



Maciej Ciechomski, Wiktoria Kowalska

Jak wspierać kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci z doświadczeniem migracji

PRZEWODNIK DLA NAUCZYCIELA



Przyjazna
Szkoła.





Spis treści

Wprowadzenie	3
1. Trudności psychologiczne związane z doświadczeniem migracji.....	4
2. Wsparcie indywidualne	8
3. Wsparcie językowe i dwujęzyczność	13
4. Przygotowanie klasy na różnorodność.....	13
5. Przeciwdziałanie stereotypom i wykluczeniu – pokazanie ucznia z doświadczeniem migracji w korzystnym świetle	16
6. Rozwijanie w grupie umiejętności współpracy i komunikacji.....	17
7. Włączanie rodziców we współpracę.....	18
8. Tworzenie sieci wsparcia dla dziecka, rodziny i nauczycieli	20
9. Monitorowanie dobrostanu psychicznego i systematyczne obserwacje.....	21
Podsumowanie	22
Bibliografia	23
Załącznik 1	
Arkusze monitorowania dobrostanu ucznia.....	24



Wprowadzenie

Oddajemy w Państwa ręce przewodnik dla nauczyciela, pomocny w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. Materiał ma charakter praktyczny – został stworzony z myślą o profesjonalistach, którzy chcą dostosować metody pracy indywidualnej i grupowej do specjalnych potrzeb dzieci mierzących się z problemem adaptacji na poziomie szkoły podstawowej.

W polskich szkołach coraz częściej uczą się dzieci z doświadczeniem migracji. Są to uczniowie, którzy zmienili kraj zamieszkania z różnych powodów – np. sytuacji ekonomicznej, przeprowadzki rodzinnej lub migracji uchodźczej. Dla wielu z nich szkoła w nowym kraju jest miejscem, w którym muszą jednocześnie uczyć się języka, zasad funkcjonowania społecznego i różnic międzykulturowych oraz radzić sobie z własnymi emocjami. Zjawiska te opisywane są w psychologii za pomocą pojęć stresu akulturacyjnego i szoku kulturowego (Berry, 2006; Jurek, 2014).

Opracowanie skupia się na wspieraniu kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka z takimi doświadczeniami. Często wiążą się one z osobistymi, trudnymi doświadczeniami rodziny, często traumą (np. wojenną), co powoduje szereg wtórnych trudności w funkcjonowaniu emocjonalnym. Trudności te możemy podzielić na pierwotne – wynikające z doświadczeń poprzedzających migrację – oraz wtórne, związane z przyjazdem do innego kraju i koniecznością adaptacji.

Badania psychologiczne i pedagogiczne (Nowicka, 2015, Dąbrowska i Szumilas, 2017) pokazują, że migracja jest wydarzeniem silnie obciążającym dzieci. Dlatego ich **trudności nie wynikają z braku motywacji czy zdolności, lecz często z doświadczeń życiowych i procesu adaptacji do nowej rzeczywistości**. Zrozumienie tych trudności jest kluczowe dla skutecznego wsparcia ucznia w szkole.



1. Trudności psychologiczne związane z doświadczeniem migracji

Dzieci z doświadczeniem migracji mogą mieć za sobą **trudne przeżycia**, takie jak nagła ucieczka, utrata domu, rozłąka z bliskimi czy życie w poczuciu zagrożenia. Nawet jeśli nie doświadczyły bezpośredniej przemocy, sama zmiana środowiska i utrata poczucia bezpieczeństwa mogą być **silnym źródłem stresu**. W praktyce szkolnej może to objawiać się:

- lękiem,
- nadmiernym napięciem,
- problemami ze snem,
- trudnościami z koncentracją,
- wycofaniem z kontaktów społecznych,
- nadpobudliwością i agresją.

U niektórych dzieci obserwuje się także większą zależność od dorosłych, regres rozwojowy, trudności w samoregulacji emocji.

Dodatkowo dzieci przeżywają tzw. **stratę migracyjną** – tracą znajome środowisko, przyjaciół, język codziennej komunikacji i poczucie przynależności. Może to prowadzić do smutku, tęsknoty, poczucia wykorzenia oraz obniżonego poczucia bezpieczeństwa.

Trudności emocjonalne w środowisku szkolnym

Po przyjeździe do nowego kraju dzieci często doświadczają lęku i niepewności związanych z nieznanym otoczeniem. Nowa szkoła, nowi nauczyciele i rówieśnicy oraz niejasne zasady funkcjonowania mogą powodować przeciążenie emocjonalne. W konsekwencji uczeń może wydawać się wycofany, nieśmiały – lub przeciwnie – reagować impulsywnie i agresywnie.

Częstym zjawiskiem jest także **obniżone poczucie własnej wartości**. Dziecko, które nie rozumie języka lub nie radzi sobie z zadaniami szkolnymi, może zacząć postrzegać siebie jako „gorsze” od rówieśników. Niekiedy unika aktywności, nie zgłasza się do odpowiedzi i rezygnuje z podejmowania wysiłku mimo posiadanych możliwości poznawczych.

Trudności w relacjach rówieśniczych

Migracja znacząco wpływa na funkcjonowanie społeczne dziecka. Utrata wcześniejszych relacji oraz konieczność budowania nowych przyjaźni w obcym środowisku jest dużym wyzwaniem



rozwojowym. Bariera językowa, różnice kulturowe oraz poczucie „inności” mogą prowadzić do izolacji społecznej.

Niektóre dzieci **wycofują się z kontaktów**, inne starają się **nadmiernie dopasować do grupy**, a jeszcze inne mogą reagować zachowaniami obronnymi, takimi jak **agresja** lub **unikanie współpracy**. Doświadczenia odrzucenia lub stereotypizacji dodatkowo utrudniają proces integracji i zaburzają poczucie przynależności do klasy.

Różnice kulturowe i stres akulturacyjny

Uczeń z doświadczeniem migracji funkcjonuje jednocześnie w dwóch systemach kulturowych – w kulturze domu rodzinnego i w kulturze szkoły. Różnice w normach społecznych, stylu komunikacji, sposobach okazywania emocji czy zasadach pracy szkolnej mogą powodować dezorientację i frustrację.

Proces adaptacji do nowej kultury (akulturacji) bywa obciążający psychicznie. Dziecko może doświadczać wewnętrznego konfliktu wartości, poczucia bycia „pomiędzy” kulturami lub **wstydu** związanego z własnym pochodzeniem. W takiej sytuacji szczególnie ważna jest akceptacja jego różnorodności kulturowej.

Warto, aby nauczyciele mieli świadomość tego, że proces adaptacji ma charakter złożony i zależy od wielu czynników. Na część z nich możemy wpływać poprzez takie działania jak budowanie w klasie atmosfery akceptacji, szacunku dla odmienności, rozwijanie współpracy z rodzicami. Inne czynniki (np. postawy rodziców, wpływ osób spoza szkoły, w tym grupy rówieśniczej) są niezależne od nas. Nauczyciel powinien być świadomy, że tożsamość dzieci z doświadczeniem migracji może być zmienna i wielowymiarowa – przykładowo dziecko może jednocześnie czuć się Polakiem i mieć więź z kulturą rodziny lub czuć się Polakiem i nie podtrzymywać tożsamości związanej z pochodzeniem, lub nie czuć się Polakiem i identyfikować się z krajem pochodzenia. Nauczyciel nie powinien oczekiwać od dziecka podkreślenia swojego pochodzenia – ani odwrotnie – całkowitego „polonizowania się”. To dziecko i jego rodzina decydują, jak chcą się identyfikować, a nauczyciel powinien to respektować. Taka postawa nauczyciela może złagodzić i przyspieszyć proces adaptacji dziecka z doświadczeniem migracji.

Bariery językowe i komunikacyjne

Jedną z najczęstszych trudności uczniów z doświadczeniem migracji jest brak znajomości języka edukacji szkolnej. Ogranicza to możliwość rozumienia poleceń, uczestniczenia w lekcjach oraz wyrażania emocji i potrzeb. W efekcie dziecko może być błędnie oceniane jako mało zaangażowane, nieuważne lub mające trudności w nauce, podczas gdy główną barierą jest język.



Długotrwałe trudności komunikacyjne mogą prowadzić do **frustracji, wycofania społecznego oraz zwiększonego stresu szkolnego**. Wsparcie językowe i jasna, prosta komunikacja ze strony nauczyciela mają kluczowe znaczenie dla funkcjonowania ucznia.

Różnice w systemach edukacyjnych

Uczeń z doświadczeniem migracji bardzo często mierzy się nie tylko ze zmianą szkoły, języka i środowiska rówieśniczego, lecz także z **odmienną strukturą systemu edukacyjnego**. Różnice mogą dotyczyć długości poszczególnych etapów kształcenia, wieku rozpoczęcia nauki szkolnej, sposobu oceniania, zakresu treści programowych czy stopnia formalizacji relacji nauczyciel–uczeń. Dla dziecka oznacza to konieczność ponownego odnalezienia się w zupełnie nowych zasadach – często bez pełnego zrozumienia, dlatego pewne rozwiązania funkcjonują inaczej niż w kraju pochodzenia.

Szczególnie obciążająca bywa niezgodność poziomu edukacyjnego z wiekiem ucznia. Może się zdarzyć, że uczeń, który w swoim kraju uczęszczał do klasy VII, w polskim systemie – ze względu na wiek i organizację szkoły podstawowej – zostaje przypisany do klasy V. Taka sytuacja może być odbierana jako „cofnięcie” w rozwoju, nawet jeśli w rzeczywistości wynika wyłącznie z różnic strukturalnych między systemami. Uczeń może doświadczać frustracji, poczucia niesprawiedliwości, obniżenia samooceny lub wstydu wobec rówieśników.

Warto pamiętać, że za tą zmianą kryje się często utrata ciągłości edukacyjnej i tożsamości ucznia jako osoby kompetentnej. Dziecko, które wcześniej funkcjonowało jako starszy, bardziej samodzielny uczeń, może nagle znaleźć się w roli młodszego kolegi w grupie. Dla nauczyciela oznacza to potrzebę szczególnej uważności: wyjaśnienia klasie przyczyn takiej sytuacji (z poszanowaniem prywatności ucznia), wzmacniania jego mocnych stron oraz doceniania dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych. Pomocne jest także indywidualne diagnozowanie rzeczywistych kompetencji ucznia, aby uniknąć zarówno nieuzasadnionego obniżania wymagań, jak i stawiania przed nim zadań niedostosowanych do jego faktycznego poziomu wiedzy i umiejętności.

Znaczenie roli nauczyciela i wsparcia szkolnego

Badania (Pyżalski, 2022) jednoznacznie wskazują, że relacja z nauczycielem jest jednym z najważniejszych czynników chroniących dobrostan psychiczny dzieci z doświadczeniem migracji. Nauczyciel, który tworzy bezpieczną i wspierającą atmosferę, może znacząco zmniejszyć poziom stresu ucznia i wspierać jego adaptację społeczną i edukacyjną.

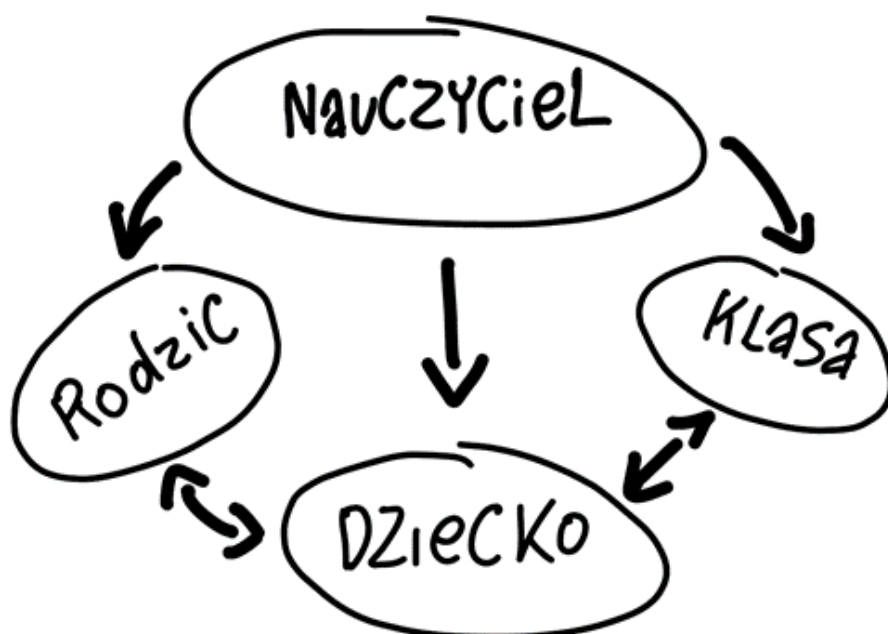
Ważne jest **okazywanie zrozumienia, cierpliwości** oraz **dostosowanie wymagań** do możliwości językowych i emocjonalnych dziecka. **Wzmacnianie poczucia przynależności do klasy**, docenianie wysiłku oraz uwzględnianie różnorodności kulturowej sprzyjają budowaniu bezpieczeństwa psychicznego i lepszemu funkcjonowaniu ucznia w środowisku.

Działania nauczyciela będą obejmowały zatem zarówno **pracę indywidualną z dzieckiem**, jak i **pracę z grupą rówieśniczą**. Niezwykle ważne jest także kształtowanie **dobrych relacji z opiekunami dziecka**. Te trzy obszary wsparcia powinien realizować każdy nauczyciel w szkole – we współpracy z innymi pedagogami i wychowawcą. Skoordynowane działania wszystkich osób dorosłych pracujących z dzieckiem i rodziną przekładają się na skuteczność działań, a przez to lepsze wsparcie dziecka i szybsze postępy w adaptacji.

To opracowanie skupia się na wspieraniu **kompetencji społecznych i emocjonalnych** dzieci z doświadczeniem migracji. Żadne dziecko nie funkcjonuje w oderwaniu od rodziny i grupy rówieśniczej. Nauczyciel pracuje nie tylko z indywidualnym przypadkiem, ale z całą grupą uczniów. Żadne dziecko nie funkcjonuje w „społecznej próżni” – wszystko, co się z nim dzieje, wynika z relacji w rodzinie i w jego najbliższym otoczeniu – grupie rówieśniczej, klasie, szkole.

Rysunek 1

Obszary możliwego wsparcia przez nauczyciela dziecka z doświadczeniem migracji



Źródło: oprac. własne.



Warto w tym miejscu wyjaśnić, jak rozumiemy kompetencje społeczno-emocjonalne – zanim przejdziemy do form wspierania dziecka w tym obszarze.

Kompetencje społeczne i emocjonalne dziecka to zespół umiejętności, które pozwalają mu rozumieć własne emocje, regulować zachowanie i funkcjonować w relacjach z innymi ludźmi w sposób adekwatny do sytuacji i norm społecznych. Obejmują one:

- zdolność rozpoznawania i nazywania uczuć,
- radzenia sobie z trudnymi emocjami,
- wyrażania potrzeb w akceptowalny sposób,
- empatię,
- współpracę,
- komunikację,
- rozwiązywanie konfliktów.

Rozwój tych kompetencji wiąże się z dojrzewaniem poznawczym, emocjonalnym i społecznym dziecka, zachodzi w interakcji z otoczeniem, zwłaszcza z rodziną, rówieśnikami i nauczycielami.

Dzięki **kompetencjom emocjonalnym** dziecko uczy się regulować napięcie, odraczać impulsy i adaptacyjnie reagować na wyzwania, natomiast kompetencje społeczne umożliwiają mu budowanie relacji, rozumienie perspektywy innych osób oraz przestrzeganie zasad współżycia społecznego.

Kompetencje społeczno-emocjonalne pełnią **kluczową funkcję** w funkcjonowaniu szkolnym i ogólnym dobrostanie dziecka, ponieważ **wspierają proces uczenia się**, poczucie bezpieczeństwa, **motywację oraz zdolność do adaptacji w nowych i wymagających sytuacjach**. Ich poziom wpływa na jakość **relacji rówieśniczych**, zachowanie w grupie oraz sposób **radzenia sobie ze stresem i trudnościami rozwojowymi**.

Nauczyciel, dzięki wspieraniu zarówno ucznia z doświadczeniem migracji, jak i całej grupy, **poprawia wyniki swojej pracy** – dzieci mogą uczyć się lepiej i więcej. Jednocześnie tworzy zdrowe środowisko wychowawcze sprzyjające pełnemu rozwojowi wszystkich uczniów w klasie.

2. Wsparcie indywidualne

Wsparcie indywidualne ucznia z doświadczeniem migracji zaczyna się od sposobu komunikacji. W codziennym kontakcie warto **zamieniać oceny na obserwacje** – mówić konkretnie o zachowaniu lub wykonanej pracy, zamiast wartościować („Widzę, że włożyłeś dużo pracy w to zadanie”, zamiast „To jest dobre/słabe”). Kluczowe jest okazywanie zrozumienia i częste



oferowanie pomocy, zwłaszcza gdy nauczyciel dostrzega wysiłek, napięcie lub trudność.

Wzmacniająco działa **docenianie także postępów i zaangażowania, a nie tylko efektów pracy**. Komunikaty takie jak: „Nie zostawię Cię z tym samego”, budują poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności – fundamenty funkcjonowania dziecka w nowym środowisku.

Warto pamiętać, że uczeń z doświadczeniem migracji realizuje te same wymagania edukacyjne co rówieśnicy, a jednocześnie mierzy się z dodatkowymi obciążeniami – zmianą kraju, języka, często rozłąką z bliskimi czy utratą dotychczasowej sieci wsparcia. Ma prawo przeżywać trudności, spadki motywacji czy chwilowe pogorszenie wyników. Istotne jest podkreślanie tymczasowości wielu obserwowanych problemów – trudności adaptacyjne, językowe czy emocjonalne w pierwszym okresie nauki w nowej szkole nie muszą oznaczać trwałych deficytów ani zaburzeń. Odpowiednie wsparcie i czas sprzyjają ich stopniowemu wygaszaniu.

Postawa nauczyciela może opierać się na czterech podstawowych krokach: **posłuchaj, zainteresuj się, zrozum, zaakceptuj**. Uważne wysłuchanie ucznia i próba poznania jego wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych pozwalają dostrzec realne różnice programowe, kulturowe czy organizacyjne. Taka wiedza pomaga zarówno dziecku, jak i nauczycielowi – umożliwia lepsze dopasowanie wymagań i zapobiega błędnym interpretacjom zachowań (np. wycofania czy milczenia jako braku motywacji). Równie ważne jest towarzyszenie emocjonalne w sytuacjach trudnych – nazwanie uczuć, normalizowanie reakcji stresowych i wspieranie dziecka w szukaniu konstruktywnych sposobów radzenia sobie (WHO, 2022).

W kontekście ewentualnego skierowania dziecka do specjalistów warto pamiętać o standardach Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) dotyczących zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być proporcjonalna do potrzeb, oparta na rzetelnej diagnozie i uwzględniać kontekst kulturowy oraz sytuacyjny dziecka. Trudności wynikające z procesu migracji nie powinny być automatycznie traktowane jako zaburzenia wymagające pogłębionej interwencji klinicznej, lecz najpierw jako naturalna reakcja adaptacyjna.

Co robić w kontaktach indywidualnych

- Mów prosto i jasno.
 - Używaj krótkich zdań i prostego słownictwa.
 - Sprawdzaj, czy dziecko rozumie („Czy to jest dla Ciebie jasne?”).
 - Mów o faktach – nie oceniaj.
- Okazuj cierpliwość.
 - Daj więcej czasu na odpowiedź.
 - Akceptuj ciszę i trudności językowe.



- Buduj poczucie bezpieczeństwa.
 - Informuj wcześniej o zmianach i nowych sytuacjach.
 - Reaguj spokojnie na emocje (lęk, wycofanie, złość).
 - Interesuj się jego językiem, kulturą i doświadczeniem (bez nacisku).
 - Doceniaj wysiłek, nie tylko efekty.
 - Pokazuj dziecku, że może liczyć na Twoją pomoc.
 - Dotrzymuj obietnic.

Czego unikać

- Unikaj nadmiernego wypytywania.
 - Nie dopytuj o wojnę, ucieczkę czy traumę, jeśli dziecko samo o tym nie mówi.
 - Nie zadawaj zbyt wielu pytań na raz.
- Nie zakładaj problemów lub braków.
 - Migracja ≠ brak kompetencji czy motywacji.
 - Trudności językowe nie oznaczają trudności poznawczych.
- Nie zawstydzaj i nie poprawiaj publicznie.
 - Informacje na temat nauki i zachowania przekazuj delikatnie, najlepiej indywidualnie.
 - Unikaj porównań z innymi uczniami.
- Nie ignoruj barier językowych i emocjonalnych.
 - Brak reakcji może wynikać ze stresu lub niezrozumienia, nie z braku chęci.

Dostosowania edukacyjne stanowią jedno z podstawowych narzędzi wsparcia. Warto rozumieć je jako elastyczne organizowanie procesu uczenia się tak, aby uczeń mógł osiągać te same cele edukacyjne różnymi drogami. Oznacza to m.in. możliwość definiowania zadań poprzez cele (np. „uczeń wyjaśnia zjawisko”), które mogą być realizowane w odmienny sposób – ustnie, pisemnie, w formie prezentacji, schematu czy projektu. Dostosowania nie są obniżaniem wymagań ani rezygnacją z podstawy programowej; nie polegają też na wyręczaniu ucznia. Są natomiast świadomym modyfikowaniem form, czasu, języka poleceń czy sposobu sprawdzania wiedzy, tak aby bariera językowa i adaptacyjna nie przesłaniała rzeczywistych kompetencji dziecka.

Dostosowania edukacyjne dla ucznia z doświadczeniem migracji

1. Dostosowanie przestrzeni edukacyjnej

Co można zrobić

- Zapewnić stałe, przewidywalne miejsce w klasie (np. blisko nauczyciela lub wspierającego rówieśnika, najlepiej mówiącego w tym samym języku).



- Wyeksponować słownictwo tematyczne (plakaty, słowniczk obrazkowe).
- Stworzyć „kącik bezpieczeństwa” lub miejsce wyciszenia.
- Udostępnić materiały wizualne i manipulacyjne (mapy, ilustracje, schematy).

Dlaczego to ważne

Nowe środowisko językowe i kulturowe zwiększa obciążenie poznawcze – uporządkowana przestrzeń obniża stres i ułatwia orientację.

2. Dostosowanie form pracy

Zalecane formy

- Praca w parach (szczególnie z życzliwym rówieśnikiem – „uczeń wspierający”).
- Małe grupy zamiast pracy wyłącznie frontальной.
- Nauczanie przez działanie (projekty, doświadczenia, zadania praktyczne).
- Praca indywidualna z jasną instrukcją krok po kroku.
- Wydłużony czas na wykonanie zadań i odpowiedzi.

Dobre praktyki

- Najpierw pokaz, potem działanie, a dopiero później samodzielna praca.
- Modelowanie (pokazywanie przykładu wykonania zadania).

3. Dostosowanie metod pracy dydaktycznej

Metody wspierające ucznia

- Metody wizualne (mapy myśli, schematy, ilustracje, infografiki).
- Metoda małych kroków (dzielenie poleceń na etapy).
- Powtarzanie kluczowych treści w różnych formach (ustnie, pisemnie, wizualnie).
- Multisensoryczność (mówienie + obraz + ruch + działanie).

W komunikacji

- Mów wolniej, prostymi zdaniami.
- Podawaj jedno polecenie na raz.
- Sprawdzaj zrozumienie (np. „Pokaż, co masz zrobić”).



4. Dostosowanie wymagań edukacyjnych (bez obniżania podstawy programowej)

Możliwe dostosowania

- Ocenianie głównie treści, a nie poprawności językowej (szczególnie na początku).
- Umożliwienie odpowiedzi:
 - ustnych zamiast pisemnych,
 - w formie rysunku, schematu, prezentacji,
 - krótszych wypowiedzi.
- Skracanie objętości tekstów i poleceń.
- Dodatkowy czas na sprawdziany i kartkówki.
- Upraszczenie poleceń językowych (bez upraszczania treści merytorycznej).
- Możliwość korzystania ze słownika obrazkowego lub dwujęzycznego.

W ocenianiu warto

- Doceniać postęp, wysiłek i zaangażowanie.
- Stosować ocenianie kształtujące (informacja zwrotna zamiast samego stopnia).
- Unikać oceniania w pierwszym okresie wyłącznie na podstawie języka polskiego (jeśli jest w trakcie nauki).

5. Dostosowanie materiałów dydaktycznych

- Karty pracy z mniejszą ilością tekstu.
- Podkreślone najważniejsze informacje.
- Słowniczki tematyczne (polski + język ucznia, jeśli możliwe).
- Materiały audiowizualne zamiast wyłącznie tekstowych.
- Instrukcje krok po kroku z ikonami.

6. Dostosowania emocjonalno-społeczne (kluczowe, choć często pomijane)

- Wprowadzenie stałych rytuałów (powitanie, plan lekcji).
- Przygotowywanie ucznia na zmiany (np. zastępstwo, wyjścia).
- Wzmacnianie poczucia przynależności do klasy.
- Reagowanie na objawy przeciążenia (wycofanie, nadpobudliwość, milczenie).
- Unikanie publicznego odpytywania na początku adaptacji.



Czego nie należy robić w dostosowaniach

- Nie obniżać wymagań programowych długoterminowo (chyba że wynika to z opinii lub orzeczenia).
- Nie izolować ucznia od klasy „dla ułatwienia”.
- Nie traktować braku odpowiedzi jako braku wiedzy.
- Nie przeciążać dodatkowymi zadaniami wyrównawczymi bez wsparcia językowego.

3. Wsparcie językowe i dwujęzyczność

W pracy z uczniem z doświadczeniem migracji kluczowe jest świadome wspieranie jego kompetencji językowych – zarówno w języku polskim, jak i w języku pierwszym. Nauczyciel może stosować różnorodne strategie ułatwiające naukę i rozumienie treści, takie jak wizualizacje, gesty, schematy czy obrazki, które pomagają w przyswajaniu nowych pojęć i instrukcji.

Warto również umożliwiać dziecku czasowe korzystanie z języka pierwszego, zwłaszcza w sytuacjach wyrażania trudnych emocji, co zmniejsza stres i pozwala na pełniejsze uczestnictwo w zajęciach. Zachęcanie do **translingwizmu** – korzystania zarówno z języka polskiego, jak i pierwszego – wspiera proces adaptacji językowej i sprzyja pogłębianiu zrozumienia treści edukacyjnych. Ponadto warto uwzględnić dwujęzyczne zasoby w bibliotece szkolnej i materiałach dydaktycznych, co wzmacnia poczucie kompetencji dziecka i docenia jego dotychczasową wiedzę. Takie podejście nie tylko rozwija umiejętności językowe, ale także redukuje napięcie związane z barierą językową i sprzyja integracji społecznej oraz edukacyjnej ucznia.

4. Przygotowanie klasy na różnorodność

Klasa szkolna jest nie tylko zespołem uczniów realizujących program nauczania, lecz przede wszystkim grupą społeczną z własną dynamiką. W każdej grupie w sposób naturalny wyłania się nieformalna struktura – pojawiają się liderzy, tworzą się normy i zasady przynależności, budowana jest wspólna tożsamość. Grupa wytwarza również hierarchię społeczną oraz role – zarówno wspierające (np. lider, mediator), jak i obciążające, takie jak rola „kozła ofiarnego”. Świadomość tych mechanizmów pozwala nauczycielowi reagować wcześniej i zapobiegać wykluczeniu ucznia z doświadczeniem migracji.



Uwaga na kozła ofiarnego!

Pojawienie się ucznia z doświadczeniem migracji w klasie to trudne doświadczenie. Dzieci z doświadczeniem migracji różnią się od innych uczniów m.in.:

- wiedzą i umiejętnościami,
- kulturą, a czasem też religią,
- wyglądem,
- funkcjonowaniem społecznym,
- funkcjonowaniem emocjonalnym.

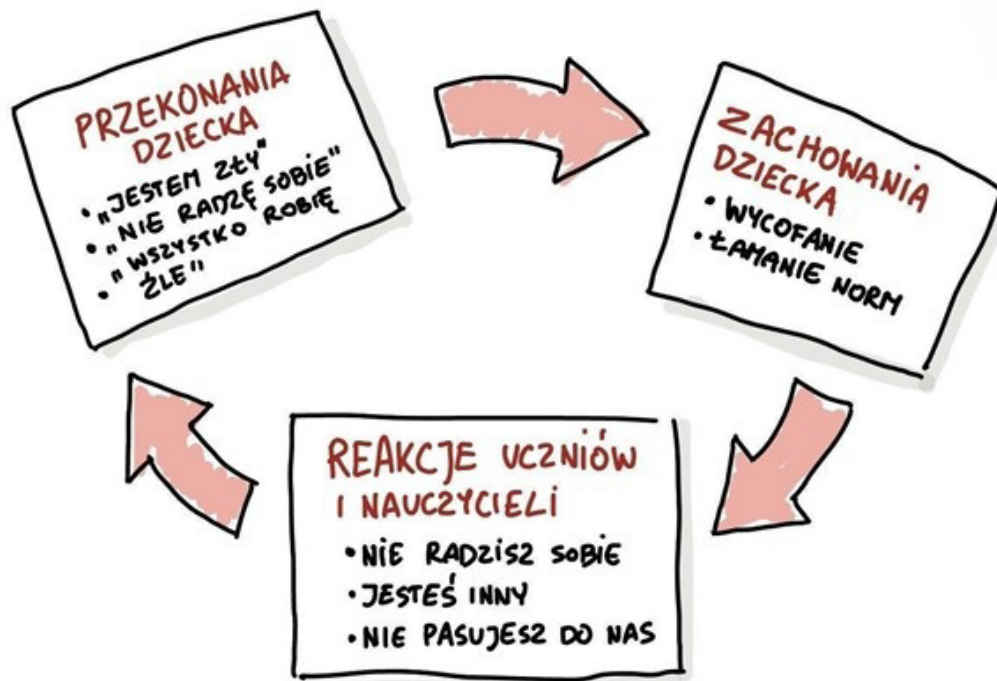
Wszelkie odmienności mogą prowadzić do zwiększonego napięcia w grupie. Istnieje duże ryzyko, że dzieci poczują się zagrożone obecnością nowych „innych” osób. Grupa, próbując poradzić sobie z lękami, może kierować całą złość na dziecko z doświadczeniem migracji. W psychologii nazywamy to mechanizmem „kozła ofiarnego”. Aby ochronić „swoją” grupę poświęcamy jedną osobę, aby skupić na niej swoje trudne emocje. Dorośli powinni chronić dzieci przed takimi sytuacjami – powstrzymywać wszelkie akty agresji i przemocy, a także dbać o grupę m.in. poprzez zwiększanie poczucie bezpieczeństwa, zwiększanie wiedzy na temat odmienności, unikanie podziałów na „swoich” i „obcych”, podkreślanie podobieństw między dziećmi i wzmacnianie zasobów komunikacyjnych oraz umiejętności współpracy.

Wprowadzanie różnorodności warto traktować jako zasób, a nie trudność organizacyjną. Celowe mieszanie składów grup zadaniowych, rotowanie ról czy praca w zmiennych zespołach sprzyjają budowaniu elastyczności społecznej całej klasy. Takie działania wspierają nie tylko uczniów z doświadczeniem migracji, ale również dzieci neuroróżnorodne, w tym uczniów w spektrum autyzmu czy z ADHD. Różnorodna klasa, w której normą jest współpraca z osobami o odmiennych potrzebach i stylach funkcjonowania, rozwija kompetencje społeczne wszystkich uczniów.

Warto pamiętać o mechanizmie **negatywnych sprzężeń zwrotnych w zachowaniu**. Uczeń, który doświadcza odrzucenia lub krytyki, może reagować wycofaniem albo zachowaniami trudnymi; te z kolei wywołują kolejne negatywne reakcje otoczenia, wzmacniając problem. Przerwanie tego schematu wymaga świadomego wzmacniania pozytywnych zachowań, doceniania prób współpracy oraz budowania poczucia sukcesu w grupie. To nauczyciel w dużej mierze nadaje kierunek interpretacji zachowań i modeluje sposób reagowania klasy.

Rysunek 2

Negatywne sprzężenia zwrotne. Schemat wzmacniania destrukcyjnych przekonań i zachowań dziecka z doświadczeniem migracji



Źródło: oprac. własne.

Istotnym elementem jest uczenie **wsparcia rówieśniczego**. Uczniowie mogą pomagać sobie w nauce, tłumaczyć polecenia, wspólnie planować pracę czy wspierać się w utrzymaniu uwagi. Takie działania nie tylko odciążają nauczyciela, ale przede wszystkim wzmacniają poczucie sprawczości i odpowiedzialności wśród uczniów. Nakierowanie grupy na pomoc i empatię wobec nowego ucznia buduje klimat bezpieczeństwa i sprzyja integracji.

Ważne jest także otwarte, adekwatne do wieku odpowiadanie na pytania dotyczące nowego ucznia z doświadczeniem migracji. Rzetelna wiedza zmniejsza napięcie i ogranicza przestrzeń dla domysłów czy stereotypów. Jednocześnie należy uszanować prawo dziecka do prywatności i samodzielnego decydowania, czym chce się podzielić. Szczególnej ochrony wymaga jego tożsamość kulturowa i religijna – możliwość zachowania własnych zwyczajów, języka czy praktyk jest kluczowa dla poczucia ciągłości i bezpieczeństwa. Klasa, która uczy się szacunku dla odmienności, staje się środowiskiem rozwojowym dla wszystkich jej członków.



5. Przeciwdziałanie stereotypom i wykluczeniu – pokazanie ucznia z doświadczeniem migracji w korzystnym świetle

Skuteczne przeciwdziałanie stereotypom zaczyna się od świadomego pokazywania ucznia z doświadczeniem migracji w pozytywnym, realistycznym świetle – jako osoby z konkretnymi umiejętnościami, zainteresowaniami i osiągnięciami, a nie wyłącznie „nowego” czy „innego”. Warto eksponować jego mocne strony – znajomość więcej niż jednego języka, doświadczenie życia w innym kraju, odmienne perspektywy kulturowe, kompetencje adaptacyjne. Budowanie narracji o zasobach sprzyja włączaniu ucznia w strukturę klasy jako wartościowego członka grupy.

Definicja stereotypu

Stereotypy rodzą się z uproszczeń poznawczych, potrzeby porządkowania świata i lęku przed nieznanym. W sytuacji niepewności grupa może wzmacniać podział na „my” i „oni”, przypisując jednostce cechy całej kategorii społecznej. Reagowanie wyłącznie dyrektywnymi komunikatami („Nie wolno tak mówić”, „Macie tak nie myśleć”) bywa nieskuteczne. Silny nacisk i zawstydzanie mogą uruchamiać mechanizm reaktancji (naturalnego oporu wobec ograniczania autonomii) oraz tzw. efekt sprężyny – tłumione przekonania wracają ze zwiększoną siłą w mniej kontrolowanych sytuacjach. Dodatkowo wstyd, lęk i poczucie winy mogą polaryzować relacje międzygrupowe, wzmacniając rozszczepianie („my jesteśmy dobrzy – oni są problemem”) i sprzyjać wyłanianiu „kozła ofiarnego”.

Rywalizacja międzygrupowa, nawet nieformalna, prowadzi do zaostrzenia kategoryzacji i utrwalania podziałów. Dlatego bardziej efektywne jest ciągle „mieszanie” uczniów w zespołach, tworzenie wspólnych celów i sytuacji współzależności, w których sukces zależy od współpracy różnych osób. Wspólne projekty, rotacyjne role czy zadania wymagające wymiany perspektyw osłabiają sztywne podziały i sprzyjają budowaniu tożsamości klasy jako spójnej różnorodnej wspólnoty.

Znacznie skuteczniejsze niż koncentrowanie się na deficytach jest budowanie na zasobach. Wzmacnianie mocnych stron – zarówno ucznia z doświadczeniem migracji, jak i pozostałych dzieci – zwiększa poczucie kompetencji i zmniejsza potrzebę podnoszenia własnej pozycji kosztem innych. Różnice mogą stać się punktem wyjścia do uczenia ciekawości, dialogu i elastyczności poznawczej.



Pomocne jest także wspólne ustalanie reguł i zasad pracy w grupie. Zasady te powinny koncentrować się nie tyle na dyscyplinie i kontroli, ile na współpracy, wzajemnym szacunku, komunikacji bez przemocy oraz reagowaniu na wykluczenie. Kiedy uczniowie współtworzą normy, wzrasta ich poczucie odpowiedzialności za klimat klasy – należy włączyć ich zatem do procesu tworzenia wspólnych zasad. Wspólnie przyjęte standardy zachowania stanowią realną ochronę przed stereotypizacją i marginalizacją – nie poprzez zakaz, lecz poprzez budowanie kultury wzajemnego wsparcia.

6. Rozwijanie w grupie umiejętności współpracy i komunikacji

Kształtowanie kompetencji współpracy i komunikacji powinno być stałym elementem pracy wychowawczej. Uczniowie nie nabywają tych umiejętności „automatycznie” – wymagają one modelowania, ćwiczenia i refleksji. Szczególnie istotne jest uczenie **komunikacji bez przemocy** – nazywania faktów zamiast ocen, wyrażania emocji i potrzeb, formułowania prośb zamiast żądań. Taki sposób porozumiewania się zmniejsza napięcie w sytuacjach różnicy zdań i sprzyja budowaniu relacji opartych na szacunku.

Warto przyzwyczajać uczniów do współpracy w zmiennych, elastycznych rolach. Stałe przypisywanie jednej osobie funkcji lidera czy wykonawcy utrwala hierarchię i ogranicza rozwój kompetencji społecznych. Rotacyjność ról (koordynator, rzecznik, osoba dbająca o czas, mediator) sprzyja odpowiedzialności i pozwala każdemu uczniowi – także z doświadczeniem migracji – zaistnieć w różnych obszarach.

Szczególnie pomocne są metody pracy oparte na wymianie i współzależności, takie jak projekty zespołowe, praca w małych grupach czy metoda *jigsaw* (układanki), w której każdy uczeń odpowiada za część materiału i wnosi ją do wspólnego zadania. Tego typu struktury sprzyjają pozytywnemu kontaktowi między uczniami, tworzą sytuacje realnej współpracy i pozwalają zmieniać sztywne kategorie społeczne („oni” – „my”) na doświadczenie wspólnoty celu. Wspólne sukcesy obniżają dystans i budują zaufanie.

Grupowe rozwiązywanie problemów – zarówno edukacyjnych, jak i społecznych – uczy negocjacji, dostrzegania różnych punktów widzenia i szukania rozwiązań akceptowalnych dla wszystkich stron. Warto modelować proces dochodzenia do rozwiązania jako definiowanie problemu, zbieranie pomysłów, ocenę ich konsekwencji i wspólną decyzję. Takie podejście wzmacnia poczucie sprawczości i uczy odpowiedzialności za klimat klasy.



Konflikty w grupie są nieuniknione i same w sobie nie stanowią zagrożenia – stają się nim dopiero wtedy, gdy pozostają nierozpoznane lub są rozwiązywane siłowo. Rolą nauczyciela jest traktowanie konfliktu jako sytuacji edukacyjnej – pomoc w nazwaniu stanowisk, emocji i potrzeb stron, oddzielenie osoby od problemu oraz wypracowanie zasad naprawczych. Uczenie konstruktywnego radzenia sobie z konfliktem wzmacnia odporność psychiczną uczniów i przygotowuje ich do funkcjonowania w zróżnicowanym społeczeństwie. W warunkach szkolnych dobrze sprawdza się prosta do wdrożenia i atrakcyjna dla uczniów koncepcja **porozumienia bez przemocy** (NVC – Nonviolent Communication) (Rosenberg, 2016).

Porozumienie bez przemocy to koncepcja komunikacji opracowana przez Marshalla Rosenberga, oparta na empatii, uważności i szacunku wobec siebie oraz innych. Jej głównym celem jest budowanie relacji i rozwiązywanie konfliktów poprzez zrozumienie potrzeb – zamiast oceniania, krytyki czy osądzania.

Model porozumienia bez przemocy składa się z czterech podstawowych elementów.

- **Obserwacje** – opisywanie faktów bez interpretacji i ocen (np. „Widzę, że rozmawiasz podczas lekcji”).
- **Uczucia** – nazywanie własnych emocji (np. „Czuję złość i zmęczenie”).
- **Potrzeby** – uświadamianie potrzeb stojących za emocjami (np. „Potrzebuję spokoju, aby prowadzić zajęcia”).
- **Prośby** – formułowanie konkretnych, możliwych do spełnienia prośb zamiast żądań (np. „Czy możesz teraz odłożyć telefon?”).

Koncepcja Rosenberga zakłada, że każde zachowanie człowieka wynika z niezaspokojonych potrzeb, a język oparty na empatii sprzyja współpracy i redukuje napięcia. W edukacji porozumienie bez przemocy wspiera tworzenie bezpiecznej atmosfery, rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów oraz konstruktywne reagowanie na trudne zachowania. Nauczyciel stosujący porozumienie bez przemocy unika etykietowania i karzącego tonu, a zamiast tego koncentruje się na dialogu, zrozumieniu perspektywy dziecka i wspólnym szukaniu rozwiązań.

7. Włączanie rodziców we współpracę

Współpraca z rodzicami ucznia z doświadczeniem migracji jest kluczowym elementem wsparcia dziecka, choć bywa procesem wymagającym czasu i cierpliwości. Rodzic może reagować oporem – odrzucać proponowaną pomoc, reagować impulsywnie lub – przeciwnie – wycofywać się i unikać kontaktu. Takie zachowania często wynikają z lęku, poczucia utraty



kontroli, wcześniejszych trudnych doświadczeń z instytucjami lub braku zrozumienia zasad funkcjonowania szkoły w nowym kraju. Nie należy ich interpretować jako braku zainteresowania dzieckiem. Budowanie relacji wymaga zapewnienia bezpieczeństwa, przewidywalności i kilkukrotnego ponawiania zaproszenia do współpracy.

Warto pamiętać o różnicach kulturowych dotyczących roli nauczyciela i szkoły. W niektórych systemach edukacyjnych nauczyciel jest figurą silnie hierarchiczną, a rodzic nie wchodzi w dialog, lecz podporządkowuje się decyzjom szkoły. W innych – szkoła ponosi pełną odpowiedzialność za edukację, a aktywna obecność rodzica nie jest oczekiwana. Zderzenie tych wzorców z polskim modelem współpracy może rodzić nieporozumienia. Dlatego tak ważne jest jasne komunikowanie, że obecność i zaangażowanie rodzica są potrzebne i cenione – nie jako forma kontroli, lecz jako partnerstwo na rzecz dobra dziecka.

Przygotowując się do rozmowy z rodzicem dziecka z doświadczeniem migracji, warto działać według następujących kroków:

- **Zbierz informacje i uporządkuj cele rozmowy** – określ, co jest jej głównym tematem (np. postępy edukacyjne, trudności adaptacyjne), oddziel fakty od interpretacji.
- **Zadbaj o warunki bezpieczeństwa** – wybierz spokojne miejsce, zapewnij odpowiednią ilość czasu; w razie potrzeby rozważ wsparcie tłumacza lub osoby znającej język rodzica.
- **Rozpocznij od zasobów dziecka** – podkreśl mocne strony i postępy, zanim przejdziesz do trudności.
- **Mów konkretnie i opisowo** – unikaj ocen; przedstawiaj obserwacje i ich kontekst.
- **Zapytaj o perspektywę rodzica** – pozwól mu opowiedzieć, jak on widzi sytuację; okaż autentyczne zainteresowanie.
- **Wyjaśnij zasady funkcjonowania szkoły** – w sposób jasny i niesformalizowany, unikając żargonu.
- **Wspólnie ustalcie możliwe działania** – małe, realistyczne kroki zwiększają poczucie wpływu.
- **Podsumuj ustalenia i zaproponuj kolejny kontakt** – budowanie relacji to proces, nie jednorazowe spotkanie.

Nawet jeśli pierwsze próby współpracy spotkają się z dystansem, warto je ponawiać. Konsekwentna, spokojna postawa nauczyciela oraz komunikat: „Jesteśmy po tej samej stronie, zależy nam na dobru Państwa dziecka” stopniowo budują zaufanie. Włączenie rodzica w życie szkoły wzmacnia poczucie bezpieczeństwa ucznia i zwiększa skuteczność oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych.



8. Tworzenie sieci wsparcia dla dziecka, rodziny i nauczycieli

W procesie wspierania ucznia z doświadczeniem migracji kluczowe jest, aby nikt nie pozostawał sam – ani dziecko, ani jego rodzina, ani nauczyciele. Skuteczna pomoc wymaga działania zespołowego i korzystania z dostępnych zasobów, zarówno w szkole, jak i w społeczności lokalnej. Tworzenie sieci wsparcia zwiększa poczucie bezpieczeństwa, pozwala szybciej reagować na trudności i umożliwia wymianę doświadczeń i strategii między specjalistami.

W szkole warto powoływać zespoły wsparcia, które mogą obejmować wychowawcę, pedagoga, psychologa, nauczycieli przedmiotowych oraz nauczycieli współorganizujących lub asystentów edukacyjnych. Regularne spotkania pozwalają monitorować postępy dziecka, wymieniać obserwacje i wspólnie planować działania dostosowane do jego potrzeb. W przypadku trudności wymagających interwencji specjalistycznej, zespoły te ułatwiają kierowanie ucznia do odpowiednich specjalistów – logopedów, psychologów, terapeutów integracji sensorycznej lub innych specjalistów wspierających rozwój dziecka.

Poza szkołą warto aktywnie poszukiwać lokalnych zasobów – organizacji pozarządowych, ośrodków integracji migrantów, świetlic, domów kultury, klubów młodzieżowych, warsztatów edukacyjnych czy programów wsparcia psychologicznego. Włączenie rodziny w takie inicjatywy pomaga w adaptacji, rozwijaniu kompetencji społecznych dziecka oraz w budowaniu poczucia przynależności do nowego środowiska.

Sieć współpracy – kto może wspomóc szkołę

Budowanie sieci wsparcia pozwala również nauczycielom dzielić się doświadczeniem, konsultować trudne sytuacje i przeciwdziałać przeciążeniu emocjonalnemu. Dzięki współpracy w zespole oraz korzystaniu z dostępnych zasobów wsparcie staje się skuteczniejsze, a każdy uczestnik procesu – uczeń, rodzic i nauczyciel – ma poczucie, że nie działa w izolacji, lecz w ramach bezpiecznej i spójnej społeczności.



9. Monitorowanie dobrostanu psychicznego i systematyczne obserwacje

Skuteczne wspieranie ucznia z doświadczeniem migracji wymaga systematycznego monitorowania jego dobrostanu psychicznego i funkcjonowania w klasie. Nauczyciel może stosować proste narzędzia obserwacyjne, takie jak arkusze śledzenia nastroju, poziomu zaangażowania czy relacji rówieśniczych, które pozwalają w porę dostrzec sygnały przeciążenia emocjonalnego lub trudności adaptacyjnych (przykład arkusza monitorowania nastroju, poziomu zaangażowania i relacji rówieśniczych ucznia – zob. załącznik 1). Regularne spotkania zespołów wsparcia w szkole – z udziałem wychowawcy, pedagoga, psychologa i nauczycieli przedmiotowych – umożliwiają wymianę obserwacji, analizę potrzeb ucznia i planowanie adekwatnych działań. Ważne jest szybkie reagowanie w przypadku nasilających się trudności emocjonalnych, społecznych lub edukacyjnych, aby dziecko nie pozostawało bez wsparcia. W sytuacjach wymagających pogłębionej diagnozy lub specjalistycznej interwencji warto współpracować z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, co pozwala na profesjonalne dopasowanie pomocy do indywidualnych potrzeb ucznia, z uwzględnieniem kontekstu kulturowego i doświadczeń migracyjnych.



Podsumowanie

Praca z uczniem z doświadczeniem migracji wymaga wielowymiarowego podejścia, które łączy wsparcie indywidualne, działania grupowe i współpracę z rodziną oraz specjalistami. Dzieci te mierzą się nie tylko z nauką nowego języka i treści programowych, ale także z trudnościami emocjonalnymi, stresem adaptacyjnym, barierami kulturowymi i społecznymi. Kluczowe jest zrozumienie, że ich wyzwania nie wynikają z braku kompetencji czy motywacji, lecz z doświadczeń migracyjnych i procesu adaptacji w nowym środowisku.

W pracy nauczyciela istotne są trzy filary wsparcia.

- **Wsparcie indywidualne** – opiera się na uważnej komunikacji, docenianiu wysiłku, towarzyszeniu emocjonalnym oraz elastycznych dostosowaniach edukacyjnych. Nauczyciel pomaga dziecku w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych, buduje poczucie bezpieczeństwa i wzmacnia jego mocne strony, traktuje trudności adaptacyjne jako tymczasowe.
- **Przygotowanie grupy i rozwijanie kompetencji społecznych** – klasa powinna być postrzegana jako grupa społeczna, w której różnorodność stanowi zasób, a nie trudność. Wprowadzanie elastycznych ról, metody pracy w zespołach, wspólne rozwiązywanie problemów, nauka komunikacji bez przemocy oraz wsparcie rówieśnicze sprzyjają integracji, empatii i włączaniu ucznia z doświadczeniem migracji w życie klasy. Przeciwdziałanie stereotypom, budowanie pozytywnego wizerunku dziecka i wspólne ustalanie zasad pracy grupowej wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i odpowiedzialności społecznej.
- **Współpraca z rodzicami i tworzenie sieci wsparcia** – aktywne włączanie rodziców, uwzględniające różnice kulturowe i doświadczenia wcześniejszych systemów edukacyjnych, pozwala budować zaufanie i partnerskie relacje. Nauczyciel wspiera rodzinę poprzez cierpliwe nawiązywanie kontaktu i dostosowanie form komunikacji, a jednocześnie korzysta z zespołów wsparcia w szkole oraz lokalnych zasobów społecznych i specjalistycznych. Dzięki współpracy w ramach sieci wsparcia każdy uczestnik procesu – dziecko, rodzic i nauczyciel – ma poczucie, że nie działa w izolacji, lecz w bezpiecznej i spójnej społeczności.

Podsumowując, skuteczna praca z uczniem z doświadczeniem migracji wymaga uważności, cierpliwości, świadomości różnic kulturowych, konsekwentnego budowania poczucia bezpieczeństwa oraz współpracy zespołowej. Podejście oparte na zasobach, współpracy i empatii nie tylko wspiera dziecko w procesie adaptacji, ale także tworzy zdrowe, rozwijające środowisko szkolne dla całej klasy.



Bibliografia

- Chrzanowska, I., Jachimczak, B. (2018). Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 21, 87–102. <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.21.05>
- Dąbrowska, A., Szumilas, E., M. (2017). *Uczniowie z rodzin migracyjnych w szkole*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jurek, A. (2014). *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży*. Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej.
- Nowicka, E. (2015). Dzieci w migracjach. Doświadczenia z badań w Polsce. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 2(156), 123–143.
- Popyk, A. (2024). Rola rodziców w doświadczeniach migracyjnych i edukacyjnych dzieci z Ukrainy w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(2), 171–190.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Cieślikowska, D., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W., Mróz, J. T., Wójcik, M. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia* (tłum. M. Markocka-Pepol). Czarna Owca.
- Sam, D. L., Berry, J. W. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press.
- Szydłowska, P., Durlik, J. (2018). Psychologiczne aspekty pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(22), 157–169.
- Tomasik, A. (2024). *Ocenianie uczniów z doświadczeniem migracji*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- WHO. (2022). *Psychologiczna pierwsza pomoc. Przewodnik dla pracowników w terenie*. Światowa Organizacja Zdrowia. Regionalne Biuro dla Europy. <https://iris.who.int/handle/10665/352503>



Załącznik 1

Arkusze monitorowania dobrostanu ucznia

Imię i nazwisko ucznia:

Klasa:

Okres obserwacji: od do

Nauczyciel:

1. Nastrój (jak uczeń funkcjonuje emocjonalnie?)

Data	Widoczny nastrój	Krótko obserwacja (1 zdanie)
	<input type="checkbox"/> pogodny <input type="checkbox"/> neutralny <input type="checkbox"/> wycofany <input type="checkbox"/> smutny <input type="checkbox"/> napięty <input type="checkbox"/> rozdrażniony	
	<input type="checkbox"/> pogodny <input type="checkbox"/> neutralny <input type="checkbox"/> wycofany <input type="checkbox"/> smutny <input type="checkbox"/> napięty <input type="checkbox"/> rozdrażniony	
	<input type="checkbox"/> pogodny <input type="checkbox"/> neutralny <input type="checkbox"/> wycofany <input type="checkbox"/> smutny <input type="checkbox"/> napięty <input type="checkbox"/> rozdrażniony	

2. Poziom zaangażowania w zadania podczas lekcji

Data	Aktywność	Obserwacja
	<input type="checkbox"/> aktywny <input type="checkbox"/> pracuje po zachęcie <input type="checkbox"/> bierny <input type="checkbox"/> unika pracy	
	<input type="checkbox"/> aktywny <input type="checkbox"/> pracuje po zachęcie <input type="checkbox"/> bierny <input type="checkbox"/> unika pracy	
	<input type="checkbox"/> aktywny <input type="checkbox"/> pracuje po zachęcie <input type="checkbox"/> bierny <input type="checkbox"/> unika pracy	

3. Relacje rówieśnicze

Data	Funkcjonowanie w grupie	Obserwacja
	<input type="checkbox"/> inicjuje kontakt <input type="checkbox"/> współpracuje <input type="checkbox"/> pozostaje na uboczu <input type="checkbox"/> izolowany <input type="checkbox"/> konflikt	



Data	Funkcjonowanie w grupie	Obserwacja
	<input type="checkbox"/> inicjuje kontakt <input type="checkbox"/> współpracuje <input type="checkbox"/> pozostaje na uboczu <input type="checkbox"/> izolowany <input type="checkbox"/> konflikt	
	<input type="checkbox"/> inicjuje kontakt <input type="checkbox"/> współpracuje <input type="checkbox"/> pozostaje na uboczu <input type="checkbox"/> izolowany <input type="checkbox"/> konflikt	

4. Skala tygodniowa (podsumowanie)

Nastrój:

- bardzo obniżony obniżony zmienny stabilny bardzo dobry

Zaangażowanie:

- brak niskie umiarkowane dobre wysokie

Relacje:

- izolacja trudności pojedyncze relacje dobre relacje bardzo dobre relacje

Krótki komentarz tygodniowy (2–3 zdania):

.....

.....

Sygnaly wymagające konsultacji (np. z pedagogiem lub psychologiem szkolnym)

- utrzymujący się obniżony nastrój (ponad 2 tygodnie)
- wyraźna izolacja społeczna
- nagła zmiana zachowania
- częste konflikty
- sygnały lęku lub płaczliwość
- regres (np. utrata wcześniej nabytych umiejętności)

Autorzy: Maciej Ciechomski, Wiktoria Kowalska

Redakcja językowa: Michał Pranke

Projekt okładki: Michalina Walusiak

Skład: Michał Pranke

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons

Uznanie Autorstwa 4.0.



ISBN: 978-83-68747-31-7

Wzór cytowania:

Ciechomski, M., Kowalska, W. (2026). *Jak wspierać kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci z doświadczeniem migracji. Przewodnik dla nauczyciela*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Warszawa 2026

Opracowanie powstało w ramach zadania zleconego przez MEN pod nazwą „Dobrostan Społeczności Szkolnej”, o którym mowa w module 2. Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027.

Publikacja współfinansowana ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027, działanie 04.17 „Szkoła dla wszystkich”.

Egzemplarz bezpłatny