zwrócić uwagę na wielokulturowość, różnorodność oraz silne zindywidualizowanie współczesnych społeczeństw, a także występującą w nich mnogość trudności. Zdaniem specjalistów piszących programy profilaktyczne powinny one uwzględniać podejście systemowe do problemów rodzin rozdzielonych przestrzennie oraz odznaczać się interdyscyplinarnością. Zespoły osób odpowiedzialnych za opracowanie programów, planowanie działań i ich wdrażanie muszą składać się z profesjonalistów w różnych dziedzinach, reprezentujących niejednolite poglądy, pochodzących ze zróżnicowanych kręgów kulturowych i środowisk społecznych itp.

Jedynie współpraca, koordynacja działań oraz praca zespołowa, oparta na systemowym założeniu i podejściu interdyscyplinarnym, pozwala na wielowarstwowe i holistyczne ujęcie problemu wspierania rodziny migracyjnej, daje możliwość scalenia i koordynacji działań instytucjonalnych służących uczniowi i jego rodzinie. Dzięki takiej strategii możliwe są: wymiana myśli i pomysłów bazujących na różnych punktach widzenia; aktywność ukierunkowana na wspólne wysiłki ekspertów reprezentujących różne dziedziny; włączanie do współpracy grup osób działających na rzecz uczniów i ich rodzin; większa efektywność działania w aspekcie pokonywania barier biurokracji; ograniczenie sporów kompetencyjnych i konkurencji oraz partykularyzm; uwzględnianie czynników wielokulturowych w planowaniu, opracowaniu i wdrażaniu programu (por. James, Gilliland 2008).

Alicja Nowakowska (2003) twierdzi, że analizowane programy o charakterze prewencyjnym, przeznaczone dla uczniów w młodszym wieku szkolnym, skierowane są głównie na nabywanie i doskonalenie umiejętności społecznych, przydatnych w relacjach międzyludzkich, takich jak: asertywność, empatia, zintegrowanie grupy, podniesienie poziomu samooceny i akceptacji, umiejętność radzenia sobie w kryzysowych sytuacjach życiowych itp. Autorka uznaje, że programy te zawierają ważne elementy profilaktyki psychologicznej, wspierające ucznia i jego rodzinę w skutecznym zabezpieczeniu się przed trudnymi sytuacjami i ich skutkami.

Należy podkreślić, że już istniejące programy profilaktyczne można z powodzeniem wykorzystać w pracy z rodzinami migracyjnymi. W dalszym ciągu należy jednak podejmować niezbędne starania, skierowane na przygotowanie rodzin do życia w nowych okolicznościach, uodporniające na stres, a także wskazujące możliwość radzenia sobie z problemami nieco odmiennego życia codziennego.

Jak już zostało powiedziane, rodzina rozłączona przestrzennie z powodu migracji zarobkowej rodzica czy rodziców jest specyficznym typem rodziny niepełnej (najczęściej okresowo). Z prawnego i formalnego punktu widzenia pozostaje pełną rodziną, jednak w sytuacji długotrwałej rozłąki może przejawiać cechy charakterystyczne dla niepełnych środowisk rodzinnych, takie jak: podział i układ ról rodzicielskich i małżeńskich, zaburzona atmosfera domowa, pewne deficyty emocjonalne, niewłaściwa lub zaburzona komunikacja, zwiększony poziom napięcia i stresu, obniżenie jakości relacji wewnątrzrodzinnych itp. W rodzinach migracyjnych, jako nowym typie rodzin, mogą ujawnić się określone kryzysy, również takie jak w każdej rodzinie.

Pierwotną formą pomagania rodzinom migracyjnym powinna być profilaktyka, ponieważ dysponuje wieloma sprawdzonymi już narzędziami wspierającymi. Nie ulega jednak wątpliwości, że działania wspierające muszą być poprzedzone stosowaniem diagnostyki nastawionej na szczegółowe rozpoznanie i ocenę ewentualnych sytuacji kryzysowych.

4.5. Działania diagnostyczne

Funkcjonowanie ucznia – bez względu na etap jego rozwoju, aktywność w różnych sferach życia, doświadczenia i emocje – może zostać zaburzone z powodu rozłąki z rodzicami, wywołującej u młodych ludzi intensywne przeżycia, takie jak obawy, poczucie zagrożenia czy opuszczenia. Należy jednak zaznaczyć, że nie zawsze wyjazd matki czy ojca do pracy za granicę jest dla dzieci pozostających w domu przeżyciem negatywnym. Bywa, że czasowa rozłąka, spowodowana migracją zarobkową rodziców, otwiera przed dziećmi nowe możliwości i daje szansę na poprawę sytuacji rodzinnej, zwłaszcza w aspekcie ekonomicznym. Dla dzieci może to być zapowiedź korzystnej perspektywy, związanej z wyjazdami zagranicznymi, poznawaniem nowych kultur czy nauką języka obcego.

Specjaliści, projektując działania interwencyjno-naprawcze dla dzieci migrujących rodziców, powinni brać pod uwagę znaczenie właściwego rozpoznania i poprawnej interpretacji ewentualnych niekorzystnych następstw czasowego nieuczestniczenia rodziców w życiu dziecka. Muszą skupić się na trafnym

zdiagnozowaniu rzeczywistych problemów i na tej podstawie opracować adekwatne działania pomocowe, których celem będzie ograniczenie bądź wyeliminowanie ujawnionych braków. Warto przy tym pamiętać, że nie ma dwóch identycznych sytuacji, a każdy przypadek cechuje indywidualność. Zaleca się więc wnikliwą, profesjonalną obserwację, nacechowaną społecznym taktem, przestrzega się również przed tzw. panikami moralnymi lub panikami społecznymi. Rozpoznawanie ewentualnych czynników ryzyka, właściwe zrozumienie i ocena funkcjonowania ucznia oraz matki czy ojca, którzy pozostali w kraju, jest podstawą zorientowania się przez osoby z najbliższego otoczenia, członków dalszej rodziny, sąsiadów, kadry pedagogicznej nie tylko w sytuacji dziecka, ale także, w jaki sposób można mu pomóc, jeśli zajdzie taka potrzeba.

Jeśli zamierzamy projektować oddziaływania profilaktyczne, interwencyjne czy terapeutyczne, skierowane do rodzin rozłączonych z powodu migracji zarobkowej, w pierwszej kolejności powinien być brany pod uwagę klimat emocjonalny środowiska rodzinnego.

Ewa Kozdrowicz (2008) stwierdza, że w celu dokładnego oszacowania problemu, zrozumienia jego podłoża i szerszego kontekstu wychowawczego warto przestrzegać ogólnych zasad poznawania (diagnozowania) sytuacji dziecka w rodzinie. Autorka formułuje kilka wariantów zasad odnoszących się do środowisk migracyjnych.

Wariant korzystny

Dotyczy okoliczności, w których warunki życia ucznia uznawane są za prawidłowe i właściwe, a środowisko rodzinne traktowane jako przyjazne i bezpieczne.

Sytuacje tego typu uprawniają do mówienia o **dzieciństwie zabezpieczonym**, charakteryzującym się znaczną poprawą warunków materialnych rodziny – otrzymywaniem środków finansowych i rzeczowych, mniejszą liczbą osób pozostających na utrzymaniu w kraju. Jest to dzieciństwo, które cechuje poczucie bezpieczeństwa z uwagi na kondycję finansową rodziny, która nie musi się martwić o pieniądze przeznaczone na potrzeby dnia codziennego, ale także na poważniejsze plany i wydatki, jak zakup samochodu, mieszkania czy edukacja dzieci. Jest to dzieciństwo, które charakteryzują dobre relacje i silne związki emocjonalne wewnątrz całej rodziny i między poszczególnymi jej członkami.

Wariant korzystny zakłada również **dzieciństwo rozwijające się**, które oferuje możliwość rozwoju poprzez poznanie kultury innego kraju, jego tradycji,

innego stylu życia, przenoszenie niektórych jego elementów do codziennego życia rodziny, np. sposobu spędzania czasu wolnego czy żywienia.

Wariant ambiwalentny

Stosuje się do sytuacji, w których rozłąka z rodzicem oznacza dla dziecka poważne i długotrwałe konsekwencje emocjonalne i psychologiczne, ale jednocześnie może sprzyjać jego rozwojowi w zależności od występowania innych czynników decydujących o jakości i stabilności życia rodzinnego.

Może to być sytuacja **dzieciństwa w tęsknocie**, objawiająca się przyzwyczajeniem do nieobecności rodzica i nabywaniem nowych umiejętności adaptacyjnych, a także tęsknotą za nieobecnym rodzicem, najsilniejszą tuż po jego wyjeździe oraz w okresie świąt i uroczystości rodzinnych. Uczucie tęsknoty jest szczególnie silne w wypadku dzieci małych i we wczesnym wieku szkolnym, kiedy rodzice są dla nich osobami znaczącymi. W życiu codziennym dziecka występują wtedy nasilone napięcie i konflikty z rodzicem obecnym w kraju.

Inną cechą decydującą o stosowaniu diagnozowania ambiwalentnego jest **dzieciństwo spokojne**, w którym w codzienności dziecka nie występuje rodzic zakłócający funkcjonowanie rodziny – nie ma awantur, nadużywania alkoholu, zachowań agresywnych, przemocy. Widoczna jest znaczna poprawa atmosfery życia rodzinnego, poprawa relacji wewnątrzrodzinnych i wzmocnienie więzi.

Kolejną cechą diagnozowania ambiwalentnego jest **dzieciństwo odpowiedzialne**. Mówimy o nim wtedy, kiedy wyjazd rodzica zwiększa zaangażowanie dziecka w organizację życia rodzinnego i gospodarstwa domowego, co sprzyja kształtowaniu zaradności, samodzielności, szacunku dla pracy i odpowiedzialności. Można tu mówić o nadmiernej odpowiedzialności i przeciążeniu dzieci zastępujących rodziców w pełnieniu obowiązków lub nieradzeniu sobie przez rodziców z rzeczywistością – bezradności, niewydolności wychowawczej, nadużywania alkoholu.

Autorka wymienia też **dzieciństwo niestabilne**, które wiąże się z wahadłowymi przyjazdami rodziców, zaburzającymi rodzinną stabilizację, oraz **dzieciństwie nastawionym na wyjazd**, nacechowanym jedynie oczekiwaniem korzyści materialnych jako pozytywnego aspektu wyjazdu.

Wariant niekorzystny

Przeważają w nim trudne sytuacje, a konsekwencje rozłąki migracyjnej bywają nieodwracalne dla rozwoju i dobrostanu dziecka. Dominują tu trzy główne postaci obrazujące jego doświadczenia:

Osamotnienie, które ujawnia się w sytuacjach:

- nieobecności obojga rodziców lub wyjazdów naprzemiennych;
- zamieszkiwania dzieci z dziadkami, które bywa niekorzystne wychowawczo z powodu nadmiernego ulegania zachciankom dzieci, braku dyscypliny i dopilnowania, podeszłego wieku dziadków i ich problemów zdrowotnych utrudniających opiekę nad dziećmi;
- sprawowania opieki przez rodzeństwo, opiekunki, wujostwo i innych dorosłych, dającego możliwości „złego wykorzystania” nieobecności rodziców poprzez zaniedbywanie nauki, spotkania towarzyskie, niekontrolowane wydatki itp.;

Osierocenie, kiedy migracja zarobkowa doprowadza do:

- formalnego lub nieformalnego rozpadu małżeństwa, związku, rodziny;
- zaistnienia pustki emocjonalnej związanej z zanikiem więzi rodzica czy rodziców z dziećmi;
- utrzymywania małżeństwa tylko ze względu na dzieci, niewykazywania chęci uporządkowania sytuacji prawnej, działań pod wpływem przyzwyczajenia i nadziei na odbudowę związku;

Zaniedbanie, kiedy konsekwencją trudności w przejściu i pełnieniu obowiązków rodzica nieobecnego przez rodzica pozostającego w kraju są:

- przeciążenie obowiązkami;
- nadmierna odpowiedzialność;
- ograniczenia czasowe rodzica wobec siebie, np. brak czasu na relaks;
- ograniczenia czasowe rodzica wobec dzieci, np. brak pomocy w nauce, bezpośredniego kontaktu z dzieckiem, wspólnych wyjść;
- niedostrzeganie przez rodzica potrzeb i problemów dziecka, spowodowane koncentracją na swoim stresie, poczuciu zagubienia, zmęczenia, niezadowolenia z rozłąki;
- trudności dziecka w funkcjonowaniu w roli ucznia czy jako kolegi;
- niepowodzenia szkolne dziecka o charakterze dydaktycznym i wychowawczym, np. wagary, nieprzygotowanie do lekcji, narastanie opóźnień w nauce, konflikty z rówieśnikami, zachowania agresywne, demoralizacja.

Niektórzy psychologowie (Ryś 1994; Płopa 1997) stoją na stanowisku, że problematykę rozłąki rodziny i jej konsekwencji należy rozpatrywać w trzech płaszczyznach:

- **fizycznej**, dotyczącej przestrzennego i czasowego rozdzielenia partnerów, powodującej osłabienie lub zanik więzi;
- **psychologicznej**, obejmującej doświadczenia, przeżycia i postawy psychiczne, a także wszelkie uczucia wywołane ograniczeniem

bezpośrednich kontaktów, rozłąką, nieobecnością osoby bliskiej, a więc oddaleniem psychicznym;

- **socjologicznej**, odnoszącej się do zmian zachodzących w relacjach społecznych, ról i funkcji pełnionych w społeczeństwie i rodzinie.

Ujawnienie i opis problemów, z jakimi może borykać się rodzina migracyjna, a w konsekwencji rodzaj, zakres i typ udzielanego wsparcia, powinny być przygotowane z uwzględnieniem wymienionych płaszczyzn, specyfiki danej rodziny oraz swoistości środowiska lokalnego, stanowiącego jej społeczne zaplecze.

Kolejnym krokiem po rozpoznaniu sytuacji rodzinnej jest doprecyzowanie rodzaju i skali wymaganej pomocy. Zasada ta jest uniwersalna i dotyczy wszystkich rodzajów rodzin wymagających zewnętrznego profesjonalnego wsparcia – dlatego odnosi się także do rodzin rozłączonych z powodu migracji ekonomicznej rodziców (por. Dąbrowska 2016, s. 272–276).

4.6. Działania terapeutyczne

R. James i B. Gilliland, 2008 wyjaśniają, że terapia, w znaczeniu naprawiania, może przybierać różne formy. Niezbędne jest jednak, aby w pierwszej kolejności uwzględniała aktywność rodziny, czyli zaangażowanie jej we wspólne działania na rzecz poprawy sytuacji. Autorzy wręcz przestrzegają przed narzucaniem „dobra” z zewnątrz, bez udziału rodziny.

Praktyka wskazuje, że wszelkiego rodzaju działania pomocowe powinny mieć swój początek w profilaktyce. Zawsze i w każdej placówce można wykorzystać różnorodność istniejących programów profilaktycznych, które służą zapobieganiu kryzysów w rodzinie. W sytuacji, kiedy zaobserwujemy jednak nowy rodzaj problemów, należy podjąć działania diagnostyczne, w celu dogłębnego poznania deficytów oraz opracowania działań naprawczych.

Następnie – w diagnozie i pracach terapeutycznych – trzeba podjąć działania mające na celu ochronę całego systemu rodzinnego przed potencjalnymi negatywnymi skutkami zewnętrznych oddziaływań, ale też i wewnętrznych relacji rodzinnych, które mogą być destrukcyjne dla członków rodziny. Należy skupić się przede wszystkim na rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności społecznych, które wzmacniają poczucie własnej wartości, ułatwiają kontakty międzyludzkie, pogłębiają inteligencję społeczną, a nade wszystko pozwalają radzić sobie w sytuacjach nowych i trudnych (np. rozłąki migracyjnej) oraz opanowywać stres, co jest szczególnie istotne w przypadku uczniów rozłączonych z rodzicami migrantami.

Korzystny wpływ na realizację tego typu działań mają wszelkiego rodzaju szkolne programy profilaktyczne, których celem jest integracja grupy, rozpoznawanie własnych emocji, komunikacja interpersonalna i rozwój społeczny. Programy te pozwalają dziecku i adolescentowi opanować trudne uczucia, uporządkować doświadczenia i emocje związane z problemami rodzinnymi czy rówieśniczymi.

Niestety, nie jest realne całkowite wyeliminowanie negatywnych wpływów zewnętrznych, ale możliwe – wyposażenie dziecka w odpowiednie mechanizmy obronne, odpowiadające problemom funkcjonowania rodziny migracyjnej. Najbardziej znaczący wkład ma tu środowisko rodzinne – atmosfera ciepła, miłości i bezpieczeństwa, która stwarza podstawę do budowania zdrowych i właściwych relacji społecznych, pozwala także dziecku na wypracowanie własnych mechanizmów obronnych oraz budowanie relacji interpersonalnych (por. Strelau 2002, Dąbrowska 2016, s. 276–280).

Część III

Wnioski i rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Środowisko edukacyjne, tworzone przez nauczycieli, wychowawców i specjalistów mających wgląd w konkretny system rodzinny, identyfikuje zasoby tego systemu i może stwierdzić potrzebę, a nawet konieczność projektowania konstruktywnych zmian, stanowiących cel wsparcia społecznego. Zawartość merytoryczna projektowanych zmian oraz ich zakres uzależnione są od podejścia teoretycznego, sposobu postrzegania rodziny w kontekście jej cech indywidualnych oraz społecznego funkcjonowania, a także rodzaju oddziaływań pomocowych.

Dla ucznia, jego rodziny i szkoły nieobecność matki, ojca lub obojga rodziców oraz pozostawienie dziecka pod opieką ustanowionego opiekuna jest sytuacją trudną, wymagającą specyficznego podejścia pedagogicznego. Aby ułatwić uczniowi i jego rodzinie przezwyciężenie trudności, konieczne jest przeprowadzenie dogłębnej analizy problemu, a następnie zapewnienie zindywidualizowanej pomocy, uwzględniającej fazę rozwojową dziecka i rodzaj wsparcia.

1. Rekomendacje dotyczące projektowania działań pomocowych szkoły

Szkoła, jako instytucja oświatowo-wychowawcza, zobowiązana jest do wspierania rodzin migracyjnych. W ramach wykonywania tego obowiązku powinna wdrożyć działania informacyjne, profilaktyczne i szkoleniowe, kierując szczególną uwagę na:

1. Permanentną edukację kadry pedagogicznej w zakresie powinności szkoły, wynikających z obowiązujących przepisów prawa rodzinnego i o postępowaniu opiekuńczym oraz obowiązku organizacji działań pomocowych, skierowanych do dzieci i rodziców ze środowisk rodzinnych, w których matka lub ojciec bądź obydwój rodzice wyjechali za granicę w celach zarobkowych.
2. Doskonalenie współpracy z rodzicami zamierzającymi migrować zarobkowo oraz zwiększanie kompetencji w rozwiązywaniu problemów charakterystycznych dla tego typu rodzin.

3. Modyfikowanie i ulepszanie szkolnych procedur, związanych z prawnymi aspektami i konsekwencjami nieobecności rodziców, takimi jak: zebrania rodziców i informowanie o wynikach ucznia w nauce, zmiana szkoły, przyjmowanie dziecka do szkoły, uzyskiwanie zgody na wyjazd szkolny, sprawowanie opieki medycznej, stomatologicznej itp.
4. Edukację rodziców lub prawnych opiekunów dziecka w zakresie ich praw i obowiązków względem dziecka i rodziny.
5. Uświadamianie rodzicom emocjonalno-społecznych konsekwencji rozłąki, z zastrzeżeniem nieingerowania w podjętą decyzję o migracji zarobkowej.
6. Informowanie i współpracę z sądem, a także innymi instytucjami publicznymi dla poprawy efektywności wykonywanych zadań oraz przyspieszenia realizacji procedur wynikających z przepisów.
7. Współdziałanie opiekuna lub rodzica z nauczycielami w celu jak najpełniejszego oglądu sytuacji i wspierania dziecka (por. Gwizdek 2010, Fidelus 2008).

2. Rekomendacje dotyczące projektowania działań pomocowych dla uczniów

1. Wyposażenie wszystkich osób współpracujących z dziećmi i młodzieżą w szczegółową wiedzę o specyfice poszczególnych faz rozwoju człowieka, zwłaszcza w okresie adolescencji – co jest wskazaniem priorytetowym.
2. Dostosowanie programów pracy z dziećmi i młodzieżą do autentycznych potrzeb wynikających z deficytów w ich środowiskach rodzinnych, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb i problemów rodzin migracyjnych. Niezmiernie istotne jest permanentne poszerzanie przez nauczycieli wiedzy o najnowszych wynikach badań dotyczących młodzieży wychowującej się w rodzinach migracyjnych, a także o aktualnych wskazaniach pomocowych dotyczących problematyki migracji.

3. Profesjonalne organizowanie rówieśniczych grup wsparcia, co powiodło się w innych państwach i odznacza się wysokim poziomem efektywności (Dąbrowska 2016)¹⁴.
4. Przeznaczenie przez państwo, czy też poszczególne gminy, środków finansowych na rozwój oraz bezpieczeństwo dzieci i dorastających, wychowujących się w rodzinach migracyjnych. Pojawienie się kryzysu wynika z przyczyn zazwyczaj niezależnych od rodziny i uwarunkowane jest sytuacją społeczno-gospodarczą kraju – stąd też w niwelowanie deficytów powinno włączyć się państwo i winny to być działania o kluczowym charakterze.
5. Zintensyfikowanie i skoordynowanie lokalnych działań pomocowych w celu rozbudowania środowiskowego zaplecza pomocy rodzinom rozłączonym geograficznie, a przede wszystkim wychowującym się w nich dzieciom i dorastającym. Niezbędne jest zaangażowanie placówek i organizacji lokalnych, a zwłaszcza zatrudnionych w nich specjalistów pracujących na rzecz dzieci i dorastających, do przeprowadzenia wnikliwej diagnozy rodzin migracyjnych, prowadzącej do rozpoznania potencjalnych zagrożeń oraz stosowania działań zapobiegawczych i naprawczych, adekwatnych do indywidualnych problemów.
6. Włączenie rodziców do wdrażania programów profilaktycznych i pomocowych, konstruowanych dla dzieci i młodzieży, zwłaszcza z rodzin migracyjnych. Wiedza i doświadczenie rodziców, wynikające z ich osobistych przeżyć, będą nieocenionym wkładem w realizację tych przedsięwzięć. Szczególnych zabiegów pomocowych wymagają dorastający wychowujący się w rodzinach niepełnych z powodu migracji zarobkowej, ponieważ znajdują się w podwójnie trudnej sytuacji, wynikającej ze specyficznej fazy rozwoju oraz nieznanymi im dotąd okoliczności rodzinnymi.
7. Stałe modyfikowanie – w konsekwencji cyklicznych i szczegółowych diagnoz – programów profilaktycznych, konstruowanych dla rodzin migracyjnych w celu precyzyjnego monitorowania specyfiki środowiska rodzinnego. Z tego powodu w modyfikacjach należy uwzględnić kwestie takie jak:
 - niestabilizowany rytm życia rodzin migracyjnych;
 - niestabilność emocjonalna dziecka, wynikająca z powtarzających się spotkań i rozstań z migrującym zarobkowo rodzicem, co może

¹⁴ Na Filipinach organizowane są grupy wsparcia dla dzieci i młodzieży z rodzin transnarodowych. Okazało się, że jest to skuteczna forma pomocy w aspekcie emocjonalnym dla rówieśników wychowujących się w podobnych warunkach.

prowadzić do napiętej sytuacji i rozluźnienia więzi, zdarza się bowiem, że spotkania są identyfikowane przez dzieci jedynie z przywożonymi prezentami;

- nieumiejętność dostosowania się migrujących rodziców do zmieniającej się i żyjącej własnym życiem rodziny oraz jej spraw osobistych, np. dorastania dziecka z upływem czasu, co również może powodować rozluźnienie więzi;
- tęsknota dziecka za nieobecny rodzicem i równocześnie mocniejsze przywiązywanie się do rodzica, który pozostał w kraju;
- szukanie wsparcia jedynie u osoby, która pozostała w kraju, skutkujące zaburzonymi relacjami rodzinnymi;
- zakłócenie identyfikacji z własną płcią w sytuacji wychowywania np. syna lub synów przez matkę będącą jedynym opiekunem, przy czym należy pamiętać, że osobami najczęściej migrującymi są ojcowie;
- wyjaśnienie dzieciom i dorastającym powodów decyzji rodziców o migracji zarobkowej, w celu wyeliminowania błędnych przekonań dzieci, że dobre czy bardzo dobre warunki materialne są sensem życia;
- osłabienie klimatu emocjonalnego w rodzinie, wynikające np. z usamodzielnienia się małżonków lub rozluźnienia więzi z dziećmi lub współmałżonkiem (por. Kukołowicz 2001, Kozdrowicz, Walczak 2008).

8. Tworzenie lokalnej oferty środowiskowych punktów wsparcia dla dzieci, młodzieży oraz ich rodziców, które skupiałyby specjalistów różnych profesji, nastawionych głównie na profilaktykę nowych deficytów czy dysfunkcji. Oddziaływania te powinny mieć priorytetowy charakter zwłaszcza wobec rodzin migracyjnych, ponieważ nikt dotąd nie stworzył programów profilaktycznych specjalizujących się w pracy z młodzieżą z rodzin rozłączonych z powodu migracji zarobkowej rodziców.
9. Wykorzystywanie wiedzy specjalistów współpracujących z dziećmi i młodzieżą zarówno z rodzin prawidłowo funkcjonujących, jak też dysfunkcyjnych bądź patologicznych, w konstruowaniu skutecznego modelu działań pomocowych. Uzasadnienie wskazania wynika z podobnego charakteru niektórych problemów adolescentów wychowujących się w rodzinach migracyjnych do analogicznych przeżyć w innych typach rodzin. Ewidentna jest więc potrzeba współpracy osób z różnymi doświadczeniami w celu stworzenia optymalnego profesjonalnego sposobu pomagania rodzinom migracyjnym.

10. W celu efektywnego realizowania powyższych wskazań należy uwzględnić kwestie takie jak:

- mocne i słabe strony dziecka, dorastającego i rodziny, naturalne mechanizmy obronne, zasoby i kompetencje, unikanie stygmatyzacji, poszukiwanie rozwiązań, przy czym nie wolno skupiać się wyłącznie na trudnościach, problemach i zagrożeniach, gdyż takie postępowanie skutecznie blokuje komunikację i współpracę w rodzinie, zwłaszcza rozłączonej z powodu migracji zarobkowej;
- traktowanie problemów i niepowodzeń ucznia jako pojawiających się doświadczeń, a nie chorób czy trudności, postrzeganie ich jako stanu przejściowego i wzbogacającego doświadczenia – kryzysy w rodzinie mogą być bowiem nie tylko niszczące, ale również budujące;
- niejednoznaczny charakter objawów sygnalizujących problemy w funkcjonowaniu rodzinnym, które mogą ujawniać się na wiele różnych sposobów, np. jako niepowodzenia szkolne, zmiany zachowania ucznia takie jak agresja czy apatia, wymagające wypracowania zindywidualizowanych metod działania i właściwego podejścia do konkretnemu dziecku;
- niejednorodność strategii postępowania i brak jedyne go sposobu rozwiązywania danego problemu u różnych osób, gdyż skuteczność w jednym przypadku, nie musi przynieść wymiernych efektów w innych;
- złożoność przyczyn występowania problemów, utrudniająca ich jednoznaczne określenie.

3. Rekomendacje dotyczące projektowania działań pomocowych dla rodziny jako systemu

1. Podstawowym wymogiem jest ustawowy obowiązek podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez nauczycieli i pedagogów szkolnych oraz wszystkie osoby z instytucji na co dzień zajmujące się problematyką rodzin migracyjnych.
2. Rezultaty działań podejmowanych przez osoby zaangażowane w prace pomocowe powinny odnosić się do następujących kwestii:
 - zmniejszenia lub wyeliminowania negatywnego i oceniającego postrzegania rodziców migrujących zarobkowo na rzecz dostrzegania ich determinacji w zdobywaniu środków na utrzymanie rodziny i zapewnienie lepszej przyszłości swoim dzieciom;

- upowszechniania wiedzy o funkcjonowaniu dzieci w sytuacji rozłąki migracyjnej oraz właściwych sposobach postępowania wychowawczego;
- uświadamiania rodzicom potrzeby uregulowania sytuacji prawnej dziecka – szczególnie ustanowienia opiekuna prawnego, zwłaszcza w przypadku migracji obojga rodziców lub wyjazdu za granicę samotnego rodzica;
- tworzenia atmosfery współdziałania wychowawcy z rodzicem lub opiekunem dziecka, sprzyjającej częstym kontaktom, rozmowom i wzajemnej informacji o zachowaniach dziecka w grupie rówieśniczej, jego problemach i trudnościach w nauce czy zachowaniu;
- zapewnienia technicznych środków umożliwiających bezpośredni kontakt ze szkołą i otrzymywanie przez rodziców migrujących zarobkowo pełnej informacji o dziecku, np. dzięki telefonicznym dyżurom pedagoga i wychowawców czy kontaktowi mailowemu;
- zachęcania nauczycieli i wychowawców do aktywnego szukania kontaktu z uczniami, umożliwiającego stałe monitorowanie ich sytuacji rodzinnej w celu wczesnego rozpoznania czynników ryzyka, w przyszłości skutkującymi zaburzonymi zachowaniami;
- zapewnienia na terenie placówki możliwości opieki i pomocy dziecku w sytuacji czasowej niepełności rodziny;
- organizowania różnych form opieki psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci nieradzących sobie z rozłąką i negatywnymi skutkami nieobecności rodziców;
- przygotowania i rozpowszechniania wśród rodziców podejmujących pracę za granicą materiałów informacyjnych z podstawowymi danymi na temat sytuacji prawnej, szkolnej, wychowawczej i społecznej dziecka;
- budowania środowiskowego systemu pomocy rodzinie migracyjnej: profilaktyki polegającej na dotarciu do osób planujących wyjazd; diagnostyki sytuacji problemowych i niebezpiecznych zjawisk, zanim utrwalą się ich negatywne konsekwencje; terapii w razie pojawienia się trudności w relacjach rodzinnych i w związku; readaptacji, czyli pomocy osobom podejmującym decyzję o powrocie i potrzebującym wsparcia w ponownym zaaklimatyzowaniu się we własnym środowisku rodzinnym;
- tworzenia lokalnych form kompensacji rozłąki lub wprowadzania ich do już podjętych nowych działań na rzecz rodzin rozłączonych geograficznie (rodzinne poradnie, poradnie zdrowia psychicznego, świetlice socjoterapeutyczne, zajęcia aktywizujące i integrujące dla dzieci i rodziców);

- współdziałania szkoły z różnymi instytucjami i organizacjami w zakresie przeciwdziałania negatywnym skutkom rozłąki migracyjnej rodziców, dzieci i młodzieży (por. Kozdrowicz 2012, s. 34).
3. Elementem działań mających na celu utrzymanie trwałości więzi wewnątrzrodzinnych jest zagwarantowanie środków na kampanie informacyjne oraz programy profilaktyczne i programy wczesnej interwencji, skierowane do rodzin transnarodowych.
 4. Elementem wsparcia społecznego jest działalność organizacji pozarządowych, funkcjonujących w skupiskach społecznych na osiedlach dużych miast oraz przy urządach gmin w mniejszych miejscowościach, w celu zadbania o kontakty rodzin i dzieci. Urzędników należy wyposażyć w niezbędną wiedzę na temat rozłąki migracyjnej, ze szczególnym wyczuleniem na ewentualne negatywne aspekty tego zjawiska. Działania wspierające powinny być rozłożone w czasie i mieć systematyczny charakter, ponieważ migracje zarobkowe rodziców są praktyką permanentną.
 5. Elementem działań, mających na celu zapobieganie występowaniu negatywnych konsekwencji rozłąki rodzin, jest zapewnienie środków finansowych na kształcenie nauczycieli, pedagogów i innych specjalistów oraz stworzenie nowej grupy zawodowej – profesjonalnych mediatorów i doradców – biegłych w problematyce rozłączenia członków rodzin z powodu migracji zarobkowej.
 6. Uzasadnione jest uruchomienie wsparcia wyspecjalizowanych grup, składających się z psychologów, seksuologów i pedagogów, w celu prowadzenia działań uświadamiających zagrożenia wynikające z powtarzających się lub długotrwałych okresów rozłąki, które stają się powodem deprivacji potrzeb seksualnych, emocjonalnych, a także przeciążeń obowiązkami współmałżonków pozostających z dziećmi. Małżonek, który opuszcza okresowo rodzinę i nie uczestniczy w jej życiu, ma kłopot z zaspokajaniem potrzeb poszczególnych jej członków, a po jego powrocie rodzina przeżywa kryzys dostosowania się do nowej sytuacji, czego następstwem są konflikty małżeńskie i trudności w nawiązaniu kontaktu z dziećmi.
 7. Zasadne wydaje się korzystanie z modelowych rozwiązań, sprawdzonych w krajach Europy Zachodniej, w rozwiązywaniu problemowych sytuacji rodzinnych, zwłaszcza że niektóre problemy dotyczące funkcjonowania rodziny nie są związane wyłącznie ze środowiskami migracyjnymi, np. jakość więzi rodzinnych, właściwe style wychowawcze, zaspokajanie potrzeb dzieci i dorosłych itp.

8. Uzasadnione jest prowadzenie wieloaspektowych działań w celu poprawy funkcjonowania rodzin rozłączonych geograficznie, np. poprzez tworzenie świetlic rodzin lub ośrodków rodzin, w których specjaliści różnych profesji podejmowałyby tematykę edukacyjną dotyczącą:
 - rozwijania umiejętności rodzicielskich dzięki kształtowaniu i wdrażaniu właściwych postaw i stylów wychowania;
 - budowania i podtrzymywania więzi rodzinnych w czasie migracji zarobkowej;
 - rozładowywania konfliktów pomiędzy małżonkami oraz rodzicami i dziećmi, zwłaszcza w sytuacji powrotów po dłuższej rozłące migracyjnej;
 - organizowania czasu wolnego, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji dorastających z rodzin migracyjnych;
 - wspierania w trudnych sytuacjach rodzica pozostającego z dziećmi w kraju, przeciążonego obowiązkami;
 - uzyskiwania pomocy prawnej, zwłaszcza przed migracją zarobkową przez rodzica lub rodziców, w celu uregulowania prawnej sytuacji dziecka;
 - zapobiegania powstawaniu bądź szerzeniu się – jeśli wystąpią – negatywnych konsekwencji rozłąki migracyjnej;
 - włączenia do prac pomocowych wolontariatu prowadzonego w środowisku lokalnym, którego specjaliści zajmowałyby się wsparciem wyłącznie rodziców i dzieci z rodzin rozłączonych z powodu migracji zarobkowej.
9. Konieczne jest nastawienie systemu wsparcia przede wszystkim na profilaktykę, a w sytuacjach podejmowania działań naprawczych – podmiotowe podejście oraz indywidualne traktowanie każdej osoby wymagającej wsparcia.
10. Duże znaczenie ma skuteczne monitorowanie działań prowadzonych przez podmioty środowiska lokalnego pod kątem diagnozy problemów rodzinnych, występujących w środowisku migracyjnym jako rodzinie nowego typu.
11. Koniecznym warunkiem skutecznych działań pomocowych jest zaangażowanie dyspozycyjnego profesjonalisty – nauczyciela lub wychowawcy, utrzymującego bezpośredni kontakt z dzieckiem i jego rodziną, służącego jej pomocą. Współpraca z profesjonalistą powinna uwzględniać zadania takie jak:
 - aktywne słuchanie, nauczanie dzieci i adolescentów wyrażania negatywnych emocji oraz zezwalanie na ich ujawnianie;

- zachęcanie do rozmowy o uczuciach i emocjach, szczególnie negatywnych, związanych z rozłąką migracyjną, takich jak: poczucie lęku, beznadziejności, braku wsparcia i kontroli, odrzucenia;
- wyjaśnianie charakteru emocji i uczuć, podkreślanie ich naturalności oraz uświadamianie dzieciom i dorastającym prawa do przeżywania negatywnych stanów emocjonalnych;
- zachęcanie opiekunów i rodziców do częstego przejawiania wobec dzieci dobrych uczuć oraz pozytywnych emocji w celu zbudowania poczucia bezpieczeństwa i stabilności.

Zakończenie

Złożoność sytuacji rodziny migracyjnej oraz skala zjawiska migracji w celach zarobkowych uzasadniają holistyczne ujmowanie tej problematyki. Doświadczenia wynikające z działań wspierających dziecko i jego rodzinę wskazują na konieczność czerpania informacji z różnych źródeł, porównywania ich i wyciągania wniosków, a przede wszystkim podkreślenia, iż sytuacja rodziny i panujące w niej relacje nie są stanem, a procesem, który odznacza się własną specyficzną dynamiką (por. Tomaszewska 2008, s. 37–47, Herbert 2010).

Należy zatem stwierdzić, że sytuacja rodzin migracyjnych narzuca konieczność wypracowania spójnej procedury pomocowej, polegającej na systemowym wspieraniu uczniów i ich rodzin, co możliwe jest na poziomie i dzięki porozumieniom międzyresortowym i powinno mieć charakter interdyscyplinarny. Próby takich rozwiązań zostały podjęte w Ośrodku Rozwoju Edukacji, a ich efektem było opracowanie *Modelu współpracy instytucji i placówek oświatowych realizujących kształcenie dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (Szumilas, Czopińska, Karczewska 2015).

Jest to propozycja działań koalicyjnych na rzecz wspierania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i jego rodziny, która może dotyczyć również uczniów z rodzin migracyjnych. Rekomendowane rozwiązania można modyfikować i uzupełniać innymi działaniami w zależności od specyfiki problemu i aktualnych potrzeb.

W trakcie realizacji na terenie danej jednostki samorządu terytorialnego kolejnych etapów projektu warto zwrócić uwagę, jak znaczącą rolę odgrywają zasoby ludzkie i instytucjonalne oraz ich właściwe wykorzystanie w określonym celu. Założenia projektu zostały zweryfikowane w działaniach pilotażowych, które potwierdziły zasadność przyjętych rozwiązań, ukierunkowanych na kompleksową, wielodyscyplinarną i lokalną pomoc dziecku i rodzinie. A może jest to inspiracja do dalszych poszukiwań?

Bibliografia

Adams R.H., Page J., (2005), *Do international migration and remittances reduce poverty in developing countries?*, „World Development”.

Anacka M., Brzozowski J., Chałupczak H., Fihel A., Firlit-Fesnak G. i inni, (2014), *Społeczne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski. Raport*, Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk.

Andrzejewski M., (1999), *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Battistella G., Conaco C.G., (1998), *The impact of labour migration on children left behind: A study of elementary school children in the Philippines*, „Sojourn”, nr 13, s. 220–241.

Becker-Pestka D., (2012), *Rodzina w obliczu migracji zarobkowej*, Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej, nr 1 (5)/2012, s. 9–25.

Bera R., (2008), *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Czabała C., Kluczyńska S. (red.), (2015), *Poradnictwo psychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Czarnecki K.M., (2007), *Hipotetyczne modele twórczej pracy nauczycieli i ich ogólna charakterystyka (problem do dyskusji)*, [w:] Laska E.I. (red.), *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Czerepaniak-Walczak M., (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Czerepaniak-Walczak M., (2001), *Kompetencja*, [w:] Wójcicka M. (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Dadds M., (1993), *Thinking and being in teacher action research*, [w:] Elliott J. (red.), *Reconstructing teacher education. Teacher development*, London: The Falmer Press.

Danilewicz W., (2006), *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok: Trans Humana.

Danilewicz W., (2010), *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok: Trans Humana.

Dąbrowska A., (2011), *Sytuacja rodzinna i społeczna dzieci migrantów zarobkowych z województwa świętokrzyskiego*, Kielce: Akademia Przedsiębiorczości.

Dąbrowska A., (2016), *Rodzina migracyjna w przestrzeni życiowej dorastających. Holistyczny model wsparcia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Denek K., (2005), *Ku dobrej edukacji*, Toruń – Leszno: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Dreby J., (2007), *Children and Power in Mexican Transnational Families*, „Journal of Marriage and Family”, nr 69(4).

Dymara B., (2009), *Szkoła jako przestrzeń tworzenia kultury – sztuka współbycia uczniów i nauczycieli*, [w:] Plewka C. (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, t. 1, s. 309–316.

Dziecko z rodziny migracyjnej w systemie oświaty – materiał informacyjny dla dyrektorów szkół i rad pedagogicznych, (2010), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Fidelus A., (2008), *Gdy rodzice emigrują...*, „Nowa Szkoła”, nr 6.

Frąckowiak T., (2007), *Nauczyciel, wolność i demokracja (parerga i paralipomena)*, [w:] Kobyłecka E. (red.), *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Gizicka D., Gorbaniuk J., Szyszka M., (2010), *Rodzina w sytuacji rozłąki kryzysowej*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Gnitecki J., (2005), *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej*, [w:] Moroz H. (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gołek B., (2010), *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grossman K.E., Grossman K., Water E., (2005), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*, New York: Guilford Press.

Gwizdek B., (2010), *Eurorodzice, eurodzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.

Herbert M., (2004, 2010), *Rozwój społeczny ucznia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Hondagneu-Sotelo P., Avila E., (1997), *I'm here but I'm there: the Meanings of Transnational Motherhood*, „Gender and Society”, 11(5), 548–571.

Ignatowicz J., Nazar M., (2005, 2006), *Prawo rodzinne*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis.

Isański J., (2015), *Migracje i transfery kapitału społecznego*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Jodłowska B., (2004), *Problemy współczesnego wychowania a idea integracji*, [w:] Jodłowska B. (red.), *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, Gliwice – Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Jundziłł I., (1996), *Opiekuńczo-wychowawcza funkcja szkoły*, [w:] Pomykało A. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacje.

Kabat-Szymaś M., (2001), *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Kaja B., (1998), *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Kameduła E., (2007), *Kształtowanie kompetencji nauczycieli w polskim systemie edukacyjnym*, [w:] Grzesiak J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, t. 2.

Kawczyńska-Butrym Z., (2008), *Migracja – szansa czy zagrożenie rodziny*, [w:] Muszyński W., Sikora E. (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kazubowska U., (2006), *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje*, [w:] Perzycka E. (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kmiecik-Baran K., (1995), *Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 38, nr 1/1995, s. 201–214.

Kojs W., (2005), *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] Moroz H. (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T., (1997), *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas I–III szkół podstawowych*, Skarżysko-Kamienna: Wydawnictwo Ate.

Korczyński S., (1992), *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*, Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich.

Kozak S., (2010), *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa: Difin.

Kozdrowicz E., Walczak B., (2008), *Rodzina – migracja – dziecko*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3/2008.

Kukołowicz T., (2001), *Sytuacja wychowawcza w nowych kategoriach rodzin w okresie transformacji ustrojowej*, [w:] Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Kujawiński J., (2008), *Postęp pedagogiczny w szkole*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Kuźma J., (2005), *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)*, [w:] Moroz H. (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kwiatkowska H., Zaczyński W.P. (red.), (1993), *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Kwiatkowska H., (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Lalak D., Pilch T. (red.), (1999), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Lee A., Hanhin B.J., (2009), *Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology”, nr 38, s. 219–231.

Legowicz J., (1993), *O nauczycielu mistrzu samego siebie*, [w:] Kotusiewicz A.A. Kwiatkowska H., Zaczyński W.P. (red.), *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Leinbach T.R., Watkins J.F., (1998), *Remittances and circulation behaviour in the livelihood process: Transmigrant families in South Sumatra, Indonesia*, „Economic Geography”, s. 45, 74.

Levitt P., (2001), *The transnational villagers*, Berkeley: University of California Press.

Łukawska M., (2010), *Skuteczność edukacyjnych programów profilaktycznych realizowanych w klasach I–III*, Krasnystaw: Polianna.

Malinowski J.A., (2003), *Wychowawcza niemoc szkoły?*, „Wychowanie na co dzień”, nr 9/2003.

Materka E., (2004), *Nauczyciel w gąszczu terminologii*, „Nowa Szkoła”, nr 4/2004.

Miłkowska G., (2009), *Wychowawcze i społeczne skutki emigracji zarobkowej dla rozwoju dzieci (na przykładzie regionu częstochowskiego)*, [w:] Janukowycz M. (red.), *Smak emigracji. Dramaty dzieci*, Kraków: Scriptum, s. 118–124.

Miszczuk R., (2007), *Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*, [w:] Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Nalaskowski A., (1998), *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Nowak A., (1998), *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Okoń W., (1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Okólski M., (1995), *Ruchy migracyjne we współczesnej Europie*, [w:] *Procesy migracyjne w Europie Środkowo-Wschodniej*, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

Okólski M., (2001), *Mobilność przestrzenna z perspektywy koncepcji migracji niepełnej*, [w:] Jaźwińska E., Okólski M. (red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Okólski M., (2001), *Incomplete migration: a new form of mobility in Central and Eastern Europe*, [w:] Wallace C., Stola D. (red.), *Patterns of Migration in Central Europe*, London: Palgrave.

Olearczyk T.E., (2008), *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków: Wydawnictwo Wojskowej Akademii Medycznej.

Ostrowska K., (2017), *O sytuacji dzieci, których rodzice wyjechali za granicę w celach zarobkowych. Raport 2016*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Ostrowska U., (1999), *Nauczyciel jako badacz – między ideą a realnością*, „Edukacja”, nr 2/1999.

Pająk J., (2000), *Aktualne problemy identyfikacji zawodowej nauczycieli szkół średnich*, [w:] Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Problemy pedagogii na przełomie XX i XXI wieku*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Palka S., (2006), *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Palka S., (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Parrenas R.S., (2001a), *Mothering from a distance: Emotions, gender, and inter-generational relationships in Filipino transnational families*, „Feminist Studies”, nr 27(2), s. 361–390.

Parrenas R.S., (2001b), *Servants of Globalization: Women, Migration and Domestic Work*, Stanford: Stanford University Press.

Parrenas R.S., (2005), *Children of Global Migration: Transnational Families and gender Woes*, Stanford: Stanford University Press.

Pawelec L., (2015), *Instytucjonalne rozwiązywanie problemu dziecka z syndromem eurosieroctwa*, „Pedagogika Rodziny” 5/3, s. 93–104.

Pearson A.T., (1994), *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Persson M., (2006), *Dimensions and recommendations on the new role of the teacher*, [w:] Persson M. (red.), *A vision of European teaching and learning – perspectives on the new role of the teacher*, Karlstad: Persson, City Trych.

Perzycka E., (2002), *Kompetencje edukacyjne nauczycieli polonistów*, [w:] Kojs W., Piotrowski E., Zimny T.M. (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury Menos.

Pribilsky J., (2004), *Aprendemos a convivir: conjugal relations, co-parenting, and family life among Ecuadorian transnational migrants in New York City and the Ecuadorian Andes*, „Global Networks”, 4(3), 313–334.

Sarnecki R., (2007), *Kompetencje nauczyciela w diagnozowaniu i zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym*, [w:] Grzesiak J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, t. 2.

Schulz R., (1985), *Twórczy i odtwórczy styl pracy nauczyciela*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 3–4/1985.

Siemieniecka-Gogolin D., (2006), *Nauczyciel dorosłych dla społeczeństwa informacyjnego*, [w:] Perzycka E. (red.), *Edukacja jutra*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Slany K. (red.), (2008), *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Smolińska-Theiss B., (2015), *Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły – relikw przeszłości czy współczesne wyzwanie*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3/2015, s. 127–145.

Suarez-Orozco C., Todorova I.L.G., Louie J., (2002), *Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families*, „Family Process”, nr 41.

Svasek M., (2008), *Who cares? Families and feelings in movement*, „Journal of Intercultural Studies”, nr 29.

Szadzińska E., (2007), *Typy wiedzy w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] Grzesiak J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 1, Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.

Szempruch J., (2000), *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Szumilas E., Czopińska M., Karczewska-Gzik A., (2015), *Model współpracy instytucji i placówek oświatowych realizujących kształcenie dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Ślusarczyk M., (2014), *Migracje rodziców, migracje dzieci – wyzwania dla instytucji opiekuńczych, pomocowych oraz edukacyjnych*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, nr 19/2014, s. 75–89.

Tomaszewska H., (2008), *Diagnoza rodzinnej i szkolnej sytuacji dziecka z rodziny migracyjnej*, [w:] Kozdrowicz E., Walczak B. (red.), *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Tomaszewska H., (2008), *Uczestnicy forów internetowych o migracji zarobkowej rodziców i jej konsekwencjach dla dzieci*, „Pedagogika Społeczna,” nr 3/2008, s. 105–142.

Urbańska S., (2004), *Naturalna troska o ciało i duszę czy racjonalna produkcja osobowości – macierzyństwo w perspektywie historycznej* (niepublikowana praca magisterska), Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Urbańska S., (2009), *Niepełne czy alternatywne? Transnarodowość jako perspektywa ujęcia macierzyństwa w warunkach migracji*, [w:] Slany K. (red.), *Kobiety w migracjach*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59.

Ustawa z dnia 15.09.2017 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2017, poz. 1769.

Vetrovec S., (2004), *Migrant transnationalism and models of transformation*. „International Migration”.

Walczak B., (2008), *Migracje poakcesyjne z perspektywy ucznia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Walczak B., (2014), *Dziecko, rodzina, szkoła wobec migracji rodzicielskich: 10 lat po akcesji do Unii Europejskiej*, Warszawa: Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.

Wołk Z., (2007), *Nauczyciel jako doradca zawodowy*, [w:] Kobyłecka E. (red.), *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Wyźlic M., (2010), *Migracja zarobkowa – zagrożeniem dla więzi małżeńskiej*, „Cywilizacja”, nr 32.

Zamkowska A., (2013), *Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne wśród osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [w:] Zamkowska A. (red.), *Wykluczenie społeczne a potrzeby wsparcia społecznego*, Radom: Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, s. 12–15.

Zjawisko migracji zarobkowej stało się w Polsce nie tylko składową społecznego funkcjonowania, ale jest także indywidualnym doświadczeniem wielu polskich rodzin. Przełomowe decyzje życiowe i codzienna rzeczywistość migrantów ukształtowały nowy typ środowiska, nazwanego rodziną migracyjną. Tematykę tę z powodzeniem podjęli Anna Dąbrowska, Bartłomiej Gołek i Ewa M. Szumilas.

Z recenzji dr hab. Barbary Skatłbani:

Publikacja pełni rolę przewodnika dla nauczycieli i rodziców oraz osób, które chcą zdobyć lub uzupełnić wiedzę na temat migracji zarobkowej – skali tego zjawiska i jego konsekwencji (...). Zawiera ważne informacje i propozycje działań wspierających uczniów (...), stanowi źródło refleksji nad praktyką edukacyjną w obszarze pracy z dzieckiem z rodziny migracyjnej (...) oraz kolejny głos w debacie na temat funkcjonowania szkoły w obliczu nowych wyzwań i oczekiwań społecznych.