

# Wskazówki metodyczne dotyczące dostosowania materiałów postdiagnostycznych dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji

## Krótką charakterystyka specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji

Liczba uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w polskiej edukacji systematycznie się zwiększa. Nauczyciele, psychologowie, pedagodzy, pracownicy edukacji stoją przed nowymi wyzwaniami, jakimi są nauczanie i udzielanie wsparcia tym nowym uczniom i uczennicom. Zmierzyć się oni / one muszą z nową rzeczywistością, która wymaga adaptacji i zmiany dotychczasowych znanych działań. Często muszą dokonać rewizji potocznych opinii takich jak te, że dzieci chłoną nowy język jak gąbka czy też, że ich adaptacja w nowym środowisku przebiega szybko i nie niesie za sobą większych problemów, bo dzieci adaptują się do nowej rzeczywistości łatwiej niż dorośli.

Ucząc uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji, spotkają Państwo dzieci i młodzież o specyficznych emocjonalnych, społecznych i edukacyjnych potrzebach ze względu na indywidualne różnice, ale także ze względu na różne sytuacje migracyjne, jakich doświadczyli.

Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą doświadczać różnorodnych problemów. Ze względu na to, że grupa ta jest bardzo niejednorodna, podzielono ją, dla ułatwienia pracy pedagogom i diagnostom, na dwie: grupę cudzoziemców i Polaków, którzy mają doświadczenie migracji:

1. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji – cudzoziemcy:

- na początku pobytu w Polsce (do roku) trudności związane z nieznaną języka polskiego w codziennej komunikacji oraz nieznaną języka edukacji szkolnej. W kolejnych latach coraz lepsza komunikacja codzienna, lecz trudności z językiem edukacji szkolnej;
- problemy w nauce wynikające z różnic programowych w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych;
- osamotnienie wynikające ze zmiany otoczenia oraz nieznaną lub słabą znajomości języka;
- brak rozumienia szkolnej rzeczywistości (organizacja szkolnego dnia, sposoby zachowania w trakcie lekcji i na przerwach, strój szkolny, zajęcia dodatkowe);
- problem z rozumieniem lektur szkolnych, często pisanych językiem trudno dostępnym dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji – „nauczyciele na ogół nie dostosowują sposobu analizy lektur szkolnych do kompetencji językowych dziecka” (Niełatwe powroty);
- stresująca i obciążająca jest konieczność bardzo szybkiego „nadrobienia treści” przed przystąpieniem do egzaminu;
- brak realnego dostosowania egzaminów końcowych (np. egzaminu po szkole podstawowej, egzaminu maturalnego) do ich specjalnych potrzeb;
- sytuacje dyskryminacyjne – przemoc słowna (przezywanie, wyśmiewanie) i fizyczna.

2. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji – Polacy:

- najczęstszymi problemami są trudności związane z czytaniem (tempo czytania) i pisanem (kaligrafia i ortografia, wypowiedź pisemna, notowanie w zeszycie), wypowiedzianiem się (wymowa) oraz znajomością języka edukacji szkolnej, a przede wszystkim słownictwa przedmiotowego;

- problem z rozumieniem lektur szkolnych często pisanych językiem trudno dostępnym dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji – „nauczyciele na ogół nie dostosowują sposobu analizy lektur szkolnych do kompetencji językowych dziecka”;
- różnice organizacyjne – zadania domowe;
- uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji mogą mieć problemy w nauce wynikające z różnic programowych w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych;
- osamotnienie wynikające ze zmiany otoczenia oraz nieznamomości lub słabej znajomości języka;
- brak rozumienia szkolnej rzeczywistości (organizacja szkolnego dnia, sposoby zachowania w trakcie lekcji i na przerwach, strój szkolny);
- stresująca i obciążająca jest dla dzieci konieczność bardzo szybkiego „nadrobienia treści” przed przystąpieniem do egzaminu;
- brak realnego dostosowania egzaminów końcowych (np. egzaminu po szkole podstawowej, egzaminu maturalnego) do ich specjalnych potrzeb;
- sytuacje dyskryminacyjne – przemoc słowna (przezywanie, wyśmiewanie) i fizyczna.

Po powrocie czy przyjeździe do Polski dziecko z doświadczeniem migracji będzie potrzebowało pewnego okresu przejściowego, by przystosować się do nowego otoczenia językowego w szkole.

Dzieci „powracające” w przeważającej większości są dwu- lub nawet wielojęzyczne, czyli posługują się na co dzień więcej niż jednym językiem.

## **Wskazówki metodyczne dotyczące dostosowań gier, scenariuszy zajęć i kart pracy do potrzeb dzieci i młodzieży dwujęzycznych**

Zebrane wskazówki dotyczą stosowania środków dydaktycznych w pracy z dziećmi dwujęzycznymi i młodzieżą dwujęzyczną i stanowią podstawę do dostosowywania różnego rodzaju materiałów do potrzeb tej

niejednorodnej grupy. Przygotowana lista zaleceń i sugestii ma być pomocą, ale stosując je, należy przede wszystkim uwzględnić dziecko i jego potrzeby oraz ogólną wiedzę na temat procesu dydaktycznego czy terapeutycznego.

Dla ułatwienia wskazówki zostały podzielone na kategorie związane z różnymi aspektami stosowania środków dydaktycznych i poparte przykładami wprowadzonych dostosowań.

## **Dostosowania w zakresie podawania instrukcji i formułowania poleceń**

1. Polecenia należy podawać naturalnym głosem, z wyraźną artykulacją i w niezbyt szybkim tempie. W razie potrzeby należy powtórzyć lub uprościć polecenie (przeformułować je, używając synonimicznych określeń, zdania złożone zamienić na pojedyncze).
2. Polecenia powinny być raczej krótkie i jednoznaczne. Zdania w instrukcji mogą być współrzędnie złożone, np. „Połącz kropki i pokoloruj je”, lecz należy unikać zdań o bardziej skomplikowanej składni, zdań wielokrotnie złożonych, np. zamiast polecenia „Pokoloruj drzewo, które jest najwyższe”, wystarczy polecenie „Pokoloruj najwyższe drzewo”.
3. Instrukcje i wyjaśnianie słów, wyrażeń powinny być poparte gestem / ilustracjami / schematycznymi rysunkami.
4. W instrukcjach unikać frazeologizmów, które mogą być trudne dla uczących się.
5. W instrukcji nie opisujemy, co będziemy robić, lecz pokazujemy dziecku, jak ma wykonać zadanie. Budujemy „rusztowanie” ułatwiające wykonanie zadania.
6. Po podaniu instrukcji warto sprawdzić, czy dziecko potrafi wykonać zadanie. Sprawdzamy to poprzez pytanie: „Powiedz, co masz zrobić”.

Przykład: Dostosowanie instrukcji w materiale „Krecia robota”:

Oryginalna instrukcja: Będziemy rzucać naprzemiennie kostką, czyli raz ty, raz ja. W zależności od tego, ile oczek wypadnie na kostce, będziemy wybierać odpowiednie warzywa. Popatrz na instrukcję: Jeśli na kostce wypadnie 1 oczko, wybieramy cukinię, jeśli 2 oczka – bakłażana, 3 oczka – rzodkiewkę, 4 oczka – czosnek, a jak wypadnie 5 oczek wybierzemy brokuł. Pod cyfrą 6 ukryty jest kret.

Dostosowanie: Będziemy rzucać kostką raz ty, raz ja. Jeśli wypadnie 1 – wybieramy cukinię, jeśli 2 – wybieramy bakłażana, 3 – wybieramy rzodkiewkę, 4 – wybieramy czosnek, a jeśli wypadnie 5 – wybieramy brokuł. Pod cyfrą 6 ukryty jest kret.

W trakcie przekazywania instrukcji nauczyciel pomaga w rozumieniu, wskazując kolejne oczka, a także pokazuje kolejne warzywa. Upewnia się, czy dziecko wie, co to znaczy kret i potrafi go wskazać.

Przykład: Dostosowanie instrukcji w materiale „Moja baśń”:

Oryginalna instrukcja: Napisz w narracji trzecioosobowej własną baśń, w której przedstawisz spotkanie bohatera lub bohaterów reprezentujących zło z bohaterem lub bohaterami, którzy walczą w imię dobra.

Dostosowanie: Napisz własną baśń w trzeciej osobie (on / ona). Przedstaw w niej spotkanie bohatera lub bohaterów reprezentujących zło z bohaterem lub bohaterami reprezentującymi dobro.

## **Dostosowania w zakresie przebiegu zajęć**

1. Ze względu na to, że grupa osób dwujęzycznych jest bardzo niejednorodna, zalecana jest praca indywidualna lub w małych grupach.
2. Osoby dwujęzyczne mogą potrzebować więcej czasu na wykonanie niektórych zadań, co będzie wynikało ze słabszej znajomości języka i szczególnie u początkujących będzie można zaobserwować duże obciążenie poznawcze. Konieczne jest dostosowanie tempa do możliwości dziecka.

3. Praca w większych grupach wymaga refleksji, powinna być zaplanowana przez nauczyciela / nauczycielkę z uwzględnieniem celu zadania. Niektóre zadania warto realizować w grupach dzieci o podobnych kompetencjach językowych, inne w grupach, gdzie dzieci mogą się wzajemnie wspierać językowo. Taką decyzję ostatecznie podejmuje osoba prowadząca zajęcia.
4. Ważne jest, aby w trakcie zajęć zwracać uwagę nie tylko na język polski, ale także na język kraju pochodzenia. Wspieranie pierwszego języka, a także docenianie kultury kraju pochodzenia jest kluczowe w procesie uczenia się języka kraju osiedlenia i w procesie integracji.
5. Zainteresowanie systemem językowym pierwszego języka dziecka pomoże prowadzącym lepiej rozumieć problemy uczących się.
6. Warto dbać o dobrą atmosferę na zajęciach i motywować uczniów poprzez uśmiech, regularną informację zwrotną „bardzo ładnie / dobrze / świetnie / super”.

Przykład: W grze dydaktycznej „Potwory głodomory” potwory mówią własnym językiem. Osoba prowadząca zajęcia może zapytać dziecko o jego / jej pierwszy język. Mogą wspólnie poszukiwać podobnie brzmiących wyrazów (to zadanie będzie łatwiejsze do wykonania z dziećmi mającymi jako język pierwszy język słowiański). Można także adaptować zadanie i skupić się na trudnościach, jakie są specyficzne dla dziecka i które wynikają z interferencji językowej.

Uwaga do konstruowania zaadaptowanego do potrzeb uczniów z Ukrainy U uczących się z Ukrainy: „Najpopularniejsze błędy fonetyczne dotyczą niepoprawnej wymowy głosek: l, ł, w, ę, a, o oraz y – \*przekanski (zamiast: przekąski) \*zwiozanych (zamiast: związanych), \*budenek (zamiast: budynek) \*kumputer (zamiast: komputer), \*dlia (zamiast: dla), jak również dź, c, s, ć – \*jedzecie (zamiast: jedziecie), \*oscypek (zamiast: oscypek), szpacery (zamiast: spacer), \*cerpią (zamiast: cierpią). Uczniowie mylą wymowę „w” i „ł”; odczytują: \*byłw, \*posiwki

(zamiast: był, posiłki), natomiast „e” czytają jako „je”: \*na rowerze (zamiast: na rowerze). Popołniają różne błędy w odczycie i pisowni miękkości: \*mieszają (zamiast: mieszają), \*sedzą (zamiast: siedzą)<sup>1</sup>.

## **Dostosowania w zakresie specyfiki realizowanych ćwiczeń**

1. Warto korzystać z wszelkich technik ułatwiających zapamiętywanie i pobudzających koncentrację uwagi, np. wprowadzać różnorodne ćwiczenia, które wymagają kreatywności, oddziałują na różne zmysły.
2. W trakcie wykonywanych zajęć kształtują różne sprawności językowe: czytanie, pisanie, mówienie, rozmawianie, słuchanie, oraz kompetencje mediacyjne, np. umiejętność tłumaczenia z jednego języka na drugi, korzystanie ze wszystkich zasobów kulturowych dostępnych uczącemu się / uczącej się. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na strategię uczenia się, jakie mogą być rozwijane i szczególnie zwrócić uwagę na te aspekty w trakcie pracy.
3. Należy pamiętać o tym, że dziecko jest dwujęzyczne lub nim się staje (w przypadku cudzoziemców uczących się w polskim systemie edukacyjnym). Nabywanie nowego języka jest procesem i potrzeba na jego opanowanie czasu i wsparcia ze strony osób towarzyszących dziecku w edukacji i rozwoju.
4. Praca w grupach sprzyja wprowadzaniu elementów zabawy, gier, które aktywizują uczniów w każdym wieku, uczą ich współpracy. Praca z polskimi uczniami może mieć także ważny aspekt

---

<sup>1</sup> Górską A. (2015). Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego. ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS, KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW, 22.

[http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl\\_11089\\_1864\\_4/c/24-357\\_370-Gorska.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_1864_4/c/24-357_370-Gorska.pdf)

integrujący – warto zachęcać do współpracy osoby z doświadczeniem migracji z uczniami polskimi.

Przykład: Osoba prowadząca zajęcia może zachęcić do rozwijania języka pierwszego, np. w scenariuszu zajęć „Detektyw wyrazowy” proponuje się następujące zakończenie zajęć: „Świetnie ci poszło. Umiesz już czytać i pisać bardzo trudne zdania! Pobaw się w domu z rodzicami w zamienianie sylab w słowach, możecie tworzyć śmieszne wyrazy”. Pracując z dziećmi dwujęzycznymi, można je rozszerzyć i zaproponować zabawę z rodzicami i wykorzystanie języka kraju pochodzenia: „Świetnie ci poszło. Umiesz już czytać i pisać bardzo trudne zdania! Pobaw się w domu z rodzicami w zamienianie sylab w słowach w waszym języku, możecie też i tam tworzyć śmieszne wyrazy”.

W grze dydaktycznej „Bliźniacze wyrazy” czy „Ufo – wyrazy od tyłu” możemy także wykorzystać w pracy język pierwszy dziecka. Zachęcamy rodziców do pracy z dzieckiem i rozwijania w taki sposób zasobów językowych w języku pochodzenia dziecka.

## **Dostosowania w zakresie liczby i rodzaju stosowanych zadań**

1. Konieczne jest dostosowanie słownictwa do poziomu znajomości języka przez dziecko – należy unikać słów frekwencyjnie rzadkich, jeśli poziom językowy ucznia na to nie pozwala. Wyrazy trudne, rzadkie należy zastąpić synonimem, który jest częściej spotykany w codziennym użyciu.

Przykład: Zamiana w ćwiczeniach słów rzadko występujących w języku codziennym. Konieczna jest refleksja, czy wyrażenie, które zamieniamy, nie jest wyrażeniem z języka edukacji szkolnej i powinno pozostać w wersji niezmienionej. W przykładzie poniżej dokonaliśmy zmiany. Wyrażenie „wychodzić na łowy” zastąpiliśmy „polowaniem” bez uszczerbku dla języka specjalistycznego na tym poziomie edukacji.



Jeż dzień spędza w ukryciu, a **na łowy wychodzi** o zmroku.

Je dżdżownice, ślimaki, owady, płazy, gady, małe ssaki, a także jagody.

Jeż dzień spędza w ukryciu, a **poluje** o zmroku. Je dżdżownice, ślimaki, owady, płazy, gady, małe ssaki, a także jagody.

... jej rodzeństwo **nie podziela jej zamiłowania** do muzyki klasycznej.

... jej rodzeństwo **nie lubi** muzyki klasycznej.

2. Należy unikać zadań polegających na wskazywaniu błędów językowych – dziecko, mając kontakt z materiałami, uczy się pojawiających się słów, połączeń wyrazowych itp. Zadania bazujące na błędach mogą spowodować, że dziecku utrwali się właśnie ta niepoprawna forma.

Przykład: Pokazywanie błędnych, choć dość często występujących w języku codziennym połączeń wyrazowych, jak w zadaniach w scenariuszu „Frazeologia – zjawisko łączności leksykalnej”.

3. Należy zrezygnować z wprowadzania rozbudowanej terminologii językoznawczej, tak jak ma to miejsce na lekcji języka polskiego w szkole (można nazwać części mowy, przypadki, ale nie trzeba wprowadzać nazw różnych typów frazeologizmów albo nazw działów gramatyki – wyjątek stanowią dzieci dwujęzyczne, których język polski jest językiem edukacji i które potrzebują tej terminologii ze względu na naukę szkolną).
4. Ćwiczenia rozwijające percepcję słuchową i umiejętność czytania powinny być oparte na sylabie jako podstawowej jednostce percepcyjnej (a nie na głosce i umiejętności głoskowania).
5. Ćwiczenia rozwijające percepcję słuchową polegające na różnicowaniu głosek powinny być oparte na opozycji głosek w sylabach i słowach oraz wskazywaniu odpowiednich obrazków lub zapisanych sylab / wyrazów (np. opozycja t–d: „Posłuchaj, co teraz powiem: Tomek”). Zadaniem dziecka jest wskazać

obrazek / napis „Tomek” spośród dwóch: Tomek i domek.

Można też układać obrazki w odpowiedniej kolejności, np. najpierw „Tomek”, potem „domek”, bo w takiej kolejności zostały wypowiedziane przez prowadzącego.

6. Wprowadzenie połączeń wyrazowych, związków frazeologicznych itp. powinno być osadzone w kontekście (osoba ucząca się powinna poznać znaczenie w kontekście).

## **Dostosowania w zakresie formy materiałów (specyficzne potrzeby w zakresie wielkości, odstępów, zdjęć lub grafik itp.)**

1. Zaleca się korzystanie z dobrej jakości grafik, które pomogą zapamiętać znaczenie słowa, kontekst użycia.
2. Wielkość i styl czcionki oraz materiał obrazkowy powinny być dostosowane do wieku ucznia.
3. Pamiętajmy o kontekście kulturowym – materiał ikonograficzny powinien ułatwiać uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji rozumienie nowego języka i nowej kultury. Powinien ułatwiać im adaptację do nowego środowiska.

Przykład: Nie wszystkie zwierzęta wykorzystywane w scenariuszu „Zwierzęta leśne” będą znane dziecku z innego kraju, np. bocian czy jeż mogą być nieznane dzieciom z innych krajów, w których te zwierzęta nie występują.

Nie wszystkie obrazki są czytelne dla dzieci z innych krajów, np. pracując ze scenariuszem „Moja baśń” z dzieckiem chińskim, warto sprawdzić w jakim stopniu historyjka jest czytelna. Jeśli nie jest, to trzeba mieć drugą, bardziej neutralną kulturowo lub taką, która będzie czytelna dla dziecka.

## **Dostosowania w zakresie zróżnicowania stopnia trudności ze względu na wiek i indywidualne możliwości dziecka**

1. W pracy warto korzystać z materiałów, które będą także zachęcały do rozwijania języka pierwszego i poznawania kultury kraju pochodzenia. Ta akceptacja w kontekście nauki czy terapii jest niezwykle ważna. Z uczniami i uczennicami uczącymi się polskiego jako drugiego i mającymi inny język pierwszy niż polski należy dostosowywać długość zadania do ich możliwości zarówno językowych, jak i psychofizycznych. Nauka drugiego języka wymaga dużego nakładu energii, dużego wysiłku poznawczego. Warto obserwować dziecko i w razie zmęczenia zaproponować dziecku odpoczynek.
2. Przed rozpoczęciem pracy z dzieckiem dwujęzycznym lub z dzieckiem uczącym się języka polskiego jako drugiego konieczne jest poznanie, na jakim poziomie są jego kompetencje językowe w obydwu językach. Jeśli nie ma możliwości wykonania testu w języku pierwszym, warto zapytać rodziców, jak oni oceniają kompetencje dziecka.

Przykład: Karta pracy „Zwierzęta leśne 2”. Zadania w niej zaproponowane mogą być dla dzieci z doświadczeniem migracji dużym wyzwaniem. Osoba prowadząca powinna obserwować dziecko i ewentualnie zapewnić mu odpoczynek.

## **Dostosowania w zakresie innych ważnych aspektów stosowania materiałów postdiagnostycznych**

1. Obserwacja i analiza materiału postdiagnostycznego pod względem kulturowym i ewentualnych trudności w wykonaniu zadania wynikających z braku znajomości kontekstu kulturowego, a nie języka.

Przykład: Scenariusz „Serdeczne życzenia”. Potencjalne problemy zostały wyboldowane.

Julek interesuje się piłką nożną.

Najbardziej lubi drużyny hiszpańskie **Real Madryt** i **FC Barcelonę**.

Ogląda mecze tych drużyn i sam już nie wie, którego piłkarza woli: **Sergio Ramosa** czy **Leo Messiego**?

Tata Julka oglądał kiedyś mecz tych drużyn na stadionie

**Santiago Bernabeu**.

Obiecywał synowi, że kiedyś polecą razem do Hiszpanii, żeby podziwiać hiszpańskich piłkarzy na żywo.

Prawie każdy zna program telewizyjny „**Milionerzy**”.

Filip bardzo go lubi, gdyż Filip lubi wiedzę.

Jest ciekawym wszystkiego chłopcem, ma bardzo dużo zainteresowań.

Często zna odpowiedzi na wiele pytań, które padają w „Milionerach”.

**Nie zależy mu na wygraniu miliona**, ale na udziale w programie, pochwaleniu się wiedzą i dobrą pamięcią.

Muzyka **Fryderyka Szopena** to ulubiona muzyka Agnieszki.

Choć nie umie grać na fortepianie, to i tak wyobraża sobie, że będzie kiedyś wielką pianistką i zagra koncert Szopena.

Słyszała o **konkursach szopenowskich**, które odbywają się w Polsce.

Rzadko jednak słucha ich w domu, bo jej rodzeństwo nie podziela jej zamiłowania do muzyki klasycznej.

Wszyscy Polacy są kibicami skoków narciarskich.

Sukcesy polskich skoczków zachęciły Wojtka do trenowania tego sportu.

Jeździł z rodzicami do Zakopanego i Wisły, oglądał tam skoki narciarzy oraz trenował na **Małej Krokwi**.

Dostał autograf od **Kamila Stocha** i jest z niego bardzo dumny.

Sławny skoczek życzył mu, aby kiedyś mogli się zmierzyć w **Pucharze Świata**.

2. W kontakcie z rodzicami, którzy nie mówią po polsku, konieczny jest tłumacz – jeśli instytucja nie ma takiej współpracującej osoby, może szkoła ma asystenta lub instytucja może podjąć współpracę z organizacjami zajmującymi się wsparciem osób z doświadczeniem migracji.
3. Nie należy jako tłumaczy angażować rodzeństwa dziecka, które na przykład już lepiej mówi po polsku.
4. Konieczna jest współpraca z rodzicami i nieeliminowanie ich z procesu tylko dlatego, że mówią w innym języku i słabo znają język polski. Ich obecność i wsparcie mogą być niezwykle istotne w procesie.
5. Należy pamiętać, że dzieci dwujęzyczne są w normie intelektualnej i interesują się podobnymi rzeczami jak ich jednojęzyczni rówieśnicy. Należy więc dostosować materiał do możliwości językowych dziecka (np. poprzez wprowadzenie kluczowego słownictwa, uproszczenie tekstu itp.), ale nie należy korzystać z materiałów prostszych, przeznaczonych dla niższych grup wiekowych, jeśli są one zbyt infantylne i mało atrakcyjne dla ucznia.

**Bibliografia:**

Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2020). Teaching the learners with a migrant background – teachers' perspective. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica*, 1, 53-70.

Pamuła-Behrens, M., Hennel-Brzozowska, A. (red.) (2019). *Migration and Education: to Understand Relations between Migration and Education – Challenges for Research and Practice*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej.